



UNIVERSIDAD MICHOACANA DE SAN NICOLÁS DE HIDALGO

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO

**Motivación y práctica educativa en
asesores y asesoras especializados de
personas jóvenes y adultas del INEA**

TESIS PRESENTADA POR

Stephanie Anai Díaz Chávez

PARA LA OBTENCIÓN DEL GRADO DE

Maestra en Psicología

COMITÉ TUTORAL

María de Lourdes Vargas Garduño (Tutora)

Doctora en Ciencias Sociales

Ana María Méndez Puga

Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación

María Inés Gómez del Campo del Paso

Doctora en Psicología

REVISORES

Nelva Denise Flores Manzano

Doctora en Psicología

María de Lourdes Aravedo Resendiz

Maestra en Ciencias

MORELIA, MICH., FEBRERO DE 2019





UNIVERSIDAD MICHOACANA DE SAN NICOLÁS DE HIDALGO

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO

**Motivación y práctica educativa en
asesores y asesoras especializados de
personas jóvenes y adultas del INEA**

TESIS PRESENTADA POR

Stephanie Anai Díaz Chávez

PARA LA OBTENCIÓN DEL GRADO DE

Maestra en Psicología

COMITÉ TUTORAL

María de Lourdes Vargas Garduño (Tutora)

Doctora en Ciencias Sociales

Ana María Méndez Puga

Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación

mendezana22@gmail.com

María Inés Gómez del Campo del Paso

Doctora en Psicología

REVISORES

Nelva Denise Flores Manzano

Doctora en Psicología

María de Lourdes Aravedo Resendiz

Maestra en Ciencias

MORELIA, MICH., FEBRERO DE 2019



ÍNDICE

RESUMEN.....	1
ABSTRACT	2
INTRODUCCIÓN.....	3
ANTECEDENTES	8
JUSTIFICACIÓN.....	16
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	22
CAPÍTULO 1	23
1. PRÁCTICA EDUCATIVA PARA LA EDUCACIÓN BÁSICA DE PERSONAS JÓVENES Y ADULTAS.....	23
1.1 PRÁCTICA EDUCATIVA.....	24
1.2 LA EDUCACIÓN BÁSICA PARA PERSONAS JÓVENES Y ADULTAS.....	26
1.3 PERFIL DE LAS Y LOS EDUCADORES DE PERSONAS JÓVENES Y ADULTAS.....	32
1.4 LA FORMACIÓN DE FORMADORES Y FORMADORAS DE PERSONAS JÓVENES Y ADULTAS.....	34
CAPÍTULO 2	37
2. LA FIGURA DEL ASESOR EN EL INEA.....	37
2.1 LINEAMIENTOS GENERALES DEL INSTITUTO NACIONAL PARA LA EDUCACIÓN DE ADULTOS (INEA).....	37
2.2 MODELO EDUCATIVO PARA LA VIDA Y EL TRABAJO (MEVYT).....	40
2.3 EL PAPEL DEL ASESOR ESPECIALIZADO DENTRO DEL INEA.....	43
CAPÍTULO 3	48
3. LA MOTIVACIÓN EN LAS Y LOS ASESORES/AS ESPECIALIZADOS	48
3.1 LA MOTIVACIÓN.....	48
3.2 LA MOTIVACIÓN EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA – APRENDIZAJE	52
CAPÍTULO 4	55
4. ESTRATEGIA METODOLÓGICA.....	55
5 HALLAZGOS.....	64
6 CONCLUSIONES.....	81
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	85

RESUMEN

En respuesta a las condiciones de rezago en alfabetización y educación básica desde hace algunas unas décadas el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA), tiene el objetivo de ofrecer a toda la población de 15 años o más la oportunidad de concluir la educación básica.

Dentro del INEA, los asesores son los encargados del proceso de alfabetización y consecuentemente del proceso de enseñanza-aprendizaje, ellos tienen también la función de motivar a los educandos a lo largo de su formación educativa y para lograrlo es necesario que ellos se encuentren motivados con su trabajo.

Es necesario que los asesores especializados cuenten con las herramientas psicopedagógicas necesarias para poder ejercer su práctica educativa de una manera integral, priorizando su buen desempeño con los educandos y que propicien un ambiente donde los educandos se sientan motivados a terminar su proceso educativo.

Por todo lo anterior se plantea como objetivo general el fortalecer el programa de Asesores Especializados mediante un Diplomado de estrategias psicoeducativas, para que desarrollen su práctica educativa con mayor motivación.

El Diplomado se diseñó a partir de los datos obtenidos mediante grupos focales, historias de vida y la visita a las plazas comunitarias. Participaron 25 asesores y asesoras especializadas de las diferentes plazas comunitarias donde se lleva a cabo el programa de Asesorías Especializadas en la ciudad de Morelia.

Durante el diagnóstico se identificaron las necesidades de formación que manifiestan los y las asesores/as, así como algunos aspectos motivacionales para el ejercicio de su práctica educativa.

Palabras clave: motivación, práctica educativa, educación de adultos, asesor especializado, INEA

ABSTRACT

As an answer to the conditions of lag in literacy and basic education for some a few decades the Instituto Nacional para la Educacion de los Adultos (INEA), has the goal of offering the entire population of 15 years or more, the opportunity to complete their basic education.

Within the INEA, the educators are in charge of the literacy process and consequently of the teaching-learning process, they also have the function of motivating the learners throughout their educational training and to achieve this, it is necessary that they be motivated with their work.

It is necessary that the specialized educators have the necessary psycho-pedagogical tools to be able to do their educational practice in an integral way, prioritizing their good performance with the students and that propitiate an environment where the students feel motivated to finish their educational process.

For all the above, the general objective is to strengthen the program of Asesorias Especializadas through a Diploma of psychoeducational strategies, so that they can develop their educational practice with greater motivation.

The Diploma was designed based on data obtained through focus groups, life stories and visits to work places. Twenty-five educators, men and women participated in this investigation, all of them are part of the Asesorias Especializadas program .

During the diagnosis, the training needs expressed by the educators were identified, as well as some motivational aspects for the exercise of their educational practice.

Key word: motivation, educative practice, adult education, adult educator, INEA

INTRODUCCIÓN

México tiene una deuda con millones de personas jóvenes y adultas que, por razones históricas, aún no acceden a los beneficios de la educación básica. Para cualquier país, la educación debería ser una estrategia central para el desarrollo nacional, que permita el acceso a la educación a todas y todos por igual. En respuesta a las condiciones de rezago en alfabetización y educación básica desde hace algunas décadas el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA), tiene el objetivo de ofrecer a toda la población de 15 años o más la oportunidad de concluir la educación básica.

Dentro del INEA, los asesores son los encargados del proceso de alfabetización y consecuentemente del proceso de enseñanza-aprendizaje, ellos tienen también la función de motivar a los educandos a lo largo de su formación educativa y para lograrlo es necesario que ellos se encuentren motivados con su trabajo.

La explicación de qué es lo que da energía y dirección al comportamiento resulta compleja y ha sido abordada desde diferentes teorías psicológicas que estudian los aspectos motivacionales; proponiendo diferentes concepciones del término. Una de las décadas más importantes para el desarrollo de la investigación de la motivación fue en 1950 (Robbins, 2004), en la cual surgen tres grandes teorías: las jerarquías de necesidades de Maslow, la teoría X y la teoría Y, y la teoría de los dos factores.

La teoría de la jerarquía de necesidades de Maslow, es quizá la más conocida de las teorías de motivación, dicha jerarquía estipula que existen cinco necesidades: fisiológicas, de seguridad, de amor y pertenencia, de estima y de autorrealización. Maslow también distingue estas necesidades en “deficitarias” (fisiológicas, de seguridad, de amor y pertenencia, de estima) y de “desarrollo del ser” (autorrealización). La diferencia distintiva entre una y otra se debe a que las “deficitarias” se refieren a una carencia, mientras que las de “desarrollo del ser” hacen referencia lo que propicia que el individuo se constituya en un sujeto pleno (Anaya-Durand & Anaya-Huertas, 2010).

La obra de Edward Deci y Richard Ryan (1991) ha contribuido a que los modelos explicativos de la motivación hayan evolucionado desde modelos mecanicistas hacia modelos sociales y cognitivos; concretamente, el pensamiento de Deci profundiza en la idea de recompensa. Su teoría de la motivación señala que si bien las personas llevan a cabo conductas para obtener la recompensa de una meta, recompensa que puede ser intrínseca, extrínseca o afectiva, cuando la recompensa extrínseca se asocia a una tarea que tiene poco interés para la persona, no se produce el efecto deseado sobre la motivación, pero si la tarea es significativa, la recompensa extrínseca influye de manera positiva sobre la motivación intrínseca, logrando plantear una relación entre ambos tipos de motivación (Baard, Deci, & Ryan, 2004). Explican la motivación humana a través del grado de compromiso en que las personas realizan sus acciones de forma voluntaria, por elección personal. En este sentido, la conducta del asesor, puede estar motivada por diferentes elecciones congruentes con su voluntad (Ruiz, Moreno-Murcia, & Vera, 2015). Así, puede presentar distintos tipos de motivación: es intrínseca cuando se involucra en la enseñanza por la propia satisfacción personal que le proporciona enseñar, y es extrínseca cuando la enseñanza se convierte en un fin, donde la motivación es cumplir la jornada lectiva y los preceptos legales que justifican el trabajo docente.

Los procesos motivacionales se relacionan con e influyen en la forma de pensar, las metas establecidas, el esfuerzo y la persistencia que se manifiesta, las estrategias de estudio propuestas y empleadas y, en un sentido más amplio, con el tipo de consecuencias asociadas al aprendizaje resultantes, esto tanto para educandos como para educadores.

El Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA) es el encargado de coordinar a escala nacional la educación básica para personas jóvenes y adultas. Actualmente estos servicios educativos se ofrecen a partir del Modelo de Educación para la Vida y el Trabajo (MEVyT), que se sustenta en el principio del autodidactismo, entendido como la capacidad en personas jóvenes y adultas para estudiar de manera autónoma los materiales diseñados para cada módulo, los cuales consisten principalmente en libros de texto y guías de estudio que se

encuentran disponibles ya sea impresos en papel o en formato electrónico en la página web del INEA. Las personas jóvenes y adultas usuarias de estos servicios educativos deciden cómo organizar su tiempo, qué módulo estudiar primero y cuándo presentar exámenes, pero reciben la orientación y el apoyo de los asesores. Con este modelo se pretende que las personas jóvenes y adultas estudien sobre temas de su interés de acuerdo con su edad, sus necesidades, las labores que realizan y el tiempo del que disponen (INEA, 2016).

En México, en el contexto de la Educación Básica para Personas Jóvenes y Adultas (EBPJA), se busca la formación de habilidades básicas que permitan a las personas jóvenes y adultas un adecuado desarrollo como ciudadanos, padres y madres de familia, y como personas productivas. Este tipo de educación se ofrece a personas jóvenes a partir de los 15 años y a personas adultas que no tienen desarrolladas las habilidades básicas para leer, escribir y hacer operaciones básicas, o que no iniciaron o concluyeron su educación primaria y/o secundaria. También se ofrece a niños, niñas y jóvenes entre los 10 y 14 años que no están siendo atendidos por el sistema escolarizado de educación primaria; a indígenas monolingües y bilingües, jóvenes en situación de calle, personas en reclusión, adultos mayores, personas con capacidades diferentes, personas jornaleras agrícolas migrantes y también a la población mexicana que radica en Estados Unidos y que no ha iniciado o concluido su educación básica (INEA, 2016).

El proceso educativo centrado en la educación básica para personas jóvenes y adultas surge desde la voluntad de compartir juntos, educandos y educadores se vuelven uno sólo durante el proceso. Esta misión de alfabetizar parte de la movilización solidaria de cientos de miles de personas a lo largo de nuestro país que están dispuestas a aportar su conocimiento, su tiempo y su corazón para enseñar a quienes lo necesitan.

El reconocimiento del entorno así como la influencia que éste ejerce en el sujeto, el deseo y la pasión por las tareas, la alegría por la labor realizada, así como la posibilidad de generar cambios, se pueden considerar dentro de los factores motivacionales en los asesores del INEA.

Actualmente, para ser asesor del INEA es necesario tener terminada la preparatoria y querer ser una figura solidaria dentro del Instituto. El asesor tiene como tarea apoyar a los educandos en el proceso de enseñanza - aprendizaje de la asesoría, brindar orientación y apoyo para que los educandos concluyan su educación básica, mmotivar para que aprovechen los recursos de la plaza comunitaria y coordinarse con el promotor y el apoyo técnico para utilizar los recursos de la plaza en beneficio de los educandos (INEA, 2016). A pesar de la importancia de ésta figura, estas tareas muchas veces se ven afectadas por la falta de motivación de los asesores.

La práctica educativa se considera como punto de partida y de llegada de los procesos de formación, por lo que es indispensable conocer los perfiles de los y las educadores que participan y sus prácticas, ya que el proceso se orienta a su resignificación y transformación. La formación de estos educadores resulta una actividad fundamental para fortalecer los procesos de enseñanza-aprendizaje con personas jóvenes y adultas mediante docentes cada vez mejor formados y más profesionales. La formación de educadores es parteaguas para su profesionalización, pues hace una diferencia en los resultados que se obtienen en las prácticas, aunque ha sido poco atendida y se tienen educadores con bajos perfiles educativos y con carencias en su formación, específicamente sobre el campo educativo (Campero, 2015).

Desde finales del 2016 se da a conocer la “Prueba Piloto de la modalidad de Asesoría Especializada” con el propósito de garantizar las condiciones necesarias para planear, implementar, monitorear y evaluar la modalidad de asesoría especializada. La asesoría especializada es una modalidad de atención centrada en mejorar la comprensión y dominio de contenidos básicos para favorecer el proceso de aprendizaje y lograr la certificación por nivel. Se dirige especialmente a educandos a quienes falta acreditar uno o dos módulos para concluir su primaria o secundaria y a quienes presentan problemas para el aprendizaje de contenidos educativos de los módulos del MEVyT, de los ejes de Lengua y Comunicación, Matemáticas o Ciencias, de los niveles intermedio y avanzado.

En los párrafos siguientes se da un recorrido por los antecedentes de trabajos relacionados que podrán contextualizar nuestro tema, también se presentan algunos argumentos e intervenciones que justifican la investigación.

ANTECEDENTES

La formación de las y los educadores de personas jóvenes y adultas es uno de los ejes centrales para avanzar en el derecho a la educación con calidad. Esto ha sido reconocido y asumido en diferentes momentos y espacios, en particular en la VI Conferencia Internacional de Educación de Adultos (CONFITEA VI, 2011), donde los países participantes se comprometieron con la formación de las y los educadores de personas jóvenes y adultas mediante la colaboración entre establecimientos de enseñanza superior, asociaciones docentes y organizaciones de la sociedad civil.

Así, se ha investigado en América Latina, incluyendo nuestro país, el impacto de espacios formativos, sus diversos procesos y modalidades para los educadores de personas jóvenes y adultas. Para conocer el estado actual de la investigación sobre la formación de educadores de personas jóvenes y adultas se revisaron estudios previos relacionados con el tema. Se consideraron algunas tesis y artículos, de los cuáles se retoman sus procesos, objetivos y resultados para lograr una visión más amplia y poder sustentar nuestra investigación.

Dado que los procesos de formación de las y los asesores en México atraviesan por múltiples dificultades, Carmen Díaz González (2015) presenta una experiencia de formación de educadores y educadoras de personas jóvenes y adultas, realizada en el estado de Oaxaca, como resultado de un trabajo colaborativo entre el Instituto Estatal de Educación para Adultos (IEEA) y el Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) de la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca (UABJO). A partir de otro estudio realizado previamente se definieron las competencias necesarias para que los educadores pudieran realizar su trabajo en el marco del MEVyT, y en base a eso se implementaron los siguientes principios:

- a) el ICE-UABJO diseñaría un programa de formación específico para las figuras educativas considerando sus necesidades e intereses particulares,
- b) la construcción de nuevos aprendizajes se realizaría a partir de la recuperación de los saberes, conocimientos y habilidades previos, considerando su práctica educativa;

- c) se debía no sólo trabajar en la teoría, sino en la aplicación y evaluación de lo aprendido en los diversos espacios de trabajo de las y los participantes;
- d) todos los procesos de aprendizaje se enmarcarían en un concepto amplio de la educación con personas jóvenes y adultas.

El propósito general del diplomado fue que cada participante adquiriera elementos teóricos y metodológicos para realizar su labor educativa, en el marco del MEVyT, planteándose una metodología de investigación-acción, con la idea de desarrollar competencias que favorecieran el trabajo educativo en círculos de estudio. El diplomado se dividió en los siguientes módulos: I. educación intercultural, II. Planeación educativa, III. Estrategias de enseñanza y aprendizaje, IV. Elaboración de material didáctico, V. Evaluación de los aprendizajes, VI. Desarrollo humano y VII. Módulo Transversal. Fue un diplomado presencial, con un total de 120 horas de formación. En el diplomado participaron y lo terminaron 54 personas. Como resultado, se enriquecieron las competencias de las y los participantes, pues fueron capaces de proyectar una estrategia de intervención en su lugar de trabajo y pusieron en práctica su proyecto.

Promover y favorecer la formación de quienes desde muy distintos frentes desarrollan procesos educativos es una tarea apremiante, pues se han forjado fundamentalmente en la práctica, y su trabajo no ha sido reconocido como profesional, además tienen un sinfín de necesidades y dificultades para atender de manera eficaz su tarea. En el 2011, como parte de la investigación de María de Lourdes Valenzuela y Gómez Gallardo (2015) se diseñó e impulsó un diplomado con duración de un año dirigido a educadoras, educadores y docentes que trabajan con personas jóvenes y adultas, denominado “Fundamentos teórico-metodológicos de las prácticas socioeducativas con personas jóvenes y adultas”.

Este diplomado tiene como propósito favorecer en los y las educadoras la apropiación de aquellos planteamientos teórico-metodológicos que les permitan la reflexión y la transformación de sus prácticas educativas; ello con el fin de responder a los intereses y necesidades de los grupos y personas jóvenes y adultas con las

que trabajan, para que logren, desde las perspectivas de género e interculturalidad, aprendizajes significativos relacionados con el ejercicio de sus derechos humanos.

El contenido básico del Diplomado se conforma de seis seminarios teórico-metodológicos que abordan, los procesos socioeducativos con personas jóvenes y adultas; tiene una duración de 198 horas y cada seminario se desarrolla en 33 horas. Los seminarios se articulan a partir de dos grandes líneas de formación: la socioeducativa y la psicopedagógica. Después de cuatro generaciones (al 2015) de este Diplomado que oferta la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), se ha podido aprender que representa una opción efectiva para la elaboración y reelaboración de propuestas de transformación de las prácticas educativas con personas jóvenes y adultas; promueve la revisión y enriquecimiento continuo tanto de los contenidos como de las estrategias pedagógicas y didácticas y también responde a las demandas en una realidad social y educativa para quienes no han concluido sus estudios de licenciatura.

