

DISCUSIÓN DE PROPUESTAS ACADÉMICAS



ITSON

Educar para
Trascender

COMPILADORAS:

MARISELA GONZÁLEZ ROMÁN - BEATRIZ EUGENIA ORDUÑO ACOSTA

GRACE MARLENE ROJAS BORBOA - MARÍA DE JESÚS CABRERA GRACIA

COMPILADORAS

Marisela González Román
Beatriz Eugenia Orduño Acosta
Grace Marlene Rojas Borboa
María de Jesús Cabrera Gracia

Discusión de Propuestas Académicas



INSTITUTO TECNOLÓGICO DE SONORA
Educar para Trascender

2014, Instituto Tecnológico de Sonora.
5 de Febrero, 818 sur, Colonia Centro,
Ciudad Obregón, Sonora, México; 85000
Web: www.itson.mx
Email: rectoria@itson.mx
Teléfono: (644) 410-90-00

Primera edición 2014
Hecho en México

ISBN: **978-607-609-088-6** (Edición impresa)
ISBN: **978-607-609-089-3** (Internet)

Se prohíbe la reproducción total o parcial de la presente obra, así como su comunicación pública, divulgación o transmisión mediante cualquier sistema o método, electrónico o mecánico (incluyendo el fotocopiado, la grabación o cualquier sistema de recuperación y almacenamiento de información), sin consentimiento por escrito del Instituto Tecnológico de Sonora.

Cómo citar un capítulo de este libro (se muestra ejemplo de capítulo I):

García, R. & Ramírez, M. (2014). *Alfabetización académica: su importancia en la educación superior*. En González, M., Orduño, B., Rojas, G. y Cabrera, M. (Comp.). *Discusión de Propuestas Académicas*. (pp. 8-21). México: ITSON

DIRECTORIO ITSON

Dr. Isidro Roberto Cruz Medina
Rector del Instituto Tecnológico de Sonora

Mtro. Misael Marchena Morales
Secretaría de la Rectoría

Dr. Jesús Héctor Hernández López
Vicerrectoría Académica

Mtro. Jaime René Pablos Tavares
Vicerrectoría Administrativa

Dra. Imelda Lorena Vázquez Jiménez
Dirección Académica de Ciencias Económico-Administrativas

Dr. Joaquín Cortez González
Dirección Académica de Ingeniería y Tecnología

Dr. Jaime Garatuza Payán
Dirección Académica de Recursos Naturales

Dra. Guadalupe de la Paz Ross Argüelles
Dirección Académica de Ciencias Sociales y Humanidades

Mtro. Daniel Antonio Rendón Chaidez
Dirección Unidad Navojoa

Dr. Mario Alberto Vázquez García
Dirección Unidad Guaymas

COLABORADORES

Edición literaria

Dra. Grace Marlene Rojas Borboa

Dra. Isolina González Castro

Mtra. Claudia Selene Tapia Ruelas

Mtra. Marisela González Román

Tecnología y diseño

Lic. Beatriz Eugenia Orduño Acosta

Alejandro Ayala Rodríguez

Gestión editorial

Oficina de publicación de obras literarias y científicas

Mtra. Marisela González Román

Comité técnico científico

Dr. Jesús Héctor Hernández López

Mtra. Reyna Isabel Pizá Gutiérrez

Mtra. Marisela González Román

Mtra. Laura Elisa Gassós Ortega

COLABORADORES

Comité científico de arbitraje

Dr. Adolfo Soto Cota

Dra. Claudia Álvarez Bernal

Dr. Carlos Jesús Hinojosa Rodríguez

Dra. Elizabeth Del Hierro Parra

Dra. Elsa Lorena Padilla Monge

Dra. Edna Rosalba Meza Escalante

Dra. Grace Marlene Rojas Borboa

Dra. Isolina González Castro

Mtro. Javier Portugal Vásquez

Dr. Joel Angulo Armenta

Dr. José Antonio Beristáin Jiménez

Mtro. José Dolores Beltrán Ramírez

Dr. Juan Francisco Hernández Chávez

Mtro. José Fernando Lozoya Villegas

Mtra. Laura Elisa Gassós Ortega

Mtra. María Del Carmen Vásquez Torres

Mtra. Marisela González Román

Mtra. Nora Edith González Navarro

Mtra. Olga Lidia Tavares Sánchez

Dra. Sonia Beatriz Echeverría Castro

PRÓLOGO

La época actual se caracteriza por la generación del conocimiento, el cual se difunde a partir de la sistematización de las experiencias, de la investigación o bien a partir del análisis en aras de estar a la vanguardia universitaria para el desarrollo de personas capaces de insertarse en cualquier entorno.

En el Instituto Tecnológico de Sonora, a través de las diversas academias, plantean iniciativas que conllevan a integrar tareas cada vez más incluyentes e inclusivas, atendiendo a la diversidad, la equidad, la integración social y la vinculación con la comunidad, fortaleciendo de esta forma la labor docente que se refleja en la formación de los estudiantes como ciudadanos y mejores seres humanos.

Esta obra presenta la oportunidad de mostrar los trabajos resultantes de la reflexión en el aula, procesos y de los diversos contextos de intervención con la finalidad de que se fomente la cultura de la expresión y la continuación de las líneas de acción suscitadas de la práctica educativa; esperamos que sea de su agrado.

Dr. Jesús Héctor Hernández López
Vicerrector Académico
Instituto Tecnológico de Sonora
Junio, 2014

ÍNDICE

Capítulo I. Alfabetización académica: su importancia en la educación superior. Ramona Imelda García López y Martha Olivia Ramírez Armenta.	8
Capítulo II. Contenidos y experiencias de un programa continuo de lectura en las unidades foráneas del Instituto Tecnológico de Sonora a través del trabajo en red. Cristian Salvador Islas Miranda, Grace Marlene Rojas Borboa y Adalberto Alvidrez Molina.	22
Capítulo III. Centro para el Desarrollo de las Ciencias Básicas de IIS, Campus Guaymas, una Propuesta. Luis Fernando Olachea Parra y Yadira Daniela Caraveo García.	34
Capítulo IV. La transversalización de la tutoría para estudiantes de Licenciatura de Ciencias del Ejercicio Físico. Ana Cecilia Leyva Pacheco, Luz Alicia Galván Parra, Grace Marlene Rojas Borboa, María Teresa Fernández Nistal y Adalberto Alvidrez Molina.	44
Capítulo V. Experiencia en utilización de herramientas tecnológicas como apoyo en un curso virtual de la Licenciatura en la Dirección de la Cultura Física y del Deporte del Instituto Tecnológico de Sonora. Nydia Guadalupe Flores Lastra.	57
Capítulo VI. Fomento de la educación artística en las escuelas: una misión para los estudiantes de la Licenciatura en Gestión y Desarrollo de las Artes del Instituto Tecnológico de Sonora. Grace Marlene Rojas Borboa, Cynthia Julieta Salguero Ochoa y Cristian Salvador Islas Miranda.	70
Capítulo VII. La pertinencia en los planes y programas de estudios de educación básica sobre temas de inclusión y diversidad en el marco de la educación. Martha Alejandrina Zavala Guirado y Grace Marlene Rojas Borboa.	82

Capítulo I. Alfabetización académica: su importancia en la educación superior.

Ramona Imelda García López y Martha Olivia Ramírez Armenta
Departamento de Educación
Instituto Tecnológico de Sonora
Ciudad Obregón, Sonora, México. imelda.garcia@itson.edu.mx

Introducción

La enseñanza de las habilidades de lectura y escritura son comúnmente asociadas a los niveles educativos básicos. Esto se debe porque dichas habilidades son conceptualizadas como un estado de conocimiento y no como un proceso que se desarrolla a lo largo de la formación del estudiante a través de los diversos niveles educativos. La importancia de ver estas habilidades como un proceso en desarrollo, dentro de los estudios universitarios, radica en las funciones que el lenguaje tiene en la adquisición y organización de los contenidos estudiados dentro de las disciplinas. La información aquí expuesta es un acercamiento al tema con el fin de desarrollar investigaciones futuras que permitan crear iniciativas para dar solución a las dificultades que presentan la mayoría de los estudiantes universitarios en el manejo del lenguaje académico.

Las dificultades en el área del lenguaje de los alumnos de nivel superior son un problema al que se enfrentan día a día los maestros universitarios. Por ello, es común escuchar puntos de vista de los docentes sobre lo poco que leen sus alumnos, la mínima capacidad de comprensión que muchos tienen de los textos y los serios problemas que se les presentan al momento de expresar sus ideas por escrito (Carlino 2002b; Vázquez, 2005).

Estas deficiencias, que comienzan en la educación básica y son arrastradas por muchos alumnos hasta el nivel superior, provocan que en general los estudiantes sean catalogados como “analfabetas académicos” (Marín, 2006), ya que no son capaces de interpretar y/o producir los textos necesarios dentro de su área de estudio. De aquí se desprenden distintos problemas escolares y académicos que no logran ser resueltos por las instituciones educativas, como el bajo rendimiento en los cursos, el incremento del

rezago escolar, los altos índices de deserción, la ineficiencia terminal (por lo difícil que es para los estudiantes escribir una tesis) y en última instancia la poca motivación por seguir formándose en estudios de posgrado.

El interés que existe por atender los problemas de lectura y escritura de los alumnos en educación superior surge por la importancia que tienen estas competencias para desenvolverse en contextos como el académico y el laboral. En relación con lo anterior, hay un concepto que ha cobrado importancia en los últimos años, el de “alfabetización académica”, que se refiere a las prácticas de analizar y producir textos académicos como requisito para aprender en la universidad, tomando en cuenta que leer y escribir no es igual en todos los ámbitos y todas las disciplinas (Carlino, 2002a). Es decir, alfabetizar académicamente a los alumnos de nivel superior es desarrollar en ellos tanto los conocimientos propios de la disciplina a la que pertenecen, como las prácticas de lectura y escritura correspondientes, con el fin de que se apropien de los usos del lenguaje escrito tal y como se producen en su ámbito profesional (Caldera & Bermúdez, 2007).

Desde distintas disciplinas, como la pedagogía, la psicología y la lingüística, se han realizado investigaciones sobre los problemas de lectura y escritura en sus diferentes niveles escolares. En cuanto a las deficiencias en esta área en el nivel universitario, es común escuchar afirmaciones en el sentido de que estas limitaciones se deben a la carencia de métodos adecuados y a que los objetivos educativos planteados no son cumplidos por las instituciones de educación básica y media en las áreas de lenguaje y comunicación. Además, muchos de los alumnos involucrados en los procesos de aprendizaje de lectura y escritura en estos niveles sólo tuvieron el objetivo de aprobar grados escolares y llegan a la universidad considerando a estas herramientas como la tediosa vía para conseguir un título profesional, sin tener muy claro que el objetivo es usarlas para convertirse en aprendices independientes.

Lo anterior es uno de los motivos por el que los docentes universitarios se enfrentan a muchas dificultades para la formación de sus estudiantes, pues éstos no leen en forma comprensiva los textos que se les asignan como bibliografía básica para

acreditar las materias. En el caso de las prácticas de lectura que los estudiantes realizan orientadas a las evaluaciones, el docente puede constatar que en muchas ocasiones han realizado interpretaciones inadecuadas o parciales de ellas (Narváez & Cadena, 2009; Carrasco, 2004). Respecto a la redacción, un número significativo de trabajos escritos por los estudiantes que llegan a la universidad carecen de coherencia y buena argumentación, y la información contenida en ellos presenta casos de plagio de las fuentes utilizadas, sea éste voluntario o involuntario (Booth, Colomb & Williams, 2008).

Por otro lado, a estas deficiencias en las habilidades de lectura y escritura que los alumnos arrastran desde la educación básica, la educación superior demanda habilidades disciplinarias y profesionales específicas en estas áreas. Por lo tanto, la educación superior requiere modos de leer y escribir diferentes de los demandados en los años previos a la universidad. La lectura y la escritura académicas exigidas en el nivel universitario son habilidades que se aprenden al enfrentarse a la práctica de interpretar y producir textos académicos y científicos propios de cada materia, así como de recibir orientación por parte de los docentes o investigadores que dominan estas áreas (Carlino, 2007). Más aún, la lectura y la escritura son la plataforma desde la que es posible impulsar en el estudiantado el pensamiento crítico y las capacidades de solución de problemas. En este contexto, la lectura no puede ser definida simplemente como la habilidad de decodificar y comprender el lenguaje escrito. Más bien, la alfabetización académica involucra la habilidad de comprender y hacer uso crítico de la información presentada en una variedad de formas y medios incluyendo las nuevas tecnologías de la educación y la información. Como señalan Pugh, Pawan y Antommarchi (2000) “en una cultura que puede ser descrita como hiperalfabetizada, los individuos con pocas habilidades de lectoescritura enfrentan barreras formidables para alcanzar éxito, comenzando por su educación en el nivel superior” (p. 25).

Desarrollo

En los últimos años se ha despertado el interés por realizar estudios sobre las habilidades de lectura y escritura de los alumnos universitarios. Expresiones como

literacidad, prácticas literarias y alfabetización académica son términos que pretenden denominar dichas competencias. Hoy en día se considera que la alfabetización es un proceso que se extiende a lo largo de la vida y la exigencia en cada grado escolar es el mismo desarrollado paralelamente en el propio nivel educativo. Por lo tanto, las exigencias en lectura y escritura del nivel superior deben ser enseñadas en este nivel y no en los anteriores (Carlino, 2002b; Piaciente, 2001).

Para algunos autores la alfabetización académica se refiere al proceso de enseñar a leer, escribir y estudiar en una determinada cultura escrita despertando en ellos las prácticas letradas correspondientes a su área de estudio (Carlino, 2013; Narvaja, 2006; Vázquez, 2005). Es también conceptualizada como la interacción de los alumnos de estudios superiores con la comprensión y producción de textos complejos (Piaciente, 2001). Para Padilla, Douglas y López (2010) es el conocimiento y dominio de diversos modos de comunicación que se deben de tener para participar en ciertos saberes disciplinarios, entendiendo a los diversos modos de comunicación como la capacidad de pensamiento crítico, habilidades argumentativas, comprensión textual, propósito del enunciador, premisas, contextualización, construcción de perspectivas personales, entre otros.

Según Carlino (2006) la palabra alfabetización es una traducción de *literacy* del vocablo inglés, la diferencia que existe entre estos dos términos es que el vocablo inglés hace referencia a un conjunto de prácticas letradas más amplias al connotado por el término español, pues, *literacy* se describe como la cultura literaria en cualquier nivel educativo en todas las disciplinas. Asimismo, la autora destaca que el ímpetu del concepto alfabetización académica está en no considerar a la alfabetización como una habilidad básica que se desarrolla una vez en la vida y se queda para siempre.

El término literacidad es manejado por Cassany y Morales (2008) como el conjunto de conocimientos, valores y comportamientos que están implicados en la cultura discursiva de las disciplinas. Argumentan que las razones de preferir este término se debe a que permite deshacerse de los vínculos negativos que arrastra el concepto alfabetización como lo son las palabras analfabeto o analfabetismo. La literacidad crítica

es el proceso de construcción de significado a partir de que el texto entra en contacto con los significados que aporta cada comunidad de discurso (Arce, 2013).

Para López-Bonilla y Pérez (2013) el término *literacidad* hace referencia a la práctica social que hacen las personas cuando leen y escriben. Mientras *alfabetización* es la acción pedagógica que realizan las instituciones educativas sobre las personas. En general, se puede decir que el fundamento de estas definiciones es el mismo entendiendo a estas prácticas como:

- Modos de leer y escribir diferentes para cada área de conocimiento.
- Capacidades que debe tener un alumno de educación superior para participar activamente en la cultura discursiva de su disciplina.
- Función del lenguaje como medio para apropiarse, producir y presentar el conocimiento en una cultura disciplinar.
- Manejo (comprensión y producción) de textos complejos.

Hasta hace poco tiempo, la lectura y la escritura dentro del ámbito universitario eran entendidas como habilidades generales que debían desarrollarse en los niveles previos a la universidad (Carlino, 2002b). Esta consideración derivaba de conceptualizar estas habilidades como un estado de conocimiento y no como un proceso que se desarrolla a lo largo de la formación del estudiante a través de los diversos niveles educativos (Carlino, 2003). Dicha conceptualización demanda de los alumnos un cambio repentino en su papel como estudiantes, para el que en realidad no están preparados. Es decir, la universidad requiere desde los primeros grados que los alumnos participen, en un número significativo de casos, como redactores y lectores críticos de textos complejos que están dirigidos a conocedores y expertos del tema del que tratan y no a estudiantes. Por el contrario, en la educación secundaria a los estudiantes sólo se les exigía ser receptores y reproductores del conocimiento que les proporcionaba el maestro y en algunos casos defender si un supuesto era cierto o falso (Marucco, 2011).

Frente a esta temática surge la importancia de ocuparse por formar lectores y escritores competentes en el contexto universitario; ya que por medio de estas herramientas el alumno comprenderá contenido, expresará ideas, argumentará, pensará

clara y críticamente lo que le permitirá construir conocimiento. Asimismo, incluir el desarrollo de la lectura y la escritura dentro de los estudios superiores permitirá que poco a poco el alumno universitario aprenda de manera autónoma.

La alfabetización académica y la función comunicativa de la lengua escrita.

Dentro del discurso, el lenguaje cumple ciertas funciones determinadas por la intención o el propósito que el emisor tiene al formular el mensaje, ya sea de forma oral o escrita. La intención comunicativa del lenguaje tiene como característica principal una función informativa donde predomina un referente y se describen situaciones, objetos, hechos o se explican circunstancias. También, tiene una función emotiva donde se comunican sentimientos, sensaciones o emociones. Asimismo puede servir para estructurar ideas y ordenar el conocimiento propio, es decir, comunicar lo que nosotros mismos sabemos (Cassany & Morales, 2008).

Al formular un texto se tienen que tomar en cuenta múltiples factores que inciden en el uso del lenguaje. Primeramente se planteará la situación e intención comunicativa (si se trata de informar, solicitar, justificar, expresar). Con esto se elegirá el tipo de discurso que se va a utilizar (narrativo, descriptivo, dialogo, etc.). El escritor tiene que tener en cuenta este nivel general para comenzar a escribir su texto, es por esto que es importante tener en cuenta esta función del lenguaje dentro de la alfabetización académica (Cassany & Morales, 2008).

La alfabetización académica y la función epistémica de la lengua escrita.

El lenguaje es una herramienta que potencialmente permite al estudiante transformar el conocimiento. Esta función, a la par de la comunicativa y la social, constituye una de las funciones primarias del lenguaje verbal. En el plano específico de la lengua escrita, mediante la lectura el alumno obtiene la información contenida en el texto y la relaciona con su conocimiento previo, lo que le permite construir el significado e incrementar su conocimiento del tema. Por medio de la escritura, el alumno

reflexiona, estructura ideas y está en condiciones de plantear una postura sobre el tema (Caldera & Bermúdez, 2007).

Partiendo de esta premisa se considera que la escritura no es sólo un medio que permite expresar o comunicar ideas; sino que también tiene una función epistémica que incide sobre el propio conocimiento ya que al construir textos escritos sobre conceptos, ideas y puntos de vista implica comprenderlos mejor que cuando solamente se les estudia (Carlino, 2013).

Para comprender mejor la función cognitiva de la lengua escrita, sobre todo de la llamada alfabetización académica, podemos recurrir a los conceptos utilizados por Bereider y Scardamalia citados por Hinkel (2004) quienes distinguen dos tipos de escritura: contar el conocimiento (*telling knowledge*) y transformar el conocimiento (*transforming knowledge*).

Para estos autores, escribir sobre nuestras experiencias personales u opiniones (*telling knowledge*) representa una forma más sencilla de escribir y la cual es accesible a casi todos los usuarios de la lengua. Con base a este tipo de escritura los sujetos pueden producir un texto sobre cualquier tema de su conocimiento y no necesitan incluir información externa. Las producciones escritas, como narraciones y ensayos de opinión, son características en el nivel básico y medio donde se les pide a los estudiantes que organicen la información, la estructuren con un orden cronológico, escriban con una adecuada redacción y tomen en cuenta las convenciones de organización del discurso. Por lo general, este tipo de redacciones exigen sólo dos elementos transcendentales como lo son las afirmaciones de creencia y de razón (Bereider & Scardamalia citados por Hinkel, 2004).

A diferencia de la escritura para contar el conocimiento, la escritura para la transformación (*transforming knowledge*) requiere habilidades como pensar sobre un tema, obtener información de distintas fuentes para realizar un análisis y con esto modificar el propio saber. Este tipo de escritura es la que se les pide a los estudiantes universitarios, donde ya no solamente tiene que narrar u opinar sobre un tópico, sino que

tienen que realizar un análisis profundo de la información y por medio de ésta transformar su propio conocimiento, para después tomar una postura sobre el tema.

En general, el planteamiento de estos autores es que contar el conocimiento y transformarlo requieren de distintas habilidades argumentativas y de generación de textos:

- La integración de contenido: es tener la habilidad para establecer una relación lógica entre el contenido de varios textos, las posturas de distintos autores sobre una misma temática y el conocimiento previo que el escritor tiene del tema. Esto permitirá agrandar la información presentada y manipularla para estructurarla dentro de un texto que tenga sentido.
- Expectativas de la audiencia: tener la habilidad de escribir según las características de la audiencia a la que se dirige el texto. Es decir, tomar en cuenta si la audiencia para la que se escribe no conoce el tema o si por el contrario es experta. Lo que es esencial para aunar en los conceptos o ideas esenciales al tópico o no centrarse tanto en la definición de éstos.
- Convenciones y formatos del género: tener conocimiento y dominio de los géneros discursivos y escribir bajo las normas y características de cada uno de ellos como su forma, estructura, estilo, entre otros.
- Usos de la lengua y las particularidades lingüísticas: tener conocimiento del vocabulario y terminología de la temática que se está abordando y al mismo tiempo conocer las reglas y principios que rigen el uso convencional de una lengua.
- La lógica del flujo de la información: que la estructura del discurso escrito tenga una progresión temática. Es decir, que el escritor sea capaz de conectar de forma lógica las ideas que está plasmando en el texto.
- Organización retórica: tener la habilidad de estructurar la información según sea lo más conveniente a la temática abordada, ya sea en forma comparativa, presentando una situación – problema, una causa - efecto entre otros.

