

# RIE-UANL

Año 2, N°2, enero-diciembre 2015

Economía

Psicología

Sociología

Educación

Filosofía

Construir Puentes entre Disciplinas

Ciencias

Pedagogía



UANL  
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN



RIE



Visión  
2020  
UANL



Mtro. Rogelio Garza Rivera  
*Rector*

Mtra. Carmen del Rosario de la Fuente García  
*Secretaria General*

Dr. Sergio Salvador Fernández Delgadillo  
*Secretario de Investigación, Innovación y Sustentabilidad*

Dra. Patricia del Carmen Zambrano  
*Directora de Investigación*

Dra. Lizette Berenice González Martínez  
*Coordinadora de Investigación Educativa*  
*Presidenta de la Red de Investigación Educativa*

**Revista RIE-UANL**  
ISSN: 2448-6825

**Director Fundador:** Magda García Quintanilla  
**Director:** Lizette Berenice González Martínez  
**Editor Responsable:** Javier Oziel Flores Mendoza

**Consejo Editorial**  
Lizette Berenice González Martínez / Javier Oziel Flores Mendoza

**Diseño de Edición y Portada**  
Javier Oziel Flores Mendoza

Revista RIE-UANL, Año 2, No. 2, enero-diciembre 2015. Es una publicación digital anual, editada por la Universidad Autónoma de Nuevo León, a través de la Coordinación de Investigación Educativa de la Secretaría de Investigación, Innovación y Sustentabilidad, Centro de Internacionalización, UANL, Av. Manuel L. Barragán 4904, Cd. Universitaria, San Nicolás de los Garza, N.L. C.P. 64260, Tel. (81) 83294000 ext. 4290, fecha de última modificación, diciembre de 2015. Director responsable: Dra. Lizette Berenice González Martínez. Reservas de Derechos al Uso Exclusivo No. 04-2014-102111592800-203, ISSN 2448-6825, ambos otorgados por el Instituto Nacional de Derechos de Autor.

Las opiniones expresadas por los autores no reflejan la postura del editor de la publicación. Queda expresamente prohibida la reproducción total o parcial de los contenidos e imágenes de la publicación sin previa autorización de la Universidad Autónoma de Nuevo León. Torre de Rectoría, Ciudad Universitaria San Nicolás de los Garza, Nuevo León, México. C.P. 66455 Teléfono: 8329 4000, ext. 4290 [ieducativa@uanl.mx](mailto:ieducativa@uanl.mx) [www.investigacioneducativa.uanl.mx](http://www.investigacioneducativa.uanl.mx)

## **P**RESENTACIÓN

### **CONSTRUIR PUENTES ENTRE DISCIPLINAS UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN**

La ciencia, entendida como una práctica social, histórica y culturalmente determinada, contribuye a la reproducción, producción y conservación de una pluralidad de visiones del mundo, directamente vinculadas con el contexto y el momento histórico en que se suscitan. Partiendo de esta idea, el conocimiento generado desde estas visiones, deberá tener el propósito de contribuir al desarrollo de los individuos y de las sociedades, pues se requiere indagar los diversos escenarios, locales y globales, las prácticas y las teorías que sustentan el quehacer de la humanidad, desarrollando así, una comprensión más global de los fenómenos que se generan en la actualidad. Asimismo, los saberes, conocimientos, experiencias y descubrimientos obtenidos a partir de dicho proceso de investigación, deberán divulgarse en espacios científicos, académicos y profesionales, reflejando las interpretaciones que se han logrado establecer, en este caso, en torno al fenómeno educativo y, en particular, a las vinculaciones que pudieran existir entre ésta con otras disciplinas.

Con esta publicación, la Universidad Autónoma de Nuevo León, enfatiza la importancia de una comprensión, teórica y práctica, de la Educación y, avanza en la Investigación educativa, reconociendo en su objeto de estudio un elemento primordial para su conformación como Institución de Educación Superior que se transforma de acuerdo a las necesidades sociales, políticas, económicas y profesionales; pero también de acuerdo al avance del conocimiento y el desarrollo tecnológico.

En este sentido, se presenta la producción de la investigación educativa presente en el marco del *Segundo Congreso Internacional de Investigación Educativa RIE-UANL*, donde investigadores, académicos, Profesoras y Profesores de diferentes disciplinas, posturas paradigmáticas y niveles educativos, expresaron su preocupación por el estudio, inter o multidisciplinar, del fenómeno educativo compartiendo sus análisis, interpretaciones y comprensiones de las realidades educativas, las prácticas, las interacciones entre los actores, los ambientes en que se desenvuelven, a partir de sus hallazgos, conclusiones y propuestas de acción para este amplio y complejo fenómeno en un esfuerzo por “desenmascarar” las posibilidades y limitaciones de *lo educativo*.

Como se leerá en las 194 producciones generadas por investigadores de México, Argentina, Chile, Colombia, Ecuador, Perú, Estados Unidos de Norte América y Reino Unido, resulta pertinente continuar revisando las posiciones y metodologías de la investigación educativa, en virtud de la opción metodológica que ésta representa y dar continuidad al proceso de discusión-reflexión-aplicación de este campo de conocimiento que impacta directamente en el modo como se estructura y fomenta la educación y el conocimiento en las diversas sociedades contemporáneas.

**CONSEJO EDITORIAL**

# ÍNDICE

<b>SECCIÓN EDUCACIÓN, SOCIEDAD Y CULTURA</b>	Página
<b>Aprehensiones de estudiantes y empleadores sobre la pertinencia social de la Maestría en Actividad Física de la Facultad de Organización Deportiva</b> <i>María Rosa Alfonso García, José Paz Monreal Cristerna, Marisol Núñez Romero.....</i>	2
<b>Aprendizaje social y emocional en educación básica</b> <i>Montserrat del Carmen Ornelas Hernández, María Guadalupe Serrano Soriano, Agustín Zárate Loyola.....</i>	10
<b>Clima escolar: Estudio comparativo entre escuelas secundarias públicas y privadas</b> <i>Gudiel Roblero Mazariegos.....</i>	16
<b>Depresión vs estilos de comunicación</b> <i>Marta Nieves Espericueta Medina.....</i>	25
<b>Desigualdades persistentes y el derecho a la educación. Gestiona la escuela secundaria en Argentina</b> <i>Ingrid Sverdlick.....</i>	34
<b>Discriminación y autoexclusión en alumnos de secundaria en condición de minoría religiosa</b> <i>Claudia Liliana Zamora Rubio.....</i>	45
<b>Educación integral, cultura y violencia. La experiencia de Tamaulipas</b> <i>Rafael Martínez Montes.....</i>	50
<b>Educación intercultural: Obstáculos y particularidades de los estudiantes indígenas en Monterrey</b> <i>Jorge Eduardo Villagómez Aréchiga.....</i>	57
<b>Educación de las actitudes y los valores y algunas razones en contra de su implementación</b> <i>Victor Manuel Peralta del Riego.....</i>	64
<b>El dolor en la literatura haitiana</b> <i>Iván Segarra-Báez.....</i>	74
<b>El entorno familiar y la depresión: Aspectos que impactan el desempeño escolar</b> <i>Marta Nieves Espericueta Medina, Elia Margarita Ramos Quiñones, Francisca Cruz Vázquez.....</i>	80
<b>Elementos para construir una propuesta para el bienestar desde la teoría sistémica en la escuela, con niñas que se encuentran en un internado y que han sufrido maltrato infantil</b> <i>Laura Marcela Gueta Solis.....</i>	92
<b>Estado biológico, psicológico y social de docentes e investigadores en la UAEM-Zumpango</b> <i>Zantos Noé Herrera Mijangos, Flor de María Erari Gil Bernal, Jorge Gonzalo Escobar Torres.....</i>	99
<b>Estilos de crianza y clima familiar, su atribución en la motivación escolar en alumnos de primaria</b> <i>Dulce Fabiola Balderas Lara, María Guadalupe Serrano Soriano, Agustín Zárate Loyola.....</i>	105
<b>La metáfora de la mirada en el relato “Ortografía” de Ángeles Mastretta</b> <i>Consuelo Martínez Justiniano.....</i>	111
<b>La universidad y la violencia de género</b> <i>Jorge Gonzalo Escobar Torres, María Edith Gómez Gamero, Javier Moreno Tapia.....</i>	117
<b>No más acoso escolar</b> <i>Liliana Tamayo Guerrero.....</i>	126

<b>El ciberbullying: Otra enfermedad de la escuela</b> <i>Irma Leticia Zapata Rivera, Noemí Guerrero Zapata.....</i>	130
<b>La violencia en escuelas de educación básica en la zona metropolitana Tlaxcala-Apizaco ante el paradigma de la educación para la paz</b> <i>María Elza Eugenia Carrasco-Lozano, Adriana Carro-Olvera, Felipe Hernández Hernández.....</i>	136
<b>Calidad de vida en docentes de educación media superior</b> <i>Janet Serrano Díaz, Santos Noé Herrera Mijangos, Reyna Amador Velázquez.....</i>	146
<b>Características de la inserción laboral de los egresados de una modalidad virtual: Movilidad y satisfacción en el empleo</b> <i>Ma. Enriqueta López Salazar, Eduardo González Álvarez, Jonathan Alejandro González García.....</i>	153
<b>Perfil sistémico de las familias disfuncionales de la frontera México-Estados Unidos</b> <i>María Teresa Bermúdez Ferreiro.....</i>	159
<b>Factores socio-económicos incidentes en el nivel educativo, Departamento del CAUCA</b> <i>Felipe Jiménez, José Balcázar, Claudia Fajardo.....</i>	167
<b>SECCIÓN POLÍTICA Y GESTIÓN EDUCATIVA</b>	
<b>Una mirada desde la política educativa a las primarias multigrado del programa escuelas de tiempo completo en el Estado de Tamaulipas</b> <i>Rocío Ávila Sánchez, Erika García Torres, Amelia Castillo Morán.....</i>	174
<b>Análisis de trayectoria escolar para diagnosticar la deserción temprana en la División de Ciencias Políticas y Humanidades de la Universidad de Quintana Roo</b> <i>Lázaro Marín Marín, Eleazar Santiago Galván Saavedra.....</i>	180
<b>Análisis de la oferta educativa de la Licenciatura de Mercadotecnia en la República mexicana. Caso Facultad de Ciencias de la Comunicación, UANL</b> <i>Yolanda López Lara, María de Jesús Aguilar Herrera, Marco Antonio Cortés.....</i>	195
<b>Caracterización de los aspirantes a Licenciatura en la modalidad virtual</b> <i>María Isabel Enciso Ávila, José Alfredo Flores Grimaldo, Adriana Loreley Estrada de León.....</i>	218
<b>Comparación del rendimiento académico de los alumnos con beca PRONABES y beca de cuota escolar en la universidad</b> <i>Fernando Javier Gómez Triana.....</i>	226
<b>Desarrollo profesional del profesorado universitario de Enfermería</b> <i>María Remedios Olivas Peñúñuri, María Guadalupe Galaz Sánchez.....</i>	236
<b>Determinantes de empleabilidad y obtención de becas por estudiantes, seguimiento de egresados de la Universidad de Colima</b> <i>Rogelio Pinto Pérez, Renato Francisco González Sánchez.....</i>	244
<b>El PIFI en la Universidad Autónoma de Tlaxcala: Tensiones y perspectivas</b> <i>Adrián Hernández Vélez.....</i>	269
<b>Evaluación por estándares de la gestión directiva</b> <i>Silvia Margarita Araíza Mendoza, Ramiro Magaña y García, Lourdes Elizabeth Carrillo Vargas.....</i>	276
<b>Fortalecimiento de Cuerpos Académicos, estrategia que contribuye a perfeccionar los programas educativos de una IES</b> <i>Ma. Isabel Dimas Rangel, César Sordia Salinas, Ma. Blanca Elizabeth, Leonardo Márquez Bañuelos.....</i>	285

<b>Indicadores que determinan el perfil deseable de los profesores de una Dependencia de Educación Superior</b>	
<i>Ma. Blanca Elizabeth Palomares Ruiz, César Sordia Salinas, Ma. Isabel Dimas Rangel.....</i>	297
<b>Acreditación y vinculación con el sector productivo</b>	
<i>Ma. Guadalupe Ponce Contreras, Elia Margarita Ramos Quiñones, Carlos Daniel Emiliano Castillo.....</i>	305
<b>La escuela Normal dentro del esquema de educación superior</b>	
<i>Blanca Lizbeth Inguanzo Arias.....</i>	314
<b>La evaluación de la práctica profesional vista como una estrategia de aprendizaje</b>	
<i>Antonio Hernández Pérez, Mario Castillo Sosa, Celia Ortega Díaz.....</i>	323
<b>La formación profesional universitaria, un filtro de ingreso a la docencia en el nivel superior: Propuesta de una asignatura optativa de formación inicial</b>	
<i>Silvia González Martínez, María de los Ángeles Cienfuegos Velasco.....</i>	330
<b>La gestión académico-administrativa de los posgrados del Instituto Politécnico Nacional (2009-2014). Estudios de caso comparados</b>	
<i>Álvaro Martín Vázquez Leyva, Ma. Trinidad Cerecedo Mercado, Carlos Topete Barrera.....</i>	340
<b>La percepción del docente sobre los principios básicos del modelo educativo de la UANL: Consideraciones desde el modelo por competencias</b>	
<i>Oswaldo Leyva Cordero, Gerardo Tamez González.....</i>	349
<b>La vinculación en una Facultad de Ingeniería: Necesidad de un enfoque integral</b>	
<i>Nivia Álvarez Aguilar, Jaime Arturo Castillo Elizondo, Arturo Torres Bugdud.....</i>	359
<b>Las tensiones generadas en los docentes universitarios en México: Entre lo institucional y lo académico</b>	
<i>Celerino Casillas Gutiérrez.....</i>	368
<b>Liderazgo educativo: Un acercamiento a sus nociones básicas</b>	
<i>Ma. Verónica Nava Avilés, Ma. De Lourdes Huerter'o Delgado, Laura Guadalupe Carreño Crespo.....</i>	376
<b>Los Consejos Técnicos Escolares de educación media superior en Cobaeh-Tenango de Doria como parte de la política para evaluar la calidad educativa</b>	
<i>Marco Antonio Jiménez Manilla.....</i>	388
<b>Modelo de gestión de capital intelectual en las organizaciones de educación superior. El caso del Estado de Chiapas</b>	
<i>Eduardo Bustos Farías, Julio César Ruiz Astudillo, Carlos Topete Barrera.....</i>	399
<b>Modelo holístico basado en el paradigma de la complejidad para la formulación de políticas públicas educativas</b>	
<i>Mayra Jeanette Becerra Pacheco.....</i>	413
<b>Movilidad, generación y apropiación social del conocimiento en la educación superior: Propuesta para internacionalizar al docente y estudiante investigador</b>	
<i>Carlos Andrés Martínez Beleño.....</i>	446
<b>Necesidades del docente universitario en la formación en el uso de TIC</b>	
<i>Yeny Jiménez Izquierdo, Greta de los Ángeles Serrano Pulido, Ángela Pulido de la Rosa.....</i>	456
<b>Percepción de la comunidad académica estudiantil en el uso de las TIC en FACPAP</b>	
<i>Abraham Alfredo Hernández Paz, Luis Alberto Paz Pérez.....</i>	465

<b>Percepción de los estudiantes de la FACPyAP de la UANL del proceso de enseñanza y de aprendizaje implementado por el Modelo Académico y de Aprendizaje (MEyA)</b> <i>José Manuel Vázquez Godina, Manuel Estrada Camargo, Ricardo Antonio Fuentes Cavazos.....</i>	477
<b>Percepción de los estudiantes universitarios con relación al desempeño docente</b> <i>Isabel Dimas Rangel, Julieta Flores Michel, Rosalía Garza Guzmán.....</i>	487
<b>Planificación de un sistema de información académica administrativa orientado hacia la mejora continua de una institución de educación superior</b> <i>María Isabel Dimas Rangel, Jaime Arturo Castillo Elizondo, Arturo Torres Bugdud.....</i> <i>Karla Georgina Alejandra Flores Pulido, Sammara Elizabeth Bustos Arista</i>	495
<b>¿Qué percepciones tienen los empleadores sobre los egresados de la UANL?</b> <i>Ma. Guadalupe Rodríguez Bulnes, Jessica Mariela Rodríguez Hernández, Patricia Delgado Rodríguez.....</i>	505
<b>Relación entre las prácticas cotidianas y la gestión escolar de los directores de educación básica</b> <i>Bertha Alicia Garza Ruiz.....</i>	514
 <b>SECCIÓN DISEÑO Y EVALUACIÓN CURRICULAR</b>	
<b>Avances del currículo basado en competencias en un programa educativo de Licenciatura en Enfermería</b> <i>Silvia Espinoza Ortega, María Diana Ruvalcaba Rodríguez, María Dolores Corona Lozano.....</i>	527
<b>Competencias FOGU empleadas en programas analíticos de la Facultad de Psicología</b> <i>Jorge Ricardo Vázquez Rizado, Sanjuana Verónica Alemán Facundo, Elsie Guadalupe García Cantú.....</i>	538
<b>Estudio de la satisfacción del curso de nivelación para el examen de admisión al servicio profesional docente</b> <i>Marcos Fajardo Rendón, Isaac Villavicenio Gómez.....</i>	544
<b>Evaluable el plan de estudios desde la visión del alumno</b> <i>María del Carmen Vargas López, Julieta Elemí Hernández Sánchez, Ángela García Morales.....</i>	552
<b>Método para caracterizar a los estudiantes utilizando el modelo lingüístico virtual</b> <i>Osiris Pérez Moya.....</i>	558
<b>Pedagogía diferenciada y procesos metacognitivos para la certificación de inglés y francés como lengua extranjera</b> <i>Lucía Anayeli de la Garza Camacho.....</i>	571
<b>Seguimiento de egresados de la Licenciatura en Ciencias de la Educación</b> <i>Elia Margarita Quiñones, María Guadalupe Ponce Contreras, María del Consuelo Salinas Aguirre.....</i>	579
<b>Un marco curricular humanista para la educación superior</b> <i>Temístocles Muñoz López, José María Guajardo Espinosa, Cristina Cepeda González.....</i>	587
<b>Análisis de la pertinencia de las carreras del Instituto Tecnológico Superior de Puerto Vallarta, Jalisco.</b> <i>Alejandra Medina Lozano, Carlos Quiroz Lima, Rafael Flores García.....</i>	598
 <b>SECCIÓN FORMACIÓN INTEGRAL</b>	
<b>Motivación intrínseca en estudiantes de preparatoria a través de la teoría de metas</b> <i>Cuauhtli Rangel Gordillo, María Guadalupe Serrano Soriano, Agustín Zárate Loyola.....</i>	606
<b>Procesos artísticos como herramientas pedagógicas, investigativas y creativas para la formación en la sana convivencia</b> <i>Jorge L. Cruz Pacheco.....</i>	611

<b>Competencias de ética y profesionalismo en los campos de entrenamiento clínico en la era digital:</b>	
<b>Privacidad y confidencialidad de la información</b>	
<i>Mary Ana Cordero Díaz, María del Pilar González Amarante, Graciela Medina Aguilar.....</i>	615
<b>Diálogos para una mejor convivencia en bachillerato</b>	
<i>Sandra Gudiño Paredes, Juan Manuel Fernández Cárdenas.....</i>	623
<b>La (De)formación ciudadana</b>	
<i>Sergio Costilla Haro.....</i>	631
<b>La ética Profesional en la formación universitaria de estudiantes de la Licenciatura en Educación UAEMéx</b>	
<i>Ana María García Alvizuri, María de los Ángeles Cienfuegos Velasco.....</i>	637
<b>La percepción de responsabilidad social desde la óptica de un grupo de estudiantes universitarios de décimo semestre</b>	
<i>Guillermina Juárez Villalobos, Clemente Gaitán Gil, Alpha Medellín Guerrero.....</i>	644
<b>La violencia en la Universidad: Obstáculo para la formación y el desarrollo del sentido ético-profesional</b>	
<i>Guadalupe Chávez González, María Concepción Treviño Tijerina, María Elena de la Cruz Maldonado.....</i>	651
<b>Los valores profesionales en la formación del estudiante en instituciones nacionales públicas de educación superior: La Facultad de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí</b>	
<i>Francisco Jesús Ortíz Alvarado, Rafael Macías Hernández, Juan Fernando Vargas Neri.....</i>	659
<b>Responsabilidad social universitaria: Acciones que contribuyen a la formación integral del estudiante universitario</b>	
<i>María Margarita Cantú Villarreal, María Blanca Palomares Ruíz, Mónica Zambrano Garza.....</i>	665
<b>Algunos intereses de los alumnos que impactan en sus actitudes ecológicas</b>	
<i>Yesenia Limón Aguilar, Horacio Villalón Mendoza, José Guevara González, Fortunato Garza Ocañas, Alfonso Martínez Muñoz.....</i>	672
<b>Formación integral en el Instituto politécnico Nacional: Caso Escatepepan</b>	
<i>María de la Luz Pirron Curiel, Marcela Rojas Ortega.....</i>	679
<b>La educación patrimonial y su papel en la creación de identidades</b>	
<i>Angélica de la Vega Estrada, Ana Leticia Tamayo Salcedo.....</i>	687
<b>La educación superior y la mejora continua</b>	
<i>Marién León Baro, Blanca Valenzuela, Manuela Gullén Lúgigo.....</i>	699
<b>La enseñanza de valores sociales en Educación Física</b>	
<i>José Leonardo Torres Robledo, Jaime Quintero Ruíz.....</i>	707
<b>SECCIÓN INNOVACIÓN EDUCATIVA</b>	
<b>Aprendizaje esbelto como estrategia universitaria altamente efectiva en el rendimiento académico</b>	
<i>José Arturo García Vázquez, Julio de Jesús Pérez González.....</i>	720
<b>Aprendizaje real en una comunidad virtual</b>	
<i>Elizabeth Mendoza Cárdenas.....</i>	744
<b>Bussiness Networking: Estrategia innovadora para el desarrollo de competencias genéricas de la educación superior</b>	
<i>Rosalba Treviño Reyes.....</i>	755
<b>Derechos de propiedad intelectual e innovación: Las patentes</b>	
<i>Rodolfo García Galván, Lewis McAnally Salas.....</i>	763



<b>El uso de figuras elaboradas con el software Graphmatica como estrategia didáctica</b> <i>Alberto Guadarrama Herrera, María Guadalupe Jardón Segura, Xiomara Rodríguez Mondragón.....</i>	773
<b>Estrategias de Búsqueda y recuperación de información en medios virtuales por estudiantes universitarios</b> <i>Daniel Olivares Márquez, Víctor Manuel Padilla Montemayor, Ma. Concepción Rodríguez Nieto.....</i>	784
<b>Herramienta Móvil como apoyo en la formación integral del estudiante</b> <i>Laura Alicia Hernández Moreno, María de Lourdes Hernández Saldaña, María Teresa Tovar Morales.....</i>	790
<b>Impactos positivos de los Consejos Técnicos Escolares</b> <i>Anselmo Torres Arizmendi, Víctor Rodríguez García, Joyce Sánchez Mascorro, Jacobo Botello Treviño.....</i>	797
<b>Internacionalización educativa desde el diseño organizacional estratégico</b> <i>Elena Surovikina, Nidia Gabriela Lumbreras Jaramillo, Luis Carlos Padilla Arjona.....</i>	806
<b>La creatividad docente en la Red como recurso ilimitado en aprendizaje universitario</b> <i>Gladys Hernández Romero, Luis Carlos Cuahonte Badillo, Nelly del Carmen Cordova Palomeque.....</i>	814
<b>La función del docente como pieza clave en la aplicación de métodos y prácticas innovadoras</b> <i>Sandra Patricia Rodríguez Cantú, Luz Esmeralda Hernández Martínez.....</i>	820
<b>La propensión a aprender en educación básica: Una oportunidad para la innovación educativa</b> <i>Olivia Daza Padrón, Silvia Platas Orrico, Eliza Contreras Henrnández.....</i>	827
<b>La red sobre internacionalización y movilidades académico-científicas (RIMAC)</b> <i>Araceli Beni Beltrán Ramírez.....</i>	833
<b>Mecanografía on-line: Motivación y aprendizaje mediante el método independiente en escuelas secundarias</b> <i>José A. Sánchez Jiménez.....</i>	841
<b>Modelo orientado a objetos de un proceso educativo aplicado en una estructura de enseñanza-aprendizaje colaborativa</b> <i>Armando Tijerina García, Rubén Suárez Escalona.....</i>	848
<b>Piloto de dos cursos en línea masivos y abiertos en EMMA</b> <i>Brenda Cecilia Padilla Rodríguez, Paul Rudman.....</i>	865
<b>Puesta en marcha de un diseño didáctico tecnológico en educación superior</b> <i>María Guadalupe Soto Decuir.....</i>	872
<b>SECCIÓN PROCESOS Y ESTRATEGIAS EDUCATIVAS</b>	
<b>Análisis del desempeño en ingeniería.</b> <i>V. González, P. Carrola, G. Molina.....</i>	881
<b>Características de alumnos de secundaria competentes en desarrollo de pensamiento crítico.</b> <i>C. Molina, G. Molina, J. Valenzuela.....</i>	890
<b>Comparativo de los hábitos de internet de los estudiantes de contador público de Esca unidad Tepepan y el estudio de la AMIPCI.</b> <i>J. Ruiz, S. Hernández, G. Castillo.....</i>	898
<b>Competencias básicas del docente del NMS en el marco de la RIEMS</b> <i>M. Cavazos, E. Rodríguez, D. Elizondo.....</i>	907

<b>Competencias del profesorado en el manejo de estrategias de enseñanza-aprendizaje</b> <i>M. Rojas, M. Pirron, L. Esparza</i> .....	916
<b>Comunidades de aprendizaje y educación basada en competencias</b> <i>J. Díaz, F. Becerril, S. Chávez</i> .....	923
<b>Concepciones de los profesores acerca de la enseñanza de las matemáticas en secundaria</b> <i>E. Fernández</i> .....	932
<b>Desarrollo humano en el trabajo</b> <i>M. Salinas, E. Ramos, C. Emiliano</i> .....	940
<b>Desempeño docente por competencias de los profesionales en matemáticas adscritos al departamento de higiene y seguridad laboral de la UPTAEB</b> <i>R. González</i> .....	947
<b>Diagnóstico sobre la baja demanda de aspirantes a la carrera de ingeniería electrónica en instituto tecnológico de Durango</b> <i>R. López, E. Vázquez, J. Martínez</i> .....	955
<b>Diseño de una estrategia metodológica para contribuir a la formación del estudiante mediante el desarrollo de competencias en la asignatura de estadística</b> <i>J. Ruiz, L. Martínez</i> .....	964
<b>Diseño y validación de un instrumento para explorar el “saber conocer” y “el saber hacer” de la evaluación por parte del docente</b> <i>J. Hernández, Y. Jiménez, A. González</i> .....	971
<b>Dominio de la comprensión lectora y redacción indirecta de los estudiantes de bachillerato bilingüe progresivo</b> <i>L. González</i> .....	979
<b>El aprendizaje cooperativo y la didáctica dirigida en el desarrollo de competencias</b> <i>L. Sánchez, C. Salinas, R. Aguirre</i> .....	994
<b>El cómic como medio, el superhéroe como alegoría: las narrativas del superhéroe como recurso didáctico</b> <i>C. Fernández, A. López</i> .....	1006
<b>El desarrollo de las habilidades del pensamiento crítico hacia el aprendizaje del francés como lengua extranjera</b> <i>A. Martínez, M. Rodríguez, M. Del Ángel</i> .....	1015
<b>El ilustrador: un profesionista del diseño gráfico, formado desde las artes</b> <i>V. Delgado, E. de la Cerda</i> .....	1023
<b>El método de staff en el desarrollo de habilidades interventivas en la formación de psicólogos</b> <i>M. Alarcón</i> .....	1033
<b>El perfil de egreso del bachiller y la evaluación de competencias para gestionar y manejar información, caso universidad de Guadalajara</b> <i>A. Barbosa, M. Santos</i> .....	1041
<b>El trabajo colaborativo como estrategia para desarrollar las competencias de los docentes de la asignatura de tecnología del nivel de secundarias técnicas</b> <i>L. Cantú</i> .....	1050
<b>El uso de la evaluación formativa de practicantes normalistas durante su servicio profesional</b> <i>J. Botello</i> .....	1060
<b>Estrategias para involucrar a los estudiantes en la investigación: una experiencia en el BINE</b> <i>M. Murrieta, M. Galindo</i> .....	1068
<b>Factores personales y familiares que inciden en el rendimiento académico. Un acercamiento a la perspectiva del estudiante de secundaria.</b> <i>R. Herrera, J. García-Horta</i> .....	1076

<b>Fomento del emprendedurismo para ejercer la psicología: experiencias docentes</b> <i>R. Regla</i> .....	1086
<b>Formación en competencias investigativas en el nivel medio superior, un nuevo reto de las universidades</b> <i>M. Cavazos, E. Rodríguez, J. Balderas</i> .....	1096
<b>Generando aprendizajes entre todos: un estudio de caso</b> <i>D. Castillo, M. Lira, F. Gutiérrez</i> .....	1103
<b>Innovación para la acreditación internacional de un programa de ingeniería</b> <i>M. Hinojosa, M. Reyes, J. Cásares</i> .....	1111
<b>La aplicación y el conocimiento del modelo educativo basado en competencias del personal académico, de la facultad de derecho UABC Tijuana</b> <i>C. Plazola, V. Saldaña</i> .....	1119
<b>La educación en México ante las nuevas tecnologías, una evolución necesaria</b> <i>A. Azamar, L. Peñalva</i> .....	1124
<b>La enseñanza del idioma inglés en el nivel de posgrado en la Cujae</b> <i>L. Barreiro, M. Batista</i> .....	1131
<b>La gestión del conocimiento a partir de los seminarios de titulación en programas de maestría a distancia</b> <i>I. Flores, M. Meza</i> .....	1143
<b>La planificación docente y la reflexión en colaboración</b> <i>T. Sánchez, E. Contreras, A. Cortés</i> .....	1154
<b>La práctica laboral investigativa como diseño metodológico para la psicología aplicada, en la formación del psicólogo de la universidad de Guayaquil – Ecuador</b> <i>D. León, P. Vargas, T. Barcia</i> .....	1162
<b>Language teacher perceptions of the effects of corrective feedback on their english language learners’ speech production</b> <i>R. Torres, C. Alvarado</i> .....	1167
<b>Las comunidades de aprendizaje como alternativa para el desarrollo de competencias docentes en los alumnos normalistas</b> <i>J. Rodríguez, V. Quezada, L. Márquez</i> .....	1176
<b>Metodología para la vinculación del diseño en la sociedad como estrategia y proceso educativo para la formación integral</b> <i>A. Torres, G. Castillo</i> .....	1192
<b>Opinión de estudiantes en Esca Tepepan sobre las competencias de los docentes</b> <i>S. Hernández, A. Reyes, J. Ruiz</i> .....	1201
<b>Pensamiento reflexivo en edad preescolar</b> <i>K. Cob</i> .....	1211
<b>Percepciones del estudiante sobre las competencias profesionales en la carrera de ingeniero administrador de sistemas</b> <i>R. Velazco, A. González</i> .....	1217
<b>Perfil del docente de lengua inglesa del presente siglo</b> <i>R. Zamora, M. Rodríguez, M. Martínez</i> .....	1228
<b>Programa interactivo del aprendizaje de lecto-escritura (PIALE)</b> <i>P. Zúñiga, A. Tenchipe, E. Lara</i> .....	1235