En el año 2001 se diseñó el programa de la Licenciatura en Intervención Educativa en la Universidad Pedagógica Nacional de México (Campero & Valenzuela, 2007) con la colaboración de un equipo a nivel nacional que se formó sobre el enfoque de competencias para luego definir lo que era un interventor en educación y las competencias generales que requería; posteriormente se identificaron las necesidades de profesionales de la educación en diferentes estados del país y así se generaron las seis líneas de formación específica: educación inicial, intercultural, inclusiva, gestión educativa, orientación educacional y educación de personas jóvenes y adultas.

Previamente se realizaron talleres a manera de diagnóstico en cada línea de formación específica y dentro de la línea de educación de personas jóvenes y adultas se mencionaron: el desconocimiento de este campo educativo, sus sujetos y contextos, la existencia de grupos desatendidos, el alto número de personas que no han concluido la educación básica, la homogeneización de contenidos y estrategias, la desvinculación de las propuestas con respecto a proyectos socioeconómicos, la carencia de formación específica en los educadores y

educadoras, entre muchas otras. La mayoría de las prácticas identificadas quedaron planteadas tanto en las competencias como en el perfil de egreso de la Licenciatura.

A partir de sus resultados, en su propuesta se pretende desarrollar las siguientes competencias: visión integral del campo, investigación y sistematización de experiencias educativas, intervención socio educativa, gestión y evaluación. Finalmente y después de una generación de egresados se visualiza el reto de lograr una mayor articulación horizontal y vertical de los diferentes espacios de formación que favorezca el desarrollo gradual, sostenido e integral de las competencias y afinar las evidencias de aprendizaje, sus indicadores de desempeño y la progresión y articulación de todo ello con las competencias consideradas.

A partir de los resultados de investigaciones y experiencias recientes, Carmen Campero y su equipo han podido dimensionar la importancia de la formación de educadores y educadoras, identificar los diferentes factores que inciden en esa labor, y las claves para orientar dichas prácticas. Campero habla de las investigaciones de Messina (1993), Caruso et al (2008), Pieck (2003) y Hernández et al (2013) como base para identificar algunos rasgos comunes en los educadores de la EPJA: bajos niveles de escolaridad, falta de formación específica sobre la educación de personas jóvenes y adultas y de experiencia docente, así como ser “prestados” de otros campos y que realizan su labor bajo la condición de “voluntarios”, con bajas remuneraciones o con pago por productividad.

En América Latina, la importancia de la formación de los educadores y educadoras de personas jóvenes y adultas también se expresa en los programas y experiencias que han proliferado en las últimas décadas y se orientan a un enfoque instrumental (Campero, 2015) , que se caracteriza por el corto alcance de sus objetivos y por la escasa atención que se presta a la reflexión y análisis de los contenidos y problemáticas, así como por la limitada participación; o por un enfoque de formación, que involucre procesos sistemáticos y a profundidad que brindan a los educadores conocimientos teórico-metodológicos, herramientas y valores en torno a la EPJA, con el propósito de favorecer la reflexión y el análisis sobre su práctica educativa cotidiana.

La Fundación Transformemos es una iniciativa de la sociedad civil organizada que desarrolla sus actividades en Colombia desde 2006. Tiene el propósito de contribuir a la inclusión de las comunidades vulnerables en procesos de educación de calidad que posibiliten el desarrollo humano y social según las exigencias del tercer milenio (Carrillo, 2015). El Plan de Formación Permanente de docentes es una iniciativa de la Fundación Transformemos que busca fortalecer el mejoramiento continuo y permanente de la calidad del servicio educativo que se ofrece a personas jóvenes y adultas inscritas en los niveles de educación básica y media. El Diplomado cuenta con tres módulos en una modalidad virtual-semipresencial. En la actualidad las temáticas trabajadas en los módulos del Diplomado forman parte de la Especialización y la Maestría en Educación de la Universidad Sergio Arboleda, en Colombia.

El objetivo general del Diplomado es ofrecer referentes educativos, seleccionados de nuestra experiencia de observación y diálogo con miles de educadores de personas jóvenes y adultas, con el ánimo de contribuir a la cualificación de su labor profesional, así como propiciar el interés de los y las participantes en el estudio académico, la actualización, el análisis y la solución de problemas educativos y pedagógicos, y promover su espíritu científico e investigativo aprovechando los avances de las tecnologías de la información y la comunicación.

El diplomado se ha implementado en varias regiones de Colombia con el apoyo de universidades regionales y con la participación de más de 600 maestros. Se conforma por tres módulos: el primero es un módulo introductorio titulado “Clima escolar pertinente para la educación de jóvenes y adultos”, el Módulo 1 se titula “Educación de jóvenes y adultos, hacia el aprendizaje a lo largo de toda la vida” y el Módulo 2 “Referentes básicos de la educación flexible y pertinente para jóvenes y adultos de poblaciones vulnerables”. Una de las dificultades identificadas fueron los costos, pues limitan la participación de los docentes.

En Bolivia, Wilfredo Fidel Limachi Gutiérrez (2007) nos presenta su experiencia a partir de la experiencia de Transformación Curricular de la Educación Primaria de Adultos en Bolivia, se plantea la necesidad de revisar las ideas sobre las

competencias necesarias en la acción pedagógica con personas jóvenes y adultas. Dicho proceso se desarrolló como acción compartida entre el Estado, la Comunidad Educativa y la colaboración técnica y financiera de la Asociación Alemana para la Educación de Adultos.

Bajo la modalidad de construcción participativa, durante la Transformación se pudieron generar aprendizajes tanto para la acción del educador como para la configuración de una nueva comprensión de la labor docente en la educación de personas jóvenes y adultas. Las acciones implicaron el desarrollo de una serie de principios pedagógicos y actividades relacionadas con el diagnóstico de necesidades, la construcción curricular, la evaluación de los aprendizajes, la definición del rol de los docentes y la aplicación de los talleres educativos, aspectos que se constituyeron en los espacios y momentos centrales para el cambio, la construcción de una nueva mentalidad y el incentivo hacia la innovación en los procesos de aprendizaje.

Los educadores participaron en los procesos de diagnóstico de necesidades educativas, el análisis de las comprensiones tradicionales del aprendizaje en las personas adultas y la construcción de una nueva visión social de la misma. Los educadores también tuvieron la oportunidad de discutir, debatir, y consensuar sobre el rol pedagógico y social del educador de personas jóvenes adultas, lo que facilitó la generación del compromiso de los docentes con el quehacer educativo.

El planteamiento del cambio de un modelo de “dar clase” al de “desarrollar un taller educativo” generó el diseño de nuevas competencias en los docentes. Se logró también la constitución y desarrollo de una estrategia para el mejoramiento profesional permanente y el desarrollo de procesos de capacitación. Finalmente, el impacto generado por el cambio educativo se refleja en la mejora de la calidad de los aprendizajes, en el desarrollo de contenidos relacionados con la problemática social y productiva de los participantes, en la generación de un mayor compromiso del docente con la realidad del participante, en el aporte de los docentes al cambio educativo, en el crecimiento de la demanda educativa, en la disminución de los porcentajes de rezago educativo y en el mayor involucramiento de los participantes

en su propio aprendizaje. Se concluye también la importancia del desarrollo y actualización de los docentes en el área de conocimiento, en el manejo de metodologías para el aprendizaje y en la capacitación didáctica para el desarrollo de aprendizajes. El autor cree necesario insistir en la diversificación y fortalecimiento de las competencias de los educadores de personas jóvenes y adultas, de modo que se generen respuestas creativas frente a las necesidades planteadas por la diversidad.

Jorge Jeria (2007) plantea una serie de problemas relacionados con la generalización de las competencias de los educadores de personas jóvenes y adultas, la identificación de las competencias deseables a la luz de documentos internacionales, las diferencias determinadas por la práctica educativa, y el establecimiento de categorías de competencias deseables en todo educador de personas jóvenes y adultas. Para el autor es posible distinguir problemas generales sobre las dificultades para llegar a establecer un padrón común de competencias: las condiciones de trabajo no son siempre óptimas ni son las mismas, los recursos económicos destinados a su práctica son mínimos y variables, el educador puede estar trabajando con dedicación exclusiva o a tiempos parciales.

No es posible hablar de los educadores de personas jóvenes y adultas como un todo homogéneo, ya que su práctica se encuentra fragmentada. En educación de personas jóvenes y adultas se trabaja con profesores que ganan bajos salarios, están insuficientemente preparados y son a menudo reemplazados por voluntarios poco interesados en la calidad de la enseñanza y con un bajo interés en la evaluación de los resultados.

En el campo de práctica de la educación de personas jóvenes y adultas, se incluyen también los supuestos de los sujetos, los cuales, más que orientar las prácticas, las constituyen.

No olvidemos que mirar la educación de personas jóvenes y adultas como campo de práctica es mirar su historia, una historia que comienza con escuelas de artes y oficios, con escuelas de primeras letras para adultos, campañas de alfabetización o con programas itinerantes en sector rural, pero que transita hacia formas libertarias

como los círculos de estudio de Paulo Freire o las comunidades de la educación popular, para regresar nuevamente a formas escolarizadas o sujetas a las reglas de la escolarización. Miremos la educación de personas jóvenes y adultas no sólo como un campo de prácticas sino también como un campo de experiencia y un campo de relatos.

JUSTIFICACIÓN

Para el INEA, el brindar servicios gratuitos de educación básica a toda persona de 15 años y más en situación de rezago permitirá elevar la calidad de vida, mediante la participación solidaria de los distintos agentes sociales, privilegiando el trabajo en equipo, la mejora continua, la creatividad y el compromiso social (INEA, 2016). Para conocer la relevancia del estudio resulta indispensable conocer indicadores a cerca del rezago educativo en México, según cifras de la Encuesta Intercensal 2015, de 86,692,424 personas de 15 años o más en nuestro país, 30,331,250 se encuentran en rezago total, siendo un 35% de esta población. En Michoacán, el 48.1% de la población de 15 años o más se encuentra en situación de rezago educativo, esto es 1,567,606 de 3,254,687. En Morelia, la ciudad donde trabajaremos, el porcentaje de rezago educativo en la población de 15 años o más es del 30.1%, lo que equivale a 176,975 personas de un total de 588,743.

Alrededor de 750 mil personas se incorporan al rezago educativo al año, y aproximadamente unas 450 mil personas concluyen su secundaria en INEA; en términos netos, el rezago disminuye al año, en aprox. 100 mil personas (INEA, 2016).

El Programa de Alfabetización y Abatimiento del Rezago Educativo 2014-2018, considera en su Capítulo III. “Objetivos, estrategias y líneas de acción”, Objetivo 1., “Instrumentar la Campaña Nacional de Alfabetización y Abatimiento del Rezago Educativo”, la cual tiene como propósito, con respecto a las cifras del Censo General de Población y Vivienda 2010, reducir en 50% el índice de analfabetismo y en 5 puntos porcentuales el índice de rezago educativo estimado en 2012, brindando opciones educativas y, por tanto, ofreciendo servicios educativos a la población mayor de 15 años para alfabetizarse o concluir su educación primaria y/o secundaria, generando oportunidades que contribuyan a un México próspero promoviendo la inclusión y la equidad en el sistema educativo (INEA, 2016).

Dicha Campaña tiene como metas alfabetizar a 2.2 millones de personas, que 2.2 millones acrediten la educación primaria y 3.1 millones más, acrediten la educación

secundaria; para lo cual, se requiere la incorporación de 12.5 millones de personas en el periodo 2014-2018, al considerar una eficiencia del 60 por ciento (DOF, 2015), por lo que para lograr dicha meta, es necesario el compromiso de todas las figuras solidarias del INEA, en especial de los asesores, pues en gran medida llevan sobre sí la responsabilidad de mantener a los educandos dentro del grupo hasta finalizar sus estudios. Es por esto que la motivación de los asesores es pilar en el proceso de mejorar su práctica educativa y seguir colaborando en la misión de erradicar el rezago educativo en nuestro Estado, beneficiando a una gran cantidad de la población michoacana que por sus condiciones no pudieron lograr un desarrollo educativo anteriormente, pero ahora pueden ser parte de este cambio estructural donde el factor educativo juega un papel determinante.

Para obtener la información necesaria respecto a las necesidades de los formadores del INEA, se aplicó un instrumento cualitativo en algunas mesas de trabajo, los resultados se presentan en el siguiente apartado.

Identificación de Problemáticas y Propuestas de Soluciones en la Práctica Educativa de los Asesores del INEA

Los educadores de personas jóvenes y adultas son llamados asesores dentro del organigrama del INEA. Los asesores tienen como tarea apoyar a los educandos en su proceso de aprendizaje, brindando la orientación necesaria para que concluyan su educación básica, es también parte de su labor motivar a los educandos para que aprovechen los recursos con los que cuenta el INEA. Dentro de esta labor de motivación es necesario recordar y nombrar la motivación de los asesores, pues son ellos quienes sostienen y llevan a cabo la labor titánica de cumplir con las metas impuestas por el INEA.

La Consulta estatal para revisar el MEVyT 2016, se realizó el 21 de septiembre del 2016 en la ciudad de Morelia, Michoacán, con la finalidad de evaluar los diferentes módulos con los que se trabajan durante el proceso educativo. Participaron 40 figuras operativas entre educandos, asesores, técnicos docentes y coordinadores

de zona, figuras responsables de la atención educativa en la estructura del INEA, en dos mesas de trabajo correspondientes a los módulos “vamos a escribir” y “seguir aprendiendo”.

La revisión se centró en identificar la pertinencia de los paquetes modulares respecto al contenido escrito y gráfico, la calidad y congruencia de los materiales del paquete, las actividades de aprendizaje y de evaluación formativa, la utilidad del contenido para la vida diaria.

Asimismo, se indagó sobre la pertinencia de las acciones de formación de asesores, es decir, si sus características, contenidos, materiales, modalidades y operación se corresponden con las necesidades de las figuras educativas y con los requerimientos de cada módulo y ejes formativos. Para este apartado de la consulta, y siguiendo los resultados presentados como conclusión en las mesas de trabajo se logró identificar que los contenidos son suficientes, dependiendo claramente de su nivel educativo. Resalta también que de acuerdo a la estructura y tiempos programados para los cursos de capacitación (diferentes y con menor duración a los presentados en la planeación) no son suficientes los contenidos para que logren un proceso de asesoría como se esperaría por parte de muchos educandos.

Se propone también trabajar sobre la creación de un perfil institucional para el asesor, en el que se cubran los aspectos necesarios en cuanto a cuestiones pedagógicas y de práctica docente, pues el puesto, por ser una figura solidaria dentro del INEA, queda abierto para cualquiera que tenga deseo de trabajar como educador y tenga su educación básica concluida y certificada. La rotación por parte de los asesores es otro punto destacable en la consulta, pues es un factor que muchas veces determina la continuidad de los educandos en su proceso educativo; esta rotación muchas veces se ve influenciada por la falta de materiales y las condiciones laborales no tan favorables en las que generalmente un asesor debe trabajar. Respecto al acompañamiento de las sesiones, a veces es difícil que se logre secuencialmente y se lleve realmente un proceso de seguimiento. Finalmente, la falta de material para trabajar de manera eficiente con los educandos es un factor

determinante cuando se habla de motivación para que asistan tanto los asesores como los educandos.

Dentro de otras actividades en la consulta, se aplicó un instrumento cualitativo (Álvarez-Gayou, 2009) con el objetivo de identificar las principales problemáticas en la práctica educativa para personas jóvenes y adultas y generar procesos reflexivos sobre las posibles propuestas de solución a lo identificado por el grupo. El instrumento evalúa los indicadores referentes al contexto, la capacitación, los espacios educativos, y lo referente a la administración.

De acuerdo al contexto, se señalan como problemática principal la asistencia a las asesorías por parte de los educandos, pues a muchos se le complica llegar al centro de la asesoría por cuestiones de distancia y económicas. Estos problemas de asistencia desencadenan otras problemáticas, como el tiempo que se llevan los educadores en sus asesorías, pues el poner un “horario abierto” alarga significativamente el tiempo que debe estar en su círculo de estudio atendiendo a quienes llegan tarde, o en ocasiones sólo trabajan con un educando. Como propuesta se presentan: implementar talleres que complementen la formación de las personas jóvenes y adultas y, a su vez, logren captar más atención de los educandos; también se propone trabajar con los educandos una atención más personalizada.

Respecto al indicador relacionado con la capacitación de los asesores resulta primordial hablar de la falta de material didáctico, no solamente para los educandos, sino también para los asesores, pues muchas veces no conocen de manera previa el material con el trabajarán y dificulta el avance con los educandos. Específicamente se mencionan las dificultades que se presentan durante las capacitaciones esporádicas en las que participan, principalmente la inconformidad respecto a los objetivos de las sesiones, pues son muy amplios y el tiempo para trabajarlos generalmente es muy corto. Como solución, al alcance de su contexto, se propone la comunicación entre los asesores para que se pueda dar intercambio de material y el trabajo colaborativo. Para las capacitaciones se sugiere que se

adapten a las necesidades reales de los asesores y se encuadren en tiempo y contenido; para ellos sería más fácil asistir si fueran más días, pero más breves.

Cuando se preguntó acerca de los espacios educativos, las problemáticas fueron más difíciles de generalizar, pues es tanta la diversidad de espacios que se usan para las asesorías, que no siempre pueden cumplir con todos los requerimientos. Las problemáticas van desde la falta de internet para los educandos, hasta la falta de sillas o demás mobiliario para poder llevar a cabo las asesorías, incluso la falta de un espacio para realizar las asesorías, que, en algunos casos, se imparten en plazas públicas. Las soluciones van dirigidas a gestiones que debe realizar el INEA.

Finalmente, lo referente a la administración por parte del INEA abarca la falta de recursos materiales y económicos, así como la falta de capacitación más adecuada y que responda las necesidades de los asesores. Se sugiere una mayor gestión para mejorar los espacios, la distribución del mobiliario que, al parecer, se encuentra en una bodega en Morelia. También se propone un mayor tiraje en el material y promover el uso del material virtual en las plazas donde se tengan las condiciones.

Como en todos los procesos y aspectos educativos, hablar de dificultades para llevar a cabo el objetivo es una constante. Hablar de educación de personas jóvenes y adultas es por sí mismo un reto y requiere mostrar panoramas diferentes. El trabajo de las y los asesores del INEA se llena de importancia al recordar que son ellos los encargados de que las personas jóvenes y adultas se reconozca como poseedor de un conocimiento, que ha hecho suyo a partir de toda una vida y que le ha sido práctico en su día a día. El reto pues, consiste en escolarizar ese conocimiento y lograr que las personas jóvenes y adultas se reconozcan como agentes de cambio, partiendo obviamente de que sean los asesores quienes primeramente se reconozcan como agentes de cambio y trabajen desde sus trincheras para lograrlo. Llama la atención el hecho de que, a pesar de lo precario de la compensación que reciben por persona que aprueba un examen (\$80.00, aunque haya dedicado tiempo a 20 que no aprobaron), hay asesores que llevan años en el sistema INEA, y siguen con el interés despierto para continuar su enseñanza. Lo anterior, también habla de la crisis económica, puesto que hay

asesores que no se separan del Instituto, porque prefieren “asegurar” un ingreso. He aquí otro tema de investigación.