La alfabetización académica y la función social de la lengua escrita.

El lenguaje tiene también dentro de la alfabetización académica una función social donde se establecen identidades, relaciones sociales y de pertenencia de grupo. Es decir, es la forma como cada sujeto muestra su identidad profesional, como la proyecta a sus colegas, a sus lectores y con sus compañeros de disciplina.

El dominar los recursos discursivos, utilizados dentro de los géneros de la propia disciplina, es fundamental para que el escritor construya una identidad positiva dentro de la comunidad académica en la cual se está desarrollando, esta identidad positiva es la que le servirá para ser aceptado dentro del grupo del que quiere ser parte (Cassany & Morales, 2008).

En este sentido es importante recalcar la función del docente universitario, pues él será el encargado de facilitar la interacción de los estudiantes con las prácticas letradas propias de la disciplina de modo que le facilite su integración a la comunidad científica.

Conclusiones

Con todo lo antes expuesto se hace indiscutible el papel que las universidades tienen frente a esta problemática. Se tienen que idear formas para que la universidad se responsabilice por fomentar las prácticas literarias dentro de todas sus disciplinas. Hay que dejar de lado la creencia de que estas habilidades son responsabilidad de los niveles anteriores del sistema educativo y más importante aún preocuparse por cambiar la actitud de los estudiantes hacia éstas.

Hoy en día, entrar al campo laboral se vuelve cada vez más demandante. Esto debe preocupar al estudiante de educación superior, ya que la calidad y cantidad de competencias para obtener y procesar información (aprendizaje independiente) adquiridas durante su formación académica determinará su mejor introducción en el ámbito profesional. Algunas de las competencias más importantes son las relacionadas con un buen dominio de la expresión oral y escrita, así como el uso de las nuevas tecnologías (González & González, 2008). Por ese motivo, es trascendental hacerle ver

al estudiante la importancia de las prácticas letradas, así como de formarlo en el manejo de estas competencias, pues le serán muy útiles a lo largo de toda su vida.

En consecuencia, deben existir iniciativas dentro de las instituciones educativas para desarrollar en los alumnos las competencias en el terreno de la alfabetización académica. Si las universidades no se preocupan por ofrecer cursos donde los estudiantes puedan desarrollar estas competencias para el nivel de formación que pretenden transitar; solamente tendrán éxito en estudios universitarios o de posgrado aquellos que provengan de un ámbito social favorable o que hayan sido beneficiados por una escolaridad privilegiada. En esta situación, se seguirá excluyendo a un buen número de alumnos que cuentan con un escaso manejo de habilidades comunicativas para desenvolverse en el contexto académico.

Del mismo modo, se debe de crear conciencia en los docentes de la importancia que tienen ellos como mediadores de estrategias metacognitivas para desarrollar las habilidades de lectura y escritura de sus alumnos universitarios. Son los maestros quienes deben ayudar a sus estudiantes a procesar información, interpretar datos, relacionar la información, sintetizar, parafrasear, realizar analogías, entre otras. Es dentro del aula donde se debe de invitar al alumno a reflexionar sobre lo leído, a buscar información, a desglosarla, a compararla, a buscar respuestas a las incógnitas que se plantean en clase y a formularse hipótesis. Asimismo, se les debe de exigir que sus trabajos escritos sean planeados, cuenten con una adecuada redacción, se tomen el tiempo de revisar su texto antes de entregarlo para ser leído por sus maestros y en el caso de ser necesario realizar comentarios para que los estudiantes reescriban sus trabajos.

Es también desde el aula donde se debe generar tanto la incitación como la exigencia hacia la argumentación, la discusión crítica y pensamiento reflexivo. Es decir, dentro de las clases se deben de crear espacios para que el estudiante exprese sus propias opiniones, reflexione sobre lo aprendido y fundamente sus puntos de vista.

Siendo la escritura una de las prácticas de mayor presencia en la universidad se considera importante que los alumnos se apropien de los distintos modos de escribir dentro del ámbito académico y profesional (Carlino, 2006). Consecuentemente, tanto las

instituciones como el docente deben diseñar estrategias pedagógicas para vincular a los alumnos con los géneros académicos. La importancia de conocer los distintos géneros es que éstos tienen como fin cubrir las diversas demandas comunicativas, por lo tanto su estructura retórico-lingüística debe de cumplir esos fines. Es por esto que si los géneros discursivos conllevan niveles de procesamiento cognitivo se debe requerir en los alumnos distintos tipos de trabajos escritos a lo largo de su paso por la universidad (Parodi, 2008).

Está claro que la alfabetización académica demanda un compromiso muy grande por parte del docente, pues es dentro de sus clases donde él debe de lograr la construcción de conocimiento, la investigación en la literatura del tema de interés y la discusión de lo aprendido viéndose forzado a dejar de lado las prácticas arraigadas donde sólo se pretendía transmitir el conocimiento. Para lograr este cambio es igual de necesario que el alumno universitario se comprometa con su papel de estudiante, que deje de conceptualizarse como un ser pasivo dentro del salón de clases y tome las riendas de su aprendizaje participando activamente en la construcción del propio saber.

Por todo lo anterior, se considera que es importante realizar investigaciones sobre la producción y comprensión de textos académicos en los estudiantes universitarios. Al respecto, Padilla, Ávila, Douglas, López y Barrionuevo (2011) desarrollaron una mesa de trabajo donde se establecieron algunos ejes de discusión entre docentes e investigadores de diversas disciplinas, con el fin de llegar a establecer posibles líneas de acción para solventar tan importante problemática. Estos ejes son: “1) La brecha existente entre las prácticas de lectura y escritura de los niveles educativos anteriores y las prácticas académicas propias en la universidad; 2) la distancia entre los modos de lectura y escritura exigidos por los profesores en la universidad pero no enseñados; 3) las diversas representaciones sobre la lectura y la escritura, tanto de los docentes como de los estudiantes, que tienen consecuencias en las prácticas de enseñanza y aprendizaje; 4) las diferentes posibilidades de ocuparse de la lectura y escritura en las aulas universitarias: ¿talleres de lectura y escritura al comienzo de las carreras universitarias o

acciones sostenidas a lo largo de toda la carrera? ¿Quiénes deben hacerse cargo?
¿Docentes de lingüística, docentes de cada disciplina y/o tutores académicos?” (p.1)

Como puede observarse, es importante llevar a cabo este tipo de estudios ya que sus resultados les permitirán a las instituciones de educación superior conocer las habilidades de lectura y escritura de sus alumnos, lo que les ayudará a tomar las medidas pertinentes para hacer que sus estudiantes tomen conciencia de la importancia que estas habilidades tienen en su rutina académica y que tendrán en su práctica como profesionistas.

Referencias

- Arce, L. (2013). La literacidad crítica en la universidad: análisis de una experiencia. *Zona Próxima*, 18 (1), 93-102. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/853/85328617008.pdf>
- Booth, W., Colomb, G., & Williams, J. (2008). *Cómo convertirse en un hábil investigador*. Barcelona: Gedisa.
- Caldera, R., & Bermúdez, A. (2007). Alfabetización académica: comprensión y producción de textos. *Educere* 11 (37), 247-255.
- Carlino, P. (2002a). *Enseñar a escribir en todas las materias: cómo hacerlo en la universidad*. Argentina: UNESCO.
- Carlino, P. (2002b). ¿Quién debe ocuparse de enseñar a leer y a escribir en la universidad? Tutorías, simulacros de examen y síntesis de clases en las humanidades. *Lectura y Vida* 23 (1), 4-14.
- Carlino, P. (2003). Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere* 6 (20), 409-420.
- Carlino, P. (2006). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica* (2° ed.). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P. (2007). Proceso de escritura académica: Cuatro dificultades de la enseñanza universitaria. *Educere* 8 (26), 321-327.

- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 355-381. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14025774003>
- Carrasco, A. (2004). Posibilidades y dificultades en los procesos de lectura en cursos formativos de estudiantes universitarios. En: M. Pardo (Coord.), *Diez estudios sobre lectura* (pp. 170-184). Guadalajara: Editorial Universitaria.
- Cassany, D., & Morales, O. (2008). Leer y escribir en la universidad: hacia la lectura y la escritura crítica de géneros científicos. *Revista Memoralia*, (5), 69-82.
- González, V., & González, R. (2008). Competencias genéricas y formación profesional: un análisis desde la docencia universitaria. *Revista Iberoamericana de Educación* 2 (47), 185-209. Recuperado de <http://www.rieoei.org/rie47a09.pdf>
- Heikel, E. (2004). *Teaching Academic ESL writing: Praqtical Techniques in Vocabulary and grammar*. New Jersey: Lawrence Erl Baum Associates, Inc.
- López-Bonilla, G. & Pérez, C. (2013). Debates actuales en torno a los conceptos “alfabetización”, “cultura escrita” y “literacidad”. En Carrasco, A. & López-Bonilla, G. (Coord.), *Lenguaje y educación: temas de investigación educativa en México* 21-45. México: Fundación SM ediciones / IDEA.
- Marín, M. (2006). Alfabetización académica temprana. *Lectura y vida* 27 (4), 30-39.
- Marucco, M. (2011). ¿Por qué los docentes universitarios debemos enseñar a leer y a escribir a nuestros alumnos? *Revista Electrónica de Didáctica en Educación Superior*, 19 (3), 1-7. Recuperado de <http://www.biomilenio.net/RDISUP/numeros/02/02.%20marucco.pdf>
- Narváez, E., & Cadena, S. (2009). La enseñanza de la lectura académica: un objeto de formación docente. *Lectura y vida* 30 (1), 56-67.
- Narvaja, E. (2006). Incidencia de la lectura de pares y expertos en la reescritura de tramos del trabajo de tesis. *Revista de Lingüística teórica y Aplicada*, 44 (1), 95-118.
- Padilla, C., Douglas, S. & López, A. (2010). Competencias argumentativas en la alfabetización académica. *Revista d'innovació educativa*, 4(1), 2-12.
- Padilla, C., Ávila, A. M. Ávila, Douglas, S., López, E. & Barrionuevo, O. (2011). *IV mesa de trabajo sobre cuestiones académicas y administrativas, “calidad/ igualdad”*. *Los nuevos marcos de sentido de la calidad educativa*. Recuperado de <http://www.filo.unt.edu.ar/>

mesat/mesa_IV_tema1_conclusion.pdf

- Parodi, Giovanni (Ed.) (2008). *Géneros académicos y géneros profesionales: accesos discursivos para saber y hacer*. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Piacente, T. (2001). Alfabetización inicial y alfabetización académica. Investigación y evaluación de los procesos implicados en el aprendizaje del lenguaje escrito. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 1(33), 9-30.
- Pugh, S., Pawan, F., & Antommarchi, C. (2000). Academic literacy and the new college learner. En: R. Flippo & D. Caverly (Eds.), *Handbook of college reading and study strategy research* (pp. 25 – 42). New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Vázquez, A. (2005). ¿Alfabetización en la universidad? En RIVAROSA, Alcira (Comp.) *Estaciones para el debate. Un mapa de diálogo con la cultura universitaria*. Argentina: Universidad Nacional de Río Cuarto.

Capítulo II. Contenidos y experiencias de un programa continuo de lectura en las unidades foráneas del Instituto Tecnológico de Sonora a través del trabajo en red.

Cristian Salvador Islas Miranda, Grace Marlene Rojas Borboa y Adalberto Alvidrez Molina
Departamento de Sociocultural
Instituto Tecnológico de Sonora
Ciudad Obregón, Sonora, México. cristian.islas@itson.edu.mx

Introducción

Según los resultados de la Encuesta Nacional de Lectura 2012, los mexicanos leen un promedio de 2.94 libros al año (ENL, 2012); si se hace un comparativo con respecto a los resultados arrojados en el 2006, es posible detectar que no ha habido una variación significativa puesto que en ese año el índice de lectura fue de 2.6 libros anuales (ENL, 2006). Además, dicho estudio concluyó que de 2006 a 2012 se tuvo una caída de 10% respecto al número de lectores de libros ajenos a los textos académicos.

Esta baja se presentó en los jóvenes cuyo rango de edad excede los 18 años, ya que la mayoría no realiza estudios de educación superior; sólo el 24% de los jóvenes de entre 18 a 23 años, culminan sus estudios en este nivel (ENL, 2012), así mismo conforme van creciendo, la adquisición de libros ya sea comprados o adquiridos en bibliotecas públicas, también disminuye.

En México existen diversos programas de fomento a la lectura promovidos por el gobierno federal a través de la Secretaría de Educación Pública. Algunos están vigentes como lo es “México Lee”: *Programa de fomento para el libro y la lectura, en educación básica*, y el *Programa de fomento para la lectura para la educación media superior*; mientras que otros han desaparecido con el cambio de sexenio, tal es el caso del *Plan Nacional para el Libro y la lectura: “Hacia un país de lectores”* (2001-2006). Sin embargo, los esfuerzos encaminados hacia el fomento de la lectura están dirigidos a los alumnos del nivel básico y del medio superior, por considerar que los estudiantes universitarios ya cuentan con la preparación necesaria para afrontar el aprendizaje del léxico correspondiente al programa educativo que se va a estudiar (Cassany, 2008).

El problema radica en que las propuestas de programas de lectura y análisis literario no tiene una continuidad, ya que es mayormente promovida en los educandos de educación básica y conforme van avanzando en su formación académica, ésta va disminuyendo, sin embargo cuando se llega a la educación superior se requiere una mayor capacidad de *pensamiento crítico y analítico*, para realizar textos que impliquen la reflexión escrita.

Por *pensamiento crítico* se entiende deliberar, discernir, formarse un juicio propio de los más variados asuntos evitando prejuicios o afirmaciones de cualquier índole y ésta sólo se obtiene mediante la lectura de los buenos escritores para así entender la forma en que organizan y desarrollan sus textos y las estrategias que emplean para argumenta sus puntos de vista, definir o explicar conceptos esenciales y cómo captan el interés de sus lectores por medio de variados recursos estilísticos (Vargas, 2005).

¿Por qué un programa continuo de lectura en los alumnos de universidad?

Atendiendo la problemática planteada, se ideó el proyecto Café Literario: “*Un espacio para la lectura y el debate*”, acogido, en el año 2012, por la Licenciatura en Gestión y Desarrollo de las Artes del Departamento Sociocultural, que tuvo sus inicios en la academia de Pensamiento Crítico en el año 2004 donde los coordinadores adquirieron el diplomado en Novelística Universal y el Seminario de Análisis Literario y Pensamiento Crítico, con la finalidad de obtener los conocimientos, habilidades y herramientas requeridas para desarrollar las actividades en el Edificio de Tutorías de la Unidad Náinari.

Cuando la academia de Pensamiento Crítico desapareció, las sesiones de esta propuesta continuaron realizándose de manera independiente y aislada, a petición de los alumnos que se apropiaron del proyecto. Los apoyos económicos y materiales fueron proporcionados de manera voluntaria por el Jefe de Departamento en curso, a excepción de una ocasión que se contó con el apoyo del Ayuntamiento a través del Programa de Desarrollo Municipal de Sonora.

Con el proyecto Café Literario, el alumno adquiere las herramientas que le ayudan a construir el conocimiento de manera más clara para manifestar sus puntos de vista con argumentos sólidos, basados en la lectura de los textos proporcionados y escuchar las reflexiones de los asistentes sobre los mismos contenidos, porque en cada sesión se analiza un escrito diferente de manera conjunta. Además de que se tiene contacto con escritores de la localidad y el acceso a talleres cortos de creación literaria con el objetivo de publicar los escritores originales en el folleto oficial del proyecto al terminar la temporada.

El presente ensayo, tiene como objetivo dar a conocer los resultados que se obtuvieron de la experiencia laboral como red con las unidades foráneas ITSON (Guaymas, Navojoa y Empalme) donde se implementó el proyecto, teniendo como base el trabajo realizado en la Unidad Náinari, para que en un futuro cada campus desarrolle su propia propuesta de fomento a la lectura y análisis literario de manera continua, de acuerdo a las necesidades del contexto social y educativo o enfoque que se considere conveniente. De esta forma los alumnos de la institución tendrán una oferta más en su formación universitaria. Beltrán (2004) menciona que promover la práctica de la lectura es un proceso educativo complejo que precisa una acción social y política, pero también una acción cotidiana en la familia y en la escuela.

Desarrollo

Se pensó trabajar en red a partir de la experiencia que se tuvo en la Décima Reunión Anual de Academias, edición 2013 con la ponencia “Implementación del Café Literario ITSON como herramienta en el fomento a la lectura en los alumnos del Instituto Tecnológico de Sonora”, donde se expuso el antecedente, resultados y las características operativas del proyecto. Al finalizar la exposición algunos profesores de distintos programas educativos se mostraron interesados en realizar actividades semejantes en sus áreas de trabajo y de esta manera se activaron los contactos para programar citas de capacitación en sus campus.

Con el apoyo del Jefe de Departamento de Sociocultural, Dr. Adalberto Alvidrez Molina, se diseñó un plan para visitar las unidades foráneas de ITSON en la búsqueda de fomentar el trabajo de manera colectiva con la visión de que en un futuro adopten el proyecto en su localidad, porque como dice Martha Sastrías en su libro *Caminos a la lectura* (2006): “el intercambio de experiencia, el conocer lo que da resultado en lugares tan distantes o cercanos (pero ajenos), el poder evaluar y comparar nuestro trabajo, logros y fracasos con otros colegas, siempre será enriquecedor” (pág. 14).

Las actividades de socialización iniciaron en agosto del 2014, donde a cada Jefe de Departamento o Responsable de Programa se les explicó las características de trabajo y los apoyos que se les iban a brindar en dado caso aceptaran realizar el proyecto en su campus.

Se tuvo muy buena aceptación y muchas dudas en un inicio, pero que poco a poco se fueron aclarando. Al final se les dio la libertad de seleccionar la temática y distribución de las sesiones según los tiempos que ellos consideraron convenientes en sus áreas, y a cada unidad se les proporcionó volantes para difundir la programación del semestre, cartel, lona y suministros básicos como café y galletas para que pudieran iniciar sin contratiempos.

El orden de las visitas quedó de la siguiente manera: Navojoa, Guaymas, Unidad Centro y Empalme.

Resultados

Una vez concluida la etapa de capacitación, se dejó que las unidades desarrollaran el proyecto en el transcurso del semestre agosto- diciembre del 2013 y enero - mayo del 2014, quedando los resultados de la siguiente manera:

Café Literario ITSON: Unidad Náinari y Unidad Centro.

Las actividades del proyecto Café Literario ITSON Unidad Náinari y Unidad Centro estuvieron dirigidas por el Mtro. Cristian Salvador Islas Miranda y el Mtro. Julio César Ávila del Departamento Sociocultural. Las sesiones se realizaron los días

miércoles de 17:00 a las 19:00 horas, en el aula 313, de la Unidad Náinari y los jueves de 17:00 a 19:00 horas en el aula de proyección 5, de la Unidad Centro.

Cabe destacar que dentro del marco de actividades, se extendió la invitación por parte de la Sociedad Académica de Psicología para que el proyecto participara en la IV Jornada Académica de Psicología con el ensayo “La increíble hazaña del ser mexicano”.

También se realizaron acciones de fomento a la lectura para jóvenes de preparatoria, cuando el “Camión del Libro” visitó Cajeme en la plaza Álvaro Obregón invitados por la Dirección de Cultura Municipal.

El día 23 de abril de 2014, se llevó a cabo el Festejo al Día del Libro, evento realizado en conjunto con el Departamento de Extensión y Difusión Cultural en el Edificio de Tutorías de la Unidad Náinari, donde se desarrollaron números musicales, venta de libros económicos, trueque de libros usados y lectura a voz alta por escritores invitados como Mara Romero e Irma Arana, directora de la Agrupación para las Bellas Artes (APALBA).

En el transcurso del semestre se les invitó a los alumnos a que publicaran sus escritos en cualquier género literario, algunos fueron productos de los talleres promovidos por el proyecto Café Literario, como resultado se elaboró la primera “Antología de Escritos Universitarios”, que se diseñó en el formato de folleto tradicional del proyecto, atendiendo lo que argumenta Alfonso Vargas en su artículo: *Escribir en la universidad* (2005): “La necesidad de desarrollar en el ámbito universitario una pedagogía de la escritura como forma de aprendizaje para ayudar a los estudiantes a pensar críticamente”. Los textos se leyeron en el evento de clausura de la temporada XVI.

En el semestre enero – mayo de 2014 se contó con la participación de alumnos de la Licenciatura en Gestión y Desarrollo de las Artes y la Licenciatura en Diseño Gráfico, que, de manera voluntaria, fungieron como moderadores y encargados de logística.

Cada sesión tuvo un valor de 2 horas del programa 45 Intercultural, además se les obsequió galletas, café y el folleto con las lecturas.

El programa que se ofreció, para ambas unidades, fue el siguiente (Tabla 1):

Tabla 1. Programa.