<b>Reflexión de la práctica docente, para conformar competencias profesionales desde el currículum de la reforma en educación</b> <i>M. Castillo, C. Ortega, A. Hernández</i> .....	1241
<b>Una competencia metacognitiva en los capacitadores tutores del CONAFE</b> <i>N. García, M. Gómez</i> .....	1248
<b>Valoración de la asesoría en línea: la voz de los actores</b> <i>M. Enciso, J. Flores</i> .....	1257
<b>SECCIÓN ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LAS CIENCIAS</b>	
<b>Alfabetización científica y aprendizaje de la ciencia en docentes y alumnos del sistema de bachillerato autónomo en Sinaloa</b> <i>Ramiro Álvarez Valenzuela, Gema Espinoza Sepúlveda, Rocío Cervantes Cervantes</i> .....	1268
<b>Análisis de la metodología para la enseñanza aprendizaje de la química general a nivel Licenciatura en la UANL</b> <i>Flores Moreno, Vázquez M., García Quiroga</i> .....	1276
<b>Concepción epistemológica de la ciencia en profesores de Ciencias Naturales en Bachillerato</b> <i>Ramiro Álvarez Valenzuela, Gema Espinoza Sepúlveda, Rocío Cervantes Cervantes</i> .....	1289
<b>Desarrollo de competencias para el diseño de sistemas electrónicos digitales</b> <i>Juan Ángel Garza Garza, Gabriel Fernando Martínez Alonso, Arnulfo Treviño Cubero</i> .....	1296
<b>Dominio y comprensión del lenguaje en la asignatura de matemáticas de los estudiantes en nivel medio superior</b> <i>Gricelda Mendivil Rosas, Francisco Antonio Morales Martínez, Carmen Aracely Quintero Montes</i> .....	1306
<b>El uso de material hipermediado como estrategia de aprendizaje en la Normal Amecameca</b> <i>Luis Octavio García Arango</i> .....	1313
<b>Estilos de aprendizaje y aprendizaje mediado para estrategias lúdicas en matemáticas</b> <i>Lilia López Vera, Alfredo Alanís Durán, María Esther Grimaldo Reyna</i> .....	1321
<b>Fenamania: Fenómenos naturales animados</b> <i>Alejandra Tenchipe Estevez, Pedro de Jesús Zúñiga Pérez, Rogelio Reyna Vargas</i> .....	1328
<b>Formación de habilidades matemáticas para la resolución de problemas de Química II en el nivel medio superior</b> <i>Juan Manuel Luna Murillo, Lilia López Vera, Roberto Martínez Chitoy</i> .....	1333
<b>Funcionalidades de propósitos de la asignatura de matemáticas en sexto grado en planes y programas 2011</b> <i>Maribel Islas Rivera</i> .....	1341
<b>La creatividad del alumno de preescolar en relación a los procesos de formación en Ciencias Naturales</b> <i>Vanessa de Alba Villaseñor</i> .....	1347
<b>La enseñanza problemática para el desarrollo del nivel productivo en los en los alumnos de primer semestre de la Licenciatura en Matemáticas</b> <i>Adriana Arias Aguilar</i> .....	1356
<b>La formación para la investigación: Una mirada desde la perspectiva del estudiante de Ingeniería</b> <i>Jonathan Emanuel González Orta</i> .....	1363
<b>Perfiles de profesores y estudiantes de contexto a considerar para lograr una práctica educativa integra y de calidad</b> <i>Rosana Pacheco Ríos, Erasmo Maldonado Maldonado, Erasmo Israel Maldonado Pacheco</i> .....	1371
<b>Proyecto: “Que la Ciencia llegue a tu espacio”. Hacia la búsqueda de una divulgación integral de las Ciencias</b> <i>Alejandro Lara Neave, Francisco Hernández Cabrera, Esteban Castro Acuña</i> .....	1381

<b>TIC en las Matemáticas</b>	
<i>Nancy Paredes Herrera, Erica María Lara Muñoz, Rogelio Reyna Vargas.....</i>	1388
<b>Transferencia de una didáctica de segunda lengua a la enseñanza del álgebra</b>	
<i>Cristina Eccius Wellmann, Antonio Lara Barragán Gómez, Josefina del Carme Santana Villegas.....</i>	1394
<b>La evaluación formativa en la enseñanza de las matemáticas: Experiencias en la formación docente</b>	
<i>Ramón Zárate Moedano, Rosa Luz Pérez Hernández, Berenice Morales González.....</i>	1402
<b>SECCIÓN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA MULTIDISCIPLINAR</b>	
<b>Formación y perfil docente: Ejes claves que impactan en la práctica áulica de los profesores de la división académica de Educación y Artes</b>	
<i>Ángela García Morales, Jonathan Ruíz Cortez.....</i>	1413
<b>Actitud hacia el futuro y género en estudiantes universitarios</b>	
<i>Alma Rosa Pánuco Ríos, Ma. Concepción Rodríguez Nieto.....</i>	1420
<b>Análisis de los resultados de la prueba enlace vs habilidades digitales para todos en los municipios de Tamaulipas, México</b>	
<i>Juan Carlos Elizondo Leal, Ezra Federico Parra González.....</i>	1427
<b>Análisis de los resultados de la prueba enlace vs programa nacional de lectura en los municipios de Tamaulipas, México</b>	
<i>Ezra Federico Parra González, Juan Carlos Elizondo Leal.....</i>	1447
<b>Autoeficacia académica y estrés en estudiantes de educación superior tecnológica</b>	
<i>Fernando Hernández Jáquez, Inés Ceniceros Cázares.....</i>	1463
<b>Conocimientos previos de química e interés por conocer</b>	
<i>María de la Concepción Acela Hernández Díaz, Judith Ramírez Martínez, Ma. de los Ángeles Núñez Ramírez.....</i>	1470
<b>Desarrollo del pensamiento y sentido artístico en la educación primaria</b>	
<i>Claudia Nohemí Ramírez Arévalo, Diana Angélica Rodríguez Ruíz.....</i>	1477
<b>El modelo multidisciplinario para el desarrollo de competencias en la enseñanza del turismo</b>	
<i>María Dolores May Tosca, Verónica Isabel Palma Córdova, Sara Trejo González.....</i>	1485
<b>Factores que determinan el cumplimiento del modelo educativo intercultural en la Universidad Intercultural de San Luis Potosí (UICSLP)</b>	
<i>Rosa Myrta Galicia López.....</i>	1491
<b>¿Generar conocimiento desde dónde? La formación de investigadores en el campo de los estudios regionales en México, un estudio de casos múltiples</b>	
<i>Diana Lizbeth Ruíz Rincón.....</i>	1499
<b>Hábitos de estudio y correlación con el rendimiento académico</b>	
<i>Gustavo Israel Martínez González, Rosa Sánchez Nájera, Idalia Rodríguez Delgado.....</i>	1507
<b>Hacia un método inductivo de investigación sobre formación de ciudadanías</b>	
<i>Alexandro Escudero Nahón.....</i>	1512
<b>Investigación educativa: Una propuesta metodológica</b>	
<i>Elia Margarita Ramos Quiñones, Ma. Guadalupe Ponce Contreras, Ma. del Consuelo Salinas Aguirre.....</i>	1520
<b>La enseñanza de la teoría en la formación sociológica</b>	
<i>María Edita Solís Hernández, Mariel Gudiño Rivas.....</i>	1528
<b>La hermenéutica de Gadamer: Líneas para su incursión en la investigación en educación</b>	
<i>Adrián Hernández Vélez.....</i>	1536

<b>La postura del estudiante universitarios ante la necesidad de aprender y certificarse en un idioma extranjero</b> <i>Violeta Faridi Ortiz Arceo, Martha Catalina del Ángel Castillo</i> .....	1545
<b>Los profesionistas universitarios, cómo agentes facilitadores para generar riqueza económica en sus centros laborales</b> <i>Juvencio Jaramillo Garza, Rogelio Jaramillo Garza, Carlos Porras Mata, José Sánchez Ramos</i> .....	1552
<b>Los saberes docentes de los tutores y su impacto en la formación integral del futuro docente</b> <i>Roa Lilian Martínez Barradas, Ana Graciela Cortés, Gladys Teresa Rivera Herrera</i> .....	1565
<b>Medición de creatividad en estudiantes universitarios</b> <i>Gabriela Torres Delgado, Cirilo H. García Cadena, Oscar Eduardo Torres García</i> .....	1574
<b>Patrones de aprendizaje y género en estudiantes de posgrado</b> <i>Greta Susana Kleen González, Julymar Alegre Ortíz</i> .....	1580
<b>Validación de la escala de identidad vocacional en el alumno de prepa</b> <i>Salma Rocío Quiroga Hernández</i> .....	1589
<b>SECCIÓN INTERVENCIÓN EDUCATIVA</b>	
<b>Implementación de una política de inclusión integral para alumnos con discapacidad en secundaria del Colegio Donato Bramante</b> <i>María Elisa Rojas Murguía</i> .....	1596
<b>Alfabetización digital para abatir la exclusión social del adulto mayor. Una experiencia de intervención</b> <i>Karla Parra Encinas, Rebeca Delgado Cid, Julio Villalobos Serna</i> .....	1606
<b>La experiencia emocional en los docentes hospitalarios: El caso de María</b> <i>Rocío del Carmen Arreola Flores</i> .....	1612
<b>Percepción del docente-becario ante la inclusión de niños con necesidades educativas especiales</b> <i>Dolores Gutiérrez Rico, Alejandra Méndez Zúñiga, Delia Cenicerros Cázarez</i> .....	1618
<b>Asesoría a las prácticas docentes de lectura de cuentos: Las maneras de comenzar a leer</b> <i>Edgardo Domitilo Gerardo Morales</i> .....	1629
<b>Comparación de dos métodos de evaluación del aprendizaje a nivel Licenciatura</b> <i>Alejandro Ortiz Stern</i> .....	1635
<b>El significado semántico de autismo y discapacidad en alumnos de psicología de la Universidad de Sonora</b> <i>María del Rosario López Villegas, Blanca A. Valenzuela</i> .....	1642
<b>La agenda 21 escolar y la ecoauditoría energética: Un estudio de caso en Paraguaná</b> <i>Roselys Guilarte, Manuel Reyes</i> .....	1649
<b>La intervención docente en los casos de violencia escolar en las escuelas secundarias del Estado de Tlaxcala</b> <i>Felipe Hernández Hernández, Adriana Carro Olvera, María Elza Eugenia Carrasco Lozano</i> .....	1655
<b>Los juegos tradicionales en el recreo: Una alternativa para mejorar la convivencia escolar</b> <i>Miguel Alberto Sánchez Ramírez, Eduardo Morán Pérez</i> .....	1662
<b>Programa “Creciendo juntos” y afectividad en estudiantes universitarios</b> <i>Linda Loren Navarro García, Luis Alberto Yarlequé Chocas</i> .....	1667

## **SECCIÓN EDUCACIÓN Y COMUNICACIÓN**

<b>El trabajo interdisciplinario en una red académica: desafío y complejidad</b> <i>Teresa Cervantes Loredó, Magda García Quintanilla, Ana Cuevas Gutiérrez.....</i>	1676
<b>Diseño y propuesta del programa educativo de la licenciatura en Periodismo multimedia, en la FCC de la UANL</b> <i>Sergio de la Fuente Valdez, Lewis Dawson Story, Yolanda López Lara.....</i>	1689
<b>Formación investigativa a través de la conformación de semilleros de investigación desde el programa LEBEA</b> <i>Diana Paola Muñoz Martínez.....</i>	1700
<b>Percepción de estudiantes y docentes sobre el uso de plataformas virtuales</b> <i>Julieta Flores Michel.....</i>	1709
<b>Práctica docente para una innovación educativa</b> <i>Cynthia Álvarez Amezcua, Heidi Salinas Padilla, Rolando González García.....</i>	1717
<b>Prospectiva de las habilidades en TIC en las alumnas normalistas</b> <i>Juanita García Mercado, Albertina Guadalupe Guajardo Villela, Gustavo Wong Cervantes.....</i>	1725
<b>Uso de la tecnología en alumnos de Ciencias de la Educación y Educación infantil</b> <i>María Consuelo Amparo Martín del Campo.....</i>	1733
<b>Usos de los recursos digitales y las TIC en el proceso educativo de nivel superior</b> <i>Janet García González.....</i>	1740
<b>Voluntariado: Acciones que contribuyen a la formación integral de una Dependencia de Educación Superior</b> <i>María Margarita Cantú Villarreal, María Blanca Palomares Ruíz, Mónica Zambrano Garza.....</i>	1748
<b>La aplicación de un programa de mentoría en la carrera de Ingeniería automática</b> <i>Gilda Vega Cruz, Ángel Ferrat Zaldo, Carmen Busoch Morlan.....</i>	1756
<b>Educación ambiental en el sistema educativo español</b> <i>Emma Gema García González, Juan Álvarez Cavazos.....</i>	1766

Investigación Enseñanza Paradigma Currículo Estrategias Ideología Técnica Competencias Motivación Humanista Estudiantes Instituciones Planeación Profesores Gestión Políticas Formación Valores Innovación Evaluación Cualitativo **Psicología** Objetivo Teoría Universidad Rendimiento Diseño Cambio Acreditación Calidad Profesión Conductual Comunicación **Sociología** Directivos Actualización Demandas Empleo Responsabilidad **Economía** Estándares Expectativas Aprendizaje Académico Plan de estudios Indicadores Perfil Conocimiento Organización Público Internacionalización Tecnología Didáctica Desempeño Mision Institucional Planeación Recurso Receptor **Educación** Constructivismo Ciudadanía **Filosofía** Virtual Comunidad Aprendizaje Integral Plataformas Concepciones Aula Representaciones Habilidades Pensamiento Método Colaborativo Factor Metodología Proceso Aplicación **Pedagogía** Contenidos Comprensión Integrador Epistemológico Problemas Creatividad Relación Contexto Expectativas Mediación Intervención Social Política Intercultural Hábitos Implementación **Ciencias** Certificación Inclusión Alfabetizar Afectividad Publicación Impacto Asimilación Explicación Cognitivo Propósito Misión Crítica Cuantitativo Educar Leer Comunidad Estructuración Conceptualizar Definir Transferencia Andamiaje

**RIE-UANL**

Revista de la Red de Investigación Educativa

## Sección Educación Sociedad y Cultura



## **APREHENSIONES DE ESTUDIANTES Y EMPLEADORES SOBRE LA PERTINENCIA SOCIAL DE LA MAESTRÍA EN ACTIVIDAD FÍSICA DE LA FACULTAD DE ORGANIZACIÓN DEPORTIVA**

*María Rosa Alfonso García, José Paz Monreal Cristerna, Marisol Núñez Romero  
Universidad Autónoma de Nuevo León*

### **Resumen**

Se estudia preliminarmente la pertinencia social de la formación en la maestría de Actividad física y Deporte de la Facultad de Organización Deportiva de la UANL, considerando las dimensiones de satisfacción de los alumnos con la formación recibida y las apreciaciones de los empleadores en torno a diversos indicadores de eficiencia de la formación: relaciones teoría práctica y competencias generales y específicas de los egresados. Se emplearon métodos de opinión como encuesta y una variante de tormenta de ideas, denominada PNI (aspectos positivos, negativos e interesantes) apreciados durante la formación, para así combinar las perspectivas cuantitativas y cualitativas de investigación y triangular por el método y por las fuentes de obtención de datos. Entre las conclusiones del trabajo se destaca una favorable valoración de alumnos y empleadores sobre la calidad de la formación en la maestría estudiada, pero resultan aspectos a considerar para la mejora continua, los de la relación teoría práctica, desempeño docente y algunas competencias de carácter transversal, todo lo que pudo determinarse a partir de la triangulación efectuada al interior mismo de los instrumentos y comparando las dos fuentes de obtención de datos y los dos diferentes métodos aplicados.

### **Palabras clave**

Formación posgraduada, pertinencia, empleadores, alumnos cursantes.

### **Introducción**

En teoría se suele reconocer la distancia existente entre las aspiraciones y la realidad en los proyectos de formación (Carr, 2003; Tedesco, Operti y Massino, 2013), por ello resultan muy necesarios los estudios de pertinencia social que tienden a establecer cómo garantizan las universidades la calidad del proceso de formación, a fin de entregar a la sociedad graduados competentes que puedan solucionar problemas con actitudes éticas y colaboradoras porque no solo se trata de poseer competencias específicas, sino también competencias ciudadanas para enfrentar el mundo, ello hace relevante el tema de la pertinencia social de la formación.

Al revisar la bibliografía relacionada con la pertinencia social de las universidades encontramos reflexiones de carácter teórico, cosmovisivo enfocadas en dimensiones más generales, pero no hemos podido constatar muchos estudios que en el nivel factual trabajen sostenidamente esta problemática, en escenarios educativos específicos, es por esto que en el presente estudio considerado un resultado parcial de investigación del proyecto de Investigación "Perfeccionamiento del diseño

curricular en el posgrado” que se desarrolla en la Facultad de Organización Deportiva de la UANL, realizamos la constatación de cómo aprecian empleadores y estudiantes, aspectos relacionados con la pertinencia de la formación indisolublemente vinculados a la calidad del proceso docente educativo.

El estudio se ha realizado desde métodos de opinión iniciándose algunos procedimientos de triangulación por el método y por la fuente a fin de, en sucesivas etapas, poseer un conjunto de métodos y técnicas abiertas y cerradas, de carácter estandarizado e ideográfico que permitan la aprehensión sistematizada de la marcha del proceso de formación en el posgrado. Para este corte parcial se pretende valorar cómo aprecian estudiantes y empleadores la pertinencia social de la maestría de Actividad Física y Deporte de la Facultad de Organización Deportiva, así como constar la autenticidad de los datos a partir del continuo contrapunto establecido entre resultados aportados por las técnicas abiertas y cerradas empeladas en el marco del diseño mixto de investigación utilizado.

### **Fundamentos teóricos**

La pertinencia es el grado de utilidad de la formación para la sociedad, apreciada en desempeños específicos de los egresados con adecuados valores para enfrentar el mundo. Este criterio ha orientado el diseño de las políticas educativas en el nivel superior y se evidencia en la correspondencia entre los objetivos y los perfiles terminales establecidos en los distintos planes y programas académicos con las necesidades prevalecientes en el ámbito de influencia de la institución educativa, sea este el mercado de trabajo y/o proyectos de desarrollo local, regional y nacional (Camarena y Velarde, 2010).

También la pertinencia social de la educación superior se expresa en la apertura de nuevas opciones educativas que respondan o sean congruentes con las opciones profesionales que demanda el tipo de desarrollo que el país requiere. Del Campo (2008) considera a la educación como un elemento primordial para lograr un empleo, por encima de la apariencia física, los contactos sociales y la propia experiencia; por lo que las instituciones deben responder a las demandas de la comunidad para garantizar mejores desempeños de los egresados, lo cual se alcanza a partir de la calidad de la formación y de la interrelación de las funciones sustantivas de la universidad, así la vinculación con el entorno implica un proceso de aprehensión de la realidad que emana de concebir el je investigativo al interior mismo de la docencia, así como de concebir a la investigación en su función de producción y difusión del conocimiento.

### **Método**

Es un estudio exploratorio descriptivo que utiliza los enfoques cuantitativos y cualitativos de investigación al asumir de partida que se obtendrán mejores aproximaciones al objeto de estudio siempre que se combinen distintas perspectivas metodológicas. Es un diseño mixto (mixedmethods) al cual diversos autores le han conferido rango epistemológico (Freshwater, 2012 y Creswell, 2011), porque su

objetivo esencial se dirige combatir el enfrentamiento y la unilateralidad de las opciones cuantitativas y cualitativas.

Se utilizó una encuesta para estudiantes y empleadores, ambas validadas en el proyecto de investigación "Perfeccionamiento del diseño curricular en el posgrado" de la Facultad de Organización Deportiva y una variante de tormenta de ideas denominada PNI, que se dedica a explorar aspectos positivos, negativos e interesantes muy utilizada en los grupos gerenciales para identificar y analizar colectivamente los problemas de las organizaciones (Carnota, 1991 y Carnota, 2005).

Para el caso del presente estudio, enfocamos las indagaciones sobre la pertinencia a la calidad de la formación recibida apreciada por alumnos cursantes de la maestría en Actividad física y deporte, así como por los empleadores, a estos últimos se les interrogó directamente en forma abierta y cerrada sobre las competencias que poseían los egresados en sus desempeños específicos.

Para la selección de los sujetos se utilizó un criterio de muestreo aleatorio simple seleccionándose 30 alumnos para la encuesta y 9 para el PNI. Igualmente se constató la opinión de 14 empleadores de las diferentes esferas de actuación en la Cultura Física, seleccionados por la metodología de los informantes clave, método antropológico estándar que asume el nivel de experticia y protagonismo de los actores sociales seleccionados para emitir los criterios (Gurdian,2007).

Los datos recopilados se procesaron mediante análisis de contenido con un proceder hermenéutico de carácter inductivo que sobre todo en las preguntas abiertas permitió apreciar algunas contradicciones con los datos de las preguntas cerradas de la encuesta, para así desplegar procederes de triangulación que de modo incipiente permitan comprender la necesidad de incursionar en otras formas de evaluación de los resultados para penetrar en visiones epistemológicas más inclusivas.

## **Resultados**

En la Tabla 1 presentamos un concentrado de preguntas que a nuestro juicio son relevantes en la encuesta aplicada, donde pueden apreciarse las categorías de Excelente, Bueno , Regular y Mal con que los alumnos evalúan el desempeño docente, la relación teoría práctica y la flexibilidad curricular entre otros, allí se destaca entre los indicadores mejor evaluados, el desempeño docente y el mejoramiento profesional que permite la maestría, pero se perfila una ponderación elevada de Regular en la flexibilidad curricular, seguida de aspectos de las relaciones teoría práctica. En las preguntas abiertas de la encuesta se pedía la enunciación de áreas de mejora en la maestría. Aparecieron ideas relacionadas con aspectos organizativos, flexibilidad de horarios, necesidad de analizar las materias del tronco común y se da el caso que entre las ideas más recurrentes señalan la actuación docente como un área de mejora, así comienza a aparecer una cierta contracción con respecto a lo declarado en la pregunta cerrada sobre la calidad del desempeño docente.

En tal sentido la aplicación del PNI, nos permitió tener nuevas aproximaciones al problema. Entre los aspectos positivos vuelve a aparecer la idea de “Los maestros con responsabilidad y profesionalismo” “Los maestros que en cada asignatura te guían a que indagues, analices, investigues, te orientan a que reflexiones sobre cada actividad planteada y que no solo te quedes con esa información, sino que busques y te actualices” las cuales son valoraciones positivas, pero igualmente entre los aspectos negativos aparecen ideas que muestran lo contrario: “Falta de orientación al desarrollo de las competencias”. “La aplicación de la teoría en situaciones prácticas”.

Sin embargo, desde una mirada de corte cuantitativo a la frecuencia de aparición de los datos en las preguntas abiertas, expresadas en tablas de frecuencias a partir de las categorías de análisis inferidas del discurso de los actores, nos pueden ofrecer criterios sobre la autenticidad de la información recopilada, (Ver Tablas 2 y 3) apréciase cómo el desempeño docente está en primer lugar en orden decreciente, tanto en los aspectos positivos como negativos. Sin embargo, en un balance general, en el PNI predominaron las ideas negativas sobre las positivas y aparecieron imprecisiones en la categoría de interesantes. Para tener una idea de donde aparecieron contradicciones en los datos puede apreciarse la construcción realizada en la Tabla 4 donde se resume que las opiniones en torno a la calidad del desempeño docente fueron las más incongruentes al triangular los métodos abiertos y cerrados empleados.

Como una manera de continuar explorando la pertinencia, esta vez desde el criterio de los empleadores, para apreciar la imagen de la facultad y sus opiniones sobre competencias y desempeños específicos de los egresados, en la Tabla 5 puede apreciarse la ponderación positiva pues al interrogarse sobre la utilidad de las competencias que poseen los egresados para su institución y dárseles tres opciones de en desacuerdo, de acuerdo y muy de acuerdo, la mayoría se inclina a afirmar que están de acuerdo en que las competencias que los egresados poseen les permiten un desempeño pertinente en sus instituciones.

En la Tabla 6 aparece un concentrado de algunas preguntas tendientes a explorar cómo aprecian los empleadores algunos aspectos de la formación de los egresados, también muy vinculadas a sus competencias, pero con un sentido más abarcador. Sin embargo al concentrar las respuestas de los empleadores aunque la tendencia sigue siendo hacia lo positivo, llama la atención en la categoría de estar en desacuerdo, cómo aprecian con mayor frecuencia la expresión oral y escrita como una insuficiencia, el 28.6 % de los empleadores está en desacuerdo con que los egresados poseen facilidad en la expresión oral y escrita el 35.7% con que los egresados tienen una formación completa, o integral, aunque no son cifras altas de desacuerdo, es preciso atender esta cuestión que atañe al desarrollo de las competencias transversales y a la formación integral para lograr la pertinencia de la formación, por ello nos interesó especialmente , profundizar en tal aspecto y triangular al interior mismo de la encuesta enfocándonos hacia las preguntas abiertas ya que se suele reconocer en teoría que ofrecen más información que las cerradas.

Dos preguntas abiertas de la encuesta fueron relevantes para estos fines, las relacionadas con las insuficiencias apreciadas en el desempeño de los egresados y con las competencias que a juicio de los empleadores debían poseer.

Con relación a las insuficiencias los empleadores ofrecieron ideas que categorizamos en aspectos de relaciones teoría práctica, contenidos transversales y actitudinales, allí aparece con fuerza como una insuficiencia “la falta de especializar al profesionista (ya que la facultad no ha realizado esta y todos salimos de todólogos ”los egresados no tienen todas las capacidades para enfrentar el puesto de trabajo” y “las cuestiones prácticas o de campo porque les falta el enfrentarse al día a día” (Ver resultados de preguntas abiertas en Tabla 6 y 7).

Cuando se les interrogó sobre las competencias que deben poseer los egresados, al revisar las ideas expresadas pudimos inferir las categorías de análisis y tras la clasificación efectuada, se concluyó que la mayoría de las ideas relacionadas con las competencias que deben poseer aparecían en la categoría que clasificamos como competencias transversales y en competencias ciudadanas, todo lo cual quedó claramente expresado en el discurso de los empleadores. Este resultado es coincidente con el aparecido al aplicar similar instrumento con empleadores en la Facultad de Ciencias de la Cultura Física de la Universidad Autónoma de Chihuahua (Alfonso y Álvarez, 2014).

Existen contradicciones entre los datos aportados por la encuesta y los aportados por la técnica PNI, pues para esta última las opiniones de los sujetos sobre la calidad de la formación recibida no resultan tan favorables como en la encuesta. En el PNI predominaron las ideas que expresan valoraciones negativas por sobre las positivas e interesantes.

De estas aproximaciones al tema de la pertinencia, se deriva la necesidad de sistematizar la triangulación por el método y por la fuente de obtención de datos como una vía de esclarecer lo más posible algunas contradicciones aparecidas en las respuestas de los sujetos, pero sin duda alguna, del análisis hermenéutico realizado al discurso de los actores asumimos la comprensión de que en las constataciones efectuadas de una manera u otra existen recurrencias que adquieren un especial relieve en el caso de las relaciones entre la teoría y la práctica.

## **Conclusiones**

Según expresaron los alumnos en las preguntas cerradas de la encuesta son adecuados los indicadores de pertinencia social con relación al desempeño docente, la orientación profesionalizante de la maestría, la titulación de los docentes y los recursos e infraestructura, idea que no es concordante con los resultados de las preguntas abiertas en el mismo cuestionario, donde las relaciones teoría práctica aparecieron con fuerza entre los aspectos a mejorar en la docencia y el desempeño de los profesores de la maestría. Los aspectos negativos más frecuentemente planteados se relacionan con el desempeño docente, problemas organizativos y de horarios, recursos e infraestructura y la relación teoría-práctica.

Los empleadores en las preguntas cerradas, opinan en general satisfactoriamente sobre el desempeño de los egresados, pero en las preguntas abiertas aparecen como ideas recurrentes las de la necesidad de mejorar en las relaciones teoría práctica y de mejorar en algunas competencias de carácter transversal.

Los estudiantes y empleadores reconocen la existencia de adecuados procesos de formación, que, aunque necesariamente perfectibles, como la relación teoría-práctica y el tratamiento de algunas competencias transversales, se asumen como beneficiosos para la práctica social de la Cultura Física.

## Referencias

- Alfonso, G. M., & Álvarez, G. (2014). Justificación de maestría en Ciencias de la Cultura Física, mediante análisis curricular previo. Revista ACCIÓN electrónica, Vol. 11 No.19.
- Avilés, R. (2009). ¿Las funciones sustantivas de la universidad pública son realmente tres? intertexto con Laura Regil Vargas: Difusión cultural universitaria: entre el ocaso y el porvenir. Revista reencuentro. Núm. 56, UAM., 66-69. Recuperado en: <http://www.readalyc.org>
- Callejo, J. (2001). El grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación. Barcelona: Ariel.
- Camarena, B., & Velarde, D. (2010). Educación superior y mercado laboral: vinculación y pertinencia social ¿Por qué? Y ¿Para qué? Estudios Sociales, núm. 1. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=41712087005>
- Carnota, L. O. (1991). Cuando el tiempo no alcanza. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales.
- Carnota L. O. (2005). Tecnologías gerenciales. La Habana: Editorial de Ciencias Médicas.
- Carr, W. (2002). Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica. Madrid: Morata.
- Del Campo, R. (2008). Un modelo para mejorar la colocación de recién egresado en el ámbito laboral en México. Actualidad Contable Faces; Universidad de los Andes, Venezuela.
- Freshwater, D., & Cahill, J. (2012). Why write? Journal of Mixed Methods Research, 6(3), 151-153.
- Guest, G. (2012). Describing mixed methods research: An alternative to typologies. Journal of Mixed Methods Research, 7(2), 141-151.
- Gurdíán, A. (2007). El Paradigma Cualitativo en la Investigación Socio-Educativa. Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana (CECC). Agencia Española de Cooperación Internacional (AECI). San José, Costa Rica.
- Tedesco, J. C. Operti, Renato & Amadio, M. (2013). UNESCO. Oficina Internacional de Educación En línea. Ginebra, Suiza. Recuperado en: (<http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002213/221328s.pdf>).

## Tablas

Tabla 1. Percepción de los alumnos sobre algunos aspectos del proceso de formación

Indicadores de pertinencia social	Categorías			
	Excelente	Bueno	Regular	Malo
Calidad del desempeño docente	13,3	73,3	10	3,3
Relación Teoría- Práctica	6,7	43,3	30	20
Flexibilidad curricular	13,3	23,3	46,7	16,7
Mejoramiento profesional	20	60	20	0,0
Mejoramiento humano	16,7	53,3	30	0,0

Tabla 2. Aspectos positivos apreciados por los alumnos

Categoría	Frecuencia	Porcentaje
Desempeño docente	8	40 %
Orientación de la maestría	3	15 %
Titulación docente	3	15 %
Recursos e infraestructura	3	15 %
Tratamiento de lo investigativo	2	10 %
Relaciones interpersonales	1	5 %

Total 20 100 %

Nota: N= No. de ideas = 20

Tabla 3. Aspectos negativos apreciados por los alumnos

Categoría	Frecuencia	Porcentaje
Desempeño del profesor	18	52,9 %
Problemas organizativos y de horario	8	23,5 %
Diseño del plan de estudio	6	17,6 %

Infraestructura y medios 1 2,9 %

Relación teoría-práctica 1 2,9 %

Total 34 100 %

Nota: N= No. de ideas = 34

Tabla 4. Triangulación de indicadores de pertinencia, por la vía del método

Indicadores	Encuesta	PNI Determinación		Incongruencia
		Positivo	Negativo	
Calidad del	Bueno (73,3 %)	40 %	52,9 %	

desempeño docente

Relación teoría práctica	Bueno y excelente (50%)	No sé mencionó	2, 9 %	Congruencia
Flexibilidad curricular	Regular 46, 7 %	No sé mencionó	17, 6 %	Congruencia

Tabla 7. Insuficiencias apreciadas por los empleadores en el desempeño de los egresados

Categoría	Frecuencia	Porcentaje
Relaciones teoría práctica	16	55, 17
Contenidos transversales	7	24, 13
Contenidos actitudinales	6	20, 68

Nota: N= No. de ideas = 29

Tabla 8. Competencias que deben poseer los egresados a juicio de los empleadores (pregunta abierta)

Categoría	Frecuencia	Porcentaje
Competencias instrumentales	19	48, 71
Competencias ciudadanas	8	20, 51
Competencias con la gestión deportiva	8	20, 51
Competencias con el deporte	3	7, 69
Competencias con atención a poblaciones especiales	1	2, 56

Nota: N= No. de ideas = 39



## APRENDIZAJE SOCIAL Y EMOCIONAL EN EDUCACIÓN BÁSICA

*Montserrat Ornelas Hernández, Guadalupe Serrano Soriano, Agustín Zárate Loyola  
Universidad Autónoma de San Luis Potosí*

### Resumen

La Sociedad ha llegado a un grado de insostenibilidad no solo desde el punto de vista eco-sistémico sino por ende a nivel humano. El objetivo de intervención el Desarrollo de un plan de vida y una cultura de paz, a través de la Logoterapia, el aprendizaje social y emocional en niños de una zona rural marginada y la capacitación a Docentes de educación Primaria del plantel para la aplicación del programa de Innovación en sus clases.

Mediante un enfoque cualitativo, un diseño de teoría fundamentada, con una población de 33 niños de quinto grado de primaria. Las herramientas utilizadas: bitácora de campo, un taller presencial, apoyado de recursos audiovisuales para la intervención, entrevista semiestructurada y Triangulación de datos para la evaluación.

El desarrollo en los alumnos de: Autoconocimiento, Autogestión, Habilidades de Relación, Toma de decisiones responsables, Conciencia Social, Resiliencia y elaboración del Plan de vida. El Modo de Resiliencia despunta la necesidad de cambiar la actitud mental para responder de manera positiva a los problemas que se enfrentan, es decir centrándose en las cualidades del niño y no en sus déficits.

Los resultados obtenidos forman un proceso, para la formación de un hábito de vida que produzca equilibrio entre uno mismo, los demás y el medio ambiente, reconociendo, controlando y expresando emociones correctamente. Por la intervención de la escuela, la infancia no es destino, niños vulnerados por pobreza aportan beneficios a la sociedad.

### Palabras Clave

Educación Básica, Aprendizaje social y emocional, Cultura de Paz, Marginación, Logoterapia.