La importancia de instituciones como ésta en el contexto mexicano y concretamente, michoacano, implicaría una mayor atención desde el Gobierno Federal, que en lugar de reforzar programas como INEA, les van restringiendo presupuesto y con ello, les dificulta el ejercicio.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Los motivos que llevan a un asesor a seguir entusiasmado durante el desempeño de su práctica educativa han sido objeto de estudio dado el impacto que tiene en el proceso educativo de los estudiantes. Es necesario que los asesores especializados cuenten con las herramientas psicopedagógicas necesarias para poder ejercer su práctica educativa de una manera integral, priorizando su buen desempeño con los educandos y que propicien un ambiente donde los educandos se sientan motivados a terminar su proceso educativo.

Por todo lo anterior se plantea como **objetivo general**: fortalecer el programa de Asesores Especializados mediante un Diplomado de estrategias psicoeducativas, para que desarrollen su práctica educativa con mayor motivación.

A partir de este objetivo se desprenden los siguientes **objetivos específicos**:

- Identificar los factores motivacionales con que cuentan las y los asesores/as especializados para ejercer su práctica educativa.
- Promover la motivación de las y los asesores, para que, a su vez, motiven a los educandos que tienen a su cargo.
- Analizar las ventajas del programa Asesorías especializadas.
- Diseñar un Diplomado de estrategias psicoeducativas para incorporarlo en el programa de Asesorías Especializadas.

Para lograr los objetivos anteriores se ha diseñado un proyecto de investigación basado en el paradigma cualitativo desde el enfoque de la Investigación Acción Participativa, incorporando así a los propios integrantes de las comunidades en el proceso de análisis, estudio y elaboración de conclusiones respecto a la mejor forma de fortalecer su desarrollo educativo y social, convirtiéndose en una herramienta para la liberación, la transformación social y la vinculación del mundo académico con las necesidades sociales, pero principalmente, con las problemáticas reales de las comunidades con las que se trabaja.

CAPÍTULO 1

1. PRÁCTICA EDUCATIVA PARA LA EDUCACIÓN BÁSICA DE PERSONAS JÓVENES Y ADULTAS

Las características de la educación básica para personas jóvenes y adultas son complejas, pues la atención educativa debe responder a las condiciones y necesidades de diversos grupos de población, que en muchos casos se encuentran en condiciones de alta vulnerabilidad, con las mayores desventajas sociales, económicas y personales, lo que afecta en su acceso a otros derechos. Los enfoques educativos y la propia manera de entender el valor de los espacios

educativos en la formación de personas jóvenes y adultas constituyen todo un reto debido a que es fundamental, como lo plantea la educación popular (Freire, 2006), el desarrollo de un enfoque crítico y transformados que parta de la realidad de los actores sociales, de su experiencia y su cultura; una educación que se asuma como aprendizaje a lo largo de la vida; una educación que se centre en la defensa y promoción de los derechos humanos, para que sean los mismos actores sociales quienes se involucren y aporten al cambio personal, a la transformación social y al cuidado de la vida.

Cuando se habla de la educación de personas jóvenes y adultos, se identifican sesgos en su metodología, pero siempre se tienen muy en claro sus objetivos y participantes; y son precisamente estos aspectos los que guían la práctica educativa de quienes les acompañan en su proceso de formación.

Decir solamente “educación para personas jóvenes y adultas” nos arroja ya muchas posturas e interpretaciones, pues esta práctica puede abarcar las áreas de la capacitación en y para el trabajo, la educación orientada al mejoramiento de la calidad de vida, la promoción de la cultura, así como a la organización y participación ciudadana, y también se habla de la educación básica, refiriéndonos a la alfabetización, la primaria y la secundaria. Las personas jóvenes y adultas, como individuos o como grupos, son portadores de intereses, motivaciones,

conocimientos y valores de los cuales debe partir la acción educativa para desarrollar nuevos intereses, conocimientos y valores; así que a lo que se debe dar prioridad es al método y no a los contenidos, en especial cuando nos referimos a la educación básica para personas jóvenes y adultas (EBPJA).

Quienes llevan los procesos de formación de las personas jóvenes y adultas tienen que desarrollar habilidades específicas para poder cumplir sus objetivos. El actuar como educadores/as hace la diferencia en los procesos educativos, así como su formación es clave para lograr buenos resultados en los mismos (Campero, 2015), por lo que se espera que su práctica educativa se vincule firmemente con la experiencia de sus educandos.

1.1 PRÁCTICA EDUCATIVA

Quienes están frente a un grupo en proceso de enseñanza-aprendizaje deben realizar no solo una actividad teórica, sino una actividad práctica con el propósito de desarrollar habilidades específicas en quienes forman parte de ese grupo. Esta práctica deliberada busca estructurar en el grupo los conocimientos que se les presentan para que, como objetivo final, puedan significarse y aplicarse a lo cotidiano. Cada quien tiene su propio estilo y herramientas para llevar a cabo su práctica educativa, y dependerá del grupo con el que se esté trabajando.

Desde la postura de algunos autores se define a la práctica educativa como el conjunto de situaciones enmarcadas en el contexto institucional y que influyen indirectamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje (García-Cabrero, Secundino, & Navarro, 2000) y se debe considerar como una actividad dinámica, reflexiva que debe incluir la intervención pedagógica ocurrida antes y después de los procesos interactivos en el aula, abarcando también los procesos de planeación y la evaluación de los resultados.

Para Coll y Solé (2002) analizar la práctica educativa debe comprender el análisis de la interactividad y de los mecanismos de influencia educativa, por ejemplo cómo aprenden los alumnos gracias a la ayuda del profesor.

Ante las distintas concepciones de lo que incluye la práctica educativa se puede considerar como una aproximación a su evaluación el uso de talleres de análisis y reflexión sobre la práctica educativa, buscando el trabajo en conjunto entre los miembros de una comunidad académica.

Cuando se estudia la práctica educativa, es necesario considerar los procesos antes del momento de las asesorías, contemplar el pensamiento que se tiene respecto al tipo de alumno que va a atender, sus concepciones acerca del aprendizaje, sus expectativas, las diversas estrategias que puede instrumentar, los recursos materiales de los que dispondrá (Colomina, Onrubia, & Rochera, 2001). También se deben considerar las situaciones que surgen después de la asesoría: los resultados de aprendizaje, los productos generados y las acciones de las y los asesores para que esto ocurra, con esto, el concepto abarca el despliegue de acciones requeridas para cumplir con los propósitos formativos.

García-Cabrero, Loredó y Carranza (2008) proponen un modelo de evaluación de la práctica educativa que considera que el análisis y la evaluación de las acciones docentes debe realizarse en tres momentos, que corresponden a tres dimensiones, que se plantean a continuación considerando los términos de la EBPJA. La primera corresponde al momento previo a la intervención didáctica: los procesos de pensamiento del asesor/ra, la planeación de la asesoría y las expectativas que tienen respecto de los resultados a alcanzar. La segunda dimensión abarca la interacción asesor-educandos dentro del espacio asignado para la asesoría; y la tercera se enfoca en los resultados alcanzados considerando el contexto de lo ocurrido anteriormente.

La práctica educativa de las y los asesores especializados les permite avanzar en el análisis de su propio pensamiento, a partir de las ideas, creencias y valores que va elaborando con los otros. Para Paulo Freire (2006) uno de los saberes indispensables para un formador crítico es que quien se está formando, desde el

principio mismo de su experiencia formadora, al asumirse también como sujeto de la producción del saber, se convenza definitivamente de que enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades de su producción o de su construcción.

Respetar los conocimientos de los educandos, que son saberes socialmente contruidos en la práctica comunitaria (Freire, 2006), y discutir la razón de ser de esos saberes en relación con la enseñanza de los contenidos ayuda a que la práctica educativa les muestre un acercamiento necesario entre los conocimientos curriculares fundamentales para los educandos y la experiencia social que ellos tienen como individuos.

1.2 LA EDUCACIÓN BÁSICA PARA PERSONAS JÓVENES Y ADULTAS

A lo largo de la historia ha existido la dificultad, y en muchos casos la imposibilidad, para que ciertos grupos accedan y ejerzan su derecho a la educación, en especial a la educación formal, ante esto, consideremos que la educación para personas jóvenes y adultas debe considerarse como la puerta al ejercicio de muchos otros derechos y como factor de justicia social (Campero, 2015). En nuestro país desde hace tres décadas el INEA se encarga de alfabetizar y certificar a millones de personas jóvenes y adultas haciendo uso de las herramientas que tienen a la mano y buscando la innovación en su práctica día a día. Aunque el camino no ha sido fácil, se han logrado avances en cuestiones de alfabetización y también de investigación en materia de la EBPJA.

Desde la UNESCO, la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) y otros organismos internacionales se promueven acuerdos donde son partícipes nuestros gobiernos, pero pocas veces son referentes reales que impulsen el desarrollo de políticas acordes con la realidad de cada uno de los países y la situación de la EBPJA.

En 1976, durante la Conferencia General de la UNESCO, realizada en Nairobi (UNESCO, 1976), se afirmó que:

“La expresión educación de adultos designa la totalidad de los procesos organizados de la educación, sea cual sea el contenido, el nivel o el método, sean o no formales, ya sea que se prolonguen o reemplacen la educación inicial dispensada en las escuelas y universidades, y en forma de aprendizaje profesional, gracias a las cuales las personas consideradas como adultos por la sociedad a la que perteneces, desarrollan sus aptitudes, enriquecen sus conocimientos y mejoran sus competencias”

Ante esta afirmación, es necesario tener siempre presente que hablar de Educación de Adultos engloba muchas opciones y posibilidades, pero necesitamos centrarnos y caracterizar únicamente a la Educación Básica para Personas Jóvenes y Adultas de acuerdo a los fines de esta investigación.

Durante el siglo XX la educación de personas jóvenes y adultas amplió sus horizontes como consecuencia de los constantes y acelerados cambios de orden económico, social, tecnológico y político. El informe de la Comisión Internacional del Desarrollo de la Educación, en 1972, y la Recomendación de la UNESCO sobre el desarrollo de la educación de adultos (UNESCO, 1976), destacaron el papel esencial de la educación de personas jóvenes y adultas como parte integral de la educación y el aprendizaje permanente. En América Latina y el Caribe, se puede hablar de avances, pues a partir de diversos acuerdos internacionales se tienen ya marcos legales y sistemas educativos específicos, también se cuenta con redes de educadores de personas jóvenes y adultas.

La educación de personas jóvenes y adultas en México se caracteriza por ser un sistema abierto no escolarizado, apoyado por un Modelo de Educación para la Vida y el Trabajo, con estrategias enfocadas a: el uso de la tecnología, un modelo de evaluación del aprendizaje específico, el enlace para acceder a otros niveles educativos y una vía de formación para el trabajo.

La EBPJA debe considerarse como objeto de transformación pues no sólo se limita a quienes son partícipes y a los procesos educativos, sino que contribuye al desarrollo sustentado en los principios de respeto a la dignidad humana y de justicia social, buscando la transformación social (Campero, 2015). Para Paulo Freire la educación verdadera es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo. Enseñar a personas jóvenes y adultas a leer y escribir es algo más que darle un simple mecanismo de expresión, se trata de procurar procesos de concientización, es liberar su conciencia con la intención de que posteriormente se integren a su realidad como sujetos de su historia y de la historia.

La alfabetización, al igual que la educación de personas jóvenes y adultas en general, debe vincularse en forma estrecha a las necesidades básicas y a los intereses de ellos; considerando lo anterior se puede concebir a la alfabetización como una necesidad que surge en el proceso para solucionar problemas fundamentales o satisfacer intereses (Schmelkes & Kalman, 1996). Es en sí, responder a las necesidades reales de los destinatarios y concebirla como el desarrollo de un recurso comunicativo utilizado para fines y propósitos reales.

La metodología del INEA para la educación de personas jóvenes y adultas se sustenta en el autodidactismo, lo que significa que el adulto comprenda y maneje la expresión oral y escrita (López, 1994). Recordemos que quienes participan en un proceso de alfabetización tienen conocimientos previos de la lengua escrita por la interacción con ésta, pero no se logra por completo una interpretación del código, entonces, un proceso de alfabetización deberá brindar las herramientas necesarias para lograr una exitosa interpretación del código, pero sobre todo, una apropiación del mismo.

Dentro de la metodología del INEA la educación básica se clasifica en tres niveles educativos, de acuerdo a su complejidad (INEA, 2015):

-Inicial: Alfabetización o primera parte de la primaria. En este primer nivel se espera que los educandos organicen ideas y comuniquen mensajes en conversaciones, discusiones y exposiciones en grupo, comprendan y analicen la información, expresen coherentemente sus ideas, interprete información de su interés, negocié

y dirija grupos. Respecto a las habilidades matemáticas, se espera que reconozcan, ordenen y escriban números, identifiquen suma y resta, registren números y cantidades en documentos de utilidad, reconozcan unidades de mitad e identifiquen los números por su valor. En el área correspondiente al Español el educando podrá ejecutar dictados, copiar cualquier tipo de documento, comprender información de lectura oral y escrita, escribir acertadamente los datos en documentos útiles, aplicar mayúsculas y minúsculas correctamente, redactar textos sencillos a partir de modelos establecidos.

-Intermedio: Primaria. En este nivel se espera que el educando demuestre haber desarrollado las habilidades a partir del uso de técnicas de estudio que le permitan entender lo que lee, redactar diversos tipos de textos útiles, haciendo uso correcto de las palabras tanto por su forma y función como por su significado y escritura, que le servirán en la vida personal o en el trabajo para continuar estudiando otros temas. En el área de matemáticas se espera que sus conocimientos y habilidades le sirvan para realizar compras, para actividades de la casa o el trabajo.

-Avanzado: Secundaria. Para este nivel, aparte de lo esperado en los otros niveles, lo ideal es que se logre hacer un uso eficiente de documentos importantes y se conozcan los movimientos literarios más importantes de la literatura hispanoamericana y a sus escritores más representativos. En matemáticas podrán resolver ecuaciones de primero y segundo grado, problemas de proporción y porcentaje, utilizar el plano cartesiano, el teorema de Pitágoras; así como conocer, entender y aplicar la raíz cuadrada y las funciones trigonométricas.

Otro reto dentro de la EBPJA es la diversidad de sus educandos, pues la heterogeneidad es una característica fundamental en los grupos. Esto enriquece el aprendizaje, pues considerarlo durante todo el proceso educativo es fuente de enriquecimiento personal y colectivo, y se asegura mediante el intercambio y el diálogo permanente entre los sujetos que participan en una experiencia de aprendizaje (Añorve, Campero, Maceiro, Sánchez, & Valenzuela, 2010). La EBPJA debe ser incluyente y tolerante ante las diferencias en sus grupos, por lo que debe

considerar otros enfoques que promuevan un cambio simbólico que nos lleve a entender y desarrollar los procesos educativos con las personas jóvenes y adultas.

Como vemos, el modelo del INEA considera como principios de la EBPJA el que sea relevante, al responder a las necesidades, aspiraciones e intereses de las personas a quienes se dirige; y que sea eficaz, al propiciar el desarrollo integral del individuo, en sus habilidades, conocimientos, valores y actitudes. Se espera que se de desarrollen y fortalezcan valores relacionados con el desarrollo integral del ser humano y con la participación en las decisiones que afectan su vida; construyan conocimientos que les faciliten su continuidad educativa y la certificación de sus estudios, pero principalmente, que adquieran conocimientos, actitudes y habilidades básicas que toda persona debe tener para realizarse y formar parte de la sociedad.

La educación para personas jóvenes y adultas debe apostar a que sus educandos, en conjunto y como parte de ciertos grupos sociales, se apropien de sus procesos de transformación y desarrollo, que sean ante todo procesos participativos donde busquen un bien común.

Breve reseña de la Educación Básica para personas Jóvenes y Adultas en México

En México, el periodo posrevolucionario fue un parteaguas para la EBPJA. El panorama educativo al comenzar la década de los años 20 era desolador, muchas de las escuelas habían cerrado y las escuelas rudimentarias habían sido insuficientes y poco efectivas. José Vasconcelos fue nombrado rector de la Universidad Nacional y con la intención de salvar al país de la ignorancia impuso una campaña nacional de alfabetización, a la que se invitó a colaborar a amas de casa, estudiantes, maestros, y todo el que se quisiera sumara a esta tarea educativa (Quintanilla, 1985). Esta campaña se dirigía a la población adulta y no se limitaba a enseñar a leer y escribir, pues también les daban clases de hábitos de higiene, salud y buena alimentación, por ejemplo.

Cuando Álvaro Obregón ocupó la presidencia en 1920, José Vasconcelos fue el dirigente de la Secretaría de Educación e impulsó de manera más sistemática con

mayores recursos y con maestros y maestras enfocados a esta labor. Aunque la campaña se extendió a todo el país, enfrentó problemas como la escasez de materiales adecuados, la insuficiencia de locales y mobiliario, así como la deserción de las y los adultos que era frecuente (Vasconcelos, 1982); estas situaciones siguen presentes en la EBPJA actualmente. En 1923 se sentaron las bases sobre los criterios y lineamientos que debían seguir las escuelas para las y los adultos, mediante los cuales se estipulaba que el programa de las escuelas nocturnas para obreros debía incluir enseñanzas prácticas, además de la capacitación para el trabajo y problemas sociales referidos a los conflictos obreros. Para esta campaña de alfabetización, durante los primeros años no se publicó algún método o texto en particular, posteriormente se utilizó el libro nacional de lectura de Luis Mantilla para enseñar a leer y escribir y el silabario de Ignacio Ramírez. (Valenzuela y Gómez Gallardo, 2018). Durante la campaña de alfabetización en el cardenismo se utilizaron toda clase de textos que fueron de interés para los obreros y campesinos; incluso se recomendaba que los propios educandos confeccionaran sus propios libros; en este periodo tuvo auge la utilización del método global, mediante el cual los alumnos aprendían palabras que tenían relación con su vida y su contexto, un método antecesor al de la palabra generadora.

En términos históricos, México contó con seis grandes campañas de alfabetización antes de que se fundara el INEA: la primera durante los años de 1920 a 1922 impulsada por José Vasconcelos, desde la Universidad Nacional de México y llevada a la SEP en 1921; la segunda durante la presidencia de Lázaro Cárdenas en 1934 dentro del Programa Nacional de Educación; en 1946 con Jaime Torres Bodet en la SEP se llevó a cabo la tercera gran campaña; y en 1958 Torres Bodet nuevamente dirige la cuarta campaña; durante los últimos años del sexenio de Díaz Ordaz en 1968, se realizó la quinta y finalmente en 1981, con el Presidente López Portillo se crea el INEA (Staples, 1981).

Desde entonces, el Instituto se ha hecho cargo de la educación básica de personas jóvenes y adultas en nuestro país, reforzando día a día su compromiso y enfrentando también diversas dificultades.

1.3 PERFIL DE LAS Y LOS EDUCADORES DE PERSONAS JÓVENES Y ADULTAS

Cuando se trabaja como educador se requieren conocimientos básicos en la formación, debe de enseñar y aprender, ser capaz de conocer y tolerar diferentes opiniones y el actuar de las personas, aceptar el cambio, evitar imponer ideas o formas de pensar, pero cuando hablamos de educadores/as de personas jóvenes y adultas, es primordial tener siempre presente la experiencia de los educandos para partir de ella.

Los asesores/as de personas jóvenes y adultas realizan un papel clave en los procesos educativos: se encargan de crear las condiciones para los aprendizajes y facilitar su construcción; favorecen las interacciones, asesoran, apoyan y motivan a los sujetos (Campero, 2015). La formación del especialista en EBPJA requiere conocimientos teóricos y prácticos de las ciencias del comportamiento humano: la educación, las ciencias sociales y la investigación científica; además de metodologías y estrategias para promover el desarrollo individual y social de las personas jóvenes y adultas, que le permitan desempeñar funciones de docencia con alto grado de competitividad académica, pedagógica, investigativa y humanística.

Se debe considerar el contexto de los asesores/as como algo fundamental y determinante para su acción educativa, pues tendrá que moverse entre “lo real y lo posible”, entre su entorno y los propósitos y fines de la educación (Méndez Puga, 2003). Aunque en los acuerdos internacionales se establezcan medidas formativas para los educadores/as de adultos, en la realidad no siempre se llevan a cabo, pues existen muchas situaciones locales, y algunas veces personales, que no lo permiten. Sorprende la capacidad de adaptación que desarrollan al tener que trabajar con los recursos que les brinda el INEA y con recursos que tienen a la mano.

Partiendo del hecho de que el aprendizaje es un proceso social y cultural de carácter permanente, los asesores/as deberán propiciar la reflexión, el análisis, el diálogo, la interpretación y complementación de contenidos apoyando en experiencias,

habilidades y conocimientos de las personas jóvenes y adultas; es pues un facilitador en el proceso educativo. Para lograr esto con los educandos, es necesario que sean habilidades que los formadores/as dominen y puedan crear el ambiente para lograrlo durante sus asesorías.

Muchas veces, durante su práctica, los asesores/as trasladan sus experiencias escolares, permeadas por concepciones tradicionales en muchos casos, enfatizando los aspectos instrumentales y memorísticos, por lo que se plantea la urgencia de su formación específica sobre la EBPJA (Hérmendez, y otros, 2013), pues como ya hemos leído, se necesitan procesos diferentes y con características específicas para lograr que los educandos signifiquen su aprendizaje.

Ante lo anterior y considerando los diferentes aspectos que retoman en la literatura, se espera que quienes realizan su práctica educativa desde la EPBJA logren:

- Tener una conciencia clara de las necesidades de aprendizaje de sus educandos.
- Asumir un rol de facilitador del aprendizaje.
- Ubicarse como una fuente de conocimientos, experiencias e informaciones.
- Atender el proceso educativo al considerar las necesidades generales y específicas de su grupo de educandos.
- Aceptar el desempeño de su múltiple función como asesor al practicar en forma eficiente la evaluación permanente y formativa.
- Establecer sanas relaciones interpersonales con sus educandos e identificar positivamente sus características.
- Asumirse como agente de cambio dentro del grupo de adultos al que guía y pertenece.
- Promover un clima de aceptación, reconocimiento y participación entre los educandos.
- Descubrir y reconocer la experiencia de sus educandos como recurso para el aprendizaje.
- Considerar el ritmo y estrategias de aprendizaje de sus educandos.

- Promover la transferencia de los aprendizajes hacia situaciones reales de cada uno de sus educandos.
- Establecer relaciones entre los contenidos del acto educativo y las condiciones actuales del contexto de los educandos.
- Favorecer el logro de objetivos comunes en el grupo, sin temer al fracaso ni tomarlo como amenaza.

Los puntos anteriores son las características que se espera encontrar, si no todas ellas si la mayoría, en quienes están a cargo de la educación básica para personas jóvenes y adultas. Ante la diversidad de perfiles que se encuentran cuando hablamos de asesores/as especializados, es difícil ubicar características en común de las cuáles parta su práctica educativa, por lo que se considera necesario apearse al perfil que propone el proyecto de asesorías especializadas del INEA.

1.4 LA FORMACIÓN DE FORMADORES Y FORMADORAS DE PERSONAS JÓVENES Y ADULTAS

La formación de las y los asesores de personas jóvenes y adultas es uno de los ejes centrales para avanzar en el derecho a la educación de calidad. En la VI Conferencia Internacional de Educación de Adultos (CONFITEA VI) los países participantes se comprometieron con la formación de las y los educadores de personas jóvenes mediante la colaboración entre establecimientos de enseñanza superior, asociaciones docentes y organizaciones de la sociedad civil (González, 2015).

Cuando hablamos de formación a las y los asesores de personas jóvenes y adultas nos referimos al conjunto de procesos sistemáticos y en profundidad que brindan conocimientos teórico-metodológicos, herramientas y valores en torno al EBPJA, con el fin de favorecer la reflexión y el análisis sobre su práctica educativa cotidiana, a través del diálogo, el trabajo en grupo y el intercambio de experiencias, generando

nuevos aprendizajes y reorientando los procesos con un mirada más amplia, integral y renovada, generando una transformación paulatina de su práctica (Campero, 2015). Estas herramientas les darán la seguridad para seguir las líneas de trabajo necesarias en la EBPJA y al autoevaluar la practica educativa serán concientes sobre ella, reconociendo áreas de oportunidad y mejorando sus fortalezas.

Se pretende transformar la práctica educativa en un espacio de indagación que permita a las y los asesores convertirse en un investigador o especialista en la educación que serviría para guiar a los educandos a mejorar su aprendizaje (Moreno-Zaragoza, 2015). Así como la motivación se contagia en el proceso de aprendizaje, se busca que un asesor/ra que busca día a día mejorar en su práctica, logre que sus educandos busquen y se esfuercen por lo mismo, provocando una reacción en cadena.

Quienes entran al INEA como asesores/as poco a poco se van familiarizando con los procesos administrativos y de praxis, y es por eso que el INEA propone brindar al asesor/ra educativo la formación necesaria para realizar su práctica educativa en tres momentos:

1. Inducción: proceso de sensibilización, dirigido a conocer la organización, la visión y su forma de operar, así como los valores institucionales, con un requerimiento de 4 a 6 horas. En este momento se rescata la importancia de su participación como asesores/as, se dan a conocer los objetivos institucionales, los procesos y propósitos de diversos servicios, proyectos o estrategias, así como las características generales del modelo educativo, las tareas específicas que va a realizar, su relación con otras figuras y las reglas operativas necesarias para su labor.
2. Formación inicial: se les proporcionan los conceptos, características, estructuras y metodologías para iniciar su labor educativa. Son necesarias al menos veinticuatro horas de formación distribuidas de acuerdo a la planeación de los formadores.
3. Formación permanente: es el proceso dirigido a mejorar la comprensión en el desarrollo de su práctica educativa, fomentando la adquisición de

elementos técnicos y pedagógicos que propicien el análisis y reflexión educativa. Cada Delegación estatal del INEA debe instrumentar cursos y talleres de capacitación, actualización y desarrollo integral, complementando con espacios de preparación, presenciales y a distancias.

Dentro de la oferta formativa del INEA existen también programas de autoformación, y cada entidad federativa los define en el programa operativo anual, apoyándose de los materiales educativos de formación dirigidos a los asesores.

Además del INEA, en México existen otras instituciones que llevan a cabo acciones formativas para educadores/as de personas jóvenes y adultas, especialmente: la UPN, principalmente con diplomados y el Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL).

Los asesores/as de personas jóvenes y adultas no siempre tienen la formación adecuada para trabajar con los adultos, lo que nos lleva a reflexionar sobre su práctica y cuestionarles sus concepciones del proceso de aprendizaje, de las estrategias de enseñanza, de la lengua escrita y del proceso alfabetizador (Méndez, 1995). Partiendo de sus conceptualizaciones, será que ellos realicen o no ciertas actividades y procesos formativos durante sus asesorías, por eso es importante que se tenga claridad que en lo que se está haciendo y el para qué se está haciendo.

Aunque la oferta de formación para los y las asesores/as es amplia, en muchos casos se reduce a cursos cortos sobre aspectos específicos, lo que contrasta con el interés que tienen los asesores/as por sistematizar sus experiencias y profundizar en aspectos metodológicos y didácticos que les permitan un mayor análisis de las mismas y la formulación de alternativas pertinentes de acuerdo con la realidad en la que trabajan, de aquí nuestra propuesta de Diplomado.

CAPÍTULO 2

2. LA FIGURA DEL ASESOR EN EL INEA

La alfabetización, y por ende toda la tarea de educar, sólo será auténticamente humanista en la medida en que procure la integración del individuo a su realidad nacional, en la medida en que le pierda miedo a la libertad, en la medida en que pueda crear en el educando un proceso de recreación, de búsqueda, de independencia y, a la vez, de solidaridad. Ante esto, vemos la importancia de quienes tienen la gran misión de alfabetizar y trabajar con personas jóvenes y adultas, pues son estos formadores quienes fungen como pilar dentro de todo el trabajo que desde hace décadas realiza el INEA en nuestro país.

2.1 LINEAMIENTOS GENERALES DEL INSTITUTO NACIONAL PARA LA EDUCACIÓN DE ADULTOS (INEA)

En México, en el contexto de la educación básica para personas jóvenes y adultas (EBPJA), se busca la formación de habilidades básicas que permitan a las personas jóvenes y adultas un adecuado desarrollo como ciudadanos, padres y madres de familia, y como personas productivas. Este tipo de educación se ofrece a personas jóvenes a partir de los 15 años y a personas adultas que no tienen desarrolladas las habilidades básicas para leer, escribir y hacer operaciones básicas, o que no iniciaron o concluyeron su educación primaria y/o secundaria. También se ofrece a niños, niñas y jóvenes entre los 10 y 14 años que no están siendo atendidos por el sistema escolarizado de educación primaria; a indígenas monolingües y bilingües, jóvenes en situación de calle, personas en reclusión, adultos mayores, personas con capacidades diferentes, personas jornaleras agrícolas migrantes y también a la población mexicana que radica en Estados Unidos y que no ha iniciado o concluido su educación básica (INEA, 2016).

El Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA) es el encargado de coordinar a escala nacional la educación básica para personas jóvenes y adultas. Actualmente estos servicios educativos se ofrecen a partir del Modelo de Educación para la Vida y el Trabajo (MEVyT). Con este modelo se pretende que las personas jóvenes y adultas estudien sobre temas de su interés de acuerdo con su edad, sus necesidades, las labores que realizan y el tiempo del que disponen (INEA, 2016).

El MEVyT se sustenta en el principio del autodidactismo, entendido como la capacidad en personas jóvenes y adultas para estudiar de manera autónoma los materiales diseñados para cada módulo, los cuales consisten principalmente en libros de texto y guías de estudio que se encuentran disponibles ya sea impresos en papel o en formato electrónico en la página web del INEA. Las personas jóvenes y adultas usuarias de estos servicios educativos deciden cómo organizar su tiempo, qué módulo estudiar primero y cuándo presentar exámenes, pero reciben la orientación y el apoyo de los asesores.

El INEA ofrece sus servicios en todo el país mediante Plazas Comunitarias, que son pequeños centros educativos conformados en su mayoría por tres o cuatro aulas, equipados con una biblioteca, equipos de cómputo con servicio de Internet y televisores con DVD. En las comunidades donde no se encuentran plazas comunitarias el asesor gestiona y adapta un espacio dentro de alguna escuela, dependencia o casa. El personal que atiende estos centros está constituido, en general, por un responsable del centro, un auxiliar técnico y varios asesores (quienes acompañan y guían a los educandos en su proceso educativo) y son personas de la misma comunidad que ya terminaron sus estudios de primaria y secundaria, o bien, son estudiantes que realizan su servicio social.

2.1.1. Antecedentes del INEA

En 1975 se estableció en el marco jurídico la Ley Nacional de Educación para Adultos, que otorga validez oficial a los estudios en la modalidad extraescolar, y establece bases para que el adulto alcance conocimientos y habilidades equivalentes a la educación general básica (DOF, 2015).

El Sistema Nacional de Educación para Adultos inició su función en 1976 y quedó conformado por cuatro instancias: a) promotores y asesores, b) estudiantes o educandos, c) el material didáctico, y d) el sistema de acreditación y certificación de conocimientos. Su principal función era la de orientar y estimular a los alumnos para que aprendieran a leer y escribir, que acreditaran la educación primaria y secundaria, y que llevaran a cabo los círculos de estudio, buscando siempre interesarlos en permanecer en el sistema hasta que obtuvieran su certificación. En ese entonces se elaboró el programa “Educación para todos”, que se puso en desarrollo especialmente para los adultos el 29 de marzo de 1978 y cuyo proceso fue por parte de la Dirección General de Educación para Adultos (DGA) con los objetivos de coordinar las secciones para el cumplimiento de los programas, colaborar con las evaluaciones, así como el con el diseño y elaboración de los programas de estudio.

En 1980 da inicio el Programa Nacional de Alfabetización (PRONALF) con el objetivo de reducir el número de analfabetos y crear conciencia nacional respecto al problema del analfabetismo. Dicho programa tenía la meta en 1982 de alfabetizar a un millón de mexicanos mayores de 15 años y que este proceso fuera permanente. El proceso incluía tres etapas: 1) la capacitación, con una duración de 4 meses y 25 horas; 2) la alfabetización, que se llevaría a cabo con la “palabra generadora”; y 3) la continuidad, con la intención de ampliar los conocimientos generales del educando, así como sus aptitudes.

El INEA se funda el 31 de agosto de 1981 como un organismo descentralizado de la administración pública y a partir de su creación atendió a las personas jóvenes y adultas en tres modalidades: escolarizada (que atendía a las escuelas primarias nocturnas y secundarias para trabajadores dependientes de la Dirección General de Primarias y Secundarias; la semi-escolarizada, atendiendo los centros de Educación Básica para Adultos; y la modalidad abierta, llevando la educación básica comunitaria en los centros de trabajo.

Como vemos, surgen interesantes intentos a raíz de la tensión permanente entre la necesidad de atender la problemática integral de las personas jóvenes y adultas y

de sus comunidades de manera intensiva y la urgencia de abatir el analfabetismo y el rezago de manera extensiva. Estos intentos de educación informal, de carácter temático, orientados a la formación en materia poblacional, que aprovechando diversos medios de difusión y comunicación llegan a amplios sectores de la población.

2.2 MODELO EDUCATIVO PARA LA VIDA Y EL TRABAJO (MEVYT)

Para la atención de las personas jóvenes y adultas, el INEA aplica actualmente el Modelo de Educación para la Vida y el Trabajo (MEVyT) a nivel nacional. Este modelo presenta propuestas con bases unificadas en cuanto a enfoque, estructura general, características y metodologías, pero considerando la diversidad y necesidades específicas de ciertos sectores de la población que requieren de respuestas educativas diferentes y que son atendidos por el INEA a lo largo del país.

El MEVyT tiene como objetivo principal ofrecer a las personas jóvenes y adultas la educación básica vinculada con temas y opciones de aprendizaje basados en sus necesidades e intereses, de forma que puedan elegir los temas que más les interesen estudiar, y que les sirva para desarrollar los conocimientos, habilidades y actitudes básicas de la alfabetización, primaria y secundaria.

De modo general, el MEVyT pretende que las personas reconozcan e integren las experiencias y conocimientos que ya tienen, y a la par, los enriquezcan con nuevos elementos que les sean útiles y significativos para su desarrollo. Propone también elementos que ayuden a la mejora de su capacidad de búsqueda y manejo de la información, fortaleciendo sus habilidades básicas de lectura, escritura, cálculo, expresión oral y comprensión del ambiente natural y social que están a su alrededor, buscando que expliquen con sus propias palabras los fenómenos sociales y naturales y se interesen por participar responsablemente en la vida democrática del país.

Finalmente, se espera que los educandos, durante su proceso de formación fortalezcan las capacidades, actitudes y valores que les permitan mejorar y transformar su vida y la de su comunidad en un marco de legalidad, respeto y responsabilidad, todo ello a partir de su creatividad, el estudio, la aplicación de métodos y procedimientos lógicos, científicos, y la toma de decisiones razonadas y responsables. El mejorar su vida familiar, personal y social es un factor importante del modelo al promover el desarrollo de competencias básicas como comunicación, razonamiento, solución de problemas y participación, fomentando actitudes de respeto y responsabilidad.

El MEVyT es un modelo flexible y diversificado, que se basa en una oferta múltiple de módulos que están integrados por un paquete de diversos materiales educativos que contienen temas y actividades didácticas. Los módulos se clasifican por nivel educativo y vertiente.

Los paquetes modulares son gratuitos para los educandos y los asesores, y se presentan en versión impreso o en versión electrónica, pudiendo consultar estos mismos en el portal de internet del INEA y del CONEVYT o en los discos compactos que se encuentran en las plazas comunitarias.

Para que los módulos respondan a las necesidades de la población joven y adulta, se actualizan de manera permanente, y también se reelaboran, por lo que es posible que se presenten diversas ediciones de un mismo módulo, todas con igual validez.

La evaluación del aprendizaje en el MEVyT es un proceso formativo, permanente y continuo, que debe realizar el propio educando con el asesor, de forma gradual a través del desarrollo de actividades específicas y de su registro en la Hoja de Avance que aparece al final de cada módulo, la cual debe ser firmada por el asesor o el técnico docente, para que, junto con los resultados de las actividades de aprendizajes realizadas, las presente el educando como evidencias al momento de presentar el examen final de acreditación correspondiente.

El modelo plantea el tratamiento de los contenidos y temas desde la recuperación de experiencias, saberes, y conocimientos de las personas y da prioridad al

aprendizaje más que la enseñanza, porque reconoce que las personas a lo largo de su vida han desarrollado la capacidad de aprender, pero que cada persona vive esa experiencia de distinta manera. A partir de esto, los módulos están clasificados de la siguiente manera:

- **Básicos:** cubren las necesidades y herramientas fundamentales de aprendizaje, en torno a los ejes de Lengua y comunicación, Matemáticas y Ciencias (ciencias naturales y sociales). En total son 18 módulos.
- **Diversificados:** responden a las diversas necesidades e intereses de los distintos sectores de la población, con los que trabajamos; por ejemplo, el eje de cultura ciudadana incluye los módulos “Somos mexicanos”, “Nuestros valores para la democracia”, “La educación te hace libre”, entre otros. En total son 46 módulos a elegir.
- **Alternativos:** estos módulos se pueden cursar en lugar de algunos básicos, porque favorecen el desarrollo de las mismas competencias que los módulos que sustituyen, pero las aplican a campos específicos de interés de los adultos.

El MEVyT se clasifica y organiza por ejes, los cuales son: cultura, salud, jóvenes, familia, trabajo, alfabetización-tecnología, estatales, regionales y el propedéutico. A su vez, consta de tres niveles educativos: el nivel *inicial*, que equivale al proceso de alfabetización y consta de tres módulos para su certificación; el nivel *intermedio* y que es el equivalente a la educación primaria; y el nivel *avanzado*, que equivale a la educación secundaria. Cabe aclarar que para poder certificar tanto primaria como secundaria en el INEA es indispensable terminar y evaluar 12 módulos para cada nivel. Al cursar y acreditar los módulos del MEVyT, el INEA expide el certificado de primaria o secundaria con validez oficial, reconocido en todo el territorio nacional (INEA, 2016).

2.3 EL PAPEL DEL ASESOR ESPECIALIZADO DENTRO DEL INEA

A los asesores se les concibe como sujetos históricos, constructores y transformadores de su propia formación y de su práctica; se reconoce su capacidad de aportar múltiples recursos a sus prácticas cotidianas, a sus procesos de formación, a partir de sus conocimientos y experiencias.

En la práctica de la educación de personas jóvenes y adultas, se incluyen también los supuestos de los sujetos, los cuales, más que orientas las prácticas, las constituyen (Messina, 2016); así pues, podemos pensar la educación de personas jóvenes y adultas como un proceso vivo, como un movimiento social, como sujetos que buscan su libertad y autorrealización, como espacios en permanente construcción, como momentos e historias de vida, como prácticas donde están siempre presentes los intereses particulares y el interés común, un camino que siempre lleva un guía.

Cumplir con las metas y la misión del INEA no sería posible sin las figuras solidarias, especialmente los asesores, quienes tienen como tarea apoyar a los educandos en el proceso de enseñanza - aprendizaje de la asesoría, brindar orientación y apoyo para que los educandos concluyan su educación básica, motivar para que aprovechen los recursos de la plaza comunitaria y coordinarse con el promotor y el apoyo técnico para utilizar los recursos de la plaza en beneficio de los educandos (INEA, 2016). Por mucho tiempo se han escuchado propuestas para que los asesores estén en constante formación, y también se ha buscado la posibilidad de que el centro de su práctica sea la calidad en los procesos educativos que ofrecen y no tanto la cantidad, como se ha estado haciendo por mucho tiempo, es por eso que a finales del 2016 se da a conocer la “Prueba Piloto de la modalidad de Asesoría Especializada” con el propósito de garantizar las condiciones necesarias para planear, implementar, monitorear y evaluar la modalidad de asesoría especializada.

La asesoría especializada es una modalidad de atención centrada en mejorar la comprensión y dominio de contenidos básicos para favorecer el proceso de aprendizaje y lograr la certificación por nivel. Se dirige especialmente a educandos

a quienes falta acreditar uno o dos módulos para concluir su primaria o secundaria y a quienes presentan problemas para el aprendizaje de contenidos educativos de los módulos del MEVyT, de los ejes de Lengua y Comunicación, Matemáticas o Ciencias, de los niveles intermedio y avanzado.

Su objetivo es ofrecer a los educandos la orientación adecuada para superar las dificultades en el aprendizaje de algunos temas; por lo que se requiere mejorar la formación de asesores y formadores especializados.

En la definición de las acciones, contenidos y materiales para brindar asesoría especializada, el INEA consideró:

- a) La información derivada del análisis sistemático de los resultados obtenidos en la acreditación de módulos de los niveles intermedio y avanzado.
- b) Los resultados del estudio realizado, durante 2015, en siete entidades, para conocer el dominio de contenidos que las figuras educativas tienen sobre los ejes básicos, sus habilidades pedagógicas, así como la información del Sistema de Valoraciones y Evaluaciones (SIVE), derivada de acciones de valoraciones realizadas a asesores en años previos, en los 32 estados.
- c) Los resultados de acciones de acompañamiento a la práctica educativa.
- d) Las condiciones de operación de círculos de estudio del Programa Regular.

2.3.1 Características de la asesoría especializada

La asesoría especializada se ofrece en plazas comunitarias, círculos de estudio o puntos de encuentro para brindar atención a los educandos durante por lo menos tres sesiones semanales, en horarios accesibles a las necesidades de los educandos; se lleva a cabo por asesores previamente seleccionados con orientación y formación especializada que colaboran solidariamente con el INEA.

Se ofrecen los servicios de asesoría especializada en los ejes básicos del MEVyT, Lengua y comunicación, Matemáticas y Ciencias, a educandos que lo soliciten, primordialmente en plazas comunitarias y horarios predeterminados, mediante el apoyo, principalmente, de materiales digitales con la orientación de un asesor.

Para la realización de este programa se ven involucradas las áreas de servicios educativos estatales, planeación, administración, plazas comunitarias, informática y coordinaciones de zona.

Los asesores que se seleccionen deben responder a los siguientes criterios:

- Dominio o interés por facilitar el aprendizaje en alguno de los ejes: Lengua y comunicación, Matemáticas y Ciencias
- Disponibilidad de tiempo para brindar la asesoría de al menos 6 horas a la semana
- Antigüedad de al menos 2 años
- Experiencia y buen desempeño de atención
- Resultados destacados en el aprendizaje de las personas asesoradas.
- Perfil de bachillerato, preferentemente
- Comprometerse a participar en sesiones de formación especializada cuando sean convocados

La formación continua de los asesores especializados está a cargo de los formadores especializados, quienes al haber tomado la formación inicial vigente impartida por el área central o estatal serán responsables de formar a los asesores seleccionados para que brinden, posteriormente, la asesoría especializada y el seguimiento educativo.

Los formadores especializados reciben las orientaciones necesarias para preparar las acciones de formación de asesores especializados, mediante videoconferencias de hasta 3 horas. Durante su labor detectan las necesidades de asesoría especializada de los asesores basándose en: historial de formación de Registro Automatizado de Formación (RAF), reportes de acreditación de los módulos de los ejes básicos y resultados de la valoración de asesores de PR, para elaborar el programa de asesoría especializada y atención focalizada para asesores. La formación de asesores se lleva a cabo en dos modalidades, en línea y presencial, con apoyo de recursos digitales e impresos, formándose el número de asesores especializados que sean requeridos en cada coordinación para cada uno de los ejes básicos.

En el sitio FormaT se encuentran disponibles materiales para la formación en línea de los asesores, con el objetivo de que conozcan el contenido de los módulos. Los materiales educativos para la asesoría son: Guía de revisión de módulos (Matemáticas y Lengua y Lengua y comunicación), cinco cuadernos de los cursos de temas difíciles para cada eje, recursos electrónicos; y una propuesta para llevar a cabo el análisis de la experiencia (matemáticas y Lengua y Comunicación).

Para la adecuada organización de las sesiones de asesoría especializada es preciso que se considere el establecimiento de horarios de atención para cada sede, preferentemente por eje y por nivel. Se propone se organicen en tres sesiones semanales, de 2 horas cada una y durante el tiempo que se requiera; en las sesiones participarán de seis a ocho personas en el mismo horario.

Antes de concluir la asesoría especializada se recomienda dedicar dos sesiones previas a la presentación del examen, para revisar de manera individual o grupal las actividades realizadas, resolver dudas, realizar valoración de los avances, identificar posibles dificultades y, de ser necesario, sugerir nuevas actividades. Los educandos junto con el asesor evaluarán los avances, y se les motivará a que presenten el examen una vez que el asesor considere que han logrado superar las dificultades identificadas.

El programa, a nivel nacional, abarca seis institutos y cinco delegaciones, se involucran cinco plazas comunitarias por Coordinación de Zona con un equipo de cinco formadores especializados y un total de 25 asesores, 5 por eje: Matemáticas, Lengua y comunicación, Ciencias, Alfabetización y Diversificados; atendiendo a 200 educandos por entidad.

Una de las características más importantes de este programa es la gratificación que reciben los asesores mensualmente, siempre y cuando cumplan con las siguientes características: a) presentar la planeación didáctica por módulo, b) cumplir con un 80% de participación en los talleres de formación, c) presentar las planeaciones didácticas por módulo, d) cumplir con el 55% de los módulos por eje aprobados, e) presentar reportes de acompañamiento pedagógico a educandos, f) cubra 20 horas

semanales de atención educativa, g) mantenga un grupo de 8 a 10 educandos y; h) mejore la permanencia e incremento de eficacia terminal.

La asesoría especializada es una modalidad de atención centrada en mejorar la comprensión y dominio de contenidos básicos para favorecer el proceso de aprendizaje y lograr la certificación por nivel. Se dirige especialmente a educandos a quienes falta acreditar uno o dos módulos para concluir su primaria o secundaria y a quienes presentan problemas para el aprendizaje de contenidos educativos de los módulos del MEVyT, de los ejes de Lengua y Comunicación, Matemáticas o Ciencias, de los niveles intermedio y avanzado. En Morelia, las plazas comunitarias con el programa de asesoría especializada atienden principalmente a jóvenes que no han terminado sus estudios básicos a niños y niñas que son parte del Programa 10-14 del INEA, en el cual son aceptados quienes no se incorporaron al sistema escolarizado o que han desertado del mismo y que no están siendo atendidos por otras instituciones (para su inclusión se consideran factores como residencia no estable, enfermedad y/o hospitalización, falta de recursos económicos y bullying).

Finalmente, mirar la educación de personas jóvenes y adultas como campo de práctica es mirar su historia, una historia que comienza con escuelas de artes y oficios, con escuelas de primeras letras para adultos, campañas de alfabetización o con programas itinerantes en sector rural, pero que transita hacia formas libertarias como los círculos de estudio de Paulo Freire o las comunidades de la educación popular, para regresar nuevamente a formas escolarizadas o sujetas a las reglas de la escolarización (Messina, 2016).

CAPÍTULO 3

3. LA MOTIVACIÓN EN LAS Y LOS ASESORES/AS ESPECIALIZADOS

El término motivación proviene del latín *movere, motus, motum*, que significa movimiento, motor, por lo que se le puede considerar como una fuerza motriz que como resultado da la acción y el movimiento. Estudiar la motivación implica analizar los procesos que inician, mantienen o detienen el comportamiento, y ha sido tema de estudio desde la antigüedad.

Un motivo es aquello que determina o condiciona a una persona para actuar en cierta dirección y sentido, es la causa sobre la que descansa la motivación y se dirige a una o más metas. La motivación, grosso modo, es la energía y disposición con que se llevan a cabo las acciones. Partiendo de esto, nos interesa conocer qué es lo que mueve a las y los asesores especializados para realizar su práctica educativa, considerando todas las ventajas y dificultades con las que puedan contar a lo largo de este proceso educativo.

La diversidad y características particulares de las personas jóvenes y adultas con quienes se trabaja representan sin duda un reto, pues las y los asesores especializados constantemente están en aprendiendo, desaprendiendo y reaprendiendo. No basta con tener el conocimiento de los temas con los que trabajan, es necesario también conocer la metodología y características de la EBPJA, tienen que conocer a sus educandos para recuperar su experiencia y a partir de ella poder realizar su práctica; pero es esto mismo lo que muchas veces mueve a las y los asesores, y su motivación se ve reflejada, en la mayoría de las veces, en sus educandos, que resignifican y se apropian de su conocimiento, y también logran concluir sus estudios básicos.

3.1 LA MOTIVACIÓN

La motivación ha sido desde hace siglos tema de estudio para la psicología, no importa desde que postura se estudie, pero retomarlo siempre hace más fácil la

explicación de la conducta. En 1952, Wolffe y sus colaboradores dieron a la motivación un papel independiente en el currículum psicológico, tanto como un área teórica como un campo de investigación. El interés creciente en la década de 1950 por estudiar la motivación se da como respuesta a la necesidad surgida de las teorías e investigaciones de los procesos perceptuales y de aprendizaje, pues muchas respuestas no se podían atribuir a procesos sensoriales o a los hábitos, por ejemplo.

La conducta es un fenómeno tan variado, complejo y que se relaciona con tanto, que se tuvo que desarrollar el concepto de motivación para que respondiera a ciertas propiedades de la conducta, propiedades para las cuales se supuso que otros conceptos no era suficientes. La conducta puede ocurrir debido a una fuerza aplicada externamente, y ésta no es una causa motivacional; la motivación es una causa para la conducta.

Entendemos la motivación como un proceso complejo que implica tres pasos: el establecimiento de una meta a la que la persona aspira, la elección de un curso de acción que conduzca al logro de la meta y el llevar a cabo el curso de acción elegido (Palmero F. , 2002).

Los modelos que se emplean para describir los procesos motivacionales varían considerablemente. Abarcan desde hipótesis puramente biogénicas, en las cuales la conducta se desarrolla a partir de una serie de pulsiones o instintos innatos, siguiendo de manera irresoluta el curso prescrito por la serie de determinantes estructurales que fuerzan la acción sobre el ambiente, hasta teorías sociogénica, que sugieren la casi completa docilidad de la conducta y su maleabilidad en patrones determinados por las fuerzas culturales (Cofer & Appley, 2003).

Paul Thomas Young, psicólogo experimental estadounidense, centró sus líneas de investigación en la motivación y emociones, para él la motivación se define como "...el procesos para despertar la acción, sostener la actividad en progreso y regular el patrón de actividad" (Young, 1961, pág. 24).

En 1958, Jhon Atkinson incorpora la vigilancia a la función de activación, pero la une estrechamente con la clave de uniones de las situaciones; así, la motivación se refiere a la activación de una tendencia a actuar para producir uno o más efectos, lo que se puede interpretar como un “yo quiero”, con esto, da lugar a su teoría de la motivación de logro. En esta teoría se plantea que existen conductas relacionadas con la tendencia a esforzarse por conquistar el éxito con relación a un determinado nivel de excelencia, y puede considerarse como una forma de motivación intrínseca pues la recompensa es el logro mismo (Nuñez, 2009). Se parte de la premisa de que la conducta del individuo es una corriente continua caracterizada por el cambio de una actividad a otra, centrándose en la terminación de una actividad y el comienzo de otra. Para Atkinson, el motivo hacia el éxito y el motivo hacia la evitación del fracaso son distintos: la tendencia hacia el éxito está dada por el motivo hacia el éxito, por la probabilidad del éxito y por el valor incentivo del éxito.

El sentido que tienen nuestras actividades o acciones es llegar a satisfacer necesidades, tanto las propias como las de los demás. Conocer estas necesidades, comprenderlas, planificar y trabajar en ellas nos llevarán a satisfacerlas y a comprender el comportamiento humano. Existen varias teorías motivacionales que se centran precisamente en las necesidades y la dificultad en definir cuáles y cuántas son, radica precisamente en la diversidad que cada teoría propone.

En 1954, Abraham Maslow propone que para que una teoría motivacional sea sólida, ésta deberá suponer que “la motivación es constante, que nunca termina, fluctúa y que es compleja, y que casi es una característica universal de prácticamente cualquier situación del organismo” (Maslow, 1954, pág. 69). Para este autor existen cinco necesidades, las cuales se encuentran en un determinado orden debido a que es necesario satisfacer una necesidad inferior para que la siguiente necesidad en orden superior se vuelva dominante, así van desde las más material a la más espiritual (Pomares, 2008). Los niveles que se identifican en esta jerarquía son:

1. Fisiológicas: se relacionan con las condiciones mínimas de subsistencia del hombre, como alimento, vivienda, vestimenta, etc.

2. Seguridad: se refieren a la tendencia a la conservación frente a situaciones de peligro.
3. Sociales: el hombre por naturaleza tiene la necesidad de relacionarse, de agruparse informalmente, con familia o amigos; o formalmente en las organizaciones.
4. Estima: para el ser humano es necesario ser algo más que un miembro de un grupo, se hace necesario recibir reconocimiento de los demás en término de respeto, estatus, prestigio, etc.
5. Autorrealización: se trata de desarrollar al máximo el potencial individual, algo así como una sensación de autosuperación permanente.

Desde el punto de vista de Maslow, para lograr motivar a una persona se debe detectar en qué punto de la jerarquía se encuentra, para buscar satisfacer las necesidades de ese nivel y prepararse para los niveles superiores en la jerarquía.

K. B. Madsen, en 1980, agrupa las necesidades en dos categorías: motivos primarios y motivos secundarios. Los motivos primarios, innatos y biogénicos, son motivaciones centrales que, desde el nacimiento, están funcionalmente relacionadas con la subsistencia del individuo y de la especie. Los motivos secundarios, adquiridos y psicogénicos, son motivaciones centrales que, después de un proceso de aprendizaje, están relacionadas con el crecimiento general del sujeto. En esta propuesta, la diferenciación es esencial para entender la Psicología de la Motivación en toda su extensión, ya que, si bien es cierto que los motivos primarios son comunes a todas las especies, los motivos secundarios, parecen ser patrimonio fundamental de la especie humana (Palmero, Martínez-Sánchez, & Fernández-Abascal, 2002).

La motivación tiene que ver con las razones que subyacen a una conducta, y se pueden analizar en dos niveles (Palmero, Martínez-Sánchez, & Fernández-Abascal, 2002): primero preguntándonos por qué un individuo exhibe ciertas manifestaciones conductuales y segundo, cómo se llevan a cabo tales manifestaciones conductuales. Para Ardila la motivación se concibe como una variable intermedia

del comportamiento, no vemos la motivación en sí, sino que lo que observamos es el comportamiento motivado y así se infiere la existencia de la motivación.

Aunque la mayoría de los especialistas coinciden en definir la motivación como un conjunto de procesos implicados en la activación, dirección y persistencia de la conducta, el marco explicativo de cómo se produce la motivación y sus variables, pueden considerarse cuestiones no resueltas, así que las respuestas dependerán del enfoque psicológico que se adopte.

3.2 LA MOTIVACIÓN EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA – APRENDIZAJE

Es difícil concebir el aprendizaje sin motivación, así como la enseñanza. Todos, en algún momento, hemos sentido la necesidad de conocer algo más a fondo, hemos sentido las ganas de crear o recrear y sabemos lo que es que algo nos mueva para lograrlo.

Estar frente a un grupo requiere de ciertas habilidades que nos ayudarán a lograr el objetivo cuando se trata de un ambiente educativo, y claro, también se requiere de motivación. La motivación se constituye en el motor del aprendizaje, es esa chispa que permite encenderlo e incentiva el desarrollo del proceso y su presencia o ausencia puede atribuirse a las características personales del sujeto, pero como docente o asesor podemos contribuir con claridad y coherencia en cuanto al objetivo del proceso de aprendizaje, que lo encuentren interesante y que se sientan competentes para lograrlos (Ospina, 2006). La motivación es aquella actitud interna y positiva frente a nuevo aprendizaje, es lo que mueve al sujeto a aprender.

Los motivos que llevan a un profesor a realizar con entusiasmo el desempeño de su labor educativa han sido objeto de estudio dada la importancia que tiene en el desempeño de los estudiantes, pues una relación positiva entre la motivación del profesorado y la motivación del alumnado influye en el logro del estudiante.

El compromiso del docente por la enseñanza parece uno de los aspectos destacados para captar el compromiso del alumnado por el aprendizaje, por lo que

el esfuerzo para crear un contexto efectivo donde tenga lugar la enseñanza y el aprendizaje parece estar vinculado a la persistencia del comportamiento por la tarea de enseñar, la elección de la instrucción, la dedicación a la formación docente, entre otros (Wertheim & Yona, 2002), así, la postura del docente ante su práctica educativa logra significarla tanto para él como para el grupo.

De acuerdo a la teoría de la autodeterminación (Deci & Ryan, 1985), la motivación es explicada a través del grado de compromiso en que las personas realizan sus acciones de forma voluntaria, por elección personal. Centrándonos en la conducta del docente, ésta puede ser motivada por diferentes elecciones congruentes con su voluntad y presentar distintos tipos de motivación: es intrínseca cuando se involucra en la enseñanza por la propia satisfacción personal que le provoca enseñar y es extrínseca cuando la enseñanza se convierte en un fin.

Siguiendo con la teoría de la autodeterminación, dependiendo del control del docente para regular el comportamiento, se pueden distinguir tres tipos de motivación extrínseca (Ruiz, Moreno-Murcia, & Vera, 2015):

- La regulación externa de la conducta se determina por el control laboral, así como las recompensas y castigos de la institución donde se labora.
- La regulación es introyectada cuando la enseñanza está motivada por evitar sentimientos de culpa al no implicarse en el trabajo docente.
- La regulación es identificada cuando el profesor cumple con la obligación de enseñar porque es coherente con sus valores profesionales, lo que, aunque le motiva, no permite que disfrute de la acción de enseñar.

Así encontramos diferentes situaciones que influyen en la motivación de los docentes, sin olvidar tomar en cuenta el contexto de desarrollo profesional, la comunidad educativa y las relaciones que se dan entre estos aspectos.

Por su parte, Pintrich concibe la motivación escolar como un constructo con múltiples elementos o factores dentro de los que destacan: a) el papel de las metas y de la orientación a metas de los aprendices y, b) las expectativas de autoeficacia (Montero & De Dios, 2004). Para validar esta teoría se ha estudiado la orientación

a metas de los alumnos en diversos contextos y disciplinas, y también se han analizado las diferencias entre las metas que persiguen los alumnos y su percepción de las metas escolares, encontrando una relación recíproca entre ambos aspectos. Ante estos hechos, parece que existe una significativa interacción entre los diferentes elementos motivacionales a lo largo de todo el proceso de aprendizaje que se traduce en que algunos de ellos se pueden modificar antes, durante y al final de la actividad.

Finalmente, Pintrich hace énfasis en que cualquier intervención motivacional en el aprendizaje de los alumnos debe suponer una atención no sólo al individuo, sino que se debe considerar a lo que lo rodea.

La motivación parecería que sólo es posible cuando existe una relación claramente percibida y utilizable entre el desempeño y el resultado, considerando que el resultado satisfará las expectativas del alumno, pero no debemos olvidar la importancia y el papel del docente en este proceso.

Un aspecto más a considerar dentro de los procesos educativos es la dimensión didáctica del espacio, pues tiene influencia sobre el sentimiento y significado que el alumno otorga al proceso de enseñanza aprendizaje (Montico, 2004), por eso es importante que se establezca un lugar que sea cómodo para los educandos, con las características necesarias para una buena experiencia de aprendizaje.

Los postulados planteados brevemente son solo una muestra de lo mucho que se ha hecho y queda por hacer respecto al campo de la motivación en el proceso de enseñanza- aprendizaje, pues es importante siempre considerar las dos partes: docente y alumno, que en nuestro caso sería asesor/ra y educando. En definitiva, la relación que se forma entre estos dos pilares del procesos educativo, se verá influenciada por cada uno de ellos y también a manera personal, por lo que es importante centrarnos en que tanto asesor/ra como educando logren sentirse motivados durante el proceso.

CAPÍTULO 4

4. ESTRATEGIA METODOLÓGICA

4.1 Tipo de estudio

La presente investigación está diseñada bajo el enfoque cualitativo, visión que parte del supuesto básico de que el mundo social está construido de significados y símbolos. De ahí que la intersubjetividad sea una pieza clave de la investigación cualitativa y punto de inicio para analizar reflexivamente los significados sociales (Jiménez- Domínguez, 1999), por ello la investigación se centra en entender el comportamiento desde el cómo viven el fenómeno las personas, asumiendo una realidad dinámica. Dentro este enfoque de investigación, existe una diversidad de métodos y marcos referenciales, considerados como una forma de pensar, más que sólo, como técnicas y estrategias para significar e interpretar la realidad.

4.2 Enfoque metodológico

La presente investigación se realizó desde el enfoque de la investigación acción, la cual es un procedimiento centrado en la búsqueda de mejores resultados, ayudado por la participación de los actores, quienes al mismo tiempo aprenden y se desarrollan como personas (Álvarez- Gayou, 2009). Kurt Lewin publica en 1946 su artículo titulado “Action research and minority problems” en el cual, propone el término de “investigación acción” y la define como una investigación comparativa sobre las condiciones y los efectos de diversas formas de acción social y una investigación que conduce a la acción social (León & Montero, 2003).

Lewin identificó cuatro fases en la IA: planificar, actuar, observar y reflexionar; y la imaginó basada en los principios que pudieran llevar gradualmente hacia la independencia, la igualdad y la cooperación (Rodríguez, Gil, & García, 1996). En el caso de esta investigación, las fases son:

1. Fase de conocimiento del entorno y contexto del INEA

2. Fase de diagnóstico de campo con Asesores Especializados
3. Fase de diseño del Diplomado
4. Fase de análisis

Rodríguez, Gil, & García (1996) identifican como características comunes de la IA su perspectiva comunitaria; la incapacidad para realizarse de forma aislada pues es necesaria la implicación grupal; y la toma de decisiones de forma conjunta, orientada hacia la creación de comunidades autocríticas con el objetivo de transformar el medio social.

La IAP es una propuesta ético-política y epistemológica asociada a la búsqueda de nuevos estilos de relación social más equitativos e inclusivos; las acciones dentro de estas propuestas refieren procesos de enseñanza y aprendizaje grupales, para la producción, reelaboración y retroalimentación de conocimientos significativos y situados, participando en estos procesos todos los actores involucrados en la investigación (De la Hidalgo, Ortiz, Del Toro, & López, 2014). Desde esta perspectiva teórica-metodológica y centrándonos en el aprendizaje significativo y situado, se espera que las y los asesores resignifiquen su práctica educativa y tengan la posibilidad de realizar los cambios y adaptaciones necesarias para responder a situaciones específicas, dinámicas y complejas, haciendo de esta una investigación que busca acompañar procesos de transformación social.

4.3 Participantes

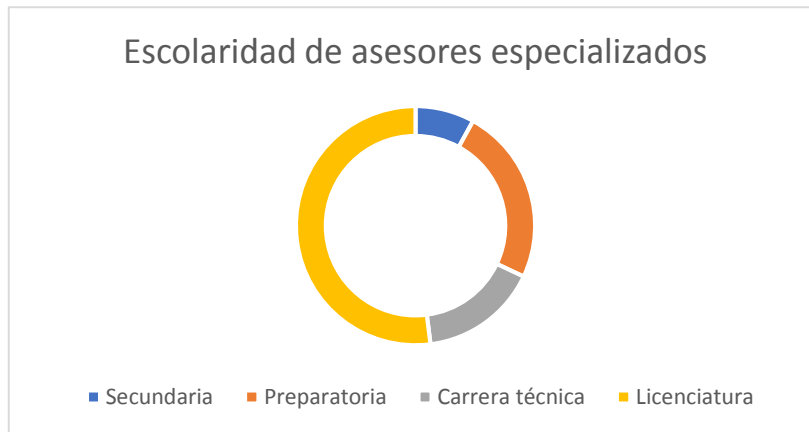
Los participantes para este proyecto son 25 asesores especializados de la Coordinación de Morelia, Michoacán, que trabajan en el INEA; quienes aceptaron participar al firmar la carta de consentimiento informado. La edad de los y las asesoras va de los 21 a los 64 años, y sus círculos de estudio se encuentran en las plazas comunitarias de Capula, Banco de Alimentos, Nuestra Señora de la Esperanza, Trincheras y Gertrudis Sánchez.

Tabla 1. Características de los participantes

CLAVE	EDAD	ESCOLARIDAD	EJE ESPECIALIZADO	ANTIGÜEDAD COMO ASESOR DEL INEA
P1	46	Preparatoria	Diversificado	1 año 9 meses
P2	40	Secundaria	Alfabetización	4 años
P3	62	Lic. administración industrial	Matemáticas	14 años
P4	46	Preparatoria	Alfabetización	9 años
P5	35	Técnico en computación	Matemáticas	2 años
P6	52	Técnico en computación	Matemáticas	15 años
P7	64	Licenciatura	Matemáticas	6 meses
P8	32	Preparatoria	Matemáticas	7 años
P9	33	Licenciatura en biología	Ciencias	2 años
P10	31	Licenciatura	Ciencias	3 años
P11	50	Secundaria	Alfabetización	18 años
P12	21	Licenciatura	Lengua y comunicación	3 años
P13	31	Licenciatura	Ciencias	3 meses
P14	24	Diseño gráfico	Lengua y comunicación	1 año y 6 meses
P15	52	Preparatoria en línea	Diversificado	4 años
P16	36	Licenciatura en pedagogía	Alfabetización	4 años
P17	35	Bachillerato con carrera técnica	Lengua y comunicación	3 años y 3 meses
P18	25	Licenciatura en pedagogía	Lengua y comunicación	4 años
P19	33	Preparatoria	Diversificados	8 años
P20	24	Facultad de derecho	Diversificados	5 años
P21	51	Preparatoria	Lengua y comunicación	5 años
P22	25	Lic. Intervención educativa	Diversificados	9 meses
P23	25	Lic. En derecho	Lengua y comunicación	2 años y 2 meses
P24	-	Auxiliar de educadora	Ciencias	3 años y 10 meses
P25	27	Lic. En arquitectura	Matemáticas	8 meses

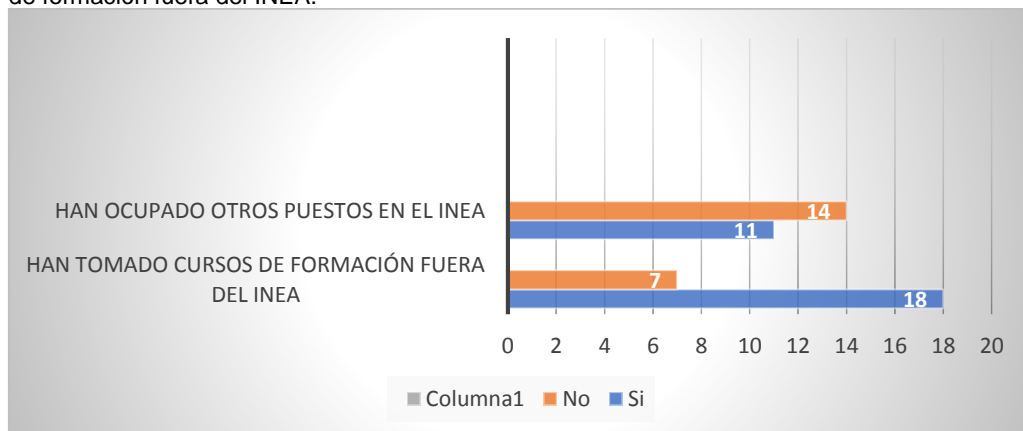
Del total de participantes siete son hombres y dieciocho mujeres. La escolaridad de las y los asesores se distribuye de la siguiente manera: el 8% concluyó sus estudios hasta secundaria, el 24% concluyó hasta la preparatoria, un 16% cuenta con carrera técnica y el 52% cuentan con licenciatura, lo que nos muestra un panorama de la formación académica de las y los asesores, como se observa en la siguiente tabla.

Tabla 2. Escolaridad de las y los asesores especializados del INEA.



El 44% de las y los asesores han ocupado otros puestos (tabla 3) como figuras operativas dentro del INEA: han sido orientadores educativos, promotores en plazas comunitarias, aplicadores de exámenes y sobretodo, asesores multihabilitados (asesores fuera del programa de asesorías especializadas). En la tabla 3 también se observa que 18 asesores/as han tomado diferentes cursos de formación en diversas áreas, ya sea los que oferta el INEA ya sea de manera presencial o en línea, o por interés personal en otras instancias, sólo 7 no han tomado ningún curso fuera de los que oferta el INEA.

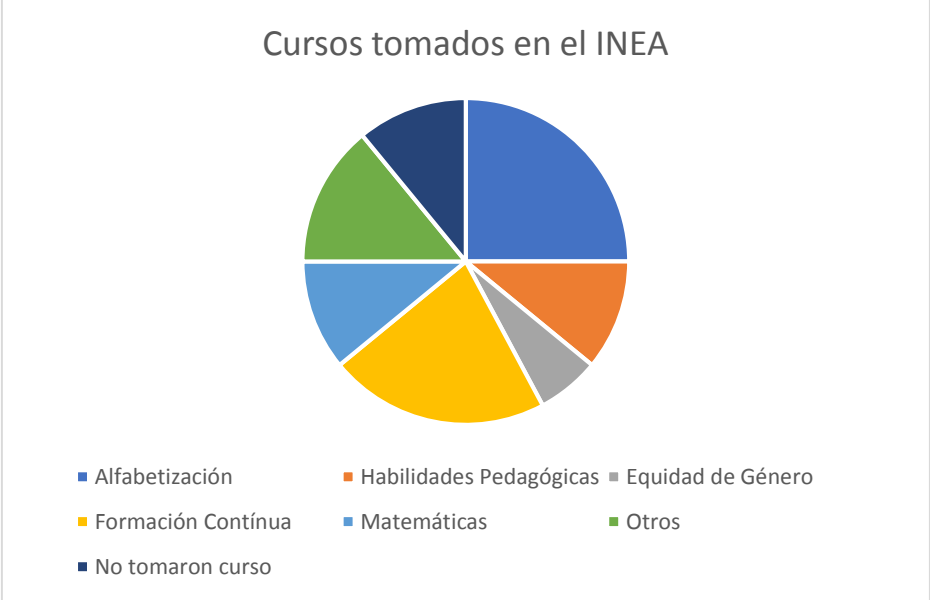
Tabla 3: Asesores/as que han ocupado otros puestos dentro del INEA y quiénes han tomado diferentes cursos de formación fuera del INEA.



Respecto a los cursos que han tomado las y los asesores dentro del INEA, en la tabla 4 se muestran los que la mayoría ha tomado; el curso de alfabetización y el de formación continua se les imparte a todos cuando comienzan como asesores (eso

es lo que estipulan los lineamientos de la institución, pero aun así hay quienes no los mencionan). Del total de participantes, 7 han tomado el Diplomado de Habilidades Pedagógicas que se ofrece en línea y 4 estuvieron en un curso sobre Equidad de Género.

Tabla 4: Cursos impartidos por el INEA que las y los asesores especializados han tomado.



Los participantes trabajan con grupos de 20 a 25 personas, en su mayoría son jóvenes entre los 15 y 25 años que no lograron terminar sus estudios básicos dentro del sistema escolarizado; pero también atienden niños dentro del Programa 10-14 del INEA, niños que por cuestiones de salud, de economía familiar o por bullying, no han podido seguir dentro del sistema escolarizado.

4.4 Técnicas

-Grupos Focales

Los grupos focales constituyen una técnica cualitativa de recolección de información basada en entrevistas colectivas y semiestructuradas realizadas a grupos que

generalmente cumplen comparten características esenciales para los fines de investigación. El grupo focal es un dispositivo que privilegia el habla, cuya finalidad es propiciar la interacción de los participantes mediante la conversación de opinión grupal, permitiendo conocer cómo es que los participantes elaboran gradualmente su realidad y su experiencia, incluyendo sus creencias, sentimientos y actitudes (Álvarez-Gayou, 2009; Kerlinger, 2002).

El trabajar en grupo facilita la discusión y activa a los participantes a comentar y opinar aún en aquellos temas que se consideran como tabú, lo que permite generar una gran riqueza de testimonios. Para poder realizar exitosamente un grupo focal, es necesario recalcar la importancia de un buen moderador que no solamente conozca el tema, si no que tenga la capacidad de estructurar y redondear temas, sea claro y sencillo con su expresión lingüística, sea amable y empático, muestre buena memoria y retenga lo dicho, por otro lado, se espera que el moderador evite guiar las respuestas del grupo y dar su opinión (Hamui-Sutton & Varela-Ruiz, 2012). Los grupos focales se realizaron en la fase de Diagnóstico de la investigación.

-Historia de vida

La historia de vida es una técnica utilizada generalmente desde la metodología cualitativa y su eficacia radica en que permite acceder a la interpretación de cómo los individuos crean y reflejan el mundo social que les rodea (Álvarez-Gayou, 2009). A través de esta técnica se propone conformar, organizadamente, el punto de vista de uno o varios individuos acerca de un fenómeno social determinado; ayuda también a conservar la memoria cultural y adentrarse en los puntos de vista subjetivos sobre los hechos culturales de un individuo. Para fines de ésta investigación se utilizó en la fase del Diagnóstico para complementar la información recabada en los grupos focales sobre la experiencia de los asesores/as en su labor dentro del INEA.

-Observación de prácticas escolares

La observación de las prácticas escolares, utilizada como técnica de investigación debe tener un carácter intencionado, específico y sistemático que requiere de una

planificación previa que nos posibilite recoger información referente a la cuestión que nos interesa. La observación resulta fundamental en toda evaluación formativa que tenga como fin el mejorar la calidad del proceso de enseñanza y aprendizaje (Fuentes, 2011). Esta técnica será utilizada como parte del Diplomado de Estrategias Psicopedagógicas diseñado para esta investigación.

4.5 Procedimiento

1. Gestión con el Instituto Nacional de Educación para los Adultos en el estado de Michoacán para trabajar con los asesores/as especializados. Se acordaron actividades y fechas.
2. Fase de conocimiento del entorno y contexto del INEA: se revisaron documentos con información sobre el INEA, proporcionados por el Departamento de Servicios Educativos de la Delegación Michoacán INEA. Se realizaron visitas a las plazas comunitarias donde se implementa el programa de asesorías especializadas: Trincheras, Capula, Banco de alimentos, Nuestra Señora de la Esperanza y Gertrudis Sánchez.
3. Fase de diagnóstico de campo con Asesores Especializados: la información se obtuvo a través de grupos focales, asistencia a Reunión de Balance y se les solicitó a los asesores/as especializados entregar una historia de vida sobre su experiencia en el INEA. Se realizó el análisis de datos del diagnóstico por categorías de análisis.
4. Fase de diseño del Diplomado: A partir de la información de las categorías de análisis, se diseñó el Diplomado en cuatro módulos, considerando las necesidades de los asesores especializados.

5. Fase de análisis: se presentó la primera propuesta del Diplomado en diferentes momentos y espacios para evaluar la pertinencia de los temas seleccionados. En un primer momento se presentó con las y los asesores especializados para su revisión durante una Reunión de Balance. Se concretó una reunión en las oficinas centrales del INEA en la Ciudad de México donde estuvieron presentes: Prof. Celia del Socorro Solís Sánchez, Directora Académica del INEA Nacional; Mtra. María de Lourdes Aravedo Reséndiz, subdirectora de contenido básicos; Lic. Patricia Pérez Gómez, jefa del departamento de desarrollo de ejes diversificados; Prof. Maricela Patricia Rocha Jaime, jefa del departamento de lengua y comunicación; María del Rocío Guzmán Miranda, responsable del eje de matemáticas; Lic. José Filiberto Herrera Curiel, jefe del departamento de atención a grupos focalizados; y Francisco Vega del departamento de formación en ejes diversificados. En esta reunión se realizaron diferentes aportaciones y observaciones sobre la propuesta, considerando los temas y lenguaje propios de la EBPJA y el INEA. La versión final de Diplomado se realizó considerando los comentarios de los expertos y sobre todo, de los asesores especializados.

Imagen 1. Se presentan las fases de la presente investigación de acuerdo a las fases de la Investigación Acción propuestas por Rodríguez, Gil y García (1996).



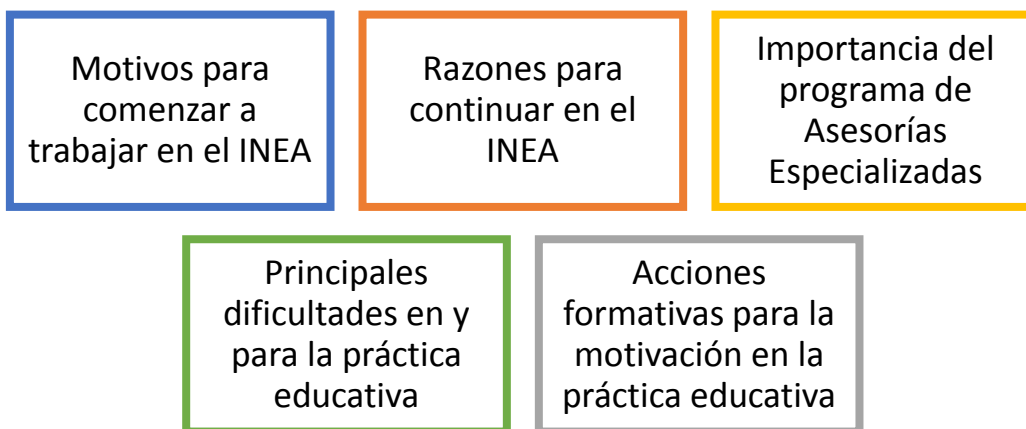
5 HALLAZGOS

5.1 Diagnóstico

En octubre del 2017 se realizaron los grupos focales y tuvimos participación con los asesores durante su Reunión de Balance. Se visitaron las plazas comunitarias: Gertrudis Sánchez, Banco de Alimentos, Nuestra Señora de la Esperanza, Trincheras y Capula para llevar a cabo los grupos focales con los cinco asesores especializados de cada plaza. Durante las visitas se conocieron los espacios donde dan sus asesorías y a algunos de sus educandos, pudimos observar que la mayoría de ellos tienen adecuadas las plazas comunitarias como espacios letrados, cubren los horarios asignados previamente y dan continuidad a las actividades propuestas por y para el grupo en sesiones anteriores, todos los asesores estuvieron en la disposición total de participar en los grupos.

Durante su Reunión de Balance pudimos convivir con ellos y escuchar también sus posturas, propuestas y preocupaciones para el proyecto. En la parte final de la Reunión, pudimos hablar con ellos para reiterar nuestro compromiso e invitarlos a seguir participando en el proyecto, también agradecemos su valiosa colaboración y finalmente les pedimos nos enviaran una historia de vida, donde plasmaran como iniciaron en el INEA, algunas dificultades, pero sobre todo aquellas razones principales para continuar con su labor.

A partir de los grupos focales, la visita en la Reunión de Balance y las historias de vida, se presentan las siguientes categorías de análisis:



5.1.1 Motivos para comenzar a trabajar en el INEA

La primera categoría surge por el interés de querer conocer las diferentes situaciones en que los asesores/as especializados decidieron comenzar su labor en el INEA, cada quien tiene una historia que contar al respecto, y es importante saber bajo qué condiciones y en qué contexto fue que entraron al Instituto.

En los siguientes párrafos se muestran algunas de las experiencias que nos compartieron en los diferentes momentos del diagnóstico:

“Laboro en INEA desde hace 8 años llegue al INEA por invitación de un conocido que en ese momento laboraba en el INEA. Ya que en ese momento en la comunidad de san Juanito se encontraba un círculo de estudio libre y ahí sería mi primera experiencia como asesor”(sic) (P19, historia de vida)

“Mi historia en INEA comenzó al ver a mi mamá en su casa dando asesoría a los vecinos, principalmente se me quedo muy gravado que asesoraba a una chava sordo muda, esto de alguna manera me inspiraba aun que en ese entonces no sabía que formaría parte de INEA, al concluir mis créditos en la universidad me invitaron a ser asesor en la colonia Quinceo” (sic) (P10, historia de vida)

“Cuando yo salí de la secundaria como yo no tenía la oportunidad de seguir estudiando se me presentó la oportunidad de participar en INEA como asesor, yo no sabía lo que era INEA. La persona que me invitó a participar me explicó

y yo acepte ya que para mí era una oportunidad de seguir viendo libros, fue algo que me motivó mucho, mi primer lugar de trabajo fue un lugar cerca de la tenencia de Capula” (P11, grupo focal)

“...estuve considerando la situación de ser asesor INEA, porque podría ayudar a la gente, informarle y sobre todo, contribuir al desarrollo del país. Aportar mi granito de arena en esta inmensa playa de posibilidades, parece una metáfora algo simple, pero a mí me parecía una manera de aportar algo. Así que me contacte con la persona que me invito y le pregunte cómo hacer para integrarme, que necesitaba y, en fin información general” (P21, historia de vida)

Aunque los motivos por los que ingresan los asesores son muchos, la gran mayoría coincide en que, al conocer al INEA y su misión, quedan atrapados por querer trabajar con la gente y caminar con ellos rumbo a su superación y terminación de estudios. Muchos ya conocían el trabajo que se hace en el INEA desde antes de entrar, pues conocían a alguien más que trabajaba allí, o alguien que estudiaba en el Instituto y quisieron vivirlo personalmente.

Otros decidieron entrar como asesores por la gratificación y la flexibilidad de horarios, lo que les permitía tener otra forma de ingresos. Persiste también la tendencia a ingresar por querer experimentar la docencia y ver qué tan capaces podían ser, en sus propias palabras, de poder transmitir al otro su conocimiento y, especialmente, buscar generar un pequeño cambio en su sociedad.

5.1.2 Razones para continuar en el INEA

A lo largo de la investigación hemos presentado algunas de las dificultades que los asesores/asesoras suelen tener durante su práctica educativa, por lo que nos interesa conocer qué es lo que les motiva a seguir con su labor a pesar de las circunstancias, muchas veces adversas, a las que se enfrentan.

Podemos leer, a continuación, algunos relatos de nuestros participantes:

“... así doy la asesoría dando todo de mi para asegurar el futuro del educando y puedan estar dentro de los requerimientos de la educación académica, apoyándolos para que sean personas capaces, competentes y con carácter dispuestos a ser mejores diciéndoles que no se "derroten o quiebren" ante la diversidad de un trabajo...” (P4, grupo focal)

“...no lo hacía tanto por lo que ganaba, sino porque me gusta y para salir un poco de la rutina de la casa y de aprender cosas que ya no recordaba tuve que estudiar algunos módulos porque había temas en especial de españoles que ya no recordaba y tenía que saber para así ayudar a los educandos” (P7, reunión de balance)

“Mi motivo más grande que me ha hecho permanecer en el programa es la gratitud de los educandos me muestran. No hay sentido más grande que el escuchar “gracias por ti aprendí a leer y a escribir” o “gracias, ahora puedo ayudar a mis hijos con sus tareas de matemáticas. No hay nada mejor que saber que estás haciendo tu trabajo bien al cambiar la vida de una persona de forma positiva.” (P14, reunión de balance)

“A pesar de las dificultades continuo en INEA porque yo sé que hay mucho rezago educativo aquí en Morelia mucha gente que necesita ser apoyada para aprender a leer y escribir es muy motivante ver que las personas se superen y tengan una vida más digna me gusta lo que hago. Es un trabajo donde las mismas personas te motivan hay personas muy agradecidas y eso me motiva a seguir con mucho entusiasmo” (P2, reunión de balance)

Leer y escuchar en todas las participaciones que los educandos son la razón más fuerte para seguir en el Instituto sin importar muchas veces las dificultades que puedan tener, nos da una idea de cuán grande es la vocación de estos asesores/as especializados.

La mayor motivación para ellos es la satisfacción de ver que sus educandos aprendan a leer y escribir, certifiquen su primaria o secundaria, y que varios de ellos sigan estudiando la preparatoria o incluso la universidad.

A través de sus relatos y de las visitas que se realizaron a las plazas comunitarias, pudimos constatar la alegría con la que se dan las asesorías, siempre mostrando paciencia y buscando la integración grupal. Los pequeños y los grandes avances de los que pueden ser parte los hacen querer seguir mejorando y dar su mayor esfuerzo.

5.1.3 Importancia del programa de Asesorías Especializadas

El cambio de modalidad de los asesores a asesores especializados, implica, como lo presentamos anteriormente, un mayor compromiso y dedicación, pues cambia totalmente la estructura de las asesorías a las que estaban acostumbrados. Por eso, esta categoría nos muestra la importancia que todas estas modificaciones en la práctica han tenido para los asesores/as especializados, como lo podemos leer a continuación:

“... con el tiempo me daba cuenta que el INEA necesitaba un cambio y que afortunadamente y para bien llega la asesoría especializada...” (P13, reunión de balance)

“Esperemos que el proyecto siga ya que se han obtenido mejoras en el proceso de enseñanza-aprendizaje con los educandos y además subir el nivel de la educación en el INEA para obtener una mayor credibilidad en la enseñanza” (P7, grupo focal)

Muchos de los asesores y los formadores hablaron sobre la importancia del programa de Asesorías Especializadas durante la Reunión de Balance, coinciden en el paso que se da de enfocarse en la cantidad de certificados a enfocarse en la calidad de las asesorías es una de las ventajas más grandes con las que cuenta este programa.

Enfocarse en mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje es otra característica con la que han podido trabajar durante este programa, pues disponen de más

tiempo para sus asesorías y llevan una planeación didáctica que les permite una organización más clara y sin duda, mejor. También es menos la presión de los asesores al no tener que cumplir metas de certificaciones y acreditaciones mensuales, así pueden dedicar más tiempo a sus planeaciones. Sin duda el programa piloto de Asesorías Especializadas deja mucho trabajo por continuar, pero los resultados hasta ahora han sido satisfactorios.

5.1.4 Principales dificultades en y para la práctica educativa

Como en todo sistema educativo, en el INEA existen situaciones que complican una buena práctica educativa, en esta categoría se indagó sobre las principales dificultades que han tenido a lo largo de su labor, intentando recuperar aquellos aspectos que pueden mejorar a partir del trabajo personal de los asesores/as y no dependen solamente de las instancias federales, pues, aunque abundan, los alcances de esta investigación no son tan amplios para ofrecer una solución a ese tipo de dificultades. A continuación, se pueden leer algunas de estas dificultades:

“Ver que desertaban por cuestiones de salud, tiempo, responsabilidades, etc me ponía triste.” (P14, historia de vida)

“Lo más difícil de ese proyecto fue el principio que la gente no asistía a diario ni el tiempo completo, hicimos mucha propaganda repartiendo volantes, pegando cartulinas por las colonias cercanas.” (P5, reunión de balance)

“Las principales dificultades que encontré en el desarrollo de las asesorías fue la falta de recursos materiales y didácticos, la falta de educandos en las asesorías, la comunicación con las personas de la plaza comunitaria y por último la información por parte de los Directivos acerca del desarrollo de las asesorías y el tiempo de aplicación de exámenes para los educandos.” (P1, historia de vida)

A pesar de los beneficios que ofrece el programa de Asesorías Especializadas, las dificultades son similares a las del programa regular: primero lo complicado que resulta formar los grupos y después dar cuenta del ausentismo a las asesorías por múltiples motivos. La falta de recursos materiales, es algo a lo que también se han

enfrentado los asesores especializados, pues, aunque algunos utilizan los recursos en línea, no todas las plazas comunitarias tienen habilitadas sus computadoras o el internet.

En algunos casos también se les complica el uso de los espacios destinados para las asesorías, pues son simultáneas y el espacio reducido, lo que lleva a que no sea fácil para los educandos poder concentrarse propiamente en su asesoría. El acostumbrarse a las nuevas normas y forma de trabajo fue también una dificultad al principio, pero con la práctica y el paso de los meses se han vuelto ya parte de su rutina laboral.

5.1.5 Acciones formativas para la motivación en la Práctica Educativa

A raíz de identificar las principales dificultades para la práctica educativa, pudimos reafirmar nuestra hipótesis sobre la necesidad de espacios de formación continua para los asesores/as, así, esta categoría nos permite puntualizar los temas que son vistos como área de oportunidad para su formación:

“Cursos sobre pedagogía para los asesores” (P12, reunión de balance)

“Capacitaciones pedagógicas y específicas de cada módulo” (P8, reunión de balance)

“Más formación para formadores y asesores, que sean oportunas” (P23, grupo focal)

A pesar de que el programa de Asesorías Especializadas tiene la característica de que los asesores continuamente están siendo atendidos por los formadores, en la Reunión de Balance y en los grupos focales fue repetitiva la solicitud de cursos o capacitaciones que se centraran en cuestiones pedagógicas, pues creen en la formación continua y quieren tener más herramientas para su práctica educativa.

Lo anterior nos da a saber que existe todavía mucho por hacer respecto a la formación de los asesores, es por eso que se presenta una propuesta de Diplomado que les brinde la oportunidad de, a partir de su autoconocimiento, puedan

desarrollar o fortalecer aspectos que favorecerán la mejora de su práctica, desde un enfoque psicopedagógico.

6. Propuesta de intervención

A partir de las necesidades identificadas en los grupos focales y en las historias de vida, se ha realizado un primer esquema sobre la temática para abordar en el Diplomado. El Diplomado representa una opción renovada para analizar, enriquecer y resignificar la práctica educativa, desde nuevos referentes; para esto es necesario que los participantes sean capaces de situar su experiencia en el contexto local y global, y que cuenten con una conceptualización que les permita situar el aprendizaje desde una mirada comunitaria y asumir el potencial colectivo de transformación, comenzando con un proceso de reflexión-acción.

DIPLOMADO DE FORMACIÓN PSICOPEDAGÓGICA PARA ASESORES ESPECIALIZADOS

Introducción

La formación de educadores/as es un componente central para su profesionalización, ya que ésta hace la diferencia en los resultados que se obtienen en las prácticas. A partir de un diagnóstico realizado durante la Consulta estatal para revisar el MEVyT 2016 Michoacán, de grupos focales realizados en las plazas comunitarias con el programa de asesorías especializadas en Morelia, así como historias de vida que entregaron los asesores/as especializados y las reuniones de balance; se lograron identificar áreas de oportunidad para la formación integral de asesores/as especializados y así diseñar un Diplomado centrado en sus necesidades específicas de formación.

El Diplomado de formación psicopedagógica representa una opción renovada para analizar, enriquecer y resignificar la práctica educativa, desde nuevos referentes; para esto es necesario que los participantes sean capaces de situar su experiencia en el contexto local y global, y que cuenten con una conceptualización que les

permita situar el aprendizaje desde una mirada comunitaria y asumir el potencial colectivo de transformación, comenzando con un proceso de reflexión-acción.

Propósito general:

Promover la formación integral de los asesores especializados de personas jóvenes y adultas en el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA) para fortalecer su motivación; de tal manera que les permita analizar, enriquecer y resignificar su práctica educativa mediante procesos de reflexión-acción.

Propósitos particulares:

1. Fortalecer los recursos personales de los asesores especializados partiendo del autoconocimiento para potenciar sus principales habilidades con la finalidad de que las aprovechen en su práctica docente.
2. Reforzar los fundamentos pedagógicos que permitan a los asesores especializados realizar de tal manera su planeación, gestión del conocimiento y evaluación, que logren motivar a sus educandos a aprender a conocer, a hacer, a ser, y a convivir.
3. Aplicar de manera eficiente las tecnologías de la información y la comunicación (TICs) y las tecnologías de aprendizaje y conocimiento (TACs) para aprovechar los recursos que ofrecen y enriquecer la práctica educativa de los asesores especializados.
4. Profundizar en los tópicos propios de cada eje formativo a partir de la detección de temáticas que les representen mayor dificultad.

Estructura

Este Diplomado se integra por cuatro módulos, los primeros tres abarcan cinco semanas de duración, cada tema da inicio el lunes y concluyen el domingo. En cada módulo hay un tema que abarca más de una semana.

Con esta modalidad de Diplomado semipresencial, se pretende aprovechar las tecnologías de la información y la comunicación para una socialización amplia y ágil

de los contenidos. Es necesario que los asesores especializados se asuman como el centro de este proceso educativo, especialmente en los momentos de reflexión sobre la práctica y aquellos donde se deba compartir su experiencia.

Contenido

Módulo 1 Formación humana

Tema 1.1 Autoconocimiento

Tema 1.2 Identificación de recursos psicológicos

Tema 1.3 Resolución de conflictos

Tema 1.4 Habilidades sociales

Tema 1.5 Motivación personal

Módulo 2 Pedagogía

Tema 2.1 La figura del asesor y la importancia de la motivación

Tema 2.2 Planeación

Tema 2.3 Estrategias de aprendizaje

Tema 2.4 Evaluación

Tema 2.5 Técnicas de microenseñanza

Módulo 3 Tecnologías de la información y la comunicación y tecnologías del aprendizaje y el conocimiento

Tema 3.1 Conociendo el portal MEVyT

Tema 3.2 Búsqueda de información escrita

Tema 3.3 Búsqueda de videos y audios

Tema 3.4 Uso de herramientas del google y blogs, Facebook, whatsapp

Tema 3.5 Uso del celular como recurso didáctico

Módulo 4 Asesoría por especialización

Tema 4.1 Alfabetización

Tema 4.2 Matemáticas

Tema 4.3 Lengua y comunicación

Tema 4.4 Diversificados

Tema 4.5 Ciencias

Evaluación del aprendizaje

General

El Diplomado se evaluará por módulos, en cada uno de ellos, se especificarán sus criterios de evaluación que varían en función de los temas y objetivos de cada uno. Para la acreditación general se considerarán las calificaciones de los cuatro módulos. Para acreditar los módulos es necesario cubrir al menos el 70% de calificación; concluir los cuatro módulos es requisito para poder acreditar el Diplomado.

Los trabajos que no se entreguen en tiempo y forma, podrán considerarse la semana siguiente como fecha límite, con una penalización en la calificación de un 20% menos; posteriormente no habrá prórrogas.

Especificaciones:

- ✓ Cada módulo cuenta con un documento de *Criterios de evaluación* donde se especifica la forma de evaluar cada actividad.
- ✓ Las actividades cuentan con una rúbrica, una lista de cotejo particular o se califican por medio de una escala de consolidación, para orientar la manera de evaluar.

Porcentajes de calificación de los módulos:

I. Datos generales del curso	
Nombre del Diplomado:	Diplomado de Habilidades Psicopedagógicas
Horas teóricas:	60
Horas prácticas:	60
Horas extraclase:	30
Total de horas:	150
Equipo de trabajo:	Lic. Stephanie Anai Díaz Chávez Dra. María de Lourdes Vargas Garduño Dra. Ana María Méndez Puga Dra. María Inés Gómez del Campo del Paso Colaboradores especializados
Número de participantes:	Mínimo 15, máximo 25
Población a la que se dirige:	Asesores y asesoras especializados de todos los ejes del INEA, Coordinación Morelia
Rubro	Porcentaje de calificación
Participaciones	15%
Evaluación	20%
Actividad final de módulo	25%
Actividades intermedias de módulo	40%

DIPLOMADO DE FORMACIÓN PSICOPEDAGÓGICA PARA ASESORES ESPECIALIZADOS

Módulo	Horas
1. Formación humana	20
2. Pedagogía	40
3. TACS	30
4. Asesoría por especialización	30

PLANEACIÓN POR MÓDULO

Módulo 1 Formación Humana	
1.1 Autoconocimiento	Encuadre Evaluación diagnóstica Mi persona como principal recurso pedagógico Historia personal Autoestima Mi trayectoria como educador Mis creencias sobre la vida y la educación
1.2 Identificación de recursos psicológicos	Aplicación de Test de Recursos Psicológicos (Rivera et al) Concepto de recursos psicológicos Clasificación de recursos psicológicos Autoevaluación de recursos psicológicos Cómo puedo potenciar mis recursos psicológicos
1.3 Habilidades sociales	Concepto de habilidades sociales Comunicación asertiva Empatía Expresión adecuada de emociones Manejo del estrés Trabajo en equipo

Módulo 2 Pedagogía	
2.1 Fundamentos psicológicos del aprendizaje	Proceso de aprendizaje (Piaget y Vygotsky) Los cuatro pilares de la educación Aprendizaje significativo/situado con personas jóvenes y adultas Estilos de aprendizaje ¿Quién es mi alumno? (Teorías del desarrollo) Cómo promover la educación inclusiva ¿Quién soy como educador?
2.2 Planeación	Propósito de la planeación didáctica Elementos de la planeación didáctica: <ol style="list-style-type: none"> a) Objetivos o propósitos b) Organización de los contenidos

	<ul style="list-style-type: none"> c) Actividades o secuencias de aprendizaje d) Estrategias y técnicas didácticas e) Evaluación de los aprendizajes <p>Análisis del formato de planeación didáctica INEA</p> <p>Ejercicios de llenado del formato de planeación didáctica INEA</p>
<p>2.3 Estrategias y recursos promotores del aprendizaje</p>	<p>La metodología del MEVyT</p> <p>Estrategias didácticas:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) El aprendizaje colaborativo b) Método de casos c) Aprendizaje basado en problemas d) Método de proyectos e) Instrucción personalizada <p>Técnicas didácticas:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Debate b) Lluvia de ideas c) Juego de roles d) Trabajo en equipo <p>Técnicas de comprensión lectora:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Organizadores gráficos b) Resumen c) Síntesis d) Cuestionario e) Ambiente letrado
<p>2.4 Evaluación</p>	<p>Importancia y sentido de la evaluación</p> <p>Tipos de evaluación</p> <p>Instrumentos de registro y evaluación del MEVyT</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Registro del avance de las personas b) Hoja de avance por módulo <p>Herramientas de evaluación del aprendizaje:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Exámenes b) Rúbricas c) Portafolio de evidencias d) Reportes de lectura e) Lista de cotejo f) Escala estimativa

2.5 Técnicas de microenseñanza	<p>Taller de exposición breve de una clase donde se aplique lo aprendido en el Módulo 2.</p> <p>Estrategias:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Evidencia de planeación -Grabación en video de la exposición -Evaluación -Propuesta de mejora para la práctica educativa
---------------------------------------	---

Módulo 3 Tecnologías de la información y la comunicación y tecnologías del aprendizaje y el conocimiento

3.1 Conociendo el portal MEVyT	<p>Manejo de plataforma</p> <p>Identificación de los programas de formación que ofrece el INEA</p> <p>Optimización de recursos</p>
3.2 Búsqueda de información escrita	<p>Manejo de plataforma</p> <p>Identificación de los programas de formación que ofrece el INEA</p> <p>Optimización de recursos</p>
3.3 Búsqueda de videos y audios	<p>Criterios de elección</p> <p>Herramientas de descarga</p>
3.4. Uso de herramientas de google, Facebook, whatsapp y blogs para fines educativos	<p>Identificación de herramientas de Google para fines académicos</p> <p>Uso de los blogs como recurso didáctico</p> <p>Optimización de Facebook y Whatsapp para fines educativos</p>
3.5 Uso del celular como recurso didáctico	<p>Aplicación de herramientas del Smartphone para el aprendizaje:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Cámara fotográfica -Video -Grabadora de audio -Internet -Office

Módulo 4 Asesoría por especialización (ejemplos de temas que han propuesto los asesores)

4.1 Alfabetización	La palabra. Método de la palabra generadora
4.2 Matemáticas	<p>Álgebra</p> <p>Fracciones y porcentajes</p>

4.3 Lengua y comunicación	Para seguir aprendiendo
4.4 Diversificados	Educación sexual
4.5 Ciencias	Globalización

6 CONCLUSIONES

El trabajo que realizan las y los asesores especializados del INEA deben responder a los requerimientos de un modelo educativo con ciertas características y metodología particulares. Los enfoques educativos y la propia manera de entender el valor de los espacios educativos en la formación de personas jóvenes y adultas constituyen todo un reto debido a que es fundamental, como lo plantea la educación popular, el desarrollo de un enfoque crítico y transformador que parta de la realidad de los actores sociales, de su experiencia y su cultura; una educación que se asuma como aprendizaje a lo largo de la vida; una educación que se centre en la defensa y promoción de los derechos humanos, para que sean los mismos actores sociales quienes se involucren y aporten al cambio personal, a la transformación social y al cuidado de la vida.

Para Paulo Freire (1969) la educación verdadera es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo, algo muy parecido a la propuesta del Investigación Acción Participativa, pues plantea una posibilidad de transformar el mundo, comenzando por nuestro entorno, por la acción del pueblo mismo, liberado a través de esa educación. Se necesitan personas capaces de transformar su entorno inmediato, y dentro del contexto de la educación básica para personas jóvenes y adultas es importante generar procesos reflexivos que promuevan esta urgencia de cambio y qué mejor que comenzar con los formadores/as, pues son quienes tendrán la misión de mantener el interés y la motivación en los educandos que buscan no sólo una certificación, sino también el acceso total a sus derechos.

La intención de trabajar desde la Investigación Acción Participativa fue para que los asesores/as especializados se apropiaran realmente de su proceso de formación y el cambio que se espera generar en su práctica educativa surja de sus necesidades reales, cotidianas, esperando un efecto a largo plazo y que se pueda reproducir en diferentes espacios de su práctica. Esto se logró mediante el trabajo con ellos en el diagnóstico y se espera que durante el proceso de formación que llevarán sigan involucrándose como lo han hecho hasta ahora.

Ante esto, es necesario conocer de manera directa la opinión de quienes llevan estos procesos formativos y son pilares en la labor de la alfabetización y la educación para personas jóvenes y adultas. El diagnóstico realizado con los asesores/as especializados del INEA nos permitió categorizar algunos de los momentos que han sido clave para el desempeño de su labor como formadores/as y nos da cuenta de las diferentes experiencias con las que se cuentan. Conocer su historia personal nos orienta en la búsqueda de las líneas que estructuran su práctica educativa, más aún, podemos conocer qué es lo que los motiva a continuar y creer en el programa que llevan, para también identificar las necesidades que creen tener en el aspecto pedagógico y les permitan ejercer una práctica educativa de calidad y de acuerdo al entorno en el que trabajan.

Los resultados que se han presentado son sólo el punto de partida de una profunda tarea psicopedagógica que aún parece estar muy lejos de llegar a su fin. En medida que los formadores/as tomen conciencia de la importancia de contar con una buena formación, el camino que se recorra por parte del educando y del asesor habrá sido más fructífero y sencillo. Esto será consecuencia de contar con una serie de conocimientos, técnicas, instrumentos y metodologías que permitan reflexionar sobre una mirada integradora durante el proceso educativo, tal como se propone en el Diplomado que surge como resultado de la integración de los datos obtenidos durante el diagnóstico.

Es necesario continuar con la producción literaria contemporánea, que nos de una mirada actual de la situación de la EBPJA y sus formadores/as en nuestro país, considerando los diversos programas que hay, no solo en el INEA, sino en todas las instituciones y organizaciones que trabajan para la educación de personas jóvenes y adultas.

Una de las dificultades que más llamó mi atención al momento de hacer el análisis fue la brecha entre la acción y los compromisos adquiridos y su puesta en práctica, tanto por parte de los administrativos como por parte de los asesores/as. Desde oficinas centrales llegan indicaciones que a lo largo del trayecto muchas veces se desdibujan y cuando se llega el momento de ponerlas en marcha, surgen

situaciones que son difíciles de controlar y cambia las expectativas de quienes participan, aunque, como se ha comentado anteriormente, el equipo de trabajo siempre encuentra la manera de adaptarse y cumplir con su objetivo.

El escaso financiamiento a la educación, la persistencia de la instrumentalización política de los procesos de alfabetización son factores que lejos de favorecer y motivar la práctica educativa de los asesores/as y la realización de la labor educativa por todo el engranaje institucional, lo hace más lento y menos eficiente de lo esperado.

Nos propusimos ofrecer opciones de formación alternas y complementarias a las que tiene el INEA para así, articular acciones para la transformación social e impulsar la creación y uso de espacios de reflexión y discusión conjunta que nos permitan la resignificación de los procesos educativos para las personas jóvenes y adultas.

Esta propuesta se llevará a cabo durante los meses febrero – julio del 2019 con el equipo de expertos que colaboró en el diseño del Diplomado y se implementará con las cinco plazas comunitarias que llevan el programa de asesorías especializadas.

Así mismo se tiene programada la réplica con un grupo alterno de asesores multihabilitados, será impartido por los formadores del INEA de la Coordinación de Morelia que serán capacitados por los expertos que diseñaron el Diplomado, con la finalidad de generar las adecuaciones pertinentes para que el INEA pueda seguir implementándolo.

Respecto al programa de Asesorías especializadas en General, podemos preguntarnos si las condiciones en las que trabajan son las adecuadas para un buen ejercicio de su práctica docente, podemos considerar que de manera general, sus condiciones son diferentes y hasta cierto punto mejores que las del resto de los asesores/as del INEA, pero aún existen faltas con las que tienen que trabajar y aún así centrarse en brindar procesos educativos de calidad. Esperamos que este trabajo no quede reducido a un texto de consulta para quienes investigan y trabajan

en el tema, sino trascender a todos los que, de alguna manera, colaboran en este importante objetivo de transformación social.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez- Gayou, J. (2009). *Cómo hacer investigación cualitativa: fundamentos y metodología*. México: Paidós.
- Anaya-Durand, A., & Anaya-Huertas, C. (2010). ¿Motivar para aprobar o para aprender? Estrategias de motivación del aprendizaje para los estudiantes. *Tecnología, Ciencia, Educación*, 5-14.
- Añorve, A. G., Campero, C. C., Maceiro, O. L., Sánchez, A. M., & Valenzuela, y. G. (2010). *Diseño de Proyectos de Educación de Personas Jóvenes y Adultas para el Desarrollo Social*. México: UPN.
- Baard, P. P., Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2004). Intrinsic need satisfaction: A motivational basis of performance and well-being in two work settings. *Journal of Applied Social Psychology*, 20045-2068.
- Campero, C. C. (2015). La formación de los educadores y de las educadoras de personas jóvenes y adultas en Latinoamérica: aportes desde la investigación y la experiencia. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 96(244), 501-521. Recuperado el 28 de Julio de 2017, de <http://dx.doi.org/10.1590/S2176-6681/371013586>
- Campero, C. C. (2015). Y ahora, ¿dónde estamos? Una aproximación a la formación de educadores y educadoras de personas jóvenes y adultas. *Decisio*, 3-11.
- Campero, C., & Valenzuela, M. d. (2007). Diseño curricular por competencias de una licenciatura para educadores de adultos. *Decisio*(16), 56-61.
- Carrillo, G. M. (2015). Diplomado en Formación de Docentes con énfasis en alfabetización, educación básica y media de jóvenes y adultos. *Decisio*, 31-37.
- Cofer, C. N., & Appley, M. H. (2003). *Psicología de la motivación. Teoría e investigación*. México: Trillas.
- Colomina, R., Onrubia, J., & Rochera, M. J. (2001). Interactividad, mecanismos de influencia educativa y construcción del conocimiento en el aula. En C. Coll, J. Palacios, & A. Marchesi, *Desarrollo psicológico y educación 2. Psicología de la educación escolar*. (págs. 437-458). Madrid: Alianza.
- De la Hidalga, L. V., Ortiz, Á. T., Del Toro, R. M., & López, B. C. (2014). Logros y retos de la investigación acción participativa en los espacios académicos. *Decisio*(38), 39-43.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and selfdetermination in human behavior*. New York: Platinium.
- Díaz, G. C. (2015). La formación de educadoras y educadores en la educación básica de personas jóvenes y adultas: una experiencia en Oaxaca, México. *Decisio*(42), 50-56.

- Freire, P. (1969). *La educación como práctica de la libertad*. Montevideo: Siglo XXI.
- Freire, P. (2006). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Ciudad de México: Siglo XXI.
- Fuertes, C. M. (2011). La observación de las prácticas educativas como elemento de evaluación y de mejora de la calidad en la formación inicial y continua del profesorado. *Revista de Docencia Universitaria*, 9, 237-258. Recuperado el Agosto de 2018, de <http://redu.net/redu/files/journals/1/articles/248/public/248-647-1-PB.pdf>
- García-Cabrero, B., Secundino, N., & Navarro, F. (2000). El análisis de la práctica: consideraciones metodológicas. En M. Rueda, & F. Díaz-Barriga, *La evaluación de la docencia. Perspectivas actuales* (págs. 179-208). México: Paidós.
- González, C. D. (2015). La formación de educadores y educadores en la educación básica de personas jóvenes y adultas: una experiencia en Oaxaca, México. *Decisio*, 50-56.
- Hamui-Sutton, A., & Varela-Ruiz, M. (2012). La técnica de grupos focales. *Metodología de Investigación en Educación Médica*, 55-60.
- Hernández, G., Campero, C., Canseco, R., Méndez, A., Anorve, G., Díaz, G., & Galván, L. (2013). Educación con personas jóvenes y adultas. En B. Salinas, *Educación, desigualdad y alternativas de inclusión: la investigación educativa en México 2002-2011* (págs. 225-303). Ciudad de México: Anuiés/Comie.
- Jeria, J. (2007). Determinación de las competencias del educador de adultos en el contexto de su práctica cotidiana. *Decisio*, 21-25.
- Jiménez- Domínguez, B. (1999). Investigación cualitativa y psicología social crítica. Contra la lógica binaria y la ilusión de la pureza. *Dossier. Investigación cualitativa en la salud*.
- León, O. G., & Montero, I. (2003). *Métodos de investigación en Psicología y Educación*. Madrid: McGraw Hill.
- Limachi, G. W. (2007). Competencias del educador de adultos para el cambio educativo. *Decisio*, 37-42.
- López, S. L. (1994). Desarrollo de habilidades fundamentales en la educación básica. . En M. d. Valenzuela y Gómez Gallardo, *Memoria. Frente a la modernidad, el olvido: la realidad de la educación con la población adulta*. (págs. 159-166). México: UPN.
- Maslow, A. (1954). *Motivation and Personality*. New York: Harper.
- Méndez Puga, A. M. (2003). Formación de educadores(as) y educación rural: reflexiones y propuestas desde una reconceptualización de la educación básica. *Revista Digital eRural, educación, cultura y desarrollo rural*, 1-18. Recuperado el 11 de Noviembre de 2017, de <http://educación.upa.cl/revistaerural/erural.htm>
- Méndez, P. A. (1995). Consideraciones para replantear la lengua escrita en las propuestas educativas de jóvenes y adultos. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 49-64.

- Messina, G. (2016). La Educación de Jóvenes y Adultos en América Latina. Políticas, formación y prácticas. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*(1). Recuperado el Noviembre de 2017
- México, D. O. (2015). *Reglas de Operación del Programa Educación para Adultos (INEA) para el ejercicio fiscal 2016*. México: INEA. Obtenido de http://www.inea.gob.mx/transparencia/pdf/marco_normativo/27122015sep_reglas_INEA_2016.pdf
- Montero, I., & De Dios, M. J. (2004). Sobre la obra de Paul R. Pintrich: la autorregulación de los procesos cognitivos y motivacionales en el contexto educativo. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 189-196.
- Montico, S. (2004). La motivación en el aula universitaria: ¿una necesidad pedagógica? *Ciencia, Docencia y Tecnología*, XV(29), 105-112.
- Moreno-Zaragoza, A. (2015). Enfoques en la formación docente. *Ra Ximhai*, 11(4), 511-518. Recuperado el 2018, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46142596037>
- Núñez, J. C. (2009). Motivación, aprendizaje y rendimiento académico. *Actas do X Congresso Internacional Galego-Portugues de Psicopedagogía* (págs. 41-67). Braga: Universidade do Minho.
- Ospina, R. J. (2006). La motivación, motor del aprendizaje. *Revista Ciencias de la Salud*, 4, 158-160.
- Palmero, F. (2002). *Psicología de la motivación y emoción*. Madrid: McGraw Hill.
- Palmero, F., Martínez-Sánchez, F., & Fernández-Abascal, E. (2002). El proceso motivacional. En F. Palmero, E. Fernández-Abascal, F. Martínez, & M. Chóliz, *Psicología de la motivación y la emoción* (págs. 35-56). Madrid: McGraw Hill.
- Pomares, A. J. (2008). Consideraciones conceptuales sobre motivación. *MediSur*, 6(1), 57-62.
- Quintanilla, S. (1985). *La educación en la utopía moderna del siglo XIX*. México: SEP.
- Robbins, S. (2004). *Comportamiento Organizacional*. México: Pearson Prentice Hall.
- Rodríguez, G., Gil, F. J., & García, J. E. (1996). Métodos de investigación cualitativa. Investigación-Acción. En *Metodología de la investigación cualitativa*. (págs. 52-53). España: Ediciones Aljibe.
- Romero- Pavía, E., Domínguez-Castillo, J. G., & Guillermo y Guillermo, C. (2010). El uso de las Tic's en la educación básica de jóvenes y adultos de comunidades rurales y urbanas del sureste de México. *Revista de Educación a Distancia* .
- Ruiz, Q. M., Moreno-Murcia, J. A., & Vera, L. J. (diciembre de 2015). Del soporte de autonomía y la motivación autodeterminada a la satisfacción docente. *European Journal of Education and Psychology*, 8(2), 68-75.
- Schmelkes, S., & Kalman, J. (1996). *Educación de adultos: Estado del arte. Hacia una estrategia alfabetizadora para México*. Ciudad de México: INEA.

- Staples, A. (1981). Panorama educativo al comienzo de la vida independiente. En J. Vázquez, *Ensayos sobre historia de la educación en México* (págs. 115-170). México: El Colegio de México.
- UNESCO. (1976). Actas de la Conferencia General 19.a Reunión. Nairobi: UNESCO. Recuperado el 20 de Febrero de 2018, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001140/114038s.pdf>
- Valenzuela y Gómez Gallardo, M. (20 de septiembre de 2018). *UPN Morelos*. Obtenido de https://upnmorelos.edu.mx/assets/corrientes_educ_pjya.pdf
- Valenzuela, y. G. (2015). Una experiencia significativa de formación con educadoras y educadores con personas jóvenes y adultas. *Decisio*(42), 38-43.
- Vasconcelos, J. (1982). *Textos sobre educación*. México: Fondo de Cultura Económica/SEP.
- VI, C. (25-27 de Mayo de 2011). Reunión Regional de Seguimiento de la CONFITEA de América Latina y el Caribe. "*Del compromiso a la acción: Impulsar la agenda de CONFITEA*". Ciudad de México, México: UNESCO-UIL-SEP-INEA.
- Wertheim, C., & Yona, L. (2002). Efficacy beliefs background variables and differentiated instruction of Israeli prospective teacher. *The Journal of Educational Research*, 96(1), 54-63.
- Young, P. T. (1961). *Motivation and emotion. Survey of the determinants of human and animal activity*. Nueva York: Wiley.