Sesión	Tema	Fecha	Moderador
1	El Micro-cuento	4 de Septiembre	Mtro. Julio César Ávila
		5 de Septiembre	Mtro. Cristian Islas M.
2	El Ser Mexicano - Ensayo	11 de Septiembre	Mtro. Julio César Ávila
		12 de Septiembre	Mtro. Cristian Islas M.
3	Invitado: Carlos Aguilar Bernal Coordinador de Acción Poética Obregón	18 de Septiembre	Mtro. Cristian Islas M.
		19 de Septiembre	Mtro. Julio César Ávila
4	Un poeta llamado Jaime Sabines	25 de Septiembre	Mtro. Julio César Ávila
		26 de Septiembre	Mtro. Cristian Islas M.
5	“La noche de Tlatelolco” de Elena Poniatowska. ¡2 de Octubre no se olvida!	2 de Octubre	Mtro. Julio César Ávila
		3 de Octubre	Mtro. Cristian Islas M.
6	Escritor Invitado: Mara Romero. Poeta	9 de Octubre	Mtro. Julio César Ávila
		10 de Octubre	Mtro. Cristian Islas M.
7	Cine y Literatura Invitados: Abdul S. Machi y Martín Mariscal	16 de Octubre	Mtro. Julio César Ávila
		17 de Octubre	Mtro. Cristian Islas M.
8	Taller de narrativa impartido por Lic. Paco Espinoza	30 de Octubre	Lic. Paco Espinoza
9	Día de muertos: Tradiciones indígenas	6 de Noviembre	Mtro. Julio César Ávila
		7 de Noviembre	Mtro. Cristian Islas M.
10	Evento artístico en el Aula Magna	13 de Noviembre	

En la unidad Náinari, se contó con la asistencia regular de 45 a 35 alumnos por sesión. De manera general se contabilizó 421 alumnos en toda la temporada del semestre agosto-diciembre, de programas educativos como: Licenciado en Gestión y Desarrollo de las Artes, Licenciado en Ciencias de la Educación, Ingeniero en Mecatrónica, Licenciado en Psicología, Ingeniero Ambiental, Licenciado en Diseño Gráfico e Ingeniero Biotecnólogo.

En la Unidad Centro, se contó con una asistencia regular de 10 a 15 alumnos por sesión. De manera general se contabilizó 60 alumnos en toda la temporada del semestre agosto-diciembre, de programas educativos como: Licenciado en Psicología y Licenciado en Ciencias de la Educación.

Café Literario ITSON Unidad Náinari y Centro ofrecieron el siguiente programa en la temporada XVII “Titanes de la literatura universal”, con el objetivo de dar a conocer a los escritores clásicos de la literatura universal, muchos de ellos pilares de

varios géneros literarios. Este programa se ofreció en el semestre enero- mayo de 2014 (Tabla 2):

Tabla 2. Programa enero-mayo de 2014.

Sesión	Tema	Fecha	Moderador
1	Escritor invitado: Poeta: Sandra Mortiz	5 de Febrero	Mtro. Cristian Islas M.
2	Cuentos de Oscar Wilde	12 de Febrero	Mtro. Julio César Olivas
		13 de Febrero	Pedro Alonso López García
3	Novela: El Principito	19 de Febrero	Mtro. Julio César Olivas
		20 de Febrero	Pedro Alonso López García
4	Cuentos: Edgar Allan Poe	26 de Febrero	Mtro. Julio César Ávila
		27 de Febrero	Pedro Alonso López García
5	Lectura dramatizada: William Shakespeare	5 de Marzo	Interpreta: Mtro. Domingo Villavicencio
		6 de Marzo	Pedro Alonso López García
6	Cuento/Novela Víctor Hugo	12 de Marzo	Mtro. Julio César Ávila
		13 de Marzo	Pedro Alonso López García
7	“Cuento visual” Cortometraje y Cine	19 de Marzo	Mtro. Julio César Ávila
		20 de Marzo	Pedro Alonso López García
8	Taller de micro-ficción Impartida por Paco Espinoza	26 de Marzo	Mtro. Cristian Islas M.
9	Novela: Miguel de Cervantes	2 de Abril	Mtro. Julio César Ávila
		3 de Abril	Pedro Alonso López García
10	Homenaje Póstumo a Gabriel García Márquez	9 de Abril	Mtro. Julio César Ávila Mtro. Cristian Islas M.
		10 de Abril	Pedro Alonso López García
11	Evento de cierre: Día de libro	23 de Abril	Mtro. Cristian Islas M. Mtro. Julio César Ávila

Se tuvo la asistencia regular de 30 a 25 alumnos por sesión. De manera general se contabilizó la asistencia de 315 alumnos en toda la temporada del semestre enero-mayo, de programas educativos como: Licenciado en Gestión y Desarrollo de las Artes, Licenciado en Ciencias de la Educación, Ingeniero en Mecatrónica, Licenciado en Psicología, Ingeniero Ambiental, Licenciado en Diseño Gráfico e Ingeniero Biotecnólogo.

En la Unidad Centro, se contó con una asistencia regular de 10 a 13 alumnos por sesión. De manera general se contabilizó 78 alumnos en toda la temporada del semestre

agosto-diciembre, de programas educativos como: Licenciado en Psicología y Licenciado en Ciencias de la Educación.

Café Literario ITSON: Unidad Guaymas.

El proyecto fue dirigido por el Lic. Ariel Noriega del Departamento Extensión y Difusión Cultural. Las sesiones se realizaron los días jueves de 16:00 a 18:00 horas, en el Centro de Usos Múltiples (CUM).

Como dato curioso, antes de que se les proporcionara el apoyo de volantes, lonas y carteles, previamente diseñaron sus propios carteles para difundir las actividades, creando sus propios diseños de publicidad y mostraron un gran interés en desarrollar este tipo de actividades.

Cada sesión tuvo un valor de 2 horas del programa intercultural, además se les obsequió galletas, café y el folleto con las lecturas.

El programa que se ofreció fue el siguiente (Tabla 3):

Tabla 3. Programa Café Literario ITSON (Unidad Guaymas)

Sesión	Tema	Fecha	Moderador
1	Poesía Sonorense	9 de agosto	Pina Saucedo
2	Cuentos de fantasía “Una selección de cuentos del escritor guaymense: Edmundo Valadés”.	5 de Septiembre	Edmundo Valadés
3	La increíble hazaña del ser mexicano	12 de Septiembre	Lic. Ariel Noriega
4	“La poesía es Música” Una tarde de poemas y canto	26 de Septiembre	Domingo Villavicencio
5	Cine y literatura	3 de Octubre	Lic. Joel Mendoza Rodríguez
6	Jaime Sabines	10 de Octubre	Pina Saucedo
7	El Principito	17 de Octubre	Lic. Ernesto Moya Amaya
8	Juan Rulfo	24 de Octubre	Bruno Hernández Leyva
9	Evento de cierre	7 de Noviembre	Diversos invitados y actividades artísticas

Como sesión final se organizó un evento multidisciplinario el día jueves 7 de noviembre en el Centro de Usos Múltiples del campus. Donde convergieron todas las temáticas abordadas en el transcurso del semestre (Tabla 4).

Tabla 4. Temáticas

1	“Poesía sonoreense”	Proyección de video: “Duelo” de Abigael Bohórquez
2	Cuentos de Fantasía / Cuento: “El Narrador”	Interpreta: Lic. Enrique Villaescusa.
3	La increíble hazaña del ser mexicano Canción: “Casas de cartón”	Interpreta: Mtro. Domingo Villavicencio.
4	La música es poesía: “Cantares”	Interpreta: Mtro. Domingo Villavicencio
5	Cine y literatura: “México 68”	Interpreta: Mtro. Domingo Villavicencio
6	Jaime Sabines: Performance: Tía Chofi”.	A cargo del taller de Teatro: ITSON UG
7	El principito: Canción: “Insoportablemente bella”	Invitado: Grupo musical: KM 3
8	Juan Rulfo: Canción: “Lluvia del Porvenir” de Radio Futura	Interpreta: Daniel Amaya

Se contó con la asistencia regular de 27 a 12 alumnos por sesión. De manera general se contabilizó la asistencia de 123 alumnos en la temporada correspondiente al semestre agosto-diciembre de 2013, de programas educativos como: Licenciado en Ciencias de la Educación, Licenciado en Administración de Empresas Turísticas, Licenciado en Administración, Licenciatura en Psicología e Ingeniero Industrial.

Café Literario ITSON: Campus Empalme.

A diferencia de las otras unidades, el proyecto se realizó en el semestre enero-mayo de 2014 y estuvo dirigido por la Lic. Dulce Viridiana Noriega del Departamento Extensión y Difusión Cultural. Las sesiones quedaron distribuidas cada quince días de 17:00 a 18:30 horas en el aula 215.

Como fue la primera vez que se implementó un proyecto de esta naturaleza, la coordinadora decidió repartir las actividades cada quince días para que los alumnos se fueran acostumbrando al proyecto.

Cada sesión tuvo un valor de 2 horas del programa 45 Intercultural, además se les obsequió galletas, café y el folleto con las lecturas.

El programa que se ofreció fue el siguiente (Tabla 5):

Tabla 5. Programa Café Literario ITSON (Campus Empalme)

Sesión	Tema	Fecha	Moderador
1	Romero y Julieta	12 de Febrero	Mtro. Bruno Hernández Leyva
2	Cine y literatura	26 de Febrero	Mtro. Abdul Machi García
3	La poesía y la música	12 de Marzo	Mtro. Domingo Villavicencio
4	La Gaya ciencia en Guaymas	28 de abril	Lic. Carlos Ariel Noriega

Se contó con la asistencia regular de 23 a 10 alumnos por sesión. De manera general se contabilizó 60 alumnos en toda la temporada, de programas educativos como: Licenciado en Ciencias de la Educación, Licenciado en Administración de Empresas Turísticas y Licenciado en Administración.

Café Literario ITSON: Unidad Navojoa.

El proyecto estuvo dirigido por el Lic. Jorge Guadalupe Pacheco Fabela del Departamento Difusión Cultural. Las sesiones se realizaron los días miércoles de 16:00 a 18:00 horas en la Sala 1 del CAS, campus sur.

Al proyecto Café Literario ITSON le agregaron el lema: “Por el placer de leer”.

Cada sesión tuvo un valor de 2 horas del programa 45 Intercultural, además se les obsequió galletas, café y el folleto con las lecturas.

El programa que se ofreció fue el siguiente (Tabla 6):

Tabla 6. Programa Café Literario ITSON (Unidad Navojoa)

Sesión	Tema	Fecha
1	Charla con el Mtro. Carlos Moncada	23 de octubre
2	Escritor invitado: Lic. Abdul S. Machi	30 de octubre
3	Escritor invitado: Lic. Paco Espinoza	6 de noviembre
4	Escritor invitado: Enrique Mata Herrera	13 de noviembre
5	Clausura dentro del marco del Festival de las Artes Invitados: Diputado Raul Silva, Mtro. Javier Ayala y el Lic. Issac López.	2 de Diciembre

Se contó con la asistencia regular de 33 a 22 alumnos por sesión. De manera general se contabilizó 145 alumnos en toda la temporada, de programas educativos

como: Licenciado en Ciencias de la Educación, Licenciado en Administración de Empresas Turísticas, Licenciado en Administración y Licenciado en Psicología.

Conclusiones

De manera general trabajar en red fue una experiencia muy enriquecedora porque se intercambió información y resultados para la mejora operativa de cada proyecto a la par que surgieron nuevas amistades dentro del ámbito laboral, escritores de diferentes puntos de la región y promotores literarios.

Con este tipo de redes se puede constatar que no se está solo en la labor de promover la lectura, sino que hay otras personas interesadas que necesitan de un empuje o bien de apoyos para concretar sus ideas y cristalizarlas en una propuesta colectiva en beneficio de los estudiantes de diferentes programas educativos.

Café Literario ITSON es un proyecto vivo que está en constante cambio de acuerdo a los resultados de las evaluaciones que se aplican al final de cada semestre, con el propósito de escuchar a los alumnos acerca de sus propuestas literarias y selección de lecturas según sus gustos; lo anterior con el propósito de estar a la vanguardia, pero, sobre todo, atendiendo las necesidades y requerimientos de los estudiantes, y de esta manera alentarlos a que se acerquen a las diversas propuestas literarias existentes, porque es común escuchar a los docentes quejarse sobre la poca cantidad de alumnos que leen, utilizando la mínima capacidad de comprensión reflejada al momento de expresar sus ideas por escrito (Carlino, 2002), pero esto ha sido porque no se les ha sabido guiar en el ámbito de las letras, y se les ofrecen lecturas que son densas o complejas de entender, por lo tanto, lejos de acercarse a las expresiones literarias, se alejan.

Cada vez es mayor el interés de los escritores en difundir su obra a través de este proyecto, pues consideran que los estudiantes tienen un acercamiento más completo con el autor porque a la vez que leen su obra, también atienden las dudas que ésta misma pueda propiciar en ellos.

Como resultado de esta experiencia, se está trabajando en un nuevo proyecto que es la edición de una revista cultural, donde los alumnos y docentes puedan publicar artículos sobre actividades artísticas y culturales que acontecen en la región, logrando de esa forma seguir fortaleciendo sus competencias, animando con ello a que se publiquen de manera continua sus escritos y no esperar hasta el final de cada temporada. De esta manera el estudiante continúa activo en su formación alfabética multidimensional que implica hablar, leer, escribir y escuchar, habilidades esenciales para afrontar los retos actuales, por el crecimiento masivo de la información. (Petit, 1999).

Actualmente se cuenta con la *fanpage* en Facebook: Café Literario ITSON, donde se publican las actividades y temas que se van abordar en cada sesión, así como fotografías y temas generales en relación a la literatura. De esta manera se está en constante contacto con los campus que participaron y las personas interesadas en las sesiones semanales de cualquier unidad.

Referencias

- Beltrán, S. (2004). *Formar lectores*. Sonora: Programa Editorial SEC.
- Carlino, P. (2002). *Enseñar a escribir en todas las materias: cómo hacerlo en la universidad*. Argentina: UNESCO.
- Cassany, D., & Morales, O. (2008). Leer y escribir en la universidad: hacia la lectura y la escritura crítica de géneros científicos. *Revista Memoralia*, (5), 69-82.
- CONACULTA (2012). *Encuesta Nacional de Lectura*. Recuperado de: <http://www.caniem.org/Archivos/funlectura/EncuestaNacionaldeLectura2012/EncuestaNacionaldeLectura2012.html>
- CONACULTA (2006). *Encuesta Nacional de Lectura*, p. 37. Recuperado de: http://www.oei.es/pdfs/encuesta_nacional_lectura_mexico.pdf
- Petit, M. (1999). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México. Fondo de Cultura Económica.
- Sastrías, M. (2006). *Caminos a la Lectura*. México: Pax.
- Vargas, A. (2005). *Escribir en la universidad: reflexiones sobre el proceso de composición escrita de textos académicos* (pp. 99-104). Recuperado de revistalenguaje.univalle.edu.co/index.php?seccion=REVISTA

Capítulo III. Centro para el Desarrollo de las Ciencias Básicas de IIS, Campus Guaymas, una Propuesta.

Luis Fernando Olachea Parra y Yadira Daniela Caraveo García
Unidad Guaymas
Instituto Tecnológico de Sonora
Ciudad Obregón, Sonora, México. luis.olachea@itson.edu.mx

Introducción

El desarrollo tecnológico actual exige que las universidades formen ingenieros que sean competitivos en el ámbito nacional e internacional para enfrentar los retos de la globalización, por lo que es necesario replantear el porqué de las ciencias básicas, sus contenidos y la metodología de la enseñanza, de modo que los estudiantes tengan la capacidad para razonar y ser creativos e innovadores en la solución de problemas del área de desarrollo que le compete.

A nivel institucional, el Instituto Tecnológico de Sonora, tiene el problema de rezago o incremento del índice de reprobación en estas áreas, así como el bajo índice de terminación en la cohorte generacional, también debemos incrementar la creatividad e innovación de nuestros alumnos y maestros, la investigación, propuestas de solución a problemática de la región a nivel de esta área, eficientizar el uso de los recursos en laboratorios así como el aprovechamiento del uso de tecnologías de información en la enseñanza de las ciencias básicas, ante esto nos surge la pregunta, ¿con qué acciones podríamos resolver lo antes expuesto tal que permita que las ciencias básicas de ingeniería eleve las competencias de los estudiantes, los docentes?

El establecimiento del Bloque Ciencias Básicas en las facultades de ingeniería, surge como una respuesta a la tendencia mundial de promover las ciencias como un soporte fundamental para el desarrollo de tecnologías competitivas, (Nieto, 2004).

Es casi seguro que los objetivos que se persiguen son comunes a todas las facultades, escuelas y/o departamentos de ingeniería, de la región Guaymas, Empalme, tales como; Universidad de Desarrollo Profesional (UNIDEP), Instituto Tecnológico de Guaymas (UTG), Universidad Tecnológica de Guaymas (UTG) y Universidad Vizcaya de las Américas, dichos objetivos son: a) Proporcionar al estudiante las herramientas

necesarias que le permitan enfrentar con éxito problemas que requieren de capacidad analítica e innovación, b) Inducir en el estudiante actitudes y habilidades que le permitan cursar satisfactoriamente las asignaturas propias de su formación profesional, c) Crear hábitos de trabajo individual y en equipo para la búsqueda del conocimiento científico y su aplicación en la solución de problemas, d) Desarrollar en el educando el interés por la investigación aplicada, acercándolo al conocimiento de problemas reales, e) Dar a conocer los avances científicos y tecnológicos que pueden ser de gran utilidad en su formación profesional, f) Proporcionar una sólida formación en las ciencias básicas necesarias para la comprensión de los fenómenos relacionados con las ingenierías, g) Formar una conciencia de protección al medio ambiente, mediante el uso de tecnologías seguras y limpias orientadas a un desarrollo sostenible, h) Abatir el índice de reprobación en ésta área, i) Aumentar el índice de terminación de la cohorte generacional, j) Incrementar el interés por las ingeniería y k) Estrechar la vinculación con el sector educativo, empresarial y social.

El programa de la UNESCO propicia el desarrollo de las capacidades nacionales en Ciencias Básicas y la investigación fundamental de excelencia en ámbitos prioritarios a nivel nacional. El proyecto de desarrollo de las capacidades científicas se centra en la modernización, ampliación y diversificación de la enseñanza de las Ciencias Básicas para todos, haciendo sobre todo hincapié en los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para formar especialistas altamente calificados y ciudadanos responsables que estén capacitados para hacer aportaciones enriquecedoras a la sociedad del mañana (UNESCO, 2005).

En el ámbito global se destacan los países que compiten por mantener una hegemonía bajo modalidades centradas en la generación y utilización de conocimiento, y lideran el desarrollo tecnológico y la innovación; es decir las economías del conocimiento.

De acuerdo con la Asociación Nacional de Facultades y Escuelas de Ingeniería (ANFEI), el ingeniero requerirá incorporar a su conocimiento tradicional, nuevas

habilidades y competencias para un nuevo ambiente productivo por lo que debe ir agregando competencias y habilidades técnicas, científicas y gerenciales (ANFEI, 2007).

Alcanzar estos objetivos significa adoptar estrategias educativas que trascienden el tradicional proceso enseñanza aprendizaje basado en la exposición magistral en el aula, en el Instituto Tecnológico de Sonora (ITSON), Campus Guaymas, partir de la academia del bloque de ciencias básicas, las cuales pertenecen las materias del área de; física, química, electromagnetismo, termodinámica, mecánica, sistemas electromecánicos, probabilidad y estadística, cálculo, fundamento de matemáticas y estadística industrial, se contempló hacerlo a través del Centro de Desarrollo de las Ciencias Básicas (CDCB), que surge como acuerdo de la misma, con el propósito de vincular las funciones de docencia con la investigación con la realización de proyectos conjuntos, entre maestros del bloque de ciencias básicas y alumnos, para elevar sus competencias, su productividad, creatividad y sentido de innovación. En un futuro lograr establecer redes académicas y científicas, el intercambio de experiencias con sus pares nacionales e internacionales, además de la difusión y publicación de los productos de investigación y la vinculación con el sector productivo y social de la región, estado y país, con el objetivo de elevar la calidad y mejorar el desarrollo de las competencias en el área de las ciencias básicas, (Universidad de Colima, 2012), ya que nos hemos dado cuenta, mediante el análisis de índices de reprobación y atraso de la cohorte generacional, inicia con las materias de este bloque mencionado

Desarrollo

La educación basada en el desarrollo de competencias surge como respuesta a las demandas de la sociedad actual. Esta sociedad ya no precisa de una educación enfocada a la adquisición de conocimientos, sino a lograr un desarrollo integral y armónico de la persona en los distintos planos; físico, motórico, cognitivo, afectivo, social y emocional, procurando aprendizajes que contribuyen y hacen posible dicho desarrollo y sientan las bases en la adquisición progresiva de las competencias, (Universidad Autónoma Metropolitana, 2012).

El desarrollo tecnológico actual exige que las universidades formen ingenieros industriales, que sean competitivos en el ámbito nacional e internacional para enfrentar los retos de la globalización, por lo que es necesario buscar estrategias para generar escenarios que estimulen el aprendizaje de las Ciencias Básicas, de modo que los estudiantes tengan la capacidad para razonar, ser creativos e innovadores. Considerando el contexto actual así como la tendencia a futuro y con el objetivo de potencializar las habilidades y capacidades de los estudiantes para el desarrollo de las competencias profesionales acordes a su perfil de egreso como futuros egresados de la carrera de ingeniero industrial y de sistemas, Campus Guaymas, con las siguientes características: Disponibilidad, Responsabilidad, Interés por las Ciencias Básicas, Perseverantes, Creativos, Innovadores, Comprometidos con su carrera, Comprometidos con la sociedad, Comprometidos con su desarrollo y el de la región.

A partir de detectar la problemática de los índices de reprobación a atraso de la cohorte generacional, así como el análisis del perfil de egreso, y mejorar el aprovechamiento de los aspirantes a la carrera de ingeniería industrial, se propuso y se espera que a partir de la creación de El Centro de Desarrollo de las Ciencias Básicas, sea un espacio académico-creativo-innovador y de investigación, del Departamento de IIS del Campus Guaymas del ITSON, cuya función principal es formar en Ciencias Químicas, Matemáticas, Física y estadística, a estudiantes de los diferentes programas que se ofrecen, principalmente a las IIS, y otras instituciones educativas, a través de la participación en procesos de docencia, investigación y proyección social; con la debida autonomía en cuanto a los desarrollos vigentes de estas disciplinas y propiciando a través de las mismas que los estudiantes desarrollen sus competencias cognitivas, éticas y humanas en un ambiente de continuo mejoramiento y así abatir el rezago generacional y los índices de reprobación, así como despertar en los estudiantes de preparatoria y secundaria el interés por la ingeniería industrial y con ello mejorar los índices de aprovechamiento de los estudiantes de nuevo ingreso a dicho programa educativo.