### Introducción

Se vive en un mundo de excesivo materialismo y por otra parte de extrema pobreza, ¿Qué origina la felicidad?, ¿las cosas materiales?, ¿ayudar a los demás?; ¿Será que los niños y niñas de escasos recursos y de un contexto vulnerable están destinados a tener este tipo de vida para siempre?

Con la decadencia de la familia, la escuela juega un papel muy importante como formadora de seres humanos conscientes. El apartheid educativo donde la norma ha sido, casi siempre, ofrecer educación pobre a los pobres y permitir a las élites la posibilidad de acceso a una educación de excelencia (Castel, 1997). Día a día cada vez más niños que no son criados en un ambiente confortable, donde sus padres y

otros cuidadores les brindan toda la orientación positiva, tienen más probabilidades de tener serios problemas en el futuro: dificultades en la escuela y por ende su abandono, el abuso de sustancias, y actividades criminales, que repercuten de forma negativa en la ciudadanía (Tremblay, R. E., Nagin, D. S. 2005). La cultura crece de forma violenta, y en su mayoría los menores provenientes de un estrato socioeconómico bajo son presa del crimen organizado, en los centros para menores infractores en el ámbito nacional, según el INEGI (2010), están internados en el país 12,404 menores, en San Luis Potosí 231 menores y los delitos más comunes por los cuales se les interna son aquellos que atentan contra el patrimonio, robo y homicidio. La propuesta de intervención en este trabajo de Innovación educativa es el manejo de Logoterapia para propiciar voluntad y sentido de vida (Frankl, V. 1979), Aprendizaje Social y Emocional, a través de un taller para desarrollar Autoconciencia, Autogestión, Conciencia Social, Habilidades de Relación, toma de decisiones responsable, Resiliencia (Goleman, 1995) (Lantieri, 2013) .

Como alternativa el ambiente dónde se desarrollan niños de primaria, de zona marginada, no afecte su desarrollo cognitivo y humano. Se pretende obtener un desarrollo social, económico y la creación de una cultura de paz en las comunidades de este status basada en la adquisición de las actitudes, habilidades y comportamientos necesarios para vivir en armonía con uno mismo, los demás y el medio ambiente.

### **Fundamentos Teóricos**

#### **Aprendizaje Social Y Emocional**

Como profesores es necesario atender las necesidades sociales y emocionales de los alumnos. Si los estudiantes se sienten bien consigo mismos, su potencial de aprendizaje se verá incrementado, y por ende sus triunfos académicos, al igual que sus relaciones sociales, su comportamiento en el aula. En general, los niños desarrollarán sus habilidades de liderazgo, como las capacidades emocionales y sociales que utilizarán el resto de su vida, como padres, como profesionistas.

En 1995, el psicólogo y periodista estadounidense Daniel Goleman expone lo que educadores, científicos y psicólogos sabían: que el pensar y el sentir, contrariamente a lo que expresa la sabiduría popular, no son polos opuestos. "La inteligencia emocional implica la habilidad de percibir, valorar y expresar las emociones de forma precisa; la habilidad de acceder y/o generar sentimientos cuando éstos contribuyen al pensamiento; la habilidad de entender la emoción y el saber emocional; y la habilidad de regular las emociones para fomentar el crecimiento emocional e intelectual." (Goleman, 1995). En 1993, un pequeño grupo de investigadores, pedagogos y filántropos reunidos bajo el liderazgo de Daniel Goleman, Eileen Rockefeller Growald, Linda Lantieri y otros, estableció CASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning). La mayoría de los programas escolares de aprendizaje social y emocional se centran en cinco grupos de competencias

sociales y emocionales: Autoconciencia: valorar de forma precisa los propios sentimientos, intereses, valores y fuerzas. Autogestión: regular las emociones propias para lidiar con el estrés y el impulso de control y para perseverar ante los obstáculos; crear metas personales y académicas y monitorizar su progresión; expresar adecuadamente las emociones. Conciencia social: ser capaz de ponerse en el lugar del otro y de empatizar con los demás; reconocer y apreciar las semejanzas y diferencias individuales y de grupo; reconocer y utilizar los recursos familiares, escolares y comunitarios. Habilidades de relación: Establecer y mantener relaciones saludables y gratificantes basadas en la cooperación; resistir la nociva presión social; prevenir, gestionar y resolver los conflictos interpersonales; buscar ayuda si es necesario. Toma de decisiones responsable: tomar decisiones basadas en la consideración de las normas éticas, las preocupaciones de seguridad, las normas sociales apropiadas, el respeto por los demás y las probables consecuencias de las acciones; aplicar la habilidad de tomar decisiones en situaciones académicas y sociales, contribuir al bienestar en la escuela y en la comunidad.

Logoterapia: conocida como "Terapia de Sentido", Se trata de una alternativa psicoterapéutica desarrollada en la tercera década del siglo XX por el psicólogo austriaco Viktor Emile Frankl (1905-1997), quién la forjó en un campo de concentración durante la II guerra mundial. La infancia no es destino Según Frankl, la voluntad da sentido, es la principal motivación en el hombre y al carecer de ella no puede actuar, ni siquiera vivir, en particular cuando debe soportar una situación dolorosa.

### **Metodología**

El Objetivo fue desarrollar un plan de vida y una cultura de paz, a través del aprendizaje social y emocional, en niños y niñas de Educación Primaria.

Que Desarrollen:

Autoconciencia (autoconocimiento), Autogestión (autocontrol), Conciencia Social, Habilidades de relación, Toma de Decisiones Responsables, Resiliencia o Modo de Fortalecimiento Personal, Plan de Vida.

Se utilizó un enfoque cualitativo, diseño teoría fundamentada, para la intervención se realizó un taller presencial de hora y media por semana, apoyado de recursos audiovisuales y para la evaluación una entrevista semiestructurada. (Sampieri, 2010).

Este Programa se implementó en una escuela Primaria, de una comunidad rural y con algunos habitantes vulnerados por pobreza. La intervención se inició en mayo de 2014 y concluyó la primera parte en diciembre de 2014, la segunda parte concluirá en abril de 2015. Los participantes fueron alumnos de cuarto grado de primaria y ahora de quinto grado, el número de alumnos fué de 35, sin embargo, 2 de ellos se

dieron de baja. La segunda parte de la intervención consiste en la capacitación del programa a profesores y un taller para padres de familia.

#### Estrategias de implementación

Estrategias para lograr el involucramiento: El involucramiento de los participantes, Niños y Niñas escolares de cuarto grado, profesor de Grupo, directora, profesores del plantel, padres de familia de niños participantes, presidencia municipal. En la primera parte de la intervención se involucró a la Directora del plantel, el mismo procedimiento se aplicó con el profesor de grupo. Para el involucramiento de los participantes en la segunda parte es por medio de los resultados benéficos (ver apartado de Resultados) de la primera intervención.

Estrategias para vencer las resistencias: El desarrollo de este programa se trató de adaptar a los horarios más adecuados para las participantes, con el profesor de grupo, el fijó el horario, la duración de las sesiones se consideró, que no afectara el programa de sus clases.

Descripción del programa: Todas las sesiones fueron grabadas en formato de imagen y sonido, con el uso de un Ipad. (Ver apéndice I Programa Aprendizaje Social y Emocional en Educación Básica)

### Resultados

Autoconciencia/ Autoconocimiento: El 100% de los alumnos reconoce la presencia de emociones positivas y negativas, en que parte del cuerpo se manifiestan, pensamientos y comportamientos durante la emoción.

Autogestión/Autocontrol: La forma de expresar las emociones positivas y el control de las emociones negativas. Con estos resultados se inicia el desarrollo de la Resiliencia.

Conciencia social/empatía/resolución de conflictos/perdón: El 80% son capaces de ubicar las diferencias, comprenderlas y aceptarlas, "ponerse en el lugar del otro".

Distinguen el significado, entre asertividad, agresividad y pasividad, cómo, ser bueno, malo y ceder. El 83% presenta mayor asertividad. Estos pasos los llevan a construir habilidades de relación para mantener relaciones saludables. Comprenden que tienen que perdonar para dejar ir las emociones negativas, esto lo realizaron mediante una carta de perdón, el 67% ya las elaboró.

Toma de decisiones responsables tomar decisiones basadas en la consideración de las normas éticas, las preocupaciones de seguridad, las normas sociales apropiadas, el respeto por los demás y las probables consecuencias de las acciones; aplicar la habilidad de tomar decisiones en situaciones académicas y sociales, contribuir al

bienestar en la escuela y en la comunidad. En este apartado se ha resaltado el valor de la Honestidad. Si encuentran una cartera con dinero, el 33% de los alumnos la regresa a su dueño, el 77% no la regresa, ellos justifican que tienen necesidad del dinero, sin embargo, ese 77% reconsideran su acción al entender que es negativa, tomar algo que no les pertenece. En cuestión de las amistades peligrosas como distribuidores de sustancias tóxicas el 10% reconoce que tiene ese tipo de amistades, el 90% afirma que, si las malas compañías les invitan a realizar acciones como robar, pelear, drogarse, lo mejor es alejarse y pedir ayuda. El problema de robos en el aula era muy frecuente, ahora, este suceso ya no se presenta.

Automotivación/Perseverancia/Resiliencia/Plan de vida/Logoterapia: Inician a pensar en grande y actuar en pequeño, sin que las condiciones externas les afecten, desarrollan Resiliencia, es un proceso en el que interactúan factores sociales, emocionales, cognitivos y ambientales que permiten conseguir una adaptación positiva en medios que amenazan el desarrollo humano. El 100% es motivado en cada sesión por la música y videos del tema. Manejan un diario de agradecimiento, aplicando Logoterapia, donde, la voluntad da sentido, es la principal motivación en el hombre y al carecer de ella no puede actuar, ni siquiera vivir, en particular cuando debe soportar una situación dolorosa. El 67% se muestra entusiasta al escribir en su diario, cumplir con tarea, adornar su diario. El 100% ha desarrollado hábitos de limpieza e higiene personal y en el contexto como el aula. Se está desarrollando su plan de vida, antes el 50% quería ser de grandes soldados, policías, ahora su percepción de las profesiones está cambiando. El 100% de los alumnos quiere ser perseverante a cumplir sus metas, reconocen que sus barreras para hacerlo son sus papás y las malas amistades.

## Conclusiones

Los resultados obtenidos son parte de un proceso, para la formación de un hábito de vida (Castañón, 2014), se ha aplicado la intervención al 70%. Los alumnos reconocen emociones, negativas y positivas, el enojo, el miedo, la alegría, la solidaridad, la amabilidad, además reconocen la parte del cuerpo donde se manifiestan y los pensamientos y comportamientos que surgen durante la emoción. Se comunican asertivamente, esto propicia, un manejo de conflictos, son empáticos. Inician por reconocer y tomar decisiones responsables, no se presentan robos en el aula, cuando antes ocurrían a diario, reconocen alejarse de personas peligrosas. Se motivan con el contenido audiovisual de las sesiones, desarrollan hábitos de aseo personal y mantienen limpia el aula, se muestran perseverantes, reconocen que existen barreras para cumplir sus metas, las atribuyen a sus papás, sus hábitos y malas compañías. Los alumnos han desarrollado Resiliencia, (Brooks y Goldstein, 2004) despunta la necesidad de cambiar la actitud mental para responder de manera positiva a los problemas a los que nos enfrentamos, es decir formar el carácter del niño centrándose en sus cualidades y no en sus déficits.

En el profesor de grupo se desarrolla bienestar subjetivo y comprensión de su práctica docente. El Modo de fortalecimiento personal (Seligman, 2006), mediante la educación en la escuela y la familia se da el fortalecimiento a las capacidades, virtudes y competencias del ser humano, con el mismo, con los otros y en el futuro. Han adquirido

un equilibrio entre ellos y los demás, un paso para formar una cultura de paz. Se observa que la infancia no es destino (Frankl, 1997), y que, en la escuela, al estar ausente el significado de la familia, toma el papel de formadora de seres humanos conscientes, es decir, niños y niñas en condiciones de pobreza, pueden superarse y aportar beneficios a la sociedad.

### Referencias

- Castañón, R. (2012). Emociones positivas. En Cuando la palabra Sana (pp.277-286). Bolivia: Grupo Internacional para la Paz.
- Goleman D. (1998). La Inteligencia Emocional. Piolin.39(V1.0) epub base v2.0.
- Guzmán, F. (2005). Para encontrarle sentido a la vida: LOGOTERAPIA. (Spanish). Contenido, (502), 75-79.
- Lantieri L.- Goleman D. (2009). Inteligencia Infantil y Juvenil. Ed. Aguilar.
- Oros, L., & Vargas Rubilar, J. (2012). Fortalecimiento emocional de las familias en situación de pobreza: una propuesta de intervención desde el contexto escolar. (Spanish). Suma Psicológica, 19(1), 69-80.
- Sampieri (2010). Metodología de la Investigación. Ed. Mc Graw Hill
- Vial, W. (2005). Viktor Frankl: aporte de Sentido a nuestra época. (Spanish). Humanitas (07172168), 40(10), 524-537

### Apéndice I

Programa "Aprendizaje Social y Emocional en Educación Básica"

Sesión I, Inicio.

Sesión 2, conozco, controlo mis emociones.

Sesión 3 Reconocimiento y controlando Emociones

Sesión 4: ¿Ser Fuerte (Asertivo), Ser Malo O ceder? Primera parte

Sesión 5: ¿Ser Fuerte (Asertivo), Ser Malo O ceder? Segunda parte

Sesión 6: Reforzamiento de comunicación ser bueno, ser malo o ceder.

Sesión 7, Bienvenida.

Sesión 8, Me cae Gordo, Gorda, ¿Por qué?

Sesión 9, toma de decisiones responsables. Sesión 10, Me cae Gordo, Gorda, ¿Por qué?

Sesión 11, Me cae Gordo, Gorda, ¿Por qué? Sesión 12, El perdón

Sesión 13, Continuación del Perdón Sesión 14, Regalando Alegría

Sesión 15 Plan de Vida y Metas Sesión 16, Perseverancia

Sesión 17, Afrontar los miedos

Sesión 18, plasmar en cartulina plan de vida Sesión 19, presentación de plan de vida.

## **CLIMA ESCOLAR: ESTUDIO COMPARATIVO ENTRE ESCUELAS SECUNDARIAS PÚBLICAS Y PRIVADAS**

*Gudiel Roblero Mazariegos  
Universidad Linda Vista México*

### **Resumen**

El clima escolar es un concepto abstracto y complejo. Las escuelas que poseen un buen nivel de éste, tienen condiciones óptimas para cumplir con los objetivos educacionales. Un buen ambiente escolar favorece el logro escolar, contribuye al desarrollo psicológico y social del estudiante, además permite que el docente realice su trabajo con mayor efectividad. No obstante, los climas negativos favorecen conductas disruptivas y ambientes impropios para el desarrollo de los discentes. La percepción que el estudiante tiene de lo que ocurre en la escuela tiene mucha trascendencia en diversas áreas de la educación, desafortunadamente poco se ha explorado en México este concepto; por ello el presente estudio analiza la percepción del estudiante acerca del clima escolar de las escuelas secundarias públicas y privadas en el sur de México. El estudio se realizó con una muestra aleatoria de 331 alumnos de escuelas secundarias públicas y privadas en la región zoque del estado de Chiapas; quienes respondieron un instrumento validado. Se usó t de student y anova para hallar las diferencias entre las variables de estudio. Se encontró que el CE que prevalece en las escuelas estudiadas es muy bueno; y no se hallaron diferencias significativas en el clima escolar de escuelas públicas y privadas ni en el género y grado escolar. Los hallazgos permiten tener un referente de esta temática en el sur de México y sustento para afirmar que en la zona hay buenas condiciones para el aprendizaje.

### **Palabras clave**

Clima escolar, percepción del alumno, escuelas públicas y privadas.

### **Introducción**

El ser humano es gregario por naturaleza, la socialización es lo que favorece su educación. El tipo de relaciones que establece con su entorno determinará el ambiente que le rodee. En la educación esto cobra un trascendental significado, dado que los procesos educativos se construyen en base a socialización; esto tiene mayor relevancia en el nivel secundaria, donde los adolescentes están configurando su vida adulta.

Las relaciones son determinantes en la configuración de ambientes o entornos de aprendizaje; por ello el presente estudio centra su atención en el clima escolar; un concepto complejo y multifactorial, que determina un alto porcentaje del aprendizaje y de la enseñanza y puede influir en la vida presente y futura de los implicados en los procesos educativos.

El estudio se centra en la escuela secundaria; pretendiendo averiguar la configuración de los adolescentes y la manera cómo ellos vivencian el último ciclo del nivel básico; de manera específica saber la percepción que ellos tienen del clima que prevalece en su entorno escolar.

La investigación propone un análisis comparativo entre escuelas públicas y privadas, de tal manera que se pueda ofrecer sustento empírico sobre lo que ocurre al interior de la escuela privada y la pública desde la perspectiva del alumno; y ofrecer a los administradores de las mismas evidencias que permitan potenciar o consolidar las áreas fuertes y de oportunidad que se reflejen en el análisis de los datos.

El tema en cuestión lleva más de un siglo en estudio, los primeros estudios empíricos sistemáticos se realizaron en los Estados Unidos, en donde se ha desarrollado a tal magnitud que han creado asociaciones que indagan y realizan propuestas a nivel nacional, estatal y distrital para crear climas saludables en las escuelas norteamericanas. En el idioma español, España es el país que ha desarrollado varios estudios que ponen de manifiesto el clima escolar en centros españoles y algunos países latinoamericanos.

Recientes estudios realizados en México llaman a entender y atender las relaciones entre alumnos, docentes, directivos, padres y la comunidad; a fin de sentar las bases para una nueva educación. La Reforma de la Educación Secundaria, entre sus principios y estrategias guidoras contempla la creación de ambientes saludables para el desarrollo integral del estudiante.

En suma; el clima escolar, es un concepto importante para la educación en la escuela secundaria; del ambiente que se construya dependerá que se logren los objetivos educacionales y sobre todo el desarrollo del sistema educativo mexicano de las próximas generaciones.

## **Fundamentos teóricos**

### **Clima escolar**

El clima escolar (CE) es multifactorial y su definición es muy compleja, no obstante la definición más usada es la propuesta por Cohen McCabe, Michelli y Pickeral (2009; citado por Marx y Byrnes, 2012), quienes afirman que es la calidad y carácter de la vida escolar; se basa en los patrones de las experiencias de la gente y de la vida; escolar; refleja las normas, metas, valores, relaciones interpersonales, prácticas de enseñanza y aprendizaje y estructuras organizacionales; por otro lado Sink (2005) lo define como la forma en que los estudiantes experimentan características psicológicas y físicas del ambiente de la escuela en su conjunto. Por su parte Marx y Byrnes (2012), de manera puntual dicen que es la calidad y el carácter de la vida escolar.

Una definición acorde con la cultura y el entorno de estudio es la propuesta por Grajales (2005), quien afirma que es la expresión más tangible del currículo institucional; lo cual consiste en lo que experimentan el estudiante y las demás



personas que conforman la escuela, respecto al trato y las interacciones en las que participan.

Los primeros estudios sobre clima escolar

Al respecto, Reicher, Schnider, y Denison (1990; citado por Fernández, 2004), coinciden en señalar que la primera definición de clima de la que se tiene registro aparece en 1938 propuesta por Lewin y Lippit, en el marco de un experimento hecho con grupos de escolares de 10 a 11 años de edad; Por otro lado, Perry (1908) afirma que el estudio sistemático empírico de clima escolar surgió en la investigación industrial y organizacional.

En este sentido, Thapa, Cohen et al McCabe, Michelli y Pickeral (2009) plantean que la investigación empírica sobre el clima escolar comenzó en la década de 1950, cuando Halpin y Croft en 1963 iniciaron una tradición de estudiar sistemáticamente el impacto del clima escolar en el aprendizaje y desarrollo de los estudiantes; del mismo modo, Zullig, Koopman, Patton y Ubbes (2010) afirman que el estudio científico del clima escolar se realizó en la década de 1950 con el nacimiento de investigación sobre clima organizacional y a fines de 1970 los investigadores estaban tratando de asociar el clima escolar con los resultados en las escuelas; lo anterior es confirmado por Van Houtte (2005) al referir que a finales de dicha década realmente inició la investigación sobre el clima escolar.

Perspectiva del alumno sobre clima escolar

Respecto a la trascendencia de la percepción del alumno sobre lo que ocurre en el entorno escolar, Smyth y McInerney (2012; citado por Domingo Coscollola y Hernández-Hernández, 2015) consideran que "los jóvenes son los testigos más relevantes de lo que ocurre en los centros y en las aulas y, al mismo tiempo, son los más marginados y excluidos".

Se han realizado varios estudios sobre CE, sin embargo, pocos se han centrado en la razón de ser de las escuelas: los estudiantes. El primer estudio enfocado en ellos lo realizó Finlayson (1973; citado por Van Houtte, 2005), al añadir al primer instrumento usado para medir el clima escolar (OCDQ) una sección para informarse acerca de las percepciones de los compañeros de clase y los maestros.

Varias investigaciones refieren la importancia de la percepción del estudiante sobre el CE; en este sentido Dorman (2008) y Sanorr (2001) (citados por Gillen, Wright y Spink 2011) concluyen que el creciente interés en la importancia de las opiniones y percepciones del estudiante acerca del entorno de aprendizaje y el impacto que esto puede tener en los resultados afectivos y cognitivos. Por otro lado, LaRocque (2008) sostiene que el examen del ambiente del aula desde la perspectiva de los estudiantes parece ser más prometedor para la comprensión del proceso educativo. En consecuencia, Flutter y Rudduck (2004, citados por Gillen et al, 2011) agregan que la investigación educativa es cada vez más centrada en la voz del estudiante, permitiendo a los investigadores obtener una mejor comprensión de los factores que inciden en la experiencia del estudiante dentro de la escuela. Además, las

percepciones sobre clima académico de estudiante y profesor contribuyen significativamente al logro del estudiante (Urick y Bowers, 2014).

Otros estudios muestran el efecto en diversas áreas vistas desde la óptica estudiantil; por ejemplo Flutter (2006; citado por Gillen et al, 2011), sugiere que la percepción de los estudiantes acerca del CE puede ser más influyente que otros factores que se han considerado importantes; y agrega que para los estudiantes, las condiciones físicas de la escuela son a menudo la cara familiar de un gran conjunto más profundo como la sensación de que eres importante en la escuela, que le perteneces, que es "tu escuela" y que tienes algo que aportar. Por otra parte, Fulan (2005; citado por Stichter, 2008) concluye que las percepciones de los estudiantes sobre CE son una fuente de conocimiento sobre los efectos de los objetivos y metas planteadas por los directivos de las escuelas.

### **Metodología**

El presente estudio es de corte trasversal y correlacional. La población incluyó 1371 estudiantes de ocho escuelas secundarias localizadas en la región zoque en el estado de Chiapas, durante el curso escolar 2013-2014. Dicha región está localizada en el centro occidente de Chiapas y conformada por 17 municipios, de los cuales se seleccionaron los que cuentan con escuelas privadas patrocinadas por Asociación Civil Filantrópica y Educativa. Los municipios participantes fueron: Ixtacomitán, Solosuchia-pa, Tecpatán y Coapilla. Para la obtención de la muestra se aplicó el muestreo aleatorio simple y estratificado. El total de la muestra fue de 331 estudiantes, con iguales proporciones de cuatro escuelas públicas y cuatro privadas.

En relación a los instrumentos, en Estados Unidos se elaboraron los primeros para medir el clima escolar; a partir de ellos, se han desarrollado o adaptado a otros en distintos países como el de México. Para el cual, Caso, Salgado, Rodríguez, Contreras y Urias (2010), refieren dos instrumentos: uno para el nivel básico desarrollado por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa; mientras que el otro lo diseñó la Universidad de Autónoma de Baja California para aplicarlo alumnos de secundaria en la misma entidad.

En el presente estudio, se usó la Escala de Clima Escolar Percibido por el Alumno – ECEPA- desarrollado por Delgado González en el 2005. Es un instrumento que se centra en el estudiante; fue validado –Alfa de Cronbach .938- para esta región del país; se adapta al contexto de las escuelas mexicanas y en particular las escuelas privadas focalizadas.

Dicho instrumento está conformado por 47 ítems con respuestas en escala Likert de cinco opciones que van desde Td= Totalmente en desacuerdo, D= En desacuerdo, N = Neutro, A= De acuerdo, Ta= Totalmente de acuerdo; asignando valores entre 1

y 5 respectivamente, y una sección con cinco declaraciones sobre datos demográficos.

Para el análisis estadístico se generaron estadísticas descriptivas y en lo inferencial se recurrió a los métodos de contraste sobre medias independientes; el comparativo entre el CE de escuelas públicas y privadas y el género se realizó mediante la prueba T de Student para muestras independientes; mientras que para contrastar grado de estudio y religión contra el CE se usó análisis de varianza de un factor -ANOVA-.

## Resultados

Los análisis realizados muestran que el CE que prevalece en la zona de estudio es muy buena de acuerdo a la escala ECEPA (ver tabla 1); en función del sostenimiento, el CE que predomina en las escuelas públicas es mayor que el de las escuelas privadas, diferencia no significativa (ver tabla 2). Se encontró que la muestra de las escuelas privadas es más heterogénea.

El análisis por tipos de servicio de las escuelas secundarias, mostró que las Técnicas tienen diferencias significativamente mayores de 8.83, 12.32 y 13.64 puntos respecto a las privadas, Telesecundarias y Generales respectivamente. Las diferencias se probaron mediante la ANOVA seleccionando el método HSD –diferencia honestamente significativa- de Tukey (Ver Tabla 3).

La comparación por grado y género reveló que en el primer grado existe mayor CE en las estudiantes de sexo femenino –no significativas-; en el mismo grado se encontró la población con mayor homogeneidad; sin embargo, en el segundo y tercer grado el CE tiene promedio semejante para varones y mujeres (Ver tabla 4).

En lo que se refiere al tipo de escuela -por sostenimiento- y grado escolar, las privadas revelan mayores diferencias, siendo el primer grado el de menor y el tercero con el mayor promedio respectivamente. Cabe destacar que el tercer grado es más homogéneo y el primero presenta más variabilidad. En las públicas se presentó lo contrario en promedio y dispersión, el primer grado obtuvo el mayor promedio, y el tercero el menor (tabla 5).

El último análisis se refiere a los ítems del instrumento que presentaron diferencias significativas. Al aplicar la prueba de U Mann-Whitney, resaltan el ítem 1, 2 y 9 que se refieren a la identidad con la escuela y los promedios indican que los estudiantes de escuelas públicas se identifican mejor con su institución. Mientras que en lo referente a la autonomía y desarrollo personal reflejado por las declaraciones 9 y 14, se nota la misma tendencia. En la que se concierne a las relaciones entre docente y estudiante, los alumnos de las escuelas privadas refieren que las relaciones son menos afectivas y la última afirmación que presentó significatividad se relaciona con el equipamiento de la escuela, donde se reveló mayor equipamiento de las escuelas públicas (Ver tabla 6).

## Conclusiones

El estudio comparativo realizado revela que acorde al sostenimiento, el clima escolar en las escuelas secundarias públicas y privadas de la región zoque de Chiapas no presenta diferencias significativas; mientras que el análisis por tipo de servicio, Generales, Técnicas, Telesecundarias y Privadas reveló que las Secundarias Técnicas presentan un mejor CE que las Privadas, Telesecundarias y Generales.

En el análisis bivariado no se encontraron diferencias significativas. El comparativo por grado y género presentó semejanzas en los promedios; en el primer grado se presentó el mayor clima escolar donde las del género femenino tuvieron mayor puntaje. El análisis por grado y tipo de escuelas, las escuelas privadas presentaron más variabilidad en sus resultados que las públicas, teniendo en las primeras mayor puntaje el primer grado, y en las segundas el tercero.

El análisis de algunos ítems reveló que los estudiantes de las escuelas públicas tienen más identidad con su escuela, gozan de mayor autonomía y califican mejor el equipamiento de sus escuelas.

Al revisar la literatura, se encontró que el CE es un tema multifactorial, y complejo, donde la perspectiva del alumno es de trascendencia y desafortunadamente poco se ha atendido en México, aunque parece ser que por primera vez se está estudiando en esta región del país.

Como puede observarse, el CE está determinado por las relaciones que se den al interior de las escuelas; para que éste pueda ser sano, es necesario que las relaciones entre maestros, alumnos, directivos, padres y comunidad, sean saludables y afectivas; con dichas condiciones se tendrán las bases para una mejor educación y una mejor sociedad.

## Referencias

- Caso J., Salgado B., Rodríguez J., Contreras L. y Urias E. (2010). Propiedades Psicométricas de la Escala de Clima Escolar para Adolescentes. UEE RT 10 – 002. Ensenada México. Universidad Autónoma de Baja California.
- Delgado, M. (2005). ECEPA: Escala del Clima Escolar Percibido por el Alumno. México: Memorias. Universidad de Morelos.
- Domingo Coscollola M. y Hernández-Hernández F. (Febrero de 2015). Cuadernos de Pedagogía, España. Editorial Wolters Kluwer.
- Fernández, T. A. (2004). Clima Organizacional en las Escuelas: Un enfoque comparativo entre México y Paraguay. Recuperado de <http://www.icedeusto.es/rinace/reice/vol2n2/Tabare.pdf>
- Gillen, A., Wright, A., y Spink, L. (2011). Student Perceptions of a Positive Climate for Learning: a case study. Educational Psychology in Practice. doi:10.1080/02667363.2011.549355
- Grajales T. (2005). El Clima Escolar: Su conceptualización. México: Memorias Universidad de Morelos.

- LaRocque M. I. (2008). Assessing Perceptions of the Environment in Elementary Class-rooms. The link with achievement. *Educational Psychology in Practice*. doi:10.1080/02667360802488732.
- Marx, S., y Byrnes, D. (2012). Multicultural School Climate Inventory. Recuperado de: <http://cie.asu.edu/ojs/index.php/cieatasu/article/view/960/393>.
- Sink, C. (2005). My Class-inventory Short Form as an Accountability Tool for Elementary School Counselors to Measure Classroom Climate. Recuperado <http://bva.interamerica.org:2210/eds/detail?vid=16&sid=76e3541e-5c0a-49dc-b7543c61fd10e379%40sessionmgr4002&id=4103&bdata=JnNpdGU9ZWRzLWxpdmU%3d#db=aph&AN=18723785>.
- Stichter, K. (2008). Student School Climate Perceptions as a Measure of School District Goal Attainment. Recuperado de: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ809442.pdf>
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., y Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A Review of School Climate Research. *Review of Educational Research*. doi:10.3102/0034654313483907.
- Urick, A., y Bowers, A. (2014). The Impact of Principal Perception on Student Academic Climate and Achievement in High School: How Does It Measure Up? *JSL Vol 24-N2*, 24(March 2014).
- Van Houtte, M. (2005). Climate or Culture? A Plea for Conceptual Clarity in School Effectiveness Research. *School Effectiveness and School Improvement*, 16(1), 71–89. doi:10.1080/09243450500113977
- Zullig, K. J., Koopman, T. M., Patton, J. M., y Ubbes, V. A. (2010). School Climate: Historical Review, Instrument Development, and School Assessment. *Journal of Psychoeducational Assessment*. doi:10.1177/0734282909344205

## Tablas

Tabla 1. Interpretación de los puntajes de la ECEPA

Percentiles	Puntajes	Calificación del clima escolar
20 – 39	47 – 92	Regular
40 – 59	93 – 139	Bueno
60 – 79	140 – 186	Muy bueno
187 – 235	187 – 235	Excelente

Fuente: Delgado 2005

Tabla 2. Descriptivos de clima escolar

Escuelas	N	Mínimo	Máximo	Media	DE	Asimetría
Curtosis						
Privadas	79	65	211	172.03	26.43	-1.471
Públicas	232	109	206	174.62	21.58	-0.894
Total	311	65	211	173.97	22.89	-1.143

t= -0.463, p=0.643

Fuente: Elaboración propia

Tabla 3. Descriptivos por tipo escuela

Tipo de escuela	Promedio	DE
Técnicas	181.25	18.90
Privadas	172.03*	26.43
Telesecundarias	168.55*	21.43
Generales	167.23*	23.72

Sig. p<0.05

Fuente: Elaboración propia

Tabla 4. CE por grado y género

	Masculino	Femenino	
Grado DE	DE	T Student	sig.
Primero	173.20 23.14	177.40	21.25 t= -1.09, p= 0.277
Segundo	167.50 28.24	167.50 20.80	t= -1.77, p= 0.079
Tercero	173.80 21.36	173.70 23.34	t= -1.94, p= 0.846

Fuente: Elaboración propia

Tabla 5. Grado escolar y tipo de escuela

Grado	Privadas		Públicas		Media DE	Media DE
	Media	DE	Media	DE		
Primero	23	166.21	33.16	60	177.78	15.24
Segundo	25	172.72	28.17	78	174.02	23.31
Tercero	31	175.80	18.26	94	173.10	23.47
Total	79	172.03	26.43	232	174.62	21.58

Privadas  $F= 0.878$   $p= .420$  Públicas  $F=0.904$ ,  $p= .406$

Fuente: elaboración propia

Tabla 6. ítems con diferencia significativa

Ítems	Priv.	Pub.	Sig.
1 Me siento orgulloso de estudiar en esta escuela	4.00	4.49	.000
2 Por ningún motivo cambiaría de escuela, esta es la mejor	3.43	4.00	.000
8 Hago mi mejor esfuerzo por poner en alto el nombre de mi escuela.	3.88	4.15	.045
9 En esta escuela los maestros respetan mi individualidad.	3.99	4.26	.019
14 Los maestros valoran mis habilidades intelectuales.	4.09	4.36	.034
19 En mi escuela existe muy buena relación entre profesores y alumnos.	3.86	4.17	.027
21 Los profesores parecen no amar a sus alumnos.	4.14	3.78	.038
46 Mi escuela está bien equipada para cumplir su función educativa	3.41	3.79	.012

Prueba de U Mann-Whitney

Fuente: Elaboración propia

## DEPRESIÓN vs ESTILOS DE COMUNICACIÓN

*Marta Espericueta Medina, Ma. Cristina Cepeda González, Gabriela Solís Saucedo  
Universidad Autónoma de Coahuila*

### Resumen

A la depresión comúnmente se le relaciona con una inadecuada comunicación de los sentimientos a los padres, en donde la comunicación evitativa y ofensiva se ha relacionado con los trastornos alimentarios y la violencia en el adolescente. En este trabajo se incluyen los estilos de comunicación positivos y negativos en la escuela, además de valorar la forma de comunicación de los sentimientos y a la persona a la que son transmitidos.

Las variables eje es depresión entendida esta como una enfermedad donde existe una alteración de la sensorialidad, la atencionalidad y la cognoscitividad, que los lleva a comunicar de manera inadecuada dichos sentimientos hacia los demás y estilos de comunicación. Nunnally (1991) comenta que es más correcto para la medición de sentimientos y emociones las escalas numéricas por los que en el instrumento que se aplicó se utilizó este tipo de escala, y se aplicó a una muestra de 194 sujetos todos ellos estudiantes de educación media. Se encontró que los adolescentes con sentimientos de depresión, presentan un estilo de comunicación negativa, además de expresar sus propias valoraciones a la solución de problemas de la vida cotidiana.

### Palabras clave

Depresión, estilos de comunicación, valoraciones del razonamiento crítico

### Introducción

Se han realizado diversas investigaciones a lo largo de la historia y con frecuencia se ha encontrado que la depresión varía dependiendo del contexto, la edad, sexo y ciudad donde se realice la medición; así en el año 2002, la frecuencia fue del 4.5% en el mundo, en mayores de 18 años, según la Organización Mundial de la Salud, 2007 [OMS], donde también se observó que las personas con depresión, tienen una percepción muy pobre de su salud (73 puntos) comparado con las personas que no tienen el padecimiento (90).

Se realizó un estudio en 10 centros de atención primaria a la salud en Campo de Tarragona, España, en 906 personas de 18 a 70 años, detectadas como probables casos de depresión por la escala de Zung, en una segunda parte seleccionaron solo a 306 a los que se les aplicó los criterios del DSM IV, y mostraron una prevalencia de depresión del 14.3% (IC 95% 11.2-17.4) y distimia del 4.8% (IC 95% 2.8-6.8), según Aragonès Benaiges y otros (2005). Gómez Restrepo y otros (2004) reportaron que el 10% (9.2-10.7%) de las personas entrevistadas habían tenido al menos un



episodio de depresión en los últimos 12 meses, y un 8.5% lo había presentado en el último mes, en 32 Municipios de Colombia, en el transcurso de los años 2000 al 2002.

Por otro lado, Araya León (2007) investigó en Costa Rica que el 22% de las personas entre 15 y 35 años, cumplía con los criterios diagnósticos de depresión y solo 20% de ellos han buscado consulta.

En Chile el 56% de los mayores de 18 años recibió un diagnóstico psiquiátrico, de estos el 27.5% tenían depresión y el 18.8% trastornos adaptativos como: el ánimo ansioso (7), ánimo depresivo (6) y síntomas emocionales mixtos (2), diagnósticos basados en los criterios del DSM III, (Tuiz T y otros, 2001).

Béllo y otros (2005), seleccionaron de forma aleatoria a los mayores de 18 años, en la ciudad de México, donde se muestra una prevalencia de depresión del 4.5% (IC 95% 4.1-4.9), basado en los criterios del DSM IV, los estados con mayor prevalencia en hombres fue Jalisco, Veracruz y Tabasco, mientras que, en las mujeres, fue Hidalgo, Jalisco y Estado de México. A lo largo del documento se describe a la depresión como un padecimiento que se ha medido a lo largo del mundo, se retoma algunas características como la edad, sexo, comorbilidades y los instrumentos hetero-administrados o auto-administrados que intervienen en la medición de esta enfermedad.

Autores como Estevéz López, Musitu Ochoa, & Herrero Olazola (2005) Valadez Figueroa y otros (2005), integran el desempeño escolar bajo en lenguas, matemáticas y en promedio general y pensamientos de suicidio, comentado por Nierenberg y otros (2008), este último que va en aumento, descrito por Puentes Rosas, López Nieto, & Martínez Monroy (2004).

Las habilidades según Nunnally (1991) se relacionan con las diferencias individuales en cuanto a qué tan bien ejecutan los sujetos diferentes tareas cuando están intentando hacerlas, lo cual indica que las habilidades pueden medirse solo en las situaciones en que todos los sujetos están motivados para realizar algo lo mejor posible, en el caso del razonamiento crítico es necesario para resolver diversas situaciones que se nos presentan con el día a día, y que consideramos son las más importantes, pues con dicho razonamiento decidimos si permaneceremos en la escuela, o desertaremos de ella, dicho razonamiento abarca varias etapas; la interpretación, análisis, evaluación, inferencia, explicación y autorregulación, dentro de las inferencias se incluyen las valoraciones de cada uno de los sujetos, que pueden ser infrahumanos, económicos, espirituales y morales según Gutiérrez (1979).

Es así que tanto a la depresión como al suicidio se le han relacionado con una inadecuada comunicación de los sentimientos a los padres, en donde la

comunicación evitativa y ofensiva se ha relacionado con los trastornos alimentarios y la violencia en el adolescente, sin embargo la comunicación del adolescente puede ser de forma verbal, no verbal o escrita, por ejemplo en correo electrónico o al chatear donde no dan oportunidad a que los adultos entiendan el tipo de comunicación empleado por ellos. En este trabajo se incluyen los estilos de comunicación positivos y negativos en la escuela, además de valorar la forma de comunicación de los sentimientos y a la persona a la que son transmitidos.

Ya que se ha demostrado en otros trabajos que la depresión se ha asociado a un desempeño escolar bajo, por lo que se investigó otro tipo de habilidades como en el caso de razonamiento crítico que si bien, es necesario para resolver diversas situaciones que se presentan con la cotidianidad, y que se consideran son las más importantes, pues con dicho razonamiento se decide si se permanece en la escuela, o se deserta de ella, sin embargo no se ha encontrado en otros lugares una medición de ambos aspectos, dado que el razonamiento crítico abarca varias etapas; la interpretación, análisis, evaluación, inferencia, explicación y autorregulación, dentro de las inferencias se incluyen las valoraciones de cada uno de los sujetos, a lo que fue enfocado este trabajo, dado que para los otros puntos era necesario otras actividades como un trabajo continuo y a través del tiempo se tendrían que ir evaluando.

El objetivo es relacionar los síntomas de depresión con los estilos negativos de comunicación Marcar un punto de corte donde los hombres y mujeres deprimidos expongan sus propias valoraciones.

### **Metodología**

Se realizó un cuestionario donde la primera parte evaluó aspectos sociales de la persona, la segunda parte evaluaba la depresión, la tercera parte los estilos de comunicación, estos dos últimos medidos en una escala de razón, la cuarta parte del cuestionario constaba de dos secciones, con preguntas hacia respuestas abiertas o cualitativas, las que correspondían a analizar críticamente dos textos, este trabajo pretende realizar el análisis de correspondencias, que aunque requiere mayor tiempo y dedicación se considera el más adecuado.

Para el cuestionario de depresión y estilos de comunicación se aplicó la prueba de confiabilidad Alfa de Cronbach, en donde primero se analizaron las variables que miden la depresión, se obtuvo un Alfa de Cronbach aceptable de 0.81, y Alfa estandarizada de 0.82. Mientras que el Alfa de Cronbach subió a 0.87 para las variables que median estados de júbilo, sentimientos, comunicación, vínculo social, autoconcepto, afectividad y sensorialidad, se obtuvo un Alfa estandarizada de 0.88.

Se utilizaron algunas variables señalíticas entre las que se encuentra género, edad, semestre, religión, etc.

## Resultados

En esta investigación se describen a 194 estudiantes, donde el 56% (108) son del sexo masculino, con una media de edad de 15 años, y todos se encontraban realizando estudios de Educación Media.

La calificación que se les ha dado en la materia de lectura va de 60 a 100 puntos, en matemáticas es menor de 50 a 100, y dentro de su promedio general en la escuela reportan de 70 a 100 puntos. El 74% practica la religión católica, seguida del cristianismo 8%, y los demás son de otras religiones como testigos de Jehová, Hijos de los santos de los últimos días (mormones) y protestante, mientras que un 2% son ateos.

Dentro de las actividades sedentarias que más predominan son escuchar música, ver televisión y usar la computadora, y de las actividades no sedentarias predomina jugar fútbol, bailar y hacer deporte para este último no se especifica qué tipo de deporte practican.

Análisis de frecuencias, medidas de tendencia central y Variabilidad

En relación a la variable indiferente, solo, culpable, extraño, pensamientos de suicidio y adolorido del alma, más del 50% de los educandos respondió con un valor de cero.

Tabla Descripción de las emociones

	n	mo	Frecuencia	Porcentaje
sentirse feliz	194	100	65	33,51
sentirse confiado	191	100	59	30,89
sentirse seguro	194	100	53	27,32
sentirse cansado	193	50	34	17,62
pensamientos de suicidio	192	0	165	85,94
sentirse culpable	190	0	118	62,11
sentirse adolorido del alma	184	0	113	61,41
sentirse solo	183	0	111	60,66
sentirse extraño	190	0	111	58,42
sentirse enfermo	191	0	95	49,74
sentir pena	193	0	93	48,19
sentirse deprimido	193	0	90	46,63
sentirse irritado	192	0	85	44,27
sentirse triste	182	0	85	46,70
sentirse indiferente	156	0	84	53,85
Sentirse incomprendido	186	0	83	44,62
sentirse celoso	192	0	80	41,67
sentirse rebelde	193	0	68	35,23
sentirse indeciso	189	0	51	26,98

La seguridad seguida de la confianza, crea un sentimiento de felicidad como parte de las emociones de júbilo que mayormente se presentan en los adolescentes, mientras que los pensamientos de suicidio son imperceptibles, donde el 85% de los estudiantes respondió con un valor de 0. Por otro lado, dentro de lo normal encontramos a las emociones hostiles e inhibitorias, con una media por debajo de 50.

El 95% de la variable emociones presenta heterogeneidad, con dos y hasta 10 grupos de opinión, las variables con seis grupos de opinión como sentirse solo, culpable y extraño, más del 50% de los respondientes contestó con un valor cero.

Análisis de medias:  $X_x$ ; 27.68, S; 22.49, L+; 50.17, L-; 5.19, CV; 85.25.6, Z; 1.23

De dicha lectura se infiere que la mayor parte del tiempo, los estudiantes sienten emociones positivas, sin embargo, en ocasiones las emociones son contrarias, con una diversidad de grados de emociones que podríamos pensar que se trata de un sube y baja de emociones en la escuela, tanto hostiles como inhibitorias.

Tabla 1 Caracterización de los sentimientos

	n	X	S	CV	Z	md	mo	CD	min	máx	Sg	K	K2
interés por superarse	192	94,05	17,30	18,39	5,44	100	100	5.9	0	100	-3,83	15,46	.000
interés por las	182	89,95	17,32	19,26	5,19	100	100	.10	10	100	-2,25	5,14	.000
interés por aprender	166	86,47	23,41	27,07	3,69	100	100	.13	0	100	-2,04	3,71	.000
interés por la escuela	193	86,22	21,29	24,69	4,05	100	100	.13	0	100	-1,81	2,74	.000
interés por divertirse	191	85,15	21,38	25,10	3,98	100	100	.14	10	100	-1,40	1,01	.000
interés por el	192	78,48	28,01	35,69	2,80	90	100	.63	0	100	-1,19	0,33	.000
interés por buscar	192	76,14	30,42	39,95	2,50	90	100	.25	0	100	-1,12	0,04	.000
interés por conseguir	192	75,51	31,04	41,11	2,43	90	100	.26	0	100	-1,20	0,30	.000
interés por la tarea	191	73,02	26,76	36,65	2,73	80	100	.26	0	100	-0,94	0,06	.000
interés por competir	188	66,90	32,44	48,49	2,06	80	100	.33	0	100	-0,76	-0,62	.000
interés por el deporte	168	64,15	35,85	55,89	1,79	70	100	.43	0	100	-0,56	-1,08	.000
interés por tener	187	60,02	36,95	61,56	1,62	70	100	.40	0	100	-0,42	-1,36	.000
interés por ganar un j	169	58,74	38,58	65,68	1,52	70	100	.48	0	100	-0,36	-1,45	.000
interés por lo	187	57,52	36,15	62,85	1,59	60	100	.53	0	100	-0,27	-1,38	.000

Los estudiantes, inconmensurablemente, se preocupan por su futuro, aunque no está antes que la preocupación por su familia, regularmente les preocupa hacer amigos, y le dan menos importancia al matrimonio, el 60% de los adolescentes respondió con un valor de 100 a la preocupación por la familia, y se observa un solo grupo de opinión y un sesgo negativo hacia dicha variable. Es decir, probablemente los adolescentes presenten un apego a su familia, como en la colectividad de las familias mexicanas, que los aparta, del enfoque al matrimonio y por lo tanto del desapego de su familia, para formar otra nueva.

El enojo hacia el profesor es mayor que el presentado hacia los compañeros o a él mismo, aunque estos no son presentados de manera exorbitante. Cada una de ellas presenta heterogeneidad, como en el caso del enojo por el profesor y los compañeros presentan dos grupos de opinión y el enojo por el mismo cuatro grupos de opinión. Probablemente los estudiantes al encontrarse enojados, no dirigen el enojo a una sola parte, sino al contrario, se encuentran enojados con ellos, y con los demás.

Los adolescentes tienen un cuantioso interés por la superación, al demostrarlo en las calificaciones, dando poca importancia a tener novio (a), a ganar un juego y a lo espiritual, y lo tradicional es que se interesen por aprender algo o buscar algo nuevo al hacer la tarea, en la escuela, además de divertirse con los pasatiempos, y el competir con dinero en los deportes. Se infiere que los adolescentes al preferir la superación en la escuela, demostrado en calificaciones, toman poca importancia a aspectos personales y espirituales, al enfocarse en una sola tarea o actividad, probablemente ellos piensen que el tener novio los distraerá de las actividades escolares.

Los sujetos investigados tienen una alta necesidad de ser valorados, y lo regular es que tengan la necesidad de ser recompensados y aceptados en el salón de clases, y con una mínima importancia a la fantasía por ser otra persona. Probablemente los adolescentes interpreten una recompensa como una buena calificación, o felicitación en clase, además de sentir una valoración hacia ellos mismos, que los hace percibirse como tal y no como otra persona.

Se observó que los hombres deprimidos utilizan con mayor frecuencia las agrupaciones de actitudes negativas, mentales y de tiempo es decir a la respuesta al problema de toxicomanías en adolescentes, responden que es una falta, o dependencia a pensar en el futuro, para los hombres normales utilizan en mayor medida agrupaciones de actitudes negativas, perjudiciales de lugar y familia a sus respuestas, es decir, es una falta o daño fuera de la familia.

El texto de razonamiento crítico del apartado de toxicomanías contaba con una pregunta dirigida, al entendimiento del significado dado por ellos de la influencia nociva del medio, donde se encontró un total de 391 palabras de las cuales, las

mujeres deprimidas y normales, y los hombres normales tuvieron un total de 100 palabras, el 25% cada uno de los grupos mencionados, mientras que los hombres deprimidos solo 91 (23%), sin embargo, se observó que las mujeres a pesar de la igualdad en el uso de palabras, las normales hicieron mayor uso en su repetición.

#### Análisis comparativo

Para el análisis comparativo se aplicó la prueba t-student para muestras independientes con varianzas igualadas.

Se comparó el comportamiento de las mujeres con los hombres en relación a las diversas emociones positivas y negativas, las que no marcaron diferencias estadísticamente significativas ( $p > 0.01$ ), es decir tanto hombres como mujeres manifiestan sus emociones en igual magnitud. Solamente la rebeldía cumplió con los criterios de homogeneidad de varianza, donde la media de rebeldía es mayor en hombres que en mujeres, con una diferencia estadísticamente significativa ( $p < 0.01$ ), donde marca la diferencia en la respuesta de ambos sexos, de lo que se infiere que los varones manifiestan en su mayoría la rebeldía, pero otras emociones de júbilo, inhibitorias y hostiles son manifestadas de igual manera hombres y mujeres.

Hay diferencias estadísticamente significativas en los estilos de comunicación, según el sexo ( $p < 0.01$ ), donde probablemente las mujeres piensen de forma ordenada antes de decir algo amable y comprometido, que les permite la atención y la sensibilidad, para emitir un resultado de comunicación ordenado, a diferencia de los hombres, sin embargo, la comunicación injusta es percibida de igual manera en ambos sexos ( $p > 0.01$ ).

Además, el presentar emociones hostiles como la depresión los enoja contra ellos mismos, al igual que el sentirse enfermos, por ese dolor en el alma, y al encontrarse enojados contra ellos mismos, al mismo tiempo ese sentimiento persiste con sus compañeros, y al juzgarse enojados contra ellos, también lo hacen con el profesor.

Quizá no es que se trate de un enojo hacia dichas personas en específico, tal vez se trate de un enojo generalizado hacia las personas que lo rodean. De la misma forma los sentimientos hostiles e inhibitorios como son los celos, depresión, indecisión, y el sentirse enfermo, les nubla la mente en una serie de circunstancias como son platicar, hacer la tarea, en clase, jugando videojuegos, al chatear y al hacer deporte. Es decir, probablemente no es que con estas circunstancias presenten pérdida de la concentración, el presentar dichas emociones inhibitorias que los lleve a emociones hostiles, al no comprender que es lo que sucede, se encuentran confundidos en cualquier situación y circunstancia, que los hace parecer como personas enojadas, con ellas mismas y con los demás.

El estudiante con emociones hostiles e inhibitorias, al no probar alimento le provoca agitación y pérdida del sueño, por lo que se levanta tarde, sin embargo, están emociones se alejan cuando hay inquietud por una alta energía. El tener deseo

sexual, los percibe como rebeldes, pierden la concentración al jugar videojuegos, al pensar en la muerte, sin embargo, se sienten menos inteligentes, con una pérdida de interés por hacer la tarea.

### **Conclusiones**

En conclusión, se afirmó que los adolescentes con sentimientos de depresión, presentan un estilo de comunicación negativa, los que son comunicados a personajes específicos, además de expresar sus propias valoraciones a la solución de problemas de la vida cotidiana, dependiente de un punto de corte. Los resultados mostraron que la depresión es descrita como una enfermedad, donde presentan un extraño dolor en el alma, que ocasiona cansancio por falta de comprensión, irritación y celos, con alteraciones de la sensorialidad y pensamientos de suicidio, síntomas que son comunicados al padre, a la mascota y a los extraños, de una manera grosera, como si sintieran ser la autoridad para mandar de manera fría y humillante, cuando la mayor elección por los adolescentes es comunicarse de manera amable, educada y atenta.

Existen situaciones como hablar de matrimonio en clase, donde el adolescente hace ruido, además de comunicarse de manera negativa. En relación a las valoraciones del razonamiento crítico en la solución de problemas de la vida cotidiana, son dependientes de un cumulo de síntomas de depresión, ya que las mujeres deprimidas muestran respuestas a emociones de júbilo, hostiles e inhibitorias, y los hombres con depresión muestran respuestas pasivas, mismo que fue evaluado con un análisis de correspondencia. Además, se mostró que la cantidad de palabras en los deprimidos son menores a las de los adolescentes normales. Ante lo encontrado se propone evaluar en todos sus puntos al razonamiento crítico, en adolescentes con síntomas de depresión, además se sugiere enviar a psicología a los adolescentes con una comunicación fría, seria y distante.

Para esta investigación fue definido a la variable eje de depresión como aquella que reúne ciertos signos y síntomas contenidos en el Manual Diagnóstico y estadístico de enfermedades mentales IV edición (DSM IV), donde el objetivo principal era relacionar dichos síntomas con los estilos de comunicación negativo.

Se concluye que el adolescente además de exponer los síntomas de depresión descritos en el DSM IV, manifiesta otras emociones inhibitorias y hostiles como el sentimiento de indiferencia, por la tristeza a la soledad, que le provoca aburrimiento, por la incomprensión al sentimiento de enfermedad que se manifiesta con un extraño dolor en el alma, que lo lleva a tener pensamientos de suicidio y culpabilidad por ello, lo que se observa a la presencia de celos, lo que se observa de igual manera en ambos sexos, datos observados en el análisis de comparación paramétrica, sin embargo existe gran heterogeneidad en las respuestas, en el análisis de medidas de tendencia central.

A la misma depresión se asocia a un enojo contra ellos, los compañeros y el profesor, les nubla la mente a diferentes circunstancias como son platicar, hacer la tarea, en clase, jugando videojuegos, chatear y al hacer deporte, donde también observamos una preocupación por hacer amigos, que les ocasiona pena y los lleva a querer ser otra persona. Además, observamos alteraciones clínicas como pérdida de apetito, insomnio, pérdida de peso, estreñimiento y agitación, dichas manifestaciones son comunicadas a los extraños, a su mascota, a su padre, de manera que hacen ruido, al comunicar defectos de manera grosera, como si sintieran la autoridad para mandar, de una manera fría y humillante, este último estilo de comunicación también es manifestado al hacer lo que dice otra persona en relación a lo espiritual o al hablarles de matrimonio.

## Referencias

- Aragonès Benaidés, E., Labad Alquézar, A., & Piñol Moreso, J. (2005). Estudio de los trastornos depresivos en atención primaria de salud. *Psiquiatría Biológica*, 12 (2): 58-61.
- Araya León, S. (2007). Prevalencia de la depresión mayor unipolar no diagnosticada en la población entre los 15 y los 35 años. *Revista Médica de Costa Rica y Centro América*, 27-32.
- Belló, M., Puentes Rosas, E., Medina Mora, M. E., & Lozano, R. (2005). Prevalencia y diagnóstico de depresión en población adulta en México. *Salud Pública Mex*, vol 47 supl 1: S4-S11.
- Estévez López, E., Musitu Ochoa, G., & Herrero Olazola, J. (2005). El rol de la comunicación familiar y del ajuste escolar en la salud mental del adolescente.
- Estévez López, E., Pérez Ochoa, S. M., Moreno Ruiz, D., & Musitu Ochoa, G. (2007). Estilos de comunicación familiar, actitud hacia la autoridad institucional y conducta violenta del adolescente en la escuela. *Psicothema*, vol 19, núm. 1; 108-113.
- Gómez Restrepo, C., Bohórquez, A., Pinto Masis, D., Gil Laverde, J., Rondón Sepúlveda, M., & Díaz Granada, N. (2004). Prevalencia de depresión y factores asociados con ella en la población el adolescente. *Terapia psicológica*, vol. 24; 5-14.
- Gutiérrez, M. (1979). Los Valores. En D. M. Gutiérrez, *El hombre; Introducción a la antropología filosófica* (págs. 246-254). Guadalajara, Jalisco México: Font, S.A.
- Nierenberg, A. A., Alpert, J. E., Gaynes, B. N., Warden, D., Wisniewski, S. R., Biggs, M. M., y otros. (2008). Antecedentes Familiares de suicidio consumado y características del trastorno depresivo mayor: estudio STAR\*D. *Psiquiatría Biológica*, vol 15(6): 195-201.
- Nunnally, J. C. (1991). *Teoría psicométrica*. México: Trillas.
- Puentes Rosas, E., López Nieto, L., & Martínez Monroy, T. (2004). ¿Se ha sobrestimado la carga de depresión? *Pan American Journal of Public Health*, vol. 16 núm. 2; 102-109.
- Tuiz T, A., Hernán Silva, I., & Miranda, E. (2001). Diagnóstico clínico y psicométrico de la depresión en pacientes de medicina general. *Rev Méd Chile*, vol. 129 núm. 6.



## **DESIGUALDADES PERSISTENTES Y EL DERECHO A LA EDUCACIÓN: GESTIONAR LA ESCUELA SECUNDARIA EN ARGENTINA**

*Ingrid Sverdlick*

*Universidad Pedagógica de la Provincia de Buenos Aires (UNPE) – Argentina*

### **Resumen**

En Argentina, a partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional en 2006, la educación secundaria reviste carácter obligatorio y la inclusión educativa se constituyó como una política de estado. En este escenario ha sido muy importante producir conocimiento en torno de las políticas y prácticas democratizadoras de la escuela, tanto aquellas promovidas desde el nivel nacional, provincial e incluso institucional. En esta comunicación queremos compartir una investigación en curso en la cual estudiamos las prácticas de gestión y conducción en escuelas secundarias con proyectos de inclusión en la Provincia de Buenos Aires. Nuestro abordaje combina diferentes estrategias características de la metodología cualitativa, con instancias articuladas de recolección, producción, reflexión y análisis crítico de los datos. Generamos ámbitos de producción y formación con directores y otros informantes, en los cuales trabajamos con la intención de producir y poner en debate conocimientos pedagógicos acerca de sus trayectorias y experiencias educativas. Estos espacios se conciben como horizontales, orientados a la investigación-formación-acción conjugando instancias de trabajo colectivo e individual. Tienen el propósito de problematizar y recrear el lenguaje y el pensamiento pedagógico en virtud de la construcción y reconstrucción narrativa y reflexiva de la experiencia escolar y de los recorridos personales y profesionales. Exponemos aquí algunos resultados de los talleres realizados con directores particularmente sobre tres asuntos: las trayectorias de los directivos y sus estilos de gestión, los sentidos y significados sobre la inclusión educativa y la incipiente aparición de proyectos innovadores que modifican la percepción referida a la exclusión.

### **Palabras clave**

Gestión y conducción de la escuela secundaria - Inclusión educativa – Desigualdad educativa.

### **Introducción**

La educación secundaria en Argentina tiene carácter de obligatorio a partir de la sanción de la ley N° 26.206 en el año 2006. En el terreno político, la obligatoriedad implica la responsabilidad del Estado de garantizar las condiciones para que todos los adolescentes y jóvenes puedan acceder, transitar y finalizar ese nivel educativo. Desde entonces, la política educativa se ha orientado a diseñar y desarrollar programas y proyectos de inclusión educativa con el desafío de garantizar la educación secundaria para la totalidad de la población.

A pesar de la expansión que ha tenido la escuela en las últimas décadas, los diagnósticos coinciden en señalar que, entre los problemas más acuciantes del nivel secundario, además de las dificultades aún existentes en el acceso, la repitencia y el abandono de la escuela por parte de los adolescentes continúan siendo problemáticas fundamentales del nivel; lo cual visto desde otro ángulo se traduce en el problema de la “retención”. En forma complementaria con esta mirada, acotada a la cantidad de población joven que ingresa y permanece en el sistema educativo o lo abandona, hay que observar que la expansión de la educación secundaria hasta ahora no parece haber sido acompañada por cambios estructurales que modifiquen su carácter expulsivo. La desigualdad en la educación secundaria es un tema que preocupa y ocupa a investigadores y diseñadores de políticas, tanto en lo referido a la retención, como a la calidad de las experiencias educativas. La centralidad de estos núcleos problemáticos, de hecho, se ha plasmado en una política nacional y jurisdiccional de inclusión educativa que viene abordando la cuestión desde una diversidad de líneas programáticas que atienden el tema desde múltiples enfoques. A su vez, las escuelas secundarias que asumen esta problemática, suelen desarrollar proyectos institucionales apoyándose en las iniciativas gubernamentales.

En el campo académico, hay investigaciones que abordan la cuestión del abandono y de la inclusión en la educación secundaria desde una mirada macro, proveyendo radiografías situacionales referidas al comportamiento de la matrícula escolar. También existe una cantidad de estudios cualitativos que analizan las estrategias de inclusión desde las políticas y programas específicos, haciendo foco en las trayectorias escolares, en la docencia e incluso problematizando la idea misma de inclusión. Sin embargo, son escasos los estudios que se centran en la articulación entre los proyectos de inclusión educativa y la gestión, conducción y organización escolar desde una mirada pedagógica. Desde nuestro punto de vista, en la vida cotidiana escolar, la gestión y organización escolar constituyen asuntos insoslayables de atención tanto para repensar la estructura y gobierno escolar, como para la implementación y realización de cualquier proyecto educativo en el interior de las instituciones. Por ello, en nuestra investigación nos propusimos estudiar las prácticas de gestión y conducción en las escuelas de nivel secundario en la Provincia de Buenos Aires, para conocer la lógica de funcionamiento de la organización y del gobierno institucional y, a la vez, los modos de implementación y realización de las políticas de inclusión en las escuelas, esto es, las formas de apropiación y de generación de políticas públicas. Para llevar a cabo este proyecto, nos interesamos en los sentidos y significados que adquiere la idea de “inclusión” en estas instituciones, retomando el discurso de los diferentes actores acerca de la inclusión y las implicancias que tiene en términos de reproducción social o incluso de resistencia; y también en los procesos que intervienen en el desarrollo y configuración del rol del director en la escuela secundaria, particularmente en las dimensiones de formación y capacitación y en las trayectorias docentes y profesionales de los directores y directoras. En esta comunicación queremos

compartir nuestra estrategia metodológica de indagación que incluye aspectos tanto de investigación como de formación y algunos resultados relacionados con tres dimensiones: las trayectorias de los directivos, los sentidos y tensiones en torno a la inclusión educativa y la existencia de proyectos innovadores que promueven otra educación.

### **Marco teórico**

Nuestro punto de partida es definir a la escuela como una organización dinámica e histórica. De aquí que para su comprensión y análisis se requiere considerar el espacio social, político y económico que la contextualiza y reconocer que la escuela constituye un espacio de luchas caracterizado por la existencia de conflictos, negociaciones y alianzas (Sverdlick, 2006). Desde esta perspectiva, entendemos que analizar la gestión escolar supone aproximarnos a lo que ocurre en el interior de las escuelas, con una mirada que comprenda tanto los factores que inciden en la gestión desde afuera, como la propia acción dentro de la institución escolar. Esto se traduce en un enfoque político de análisis sobre la gestión que abre la indagación en torno a los procesos de decisión, a las formas de circulación del poder y las redes de control, a la coexistencia de las diversas racionalidades que conviven en la escuela, a veces en forma contradictoria, y a las propiedades de los discursos de los protagonistas de las instituciones escolares (Furlán, Landesmann y Pasillas, 1992). Con otras palabras, se trata de comprender “las múltiples estrategias y modos de resolución de las contingencias cotidianas que se despliegan en cada escuela, a partir de diferentes historias institucionales, grupales y personales, y de problemáticas y necesidades propias” (Cantero y Celman, 2001: 111).

En este marco, ubicamos a la gestión escolar en el punto de encuentro entre las líneas de política educativa de las administraciones y las concreciones de la actividad escolar, de tal modo que resulta inseparable de la conducción y del gobierno escolar. La dirección aparece como el núcleo duro de la gestión, como articulador, negociador e interlocutor entre la administración central y la escuela.

Acordamos con la idea que expresa Marturet cuando señala que:

“La gestión como gobierno, como acto político, no puede separarse, entonces, de la búsqueda y de la decisión de hacer justicia. Entonces, desde esta perspectiva, el director no es sólo quien es capaz de administrar ciertos recursos, y puede hacerlo en virtud de competencias que posee, sino quien tiene una intencionalidad clara de dónde quiere llegar y la decisión política de hacerlo. Director es quien busca generar condiciones para que los proyectos se materialicen, para que las profecías de fracaso o los destinos inexorables puedan quebrarse” (Marturet et al., 2010: 16).

Sí, la gestión como gobierno tiene un aspecto insoslayable: la cuestión ética y la responsabilidad que le compete a docentes y directivos como agentes sobre quienes el Estado delega la tarea de garantizar el derecho a la educación.

## Metodología

En nuestra investigación entendemos que la producción de conocimiento es una construcción colectiva; esto es, que construimos conocimiento con los protagonistas de las realidades que estudiamos. Hacer investigación educativa implica por ello la generación de escenarios formativos para los participantes que están involucrados en el proceso de producción de conocimiento. Desde ese posicionamiento, podríamos ubicar a nuestro trabajo como un estudio cualitativo, de investigación-formación-acción y también dentro de lo que se conoce como estudio de casos.

Por un lado, trabajamos con la modalidad de talleres con la intención de producir y poner en debate conocimientos pedagógicos acerca de experiencias educativas en espacios concebidos horizontalmente y orientados a la investigación-formación-acción. El propósito de los talleres es el de problematizar y recrear el lenguaje y el pensamiento pedagógico a través de la construcción y reconstrucción narrativa y reflexiva de la experiencia escolar. Por otro lado, con los casos, desarrollamos una estrategia metodológica compleja en la cual articulamos diversos instrumentos de recolección de los datos que sirven tanto para producir información analítica, cuanto para formar a los actores que participan de la investigación. En términos generales utilizamos la observación, las entrevistas (individuales y colectivas), talleres en los que trabajamos sobre biografías y trayectorias profesionales y el uso de la imagen (fotografía/video) tanto como disparador de situaciones y emociones, como de producción. Además, y por la perspectiva contextual e histórica, consideramos fuentes secundarias que nos permiten un análisis enmarcado en la realidad socio-educativa (datos estadísticos, normativa, documentos ministeriales, planes y programas, etc.). Finalmente, y en términos de validación, triangulamos datos que recabamos con diferentes instrumentos y generamos espacios de diálogo para la producción de conocimiento sobre los intercambios intersubjetivos.

## Resultados

Los talleres de directores y directoras

Los talleres en la etapa inicial de la investigación tuvieron el sentido explícito de reflexionar sobre las temáticas de inclusión educativa y sobre las trayectorias docentes/directivas. Adicionalmente utilizamos esas instancias para conocer mejor a los directivos y seleccionar los casos sobre los que luego realizamos el trabajo de campo. La dinámica de cada encuentro fue organizada por nuestro equipo contemplando momentos para realizar actividades planificadas y espacios de debate libre sobre los emergentes. Trabajamos con películas, con fotografías, con fragmentos de sus entrevistas y con sus propias producciones (narraciones autobiográficas, agendas y relatos de experiencias). Los encuentros fueron configurando espacios para compartir preocupaciones, ideas, experiencias, emociones, historias de vida y para discutir sobre una diversidad de tópicos que fueron construyendo nuevas ideas y conceptos. Los directores y las directoras disfrutaron del diálogo, del acompañamiento y de una opción diferente para construir

colectivamente el conocimiento. Lo que se expone a continuación es el resultado parcial del trabajo en estos talleres.

#### a) Las trayectorias de los directivos

En la reconstrucción de las historias de vida de los directores y directoras, se observa que sus propias experiencias como alumnos de secundaria tienen fuerte presencia en la configuración de sus trayectorias. Los recuerdos de los buenos docentes son una constante en los testimonios con frases como: "He tenido muy buenos docentes, me hicieron amar lo que ellos amaban justamente. Entonces, para mí fue fundamental su enseñanza, me hicieron despertar eso que a mí me gustaba mucho". O "Tuve un profesor de Historia que me marcó mucho, que me encantó y empecé a estudiar Historia (...) se me empezó a abrir cada vez más el mundo, mirar el mundo desde otro lugar".

Un denominador común de los testimonios e intervenciones de los directores es que la docencia es una construcción que recorre la propia biografía. Si bien los casos más paradigmáticos muestran que la elección por la docencia se da tempranamente al terminar los estudios secundarios, encontramos otro tipo de trayectorias en dos directores varones que incursionaron en la profesión docente luego de desempeñarse varios años en actividades laborales alejadas del campo educativo. Ambos directores señalaron que la docencia no fue una profesión elegida desde un principio, sino que se avizó como posibilidad al quedarse desempleados. Evocando su experiencia, uno de ellos relató: "Yo estoy en educación por consecuencia digamos, no fue una elección de mi vida ponerme a ser docente (...) fui bancario dieciocho años". En ambas biografías se reflejan las consecuencias que a nivel micro social ocasionaron los procesos de flexibilización y precarización del mercado de trabajo durante la década del '90. Por entonces, la docencia resultó un refugio donde se conservaban mejores condiciones relativas de estabilidad y protección laboral. Aún en estos dos últimos casos, la elección de la profesión ocurrió a partir de la influencia de algún referente proveniente del campo educativo que "contagia" desde lo emotivo y desde el compromiso. Además de los profesores de secundaria se mencionan otras figuras cercanas que los impulsaron a completar sus estudios o a formarse como docentes. El ex-empleado bancario y bombero voluntario relata: "Uno de los jefes, que era compañero mío, era director de una escuela de bachillerato nocturno, estaba en la idea de formar el bachillerato (...).

En la formación de los directores se observaron itinerarios diversos y complejos. La mayoría estudió en institutos de formación docente, y pocas directoras realizaron carreras universitarias. En algunos casos han cursado "segundas carreras" (psicopedagogía, de educación especial y de adultos, entre las mencionadas). Son varias las referencias a los intentos de seguir una carrera universitaria que quedaron trancos por diversos motivos: la distancia a las universidades y los tiempos de viaje, los costos económicos, las dificultades para afrontar la exigencia académica en

dichos ámbitos, etc. La formación universitaria es altamente valorada entre los directores, principalmente entre quienes portan dicha titulación. En general, aun cuando se trata de personas con muchas horas de estudios formalizados, los directivos opinan que la formación inicial no es suficiente para el ejercicio del rol.

Más allá de la formación, las primeras experiencias docentes parecen haber resultado decisivas para reafirmar su elección profesional y también como marca en el propio estilo de gestión que se fue desarrollando: "En la primera escuela donde trabajé fue esta escuela de villa urbana (...) me hice docente en esa escuela (...) ahora se propone bueno, „sean creativos, sean diferentes", ahí ni pedíamos permiso. (...) esa matriz de gestionar es hacer todo eso, mover, mover todo el tiempo". En un caso, la experiencia inicial aconteció en la propia escuela secundaria: "Empecé en mi escuela, donde yo había estudiado (...) ahí empecé tomando la suplencia de una profesora de Historia mía que me había definido muchísimo en continuar Historia".

Todos los directores mencionaron a algún director o supervisor que resultó como modelo o referente en la demarcación del propio estilo de gestión. Así lo señaló una directora: "El tema del rol está siempre relacionado a algún referente, cómo aprendí a ser director, cómo decidí ser director, cómo aprendí a ser director, porque viví de cerca, escuché y tomé como referencia a otra persona". Estos referentes, en muchos casos fueron los que influyeron en la decisión de aspirar a un cargo directivo o incluso impulsaron a tomar cargos vacantes. Así lo reflejan los siguientes testimonios: "Había un director que, bueno ya se jubiló, que me apoyó muchísimo en proyectos con alumnos de la escuela [...], y eso siempre me gustó, por eso después me gustó, en algún momento, pasar a formar parte de un equipo directivo". "una inspectora, muy buena persona también, me decía "Mirá tengo esa escuela libre" (...) hace tres años y pico que estoy acá y no me quiero ir".

Lo modélico se toma tanto por la referencia positiva al modelo, como por contraposición a cierto estilo de conducción: "Hay muchas cosas que desde el aula no compartía con mi director y en la medida en que fui creciendo en el aula dije „Si algún día llego a director esto no, esto no, esto no"". Existe consenso en que, más allá de los modelos, la dirección es un oficio que se va construyendo en el transcurso de su realización y fundamentalmente desde la práctica. En palabras de un director: "se aprende a ser director siéndolo".

#### b) Sentidos y tensiones en torno a la inclusión educativa

En los talleres y también en el campo, se evidenció una heterogeneidad de sentidos en torno al concepto de "inclusión educativa", tanto cuando se construyen definiciones, como cuando se nombran experiencias y proyectos de inclusión educativa.

En primer lugar, podríamos decir que la inclusión aparece asociada a su contracara de la exclusión, o sea, lo que la inclusión viene a resolver es el problema de los excluidos del sistema educativo. Esta asociación está presente en un aspecto del discurso de los directivos que, desde un claro “deber ser”, integra lo normativo como parte de su argumentación. En tanto política de Estado, la inclusión educativa refleja un posicionamiento político y pedagógico que reconoce el carácter histórico doblemente excluyente de la escuela secundaria: del sistema educativo y de la sociedad (Bourdieu y Passeron, 1967). Se observa que estas ideas han ido permeando los discursos de directivos y docentes que asumen la inclusión educativa como un derecho y como un mandato de justicia social. Sin embargo, también para estos actores, las indiscutidas premisas de “democratizar la escuela” o de “una escuela para todos y todas” se enfrentan en la vida cotidiana con una institución escolar históricamente excluyente, diseñada para preparar sólo a una parte de la población.

En segundo lugar y quizás de una manera menos explícita y más sutil la “inclusión” se asocia a la tradicional tendencia homogeneizadora de la escuela. Aquí la inclusión remite a formar parte de un “nosotros” constitutivo de una “identidad escolar” por contraposición a un “ellos”, los diferentes / los excluidos (Dussel, 2004). Para los docentes y directivos el discurso asentado en la justicia social queda vinculado a garantizar el ingreso y la permanencia de los jóvenes en la escuela, pero se restringe el sentido de la inclusión a la idea de “estar en la escuela”. En esa formulación, la relación entre la masividad y “bajar la calidad” surge como una ecuación sin solución, que aún no llega a interpelar los contenidos escolares o las estrategias didácticas. En ese escenario, las cuestiones que atañen a problematizar la calidad de los aprendizajes y las trayectorias escolares quedan en un segundo plano. Es bajo la imagen de un modelo de alumno y de un ideal sobre cómo se debe vivir que la inclusión y la exclusión social surgen como dos caras de una misma moneda de la práctica pedagógica (Popkewitz, 2006). Una directora de una escuela de un barrio popular de Temperley dice en una entrevista: “no puede haber una situación de aprendizaje cuando no hay confianza en la relación del alumno con el profesor y entonces eso ya es un problema de exclusión y no hay posibilidad de avanzar desde lo pedagógico”.

En tercer lugar, de los testimonios de los directores se observan tensiones que atraviesan el mandato político de la inclusión e interpelan la construcción identitaria y de pertenencia escolar. La violencia adentro de la escuela presenta un límite a los esfuerzos por “incluir”.

La violencia es observada como un elemento que no corresponde a lo escolar, sin embargo, algunos directores logran visualizar que la misma no siempre irrumpe desde afuera, sino que muchas veces se origina en la propia escuela. Se reconoce que se ejerce una violencia simbólica en el sentido que lo plantea Bourdieu,

provocando en los adolescentes una respuesta de violencia explícita que los coloca en el lugar de “los agresores o inadaptados”, lo cual refuerza la estigmatización social y dificulta la “inclusión”. Esto se expresa en el testimonio de una directora cuando dice: “nosotros estamos sometidos a esa violencia, pero también podemos llegar a generarla en otro”. Frente a situaciones que se perciben como ajenas a “lo escolar”, los directivos expresan una sensación de impotencia y el no contar con herramientas adecuadas para atender estas problemáticas. La violencia provoca inicialmente una perplejidad difícil de afrontar, tal como lo señala una directora de una escuela céntrica de Adrogué: “cuando alguien agrede, ahí hay otra cosa, ¿cómo hago para que se reinserte al grupo después que dañó a alguien? (...) situaciones como estas vivimos todos los días... ¿cómo seguimos después de una situación de daño?”.

La implicación de otros actores (más allá del equipo directivo) en los procesos de discusión y resolución de las situaciones conflictivas aparece como una clave para la construcción de acuerdos y criterios institucionalmente compartidos. La “mediatez” de los plazos en las resoluciones adoptadas posibilita el tiempo necesario para una reflexión más profunda, cambios en las actitudes y acciones, y en algunos casos, la reconsideración de las medidas consensuadas inicialmente. Son varios los relatos en los que esta “mediatez” permitió nuevas decisiones que repararon situaciones que parecían amenazar las trayectorias escolares de los jóvenes. La resolución de conflictos es reconocida por los directivos como una condición ineludible y necesaria para la inclusión. La separación de los alumnos de la escuela ha dejado de ser una alternativa, particularmente a partir de la nueva legislación.

En ocasiones, los temores de la comunidad frente a situaciones de desbordes psiquiátricos, problemas de adicciones, presencia en la escuela del narcomenudeo, son entre otras, cuestiones que se contraponen al mandato inclusivo, sobre todo cuando la falta de recursos no permite viabilizar soluciones genuinas e inmediatas para estudiantes que necesitan algún tipo de asistencia psicológica o médica personalizada.

En cuarto lugar, las características de muchos de los adolescentes y jóvenes que hoy concurren a las aulas -estudiantes trabajadores, jóvenes que son sostén de su hogar, adolescentes que son madres o padres, jóvenes embarazadas, etc.- también desafían la idea de inclusión de docentes y directivos en las escuelas, tensionando su concreción. Se trata de situaciones que hoy aparecen contempladas y atendidas desde la escuela.

En este sentido, la flexibilidad normativa (en los regímenes de asistencia y de evaluación) así como algunos dispositivos de acompañamiento a las jóvenes que no pueden asistir a clases –como en el caso de las jóvenes embarazadas o madres con niños pequeños- parecen aportar soluciones estructurales que permiten garantizar la trayectoria de los jóvenes en la escuela, aunque no lo hagan en términos de calidad de los aprendizajes.



### Proyectos de inclusión que incluyen

Paralelamente a estas propuestas de flexibilización normativa, uno de los hallazgos de esta investigación se vincula con los denominados proyectos de inclusión, los cuales – enmarcados en las políticas educativas vigentes- contribuyen a la ruptura de algunas estructuras escolares clásicas, instaurando nuevas dinámicas y posicionamientos de los estudiantes. Se trata de propuestas que interpelan a los jóvenes en tanto productores de conocimiento a partir de temáticas de interés específico (como la dictadura, por ejemplo) y promueven su compromiso, con actividades por fuera del aula (como salidas recreativas y educativas) y resultan formativos en términos de participación ciudadana. Al mismo tiempo, en los discursos son variadas las referencias a cómo estas experiencias contribuyen a la generación de un sentido de pertenencia con la propia escuela y la comunidad local. Varios docentes y directivos destacan estos proyectos por su importancia para incluir jóvenes que han fracasado en los espacios curriculares clásicos. Vale la pena resaltar que sorprendentemente estos proyectos corren paralelos al currículum oficial casi sin tocarse, casi como una educación paralela que da un margen de libertad y participación a los estudiantes. Además de quebrar la lógica pedagógica y didáctica tradicional, algunos de los proyectos de inclusión promueven espacios de participación genuina (Elisalde, 2013) y estimulan la colegialidad docente en las instituciones y la transversalidad en los grupos de estudiantes.

Un aspecto interesante comienza a surgir con la implementación de las políticas de inclusión y con las modificaciones que estas políticas incentivan y las tensiones que provocan dentro de la escuela. Se trata de un cambio de posición en la participación de los estudiantes y en la forma que interpelan a los adultos. En palabras de una directora: “la inclusión genera otros escenarios (...) los chicos conocen perfectamente la normativa (...) ellos dicen „la profesora tiene la obligación de darme clase (...) no importa que yo la moleste, no importa que yo haga lo que haga, ella igual me tiene que dar clase’. Esto fue lo que generó la tensión”.

Esta posición más activa de los estudiantes presenta una contracara que se manifiesta en los docentes como una sensación de “avasallamiento” a la autoridad.

### “Poner el cuerpo” en la gestión y conducción escolar

En las entrevistas individuales a los directores quedó resaltada la motivación para generar proyectos y para “cambiar las cosas” como un rasgo nodal de la gestión escolar, algo también ponderado por los estudiantes al referirse a la capacidad de escucha y de resolución de problemas por parte de los directores frente a demandas concretas del alumnado. Los directores buscan conformar equipos de trabajo con aquellos docentes más comprometidos con la escuela, tratándose generalmente de aquellos con mayor concentración horaria y antigüedad en la misma. Es precisamente en estas figuras que los directores encuentran apoyo para la formulación y desarrollo de los proyectos de inclusión. Se trata de experiencias de trabajo que provocan un efecto “contagio” que lleva a otros docentes a sumarse a las propuestas. En ese sentido, la gestión directiva resulta clave tanto en las instancias

de gestación como de desarrollo, crecimiento y continuidad de los proyectos. Por otra parte, son varios los docentes que testimoniaron el aliento por parte de los directores para expandir los proyectos más allá de la escuela y entramarlos con las comunidades locales. En el caso de los docentes, resulta ponderada la disposición de los directores a la gestación y acompañamiento de proyectos que, muchas veces con soporte en las políticas nacionales y jurisdiccionales vigentes, adquieren una impronta particular en cada institución.

El director resulta una figura clave como bisagra entre la institución y el resto del sistema educativo. En ese sentido, se trata de un portavoz de los lineamientos de la política educativa hacia el interior de la institución, y a la vez, debe saber valerse de los recursos del sistema para poder responder a las necesidades y demandas de su población escolar. También es el director quien finalmente cataliza las relaciones entre la institución y las familias, las cuales se hallan permeadas muchas veces por conflictos y demandas diversas. La cercanía con la comunidad y, en ocasiones, la pertenencia del director a la misma, opera en ocasiones como un plus para las posibilidades de detección de problemáticas y de promoción de una comunicación más fluida. "Poner el cuerpo" es una frase usual en los testimonios de docentes y directivos con respecto al rol de conducción de una institución escolar y sintetiza la intensidad y la complejidad del rol.

En varios testimonios de estudiantes y docentes aparece valorada la presencia cotidiana del director en la escuela como un pilar fundamental de la gestión. Son varias las referencias a la importancia de la recepción de los alumnos por parte del directivo en el horario de ingreso a clases. La gestión pedagógica es el terreno en el que los directivos menos estrategias llegan a desplegar, delegando estas funciones en los equipos departamentales que se abocan a la coordinación e implementación de acuerdos curriculares básicos. La falta de tiempos de encuentro entre docentes para el desarrollo de un trabajo colegiado más intenso aparece como una limitación estructural a la posibilidad de implementación de cambios profundos. El ausentismo y la rotación docente también emergen como limitaciones estructurales para la gestión pedagógica.

Más allá de la importancia de la conformación de un equipo de trabajo sin el cual sería imposible gestionar una institución, en todos los casos queda resaltado el aspecto "carismático" del directivo. En el contexto actual entonces, la función directiva trasciende ampliamente la función burocrática y administrativa, a pesar de que la palabra escrita y la normativa conservan su importancia en la gestión cotidiana.

## Referencias

- Anderson, g. (2007). El docente-investigador: investigación-acción como una forma válida de conocimientos. En sverdlick, i. (comp.) La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y acción. Buenos aires: novedades educativas.
- Bourdieu, p. Y passeron, j.c. (1967). La reproducción, barcelona: laia.
- Cantero, g. Y celman, s. (2001). Gestión escolar en condiciones adversas. Buenos aires: ed. Santillana.
- Connelly, f. Y clandinin, d. (2000). Narrative inquiry. Experiencie and story in qualitative research. San francisco: jossey-bass.
- Delory momberguer, c. (2009). Biografía y educación. Figuras del individuo proyecto. Buenos aires: ffyl-uba y clacso.
- Dussel, i. (2004). Inclusión y exclusión en la escuela moderna argentina: una perspectiva postestructuralista. En cuadernos de pesquisa, vol. 34, nº 122.
- Elisalde, r. (2013). Bachilleratos populares y autogestión educativa. Perspectivas y desafíos para la construcción de un movimiento pedagógico en la educación de jóvenes y adultos. En elisalde, r. Y otros, movimientos sociales, educación popular y trabajo autogestionado en el cono sur. Buenos aires: ed. Buenos libros.
- Furlán, a., landesmann, m. Y pasillas, m. (2002). La gestión pedagógica. Polémica y casos. En ezepeleta, j. Y furlán, a. (comps.) La gestión pedagógica de la escuela. Santiago de chile: unesco/ orealc.
- Marturet, m., bavaresco, p, torchio, r., íbalo, c. Y calarco j. (2010).
- Entre directores de escuelas primarias. El trabajo del director y el proyecto de la escuela. Buenos aires: ministerio de educación de la nación.
- Mcewan, h. Y egan, k. (comps.) (1998). La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación. Buenos aires: amorrortu editores.
- Mouffe, ch. (2005) política y pasiones: la apuesta de la democracia. En arfuch, l. (comp.) Pensar este tiempo. Buenos aires: ed. Paidós.
- Popkewitz, t. (2006) la escolaridad y la exclusión social. Anales de la educación común. Año 2, nº 4. Provincia de buenos aires: dirección general de cultura y educación.
- Rivas flores, i. (2007). Vida, experiencia y educación. La biografía como estrategia de conocimiento. En sverdlick, i. (comp.), la investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y de acción. Buenos aires: noveduc.
- Rockwell, e. (2009). La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos. Buenos aires: paidós.
- Sverdlick, i. (2006). "apuntes para debatir sobre la gestión escolar en clave política. Una mirada por la situación en argentina", en revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación, 4(4e), pp. 65-84.
- Sverdlick, i. Y austral, r. (2013). "derecho a la educación y situación educativa de la población en argentina. Una mirada panorámica en base a los censos 2001 y 2010", revista latinoamericana de educación comparada (relec). Nº 4.

## **DISCRIMINACIÓN Y AUTOEXCLUSIÓN EN ALUMNOS DE SECUNDARIA EN CONDICIÓN DE MINORÍA RELIGIOSA**

*Claudia Liliana Zamora Rubio*

*Instituto Superior de Investigación y Docencia para el Magisterio*

### **Resumen**

Esta es una investigación cualitativa que se encuentra en su etapa inicial dentro del programa de Doctorado en Investigación Educativa aplicada del ISIDM. En ella se pretende identificar la incidencia de discriminación y autoexclusión durante la convivencia entre estudiantes de mayorías con minorías religiosas en escuelas de educación secundaria pública de Guadalajara, Jalisco y a la vez, proponer políticas públicas que contribuyan a disminuir las posibles problemáticas derivadas de su interacción. El marco teórico se construye desde el interaccionismo simbólico de Herber Blummer especialmente con las aportaciones de Erving Goffman al tema de discriminación y estigma. El método que se emplea es el etnográfico a través de las técnicas de observación y entrevista; los instrumentos, guía de observación y de entrevista, están en fase de pilotaje.

La diferencia religiosa a lo largo de la historia ha sido motivo de recurrentes conflictos entre y al interior de los grupos sociales. Estas confrontaciones se explican en parte por las labores de promoción y expansión, así como de discriminación, intolerancia y exclusión que en ocasiones asumen las distintas doctrinas entre sí. Lo anterior generalmente tiene su fundamento en los deberes que imponen las mismas doctrinas a sus seguidores o en las interpretaciones y comportamientos que divulgan determinados liderazgos eclesiales entre sus respectivas membresías para que se asuman frente a las demás propuestas de fe, afirmación que coincide con el ensayo de Barrera, (2013); Rodríguez, (2013); Lo que convierte a los problemas de convivencia religiosa en asuntos de enorme complejidad y de difícil solución.

El planteamiento central de esta investigación parte del conflicto entre mayorías y minorías religiosas, enfocado en el problema de discriminación y autoexclusión que se presenta durante la convivencia de ambas al interior de las escuelas de nivel secundaria, donde los alumnos que pertenecen a minorías religiosas son señalados por diversas expresiones de discriminación, dicho riesgo es unilateral, debido a que estos jóvenes que pertenecen a minorías en ciertos momentos pudieran no expresar su pertenencia y callar sus puntos de vista por el temor a ser discriminados convirtiendo esta acción en una autoexclusión.

Los elementos que se presentarán en la ponencia comprenden: el planteamiento del problema, las preguntas de investigación, la descripción del contexto, el Estado de conocimiento, los objetivos y supuestos, el Marco teórico conceptual, la Metodología y finalmente el avance que hasta ese momento registre el trabajo de campo.

## **Fundamentos teóricos**

A partir de la década de los setenta tomó auge una nueva forma de enfocar los fenómenos sociales, desde contextos pequeños y no desde la perspectiva de las grandes teorías sociológicas. Coulon (1995). Así, las relaciones entre los sujetos en espacios como el centro de trabajo, las pequeñas comunidades, la escuela, entre otros, se convirtieron en objetos de estudio y con ello dieron origen a los enfoques microsociológicos en investigación, afirma Bonal. (1998).

Como la investigación se está llevando a cabo en algunas escuelas secundarias de la zona metropolitana de Guadalajara, se considera un estudio abordado desde un enfoque microsociológico, ya que pretende enfocar el fenómeno social de la convivencia de minorías y mayorías religiosas. Los estudios de esta índole “tienen su principal influencia desde el interaccionismo simbólico” (Bonal, 1998, p. 122). En la definición cotidiana de la realidad escolar, se producen, reproducen y transforman las prácticas educativas. Pero lo más interesante de estas aportaciones, a diferencia de los estudios micro sociológicos precedentes la introducción del nivel de conciencia de los agentes en el análisis (Bonal, 1998, p. 132).

En Estados Unidos, a partir de las obras de Goffman y Turner, se presentaron investigaciones que analizaron; la convivencia cotidiana, la realidad social desde el análisis de los comportamientos, las interacciones, los roles, los conflictos, los aspectos de identidad, entre otros. Lo anterior representó una diferencia importante respecto a la forma de abordar los estudios; ya no se investigaba sólo el aspecto psicológico del sujeto, ni los grupos, sino las interacciones que se daban en un espacio determinado.

Abordar la investigación desde el enfoque microsociológico sin tomar en cuenta su principal influencia el interaccionismo simbólico sería poco relevante, pues no sólo importa en este caso el contexto, lo que se pretende es analizar lo que ocurre en la convivencia, los encuentros cara a cara, las acciones, sus significados, lo que ocurre en medio de una situación como la que se plantea en este estudio, desde la perspectiva del interaccionismo simbólico desde las aportaciones de Goffman.

## **Conceptos clave**

El concepto de discriminación que aborda ésta temática es de Erving Goffman en su libro Estigma la identidad deteriorada, donde planteó que “el medio social establece las categorías de personas que en él se pueden encontrar” y que todo lo que deducimos en ese primer momento son anticipaciones sobre ciertos aspectos que esperamos encontrar que el otro sujeto, denominadas por él como: “demandas enunciadas en esencia” o “identidad social virtual” y conforme este sujeto pueda demostrar esos atributos que presuponemos se le podrá llamar “identidad social real”, lo hacemos todo el tiempo y la mayoría de las veces de forma inconsciente; este proceso pudiera presentarse en diferentes ocasiones sobre una misma persona

y “reclasificar” a alguien a quien ya teníamos en una categoría, ya sea para mejorar el status o para deteriorarlo; el autor atribuye a todas estas carencias respecto al estereotipo que deseamos encontrar “estigmas” y son por supuesto un proceso de discriminación que posteriormente Goffman define como: [...] practicamos diversos tipos de discriminación, mediante la cual reducimos en la práctica, aunque a menudo, sin pensarlo, sus posibilidades de vida. Construimos una teoría del estigma, una ideología para explicar su inferioridad y dar cuenta del peligro que representa esa persona. (Goffman, 1963, p. 15).

Durante este proceso de discriminación se presenta casi de forma unilateral la autoexclusión. El término estigma y sus sinónimos ocultan una doble perspectiva: el individuo estigmatizado ¿supone que su calidad de diferente ya es conocida o resulta evidente en el acto, o que, por el contrario, ésta no es conocida por quienes lo rodean ni inmediatamente perceptible para ellos? En el primer caso estamos frente a la situación de desacreditado, en el segundo frente a la de desacreditable. (Goffman, 1963, p. 14).

Es decir, cuando el contacto se da y la diferencia por la cual el sujeto supone pudiera ser discriminado no se manifiesta a la vista, es posible que la persona prefiera no mencionar esa diferencia, entrando él mismo en un proceso de autoexclusión u ocultamiento de su diferencia, para de esa manera ser aceptado por los demás. Goffman estableció tres tipos de estigmas, el tercero Estigmas Tribales. (De la raza, la nación y la religión, susceptibles a ser transmitidos por herencia y contaminar por igual a todos los miembros de una familia). Aquí encontramos a nuestros sujetos de estudio, alumnos y alumnas que por su creencia religiosa están en una situación de minoría y que de acuerdo al “status social” que es una “atribución estructural”, según Goffman, pudiera llevarlo a una situación de “desacreditable” por lo que, previendo esto, los estudiantes en condición de minoría se anticipen y decidan no hacer del conocimiento de los demás su pertenencia a una fe religiosa distinta de la católica.

Este hecho que Goffman define como “desacreditable” para este estudio se constituye en una acción de “autoexclusión”. “[...] existen comunidades residenciales cabalmente desarrolladas –étnicas, raciales o religiosas – que cuentan con una elevada concentración de personas tribalmente estigmatizadas”. (Goffman, 1963, p.35)

Respecto al concepto de “minorías religiosas” que también es abordado desde diversas áreas, que van desde lo legal en la Constitución Política de México, diversos organismos nacionales e internacionales, la modernidad, la pluralidad religiosa entre otros se construyó el siguiente concepto: la condición en que se encuentra una persona o grupo practicante de una fe religiosa, dentro de un grupo social más amplio donde la mayoría de sus integrantes profesan una creencia distinta a la de éstos.

## Metodología

Los objetivos propuestos en esta investigación se pueden alcanzar a través de un enfoque cualitativo, el cual se define como: "Un árbol que hunde sus raíces en la vida cotidiana, parte de tres actividades básicas: experimentar/ vivir, preguntar y examinar". (Rodríguez, 1996, p. 39). Muchas problemáticas que se presentan en la escuela se vuelven invisibles por ser prácticas cotidianas, "[...] los fenómenos son complejos y sus significados no se vislumbran con facilidad o simplemente se dan por sentados" (Strauss, 2002, p. 14).

Dentro del enfoque cualitativo se encuentra el método etnográfico: [...] es una descripción de los eventos que tienen lugar en la vida del grupo, con especial consideración de las estructuras sociales y la conducta de los sujetos como miembros del grupo, así como de sus interpretaciones y significados de la cultura a la que pertenecen. (Latorre, 2005, p. 227).

En esta investigación se considera como grupo, a los alumnos que son minoría religiosa y que para comprender el proceso de discriminación y autoexclusión que viven, es necesario estudiar a profundidad y dar la explicación desde ellos mismos. Respecto a las técnicas de investigación, como ya se mencionó, están en etapa de pilotaje, algunos de los instrumentos están siendo validados para iniciar con un trabajo de campo formal.

- a) Las entrevistas grupales a profundidad, consisten en la organización de reuniones de grupos pequeños o medianos, (5 a 10 personas), se conducirá la sesión a través de preguntas generadoras elegidas y ordenadas por subtemas previamente, el propósito de éstas, es abordar el tema y estimular a estos alumnos para exteriorizar su punto de vista. Durante la sesión las preguntas podrán reformularse o ampliarse con el objetivo de recabar los datos necesarios para el trabajo de investigación. Martínez, (1999).
- b) La observación estructurada, tiene la finalidad de acceder al conocimiento desde el lugar donde se da el fenómeno, además de brindar la posibilidad de observar con detalle lo que los alumnos manifiesten en las entrevistas grupales a profundidad. Pick, (1994).

Hasta este momento se ha realizado trabajo de campo de exploración (no formal) con dos cuestionarios, uno aplicado a docentes y otro a alumnos, con la finalidad de elegir a los sujetos de estudio. Además, se lleva el registro en un diario de campo que pretende describir todo el proceso de la investigación, existe la flexibilidad de ir incorporando instrumentos que ayuden a la recolección de datos. Mendizabal, (2006).

## Resultados

A partir de los dos cuestionarios aplicados se pudo determinar que, en el caso de los docentes, éstos pueden identificar a los alumnos de minoría religiosa por diversas

razones, que van desde su comportamiento, personalidad, desempeño escolar, en el caso de los alumnos "Testigos de Jehová" durante las ceremonias cívicas, cuando no se asiste con uniforme por la forma de vestir y cuando en la materia (cualquiera que sea) se abordan temas relacionados con lo mismo.

En el caso de los alumnos se pudo identificar el porcentaje de alumnos con minoría religiosa y de manera muy general intereses actuales y a futuro, también cómo se sienten al interior de la escuela y su comunidad. Con el diario de campo se ha descrito tanto los aspectos que han dificultado la obtención de datos por tratarse de un tema controversial, como todo lo que se ha observado y que pudiera tener relación con la investigación.

## Referencias

- Bonal, Xavier. (1998). "Sociología de la educación. Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas". (Paidós). España.
- Cantón, Manuela. (2002, junio 15). La construcción social de la sospecha minorías religiosas contemporáneas y procesos de exclusión. Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articuloa?Id031681505>.
- Carpizo, Jorge. (2013) Colección de Cuadernos. "Para entender y pensar la laicidad". México: Universidad Nacional Autónoma de México, Cátedra Extraordinaria Benito Juárez, Instituto de Investigaciones Jurídicas, Instituto Iberoamericano de Derecho Constitucional.
- Coulon, Alain. (1995). "Etnometodología y educación". (Paidós educador). España.
- Goffman, Erving. (1963). "Estigma la identidad deteriorada". (Amorrourtu). España.
- Martínez, Miguel. (1998). "La investigación cualitativa etnográfica en educación". (Trillas). México.
- Mercado, Asael. (2011, mayo-agosto). "La interacción social en el pensamiento sociológico de Erving Goffman". Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo:oa?Id=67621192009>.
- Pick, Susan y López, Ana Luisa. (2002). "Como investigar en Ciencias Sociales". (Trillas). México.
- Vasilachis, Irene. (2006). Coordinación "Estrategias de investigación cualitativa". (Gedisa). España.



## **Educación integral, cultura y violencia: la experiencia en Tamaulipas**

*Rafael Martínez Montes*

*Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa*

### **Resumen**

Uno de los mayores problemas en el mundo actual es la proliferación de la violencia. La presencia de este fenómeno social ha trascendido todos los ámbitos manifestándose desde el nivel familiar y las luchas armadas comunitarias, hasta el terrorismo descarnado que sacude las instituciones, sin dejar de estar presente cada vez con más frecuencia en el ámbito escolar. En este sentido, ha sido Johan Galtung, quien más ha contribuido a interpretar la violencia en relación con el no desarrollo de las posibilidades potenciales (somáticas y mentales) de los seres humanos. Lo cual, a su vez, también se puede traducir en clave de satisfacción o no de las necesidades básicas (Ventosa Pérez, 2002). Esta acepción es la que establece una estrecha relación con los jóvenes y sus procesos de socialización mediante la educación y la cultura, como satisfactores sociales. Teniendo en cuenta la crucial importancia de la formación cultural para la educación integral de los jóvenes de zonas de alta incidencia delictiva y que existe la necesidad de propuestas dirigidas a fomentar la cultura en estos sectores, el trabajo realizado a nivel estatal en el marco del PRONAPRED ofrece la oportunidad de realizar un ejercicio de diagnóstico, análisis y reflexión que enriquece el estado del arte en este tema y la posibilidad de aportar un diseño de programa desde la metodología y praxis de la Animación Socio Cultural (Manual para la ASC, 2010).

### **Palabras clave**

Educación integral y cultura, cultura y violencia, formación cultural, violencia.

### **Introducción**

De acuerdo con Luis Rojas Marcos (1995, p.228), "las semillas de la violencia se siembran en los primeros años de vida, se desarrollan durante la infancia y comienzan a dar sus frutos perversos en la adolescencia". Esto establece el periodo escolar de la formación básica (preescolar, primaria y secundaria) como fundamental para proveer bases sólidas que estructuren la educación para la no violencia desde la educación Infantil. Pues es en esta etapa donde se comienzan a perfilar los principios de responsabilidad, respeto, tolerancia y colaboración que consolidan la futura sociedad.

Sin embargo, generalmente la investigación sobre juventud y violencia se refiere al acoso entre pares, el maltrato, la disrupción o el vandalismo que sucede hacia el interior de las instituciones educativas, rara vez se relaciona o se reconocen las consecuencias de la violencia externa relacionada con el crimen organizado en el proceso educativo. Esto a pesar de que la escuela empieza a ser vulnerada por la criminalidad y la violencia al generar contextos adversos que se potencializan cuando

existen condiciones de carencia y marginación. En el mundo actual, existen alrededor de 1,500 millones de personas jóvenes entre 12 y 24 años de edad, de los cuales 1,300 millones de ellas viven en países en desarrollo (Banco Mundial). De acuerdo con la Organización Iberoamericana de la juventud (OIJ), tradicionalmente se ha concebido a la juventud como una fase de transición entre dos etapas; la niñez y la adultez (CEPAL, 2015). En otras palabras, es un proceso de transición en el que los niños se van transformando en personas autónomas, por lo que también puede entenderse como una etapa de preparación para que las personas se incorporen en el proceso productivo y se independicen respecto a sus familias de origen.

Actualmente la juventud se encuentra en condiciones muy desfavorables ante la delincuencia organizada y la violencia emanada de ella, prueba de esto son las estadísticas de mortalidad. Por ejemplo, en 2012 fallecieron 36,956 jóvenes, lo que en términos porcentuales representa 6.1 por ciento de las defunciones totales. La sobre mortalidad masculina es una característica de las defunciones en este segmento de la población. A nivel nacional fallecen 323 hombres por cada 100 mujeres de 15 a 29 años (INEGI, 2014).

La violencia como acción intencional de causar daño a otro no se concibe como el producto exclusivo de estados de alteración emocional, sino que en su empleo inciden, inseparablemente, creencias, percepciones y valores de origen histórico-cultural. Y aquí es donde el desarrollo cultural a través del contacto y exploración de las diversas disciplinas artísticas como son la música, el teatro, la danza y la pintura, se convierten en vehículos de transformación de las estructuras de percepción y expresión social.

Cultura y marginación son dos conceptos íntimamente interconectados, como lo menciona Rotger (2004) la fragmentación social y el distanciamiento social, a través de la desintegración familiar ha dado lugar a la aparición de jóvenes excluidos, alienados, desconectados, sin apenas lazos con nada ni con nadie con comportamientos anómicos y reacciones violentas. Que, si bien es cierto que lo biológico nos hace violentos, la cultura inhibe nuestra agresividad, pues la violencia no se considera como producto de la evolución biológica, sino más bien una consecuencia de la evolución cultural.

Según Bourdieu (1997), la noción de capital cultural se ha impuesto, en primer lugar, como una hipótesis indispensable para dar cuenta de la desigualdad en el rendimiento escolar de niños originarios de las diferentes clases sociales, relacionando el "éxito escolar" (vale decir, los beneficios específicos que los niños de las diferentes clases y fracciones de clase pueden obtener en el mercado escolar) con la distribución del capital cultural entre las clases y las fracciones de clase. Este punto de partida implica una ruptura con los presupuestos inherentes a la visión usual, que toma como un efecto de las "aptitudes" naturales el éxito o el fracaso

escolar, tanto como a las teorías del “capital humano”. De ahí la importancia de la cultura, la educación y su relación con el bienestar social. Pues es a través de la cultura que se potencian las capacidades de las personas y se les permite aprovechar mejor los recursos para que puedan vivir el tipo de vida que elijan y no la vida que les alcance.

Existen evidencias empíricas de que las distintas manifestaciones de la violencia, los factores socioeconómicos, el entorno familiar de los estudiantes y el contexto de la escuela, son factores que inciden de diferente forma e intensidad en el nivel de logro de los aprendizajes, el ausentismo y la deserción escolar en la educación básica. Por lo que es necesario contar con información precisa y confiable que sustente firmemente la toma de decisiones políticas y administrativas, que favorezcan especialmente a poblaciones de mayor vulnerabilidad social, étnica y económica del fenómeno de la violencia.

El estado de Tamaulipas tiene una ubicación geográfica privilegiada. Hacia el oeste colinda con el estado mexicano de Nuevo León, con el golfo de México hacia el este, con los estados mexicanos de Veracruz y San Luis Potosí hacia el sur y al norte comparte una larga frontera con Texas, Estados Unidos. Con 17 cruces fronterizos por donde pasa el 40 por ciento del tráfico comercial del Tratado de Libre Comercio para América del Norte. Cuenta con 2 puertos marítimos en Tampico y Altamira, donde se mueve el 30 por ciento del comercio internacional de México que supera los 280 mil millones de dólares anuales en ambos sentidos, y 5 aeropuertos internacionales. Es productor de gas natural en la cuenca de Burgos, tiene industria petroquímica en Tampico, Altamira, Cd. Madero y Reynosa. 420 km. De costa con el Golfo de México, y una destacada franja fronteriza de 10 municipios en 370 kilómetros, donde florece la industria manufacturera especialmente la Industria maquiladora de Exportación. Además de dos industrias azucareras en Xicoténcatl y Mante, en el estado florece la agricultura y la ganadería. Todo lo cual lo ha convertido en blanco de la migración de sur América y una plaza estratégica para el narcotráfico, que desde hace más de una década ha desatado luchas intestinas entre grupos rivales externos y locales, que buscan fortalecer sus filas con jóvenes en edad de secundaria en adelante.

Todo lo cual ha provocado en épocas recientes múltiples muestras de descomposición del tejido social, que hace necesario destacar y fortalecer el rol actual de las instituciones del estado, culturales y educativas que representan espacios de formación valoral y emocional. Sobre todo, ante la desintegración familiar y la ausencia del respaldo que anteriormente brindaba la familia en cuanto a custodia, cuidado, atención y protección; y principalmente, sobre el manejo de tiempo libre, la recreación y la cultura.

## Fundamentos teóricos

La Educación tiene el encargo social del desarrollo armónico e integral de los individuos y de la comunidad, mediante el aprender a aprender, aprender para la vida y a lo largo de toda la vida, de modo que se forme el aprecio y práctica de los derechos humanos, la paz, la responsabilidad, el respeto, la justicia, la honestidad y la legalidad, es decir “aprender a Ser”

(SEP, 2011). Y es a partir de este enfoque de integralidad, de los aportes que la investigación de la psicología, la neurociencia, la educación y los valores, que se subraya la importancia de la formación cultural como espacio que brinda la posibilidad de transformación de la dimensión humana, tanto en los ámbitos del conocimiento como en los afectivos, sociales y espirituales, es decir una educación integral y humanista. En cuanto a la formación cultural, es a partir de la conceptualización de Ander-Egg (1997) de Animación Socio Cultural como conjunto de técnicas sociales que, basadas en una pedagogía participativa, tienen por finalidad promover prácticas y actividades voluntarias que, con la participación activa de la gente, se desarrollan ámbitos en el seno de un grupo o comunidad determinada, y se manifiesta en los diferentes ámbitos del desarrollo de la calidad de vida. Y de la idea de que cultura, escuela, familia y entorno conforman una red a través de la cual la educación en artes se convierte en un medio importante para la transformación social (OEI, 2011). Y que la educación integral no puede depender sólo de las acciones que se desarrollan en la escuela, sino que debe ser respaldada integrando prácticas que tengan lugar extramuros y posibiliten la participación de la comunidad. Concepto que se enlaza con los enfoques de la investigación – acción y la educación popular.

Con respecto a la violencia uno de los desarrollos conceptuales que mejor da cuenta de la naturaleza polifacética y multicausal de la violencia, es el Modelo Ecológico de Violencia utilizado para el análisis en el Informe Mundial sobre la Violencia y la Salud (Krug et al.,2002), debido a su visión holística y sistémica sobre la interacción de los aspectos individuales y ambientales que intervienen en la explicación del fenómeno de la violencia.

Dentro de sus ventajas conceptuales destaca la intención de identificar las causas múltiples de la violencia y la interacción de los factores de riesgo que operan en el individuo, dentro de la familia y en los ámbitos sociales, culturales y económicos más amplios y que en muchas ocasiones pueden pasar desapercibidas cuando se planifican una intervención o investigación. De dicho modelo sólo se utilizaron los indicadores estadísticos clave: factores sociodemográficos, el índice de participación en actividades culturales, frecuencia en actividades culturales, porción de tiempo usada en participación cultural, disciplina o actividad preferente, percepciones y valores relacionados con las actividades culturales y la violencia.

## Metodología

La metodología, que se empleará en la investigación, parte de la dialéctica materialista como método general y a partir de sus principios se desarrollan las diferentes etapas. Esta metodología, aunque responde esencialmente a la lógica cualitativa permite su combinación sistemática con métodos y técnicas empíricas de corte cuantitativo, lo que posibilita la complementación y profundidad en la información analizada, evitando la dicotomía entre ambas, dada la especificidad del mundo material en su unidad dialéctica de lo cuantitativo y lo cualitativo, principalmente en cuanto a los fenómenos sociales.

De los 43 municipios que integran el estado en 6 regiones: Fronteriza, Valle de San Fernando, Altiplano, Centro, Mante y Sur. Se ha seleccionado de la Región Fronteriza a Cd. Reynosa debido a la alta incidencia delictiva que se ha presentado en dicho municipio. Y de la Región Centro a Cd. Victoria, por contar con el mayor número de áreas focalizadas, además de que en ambos casos se cuenta con mayor información disponible. La muestra está establecida con base en los radios de acción denominados polígonos (10) establecidos bajo los lineamientos del Programa Nacional para la Prevención Social de la Violencia y la Delincuencia (PRONAPRED).

Se están evaluando las distintas intervenciones: talleres, campamentos de verano, esculturas comunitarias, cine comunitario, círculos de lectura, coros y orquesta, festivales de barrio. Mediante la observación directa, la entrevista de profundidad con los promotores y autoridades directamente involucradas, así como la aplicación de encuesta a los jóvenes participantes, a los padres de familia que los acompañan a las actividades y a los profesores de las escuelas ubicadas en el polígono.

El diseño de instrumentos se realizó con base en las consideraciones anteriores y en el análisis de la bibliografía especializada, particularmente del Marco de Estadísticas Culturales de la UNESCO (MEC) de 2009, que fijó las definiciones estándar y el marco para las estadísticas culturales. Así como la publicación "Cómo medir la participación cultural" del Instituto de Estadística de la

UNESCO (UIS) de 2014, que analiza y compara estrategias metodológicas utilizadas en las encuestas internacionales de Europa, Norte y Latinoamérica. Y la Encuesta Nacional de hábitos, prácticas y consumo culturales 2010, que en nuestro país aplicó el Conaculta.

También se están examinando los resultados escolares obtenidos por los jóvenes participantes, la ubicación de área geostatística básica (AGEBs) de las escuelas de cada polígono y su nivel de logro académico en las evaluaciones externas. Para finalmente llevar a cabo un proceso de reflexión, análisis y sistematización de los logros obtenidos y las insuficiencias presentadas en las estrategias aplicadas, con vista a su perfeccionamiento.

Se decidió focalizar a los jóvenes que cursan el tramo de la educación secundaria porque estudios recientes muestran que la edad que se posee en esta etapa de la juventud es central en la formación para la convivencia social y política (Rodríguez, Castro y Madrigal, 2003; Rodríguez y Madrigal, 2005). Se reconoce esta edad como una ventana de oportunidad especialmente importante en los países latinoamericanos que cuentan con indicadores altos de violencia, criminalidad, mal manejo de conflictos, desconocimiento o enajenación política y pérdida de sentido de identidad (Londoño y otros, 2000).

### **Resultados**

Debido a que es una investigación en proceso, aunque ya en fase terminal, sólo se tienen resultados parciales de los análisis realizados de carácter teórico documental del Censo de Escuelas Maestros y Alumnos de Educación Básica y Especial 2013 (CEMABE), del Programa Nacional para la Prevención Social de la Violencia y la Delincuencia (PRONAPRED) y del Instituto Tamaulipeco para la Cultura y las Artes (ITCA), pues la etapa de aplicación de las encuestas está en realización y no se cuenta con los datos de captura suficientes para iniciar con el proceso de interpretación e inferencia.

### **Conclusiones**

Con base a la información con que se cuenta hasta la fecha, se pueden observar las condiciones de desigualdad social que confirman, que, a pesar de los avances significativos a nivel general en los indicadores sociales, económicos y demográficos, sigue siendo indispensable la intervención focalizada para atender los rezagos que persisten en ciertos grupos poblacionales y ciertas regiones del estado.

También se confirma a través de la participación de la comunidad que las actividades culturales ofertadas han fortalecido los lazos de solidaridad, colaboración y comunicación, que detonan el desarrollo comunitario. Todo lo cual abre la oportunidad para la conformación de un programa de formación que complemente y fortalezca la educación integral de los jóvenes de esas zonas de alta incidencia delictiva, mediante la metodología de la Animación Socio Cultural (ASC).

De acuerdo al cronograma de trabajo establecido, seguramente que para la fecha de realización del Congreso se pueda contar con el avance de las entrevistas a profundidad realizadas a las autoridades participantes: coordinador estatal del programa, promotores municipales; y a los directores y/o profesores de las escuelas de educación primaria y secundaria ubicadas dentro de las zonas focalizadas.

## Referencias

- Ander- Egg, E. Metodología y práctica de la animación sociocultural. Edit. Lumen / Humanitas Rep. Argentina, 1997
- Banco Mundial (2007). Informe sobre Desarrollo Mundial. Washington, D.C. 20433, EE.UU. <http://siteresources.worldbank.org/EXTANNREP2K7/Resources/Spanish.pdf>
- Bourdieu, P. (1997) Capital cultural, escuela y espacio social. Buenos Aires, Argentina. Siglo XXI.
- CEPAL (2015). La Juventud en Iberoamérica: Tendencias y urgencias. Santiago de Chile, 2004.
- <http://www.cepal.org/es/publicaciones/2785-la-juventud-en-iberoamerica-tendencias-y-urgencias>
- Decisión nº 1297/2008/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 16 de diciembre de 2008, relativa al Programa para Modernizar las Estadísticas Empresariales y Comerciales Europeas (MEETS).
- INEGI (2014). Estadísticas a Propósito del Día Internacional de la Juventud. Agascalientes, Ags. <http://www.inegi.org.mx/inegi/contenidos/espanol/prensa/Contenidos/estadisticas/2014/juventud0.pdf>
- Londoño, J. L. y otros (2000), Asalto al desarrollo, violencia en América Latina, Banco Interamericano de Desarrollo.
- Manual para la Animación Sociocultural. Colectivo por una Educación Intercultural Chiapas, México. 2010 <https://mundojas.files.wordpress.com/2011/01/manual-terminado-3-revisado-marc-y-completado.pdf>
- OEI (2011). Educación artística, cultura y ciudadanía. De la teoría a la práctica. Serie Educación artística. Giráldez, A. y Pimentel, L. (Coords). Madrid, España.
- Plan de estudios 2011. Educación Básica. Dirección General de Desarrollo Curricular. Subsecretaría de Educación Básica. SEP, México.
- Programa Nacional de Prevención del Delito. Diario Oficial de la Federación. 30 de abril 2014. Quinta Sección Extraordinaria. México, D.F. (PRONAPRED).
- Rodríguez, F., Castro, S. y Madrigal, J. (eds.) (2003), Con la herencia de la paz. Cultura política de la juventud centroamericana, Heredia, Costa Rica, Editorial Fundación UNA.
- Rodríguez, F. y Madrigal, J. (2005), Paz y democracia. Paradojas de la cultura política centroamericana, Costa Rica, Procesos y Programa de Posgrado Centroamericano en Ciencias Políticas.
- Rojas Marcos, L. (1995). Las semillas de la violencia. Madrid, España. Ed. Espasa Calpe S. A.
- Rotger, A. P. Educación social y educación escolar. Pedagogía social. Revista interuniversitaria 11 (2004): 87-109.
- Krug, E.G., Dahlberg, L. L., Mercy, J.A., Zwi, A.B. & Lozano, R. (2002). Informe mundial sobre la violencia y la salud. Washington DC, Organización Panamericana de la Salud.
- Ventosa Pérez, V. J. (2002). Animación sociocultural y escuela: nuevos espacios de intervención. Papeles Salmantinos de Educación. 2002, Nº 1. Páginas 127-149. Facultad de Pedagogía, Universidad Pontificia de Salamanca. <http://summa.upsa.es/pdf.vm?id=0000030314&page=1&search=&lang=es>

## **EDUCACIÓN INTERCULTURAL: OBSTÁCULOS Y PARTICULARIDADES DE LOS ESTUDIANTES INDÍGENAS EN MONTERREY**

*Jorge Eduardo Villagómez Aréchiga*

*Universidad Regiomontana – Centro de Estudios Interculturales del Noreste*

### **Resumen**

El presente trabajo es un repaso por los elementos teóricos básicos para comprender el proceso de migración indígena de corte estudiantil a la ciudad de Monterrey, una ciudad cuya oferta educativa atrae cada día a más jóvenes que, alejándose de su lugar de origen, deciden recalar en la capital de Nuevo León buscando una educación de calidad y un mejor nivel de vida.

Tomando como ejes principales los conceptos de identidad, (abordado desde perspectivas psicológicas y sociológicas), la revalorización de la interculturalidad y sus variantes contextuales, así como el concepto de asimilación forzada y socialización, se intenta establecer un bosquejo de quiénes son los indígenas en Monterrey y cómo manifiestan su cultura en una sociedad que tiende a invisibilizarlos.

Este artículo es un desprendimiento del proyecto Estudiantes indígenas de Educación Media Superior y Superior en Nuevo León: panorama de inserción educativa y construcción de identidad colectiva e individual, un esfuerzo de investigación social todavía en proceso que tiene al Centro de Estudios Interculturales del Noreste como sede, por lo que se concentra en el establecimiento de conceptos clave que nos ayuden a entender el contexto en el que se ven inmersos los estudiantes indígenas de Nuevo León.

### **Palabras clave**

Identidad, interculturalidad, asimilación, socialización.

### **Introducción**

En los últimos años, Monterrey ha experimentado un crecimiento exponencial en su población indígena. Según datos de la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI), el aumento de los habitantes de la capital de Nuevo León identificados con alguna de las 56 etnias indígenas del País es de un 140%, un aumento que no ha sido replicado por ninguna otra entidad federativa del País.

Existen, además, datos del INEGI que indican que en el año 2010 habían cerca de 40,528 personas mayores de tres años que hablaban alguna lengua indígena, casi un 1% de la población total de Nuevo León. Entre las razones que explican este crecimiento están la gran variedad de oferta educativa existente en el Estado, pues uno de los grandes motivos de desplazamiento por parte de miembros de comunidades indígenas es precisamente obtener una educación profesional que no encontrarían en su lugar de origen.



Se ha reportado desde el INEGI que el perfil del migrante indígena en Nuevo León es mayoritariamente joven. De hecho, Nuevo León cuenta con el porcentaje más alto de hablantes de lengua indígena que además sabe leer y escribir en español. Este crecimiento plantea retos que implican no sólo la “visibilización” de un porcentaje creciente de la sociedad neoleonesa, batalla que desde hace algún tiempo libran los propios miembros de comunidades indígenas en el Estado junto con organizaciones no gubernamentales dedicadas a los derechos humanos, sino la de comprender las motivaciones y la configuración social de los indígenas que recalcan en Monterrey y los retos que enfrentan al formar parte de un grupo sumamente vulnerable bajo un contexto social como el regiomontano.

En los siguientes apartados analizaremos conceptos básicos que nos pueden ayudar a comprender la situación de los indígenas estudiantes en Monterrey, el papel que juega su formación inicial, las dificultades que se les presenta al integrarse (o intentar integrarse) a la sociedad regiomontana y el reto que plantea, en sentido, la educación intercultural.

## **Fundamentos teóricos**

### Identidad

Una de las cuestiones más singulares de la identidad es su gran cantidad de significados, usos e implicaciones. Incontables autores han referido al término y sería irresponsable marcar una definición como la correcta. Creemos, en todo caso, que el concepto de identidad es esencial a la hora de analizar una comunidad; no sólo de indígenas, sino de cualquier colectivo humano que comparta lazos afectivos o emocionales.

El tema de la identidad es complicado porque se puede abordar utilizando diversos enfoques teóricos. En el ámbito psicológico, por ejemplo, Freud lo llama “la primera expresión de un lazo emocional con otra persona” (Freud, 1921). Sin embargo, estaríamos incurriendo en una equivocación si tomamos ésta definición como una muestra homogénea de la utilización del término desde la psicología. Laplanche y Pontalis (1985) no ven a la identidad necesariamente como un vínculo afectivo que relaciona emocionalmente a aquellos que tienen algo en común, sino como un complejo sistema de desencuentros personales que suceden dentro del mismo individuo:

Vistas en conjunto, las identificaciones no son en modo alguno un sistema relacional coherente. Dentro de una agencia como el superyó, por ejemplo, coexisten demandas que son diversas, conflictivas y desordenadas (...) De manera similar, el ideal del yo está compuesto de identificaciones con ideales culturales que nos son necesariamente armoniosos

Esta disparidad de criterios provenientes de un mismo campo nos ayuda a ilustrar la complejidad del término: mientras que para Freud la identidad representa un lazo

emocional que une a una persona con sus semejantes, Laplanchey y Pontalis lo consideran una cuestión intrínsecamente personal, variable y conflictiva.

Aunque es mucho el terreno que se puede cubrir al hablar acerca de la identidad, para los propósitos del presente estudio hemos decidido basarnos en conceptos que realiza Taylor acerca del tema. Taylor (1993) habla acerca de la identidad como “un resultado de interacciones negociadas en las cuales se pone en juego el reconocimiento”. Por lo tanto, convenimos que, para los usos del documento, la identidad es más un juego de reconocimiento (identificando similitudes en patrones culturales y sociales) que un proceso individual y conflictivo, como proponen Laplanche y Polantis.

De igual forma, tendríamos que abordar la importancia del lenguaje en procesos identitarios. Marcús (2006) menciona que “la identidad se construye a partir de mecanismos de autopercepción que se inscriben en el lenguaje, en el encadenamiento de un relato, en el modo de narrarse a sí mismo y en las formas de narrar el entorno”.

Tenemos entonces que la identidad no es sólo un tótem de referencia personal, sino un proceso en interminable construcción y cambio. Dicho proceso se manifiesta, quizá con más fuerza que en otros aspectos, en el lenguaje. Es decir, se es lo que se piensa y lo que se dice. Si tomamos en cuenta los trabajos de Berger y Luckman en *Construcción Social de la Identidad* (1966), especialmente en el apartado de socialización primaria, encontramos que los primeros años de interacción son vitales para el sujeto y que lo que venga en consecuencia (las interacciones secundarias), no serán otra cosa que identidades apiladas sobre la primer gran identidad.

No es difícil imaginar las dificultades que plantearía una configuración primaria basada en una lengua indígena. Por esto nos referimos a los obstáculos que el estudiante de extracción indígena debe sortear para aprovechar al máximo una instrucción académica que se ha planeado en español y para alumnos mestizos. Esto se puede extender a las interacciones sociales sostenidas con la sociedad de acogida.

### Cultura y asimilación

El segundo concepto que analizaremos es el de la asimilación; es decir, qué tanto de la cultura local absorben los migrantes indígenas que radican en Monterrey a la par de un paulatino desvanecimiento de sus costumbres originales.

Nos adentramos entonces en dos conceptos clave para el desarrollo del presente apartado: la cultura y la asimilación. Como sucede con la identidad, la cultura puede prestarse a un gran número de interpretaciones según el enfoque con el que nos aproximemos o el autor al que recurramos. Para los usos del presente trabajo, nos

vale la definición que hace Clifford Geertz en *La Interpretación de las Culturas*, en donde afirma que la cultura “es un sistema de concepciones expresadas en formas simbólicas por medio de las cuales la gente se comunica, perpetúa y desarrolla su conocimiento sobre las actitudes hacia la vida” (22:1973)

Es decir, que la cultura puede anidar en cualquier expresión de conocimiento popular o tradicional, englobándose en este largo listado cuestiones gastronómicas, sociales, recreativas o de interacciones con otros miembros de la sociedad. Este tipo de expresiones conforman un entramado de conductas sociales que determinan, en buena parte, el carácter y la forma de ser de un pueblo en particular.

Por otra parte, establezcamos a qué nos referimos con la asimilación y la evolución del mismo concepto para el uso de las ciencias sociales. Primero, debemos hacer una diferenciación entre el término de asimilación con el de aculturación, pues a menudo se confunden y utilizan entre sí indiscriminadamente.

La aculturación, según María Carmen Guardiola, se ha estudiado desde tres perspectivas principales: experiencias de neocolonización sobre poblaciones indígenas, las nuevas corrientes migratorias y finalmente, los grupos etnoculturales que se establecen en más países. Este tipo de estudios se han intensificado desde el auge de la globalización y han representado una materia de estudio indispensable para comprender un mundo en donde las migraciones son más constantes que nunca y diversas culturas se entremezclan

Asimismo, cabe resaltar que el proceso de aculturación es normalmente bidireccional, queriendo esto decir que el proceso de intercambio cultural es hacia ambos frentes, pues, así como la cultura de acogida permea entre aquellos grupos minoritarios, las costumbres de dichos grupos también se hacen presentes, a un paso más lento y guardando distancias, en la sociedad local.

Es ahí donde entra a escena el término de asimilación. Según Abercrombie (1992): “El término de asimilación se considera como un proceso unidimensional, unívoco, en el que los individuos renunciaban a su propia cultura de origen por adquirir la cultura de la sociedad de acogida y aplicarla en sus usos y costumbres diarios” (1992:28)

Esto se puede relacionar inequívocamente con la realidad que viven los grupos indígenas en Nuevo León. Destinados a convivir con una sociedad que tiende a invisibilizarlos, el proceso de asimilación es bastante común entre personas de comunidades indígenas que no tienen más remedio que intentar abandonar sus prácticas y costumbres para “encajar” dentro de su nuevo contexto social. Esto es importante, puesto que, si recordamos el apartado anterior, la identidad representa

un punto de referencia en constante evolución que, sin embargo, casi nunca está al servicio de las minorías.

Las grandes instituciones (entiéndase escuelas, centros de trabajo) en las que se desenvuelven los miembros de la comunidad indígena, no presentan en la mayoría de los casos la mejor oportunidad para manifestar una cultura propia. De esta forma, personas de extracción indígena prefieren ignorar su propia condición y ceñirse a los patrones de conducta de la sociedad de acogida por miedo al rechazo y la discriminación de su condición, por lo que podríamos hablar de una asimilación forzada.

#### La dualidad de la interculturalidad

El término de la palabra “indígena” no sea ha mantenido imperturbable a lo largo de la historia de México. Sirviendo a distintos usos, el significado de dicha condición ha variado constantemente, aunque casi siempre dentro el mismo matiz: como un sinónimo del rezago social y la marginación.

Alicia Castellanos ofrece un recorrido muy detallado por las múltiples definiciones del concepto indígena en *Indígenas en la Antropología Mexicana: Conceptos y Representaciones*. Para el presente artículo, nos debe interesar sobre todo la dualidad actual del término: por un lado, lo indígena (entendiendo por esto sus manifestaciones culturales típicas) es visto como un producto de representación de México ante el mundo, como un homogeneizador de nacionalismo y un capitalizador de cohesión social ante el cual los mexicanos podemos remitirnos. Por el otro, el indígena (el portador de la propia cultura que se glorifica) es ignorado y marginalizado sistemáticamente, relegándolo a productor de materias primas o servidumbre en casas particulares. La dialéctica de la subordinación está casi siempre presente al hablarse de la relación entre grupos indígenas y mestizos.

Esta dualidad de conceptos que enfrenta a la conceptualización de lo indígena con el indígena mismo, puede tener una réplica cuando hablamos de interculturalidad. Claudio Sorterello (2007) menciona dos aproximaciones del término: la primera, una visión funcional que considera a la interculturalidad como una forma de inclusión de las minorías, puesto que “concibe las políticas interculturales como mecanismos asistenciales que contribuyan al proceso de integración subordinada de los grupos tradicionalmente excluidos de las políticas de Estado” (Sorterello, 2007).

La segunda, una aproximación crítica que argumenta que los gobiernos de países multiculturales (especialmente de Latinoamérica) han utilizado a la interculturalidad como una estrategia de imagen democratizadora, aunque dichos matices disten de ser ciertos en la realidad. Considera, además, que la interculturalidad emanada del poder o de las políticas neoliberales supone un contrasentido, puesto que debe surgir de las propias minorías o de grupos no gubernamentales.

Resulta necesario reconceptualizar una palabra tan importante, puesto que en palabras del propio Sortorello “la interculturalidad no es un concepto ni homogéneo ni unidireccional, sino que es en sí misma una idea debatida, en constante negociación y definición”.

### **Conclusión**

Es importante mencionar que el presente trabajo es un desprendimiento del estudio Estudiantes indígenas de Educación Media Superior y Superior en Nuevo León: panorama de inserción educativa y construcción de identidad colectiva e individual, un proyecto en conjunto por parte del Centro de Estudios Interculturales del Noreste que tiene a la Universidad Regiomontana como sede.

Este estudio, financiado por CONACYT, tiene como objetivo central analizar los agentes socializantes que influyen en la construcción identitaria del estudiante indígena de educación Media Superior y Superior en Monterrey, así como su proceso de adaptación a la sociedad regiomontana.

Debido al tamaño y la ambición del proyecto, la parte metodológica se encuentra todavía en proceso. Sin embargo, se está haciendo uso de técnicas cualitativas como la entrevista en profundidad y la historia de vida para reflejar las opiniones de los encuestados (desde estudiantes indígenas hasta organizaciones no gubernamentales) dentro del trabajo de recopilación. Lo que aquí se ofreció fue una brevísima justificación teórica y un marco contextual que nos permite descubrir la importancia del mismo estudio, puesto que la migración de estudiantes indígenas a Monterrey y, con ello, el crecimiento exponencial de dicha minoría en la entidad, es un fenómeno digno de ser estudiado por sus implicaciones sociales e interculturales, rubro donde Monterrey necesita fortalecer sus esfuerzo en aras de una educación incluyente y que pueda responder a un sector creciente de la población.

## Referencias

- Abercrombie, David (1992). Individuos Soberanos del Capitalismo. Londres: Allen & Unwin
- Berger, Peter y Thomas Luckmann (1993): La Construcción Social de la Realidad, Buenos Aires, Amorrortu.
- Castellanos, Alicia. (2013). Indígenas en la antropología mexicana: Conceptos y representaciones. Insurgente.
- INEGI. Censo de Población y Vivienda 2010. Tabulados básicos.
- Freud, Sigmund. (1919e), Un enfant est battu, OCF. P XV, Paris, PUF, 1996, 114-146
- Geertz, Clifford. (1987) La Interpretación de las culturas, Barcelona, Gedisa.
- Laplanche, Jean., Pontalis, J.-B. (1985), Vocabulario del Psicoanálisis, Paris, PUF.
- Sortorello, Stefano. (2007.). Una perspectiva crítica sobre interculturalidad y educación intercultural bilingüe: El caso de la Unión de Maestros de la Nueva Educación para México (UNEM) y educadores independientes en Chiapas. Extraído de <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol3-num2/art5.pdf>
- Taylor, Charles (1993): El multiculturalismo y la "política del reconocimiento", México, FCE.
- Guardiola, María. (1998). Procesos de integración y regulación política de la diversidad. Extraído de ://C:/Users/Jorge/Downloads/ALT\_13\_05.pdf

## **EDUCAR LAS ACTITUDES Y LOS VALORES Y ALGUNAS RAZONES EN CONTRA DE SU IMPLEMENTACIÓN**

*Víctor Manuel Peralta Del Riego  
Universidad del Caribe, Cancún*

### **Resumen**

En este texto ofrezco algunas razones morales en contra de cierta clase de experiencias de aprendizaje. Distingo las experiencias de aprendizaje en tres tipos: primero, adquisición y construcción de conocimientos (ACC), segundo, desarrollo de habilidades de pensamiento et al. (DHP) y, finalmente, tercero, desarrollo de actitudes y valores (DAV). Defiendo la clasificación como exhaustiva pero no excluyente. Distingo entre las experiencias de aprendizaje fortuitas e intencionales. Muestro por medio de escenarios hipotéticos extremos (Gedankenexperiment) que sirven para depurar las variables relevantes pero plausibles y comunes en la realidad, que las DAVs intencionales exitosas en general violan reputados principios y valores morales y cívicos: pluralidad política, empatía, tratar a las personas como fines en sí mismas y no como medios para fines (autonomía), autodeterminación, y el incremento del conflicto social (disminución de paz social).

### **Palabras clave**

Educación, valores, límites morales, experiencias de aprendizaje, test de moralidad.

### **Introducción**

Es una tarea complicada en muchos niveles establecer las características necesarias y suficientes de un acto concreto de educación. Éstos son fenómenos complejos, quizá vagos y pueden ocurrir de formas varias y sus combinaciones. No obstante, esto, podemos clasificar dichos actos de forma más o menos sistemática. Una distinción que es no sólo intuitiva, sino que posee otras virtudes conceptuales es la que clasifica a las experiencias de aprendizaje, atendiendo a su intención, como aquellas cuyo propósito es hacer una transmisión de información, aquellas cuyo propósito es desarrollar una habilidad y aquellas que buscan inculcar una valoración o un refuerzo o cambio de actitud. Las tres se evalúan de modos muy distintos y toman tiempos distintos.

Las tres experiencias pueden estar mezcladas entre sí en casos concretos. También la función social del educador puede configurarse de acuerdo sus responsabilidades pedagógicas. Maestros, sacerdotes, policías, jueces y académicos, tienen distintas responsabilidades sociales educativas; valores, creencias, teorías y sentencias. Los actos de educación pueden ser obligatorios, prohibidos o permitidos. También pueden ser intencionales o no intencionales (cuando un accidente nos enseña a precaver). No es poco común que haya distintas asimetrías entre educador y educando: un entrenador de box típicamente boxea mucho peor que su entrenador,

pero un profesor de cirugía cerebral típicamente sabe más y es mejor en ese tema que sus educandos.

Es poco común que los estudiantes lleguen a una clase o se enfrenten a una experiencia de aprendizaje voluntariamente en un estado de tabula rasa. Los educadores, sobre todo si son educadores profesionales, tampoco vienen en estado de tabula rasa in toto. He mencionado arriba que uno puede aprender aún sin la voluntad de aprender, sea contra la intención de no aprender, o sin tener la intención de aprender, pero tampoco la contraria. A manera de evidencia de que estos casos existen, considérense la siguiente información. En la Ley General de Educación vigente dice el artículo 7º:

La educación tendrá, además de los fines establecidos en el segundo párrafo del artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, los siguientes:

III.- Fortalecer la conciencia de la nacionalidad y de la soberanía, el aprecio por la historia, los símbolos patrios y las instituciones nacionales, así como la valoración de las tradiciones y particularidades culturales de las diversas regiones del país.

V.- Infundir el conocimiento y la práctica de la democracia como la forma de gobierno y convivencia que permite a todos participar en la toma de decisiones al mejoramiento de la sociedad;

VI.- Promover el valor de la justicia, de la observancia de la Ley y de la igualdad de los individuos ante ésta, propiciar la cultura de la legalidad, de la paz y la no violencia en cualquier tipo de sus manifestaciones, así como el conocimiento de los Derechos Humanos y el respeto a los mismos;

VIII.- Impulsar la creación artística y propiciar la adquisición, el enriquecimiento y la difusión de los bienes y valores de la cultura universal, en especial de aquéllos que constituyen el patrimonio cultural de la Nación;

X.- Desarrollar actitudes solidarias en los individuos y crear conciencia sobre la preservación de la salud [;]

XII.- Fomentar actitudes solidarias y positivas hacia el trabajo, el ahorro y el bienestar general.

XIII.- Fomentar los valores y principios del cooperativismo.

XIV.- Fomentar la cultura de la transparencia y la rendición de cuentas, así como el conocimiento en los educandos de su derecho al acceso a la información pública gubernamental y de las mejores prácticas para ejercerlo.

XIV Bis.- Promover y fomentar la lectura y el libro ...1

Casi todas las fracciones de este artículo establecen que, como función de la educación en México, de cualquier nivel, debe estar orientada a inculcar, potenciar o mejorar actitudes y valores. Nacionalismo, cooperativismo, tolerancia, sustentabilidad, democracia, etc. ¿Por qué el objetivo de aprender no siempre está



justificado a los ojos de todo mundo en todo momento para todas las personas? Existen casos en los cuales una persona puede escoger no cambiar sus creencias, mejorar sus habilidades o cambiar sus valores y actitudes, en especial si ello le costará grandes cantidades de tiempo o dinero.

Tomadas como cosas prácticas, cada uno de estos tres tipos de eventos de aprendizaje tienen sus distintas implicaciones morales. Ciertas responsabilidades y ciertos eventos de aprendizaje por el mero hecho de ser intentados, tienen como objetivo cambiar a las personas muchas veces sobre el supuesto de que como son “educandos”, “alumnos”, no tienen derecho a rehusarse dado que su rechazo a los contenidos, valoraciones, actitudes o habilidades es producto de la ignorancia o algún otro modo de inferioridad muchas veces apenas presupuesta. Es para esta clase de situaciones que ofrezco razones morales en contra de la mera existencia de estas experiencias de aprendizaje, ya no se diga cualquier contrato laboral (para profesores o maestros) que las implique. Aún en el caso de que una persona tenga el estatus de alumno o escolar, es decir, que está en cierto lugar voluntaria o involuntariamente para ser educado, no por ello se vale moralmente implementar cualquier DAV en función de su éxito.

#### Experiencias tipo Desarrollo de Actitudes y Valores (DAV)

Imparto la materia de Desarrollo de Habilidades del Pensamiento. En el modelo educativo de la Universidad del Caribe (Cancún, México) se clasifican las experiencias de aprendizaje en tres tipos: adquisición y construcción de conocimientos (ACC), desarrollo de habilidades individuales y del pensamiento (DHP) y desarrollo de actitudes y valores (DAV). Las experiencias de aprendizaje son eventos en los cuales la intención principal de los participantes es que suceda aprendizaje. Cuando un profesor planea una clase, los objetivos pueden ser de tres tipos: conseguir que los estudiantes adquieran conocimientos, adquieran o mejoren herramientas de pensamiento, o bien que adquieran o modifiquen su forma de valorar algo. La clasificación anterior no carece de toda razón, así que la daré por sentada, y daré también por sentada que es exhaustiva pero compatible. En procesos de aprendizaje un educando tiene éxito en aprender si adquiere información o conocimiento, si aprende a hacer algo o a pensar de cierta forma o bien mejora o cambia sus actitudes y valoraciones, para cierto fin que puede o no ser moral.

Entenderé por ACC la transmisión de contenidos proposicionales (know-what). Entenderé por DHP la transmisión de saberes técnicos (know-how) que en general que ayudan a estructurar la toma de decisiones y la adquisición de creencias. Y finalmente las DAVs no son sino cambios en la manera de sentir y preferir al respecto de situaciones o hechos particulares.

Esta distinción tripartita es defendible. Cuando un evento de enseñanza -aprendizaje sucede, aún en el caso de la autodidáctica, hay un cambio de información o tesis,

cambio de habilidades intelectuales de cualquier tipo o bien, cambio en la apreciación, actitud o valoración de algo. Y a todo esto lo llamamos las personas “aprendizajes”.

La forma en la que se relacionan estos tres tipos de experiencias de aprendizaje, no es simple. Puede haber una DAV exitosa, por la vía de una ACC fallida, o un DHP exitosa a causa de una ACC exitosa.

Dependiendo de la teoría de la mente más correcta, sea de las personas individuales o colectivas, las relaciones entre las experiencias de aprendizaje podrían variar bastante si fueran descritas detalladamente.

Planteamiento de un Gedankenexperiment: programar y educar

Los Gedankenexperimenten o experimentos mentales, parecen una fuente cuestionable de evidencia, pero es posible realizarlos de manera sistemática y útil en la búsqueda de la verdad. Aquí esbozo un experimento mental con el objetivo de probar nuestras intuiciones morales en el campo de la educación.

Imaginemos a un ingeniero de la inteligencia artificial. El ingeniero logró crear un robot con todas las características fenotípicas de un ser humano y todas sus características psicológicas de susceptibilidad, aunque lo más cercano posible a una tabula rasa de tal manera que pudiéramos escoger, mediante ACCs, DHPs o DAVs, cómo construir (educación) a este hombre artificial: ¿Qué puede programar moralmente el ingeniero en este humano artificial? Si los educandos fueran los robots y tuviéramos conocimiento para implantar sin fallo cualquier clase de ACC, DHP o DAV, entonces ¿vale todo?

Me concentro aquí en DAVs porque por definición el ACC excluye la transmisión de falsedades<sup>4</sup>, y DHP es compatible con cualquier clase de creencia (neutralidad tópica) y sentido de la voluntad (indiferencia preferencial). En cambio, el desarrollo de actitudes y valores, sí implica el cambio o adquisición de preferencias o de valoraciones.

Presupongo que los cambios en DAV que sucedan producto de un ACC o de un DHP realmente no son cuestionables dado que mejorar nuestra información (ACC) o nuestras habilidades de pensamiento (DHP), no son necesariamente cambios reales en una valoración, salvo que sea información sea dolosamente defectuosa.

Sostengo que la intención y aplicación de una DAV sin que medien ACC o DHP, son todos intrínsecamente inmorales, excepto si pasan una serie de tests morales que propongo abajo. La manipulación o el engaño, o las amenazas son suficientemente claros ejemplos de inmoralidad. Pero ahora me concentraré en un caso extremo por su efecto clarificador: quiero proponer casos en los que no hay valoraciones distintas entre educando y educador, no hay dolo, no hay coacción irracional o falacias

involucradas, y aun así en el caso de que se aplica intencionalmente una DAV, ofreceré razones por las cuales hay, todavía, inmoralidad.

El Ingeniero de la AI, el maestro y el estudiante

Cada día tenemos noticias de avances en el campo de la inteligencia artificial. Ésta, es evidencia de que quizá podremos programar cerebros humanos tanto directamente, como indirectamente a través de manipulación genética, socialización, productos culturales (libros o videos) y más. No es difícil pensar que una vez llegado el momento de avance científico y tecnológico, nuestras mentes pueden ser modificadas a voluntad de quien tenga esos conocimientos y técnicas a su disposición.

Este sería un paraíso tecnológico para quienes defienden que con educación se terminarían todos nuestros problemas sociales. Además, quienes creen esto, parecen presuponer que con el conjunto correcto de creencias, habilidades y valoraciones, los conflictos humanos y algunos de los problemas sociales pueden desaparecer, y que ese conjunto correcto de creencias, habilidades y valoraciones es posible. Estas personas no son muy explícitas o específicas en cuanto a qué clase de educación tienen en mente o como sus propuestas harían la utopía, realidad. Para usar nuestra terminología, no dicen mucho al respecto de si tienen en mente DAVs, DHPs o ACCs, en alguna combinación.

Algo debemos estar haciendo bien si la violencia intencional está disminuyendo como lo indica la evidencia en la que se basan, por ejemplo, Steven Pinker (*The Better Angels of Our Nature: Why Violence Has Declined*, publicado el año 2011). Aunque hay otros expertos que encuentran estos mismos patrones de progreso, por lo menos de acuerdo a lo que como progreso se concebía en alguna época pre-industrial, podemos encontrar. Por ejemplo: Hans Rosling (su trabajo de difusión sobre estadística acerca de salud pública), el Index for Economic Freedom de la The Heritage Foundation tiene evidencia que apunta a que la libertad económica se correlaciona no sólo con crecimiento económico, sino con aspectos medidos por el índice de desarrollo humano, etc. Y hay intentos más modestos en cuanto al alcance de la justificación científica como el de Angus Maddison (*The World Economy: A Millennial Perspective*, 2001). Suponiendo que somos mejores personas ahora que antes, en sentido moral, ¿cuál es la causa? ¿Se lo debemos a la educación pública o en casa? ¿Tienden estos sistemas educativos a privilegiar DAVs, sin que medie ACC o DHP alguno? ¿ha incrementado la violencia o decrecido su disminución allí donde nos movemos hacia modelos educativos DAV? Es necesaria evidencia de todo tipo, no sólo apriorística.

## Experimento

Tenemos a un humano artificial, y podemos “programarlo” de cualquier forma que queramos. El humano tiene las creencias y preferencias mínimas posibles para ser animal racional. Supongamos que queremos saber si, ante dos posibilidades a y b, donde a es la música de un grupo de rock, Metallica, y b es la música Mozart, queremos inculcar que  $a > b$  donde “>” es “es mejor que”. ¿Tenemos derecho a inculcarle esta preferencia? Piensen en cualquier disyuntiva posible: a es matar a Ernesto y b es jugar videojuegos. Así  $a < b$  es moralmente programable en nuestro humano artificial. Pero no pasa así con todas las preferencias. Mi propuesta es que las preferencias que son moralmente programables deben pasar el test que defino abajo. En este sentido, el programador y el maestro cumplen funciones fácilmente equiparables al del programador de modo que lo que nos parezca correcto o incorrecto de un acto de programación, un tipo de intervención causal, de ahí el adjetivo de “DAVs siempre exitosas”.

### Problemas morales con las DAVs siempre exitosas

Aún en los experimentos del tipo anterior (Denkenexperimenten) podemos hacer el ejercicio teórico de plantearnos la posibilidad de que siendo todas tabulas rasas o no, algún programador nos programara de todo a todo por tal de conseguir un cierto fin educativo X. El contenido específico del fin X importa, pero por el momento podemos dejarlo de lado. Ubicándonos en esta hipótesis tecnológica ¿qué se vale moralmente y qué no?

CASO: El profesor-ingeniero Plutarco Elías Calles va a configurar de todo a todo a su estudiante-robot, Lázaro Cárdenas del Río, para que adquiera la valoración X.

Si la evaluación es coherente<sup>5</sup> y genuina ésta debe afectar nuestras actitudes y ser un ordenamiento de opciones o alternativas, tales que sepamos cuál tiene la valoración máxima dado cierto par de alternativas posibles (o incluso que ninguna alternativa dentro de un par dado es mejor que la otra, que es indiferencia). Así, si Lázaro Cárdenas (LC) es configurado por el ingeniero-profesor Plutarco Elías Calles (PC), entonces ello significa que LC adquiere una preferencia valoral tal que lo hace comportarse en consecuencia. La preferencia valoral más pequeña es la binaria, es decir, la que nos dice qué preferimos en el caso de tener al menos un par de opciones. Si PC configura a LC para que crea que el helado de chocolate es lo más importante, entonces va a preferir el helado de chocolate por encima de todo lo que no sea helado de chocolate. Si se le configura para creer que la vida humana es más importante que cualquier otra cosa, dada la alternativa vida humana u otra cosa, pues prefiere la vida humana.

Dentro de todas las preferencias con las cuales PC puede configurar a LC, en nuestro ejemplo, el contenido que puede tener X, algunas son moralmente sensatas mientras que otras no lo son. A las que son moralmente sensatas (vida humana, trabajo, libertad, dignidad, igualdad económica, igualdad legal, etc.) son a las que se debe tener en cuenta preferencialmente. Aun así es imperativo notar que la bondad o

corrección de la DAV exitosa, depende del contenido de la preferencia (actitud o valor) impuesto no tanto del éxito en su implementación en el educando-robot: Una valoración coherente no es cíclica. Una configuración valoral que es cíclica, siguiendo nuestro ejemplo del helado de chocolate, implicaría que: El helado de chocolate es mejor que el helado de chocolate. Esta tesis valoral es irracional y no puede, en general, considerarse coherente (cfr. Hansson & Grüne-Yanoff, § 7.2 y 3, 2011). ¿Cómo se comporta alguien que valora al helado de chocolate inferior al helado de chocolate?

CASO HIPOTÉTICO, DAV: El profesor-ingeniero Plutarco Elías Calles configura a su estudiante Lázaro Cárdenas del Río para estimar la igualdad económica por sobre todos los bienes morales.

LC salió de la clase-configuración de PC sin la preferencia aludida, y salió de la experiencia infalible de aprendizaje DAV prefiriendo la igualdad económica por sobre todos los demás valores, digamos, políticos, morales, y quizá estéticos.

Las razones para estar en contra de la igualdad económica sobre el resto de los valores políticos tienen que ver directamente con la preferencia particular con la cual se configuró a LC. El lector de este texto bien puede estar de acuerdo con ella, no obstante, se encontrará con las siguientes razones para dudar de la moralidad de la DAV exitosa del profesor-ingeniero. Si alguien no considerara como lo más valioso a la igualdad económica, entonces se opondría a que se configurara a LC con esa preferencia.

Esta es una razón a considerar en virtud de que es la forma de atender posturas disidentes o alternativas al statu quo. Existe la disidencia política y hay muchas personas que juzgan la igualdad económica como un valor inferior a, por ejemplo, la eliminación de la pobreza. Así, hay gente que prefiere vivir en una sociedad económicamente desigual, mientras tenga un nivel de vida aceptable para ellas.<sup>7</sup>

Si las convicciones morales que tenemos son hasta cierto grado relativas (esto es que son dependientes de la cultura, haber nacido donde nacimos, con los genes con los que la igualdad económica se mide con una fórmula que se conoce como coeficiente de Gini, y una sociedad puede ser económicamente igualitaria donde todos son pobres y mueren de hambre. Cfr. World Bank Data, "GINI index (World Bank estimate)", recuperado el 20 de marzo de 2015 de <URL = <http://data.worldbank.org/indicador/SI.POV.GINI/>>. Nacimos, con la historia que tenemos), parece importante considerar en serio valoraciones alternativas conforme a las cuales pudimos haber formado nuestras actitudes y valores. Un condicional del que se puede pensar como un caso particular del primero es el siguiente:

- Si el lector de este texto no considerara como lo más valioso a la igualdad económica, entonces se opondría a la configuración de la mayor parte del

electorado de su país con esa preferencia por vía de DAVs exitosas. En nuestras sociedades, por lo menos formalmente democráticas, la cantidad de electores que tienen una cierta preferencia tiene implicaciones directas en la vida de la sociedad y en la vida de los individuos. El mayoriteo, justificación basada en la mera aceptación mayoritaria de la gente con derecho a votar nos obliga a pensar en la clase de preferencias que se buscan transmitir obligatoria y generalizadamente a los escolares de un país dado por medio de las políticas públicas que normalmente determinan las personas elegidas por regla de mayoría. Así, esta cláusula obliga al lector a ponerse en los zapatos de las minorías políticas, como si fuera este su propio caso (empatía política). Si una valoración política se generaliza educativamente cada vez más tenemos garantía de que habría tiranía de las mayorías. Tanto la situación de *i* como de *i.1* ponen en riesgo la pluralidad y la libertad de las personas y las sociedades.

- Configurar a un agente LC, es equivalente a volverlo una causa para el objetivo (herramienta) de la preferencia configurada en LC. Las personas no deben ser herramientas o medios de nadie ni de nada. Por lo tanto, las configuraciones o “DAVs exitosas” no deben suceder sin atender contra la autonomía. Puede ser que LC tuviera la preferencia con la cual se le configuró. Pero en este caso, la configuración es trivial o inútil. Donde la configuración no es trivial, es allí justamente donde los educandos no buscaban el fin. La defensa de la tesis de que las personas no deben ser usadas instrumentalmente para ningún fin distinto al que se den ellas mismas, ha sido debidamente defendida a lo largo de la historia de la filosofía. Pero la afirmación de que la configuración es tanto como usar a cierto agente para cierto fin externo al que tendría sin esta forma de educación-programación exitosa, puede no parecer claro para todos. No es difícil defender la idea de que esta educación es una forma de manipulación dependiendo de la preferencia moral que se escoja. Puede escogerse una configuración moral X sensata. Pero esto no la hace idónea, dado que muchas de las valoraciones que se defienden como sensatas no carecen de detractores inteligentes y bien fundados, aun entre aquellos que son sus apologetas. Por ello es que las DAVs exitosas disminuyen la autonomía. A esto eufemísticamente se le puede llamar heteronomía, pero sin duda es consistente con el autoritarismo más común si de plano no lo define.
- Si una persona como LC carecía de toda preferencia al respecto de un catálogo de valores *V*, entonces la configuración determina ese catálogo en un sentido único (autodeterminación). Supongamos que el estado moral correcto con respecto a cierto número de valores en conflicto es de indeterminación. No sabemos si es mejor poner una denuncia por algo que

nos fue robado o si darlo por perdido para que le sirva a posible menesteroso. Pero si la preferencia se fija, tal bien se prefiere en cierto grado con respecto a tal otro bien, entonces incurriríamos en una configuración inmoral por motivo de que eliminamos la libertad de elección, de cambio de opinión moral y pérdida de la capacidad de autodeterminación.

- La configuración de una sociedad en general con una sola preferencia o valoración no necesariamente acaba con los conflictos de esa sociedad, e incluso puede crearlos donde no los había (disminución de la paz social). Muchas veces los conflictos suceden justamente porque más de uno prefieren o valoran exactamente una misma cosa de una misma forma y no quieren o pueden cambiar de valoración de algo que es escaso objetivamente: por ejemplo, el tiempo de otras personas, la atención de otras personas, ciertos minerales, ciertas características mentales como la inteligencia, etc. Así la configuración DAV unánime sería garantía de conflicto social. Este mismo conflicto sucede tanto si LC como PC quieren la presidencia, como si ambos quieren apropiarse de un bien escaso sin capacidad de cambiar su forma de pensar.

### **Conclusiones**

Dadas las razones anteriores, podemos concluir que las DAVs exitosas, aunque estuvieran disponibles, no deben usarse como criterio para juzgar ni a educadores morales ni a políticas educativas, a menos que el contenido de las DAVs sea consistente no sólo con las valoraciones que de hecho tenga un jefe o una sociedad, sino con el test de la disidencia, de la escasez, de la corrección de las valoraciones que se pretendan enseñar, y finalmente atender a los fines que el propio educando tiene. En especial esta última razón para no usar la configuración del robot tabula rasa, hace moralmente imposible usar dichas técnicas pedagógicas en especial en los casos en los que dicha configuración parece necesaria que es en los casos en los que cierta persona es neutral ante ciertas opciones o elegiría, al contrario. Más aún en el caso de las DAVs solas que no surgen a causa de ACCs o DHPs.

## Referencias

- Hansson, Sven Ove and Grüne-Yanoff, Till, "Preferences", 2011, The Stanford Encyclopedia of Philosophy (Winter 2012 Edition), Edward N. Zalta (ed.), consultada el 20 de marzo de 2015 en <URL = <http://plato.stanford.edu/archives/win2012/entries/preferences/>>
- Pinker, Steven, 2011, The Better Angels of our Nature, New York, New York: Viking.
- Maddison, Angus, 2001, The World Economy: A Millennial Perspective, OECD, consultado en línea el 20 de marzo de 2015 en <URL = <http://www.nkeconwatch.com/nk-uploads/theworldeconomy.pdf>>
- Wilson, Leslie O., 2013, "Anderson and Krathwohl – Bloom's Taxonomy Revised", recuperado el 18 de marzo del sitio <URL = <http://thesecondprinciple.com/teaching-essentials/beyond-bloom-cognitive-taxonomy-revised/>>.
- Estados Unidos Mexicanos, Ley General de Educación, publicada en el Diario Oficial de la Federación el 13 de junio de 1993, Distrito Federal, última reforma 19 de diciembre de 2014, consultada el día 20 de marzo del sitio <URL = [http://dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5313841&fecha=11/09/2013](http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5313841&fecha=11/09/2013)>.



## EL DOLOR EN LA LITERATURA HAITIANA

*Iván Segarra-Báez*

Universidad Metropolitana de Puerto Rico.

### Resumen

Este artículo estudia una aproximación sobre el tema del dolor en la literatura haitiana. Se pretende contemplar un panorama general sobre historia y la literatura haitiana en lucha por la sobrevivencia desde la revolución negra (1804) hasta el siglo XX. El dolor del pueblo haitiano es una constante entre las demás islas de la zona caribeña. Se analizan algunos trasfondos históricos como literarios sobre el dolor en la cuenca del Caribe antillano. La historia y educación del Caribe antillano hay que estudiarlo desde los inicios de la civilización colonial y desde los pueblos óvulos o metrópolis extranjeras que formaron su idiosincrasia cultural y nacional. El Caribe como un péndulo donde el tiempo parece que se ha detenido y donde las islas luchan por sobrevivir a los tiempos de las plantaciones del azúcar.

### Palabras clave

Haití, revolución, literatura, esclavitud, dolor

### Introducción

La literatura de la cuenca caribeña siempre ha tenido un núcleo de interés para los expertos en el tema como para los aficionados debido a la diversidad y fascinación cultural que esta zona presenta en el estudio de las civilizaciones del Nuevo Mundo. Desde que Cristóbal Colón exploró la isla y creó el Fuerte la Navidad en Haití con los restos de la embarcación Santa María en 1493, la cual, fue la primera edificación en el nuevo continente por el primer pueblo-óvulo o metrópolis extrajera que llegara a esas costas, es que comienza el tema del dolor en la literatura de la isla. Estos acontecimientos se dan, mientras los españoles regresan a España, para dar noticias de las tierras descubiertas por el almirante y buscar el apoyo incondicional de la corona española. Los indígenas, primeras víctimas del genocidio, destruyen el fuerte y exterminan a sus habitantes; desde estos hechos es que comienzan los términos de: "civilización y barbarie" en América. Luego llegaron los esclavos negros, y desde ahí en adelante, una sucesiva ola de acontecimientos que llevan a la reflexión crítica-literaria y educativa del pueblo haitiano en general.

Si bien, la literatura posee un elemento creativo de goce espiritual, también es importante destacar, que a través de ella se llega a educar a los pueblos. Desde esta perspectiva el dolor está unido al ser, o sea, la sociedad, la cultura y la civilización conforman la capa fundamental de una nación. El dolor hay que verlo como algo vivo, que es inherente al ser humano, y por consiguiente, emerge de él y se desarrolla. El tema que se pretende sintetizar es el dolor en la historia y literatura haitiana.

Fundamentos teóricos

El marco teórico que se propone es uno ecléctico basado en tres teorías fundamentales: El existencialismo y humanismo de Jean Paul Sastre (1946), Marxismo y la literatura de Raymond William (2000), y El discurso antillano de Edouard Glissant (2005).

### **Metodología**

La metodología que postula la investigación es un estudio comparativo entre la poesía de la generación del 1960 en el contexto antillano del Caribe y la literatura haitiana desde la revolución haitiana hasta estos días. Se entiende que la literatura caribeña tiene múltiples puntos de contactos, los cuales, todavía no se han dado a conocer, como, por ejemplo, el dolor que une a todos los pueblos de la zona. Desde este ángulo es que se propone el estudio comparativo entre los escritores de la zona.

#### El dolor en la literatura haitiana

Para conocer a un país hay que estudiar tres factores indispensables: sociedad, cultura y política. El caso de Haití o "tierra de montañas" como conocían a esa isla, los indígenas taínos de la época precolombina, no ha sido la excepción. La Revolución de Haití (1791-1804) además de ser un acontecimiento de relevada importancia para el continente americano, ha probado ser uno de los sucesos que estremeció y cambio el curso de la historia de América. Por un lado, demostró ser la primera república que se libera de un pueblo-óvulo o metrópolis extranjera. Por el otro, acrecentó el dolor en todos los aspectos de la vida caribeña. Díaz Espinoza plantea la gran encrucijada de los esclavos haitianos en los siguientes términos:

Esto es debido a que este hecho histórico fue producido por esclavos negros que luchaban por abolir la esclavitud y con ello crear una república libre e independiente. El hecho de que este acontecimiento tuviera como sujeto político a esclavos y no a ciudadanos, como en la Revolución francesa, hizo que los intelectuales de la época silenciasen este acontecimiento histórico ya que su humanidad es cuestionada por el supuesto ideal de humanidad occidental. Esto hace que la geopolítica del mundo sea dividida en zonas del Ser (civilizados, ciudadanos, blancos) y zonas del no Ser (primitivos, esclavos, negros); a partir de la construcción de categorías binarias (Díaz Espinoza, 2014, 12).

Desde esta apreciación se crean dos culturas divergentes: la cultura blanca (conquistadores o cultura del pueblo-óvulo) versus la cultura negra (razas inferiores: indígenas/negros). La cultura prevaleciente será la impuesta por la metrópolis extranjera que dominan a los pueblos subyugados. Otro aspecto que no debe pasar desapercibido es que las tierras de América eran vírgenes y prósperas para el cultivo del azúcar, algodón, añil, café y tabaco. El "tratado de Ryswick en 1697", así lo confirma, cuando la isla de Haití deja de pertenecer a la metrópolis española y pasa a manos de Francia. (Romero Amaya, 2011,45)

El tema del dolor en la literatura haitiana se agudiza más aun cuando se habla de las marcadas diferencias raciales entre un hombre negro, mestizo o mulato. La raza establecía el lugar de trabajo del hombre y cuál sería el rol social dentro de la sociedad esclavista de la metrópolis extranjera.

Adicionalmente, las barreras raciales estaban fuertemente distinguidas en la sociedad, y como ya se ha anotado, el color de la piel parecía ser la certificación «natural» del lugar que se debía ocupar en la pirámide social (Romero Amaya, 2011,48). Feijoo y Scolnik (2011), destacan otras clasificaciones sociales dentro del pueblo haitiano al señalar que la revolución de Saint-Domingue/ Haití toma expresión una alianza política entre un sector del jacobinismo metropolitano, los comisionados Santhonax y Polverel, y los líderes de los esclavos insurrectos, como Biassou, Pierrot, Toussaint-Louverture, Dessalines entre los más importantes.

Por otro lado, bien ha presentado Rosa Latino de Genoud (2001-2002), cuando estudia y discute la obra poética de LéonLaleau:

#### Traición

Ese corazón obsesionante que no corresponde a mi lengua, o a mis costumbres, y sobre el que muerden como un gancho, sentimientos prestados y costumbres de Europa... ¿sienten ustedes este sufrimiento, y esta desesperación sin paralelo de domeñar con palabras de Francia este corazón que me vino de Senegal? (Latino de Genoud, 2001-2002,102). Este breve poema haitiano resume el tema del dolor en la literatura haitiana que se propone en esta investigación. El dolor como un sufrimiento que paralelamente domina las palabras de Francia y donde el poeta resalta una intervención no tan sólo cultural sino idiomática entre el ser y la nación haitiana.

Cuando se estudia la literatura de una nación se debe conocer siempre el trasfondo histórico de la misma, porque si no se pierde los hechos más relevantes del porqué de las cosas. Lora Hugi (2011), ha identificado once rebeliones o conspiraciones que se dan entre dos períodos sucesivos en la historia de Haití. Afirma que el primer período se produce en 1791 a 1802 y el segundo período se dio entre 1809 y 1821.

En el primer período destaca la rebelión de Hinchá (1793), rebelión de esclavos de Samaná, la rebelión de Boca de Nigua (1796) y sublevación de Camba Abajo y Camba Arriba (1802).

En el segundo período señala, la reconquista (1808-1809), Revolución de los italianos (1810), la conspiración de sargentos franceses (1810-1811), conspiración de Manuel del Monte (1811), rebelión de Mendoza y Mojarra (1812), rebelión de esclavos en Santiago (1812), conspiración mulata de Chavón (1813), conspiración de Fermín Núñez (1816) e Independencia de José Núñez de Cáceres (1821).

Todos estos acontecimientos inciden en una sucesión de dolorosos acontecimientos donde la historia y la literatura se mezclan en el correr del tiempo y por donde se llega al estudio que se propone del dolor en la literatura haitiana. (Lora Hugi, 2011, 109-133)

Por otro lado, Martínez Peria (2009), sostiene que la revolución haitiana ha sido la gran revolución olvidada del continente americano. Sin embargo, puntualiza dos hechos importantes. Primer que el vodú y el creole sirvieron de mecanismo de unidad racial entre todos los esclavos que conspiraban para llevar a cabo la revolución y que la Revolución francesa fue el gran modelo de liberación por el cual se rigieron las colonias americanas para su eventual liberación del pueblo-óvulo o metrópolis extranjeras a las que estaban unidas y servían.

El Vodú y el Creole fueron, sin lugar a dudas, dos factores centrales en la vida de los esclavos, dándoles cohesión social/ cultural y una cosmovisión de resistencia frente a la dominación de los amos. (Martínez Peria, 2009, 8). Cuando se analiza la región caribeña en su vasto archipiélago de islas se comprende que todas estas islas son hijas del dolor. Cada una de las islas procede de luchas internas y externar entre los criollos y las metrópolis extranjeras, lo que la teoría de El discurso antillano (2005) de Edouard Glissant ha planteado mediante la desposesión, el desplazamiento y el rodeo, la vivencia antillana, la poética de la relación, el porvenir antillano y el consumo.

Por otro lado, Grau (2009), afirma la lucha por el monopolio de la isla de Haití entre los norteamericanos, británicos y francés al señalar: Al mismo tiempo, Toussaint, ahora máxima autoridad indiscutida de Saint-Domingue, firmaba acuerdos comerciales con el gobierno de los Estados Unidos y con empresas como John Hollingsworth and Co. Frente a esta competencia, los británicos amenazaron con bloquear la isla si no se les concedía el permiso para que sus barcos ingresaran también en el puerto de Le Cap. De eso se trataba todo: competencia por los mercados. Ingleses y norteamericanos derrochaban halagos hacia Toussaint, con tal de que este les asegurara cierta exclusividad comercial. (Graud, 2009,71)

La literatura haitiana permite explorar el tema del dolor desde diversas latitudes y realidades, por ejemplo, el dialogo entre Sebastien e Yves de la novela Cosecha de huesos, donde se presenta la cruda realidad de lo que viven los personajes o el pueblo haitiano en general. Véase estos fragmentos:

—Papá, no te mueras en ese plato —dijo Yves cerca del amanecer. Rodó de espaldas, los ojos fijos en el techo sucio. La voz era clara pero distante, como si estuviera recitando por centésima vez una lección escolar rancia—. Papá, no te mueras en ese plato. Deja que me lo lleve. (Danticat, 2010, 133)...

Cuando la brisa de la mañana le levantó el cuello de la camisa, raído y manchado de caña, se lo alisó con las manos plagadas de cicatrices. Se escrutó los conocidos detalles de los dedos y sólo se detuvo, en el instante en que cruzamos las miradas, para tratar de comunicarme, con el aleteo simple de una sonrisa más, todo lo que no podíamos decirnos porque aún estaban la maldición de la caña, el odio a la zafra, el miedo al futuro. (Danticat, 2010,135)

Estos fragmentos de la novela Cosecha de huesos presentan diversas realidades de la situación en la isla haitiana, las cuales, pueden ampliar el concepto del dolor como se da en la zona caribeña y sus habitantes. Desde la comida hasta las condiciones de vidas de los habitantes han sido trastocadas por el pueblo-óvulo al imponer su cultura y su hegemonía política sobre la cuenca del archipiélago.

### **Resultados**

Los resultados a los que se puede llegar es que todavía la zona de la cuenca del Caribe soporta diversas miradas sobre su literatura e historia nacional e internacional. El Caribe desde el aspecto educativo hay que verlo como una de las áreas de las dinámicas donde se pueden realizar estudios comparativos y geopolíticos entre las diversas islas que lo conforman porque en el mismo se dan zonas de multitud de visiones históricas y sociales. El Caribe representa una zona de entendimiento de muchos estudios por realizarse.

### **Conclusiones**

El dolor en la historia y literatura haitiana aun hoy permanecen virgen que deseo de ser estudiado por los investigadores que lo exploren. La literatura puede ser un medio eficaz por donde se conozca más de cerca el archipiélago de las islas que conforman el caribe en todas sus dimensiones raciales, políticas, sociales y culturales.

La idiosincrasia de estos pueblos hay que verla desde el aspecto del dolor en la literatura o desde la historia de la literatura en el dolor de la zona. Las principales Antillas mayores: Cuba, Haití, Jamaica, República Dominicana y Puerto Rico pueden soportar diversos estudios comparativos entre su historia y literatura en común.

## Referencias

- Danticat, Edwidge. (2004). Cosecha de huesos. Primera reimpresión. Bogotá, Colombia. Editorial Norma.
- Díaz Espinoza, Raúl Esteban. (2014). "La invisibilización de la revolución de Haití y sus posibles resistencias decoloniales desde la negritud". Revista Relaciones internacionales. Núm. 25. Febrero. 11-33.
- Feijoo, María Celia & Scolnik, Fernando. (2011). "Revolución burguesa, revolución anti-esclavista y de independencia en la América colonial. El caso de la revolución de Saint Domingue/ Haití. Revista Cuaderno de Mate. Año 2.1, abril.
- Grau, María Isabel. (2009). La revolución negra: La rebelión de los esclavos en Haití 1791-1804. Venezuela. Editorial Ocean Sur.
- Glissant, Edouard. (2005). El discurso antillano. Heidegger, Martin. Arte y poesía: brevarios. 4ta. reimpresión, Caracas, Venezuela. Editorial fondo de Cultura Económica, México. Editorial Monte Ávila Editores Latinoamericana.
- Latino de Genoud, Rosa. (2001-2002). "Algunas reflexiones sobre el vudú y la cultura haitiana". Revista Anuario de Filosofía Argentina y americana. Núm. 18-19. 97-121.
- Lora Hugi, Quisqueya. 25-27 Julio. (2011). "El sonido de la libertad: 30 años de agitaciones y conspiraciones en Santo Domingo (1791-1821)". Ponencia presentada en el Congreso Internacional El Caribe Hispano: Hacia un campo de estudio, 1791-1821, celebrado en la Fundación Global Democracia y Desarrollo (FUNGLODE), Santo Domingo.
- Martínez Peria, Juan Francisco. (2009). "Haití: la revolución olvidada". Revista electrónica de estudios latinoamericanos. Universidad de Buenos Aires. Vol. 7, Núm. 27, abril-junio. - ISSN 1666-9606. 1-23.
- Romero Amaya, María Daniela. (2011). "El vudú como unidad esclava: aparato promotor y difusor del ideal de libertad". Revista Gollardos. Año 18. Núm. XIV. Primer semestre. ISSN: 2145-986X.43-56.
- Sartre, Jean Paul. "El existencialismo es un humanismo". Ediciones del 80. 10-61.
- Williams, Raymond. (2000). Marxismo y literatura. Segunda edición. Barcelona, España. Ediciones Península.

## **EL ENTORNO FAMILIAR Y LA DEPRESIÓN: ASPECTOS QUE IMPACTAN EL DESEMPEÑO ESCOLAR**

*Marta Espericueta Medina, Elia Ramos Quiñones, Francisca Cruz Vázquez  
Universidad Autónoma de Coahuila*

### **Resumen**

La presente investigación retoma algunos aspectos de calidad de vida que impactan el Desarrollo del Ser Humano y que se centran en el proceso de enseñanza aprendizaje en el aula matizado por el entorno familiar y algunas situaciones particulares que constituyen síntomas de depresión los cuales se presenta de formas y duración muy variadas y en algunos casos interfieren con el desempeño escolar.

Se aplicó un instrumento a una muestra 322 estudiantes de primaria (4°, 5° y 6° grado). El instrumento consto de 10 variables complejas que constituyeron 116 reactivos además de los datos señalíticos mismos que como ya se dijo incluyen diferentes aspectos de Calidad de Vida de los cuales en este estudio solo se abordan tres. Los resultados mostraron que los estudiantes de educación primaria nivel superior presentan en un 27.33% dificultad para relacionarse con los demás y un sentimiento de desgano, donde solo 54.97% piensa que el mundo es un buen lugar para vivir, y solo el 48% considera que lo que aprende le sirve para su vida diaria. En base a los resultados se propone evaluar en todos sus puntos el entorno del estudiante de nivel primario superior con síntomas de depresión, además se sugiere dar apoyo a los estudiantes que manifiesten dificultad para relacionarse con los demás.

### **Palabras Clave**

Desarrollo humano, calidad de vida, depresión y familia.

### **Introducción**

“La desigualdad sigue siendo una constante, un gran reto y una gran cicatriz para México y América Latina y el Caribe. La región es una de las más desiguales del planeta y México no es la excepción a esa regla. La región pierde hasta 26 por ciento en su desarrollo debido a las diferencias en educación, salud e ingreso, y para México la cifra es de 23 por ciento”, aseguró Martínez-Solimán al presentar el Informe Mundial de Desarrollo Humano 2011 a investigadores, representantes de organizaciones civiles y medios de comunicación

Es un estudio que aborda aspectos del aprendizaje en el aula, relaciones interpersonales y salud mental desde la perspectiva de síntomas de depresión dado lo anterior se inserta en la Línea de generación y aplicación innovadora del conocimiento “Proceso de enseñanza aprendizaje en el Sistema Educativos” misma que maneja el Cuerpo Académico “Desarrollo Humano”.

A lo largo del documento se describe a la depresión a través de síntomas que presenta el niño en relación al mundo en que vive, retomando características como la edad, sexo, grado y aspectos relacionados con el aprendizaje en el aula además de relaciones familiares.

Aun que ya hay trabajos que demuestran que la depresión se ha asociado a un desempeño escolar bajo, es importante revisar además aspectos familiares y de aprendizaje que pudieran orientarnos para resolver diversas situaciones que se presentan en la cotidianidad y que se considera son importantes, pues conocedores de la percepción del estudiante en relación a los aspectos investigados pudieran establecerse estrategias que derivaran en una calidad de vida elevado en el niño además de coadyuvar a su desarrollo humano que finalmente derivará en su desempeño escolar.

Para este trabajo se investigó en forma detallada la depresión y como podría estar asociada el aprendizaje y las relaciones familiares del educando, por lo que se inició con la búsqueda de depresión, se continúa con aprendizaje y finalmente familia.

### **Antecedentes**

El desarrollo humano es la adquisición de parte de los individuos, comunidades e instituciones de la capacidad de participar efectivamente en la construcción de una civilización mundial que es próspera tanto material como espiritualmente. Según el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), consiste en la libertad y la formación de las capacidades humanas, es decir, en la ampliación de la gama de cosas que las personas pueden hacer y de aquello que pueden ser. Salinas García, (2003). Según Rodríguez Barrero (2008) refiere "que el desarrollo es humano está orientado a lograr la ampliación de las opciones de la gente: socialmente deseable y técnicamente posible (conjunto de logros); el subconjunto alcanzable que cada persona considera importante para su realización y que puede efectivamente alcanzar (capacidades) implica el logro de las capacidades, pero tiene que ver, además, con el proceso de procurarlas de manera equitativa, participativa y sostenible". La equidad y la libertad son condiciones de carácter instrumental para el desarrollo y su bienestar. Así mismo el desarrollo humano está íntimamente ligado a la calidad de vida, es necesario entonces intentar precisar a qué nos referimos cuando se habla en este sentido; la Calidad de Vida comenzó a definirse como un concepto integrador de todas las áreas de la vida (carácter multidimensional).

El desarrollo humano como tal es la capacidad de evolucionar, avanzar y superarnos en distintos aspectos como el corporal, el mental y el medio físico que nos rodea para tener una buena calidad de vida. (Delors, J, 1996). Según González, C, P (1965) "El desarrollo humano es un proceso conducente a la ampliación de las opciones de que disponen las personas, ampliación y aprovechamiento de la capacidad humana, se analizan todas las cuestiones sociales- sean éstas el crecimiento económico,



capacidad física, la libertad política o los valores culturales- desde la perspectiva del ser humano". Por ende, se centra en ampliar las opciones humanas.

El caso de México, en el norte del país, especialmente en Coahuila, y en algunos municipios de nuestro estado existen grandes diferencias en Calidad de Vida, algunos autores coinciden en señalar que la Calidad de Vida se basa en cuatro ejes fundamentales: la salud física, la salud mental, condiciones educativas y un contexto sano: social, económico, cultural, etc. (Alvarado, 2008; Quinceno, Vinaccia, 2008; Verdugo, Sabeh, 2002; Nussbaum y Sen, 1996).

Además "La desigualdad sigue siendo una constante, un gran reto y una gran cicatriz para

México y América Latina y el Caribe. La región es una de las más desiguales del planeta y México no es la excepción a esa regla. La región pierde hasta 26 por ciento en su desarrollo debido a las diferencias en educación, salud e ingreso, y para México la cifra es de 23 por ciento", aseguró Martínez-Solimán al presentar el Informe Mundial de Desarrollo Humano 2011 a investigadores, representantes de organizaciones civiles y medios de comunicación

A lo largo de este documento se aborda el desarrollo humano desde diversos aspectos de calidad de vida donde se hace énfasis en la descripción de la depresión a través de síntomas que presenta el niño en relación al mundo en que vive, retomando características como la edad, sexo, grado, además de relaciones familiares.

Cuando se habla de depresión no solo se mide en la población general, sino también en contextos escolares, Silvia Gavira y otros (2002) la midieron en estudiantes de Medicina de Medellín Colombia, donde se registró un 30.3% de depresión; para la leve 20.9%, y 2.7% para la severa o grave.

Con una escala de depresión del centro de control de estudios epidemiológicos, González Forteza y otros, (2008), la aplicaron a adolescentes de una escuela superior establecida en el centro Histórico de la Ciudad de México, donde se encontró un 8.2% de depresión mayor, según los criterios del DSM IV.

Otros autores como Aragonès Benaiges y otros (2005), han encontrado que en los adolescentes el 26.4% de las mujeres, 1 de cada 4, y 15.5% de los hombres, 1 de cada 7 tenían signos relevantes de problemas depresivos.

Además del género, otros factores de riesgo que intervienen en la depresión, es la edad, como se ha ido mencionando, donde en algunas ocasiones han sido las mujeres más jóvenes o las mayores de 60 años las que presentan mayor frecuencia de la enfermedad, otro artículo de Gómez Restrepo y otros (2004) comentan que en las mujeres de 46 a 60 años se presentó la depresión en un 11%.

En la depresión existe una alteración de las emociones, las que pueden cumplir diversas funciones importantes en nuestra vida, publicado en Rice, (1997), el autor menciona que “la función adaptativa que asegura la supervivencia, el temor de las personas que puedan sentir ante un peligro, emociones que también son medios de comunicación, estas también son muy importantes en las relaciones sociales, son eficaces en la formación de vínculos sociales y apegos o para mantener a otras personas a distancia, también son motivadores poderosos y tienen influencia significativa en la conducta, juegan un papel importante en el desarrollo social o moral, al empezar con la conciencia de lo que es malo y los sentimientos de culpa que se experimentan cuando se violan las expectativas de lo que se concibe como correcto, las emociones también son una fuente de placer o de dolor, la emociones de felicidad crean sentimientos positivos y las emociones negativas crean sentimientos negativos que pueden ser muy dolorosos, perturbadores y duraderos” pp. 426-457.

Newton Howes (2008) observó que una quinta parte de la población experimenta depresión la mayor parte de su vida, y si a esta se agrega un trastorno de la personalidad, tienen 2.18 (IC 95% 1.7-2.8) veces más riesgo de presentar un pronóstico desfavorable, que los que no tienen trastorno de la personalidad, como son el neuroticismo e introversión, que conllevan mayores tasas de trastornos depresivos.

En México, en 1990 se registraron 3784 suicidios; 3110 en hombres, con una tasa de mortalidad a nivel nacional de 3.72, los estados con mayor mortalidad fueron Campeche y Tabasco, las menores tasas se presentaron en Chiapas y Estado de México, en el 2001 la tasa más alta de suicidio fue en hombres (6.14), y los grupos de edad más afectados fue de 11 a 19 años, el método más empleado para el suicidio fue la ahorca miento, según reportes de Puentes Rosas y otros (2004)

En relación a la familia, Molina (1997), señala que las dificultades en el aprendizaje pueden tener distintas causas, entre ellas el socio-familiar.

La dimensión familia, es la que más contribuye a la percepción de alta calidad de vida y que constituye la principal fuente de ayuda, compañía, cuidado y respeto para las personas de edad avanzada, denominada: ambiente familiar, Álvarez, Bayarre, Quintero, (1996).

Kornblit (1984a), enfatiza en que la familia, por ejemplo, los diferentes estadios evolutivos por los que inevitablemente atraviesa, ubican al sistema en un estado de constante transformación, vehiculada con el crecimiento, por lo que debe regular su funcionamiento, alcanzando cierto grado de estabilidad. La enfermedad de uno de los miembros de la familia, por ejemplo, ya sea "orgánica" o "mental" puede

entenderse como un tipo de mecanismo de autorregulación al que apela el sistema en aras de su cohesión.

Sansó (2000) asegura que la reorganización de la vida familiar y ajuste de roles debido a la ausencia definitiva de uno de los miembros de la pareja. Hijos adultos asumen responsabilidades por los padres. Reajuste del proyecto de vida frente a la viudez. Problemas: Insuficiente apoyo familiar. Transferencia de afectos y necesidades hacia los hijos o nietos.

Luna, H, M, Á. Ortega. Quiroz, P, J, R. Rodríguez, L, J, L., 2008 Mencionan que las funciones de la familia pueden variar según el eje de estudio, algunos autores comentan que influyen los factores como la religión, que es una de las funciones de la familia; debe de incluir a sus elementos y que al compararla con otros autores esta misma función puede entrar en otra categoría analógica. Consideran a una familia en toma como una unidad dinámica y sus características estarán determinadas por el tipo de sociedad en que se desarrolla y por el momento histórico en que vive.

La finalidad de la educación familiar se centra en proporcionar a éstas los medios adecuados para la realización de su misión educadora en los frentes que la corresponden como grupo primario de encuentro y comunicación perfecta y entre cuyas prioridades hay que destacar los procesos que abarcan los tipos, niveles y características del contacto y comunicación entre el sujeto en educación y las figuras del sistema familiar, Enciclopedia de Educación Especial, (1989).

García Fuster Enrique, Musito Ochoa Gonzalo (2000) estudiosos de la familia, resaltan que la importancia de la familia en el mundo actual radica en que de ella depende la fijación de las aspiraciones, valores y motivaciones de los individuos y en que, por otra parte, resulta responsable en gran medida de su estabilidad emocional tanto en su infancia y en su vida actual.

Fisher (1997) agrega que en la actualidad no se debe de reducir al ambiente social únicamente en factores de corte sociológico o psicológico, sino que debe considerarse también las interacciones entre el sujeto social con respecto a otros, así como al entorno, los procesos, las características de los actores, los roles y las actividades desarrolladas por los propios sujetos.

### **Metodología**

El presente estudio se basa en la muestra n=322 alumnos de 4°, 5° y 6° grado de nivel primaria, en cuatro escuelas: tres de sostenimiento público y una de sostenimiento privado. Dadas las características de la muestra, así como el tipo de estudio a realizar, este es de corte transversal ya que la recolección de datos se llevó a cabo en un solo momento.

Los procesamientos estadísticos de frecuencia (Fr) y porcentaje (%) se realizaron a través de programas computacionales ex profeso que permitieran la heterogenización de los datos en función de las variables caracterizadoras que fueron consideradas en este estudio: Biológicas. Edad en años cumplidos y Género: mujer y hombre. Educativas. Escuela y Grado: 4°, 5° y 6°.

Lo que refiere a los tres ejes de estudio: depresión, familia y aprendizaje que se eligieron para medir la Calidad de Vida como desarrollo humano, están conformados a su vez por las siguientes variables simples y las cuales se midieron de acuerdo a la escala de Likert presentada como Nunca, Casi Nunca, A veces, Casi siempre, Siempre.

Los resultados que en este trabajo se presentan, aluden a las variables caracterizadoras de la muestra y, se destacan los hallazgos que indican si los estudiantes presentan o no, calidad de vida como desarrollo humano

## RESULTADOS

En el presente trabajo se muestran los resultados extraídos de los procesos estadísticos. En el nivel descriptivo, se hace uso de frecuencias y porcentajes; e realizaron procesamientos de correlación; todo ello con el propósito de observar el fenómeno de investigación desde diferentes perspectivas, pero sobre todo haciendo énfasis en sus características y relaciones.

En el nivel de frecuencias y porcentajes se analizará el número de veces que se repiten las opiniones conociendo el valor en porcentaje. Se trabajó a partir del análisis de variables aprendizaje y familia, depresión y síntomas de estrés; de la cual se derivan un conjunto de reactivos. Con un N poblacional de 322 sujetos.

En relación a la variable del mundo es un buen lugar para vivir se destaca que el 54.97% consideran el mundo un buen sitio para vivir, mientras que 45.03% dudan de que esto sea posible, cabe destacar que no existe una diferencia significativa entre cada grupo de opinión. Con lo anterior se infiere que los sujetos encuestados tienen inconformidad por los acontecimientos que suceden hoy en día, sin embargo, la mayoría presenta una actitud positiva ante los retos que presenta la sociedad.

En relación a la variable Platicar en familia lo aprendido en la escuela se observa que un 51.55% dicen platicar con su familia el aprendizaje obtenido en la escuela, por otra parte, el 48.45% refiere hacerlo pero no tan seguido como se espera.

En relación a que lo aprendido sirve en la vida diaria se destaca que el 48.45% de los sujetos encuestados consideran que los conocimientos que reciben en la escuela tienen gran utilidad en su vida diaria; mientras que un 51.55% opinan lo contrario,

destacando que no todo lo enseñando en la escuela le resulta útil al estar en contacto con su entorno.

De acuerdo a la lectura de la variable el Gusto por compartir lo que sabes, se observa que 43.17% de los sujetos muestran gusto por compartir las enseñanzas impartidas, mientras que 56.83% dicen no estar muy de acuerdo con esto, sin embargo, al preguntar por el gusto por enseñar lo que sabes se destaca que el 34.47% dicen sentir gusto por enseñar los conocimientos que se tengan, mientras que el 65.53% refiere hacerlo, pero no tan seguido como se espera.

Respecto al gusto por aprender cosas nuevas, se percibe que 74.84% de los sujetos encuestados dicen sentir agrado por aprender cosas nuevas, mientras que 25.16% indican no estar muy seguros de esto, así mismo en lo que concierne al Gusto por lo que aprendes en la escuela se observa que el 54.35% responde tener agrado por los aprendizajes impartidos por la escuela, por otro lado, el 45.65% dice no estar muy seguro de ello.

En relación a la depresión como un Sentimiento de desganado durante el día se destaca que el 33.54% de los sujetos encuestados dice sentirse en algunas ocasiones agotados durante el día, mientras que las respuestas del 66.46% se encuentran dispersa; dichos sujetos manifiestan en relación a que todo parece aburrido que el 58.07% de la población estudiada dicen estar cómodos ante cada situación, por otra parte, el 41.93% respondieron que algunos de los ambientes les resultan apáticos e indiferentes.

Sentir que nadie te comprende indica que el 63.04% de la población estudiada responde que nunca ha sentido falta de comprensión por parte de las personas, sin embargo, el 36.96% opina lo contrario. Así como que el 48 % de los estudiantes percibe que en algún momento ha sentido que todo le parece aburrido.

En relación a la dificultad para llevarse bien con los demás muestra que de un total de 322 sujetos encuestados el 27.33% dicen tener dificultad para entablar relaciones con las personas de su alrededor, mientras que las respuestas del 72.67% se encuentran dispersas con diferentes puntos de opinión, así como el 76.09 % considera que en algún momento de su vida le ha costado trabajo llevarse bien con los demás, de ellos 115 (47 %) son mujeres y el resto hombres ubicándose el 50% en el 6° grado y el 30% en 5° y solo el 23.91 % de los encuestados nunca ha tenido problema para relacionarse, presentándose así en mayor medida presencia un síntoma de depresión

Al cuestionar respecto a Dificultad para dormir toda la noche el 55.28% de la población encuestada dice no presentar dificultad para dormir. Mientras que el 44.72% apunta lo contrario.

El convivir con compañeros de escuela produce estrés, angustia indica que el 70.50% de 322 sujetos estudiados dicen tener que el hecho de convivir con compañeros no les produce estrés ni angustia, por otro lado, el 29.50% inclinan sus respuestas a diferentes puntos de vista.

El 31.68% indica que el enojarse depende mucho de la situación en la que se encuentren ya que no es muy común que lo hagan, mientras que el 68.32% representa respuestas variadas. Se observan los valores de un 39.75% de los sujetos encuestados dicen no tener dificultad para concentrarse en clase, sin embargo, un 60.25% responden a que en ocasiones les sucede perder la concentración ante la clase del docente.

En Relación al análisis correlacional se encontró que en cuanto a las variables complejas de Depresión, aprendizaje y familia los sujetos que tienden a tener gusto por lo que aprenden en la escuela, sienten que lo que aprenden les va a servir en su vida diaria, les permite enseñar y compartir lo que saben. Son niños que les gusta platicar a su familia lo que aprenden y además consideran que el mundo es un buen sitio para vivir.

Por el contrario, un niño que le cuesta trabajo llevarse bien con los demás siente que nadie lo comprende y como todo le parece aburrido se siente desganado durante el día, de los sujetos investigados. Es importante mencionar que la variable que considera poder cambiar el mundo no se correlaciona con ninguna variable.

En relación a las variables señalíticas se observa que solo el grado que cursa el alumno lo impulsa a considerar que puede cambiar el mundo, sin embargo, también es posible ver que esto no tenga ninguna relación con síntomas de depresión o con el aprendizaje que pudiera tener en la escuela o las relaciones que establece en familia.

Se observa que un grupo de adolescentes que se conduce con emociones inhibitorias y hostiles, así como un niño que le cuesta trabajo llevarse bien con los demás y siente que nadie lo comprende es un sujeto al que todo le parece aburrido y se siente desganado durante el día.

Otro de los aspectos más relevantes fue que se detectaron 56 casos que pudieran considerarse en riesgo ya que presentan al menos 4 de los 8 síntomas de depresión y representan un 17 % de la Población total, de ellos el 64 % son mujeres.

Es alarmante ver que en relación a la variable del mundo es un buen lugar para vivir el 45.03% dudan de que esto sea posible, cabe destacar que no existe una diferencia significativa entre cada grupo de opinión. Con lo anterior se observa que los sujetos encuestados tienen inconformidad por los acontecimientos que suceden hoy en día, sin embargo, la mayoría presenta una actitud positiva ante los retos que presenta la

sociedad, así mismos el hecho de platicar en familia lo aprendido en la escuela se observa que el 48.45% refiere hacerlo, pero no tan seguido como se espera. Con esto se concluye que las relaciones entre padres e hijos mejoran mucho cuando existe una comunicación efectiva, esto a su vez ayudara a los niños a entablar buenas relaciones con su entorno.

El hecho de que lo aprendido sirve en la vida diaria se destaca el 51.55% opina que no todo lo enseñando en la escuela le resulta útil al estar en contacto con su entorno. Con esto se infiere que la mayoría de los niños consideran que depende de los aprendizajes que el docente imparte y de cómo lo hace para que este juzgue en base a sus procesos cognitivos, afectivos e instrumentales el beneficio de tal enseñanza.

En relación a la depresión como un Sentimiento de desganado durante el día el 33.54% de los sujetos encuestados dice sentirse en algunas ocasiones agotados durante el día, por lo que se concluye que parte del cansancio que presenten tiende a deberse a una mala alimentación o síntomas de trastornos de sueño, esto a su vez estará influenciado por las condiciones del aula o el sitio donde se encuentren.

Así mismo en lo que concierne a todo parece aburrido se observan que el 41.93% respondieron que algunos de los ambientes les resultan apáticos e indiferentes. Con esto se infiere que los niños encuestados presentan síntomas de cansancio y/o fastidio ante los escenarios en los que estos estén.

Sentir que nadie te comprende indica que el 63.04% de la población estudiada responde que nunca ha sentido falta de comprensión por parte de las personas, sin embargo, el 36.96% opina lo contrario. Al analizar esta situación se concluye que los niños a cierta edad, pueden sentir una falta de atención y comprensión por parte de sus padres, amigos o personas cercanas a ellos, esto tendrá repercusiones en su desempeño académico y en la autoestima de los infantes. Es alarmante ver que el 48 % de los estudiantes percibe que en algún momento ha sentido que todo le parece aburrido.

Existe Dificultad para llevarse bien con los demás en donde El 76.09 % considera que en algún momento de su vida le ha costado trabajo llevarse bien con los demás, de ellos 115 (47 %) son mujeres y el resto hombres ubicándose el 50% en el 6° grado y el 30% en 5°.

Es evidente que normalmente, una persona se enoja no por elección, sino por provocación; el desafío es no permitir que esto suceda para influir en nuestra emoción si tenemos un problema para controlar la ira, debemos aprender a controlarlo antes de que nos controle a nosotros.

El tener dificultad para concentrarse en clase, se manifestó en un 60.25% y considerando el cerebro como un músculo que debe entrenarse para conseguir un buen control mental y centrarse en la tarea, también se debe tener en cuenta la necesidad de hacer descansos para que éste no se agote, por lo tanto, los niños que presentan problemas de concentración deben de prestar atención en todo lo que le concierne a su salud.

### **Conclusiones**

Se concluye que, aunque la mayoría de los sujetos encuestados manifiestan no tener problemas o presentar circunstancias que se relacionen con la depresión, hay un pequeño grupo de sujetos que se conduce con emociones inhibitorias y hostiles como un niño que le cuesta trabajo llevarse bien con los demás siente que nadie lo comprende y como todo le parece aburrido se siente desganado durante el día.

Otro de los aspectos más relevantes detectados es que en al menos existen 56 casos que pudieran considerarse en riesgo ya que presentan al menos 4 de los 8 síntomas de depresión y representan un 17 % de la Población total, de ellos el 64 % son mujeres.

Es alarmante ver que en relación a la variable del mundo es un buen lugar para vivir el 45.03% dudan de que esto sea posible, cabe destacar que no existe una diferencia significativa entre cada grupo de opinión. Con lo anterior se concluye que los sujetos encuestados tienen inconformidad por los acontecimientos que suceden hoy en día, sin embargo, la mayoría presenta una actitud positiva ante los retos que presenta la sociedad, así mismos el hecho de platicar en familia lo aprendido en la escuela se observa que el 48.45% refiere hacerlo, pero no tan seguido como se espera. Con esto se concluye que las relaciones entre padres e hijos mejoran mucho cuando existe una comunicación efectiva, esto a su vez ayudara a los niños a entablar buenas relaciones con su entorno.

En relación a la depresión como un Sentimiento de desganado durante el día el 33.54% de los sujetos encuestados dice sentirse en algunas ocasiones agotados durante el día, por lo que se concluye que parte del cansancio que presenten tiende a deberse a una mala alimentación o síntomas de trastornos de sueño, esto a su vez estará influenciado por las condiciones del aula o el sitio donde se encuentren.

Así mismo en lo que concierne a todo parece aburrido se observan que el 41.93% respondieron que algunos de los ambientes les resultan apáticos e indiferentes. Con esto se infiere que los niños encuestados presentan síntomas de cansancio y/o fastidio ante los escenarios en los que estos se desenvuelven.

Se concluye que normalmente, una persona se enoja no por elección, sino por provocación; el desafío es no permitir que esto suceda para influir en nuestra



emoción si tenemos un problema para controlar la ira, debemos aprender a controlarlo antes de que nos controle a nosotros.

El tener dificultad para concentrarse en clase, se manifestó en un 60.25% y considerando el cerebro como un músculo que debe entrenarse para conseguir un buen control mental y centrarse en la tarea, también se debe tener en cuenta la necesidad de hacer descansos para que éste no se agote, por lo tanto, los niños que presentan problemas de concentración deben prestar atención en todo lo que le concierne a su salud.

### Bibliografía

- Violencia, Salud. In Diccionario Enciclopédico (1981). University de términos médicos; Nueva Editorial Intramericana. México D.F
- Ley de los Derechos de las Personas Adultas Mayores; Título 3º. De los deberes del Estado, la sociedad y la familia (2002). (pp. 20-23). México D.F. Publicado en el Diario Oficial de la Federación el 25 de junio (INAPAM).
- Informe Anual Mundial sobre el Desarrollo Humano Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2010, 2009, 2008-2007).
- Ávila Morales José E. (2009). www.monografias.com. Monografía. Psicología. Retrieved from <http://www.monografias.com/trabajos16/comportamiento-humano/comportamiento-humano.shtml>
- Cortada de Kohan, Nuria (1999) Teorías Psicométricas y construcción de test. Lugar Editorial. S. A. Buenos Aires.
- Campbell, D. Stanley, J. (1969/1982) Diseños experimentales en la investigación social. (3ª Edición pp. 19-20) Lugar Editorial Amorrortu. A. Buenos Aires.
- Delors, Jacques (1997) La Educación encierra un tesoro. Informe de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. México, Correo de la UNESCO.
- Díaz T, O, