



VISIÓN EDUCATIVA IUNAES

Vol. 3, Número 7, Enero de 2009

CONTENIDO

Editorial
(p. 3)

¿Y las reformas?
Adla Jaik Dipp
(p. 4)

Estrés académico ¿femenino?
Arturo Barraza Macías
(p. 8)

La critica dentro del proceso educativo
Raymundo Carrasco Soto
(p. 16)

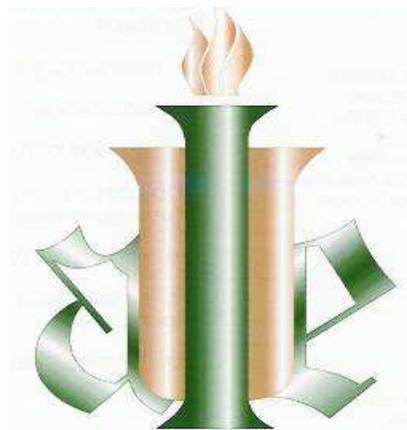
Educación inclusiva
Fabiola de la Mora Alvarado
(p. 19)

**Organizaciones que aprenden.
Un acercamiento desde la gestión escolar**
Ignacio Ramírez Ibarra
(p. 28)

Ilustraciones
Antonio Ruiz
ant_ruiz77@hotmail.com

Normas para colaboradores
(p.40)

Sugerencias en la Internet
(p. 41)



La revista "Visión Educativa IUNAES" es una publicación electrónica con periodicidad cuatrimestral del Postgrado en Educación del Instituto Universitario Anglo Español (IUNAES).

Los trabajos presentados no reflejan necesariamente la opinión del IUNAES y son responsabilidad exclusiva de sus autores. Se autoriza la reproducción total o parcial de los trabajos indicando la fuente y otorgando los créditos correspondientes al autor.

La correspondencia favor de dirigirla al Instituto Universitario Anglo Español.
Paseo del Cóndor No.100
Fracc. Real del Mezquital.
Tels. 618-8117811 y
618-8127226
e-mail:
iunaes@yahoo.com.mx



**INSTITUTO
UNIVERSITARIO
ANGLO ESPAÑOL**

DIRECTORIO

Directora General
Alia Lorena Ibarra Ávalos

**Directora Académica
de Posgrado**
Adla Jaik Dipp

**REVISTA
VISIÓN EDUCATIVA
IUNAES**

DIRECTOR

Arturo Barraza Macías

CONSEJO EDITORIAL

Enrique Ortega Rocha
*Instituto Universitario
Anglo Español*

Roberto Robles Zapata
*Benemérita y Centenaria
Escuela Normal del Estado
de Durango*

Alejandra Méndez Zúñiga
*Universidad Pedagógica de
Durango*

Raymundo Carrasco Soto
*Universidad Juárez del
Estado de Durango*

**Jesús Manuel Luna
Espinoza**
*Colegio de Bachilleres del
Estado de Durango*



¿Y LAS REFORMAS?

Adla Jaik Dipp
adlajaik@hotmail.com

Doctora en Ciencias de la Educación; actualmente se desempeña como Investigadora del CIIDIR – IPN, Unidad Durango y como Directora Académica del Posgrado en el Instituto Universitario Anglo Español

Cada vez más el conocimiento está reemplazando al capital físico como fuente de riqueza, esto se traduce en que las destrezas, las habilidades y la creatividad de los sujetos se van convirtiendo cada vez más en factores decisivos para la economía mundial y en que la ahora denominada Sociedad del Conocimiento, implique un reto y una preocupación política para todos los sistemas educativos, especialmente para los que están comprometidos directamente con la formación de técnicos y profesionistas que han de contribuir de manera decisiva a las transformaciones económicas, políticas y sociales del país.

En el marco de la globalización y ante la evolución hacia un mundo laboral que requiere cada vez de sujetos más polifuncionales, polivalentes y flexibles, dotados de competencias intelectuales, actitudinales, sociales y laborales, se impone la necesidad de reflexionar tanto en la forma en que se está produciendo el proceso de formación de esos sujetos, como en la forma en que estos sujetos están reconstruyendo su práctica educativa.