Este Centro promueve a mediano y a largo plazo el desarrollo de la Ciencia Básica a nivel de pregrado y del programa de extensión académica, utilizando nuevas tecnologías metodológicas, pedagógicas y bibliográficas (Mytelka, 1999).

VISIÓN: El Centro para Desarrollo de las Ciencias Básicas del ITSON Guaymas, será una entidad académica de reconocida calidad por su quehacer en la generación y aplicación del conocimiento en las áreas de ciencias, químicas, matemáticas, física y estadística, que permiten atender las necesidades y oportunidades del desarrollo regional y nacional. Así mismo, cuenta con maestros reconocidos, que contribuirá a elevar el desempeño académico de los estudiantes a nivel licenciatura, con base en la innovación educativa, flexibilidad curricular y la internacionalización, (Nieto, 2004)

MISIÓN: El Centro para el Desarrollo de Ciencias Básicas, se proyecta como un pilar con capacidad científica y tecnológica que contribuye a la creación, transferencia, disseminación y explotación del conocimiento mediante el trabajo inter- y multidisciplinario con objetivos vinculados al sector productivo y social a través de realizar investigación. Las acciones se fundamentan en difundir y/o aplicar con la mayor amplitud posible los conocimientos generados a partir de las investigaciones realizadas, así como la de ofrecer a los alumnos de facultades afines a la naturaleza del propio Centro, la realización de servicio social, estancia académica y trabajos de que estimulen e impulsen la creatividad e innovación. Asimismo, es importante la formación de recursos humanos especializados. El enriquecimiento del CDCB, junto con la vinculación desarrollada con otras instituciones como dentro y fuera del campus, seguramente traerá beneficios a corto y largo plazo para la resolución de problemas de nuestra comunidad, (López, y otros, 1997).

Para lograr la visión, misión y objetivo del CDCB, se pretende trabajar en diversas áreas de formación, tales como: a) Matemática y Estadística, en esta área se brindan los cursos de Matemática Básica, Geometría Vectorial, Cálculo Diferencial, Cálculo Integral, Álgebra Lineal, Cálculo Vectorial, Ecuaciones Diferenciales, Estadística para Ingenieros, Estadística General, Procesos Estocásticos, Métodos

Numéricos, Matemática Discreta, y otros temas, los cuales sirven de apoyo a la modelación y solución de problemas en las áreas de Física, Química, Cursos del ciclo Profesional y Proceso Investigativo, (Garza, 1999), b) Física, la formación en física comprende cursos de nivel general como: Fundamentos de Mecánica, Electricidad y Magnetismo, Ondas y Físicas Moderna, Estática y Dinámica; todos ellos con un fuerte respaldo experimental por medio de Prácticas de Laboratorio, que brinda conocimientos fundamentales para abordar cursos más especializados en otros ciclos de la Formación Profesional, (Méndez, 2002), c) Química, esta área ofrece los cursos de Química General, Química Orgánica, y Termodinámica, que presentan conceptos fundamentales, los cuales se constituyen en fundamentos básicos para que los estudiantes enfrenten satisfactoriamente asignaturas posteriores en varios aspectos, (Méndez, 2002), d) Laboratorios, los laboratorios del Centro de Ciencia Básica, tienen bajo su responsabilidad las prácticas en las áreas de Física, Química, Termodinámica, Mecánica General, Electricidad y Magnetismo, Sistemas electromecánicos. Además prestan su servicio a instituciones educativas externas a la Universidad. Así mismo, promueven y apoyan actividades de investigación y extensión realizadas por grupos de investigación, estudiantes y docentes.

Además de las áreas de formación, se trabajará en Servicios de Extensión, realizando: a) Eventos, el Centro de Ciencia Básica, Matemáticas que busca promover el desarrollo de competencias matemáticas en estudiantes de las diferentes instituciones educativas de nivel medio superior de la localidad. La Prueba Clasificatoria se realiza en cada institución inscrita y la Prueba Final en las instalaciones del ITSON, en cada semestre académico se ofrece a la comunidad universitaria un Ciclo de Conferencias con temas de interés en cada área de formación. A través de Extensión Académica ofrecer cursos de Matemáticas y Fundamentos de Mecánica a estudiantes de sexto semestre de preparatorias, de las diversas instituciones educativas de la localidad, los cuales serían candidato a estudiar en ITSON, b) Asesorías en Estadística en las áreas de Diseño de experimentos, Análisis de Datos y Manejo de Software, c) Capacitación y Formación, d) Área de Investigación e) Vinculación, proponer el realizar alianzas con algunas

instituciones de investigación, educativas tanto de nivel medio superior como con otras universidades de la localidad, f) Reconocimiento, es decir, reconocer de alguna manera los logros obtenidos y/o los trabajos realizados, g) Capacitación, h) Publicaciones, i) Organización de la Feria de las Ciencias, j) Organización y veranos científicos para niños y jóvenes k) Incorporación de Tecnologías de la Información y Comunicación (Tics) en el Proceso Enseñanza Aprendizaje de las Asignaturas de Ciencias Básicas.

Continuando con las actividades a desarrollar por el CDCB, otra de las partes involucradas y muy importantes, es el docente, y para lograr los objetivos arriba mencionados hemos diseñado y propuesto, un perfil del profesor ITSON del área de ciencias básicas, que después de preparar a los ya existentes, y solicitarlo en los nuevos, el perfil profesiográfico del profesor de ciencias básicas, del ITSON, Campus Guaymas-Empalme, involucra aspectos docentes, psicológicos, sociales, culturales, experiencia profesional, formación explícita dentro del área de la docencia, entre otros.

El docente de ciencias básicas, por su naturaleza, cubre aspectos que para otras áreas, tal vez no son tan representativas. El profesor de las ciencias básicas tiene características especiales, desde ser el actor principal en el inicio en la formación formal de estudiantes y que, por su naturaleza misma, proporciona al futuro ingeniero las bases que le permitirán estar vigentes y actualizados, a lo largo de su vida docente, (Gallardo, 2010).

El Perfil de un Profesor Universitario de Ciencias Básicas, inicia con su formación que abarca cuatro áreas principales en los sistemas educativos actuales: a) La formación científica; b) La formación pedagógica, c) La formación práctica; y d) La formación relacionada con las actitudes, valores profesionales y docentes.

La calidad de los Profesores deben tener las siguientes características: amplio conocimiento de la asignatura, estar actualizado en el contenido temático, conocer y manejar fuentes de información, contar con experiencia de casos de aplicación práctica profesional, manejo de herramientas de computo, manejo (preferentemente), de otro idioma (inglés), conocer diferentes métodos de enseñanza, contar con experiencia profesional, conocer el ámbito profesional y social en que se desarrolla la ingeniería.

En el renglón de habilidades, el Profesor debe: ser capaz de comunicarse en forma oral y escrita de manera clara, crear con facilidad un ambiente adecuado de enseñanza aprendizaje, tener la capacidad para integrar grupos de trabajo y fomentar la participación de los alumnos, despertar interés en la materia, saber acoplar el conocimiento con la realidad y transmitir su experiencia profesional, según lineamientos de Gallardo, 2010.

Las actitudes del Profesor deben ser: cuidando su imagen personal, ser congruente entre el decir y el hacer, escuchar a los alumnos con la mente abierta, tener seguridad y confianza, mostrarse entusiasta y motivado, ser cordial, positivo y justo, y estar dispuesto al cambio.

Conclusiones

Con estas acciones que surgen a partir del bloque de ciencias básicas y sus academias, se tiene seguridad que en la Institución, se acepta el desafío de estar preparada para responder de manera adecuada y oportuna a la innovación, para no quedar rezagada en la generación, transmisión y aplicación del conocimiento, abriendo así la oportunidad de potenciar todas las actividades de la Institución, fortaleciendo la formación de cuerpos docentes, posibilitando las acciones de colaboración y facilitando la implementación de nuevas formas educativas. Aunado a lo anterior, el entorno económico de la Región, presentan el desafío de adquirir a través del trabajo académico en conjunto y vinculación con el sector productivo el adquirir recursos que fortalezcan tanto a nivel académico como de infraestructura.

Se debe, con esto, preparar mejor al profesor del área de ciencias básicas, ser más competitivos, utilizar las tecnologías de información en la enseñanza de las ciencias básicas para contribuir al proceso de formación integral de los alumnos, enfocando a la formación de habilidades prácticas para el desarrollo de las problemáticas reales que enfrenten en su vida laboral.

Con esto, podemos lograr abatir el rezago o índice de reprobación en ésta área, mejorando con ello la cohorte generacional, despertar el interés por la ingeniería en los

alumnos de secundaria y preparatoria, seleccionar a los mejores alumnos de nuevo ingreso, fortalecer la vinculación con el sector productivo social y educativo, despertar el interés en los docentes y alumnos por la investigación con una orientación al desarrollo regional, y formar profesionales de ingeniería industrial científicamente creativos e innovadores, fortaleciendo los requerimientos de la industria en la solución de problemas propios del área.

Referencias

- ANFEI (2007). Ingeniería México 2030: Escenarios del Futuro. México
- Delgado O. (2012) Planificación estratégica, desarrollo endógeno e innovación tecnológica, Buenos Aires, Argentina.
- DGEST (2008). Programa Institucional de Innovación y Desarrollo 2007-2012. México.
- Garza R. G. (1999). La enseñanza de las ciencias básicas en la formación de ingenieros. Revista Ingenierías, Universidad Autónoma de Nuevo León, Vol. II, N° 5.
- Gallardo P. (2010). La formación de los profesores de Las ciencias básicas en el nivel superior. Instituto Politécnico Nacional: México
- Hernández R. (2012). Metodología de la Investigación. McGraw Hill: México
- López A. y Lugones G. (1997). El proceso de innovación tecnológica en América Latina en los años noventa. Criterios para la definición de indicadores. REDES (Revista de Estudios Sociales de la Ciencia), Vol. IV, N° 9, Buenos Aires, Instituto de Estudios Sociales de la Ciencia y la Tecnología, Universidad Nacional de Quilmes, pp. 13-48.
- Méndez R. (2002). Las ciencias básicas y el aprendizaje en ingeniería. Revista Ingenio Libre, Universidad de Colima; México, pág. 38
- Mytelka, L. (1999). Local Systems of innovation in a globalized world economy, documento presentado en el Seminario “Políticas para fortalecer el Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación: La experiencia internacional y el camino emprendido por la Argentina”, Buenos Aires, Secretaría de Ciencia y Tecnología.

- Nieto L. M. (2004). El papel de las ciencias básicas en la enseñanza de la ingeniería. I Congreso de Enseñanza de la Ingeniería, Quetzaltenango, Guatemala.
- Proyecto Tunning (2007). Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina. España
- Universidad Autónoma Metropolitana Iztapalapa (2011). Actualización del plan estratégico División ciencias básicas e ingeniería. México D. F.
- Universidad de Colima (2012). Centro Universitario de Investigación en Ciencias Básicas, Colima, México.
- Universidad de Mendoza (2006). Plan de mejoramiento para el área curricular de ciencias básicas, Argentina
- UNESCO (2005). Fomentar el progreso de los conocimientos científicos. Recuperado el 10 de Agosto de 2011, de http://www.unesco.org/bpi/pdf/memobpi09_scientific_es.pdf
- Yoguel G. y Boscherini F. (1996). Algunas reflexiones sobre la medición de los procesos de innovación. REDES (Revista de Estudios Sociales de la Ciencia), Vol. III, N° 8, Buenos Aires, Instituto de Estudios Sociales de la Ciencia y la Tecnología, Universidad Nacional de Quilmes, pp. 95-116.

Capítulo IV. La transversalización de la tutoría para estudiantes de Licenciatura de Ciencias del Ejercicio Físico.

Ana Cecilia Leyva Pacheco¹, Luz Alicia Galván Parra², Grace Marlene Rojas Borboa¹,
María Teresa Fernández Nistal² y Adalberto Alvidrez Molina¹

¹Departamento de Sociocultural, ²Departamento de Psicología
Instituto Tecnológico de Sonora
Ciudad Obregón, Sonora, México. ana.leyva@itson.edu.mx

Introducción

La tutoría tiene una rica tradición y forma parte del devenir histórico-social, en esencia sigue siendo un proceso de acompañamiento y de interacción positiva entre una persona novata (o en proceso de formación) que interactúa con una persona experta (o consolidada en la profesión) para cualificar la formación y el aprendizaje de un individuo o grupo en el ámbito personal-educacional-profesional. Por ello se propone transversalizar la tutoría, en el sentido de que se brinde en todo el proceso formativo, no como acción aislada o emergente, sino integrada al currículum y a los planes institucionales.

La transversalización de la tutoría en el programa de Licenciado en Ciencias del Ejercicio Físico (LCEF) del Instituto Tecnológico de Sonora (ITSON) se orienta a mejorar los índices de aprovechamiento, eficiencia terminal, así como de la tasa de titulación por cohorte generacional, con una visión amplia del proceso educativo y del desarrollo profesional, con procesos vivos de gestión e innovación educativa, para impulsar competencias de acceso al conocimiento científico, para el trabajo colaborativo y en redes, en escenarios reales, para la realización de proyectos e intervenciones que motiven la adherencia al programa y la superación de los estudiantes. En general, que disminuya las brechas de desigualdad educativa y amplíe las oportunidades de desarrollo profesional.

La realidad es que muchos estudiantes de LCEF denotan falta de rigor en las asignaciones académicas, están desconectados del arte, desinformados sobre las bases de revistas de investigación y divulgación científica, de los procesos de gestión para

acceder a movilidad nacional e internacional, u otros programas de impulso al talento y la formación de recurso humano especializado, lo que limita su formación integral en la universidad.

Con el plan de tutoría transversal se busca fomentar la colegiabilidad, mejorar procesos académicos, generar protocolos dirigidos a la autoevaluación interna y externa del programa educativo y de los servicios que lo sustentan; pero sobre todo, con la tutoría se busca mejorar la trayectoria universitaria y el capital cultural de los estudiantes. Considerar que la formación general no es sinónimo de formación integral, ya que ésta busca ir más allá, es decir con ella se pretende que las personas se formen en la dimensión física, intelectual, afectiva, espiritual y social como parte de un todo. El proceso de formar implica la instrucción sobre determinados campos del conocimiento, pero además involucra a todas las dimensiones del ser, la cultura, las experiencias deliberadas, en el contexto de un proyecto que es a su vez personal y colectivo. En ese sentido, la formación no se obtiene con el título profesional, es una función permanente (García, Trejo, Ponce y Rabadán, 2007).

La educación superior, para muchos jóvenes, representa una oportunidad de contribuir a la construcción de un mejor proyecto de vida, para tener independencia respecto a las familias, cualificación laboral, así como es un factor de prevención para disminuir las acciones de riesgo y para mejores decisiones de vida (Informe de la SEP e IMJ, 2008). En la Declaratoria de Derechos de los Jóvenes (citado en Peñaloza, 2010) se establece el derecho de los mismos a una educación integral, continua, pertinente, de calidad; al mismo tiempo que fomente la interculturalidad, el rechazo a la discriminación, que promueva oportunidades y estímulos de acceso a la educación superior, así como para la promoción de la movilidad estudiantil, entre otros planteamientos.

Para Cardoso y Cerecedo (2011) las instituciones educativas prestigiadas cuentan con programas educativos valiosos y útiles, que fomentan la integración del individuo a la sociedad, que preparan a profesionistas excelentes que dan respuesta a las necesidades sociales.

En el Plan de Trabajo de Rectoría 2011-2015 (Cruz, 2011) se contempla mejorar iniciativas que incidan en la vida universitaria y en la trayectoria académica del estudiante del ITSON - desde su pre-ingreso hasta su post-egreso-, así como para enriquecer el aprendizaje y la enseñanza, y para la formación integral, sustentada en valores. Para tal fin, propone la mejora de los servicios de apoyo a los estudiantes, así como una vinculación permanente con alumnos y egresados a través de foros, coloquios, cursos, talleres y diplomados que coadyuven en su actualización profesional; considerando que la formación integral y alta especialización, son algunas características de la formación de profesionistas excelentes. Asimismo, en el Plan de Trabajo 2013 – 2015 del Departamento de Sociocultural (Alvidrez, 2013), se contemplan objetivos y criterios de competitividad y capacidad académica para que todos los programas educativos estén alineados con las recomendaciones de organismos evaluadores externos, del Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI), pero sobre todo para que preparen a profesionistas que transformen el entorno de acuerdo al objeto del ITSON. En ese contexto se destaca la importancia de la tutoría, no solamente para prevenir el rezago y minimizar las deficiencias académicas, también para brindar cursos propedéuticos a los estudiantes potenciales al ITSON, entre otras acciones que fortalecerían las capacidades de los estudiantes y su perfil de egreso.

El Comité Interinstitucional para la Evaluación de la Educación Superior, A.C. (CIEES), contempla entre sus indicadores de buena calidad educativa los servicios de apoyo a los estudiantes. El Consejo Mexicano para la Acreditación de la Enseñanza de la Cultura de la Actividad Física (2004) -ente acreditador de programas educativos en el área de la cultura física y el deporte-, contempla a la tutoría como un elemento fundamental en la formación profesional. La tutoría en ese contexto es concebida para cualificar el aprendizaje de los alumnos e impulsar su desarrollo personal y social en general.

La tutoría como acción remedial es insuficiente para atajar y resolver los problemas de la educación superior, se necesita incorporar a los estudiantes en procesos vivos de gestión e innovación del conocimiento, así como para el desarrollo de

capacidades abiertas y habilidades para el trabajo colaborativo y en redes. Uno de los desafíos es potenciar el desarrollo profesional de los estudiantes en escenarios reales y no limitarse a favorecer su éxito escolar (De la Cruz, Chehaybar y Abreu, 2011).

El programa de LCEF tiene una duración de ocho semestres; se estima que los estudiantes de dicho programa egresan de su carrera en un promedio de 10 semestres, además con alto rezago en titulación. De acuerdo a datos solicitados a la Dirección de Planeación Institucional (ITSON, 2014), el registro de la cohorte 2008-2012 es de 134 alumnos, con una tasa de egreso y de titulación del 8.2%. La cohorte 2009-2013 es de 124 alumnos, con una tasa de egreso del 7.3%.

Los datos anteriores señalan la importancia de brindar y ampliar los servicios a los estudiantes del ITSON para su tránsito y egreso adecuado, así como para cubrir las expectativas de calidad educativa de las CIEES y/o del Consejo Mexicano para la Acreditación de la Enseñanza de la Cultura de la Actividad Física. La CIEES ha recomendado al ITSON ampliar la cobertura del programa de tutoría a todos los estudiantes de la carrera de LCEF, con el propósito de mejorar el rendimiento académico de los estudiantes, impulsar la movilidad académica y para incrementar la tasa de titulación de los egresados.

Con el propósito de mejorar la trayectoria universitaria/académica de los estudiantes de LCEF y cumplir con los criterios de calidad educativa institucional y externa, se propone un plan de tutoría transversal. Los beneficios son diversos, desde el impulso a la eficiencia terminal hasta para el desarrollo de proyectos de investigación e innovación en las áreas vinculadas de estudio.

Desarrollo

Lindbo y Schultz, 1998; Lyons y Scroggins, 1990; Ross-Thomas y Bryant, 1994; St. Clair, 1994; Young y Wright, 2001 (citado en De la Cruz et al., 2011) señalan que el dato más antiguo sobre tutoría se encuentra en el poema épico de Homero, La Odisea.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO *por sus siglas en Inglés*) declaró que la labor de tutoría es parte de la función docente, por tanto, el profesor deberá brindar apoyo y consejo a los estudiantes para mejorar su rendimiento académico (citado en García y González, 2010). La orientación y tutoría forma parte de los indicadores de calidad de las instituciones de enseñanza superior (Rodríguez, 2012), que se constatan en el Programa para el Mejoramiento del Profesorado (PROMEP).

Ferrer (2003 citado en Cano, 2009) considera que la tutoría es una actividad de carácter formativo que incide en el desarrollo integral de los estudiantes universitarios en su dimensión intelectual, académica, profesional y personal.

La tutoría universitaria en México se remite a los años cuarenta, cuando la Universidad Autónoma de México (UNAM) la incluyó en el postgrado en la Facultad de Química de la UNAM; posteriormente, la Facultad de Medicina de la UNAM incorpora la figura de tutor en el modelo de formación de médicos, así como un programa de alta exigencia académica dirigido a los mejores alumnos, quienes estarían en contacto con los mejores profesores de la Facultad en mención (Arredondo, 2007).

Pese a los cambios de contexto e innovaciones que se han generado en la educación superior, para incidir en el mejoramiento del proceso formativo o de aprendizaje y desarrollo personal-social de los estudiantes, se necesita integrar a la tutoría nuevos elementos de gestión, de trabajo colaborativo y en redes de naturaleza multi y transdisciplinaria (De la Cruz et al., 2011).

La tutoría en el ITSON como servicio requiere de una mayor atención institucional, para atender las recomendaciones de Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) (2001) y para la acreditación de programas educativos (CIEES), pero sobre todo para el cumplimiento del objeto del ITSON, que es preparar profesionistas de calidad.

En el Portal del ITSON/Coordinación de Desarrollo Académico (CDA) se reseñan las siguientes modalidades de tutoría: a) Tutoría académica, la cual va dirigida a alumnos y alumnas de nuevo ingreso o del segundo semestre, se ofrece en las

modalidades grupal o individual, sea presencial o virtual, para estimularlos (las) en el conocimiento y aceptación de sí mismos, la construcción de valores, actitudes y hábitos positivos que favorezcan su trabajo escolar y su formación integral; b) Tutoría a estudiantes con necesidades extraordinarias, proporcionada a nivel individual a los y las estudiantes que tienen necesidades de movilidad académica, presentan necesidades educativas especiales o de rezago académico; c) Tutoría para el egreso, la cual se ofrece a alumnos del VI semestre en adelante con el propósito de que conozcan técnicas para la elaboración de currículum, para una entrevista de trabajo; d) Tutoría a becarios, dirigida principalmente a estudiantes con beca del Programa Nacional de Becas para la Educación Superior (PRONABES), es de carácter obligatorio y se ofrece en la modalidad individual. Además, el ITSON ofrece Monitoría Académica dirigida a alumnos con dificultades académicas en alguna materia específica, que presentan riesgo de reprobación; dicho servicio se extiende a los alumnos (as) deportistas de equipos selectivos y está coordinado por la Oficina de Vida Universitaria (ITSON, 2014). Con la propuesta de transversalización, se busca que todos y todas las estudiantes de LCEF reciban tutoría en cada uno de los semestres de su carrera, para impactar procesos de aprendizaje, mejorar su trayectoria académica y sobre todo impulsar capacidades, aptitudes e intereses, potencializar talentos, como parte de la misión institucional de formación integral y preparación profesional de alta especialización.

El programa de LCEF tiene muchas potencialidades dadas las emergencias sociales sobre promoción, atención y educación a la salud integral de la población, para impulsar la cultura de la actividad física y del deporte como antídoto a la obesidad y otras enfermedades crónicas de la población, entre otras problemáticas que puede coadyuvar a resolver el ITSON con el perfil de los egresados de LCEF.

Con el propósito de extender la cobertura de tutoría, resulta esencial ampliar opciones y modalidades de la misma, que impacten positivamente a los y las estudiantes. La siguiente propuesta de tutoría reafirma la concepción de formación integral, del objeto del ITSON (preparar profesionistas de calidad), así como de las exigencias de

capacidad y competitividad académica señaladas por organismos externos para la acreditación del programa de estudios:

- a) Propósito de la tutoría: impulsar la prevención del rezago, adherencia al programa educativo y para elevar la tasa de titulación, a través de acciones de tutoría individualizada y/o grupal, en las modalidades presencial o virtual, tomando como referencia las modalidades de la CDA y aquellas buenas prácticas de tutoría de nivel nacional e internacional aplicables a la educación superior.
- b) Proceso de tutoría: se sugiere sistematizar su práctica, a través de protocolos de registro de alumnos al plan, a la evaluación y seguimiento académico. Dichos protocolos de atención a los estudiantes de tutoría, conllevan al diagnóstico de expectativas, necesidades y competencias de los estudiantes, para su habilitación académica y seguimiento académico, desarrollo de talento y para la excelencia académica. El diagnóstico de necesidades, aptitudes e intereses profesionales, retroalimentarán el plan de tutoría institucionalizado, al programa educativo, áreas de apoyo, entre otros.
- c) Tipo y modalidad de la tutoría: se determinará a partir de las expectativas, necesidades y competencias de los estudiantes, aplicando los principios, objetivos y normas de la tutoría universitaria y en concordancia con el reglamento académico.
- d) Participantes y responsable de tutoría: se recomienda que participen todos los docentes adscritos al programa de LCEF, con la colaboración de estudiantes de alto desempeño académico. Además, se sugiere que se designe a personal responsable de la tutoría del programa de LCEF, para apoyar la planeación, seguimiento y evaluación del programa que retroalimentará el diseño y mejoramiento del currículum.
- e) Designación de alumnos de tutoría: corresponderá al Jefe de Departamento de Sociocultural (JDS) en coordinación con el Responsable del Programa (RP) de LCEF, la designación del número de alumnos por docente, así como de la selección de estudiantes sobresalientes que como tutores par. Asimismo, el JDS

en coordinación con el RP de LCEF y del personal Responsable de Tutoría, promoverá acciones de capacitación y evaluación de la tutoría a nivel de programa educativo.

Considerando que el tema no es nuevo, y que existe una gama de opciones de tutoría que se promueven en entornos educativos nacionales e internacionales, se relacionan a continuación opciones de tutoría que pueden ser implementadas en el contexto del programa de LCEF:

a) Tutoría par o entre iguales, cuyo método de aprendizaje es cooperativo basado en la creación de parejas, que tiene como objetivo común, compartido y conocido (la adquisición de una competencia curricular), que se logra a través de una relación planificada por el profesor (Duran y Vidal, 2004 en Durán y Huerta, 2008). La tutoría entre iguales tiene una tradición en el ámbito educativo anglosajón y es recomendada por la propia UNESCO. Por otra parte, Goodlad y Hist (1989 en Durán y Huerta, 2008) reconocen la importancia de la tutoría par para apoyar al docente en la corrección o seguimiento de asignaciones, o para la animación de grupos, o para estimular el aprendizaje entre iguales, o como grupos de estudio autónomo.

b) Tutoría asistida por microcomputadora y/o virtual, que puede ser útil para motivar a los estudiantes a mejorar sus habilidades de comunicación, de trabajo y de estudio; se refuerza la capacidad que tienen los estudiantes de aprender a aprender y de autogestión de su formación. Para Boronat, Castaño y Ruíz (2005), la tutoría virtual, que se apoya en un entorno formativo telemático, tiende a que el estudiante diversifique las fuentes del conocimiento en el proceso de formación universitaria.

c) Tutoría colegiada, que hace alusión al grupo de profesores universitarios que brinda su ayuda al colectivo de alumnos y hace un seguimiento a partir de los grupos constituidos (Boronat, Castaño y Ruíz, 2005).

d) Tutoría por correo electrónico y foros en plataforma. A través de dichos recursos de la educación virtual, facilitan la interacción profesor-alumnos, ya que pueden agilizar la comunicación y flexibilizar el proceso de la tutoría y atención al alumnado. Los foros de dudas y comentarios en plataformas virtuales permiten ahorrar

tiempo y esfuerzo a la hora de responder las cuestiones de los estudiantes y, al tiempo facilitan el conocimiento compartido por parte de los estudiantes (García-Valcárcel, 2008).

e) Tutoría interdisciplinar, a través de seminarios transversales, en donde el intercambio entre alumnos y profesores de diversas disciplinas se enriquecen en el conocimiento o estudio de un determinado tema o ámbito científico (Del Rincón, 2000 en Álvarez y González, 2008).

f) Tutoría académica–universitaria, cuya función es brindar asesoramiento y apoyo a los estudiantes universitarios desde los inicios hasta la finalización de sus estudios, para reforzar aspectos académicos, profesionales y personales que inciden en el desarrollo integral en su paso por la universidad, así como para potencializar las fortalezas de los estudiantes y para que éstos superen las inhabilidades o puntos débiles de su actuación (Cano, 2009).

g) Tutoría para la inserción profesional y la transición universidad-empleo, la cual se dirige a facilitar al estudiante el acceso a un empleo de su interés y acorde con su formación profesional, permite planificar la formación continua y de postgrado, o para el proyecto profesional (Hernández y Torres, 2005 en Álvarez y González, 2008).

h) Tutoría profesional–laboral, cuya finalidad es brindar orientación de los estudiantes que están por concluir sus estudios, desde la perspectiva de la transición a la vida comunitaria y para su inserción laboral en conexión con su perfil profesional (Cano, 2009).

i) Tutoría en el posgrado. De acuerdo a Haksever y Manisali (2000 citado en De la Cruz et al 2011) la tutoría en el posgrado ayuda a procesos formativos no relacionados con la investigación, contribuye indirectamente en el proceso de investigación y/o para promover el logro de la investigación respectiva. Como se observó, la alternativa tutoría académica-universitaria resulta la más afín a la propuesta de transversalización de la tutoría, pero sin dejar de considerar que todas las opciones señaladas tienen funciones específicas respecto a necesidades estudiantiles, recursos, medios y períodos para su implementación.

Conclusiones

El Rector del ITSON (Cruz, 2011), en su propuesta de desarrollo institucional, reconoce la importancia de la formación integral y de la alta especialización profesional como recursos indispensables para el desarrollo y cambio social. Para tal fin, ayudaría mucho contar con una mayor coordinación y de procesos académicos claros, que promuevan el equilibrio de funciones, con criterios de equidad, así como de una fuerte inversión para la ampliación, mejoramiento y diversificación de los servicios de apoyo a los estudiantes; lo anterior como principales actividades de las Vicerrectorías y Direcciones respectivas.

Alvidrez (2013) incide en la visión de la calidad educativa a través de la aptitud y competitividad académica de sus integrantes, y del papel de la tutoría universitaria en esas metas de desarrollo institucional. Cano (2009) considera que todas las universidades, como parte de su misión, deberán de facilitar a sus estudiantes, futuros profesionales, no solamente una formación de una máxima calidad y con una base amplia de conocimientos avanzados, sino que además deberán proporcionar apoyos personalizados a los estudiantes para que maximicen sus talentos y oportunidades de desarrollo. Casillas, Chain y Jácome (2007) enfatizan el papel de la tutoría para minimizar las desigualdades de los estudiantes que llegan a la universidad, con los recursos necesarios y apoyos específicos dirigidos a la población blanco.

Mejorar la trayectoria universitaria y el capital cultural de los estudiantes requiere de todo el sistema ITSON, no sólo de acciones aisladas y particulares de los y las tutoras. Es pertinente asignar más recursos a esta función, mejorar, ampliar y diversificar los servicios de apoyo académico a los estudiantes, asimismo que se le asigne personal de ayudantía a los tutores (as) para impulsar innovaciones en el área. El personal académico del ITSON en su calidad de tutor (a) es reconocido por PROMEP, valorado en el Programa de Estímulos al Desempeño Docente, además del valor otorgado en la retabulación académica. Por lo tanto, si la acción tutorial tiene muchos beneficios para los y las estudiantes, el personal académico y para el prestigio

institucional, hay que articularla, sistematizarla, integrarla a las acciones de alto valor para el ITSON.

Referencias

- Álvarez, P. y González, M. (2008). Análisis y valoración conceptual sobre las modalidades de tutoría en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(1). Consultado el 12 de marzo de 2014 de <http://www.tutoria.unam.mx/EUT2010/memoriaEUT/seminario/valor.pdf>
- Alvidrez, A. (2013). *Estrategias del Plan de Trabajo 2013 – 2016. Objetivos y líneas estratégicas*. Cd. Obregón, Sonora, México: ITSON.
- ANUIES. (2001). *Programa Institucional de Tutoría. Una propuesta de la ANUIES para su organización y funcionamiento en las instituciones de educación superior*. México.
- Arbizu, F., Lobato, C. y Castillo, L. (2005). Algunos modelos de abordaje de la tutoría universitaria. *Revista Psicodidáctica*, 10, 1. Consultado el 26 de abril de 2014 de <http://www.redalyc.org/pdf/175/17514745002.pdf>
- Arredondo, J.D. (2007). La tutoría a estudiantes de economía en la Universidad de Sonora. *Tesis de Doctorado en Educación*, Universidad Durango Santander. Consultado el 12 de marzo de 2014 de: http://www.academia.edu/4290850/LA_TUTORIA_A_ESTUDIANTES_DE_ECONOMIA_EN_LA_UNIVERSIDAD_DE_SONORA
- Boronat, J., Castaño, N. y Ruíz, E. (2005). La docencia y la tutoría en el nuevo marco universitario. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 8, 5. Consultada el 14 de abril de 2014 de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217017180011>
- Cano, R. (2009). Tutoría universitaria y aprendizaje por competencias. ¿Cómo lograrlo? *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 11 (1), 81. Consultado el 9 de junio de 2014 de: http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1240873520.pdf
- Cardoso, C. E. y Cerecedo, M. (2011). Propuesta de indicadores para evaluar la calidad de un programa de posgrado de educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 13 (2), 68-82. Consultado el 9 de abril de 2014 de:

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1607-40412011000200005&script=sci_arttext

- Casillas, M., Chain, R. y Jácome, N. (2007). Origen social de los estudiantes y trayectorias estudiantiles en la Universidad Veracruzana. *Revista de la Educación Superior*, XXXVI (2), 142. Consultado el 14 de abril de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=60414201>
- Consejo Mexicano para la Acreditación de la Enseñanza de la Cultura de la Actividad Física (2004). *Manual para la acreditación de los programas educativos de la cultura de la actividad física*. Consultado el 11 de febrero de 2013 de: <http://www.copaes.org.mx/home/docs/marcos/mCOMACAF.pdf>
- Cruz, R. (2011). *Plan de trabajo como aspirante a la Rectoría 2011-2015*. Cd. Obregón, Sonora, México: ITSON.
- De la Cruz G., Chehaybar, E. y Abreu, L.F. (2011). Tutoría en educación superior: una revisión analítica de la literatura. *Revista de la Educación Superior*, XL (1), 157. Consultado el 9 de junio de 2014 de <http://publicaciones.anuies.mx/revista/157/5/2/es/tutoria-en-educacion-superior-una-revision-analitica-de-la-literatura>
- Durán, D, y Huerta, V. (2008). Una experiencia de tutoría entre iguales en la Universidad Mexicana de Oaxaca. *Revista Iberoamericana de Educación*, 48/1. Consultada el 9 de abril de 2014 de: <http://www.rieoei.org/expe/2693Duran-Maq.pdf>
- García, L. y González, N. (2010). Tutores en educación superior: el desafío de un rol a construir. *Congreso Iberoamericano de Educación. Metas 2021*. Consultado el 20 de abril de 2014 de http://www.chubut.edu.ar/descargas/secundaria/congreso/COMPETENCIASBASICAS/RLE2568_Labandal.pdf
- García, F., Trejo, M.R., Flores, L. y Rabadán, R. (2007). *La tutoría. Una estrategia educativa que potencia la formación de profesionales*. México: Limusa
- García-Valcárcel, A. (2008). La tutoría en la enseñanza universitaria y la contribución de las TIC para su mejora. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 24,2. Consultado el 12 de abril de 2014 de: http://www.uv.es/RELIEVE/v14n2/RELIEVEv14n2_3.pdf
- ITSON/Tutoría Académica. Consultado el 9 de marzo de 2014 de: <http://www.itson.mx/Alumnos/servicios/tutoriaacademica/Paginas/tutoriaacademica.aspx>

- ITSON (2002). *Programa de formación integral del alumno. Tutoría Académica. Modalidad grupal*. Cd. Obregón, Sonora, México: ITSON.
- ITSON/Dirección de Planeación Institucional (2014). Datos estadísticos sobre cohorte, tasas de egreso y titulación del programa de LCEF Consultado el 2 de mayo de 2014 de <http://www.itson.mx/Universidad/Paginas/dpi.aspx>
- ITSON/Vida Universitaria. Consultada el 10 de junio de 2014 de <http://www.itson.mx/iniciativas/vu/Paginas/ProductosyServiciosVU.aspx>
- Peñalosa, P. (2010). *La juventud mexicana. Una radiografía de su incertidumbre*. México: Porrúa
- Ríos, C. (2001). Procesos de acreditación y evaluación en los EU y México: un estudio comparativo. *Revista de la Educación Superior*, 30 (3). Consultado el 13 de marzo de 2014 de: http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/revsup/res119/art5.htm
- Rodríguez, S. (Coord.). (2012). *Manual de tutoría universitaria. Recursos para la acción* (2ª. Ed.). España: Ed.Univ-octaedd/ice-ub.
- SEP e IMJ (2008). *Perspectiva de la juventud en México*. Dirección de investigación y estudios sobre juventud. Consultado el 14 de abril de 2013 de <http://cendoc.imjuventud.gob.mx/investigacion/docs/Perspectiva%20de%20la%20juventud%20en%20M%C3%A9xico.pdf>
- UNESCO (2009). *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior 2009: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*. Consultado el 6 de marzo de 2014 de: http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado_es.pdf

Capítulo V. Experiencia en utilización de herramientas tecnológicas como apoyo en un curso virtual de la Licenciatura en la Dirección de la Cultura Física y del Deporte del Instituto Tecnológico de Sonora.

Nydia Guadalupe Flores Lastra
Coordinación de Desarrollo Académico
Instituto Tecnológico de Sonora
Ciudad Obregón, Sonora, México. nydia.flores@itson.edu.mx

Según Barrón (2007), “desde la década de los noventa organismos internacionales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), sugirieron la adopción de un nuevo rol del docente de educación superior, acorde con las demandas de una nueva sociedad globalizada y capaz de apoyar el desarrollo integral del estudiante; esto implica el compromiso de las instituciones de educación superior (IES) de asumir una nueva visión y un nuevo paradigma para la formación de los estudiantes, la orientación prioritaria hacia el aprendizaje autodirigido y el diseño de nuevas modalidades educativas en las cuales el alumno sea el actor central en el proceso formativo”.

A su vez García (2007) asevera que, “el desarrollo tecnológico y las nuevas formas de comunicación obligan a la institución universitaria a replantearse la práctica educativa. Las tecnologías digitales de la información y la comunicación están teniendo un peso cada vez mayor en los procesos educativos universitarios, reclamando la configuración de nuevos espacios y ambientes de aprendizaje, así como nuevas funciones y roles profesionales en el profesorado”.

Por su parte Cabero (2007), menciona que “los entornos de formación a distancia, deben de presentar características distintivas que las hacen significativas para el aprendizaje, mismas que se mencionan a continuación:

a) Ofrecer un entorno de comunicación lo más rico y variado posible, incorporando las herramientas de comunicación sincrónica y más usuales, b) Incorporar zonas para el debate, la discusión y la complementación, c) Utilización de guías visuales que faciliten la percepción al estudiante del recorrido seguido en su proceso de

formación, d) Ofrecer al estudiante la posibilidad de poder elegir el recorrido de aprendizaje, los sistemas simbólicos y el tipo de material con el cual desea realizarlo, e) Flexibilidad en su construcción y desarrollo, f) Apoyarse en principios fáciles de interpretar para el seguimiento e identificación del entorno, g) Utilizar formas de presentación multimedia, h) Incorporar zonas para la comunicación verbal, auditiva o audiovisual con el profesor”.

En ese sentido, es importante mencionar que existe una gama de herramientas en la red, mismas que se pueden acceder de forma gratuita y que sirven de apoyo para lograr las características antes mencionadas; como lo afirman Valcárcel y Tejedor (2007) “la potencialidad de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) no sólo descansa en sus atributos, en la bondad o calidad tanto técnica como pedagógica de su diseño, sino en el marco del método pedagógico bajo el cual se insertan y se utilizan didácticamente. En esta dinámica, los conocimientos, las percepciones y actitudes que tenga el profesorado sobre los medios se convertirán en factores determinantes para su integración en los procesos curriculares”.

Por tal motivo, resulta importante que el docente conozca las diversas opciones de habilitación tecnológica que hay disponibles en sus instituciones, de tal manera que cuente con una gama de recursos posibles para aplicar en sus materias, haciendo que el alumno cuente con contenidos más dinámicos y acorde a sus necesidades. A su vez, es vital recordar el proceso de adecuación de los recursos en ambientes virtuales, ya que no sólo se trata de digitalizar información sino de preparar las diversas actividades y materiales acorde a la modalidad a distancia.

Es por ello que resulta importante que el docente se una a este reto, habilitándose en herramientas que sirvan de apoyo para facilitar sus cursos, tomando en cuenta los requerimientos necesarios así como la comunicación constante con el alumno para poder llevar a cabo el plan de implementación.

En el caso particular de la materia de Planeación Estratégica, la cual pertenece al módulo de Administración Deportiva de la Licenciatura en la Dirección de la Cultura Física y el Deporte (LDCFD) del Instituto Tecnológico de Sonora (ITSON), se observa

que a tres años de su impartición, se han ido incorporando/reemplazando recursos con la finalidad de brindar al alumno diversidad en cuanto a la presentación de materiales y ejercicios interactivos en plataforma sin embargo, no se ha realizado una reflexión sobre que herramientas se han implementado así como la experiencia de uso y el impacto generado desde el punto de vista docente y del alumno.

De acuerdo a lo anterior, surge la necesidad de hacerse los siguientes cuestionamientos ¿Qué herramientas se han implementando en los cursos virtuales como apoyo al quehacer docente? ¿Cuál ha sido la experiencia y resultados de su implementación en el ambiente educativo, desde el punto de vista docente?

Es por ello que el objetivo de este documento es describir la experiencia del uso de herramientas tecnológicas como apoyo en la impartición de un curso virtual en la Licenciatura en Dirección de la Cultura Física y el Deporte del Instituto Tecnológico de Sonora, desde el punto de vista del profesor, con la finalidad de compartir con la comunidad docente, la experiencia en la aplicación de herramientas tecnológicas en la facilitación de cursos de la modalidad virtual-presencial.

Lo anterior, surge de la necesidad de implementar una estrategia alterna al diseño y presentación de materiales programados en ciclos anteriores, debido a que los alumnos en su mayoría son deportistas de alto rendimiento que radican fuera de la ciudad, con entrenamientos rigurosos y torneos constantes, lo cual en ocasiones les dificulta interpretar un tema a través de sólo lecturas o presentaciones e incluso acudir presencialmente a la sesión final, donde se realiza una exposición de un trabajo final integrador.

Por tal motivo, se realizó un sondeo con los alumnos de la materia Planeación Estratégica correspondiente al tetramestre Enero-Abril de 2012, donde a partir de los comentarios de los estudiantes sobre el tiempo para analizar las lecturas referentes al curso, se les preguntó si les gustaría consultar los materiales vía audio o videos, de tal manera que pudieran acceder a los mismos mientras viajaban o esperaban por un entrenamiento, respondiendo de manera afirmativa, ya que como se mencionó al inicio del presente documento, los estudiantes de este programa educativo, en su mayoría son

personas relacionadas con el deporte por tal motivo, tienen viajes o competencias constantes, lo cual les ocasiona atrasos para revisar materiales y por consecuencia, la entrega de sus trabajos, incluyendo el trabajo final, ya que radican en otras partes de la República, incluso fuera del país; a partir de ello, se seleccionaron herramientas tecnológicas, analizadas previamente en el Diplomado “*Círculo de Actualización para Facilitadores*”, impartido en el Instituto Tecnológico de Sonora a través de la Coordinación de Desarrollo Académico, eligiendo las siguientes: Podcats, videopodcats y videoconferencia. En una segunda fase, se realizó la producción de los podcats y videopodcats donde se tomaron en cuenta los siguientes elementos: música adecuada, revisión de los derechos de autor de la misma así como el manejo y estilo de voz, buscando que ésta fuera lo más agradable y dinámica posible, para lograr captar la atención del alumno; de igual manera, se realizó el mismo procedimiento para los videopodcats, donde además del audio, se buscó incorporar imágenes de libre uso, para finalmente subirlos a un canal de la materia en YouTube. En una tercera fase, se colocaron los recursos y lecturas en PDF en un repositorio de la Licenciatura y en este 2014, se trasladaron a un repositorio institucional denominado Tiki Wiki, donde están alojados todos los materiales correspondientes a la LDCFD, como parte de un proyecto institucional en conjunto con el Departamento de Tecnologías y Servicios de Informática (DTSI) y la Coordinación de Desarrollo Académico.

Para entender la naturaleza de dichas herramientas, es importante mencionar los conceptos y usos de las mismas en el ambiente educativo; por una parte, el término podcast surge como contracción de las palabras iPod y broadcast (transmisión), aunque inicialmente se referiría a las emisiones de audio, posteriormente se ha usado de forma común para referirse a emisiones multimedia de vídeo y/o audio. Así mismo, la expresión “podcasting”, se relaciona con la actividad de escucha y descarga de archivos de audio (o vídeo-videocast) distribuidos a través de Internet, que facilita la posibilidad de respuesta del receptor y representa un aprovechamiento constante en el sentido de que el oyente dispone de su selección cuando lo desee (García y González, 2013).

Para realizar los podcats existen diferentes opciones, algunas incluso permiten realizarlos a través de Smartphones sin embargo, para elaborar los correspondientes al curso de Planeación Estratégica, se utilizó la herramienta “Audacity” el cual es un editor de grabación y edición de sonido libre, de código abierto y multiplataforma. Este recurso es sencillo de utilizar, ya que sólo se requiere una computadora, micrófono e internet, para incorporar voz o importar un audio (música, sonidos, entre otros). Para ello, se realizaron los siguientes pasos: 1) descarga del programa en la PC. Para ello se ingresó al sitio: <http://audacity.sourceforge.net/?lang=es> en el cual, se puede realizar el proceso de manera gratuita y relativamente rápido de acuerdo a la velocidad de internet con la que se cuente, 2) Selección de temáticas y lecturas para grabarlas, buscando en esta parte no exceder más de 5 minutos de duración, con la finalidad de proporcionar información concreta, valiosa y fácil de asimilar para la asignación correspondiente, 3) Grabación de audio del contenido seleccionado en el paso anterior, 4) Búsqueda e incorporación de sonido libre de derechos de autor, para complementar lo realizado y para tener un resultado más amigable y digerible para los alumnos 5) Edición e integración de los elementos para su conversión en archivo con extensión .MP3 y 6) Revisión y colocación del producto en plataforma Tiki Wiki para realizar finalmente el enlace a la actividad correspondiente en plataforma Moodle. En total se logró realizar 7 podcats: 1) viejos paradigmas Vs nuevos paradigmas, 2) concepto de planeación, 3) filosofía de la mega planeación, 4) elementos de la mega planeación, 5) determinación de necesidades, 6) FODA y 7) Implementación y mejora continua, los cuales se pueden consultar en la carpeta correspondiente a la materia de Planeación Estratégica siguiendo la ruta: Licenciaturas/LDCFD/TETRAMESTRE XI/Planeación Estratégica/Apoyos dentro del sitio: http://ivirtual.itson.edu.mx/repositorio/tiki-list_file_gallery.php?galleryId=1

En cuanto a los videopodcats, Ríos (2008) menciona que son archivos de video que se puede descargar y visualizar en la computadora o en un reproductor, mismos que pueden distribuirse mediante una aplicación RSS, por lo que permite suscribirse y utilizar un programa para descargarlo y escucharlo cuando el usuario lo desee. También son conocidos con el término de Vodcasting y pueden descargarse de manera

automática o solicitándolo desde internet, así como verse en el ordenador, en los iPod más modernos o en otros aparatos portátiles (UNICEF, 2011).

Para elaborar los videopodcats hay distintas opciones de editores, algunos muy completos pero que resultan un poco complicados para administrar, es por ello que, para lograr el objetivo de practicidad se optó por uno que cumple con la finalidad y que es muy sencillo de utilizar sin necesidad de tener un amplio conocimiento en cuanto su uso y con conceptos como importación de audio, imágenes y generación del video final. A continuación, se describen los pasos que se siguieron para la producción de estos apoyos, recordando los elementos mencionados en párrafos anteriores, donde se hace mención del cuidado de elementos como derechos de autor, simplicidad, modulación de voz y contenido para la materia de Planeación Estratégica: 1) Se retomó el podcats realizado como base para la explicación del video, por lo cual las temáticas fueron las mismas, lo único que varió fue la presentación del contenido para responder al objetivo de presentar diferentes formatos de los materiales 2) Se realizó una búsqueda y selección de imágenes acordes a la información descrita, para proporcionar un efecto visual al lector y que sirviera de complemento para lograr la comprensión por parte del alumno, 3) Edición e integración del audio e imágenes con el apoyo de la herramienta “Windows Movie Maker”, 4) Apertura de un canal en YouTube de Planeación Estratégica, 5) Revisión y colocación de los productos terminados en internet para realizar finalmente el enlace a la actividad correspondiente en plataforma Moodle, mismos que se pueden consultar al ingresar al sitio: <http://www.youtube.com/user/planeacionLDCFD/videos>

Respecto a las videoconferencias, es necesario entender tanto su operación como la manera de integrar recursos de apoyo; esto implica manejar una metodología de trabajo que no quede en una simple planificación técnica sino que involucre todo el potencial que ofrece este recurso (Alatorre y Uribe, 2005); por tal motivo, enseñar a través de videoconferencia supone un cambio en cuanto a la metodología tradicional aplicada en los sistemas presenciales de enseñanza. Esta nueva tecnología necesita formas distintas de interacción, diferente comportamiento físico, distintas maneras de

presentar la información y diferentes formas de juzgar los mensajes que se puedan transmitir en ambas direcciones (Alvarez, Ochoa, Salado y Soto, 2013).

En este sentido, Chacón (2003) menciona que el uso de la videoconferencia va a suponer modificaciones que afectarán a diferentes dimensiones de la educación como lo son: a) el concepto de espacio como dimensión física, b) el concepto de espacio como dimensión cultural, c) transformación de la figura del profesor y d) nuevo rol del estudiante; asimismo, señala que su planificación debe contemplar las siguientes variables: a) los objetivos de la videoconferencia, b) la estrategia, c) las actividades previas a la videoconferencia como programa, preguntas, motivación y evaluación, d) actividades durante la videoconferencia como sonido, imagen, atención y e) actividades después de la videoconferencia tales como presentaciones y evaluación. A su vez, hace mención que sólo se trata de un instrumento que sirve de apoyo para el aprendizaje pero, por si solo no responde a una objetivo educativo sino cuenta con los elementos antes mencionados así como el diseño didáctico, planeación y aspectos metodológicos para cumplir con la función pedagógica para lo cual se requiere.

Finalmente se puede decir que, en términos comunes la videoconferencia es un medio de comunicación que permite ver y oír a otras personas al mismo tiempo que ellas pueden hacer lo mismo (Alatorre y Uribe, 2005).

En el caso de las videoconferencias programadas para Planeación Estratégica, se utilizó la herramienta “Wiziq”, la cual está integrada como complemento/recurso dentro de las opciones disponibles para los cursos en Moodle, es decir, desde la plataforma se puede tener acceso a esta funcionalidad y programar una sesión o bien, ingresar directamente al sitio: <http://www.wiziq.com/> donde se puede registrar un usuario de manera gratuita, teniendo también la opción de pagar por el servicio para lograr acceder a diversos beneficios como el número de usuarios permitidos, tiempo y grabación. En el caso de esta materia, se tiene disponible lo anterior debido al pago de licencia por parte del programa educativo. Para acceder a una sesión programada, el alumno sólo requiere dar clic al enlace que se genera en plataforma y de forma automática, ingresa con sus datos registrados en Moodle, donde pueden observar en primera instancia, una pantalla

divida en dos secciones: una pizarra donde el profesor/alumno pueden escribir o visualizar documentos, videos, gráficos entre otros y por otro lado un espacio para chat con sus compañeros y maestro. Es importante mencionar que, el profesor es el encargado de administrar los permisos de edición/escritura en la pizarra así como la información mostrada en la misma, también para el audio y video con la finalidad de llevar un mayor control y evitar los ecos generados por la mezcla de sonidos de todos los usuarios y para administrar y cerrar temas vía audio/video o por chat. En total se realizaron dos sesiones de chat, una para dudas dentro del curso y otra en colaboración con los maestros de la academia de Administración Deportiva, para la presentación de los trabajos finales integradores de alumnos que se encontraban en Aguascalientes, Guanajuato y Phoenix, resultando una experiencia enriquecedora para ambas partes.

En general, todos los recursos se encuentran disponibles a través de enlaces colocados en la materia de Planeación Estratégica en la plataforma educativa Moodle utilizada para cursos en modalidad virtual- presencial del Instituto Tecnológico de Sonora en el sitio: <http://ivirtual.itson.edu.mx/>

Como se mencionó con anterioridad, esta gama de recursos, se seleccionaron a partir del estudio y aplicación de las herramientas dentro del “Círculo de Actualización de Facilitadores” donde se vio su funcionalidad y respuesta a las necesidades del curso, ya que como menciona López (2007), el proceso de decidir que aplicaciones utilizar, depende del nivel del profesorado y si se atiende una generalidad, se recomienda comenzar con recursos sencillos que permitan elaborar actividades de forma rápida siguiendo pasos o instrucciones fáciles de asimilar.

A su vez, dichas aplicaciones informáticas se pueden clasificar en dos grupos según López (2007): “a) lenguajes de programación, los cuales se encuentran más cerca de lo que entiende el ordenador y permiten un control alto del mismo. Su inconveniente reside en que requieren más tiempo para su aprendizaje y b) editores Multimedia, los cuales son herramientas informáticas que permiten diseñar y producir un multimedia para diversos soportes (CD-ROM, disco duro y/o Internet). Suelen incluir los ingredientes necesarios para la creación de aplicaciones, teniendo que preocuparse el

creador sobre todo del aspecto que debe tomar la aplicación, y casi nada (o nada) de la programación”. En este caso, las herramientas seleccionadas corresponden al segundo grupo.

Es importante mencionar que, estos esfuerzos solo determinan el inicio de una investigación, ya que se tiene contemplada una segunda fase para analizar el impacto real que tuvo con los estudiantes así como el cumplimiento de los objetivos planteados para el curso, tal como lo menciona Salinas (2004) “la innovación va asociada a planificación y mejora: si consideramos la innovación como la selección, organización y utilización creativa de recursos humanos y materiales de formas novedosas y apropiadas que den como resultado el logro de objetivos previamente marcados, estamos hablando de cambios que producen mejora, cambios que responden a un proceso planeado, deliberativo, sistematizado e intencional, no de simples novedades, de cambios momentáneos ni de propuestas visionarias”.

Por su parte González (2006), relaciona las TIC con el programa de curso mencionando lo siguiente que es importante agregar elementos de tecnología informática a las tareas de aprendizaje para un mejor logro de los objetivos planteados por el currículo vigente. “Si bien bajo esta visión se está en mejores condiciones de alcanzar con mayores posibilidades dichos objetivos, una de las mayores debilidades de tal enfoque, reside en que los modelos que de él surgen tienden a medir los resultados de su aplicación, del mismo modo en que se miden los resultados de realizar las tareas sin el uso de las TIC, con las consecuencias implícitas de este hecho. Es decir, esos modelos anticipan el efecto de las TIC en el logro de objetivos, tal y como lo prevén los sistemas de evaluación estandarizados”.

A su vez, Filmus (2007) señala que “la experiencia ha permitido establecer que los educadores necesitan desarrollar competencias profesionales en las siguientes áreas: investigación y evaluación educativa, pedagogía constructivista, dominio de herramientas informáticas y procesos de aprendizaje. Las investigaciones han señalado además la necesidad de diseñar experiencias formativas para los educadores en servicio, de manera tal que todos estos conocimientos se articulen en torno al diseño de

situaciones, herramientas y ambientes de aprendizaje (con un enfoque de “aprender haciendo”), con metas claras y acordes con los intereses y características de los estudiantes”.

Por su parte López (2007), comenta que “en función de cada situación se debe ajustar el material ya que, aunque suele ser usual utilizarlos "tal cual están", no suelen reunir las características necesarias para hacerlos idóneos a todas las posibles situaciones”. Lo anterior puede implicar los siguientes factores: a) ofrecer a los alumnos ayuda complementaria para una mejor comprensión del recurso como vocabulario, guía de utilización del material y propuesta de actividades a realizar relacionadas con el material, b) eliminar partes del documento, c) combinar distintos documentos para formar "uno propio con función exclusiva de presentación".

Por tal motivo, resulta vital mencionar que la incorporación de tecnología en el curso, requiere en primera instancia, el conocimiento y manejo de herramientas por parte del docente, para que entendiendo la naturaleza de los recursos, pueda identificar la utilidad y aplicación de los mismos, dentro de su quehacer docente, aunque no sea él quien realice la parte de producción y empaquetado en plataforma, ya que finalmente es el profesor el experto en contenido y quien dará el valor y forma al producto final.

Dicha incorporación de herramientas tecnológicas al curso, representó un trabajo arduo, en un primer momento con el tiempo destinado para la habilitación en las mismas, ya que se cursó el diplomado antes mencionado el cual tiene una duración de 125 horas; posteriormente se destinó un tiempo para el diseño y actualización de materiales y finalmente, la fase de producción, la cual requirió especial atención, tal como se mencionó en párrafos anteriores ya que además de elaborar las modificaciones/actualizaciones planeadas, se realizaron las actualizaciones necesarias en la plataforma y en el repositorio donde están alojados los apoyos. Sin embargo, brindó opciones para que los alumnos tuvieran acceso a los recursos en el formato deseado, respondiendo a sus necesidades de tiempo y acceso para realizar sus asignaciones.

Es importante mencionar también, que se realizó una modificación en el diseño instruccional del curso, para añadir las instrucciones e informar al alumno de los

formatos de materiales disponibles de la materia para el tetramestre Enero-Abril 2013 y Enero-Abril 2014. Lo anterior, se puede apreciar en la página principal del curso, donde se muestran las actividades en semanas de trabajo, indicando dentro de sus especificaciones, los diferentes tipos de presentación de los contenidos respondiendo al objetivo inicial, el cual busca proporcionar alternativas para las necesidades de acceso y tiempo de los estudiantes e incluso para algún tipo de aprendizaje en particular, recordando que a algunas personas se les facilita la comprensión a través de audio o lo visual. En este caso, no se profundizó en esa temática, ya que la principal necesidad detectada fue el perfil de los estudiantes (deportistas o personas relacionadas con el ámbito deportivo) pero, podría considerarse como una oportunidad de estudio para complementar los impactos esperados con la utilización de tecnología como apoyo a la facilitación/impartición de cursos.

Respecto a la experiencia como docente, se puede decir que se logró tener un panorama distinto, ya que se tuvo la oportunidad de interactuar con diversos recursos, aprenderlos, analizarlos y trasladarlos a la práctica, utilizándolos en un curso, por lo cual, se tiene también un aprendizaje, ya que no sólo se buscó incorporar tecnología, la finalidad fue seleccionar de la gama disponible, herramientas sencillas de aplicar por parte del docente y de utilizar por el alumno, para lograr un impacto positivo, teniendo claro lo que afirma García (2007), “no se trata de pensar en modernizar la enseñanza universitaria introduciendo cada vez medios más sofisticados y novedosos, sino valorar las posibilidades didácticas de estos medios en relación con los objetivos y fines que se pretendan alcanzar; en ese sentido, quedó claro que no es necesario añadir elementos muy elaborados que si bien son útiles, tal vez puedan convertirse en distractores sino se tiene un objetivo definido y si a lo anterior se le suma que no existe un contacto cara a cara con el alumno, puede resultar ser un obstáculo en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Es por ello, que los esfuerzos realizados han ido madurando y logrando incorporarse de una manera clara, sencilla y natural de tal manera que las barreras de

comunicación (tiempo y espacio) no sean realmente un impedimento para que el alumno pueda lograr sus objetivos de aprendizaje.

Finalmente, es importante mencionar que el proceso de incorporación de herramientas tecnológicas en el curso, tuvo impacto positivo desde la perspectiva del docente y el alumno. Por una parte, representó un aprendizaje y actualización en cuanto a recursos disponibles para cursos virtuales, mismos que se pueden incorporar de una manera sencilla a la plataforma virtual (en este caso Moodle) y pueden ser administrados sin mayor problema por el mismo docente. Respecto a los estudiantes, se puede decir que también se lograron los resultados esperados de acuerdo a los comentarios de los mismos sin embargo, no se cuenta con una investigación que muestre los informes y el impacto de la incorporación de los recursos, por lo cual se tiene contemplado realizar un estudio para analizar los resultados y determinar posibles ajustes y mejoras.

Referencias

- Alvarez, Ochoa, Salado & Soto (2013). La interacción de factores del modelo de videoconferencia y su influencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Recuperado el 8 de Mayo de 2014 de:
http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2157171
- Alatorre & Uribe (2005). La videoconferencia interactiva. Recuperado el 5 de Mayo de 2014 de:
http://recursos.udgvirtual.udg.mx/biblioteca/bitstream/123456789/354/5/Videokonferencia_interactiva.swf
- Barrón, M. (2007). Docencia universitaria y competencias didácticas. Recuperado el 5 de Mayo de 2014 de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v31n125/v31n125a6.pdf>
- Cabero, J. (2007). Formación del profesorado universitario en estrategias metodológicas para la incorporación del aprendizaje en red en el espacio de educación superior. Recuperado el 5 de Mayo de 2014 de:
<http://site.ebrary.com/lib/biblioitsonsp/docDetail.action?docID=10169378&p00=tic+en+la+educaci%C3%B3n>
- Chacón, A. (2003). La videoconferencia: Conceptualización, elementos y uso educativo. Recuperado el 8 de Mayo de 2014 de:

<http://www.ugr.es/~sevimeco/revistaeticanet/Numero2/Articulos/La%20videocoferencia.pdf>

- Filmus, D. (2007). Educación y nuevas tecnologías: experiencias en América Latina. Recuperado el 5 de Mayo de 2014 de: <http://site.ebrary.com/lib/biblioitsonsp/Doc?id=10169355&ppg=107>
- García, A.(2007). Herramientas Tecnológicas para mejorar la docencia universitaria. Una reflexión desde la experiencia y la investigación. Recuperado el 5 de Mayo de 2014 de: http://espacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:20548&dsID=herramientas_tecnologicas.pdf
- García & Gonzalez (2013) .Podcasting, una herramienta de aprendizaje para la docencia universitaria. El caso del ciberperiódico comunic@ndo. Recuperado el 8 de Mayo de 2014 de: http://www.razonypalabra.org.mx/N/N81/V81/19_IglesiasGonzalez_V81.pdf
- González, M. (2006). Fundamentos de teleformación: enfoques, principios y formas de su organización. Recuperado el 5 de Mayo de 2014 de: <http://site.ebrary.com/lib/biblioitsonsp/Doc?id=10154612&ppg=28>
- López, R. (2007). Las TIC como agentes de innovación educativa. Recuperado el 5 de Mayo de 2014 de: <http://site.ebrary.com/lib/biblioitsonsp/Doc?id=10169481&ppg=61>
- Ríos, C. (2008). Taller Poscasting. Recuperado el 7 de Mayo de 2014 de: http://www.slideshare.net/carmen_rios/taller-podcasting-presentation
- Salinas, J. (2004). Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria. Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC). [Artículo en línea]. UOC. Vol. 1, nº 1. Recuperado el 8 de Mayo de 2014 de: <http://www.uoc.edu/rusc/dt/esp/salinas1104.pdf>
- UNICEF (2011). Vodcats de UNICEF. Recuperado el 7 de Mayo de 2014 de: http://www.unicef.org/spanish/videoaudio/video_30854.html
- Valcárcel & Tejedor (2007). Estudio de las actitudes del profesorado universitario hacia la integración de las TIC en su práctica docente. Recuperado el 8 de Mayo de 2014 de: www.utn.edu.ar/aprobedutec07/docs/123.doc

Capítulo VI. Fomento de la educación artística en las escuelas: una misión para los estudiantes de la Licenciatura en Gestión y Desarrollo de las Artes del Instituto Tecnológico de Sonora.

Grace Marlene Rojas Borboa, Cynthia Julieta Salguero Ochoa y Cristian Salvador Islas
Miranda
Departamento de Sociocultural
Instituto Tecnológico de Sonora
Ciudad Obregón, Sonora, México. grace.rojas@itson.edu.mx

Introducción

Cuando se habla de Educación Artística se brinda la oportunidad de integración, donde cada disciplina combina su esencia, pero también son parte de un todo que tiene al arte como núcleo y fin “Cultura Artística” (Muiños, 2010).

La palabra “arte” se deriva del latín *artis*, y éste del griego *techné*, en ambos casos el término se refería a la habilidad, virtud o disposición para hacer algo. Los griegos y romanos clasificaban la artesanía como arte; durante la Edad Media se siguió relacionando con cualquier forma especial de aprendizaje por libros: lógica, gramática, astrología, etc. Durante el Renacimiento se destacan algunos artistas que rompen los límites entre “arte” y ciencia, aprovechando sus procedimientos técnicos para comprender la realidad, algunos personajes todavía se consideraban artesanos.

En el Siglo XVIII, las concepciones estéticas y la técnica empezaron a separarse y como consecuencia se estableció una clasificación que diferenciaba a las bellas artes de las artes útiles. De ahí surgen:

- a) Artes útiles: Están encaminadas a proporcionar utilidad, cuya práctica conlleva la realización de un oficio artesanal (Orfebrería, tapicería, repujado, mosaico, carpintería, entre otras).
- b) Artes nobles: Se caracterizan por la búsqueda de valores estéticos, sin atender a la utilidad. También se les llama “Bellas Artes” o artes mayores, como la plástica, música, escultura, arquitectura, teatro, danza, literatura, entre otras.

En la actualidad se sabe que la Educación Artística es elemental para la mejora de habilidades en el estudiante de nivel básico por los beneficios que ésta brinda, tales como el establecimiento de relaciones sociales, desarrollo de habilidades cognitivas,

socio-afectivas y psicomotrices, por lo que resulta importante darle prioridad a esta área en las escuelas para la formación integral del individuo desde sus primeros años de estudio.

Las artes favorecen todas las esferas del ser humano, desde lo mental, lo físico, afectivo y emotivo, áreas indispensables para el desarrollo integral de la persona. Son muchos los beneficios que proporcionan las artes, siendo merecedoras de un lugar privilegiado dentro del plan de estudios de educación básica y con una carga horaria igual que las materias que se consideran más importantes.

Las artes contribuyen en gran medida en la ampliación o desarrollo de habilidades básicas dejando de lado la uniformidad de las matemáticas, español y ciencias, materias evaluadas frecuentemente a nivel estatal y nacional, situación no acontecida con la Educación Artística, porque se pretende homogeneizar los contenidos, minimizando con ello la creatividad (TED, 2006). A lo que Acha, J. (2001) considera que “de manera general el gobierno latinoamericano fomenta entre los adolescentes el interés por las ciencias y tecnologías porque supuestamente son portadoras de bienestar material y de poder, pero prácticamente obstaculiza el pensamiento lógico y críticos de los educandos, que ejercen su formación escolar mediante memorismos”, dejando de lado la sensibilización y el crecimiento intelectual de los educandos, mismos que se desarrollan con la enseñanza de las artes.

Esto es lo que se pretende en cierta medida ir cambiando o al menos aportar un cambio de visión y concepción de las bondades de las Artes y cómo las personas que están capacitadas para ello, lo pueden lograr. Lo anterior, el propósito de este ensayo es dar a conocer la importancia de la formación artística en los alumnos de educación básica, lugar donde los egresados de la Licenciatura en Gestión y Desarrollo de las Artes (LGDA) del Instituto Tecnológico de Sonora (ITSON) pueden implementar estrategias para su fomento y desarrollo mediante la práctica profesional de Docencia Artística y el servicio social en las escuelas primarias de Cd. Obregón.

Desarrollo

En la actualidad se observa como el Gobierno, la Secretaría de Educación Pública (SEP) y las escuelas han llevado a cabo iniciativas para la mejora de la eficiencia terminal, disminuir la reprobación e incluso la deserción y el rezago; pero estamos ante una realidad aún lejana a pesar de los programas y esfuerzos creados para ello, porque a nivel internacional seguimos ocupando los últimos lugares entre los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), según el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos o Informe PISA 2012 (por sus siglas en inglés: Program for International Student Assessment).

A pesar de las reformas establecidas desde José Vasconcelos a la actualidad, ha habido logros, pero no suficientes. Se incorporó a la Educación Artística dentro de la currícula de la educación básica como asignatura, pero con un tiempo insuficiente a la semana. Como prueba de ello, en el país, en la Reforma Educativa de 1993, se encuentra que el área de artística se distribuye no más de dos horas semanales o bien 40 anuales; mientras que la materia de español en el primer ciclo se contempla 9 horas semanales o 360 anuales; pero comparada con la de artes equivale a la novena parte del tiempo designado a pesar de que en dicho plan y programa las artes se plantean como aquellas que debe brindar a los alumnos la posibilidad de conocer los códigos de las distintas disciplinas que la integra: Música, Danza (expresión corporal), Plástica y Teatro, conocimientos que son necesarios para acceder a las distintas experiencias creativas existentes y por lo tanto saberse capaces y con derecho a disfrutarlas y también a producirlas.

El análisis anterior indica que sería justo tuviera una carga similar al resto de las demás materias que integran la malla curricular de preescolar, primaria y secundaria, ya que es de las pocas materias que ofrecen contenidos para la convivencia, para estar en concordancia con las propias emociones y las de los otros, por lo que el aumento de horas dentro del plan de estudios debería replantearse.

En la educación básica el modelo basado en *competencias*, fue implementado en este nivel a partir de 2009, a manera de continuación de la Reforma Integral de la

Educación Básica, puesto que en 2004 preescolar adoptó este modelo y educación secundaria lo hizo desde 2006. Dicho modelo tiene sus fundamentos teóricos en problemas de carácter práctico cuya finalidad es que el estudiante desarrolle “la capacidad de actuar en grupos heterogéneos y de manera autónoma” (Plan de estudios, 2009). Para esto el sistema educativo ha implementado la enseñanza a través de *competencias* que implican un saber hacer (habilidades) con saber (conocimientos) y saber ser (valores). En otras palabras, es llevar al educando situaciones de conflicto al aula o en su contexto social, para que se enfrente y de esta manera sea capaz de resolverlas mediante la movilización de saberes (Perreonoud, 1999), que se manifiestan en escenarios comunes de la vida diaria, pero si esto lo trasladamos a la Educación Artística de la actualidad, veremos que la mayoría de los docentes solamente la emplean para ver manualidades u otra actividad no incluida dentro de los planes y programas de estudio que cae dentro de la categoría de artesanía y no de las artes, porque hay docentes que emplean la hora destinada a la Educación Artística a ver temas de otras materias. ¿A qué se atribuirá ello? A la falta de conocimiento en el área. Lo ideal es que así como se tiene un docente para asignatura de Inglés y en Educación Física, se tuviera uno con perfil en lo artístico y con perfil se refiere a una licenciatura relacionada con las Artes y por supuesto, experiencia.

Por su parte Terigi (2002) llegó a la conclusión de que la apreciación de la sociedad hacia el aprendizaje del arte es un lujo o un saber inútil; aunado esto destaca la falta de preparación docente en esta área o, en algunos casos, el nulo interés que muestran los mismos por impartirla, entonces si no se tiene un guía idóneo de esta área, el estudiante no tendrá la oportunidad de vivir la experiencia artística y sacarle provecho a los contenidos del programa porque, “un –buen- docente de arte es capaz de promover proyectos de trabajo conjunto, de quebrar el ritualismo y el formalismo, incorporar lenguajes artísticos no tradicionales, de participar como promotor de la cultura” (Terigi, 2002).

Bien dicen que “en las actividades artísticas es peor tener un mal maestro a no tener ninguno” (Lowenfeld, 1973, citado por Martin del Campo, 2000), frase muy

verdadera, si alguien nunca ha practicado las artes, no tiene sensibilización, ni vocación, difícilmente logrará transmitir la pasión por conocerlas, practicarlas y ni mucho menos apreciarlas, bloqueando el gusto o curiosidad del alumnos antes de conocerlas y deleitarse de ellas, esta es la realidad, quien la imparte no es precisamente el más idóneo, dado que no todos los Estados (como en Sonora) tienen escuelas formadoras de docentes en Educación Artística y se permiten a cualquiera con un mínimo de conocimiento, incluso a nivel técnico, esté frente a grupo; asunto angustiante porque ese es el único requisito independientemente tenga una formación pedagógica (Perfiles Profesionales para Educación Secundaria, 2000).

Las acciones mencionadas, han permitido que se desaprovechen todas las bondades que ofrecen las Artes, tal como lo indican Martín del Campo (2000) y Sir. Ken Robinson en TED (2006), las Artes deberían de enseñarse al igual que la lecto-escritura y desde niveles iniciales, dado que ambas son medios de comunicación en los cuales el niño puede expresar sus vivencias, formas de pensar, analizar, crear, empleando el lenguaje oral y escrito, a la vez que lo combina con símbolos, imágenes, sonidos, movimiento y dramatizaciones, dando lugar a la creatividad, aspecto un tanto olvidado por los docentes e instituciones educativas, ya que están enfocadas a los datos cuantitativos y no a los cualitativos, a los datos de resultados finales y no al proceso.

Y es aquí donde tienen incidencia los estudiantes de LGDA, dado que uno de sus bloques corresponde a la Educación Artística. Dicha área la integran materias tanto teóricas que alimentan esa área, como prácticas y de creación en Danza, la Música y el Teatro; le continúan aquellas propias de la docencia como Didáctica y Enseñanza de las Artes; así como la de Docencia en Educación Artística con Práctica Profesional, la cual consiste en intervenir en un aula de clases de Educación Básica en el diseño, implementación y evaluación con las Artes. Finalmente, otras materias que continúan en esa línea son las de Dirección y Producción de cada manifestación artística donde se lleva a cabo el trabajo realizado en las materias anteriores. Por lo tanto los egresados están capacitados para diagnosticar necesidades, diseñar planes generales de trabajo y de

clases, evaluar los aprendizajes, así como realizar puestas en escena artísticas, donde se desarrolla la creatividad de los estudiantes en los montajes que presentan.

El tema de la creatividad es un punto tratado en varias agendas de reuniones importantes que se han concertado en el mundo, al igual que se ha considerado la cultura como el cuarto pilar del desarrollo sostenible y dentro de ella está la Educación Artística. Por iniciativa de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, por sus siglas en inglés (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) fue convocada la “Agenda de Seúl” en la República de Corea en mayo del 2010.

Los objetivos para el desarrollo de la educación artística es un importante resultado de la Segunda Conferencia Mundial sobre la Educación Artística, los cuales están contenidos en un documento donde los participantes coincidieron en que la educación artística puede aportar una contribución directa a la solución de los problemas sociales y culturales que afronta el mundo contemporáneo. Por lo que se pide a los Estados miembros de la UNESCO apliquen las estrategias propuestas y ejecuten las actividades, en un esfuerzo concertado por hacer realidad todo el potencial de la educación artística de calidad a fin de renovar positivamente los sistemas educativos, lograr objetivos sociales y culturales fundamentales y, por último, beneficiar a los niños, los jóvenes y a quienes practican el aprendizaje a lo largo de toda la vida, cualquiera sea su edad (UNESCO, 2010).

Algunas estrategias y acciones para el desarrollo de la Educación Artística contenidas en la agenda mencionada anteriormente está que: se trabaje en todos los niveles tanto en contextos formales como no formales; haya sinergia en varios aspectos del desarrollo; se trabajen como modelo pedagógico; todos tengan acceso a lo largo de la vida; se lleven a cabo programas artísticos de calidad tanto en su diseño como en su ejecución por personas con dominio; se suministren las acciones, así como los recursos necesarios apropiados para el área de las Artes; capacitación y actualización profesional a los docentes en el ejercicio; establecer relaciones de colaboración entre gobiernos, organizaciones comunitarias y docentes a fin de que se impartan programas de

Educación Artística en diversos contextos de aprendizaje para fortalecer el tejido en particular en los sectores educativo, cultural, social, sanitario, industrial y de la comunicación, lo anterior con el fin de promover prácticas creativas e innovadoras en pro del desarrollo integral social, cultural y económico de las sociedades.

Y no se habla de una moda o un capricho sin sustento, en actualidad se reclama la oportunidad de incluir a las Artes dentro de la currícula de la educación básica por muchos motivos que van desde erradicar problemáticas sociales y fortalecimiento de valores, para el desarrollo integral del ser humano, como alternativa didáctica que contribuya a mejorar los promedios escolares mediante la diversificación de estrategias, para fomento de la expresión y una disciplina que coadyuve a la adquisición de compromisos y responsabilidades. Sin embargo, no se trata de incluirlas dentro de plan de estudios por meterlas sólo por el hecho de saberse necesarias, sino porque hay un fin para ello y una estrategia que contribuya a los objetivos y menesteres planteados.

Algunas de los errores comunes que se cometen al emplearlas en las escuelas son como los planteados por Luckert (2001): tratarlas como materias aisladas; que se dejen en manos de personas que no son especialistas en educación artística o personas con dominio pero sin conocimientos en la docencia; enseñar pura teoría sin práctica o viceversa, enseñar sólo la parte técnica sin conocimiento de causa; llevar a cabo puestas en escena con refritos, esto es copiando aquello que les fue enseñando careciendo de investigación o bien copiando modelos que poco tienen que ver con nuestra cultura; verlo como *hobbie*, porque en casa así lo han visto y como “realce” de eventos que más bien se usa como entretenimiento o rellenos de los programas escolares.

El asunto no termina ahí, queda la apatía de todos los involucrados en el colectivo escolar. No terminan de convencerse acerca de la importancia de las Artes en la vida de todo sujeto. Es una lucha constante con las autoridades educativas para la prevención de las condiciones y material necesario que apoyen a la materia según lo indicado en los planes y programas de estudio; con padres de familia que compartan el hecho de su necesidad como las materias que ven a diario; con los docentes negándose a emplearlo como un instrumento de aprendizaje y sin fomentar las actividades que ellos

realizan cuando tienen que solicitar algún permiso para ensayos extra o presentaciones. Y finalmente hasta con los mismos alumnos, insistiendo en que no van a vivir de eso y no visibilizan la utilidad ni en lo personal y mucho menos en lo profesional. Mientras la educación artística siga siendo relegada, menos valor tendrá. Claro que no se puede generalizar, pero si una gran mayoría ha crecido con esta ideología evitando un cambio en el modo de ver las cosas, y con ello se priva a los estudiante de vivenciar un proceso que les ayuda a ser personas, los diferencia de los animales al externar sus sentimientos, imaginar, emplear sus los lados del cerebro para explotar sus potencialidades y talentos, en pocas palabras, ser creativo.

La creatividad es un elemento medular de la naturaleza del ser humano y una característica esencial de su intelecto y sus emociones (UNESCO s/f). De su intelecto por necesidad de favorecer el pensamiento divergente del estudiante para la búsqueda de alternativas y la solución de problemas; y de las emociones por la necesidad de expresarse mediante las diversas manifestaciones artísticas que lo hacen sacar su yo interno, más racional, reflexivo, empático, comprensivo, atento a su entorno y a los demás; con ello aprende a convivir en sociedad.

La gestión de las emociones y de la creatividad mediante las artes han sido vectores de diversos países en el mundo, de lo cual se han dado hallazgos en lo social y en lo intelectual, además de reforzar otras esferas insoslayables del ser humano, como es su cultura, esto es, por sus costumbres, tradiciones que conforman su identidad. A través de las artes se puede tener acceso a ello y es tarea del docente fomentarlas como forma de vida.

Freedman (2010), establece que “una forma como puede hacerlo es por medio del conocimiento del arte el cual se organiza en tres ejes de enseñanza-aprendizaje que son la expresión, la apreciación y la contextualización”. El mismo autor señala que mediante ellos se contará con las herramientas para poder comprenderlo, llevarlo a cabo y valorarlo de forma estética.

La RIEB ofrece una amplia gama para que la Educación Artística pueda desarrollarse en las escuelas y preparar mediante ella a los niños a las necesidades de la

sociedad en la que se desenvuelve dotándole de competencias para el aprendizaje permanente y para la vida. Está pensada para que el alumno aprenda a aprender y aplique sus competencias en diferentes situaciones, esto es sus conocimientos, habilidades, actitudes y valores, entendido también como el saber, saber hacer y ser consciente de ese saber en un contexto artístico-cultural.

Según el Plan de Estudios 2009, el trabajo por competencias mediante las distintas asignaturas de la currícula de educación primaria deberá desarrollar en los egresados las siguientes competencias para la vida: para el aprendizaje permanente, para el manejo de la información, para el manejo de situaciones, para la convivencia y para la vida en sociedad.

Por lo anterior Álvaro Marchesi, Secretario General de la Organización de los Estados Iberoamericanos (OEI) (2009), habla de los nuevos retos en la educación y expone que las demandas sociales actuales exigen alumnos que puedan enfrentar su futuro y por ello se coloca a la Educación Artística en un peldaño muy alto para lograr formar seres humanos integrales “caminando hacia la construcción de ciudadanía” ¿y por qué las artes y no otra cosa? Porque el argumento más claro de que las artes se integren en la educación, es lo que ofrecen, lo que permiten, y cómo lo hacen, dando oportunidades de crecimiento a los individuos, preparándolos para los retos, y lamentablemente un tiempo que es menos certero que predecible (Efland, 2004).

Dentro de este contexto, vemos con buenos ojos la oportunidad que tienen los alumnos egresados de la Licenciatura en Gestión y Desarrollo de las Artes la cual tienen en su perfil de egreso tres grandes competencias y una de ellas es la Educación Artística: implementar procesos educativos pertinentes para el conocimiento, práctica y apreciación de las artes con el fin de potenciar las capacidades creativas, perceptivas y expresivas del ser humano, los egresados pueden iniciar a otro en el campo de las artes y seguir aplicando las teorías que sustentan que las artes son un camino para que el individuo se prepare para su futuro que cada vez es más incierto si no se tienen bases sólidas.

El bloque de educación artística está organizado de tal manera que los alumnos de LGDA tienen la oportunidad de desarrollar la práctica profesional del área en el séptimo semestre, después de haber pasado por la preparación teórica y práctica, ya insertos en una institución educativa llevan a cabo la implementación de un programa en artes, de tal manera que brindan a otros de nivel primaria o secundaria la oportunidad de acercarse al arte, reforzar sus habilidades de apreciación, ejecución y de expresión a través de un plan estructurado y justificado teóricamente, y supervisados por los docentes especializados en artes que integran la plantilla académica del programa educativo.

Mientras se pueda seguir acercando a otros a las artes, cerrar brechas y crear oportunidades para todos, la labor de los docentes en artes o educación artística será pintar un mundo mejor.

Conclusiones

Como se puede observar en el desarrollo de este escrito, son muchos los beneficios proveídos por las artes, si se emplean bien se logrará tener alumnos con habilidades corporales desarrolladas, que le ayudarán a tener conocimiento de sí mismos y seguridad, contribuyendo al desarrollo socioemocional; mejores experiencias escolares que incidirán en su rendimiento académico; se favorecerá el trabajo con otros, al desarrollar la gestión (REDES, 2011) de las emociones en pro de relaciones armoniosas; se fortalece el desarrollo cognitivo, la percepción y el sentido estético, dándole facultades creativas, imaginativas y sensitivas, considerándose lo anterior competencias esenciales para la vida.

Hay mucho por hacer, propuestas por diseñar e implementar y la falta de tiempo y recursos ya no debe ser impedimento. Si creemos en lo que hacemos, si cimentamos bien nuestros proyectos, podremos evidenciar la enorme labor que se pueden hacer con las Artes, por ello será necesario sistematizar nuestras prácticas, publicarlas, dado que hay muy pocos trabajos en esta área; establecer redes con otras personas para el intercambio de experiencias que nutran nuestras acciones, pero sobre todo mantenerlos

actualizados y capacitarnos en todo lo referente en nuestra área. ¡Pongamos manos a la obra!, que no estamos solos.

Referencias

- Acha, J. (2004). Educación artística escolar y profesional (14a ed.). México: Editorial Trillas.
- Freedman K. (2010). La enseñanza de Educación Artísticas en la Reforma Integral de la Educación Básica. Educación artística. Libro para el docente. Primaria.
http://cuestionarios.dgme.sep.gob.mx/docentes_nov_10/educacionartistica.pdf
- Lozano, J. (1984). Historia del arte. Editorial: Continental.
- Luckert F. (2001). Al reencuentro del ser, la creatividad y la emoción en la escuela presencia de las artes en la educación. UNESCO. La Educación Artística en América Latina y el Caribe. Reunión de Expertos (Universidad de Uberaba, 16 al 19 de octubre de 2001).
<http://portal.unesco.org/culture/en/files/19576/10813504903luckert.pdf/luckert.pdf>
- Martín del Campo, S. (2000). El papel de la educación artística en el desarrollo integral del educando. Educar: Revista de Educación. México. Recuperado de:
http://weblog.mendoza.edu.ar/m_docente/archives/019556.html
- Muñoz de, S. M. (2010). La educación artística en la cultura contemporánea. En A. Giráldez., & L. G. Pimentel, Educación artística, cultura y ciudadanía. De la teoría a la práctica (pp. 9-21). México: Santillana. Recuperado de http://www.oei.es/metas2021/LibroEdArt_Delateoria-prov.pdf
- Perfiles Profesionales para Educación Secundaria (2000). Comisión Nacional SEP-SNTE de Carrera Magisterial. Recuperado de:
<http://148.235.6.204/carmag/uploads/XXII/PERFILES%20PROFESIONALES.pdf>
- Perrenoud, P. (1999). Construir competencias desde la escuela. Editorial: Noroeste. Chile.
- REDES (2011). La revolución educativa.[Vídeo]. Recuperado de: YouTube:
<http://www.youtube.com/watch?v=2nJhExyqaUo>
- SEP (2009). Plan de estudios 2009. Editorial: Secretaría de Educación Pública.

TED (2006). *Sir Ken Robinson: Las escuelas matan la creatividad* [Vídeo]. Recuperado:
YouTube: <http://www.youtube.com/watch?v=nPB-41q97zg>

Terigi, F. (2002). *Arte y escuela: Aspectos curriculares y didácticos de la educación artística*. Editorial: Paidós.

UNESCO (2010). *La Agenda de Seúl: Objetivos para el desarrollo de la educación artística*. Recuperado de:
http://portal.unesco.org/culture/es/files/41117/12861962605La_Agenda_de_Se%FA1_Objetivos_para_el_desarrollo_de_la_educaci%F3n_art%EDstica.pdf/La%2BAgenda%2Bde%2BSe%FA1_Objetivos%2Bpara%2Bel%2Bdesarrollo%2Bde%2Bla%2Beducaci%F3n%2Bart%EDstica.pdf

UNESCO (s/f). *Educación artística*.
http://www.unesco.org/bpi/pdf/memobpi57_artseducation_es.pdf

Capítulo VII. La pertinencia en los planes y programas de estudios de educación básica sobre temas de inclusión y diversidad en el marco de la educación.