En particular, la problemática de la escasa formación docente en educación superior, es preocupante; en la mayor parte de estas Instituciones existe una formación universitaria rígida, con currículas poco flexibles y poca creatividad en los procesos educativos, atribuido esto a un perfil predominante del profesor de corte tradicional, que privilegia el aprendizaje memorístico y la reproducción de saberes, con base en una praxis acrítica, entendida básicamente como un conjunto de principios que orienta irreflexivamente a los profesores en la traducción de objetivos educativos a prácticas pedagógicas concretas (Stenhouse, 1993 y Elliot, 1993).



Obviamente no hay respuestas únicas para el qué hacer con la cuestión docente, específicamente con la formación docente en la educación superior, y no las hay por múltiples razones, entre las que podemos notar: la diversidad de contextos, la heterogeneidad de ese conjunto de sujetos agrupados genéricamente como "docentes" y por lo tanto la situación crítica en que está inmerso el problema docente en el cual la formación profesional es sólo un elemento; la insuficiencia del conocimiento disponible respecto del cambio educativo y del aprendizaje, etc.

Acordes a esta situación, en los últimos años han irrumpido en los distintos sistemas educativos del país, variadas propuestas encaminadas a adoptar nuevos modelos educativos, en su mayoría con una base constructivista, centrados en el aprendizaje; así tenemos el caso del Instituto Politécnico Nacional, de los Institutos Tecnológicos, de los Bachilleratos Tecnológicos Agropecuarios, y los Bachilleratos Tecnológicos Industriales, instituciones que a fin de estar en consonancia con los nuevos requerimientos técnicos, sociales y formativos del mundo actual, han planteado "reformas" a sus modelos educativos.

Estas propuestas de "reforma" se han acompañado de un gran número de acciones de superación y capacitación de los docentes, dirigidos a que sean capaces de asumir la travesía que se demanda efectuar para transitar de modelos centrados en la enseñanza hacia modelos centrados en el aprendizaje. Muchas de estas propuestas de superación pedagógica, son serias, presentan gran rigor científico y coherencia en su diseño.

Ahora bien, es de todos conocido, o cuando menos de los que se manejan en el medio educativo, que a pesar de lo múltiples esfuerzos que se realizan y las valiosas propuestas de diseño, la implementación de los mismos se resiente y aún los resultados obtenidos con la superación pedagógica no están a los niveles deseados, por sobre todo en lo que respecta al impacto en las transformaciones personales, laborales, políticas y sociales.

En opinión de Torres (1998), la necesidad de un nuevo rol docente sigue ocupando un lugar primordial en el discurso educativo actual, en relación a la construcción de una nueva educación, y ha terminado por configurar una larga lista de competencias deseadas para el nuevo perfil del docente.

Esta lista incluye aproximadamente 20 competencias, entre las cuales se habla de un sujeto polivalente, profesional competente, agente de cambio, practicante reflexivo, profesor investigador, crítico y transformador; que además sabe de pedagogía, de planeación didáctica, de aspectos curriculares, es culto, es bilingüe, sabe trabajar en equipo, es solidario, cooperativo y comprometido con



su escuela y con la sociedad, tiene iniciativa, es institucional, reflexivo, ético, innovador, receptivo al cambio, etc.

Esta situación de hacer largos listados, llámense de competencias docentes, de estrategias de aprendizaje, de retos para el siglo XXI, etc. presenta un serio inconveniente al igual que nuestros modelos de Reforma, normalmente son desarrollados fuera de nuestros contextos y son totalmente generalizadores.

Las reformas en educación a nivel nacional generalmente obedecen a un proyecto político; con el apoyo de especialistas se conforman las líneas generales de acción, mismas que se hacen extensivas al personal directivo y docente para que se apropien de ellas y la instrumenten en sus escuelas y sus aulas.

Ahora bien, puede pensarse que mientras no se adopte otra manera de elaborar las reformas, en las que el mecanismo sea justamente a la inversa, donde los docentes desde su aula y directivos desde sus escuelas, participen a partir de la formulación de los diagnósticos de la educación, y se involucren en la construcción de propuestas para la reforma, la complejidad para que los docentes asuman y hagan propios los postulados de la reforma aumenta.

Mientras que el sistema educativo siga propiciando que el docente no conozca y reconozca la justa medida de su quehacer profesional, y no deje de considerarlo como un mero “aplicador” de estrategias, técnicas y métodos, para convertirse en un “creador” de modelos, se tiende a especular que difícilmente alguna reforma tendrá éxito.

En este orden de ideas, puede señalarse que existen también otras muchas razones por las que se considera que no se obtienen los resultados deseados en la aplicación de las reformas, entre ellas quisiera resaltar que algunas instituciones no tienen presente que el término capacitación no implica ponerse al día de lo último y mucho menos recibir cursos a nivel informativo; capacitar es preparar al individuo para que tenga mejores desempeños y recordemos que los desempeños no son sólo operativos, sino que son los recursos que pone en juego un individuo para actuar y los recursos pueden ser intelectuales, operativos y actitudinales (Ruiz, 2005).

Otra situación que generalmente no se toma en cuenta, es que la capacitación requerida para que los docentes asuman nuevos modelos que generen nuevos modos de actuación, tiene que responder a una forma flexible, formativa, globalizada, ya que no puede pensarse la superación en sentido estrecho, sino en un sentido tal que el docente fortalezca determinadas competencias básicas, las cuales no se circunscriben a la competencia didáctico pedagógica.



Algo que comúnmente se presenta es que la capacitación se concibe con una visión reconstructiva como si lo que se propone partiera de cero, sin atender a lo valioso que hay en la tradición y en la experiencia y sin tener en cuenta que si el profesor lo percibe como ruptura, siente que se está cuestionando su validez como docente, lo que innegablemente afecta su identidad profesional y agudiza su resistencia al cambio.

Ahora bien, las reformas ahí están, su costo debe haber sido elevado, ya que en su mayoría fueron elaboradas por asesores especialistas en educación, además, las instituciones dicen que son obligatorias, lo que es un hecho, es que son necesarias, los cambios demandados para participar en la sociedad globalizada del siglo XXI son inevitables. Por otro lado, los docentes también ahí están, y de entrada pareciera que no tienen opción, aunque sabemos que en la realidad tienen dos alternativas: decidirse por asumir su responsabilidad ante el cambio, o sumarse a los que sólo en el discurso dicen sí a la reforma, mientras que su actitud y sus prácticas se mantienen impasibles.

Los elementos necesarios para el cambio ahí están, se requiere que las instituciones flexibilicen la instauración de las reformas y apelen a la vocación de servicio de los docentes; y yo me pregunto: ¿no estamos concientes que independientemente de donde hayan salido las reformas, es inminente dar un giro a nuestra práctica docente? ¿No estamos ciertos que ahora hay que hacer las cosas de manera diferente para lograr resultados en nuestros alumnos? ¿No podemos asumir que el diario aprender es condición inherente a nuestra profesión? ¿No nos hemos percatado que hoy en día lo único permanente es el cambio? Reflexionemos maestros y hagamos de la docencia una tarea de tiempo completo, disfrutemos de ella, demos lo mejor de nosotros cada día dentro y fuera de las aulas y seguramente, en un plazo no tan largo, seremos otros sujetos, con otros saberes en nuestro haber y con otras historias que contar.

Referencias

- Elliot, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- Ruiz, Iglesias M. (2005). *Antología* Instituto Universitario Anglo Español. Durango, Dgo.
- Stenhouse, L (1993). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Torres, C. R. M. (1998). Nuevo papel docente ¿qué modelo de formación y para qué modelo educativo? *XIII Semana Monográfica "Aprender para el futuro: Nuevo marco de la tarea docente"*, organizada por la Fundación Santillana, Madrid.