Martha Alejandrina Zavala Guirado¹ y Grace Marlene Rojas Borboa²

¹Departamento de Educación, ²Departamento de Sociocultural
Instituto Tecnológico de Sonora
Ciudad Obregón, Sonora, México. martha.zavala@itson.edu.mx

Cuando se habla de la relación entre la educación y las necesidades sociales, se refiere necesariamente a un asunto complejo: el de la relevancia de la educación. Según Schmelkes (1999) parte de su complejidad se expresa en el hecho de que, por un lado, los individuos tienen necesidades sociales, muchas de las cuales deben ser atendidas por el servicio educativo en el sentido de proporcionar las competencias para satisfacerlas. Pero por otro lado, la sociedad tiene necesidades (que también son necesidades sociales), algunas de las cuales son planteadas por función o como exigencia al servicio educativo.

Algunas de esas necesidades menos atendidas en la educación básica es el desarrollo de la personalidad, la autoestima, la seguridad, las relaciones sociales y de comunicación, entre otras, cuando se deben trabajar desde la escuela en todas las etapas del ser humano para su adecuada trayectoria educativa y oportuna eficiencia terminal. Pero ¿qué es lo que sucede en la actualidad? reprobación, deserción, rezago, por un mal tránsito por el sistema educativo a razón de no fortalecer los valores ocasionando discriminación a causa de la intolerancia a la diversidad, causando exclusión desde los planes y programas de estudio hasta llegar al aula.

El presente ensayo pretende analizar los tópicos abordados por tres autores, Casanova sobre la inclusión, Sánchez la diversidad y Medina la innovación en el marco de la educación y relacionar estas sugerencias en la pertinencia curricular en los planes y programas de estudios 2011 del sistema educativo mexicano, en especial la educación básica.

El presente ensayo pretende analizar las aportaciones sobre la educación en el marco de la globalización y comparar el sistema educativo mexicano ante los retos internacionales para la formación de los estudiantes.

A lo largo de la historia podemos identificar diferentes percepciones sobre el concepto de educación, donde las características contextuales sociales y las necesidades de formación contribuyen a la evolución de esta importante disciplina.

Para Monclus (2011) el concepto de educación tiende a un enfoque dinámico, no uniforme ni estático por el marco social cambiante y complejo y por la amplitud de su tema, para esto el autor nos describe su concepto a través del análisis de tres dimensiones básicas:

Educación como transformación de la realidad, como un proceso activo donde debe plantearse al margen de la realidad social en la igualdad, interculturalidad, culturas y tradiciones de manera activa y acorde a los tiempos actuales globales. Por otro lado Morín, citado en Monclus (2011) conceptualiza la educación sobre el marco de la complejidad donde abarca la dimensión crítica y la transformación de la realidad, el objetivo de la educación según Morín es dotar a las estudiantes de capacidades para detectar y subsanar los errores del conocimiento y enseñarles a convivir con sus ideas.

La educación debe promover una inteligencia general en contextos globales, multidimensionales y la interacción compleja de los elementos, sin límites de espacios temporales. Tener educación a lo largo de la vida sin límites de tiempo como una educación permanente por su dimensión inacabada e ilimitada fuera de lo formal, con enfoque global ante los problemas internacionales abriéndose a todo el mundo.

Casanova (2011) dice que para tener una educación de calidad el currículum debe ser inclusivo, abierto y flexible a todo el alumnado, lo que implica la consideración de cualquier característica o circunstancia que puedan plantear sus estudiantes. Define el currículum abierto como aquel que no cierra la concreción última de su implementación sino que establece un margen suficiente de autonomía para los profesionales docentes constituidos como equipo en cada centro, con objeto de tomar las decisiones de aplicación pertinentes en función de las características del entorno y de la población que atienden en la realidad.

De este modo mucho se ha discutido sobre una educación permanente sin fronteras culturales, para esto en México a partir del 2007 se crea una Reforma Integral

de Educación Básica (RIEB) que pretende elevar la calidad educativa en los rubros de cobertura, equidad, eficacia, eficiencia y pertinencia acordes a las demandas de los estudiantes y las exigencias internacionales. De esta forma el sistema educativo mexicano se incorpora a los estándares internacionales con un plan de estudio articulado, transversal que contempla la diversidad cultural, la inclusión y la educación para la convivencia bajo un enfoque por competencias, donde hace énfasis en la formación de conocimientos, habilidades y actitudes para la educación básica (RIEB,2009).

Según la RIEB el currículo es el conjunto de contenidos, ordenados en función de una particular concepción de enseñanza, que incluye orientaciones o sugerencias didácticas y criterios de evaluación con la finalidad de promover el desarrollo y aprendizaje de los alumnos. Para ello el currículo debe ser congruente con los procesos de desarrollo y aprendizaje de los niños y de los adolescentes, pertinentes a las necesidades educativas de los alumnos, relevantes a las demandas y necesidades sociales (Programa sectorial 2007-2012).

Sin embargo mucho se ha cuestionado sobre la educación inclusiva en los planes y programas de estudio, ya que actualmente no se cuenta con un modelo que acoja a las minorías con problemas de diversa índole ya que todos los estudiantes se consideran homogéneos dentro del aula, pero de acuerdo con Casanova (2011) en su modelo de educación inclusiva explica que los elementos del currículum inclusivo es aquel que define las competencias que el alumno debe adquirir a lo largo de la etapa, que esta secuenciada la gradación de las mismas para cada ciclo o curso escolar, que cada una se puede alcanzar mediante el trabajo de todas las materias y que estas mismas contribuyan a alcanzar determinadas capacidades.

Esa minoría no atendida tiende al fracaso escolar con docentes carecientes de herramientas que les ayuden al desarrollo de las habilidades requeridas para estar a la par con el resto del grupo. Suele dificultárseles buscar las estrategias que incidan en las necesidades de los estudiantes porque, la mayoría de los casos, no realizan un diagnóstico para facilitar la identificación de las áreas débiles a considerar a la hora de planear la enseñanza y mucho menos aquellas deficiencias de aprendizaje que los

estudiantes puedan tener. Al igual no se hace una evaluación sobre el proceso para constatar la eficacia del programa en proceso o implementado, sobre el cual se pueden hacer modificaciones y/o adecuaciones para el buen logro de los objetivos planteados.

Ante esto, es menester elaborar registros adecuados para realizar la evaluación por competencias con carácter formativo y continuo y sobre todo que se especifiquen diferentes grados de logros en cada competencia de acuerdo a las características de los alumnos y alumnas en sus capacidades, talentos, estilos cognitivos, ritmos de aprendizaje, dificultades de aprendizaje, dominio del idioma, contexto social, interés personales, entre otros; asuntos que las escuelas deben considerar si pretende desarrollar las potencialidades de los alumnos.

Sin embargo poco se ha estudiado sobre la concepción que tiene el docente sobre la inclusividad, como menciona la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, por sus siglas en Inglés) (2005, citado por Echeita y Ainscow, 2011), hay países que aún la conciben como la integración de niños discapacitados al aparato educativo cuando ésta además abarca la diversidad de los mismos y por ende su libre participación en las diferentes actividades que se realizan en la escuelas como son las artes y los deportes, esto es, que los jóvenes con menores oportunidades puedan establecer vínculos sociales y comunitarios para la conformación de grupos de pertenencia social (Agostina, 2008).

El hecho de conocer dicha concepción puede ayudar a trazar líneas orientadoras a los docentes sobre su práctica educativa reflexionando en las actividades que realiza en su aula para el aprendizaje de sus alumnos. Acciones que van desde las metodologías, estrategias y técnicas acorde a las necesidades de los estudiantes que contribuyan a su inclusión en el contexto tan complejo imperante actualmente.

Las competencias se hicieron para que todos puedan adquirirlas, unos en mayor o menor grado, más rápido o más lento que otros, sin que eso sea motivo de discriminación. Por ello el docente debe diseñar los ambientes de aprendizaje en las cuáles todos los alumnos puedan converger independientemente de sus capacidades. El hecho de ser distintas, favorece el enriquecimiento de las situaciones planteadas por el

docente por la heterogeneidad existe en el aula, logrando la inserción de todos en el trabajo áulico. A través de ese miramiento, se podrá ofrecer una enseñanza más individualizada y no se trataría al grupo de forma homogénea.

De esta forma para la educación inclusiva es necesario un replanteamiento del currículum, cambiando la forma de enseñar, nuestras prácticas y métodos de enseñanza explorando estilos más interactivos y comprometidos. Para esto los profesores necesitan dedicar tiempo para la planeación y trabajar colegiadamente. Ante este planteamiento la RIEB se implementó a partir del 2008 bajo este enfoque llamado competencias que pretende revolucionar los procesos de enseñanza-aprendizaje y la evaluación desde una perspectiva integral y funcional.

Por lo anterior, el quehacer docente implica un cambio de paradigma sobre su práctica que vaya enfocado al desarrollo de competencias en los estudiantes. Una práctica escolar capaz de acoger a todos, que el profesor sea un auténtico dinamizador del proceso hacia la escuela inclusiva, que acepte al alumno, que favorezca la promoción del grupo clase como una comunidad abierta (Sánchez y Pulido, 2007).

En este sentido, el aprendizaje de cada alumno y del grupo se enriquece en y con la interacción social y cultural; con retos intelectuales, sociales, afectivos y físicos, y en un ambiente de trabajo respetuoso y colaborativo, evitando con ello que se dé la exclusión y por consiguiente la marginación. Por eso se han diseñado e implementado varios programas donde se promueve la equidad, sobre todo en grupos vulnerables, para que haya cobertura y menos niños con deserción o rezago por la desigualdad imperante la cual les impide el acceso a la educación que es la única herramienta que tendrán para el trabajo y su vida.

Sobre estos planteamientos de la educación inclusiva y la diversidad el Plan de estudios de educación básica 2011 es de carácter nacional y reconoce que la equidad en la Educación Básica constituye uno de los componentes irrenunciables de la calidad educativa, por lo que toma en cuenta la diversidad que existe en la sociedad y se encuentra en contextos diferenciados. Este planteamiento se puede observar en las escuelas, en la diversidad se manifiesta en la variedad lingüística, social, cultural, de

capacidades, de ritmos y estilos de aprendizaje de la comunidad educativa. También reconoce que cada estudiante cuenta con aprendizajes para compartir y usar, por lo que busca que se asuman como responsables de sus acciones y actitudes para continuar aprendiendo.

Otra característica del Plan de estudios es su orientación hacia el desarrollo de actitudes, prácticas y valores sustentados en los principios de la democracia: el respeto a la legalidad, la igualdad, la libertad con responsabilidad, la participación, el diálogo y la búsqueda de acuerdos; la tolerancia, la inclusión y la pluralidad, así como una ética basada en los principios del Estado laico, que son el marco de la educación humanista y científica que establece el Artículo Tercero Constitucional.

Los alumnos cuentan con conocimientos, creencias y suposiciones sobre lo que se espera que aprendan, acerca del mundo que les rodea, las relaciones entre las personas y las expectativas sobre su comportamiento. En este sentido, es necesario reconocer la diversidad social, cultural, lingüística, de capacidades, estilos y ritmos de aprendizaje que tienen; es decir, desde la particularidad de situaciones y contextos comprender cómo aprende el que aprende y, desde esta diversidad, generar un ambiente que acerque a estudiantes y docentes al conocimiento significativo y con interés.

La educación es un derecho fundamental y una estrategia para ampliar las oportunidades, instrumentar las relaciones interculturales, reducir las desigualdades entre grupos sociales, cerrar brechas e impulsar la equidad. Por lo tanto, al reconocer la diversidad que existe en nuestro país, el sistema educativo hace efectivo este derecho al ofrecer una educación pertinente e inclusiva:

- Pertinente porque valora, protege y desarrolla las culturas y sus visiones y conocimientos del mundo, mismos que se incluyen en el desarrollo curricular.
- Inclusiva porque se ocupa de reducir al máximo la desigualdad del acceso a las oportunidades, y evita los distintos tipos de discriminación a los que están expuestos niñas, niños y adolescentes.

En correspondencia con este principio, los docentes deben promover entre los estudiantes el reconocimiento de la pluralidad social, lingüística y cultural como una

característica del país y del mundo en el que viven, y fomentar que la escuela se convierta en un espacio donde la diversidad puede apreciarse y practicarse como un aspecto de la vida cotidiana y de enriquecimiento para todos.

Para atender a los alumnos que, por su discapacidad cognitiva, física, mental o sensorial (visual o auditiva), requieren de estrategias de aprendizaje y enseñanza diferenciadas, es necesario que se identifiquen las barreras para el aprendizaje con el fin de promover y ampliar, en la escuela y las aulas, oportunidades de aprendizaje, accesibilidad, participación, autonomía y confianza en sí mismos, ayudando con ello a combatir actitudes de discriminación.

Por otra parte, para atender a los alumnos con aptitudes sobresalientes, el sistema educativo cuenta con modelos de enriquecimiento escolar y extraescolar, y brinda parámetros para evaluar a quienes muestren un desempeño significativamente superior al resto de sus compañeros en el área intelectual y requieran de una promoción anticipada.

Para el logro de este principio es indispensable la organización, la toma de acuerdos y la vinculación entre autoridades, directivos, docentes y madres, padres o tutores. En ese sentido, a la Educación Básica le corresponde crear escenarios basados en los derechos humanos y el respeto a la dignidad humana, en los que cualquier estudiante, independientemente de sus condiciones, se desarrolle intelectual, social, emocional y físicamente. Para ello, se requiere que los docentes desarrollen empatía hacia las formas culturales y necesidades de los alumnos que pueden ser distintas a sus concepciones.

Para López, citado en Sánchez y Pulido (2007) una escuela sin exclusión es aquella escuela pública que ofrece otro modelo educativo donde aprenden todos juntos, donde los principales beneficiados sean los niños y el profesorado, donde se enfrentará a retos como la lucha contra las desigualdades, la integración de las minorías en la vida escolar, la educación frente al racismo y la xenofobia, la convivencia y el respeto entre el género y las religiones.

Resulta inconcebible que en estos tiempos sigan presentándose actos de bullying debido a la falta de educación desde casa y a la incompetencia de las escuelas en formar personas íntegras, capaces de aprender a ser, convivir en su entorno y en sociedad. Las anteriores son competencias para la vida indicadas en los Planes y Programas de Estudio 2011 de la Educación Básica, que si bien no se atienden desde temprana edad, difícilmente se contará con estudiantes que aporten.

Por ellos es necesario plantear propuestas formativas integradoras que impliquen a todo el profesorado, sean especialistas o tutores generalistas, ya que han de trabajar de forma colaborativa; de manera que a unos y otros se les ha de dotar de actitudes y valores ante la diversidad y aportarles conocimientos para detectar problemas y afrontarlos, además de estrategias de planificación y organización escolar encaminadas a dirigir actividades y potenciar las relaciones del grupo en las aulas donde estén integrados atendiendo dicha diversidad.

De esta forma Sánchez y Pulido (2007) explican que son necesarios planes y programas formativos que generen y promuevan actitudes positivas hacia la diversidad para dotar a los futuros profesionales de las destrezas necesarias y habilidades que les permitan afrontar la heterogeneidad como por ejemplo técnicas de trabajo cooperativo y trabajo en equipo, investigación en el aula y olvidarnos de programas ya trasnochados de especialización que parten del déficit y tratan de la rehabilitación y reducción, términos de los que debiéramos alejarnos. Es esto un requisito básico e imprescindible en los futuros profesionales, si queremos afrontar con éxito una educación que atienda adecuadamente la diversidad de alumnos y alumnas a los que va dirigida.

En ese sentido, a la Educación Básica le corresponde crear escenarios basados en los Derechos Humanos, la Constitución Política y las Garantías Individuales, el respeto a la dignidad humana, en los que cualquier estudiante, independientemente de sus condiciones, se desarrolle intelectual, social, emocional y físicamente. Para ello, se requiere que los docentes sean empáticos hacia las formas culturales y necesidades de los alumnos que pueden ser distintas a sus concepciones.

De esta forma la tarea docente se debe desenvolver como un proceso flexible, con gran capacidad adaptabilidad y creatividad y exige la conformación de redes de maestros, generando un trabajo más cercano permitiendo intercambiar las experiencias que viven día a día en el contacto con los alumnos para comentar propuestas y apoyarse mutuamente, compartir los éxitos y desaciertos, un proceso permanente de evaluación aprendizaje entre pares; así como para definir trayectos formativos sobre e a partir de esas experiencias consideren necesario para mejorar su labor docente (RIEB, 2009).

La ejecución real del modelo educativo lo lleva a cabo el docente bajo una práctica innovadora que implica asumir una serie de principios básicos postulados desde la propia naturaleza del hecho innovador y requiriendo conjugar los propios de una institución educativa, visión, misión y acción en el marco de una estructura cultural definida en términos de valores y actitudes centradas en procesos sometidos a procedimientos basados en el desarrollo de competencias propias a la naturaleza de la innovación (Medina, 2009).

De esta forma se puede concluir que la educación inclusiva no se acota a los niños con discapacidad o necesidades especiales, sino que va más allá de lo físico, lo congénito, hereditario o mental. Educación en la inclusividad involucra también la globalidad en la que estamos inmersos, la cual hace partícipe de una diversidad cultural en la que se debe fomentar que todos son diferentes y que eso da una ventaja que hace únicas y valiosas a las personas, independientemente de la condición en que se encuentren. Se contribuiría además en el trabajo armónico, relaciones sociales exitosas, aceptación de sí mismo y de los demás fomentando además la tolerancia y el respeto.

Es importante que también el docente vivencie las dinámicas que propone en el aula, dado que el aprendizaje no solamente es descendente, también puede darse de forma ascendente y en todas direcciones, por ello que lo de la tolerancia no solamente es entre los estudiantes, sino en todos los implicados en el acto educativo para la generación de ambientes agradables donde se favorezca la integración e interacción grupal.

Resulta crucial comprender que la educación en la inclusividad, no es un tema de moda, sino que debe seguirse trabajando durante toda la vida, dado que se está en un mundo que ha abierto sus fronteras y cada vez se estará en constante interacción con otras culturas, que tienen formas de ser, pensar y actuar muy diferentes a las propias y que se debe ser capaz de embonar con esas ideologías propiciando una cultura de paz, solidaridad y apego a lo moral.

De acuerdo a los planteamientos expuestos sobre inclusión y diversidad se identifican estos términos en los planes y programas de estudios pero es necesario habilitar al docente en su desarrollo en el aula, debido a que es el principal impulsor y ejecutor de las reformas educativas y es a quién se deben capacitar en la creación de modelos innovadores capaces de integrar una educación inclusiva y diversificada para posteriormente evaluar los efectos en los aprendizajes esperados en el perfil de egreso de la educación básica.

Un estudiante que es capaz de insertarse en los diversos ambientes y contextos es porque su educación fue inclusiva, desarrolló sus habilidades sociales, competencias en las cuáles puede trabajar con otros tomando en cuenta las ópticas desde diversas perspectivas y realice acciones en conjunto.

Es menester que el docente sea generador de ambientes en los cuáles integre a todo su alumnado en la generación de proyectos acordes a las necesidades de su escuela, localidad y/o comunidad.

Referencias

- Agostina M. (2008). Las artes como herramienta para la inclusión educativa, social y la regeneración de vínculos comunitarios. Universidad Abierta Americana.
<http://mediacionartistica.org/2013/05/15/el-arte-como-herramienta-para-la-inclusion-educativa-social-y-la-regeneracion-de-los-vinculos-comunitarios/>
- Casanova, M. A. (2011). *Educación inclusiva: un modelo de futuro*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Echeita G. & Ainscow M. (2011). La Educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente.

Congreso Iberoamericano sobre Síndrome de Down. Down España.
http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/sarrio/DOCUMENTOS,%20ARTICULOS,%20PONENCIAS./Educacion%20inclusiva%20como%20derecho.%20Ain scow%20y%20Echeita.pdf

Medina, A. (Coord.)(2009). *Innovación de la educación y de la docencia*. Madrid: Editorial Universitaria Ramón Areces.

Monclús, A. (2011). *La educación entre la complejidad y la organización*. Granada: Grupo Editorial Universitario.

Plan de estudios (2011). *Educación básica. Primaria* Se imprimió por encargo de la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos. Disponible en línea:
<http://basica.sep.gob.mx/dgdc/sitio/pdf/PlanEdu2011.pdf> [2011, noviembre].

Programa Sectorial de educación 2001-2012 [en línea] Disponible
http://www.sep.gob.mx/es/sep1/programa_sectorial [2011, mayo]

Reforma Integral de Educación Básica (2009) [en línea] Disponible
<http://educacionespecial.sepdf.gob.mx/escuela/documentos/CurriculumBasica/Primaria/Apoyo/ReformaIntegralEB.pdf>

Sánchez, A. & Pulido, R. (2007). *El centro educativo: Una organización de y para la diversidad*. España: Grupo Editorial Universitario.

Schmelkes S. (1999) Reforma curricular y necesidades sociales en México. Revista "Cero en conducta". Educación y Cambio Abril, 1999. México.

ÍNDICE DE AUTORES

A	
Alvidrez Molina, Adalberto	22, 44
C	
Caraveo García, Yadira Daniela	34
F	
Fernández Nistal, María Teresa	44
Flores Lastra, Nydia Guadalupe	57
G	
Galván Parra, Luz Alicia	44
García López, Ramona Imelda	8
I	
Islas Miranda, Cristian Salvador	22, 70
L	
Leyva Pacheco, Ana Cecilia	44
O	
Olachea Parra, Luis Fernando	34
R	
Ramírez Armenta, Martha Olivia	8
Rojas Borboa, Grace Marlene	22, 44, 70, 82
S	
Salguero Ochoa, Cynthia Julieta	70
Z	
Zavala Guirado, Martha Alejandrina	82

“Discusión de Propuestas Académicas” se terminó de editar en junio de 2014 en la Coordinación de Desarrollo Académico del Instituto Tecnológico de Sonora en Cd. Obregón, Sonora, México.

El tiraje fue de 300 ejemplares impresos más sobrantes para reposición, y puesto en línea en la página www.itson.mx/publicaciones



ITSON
Educar para
Trascender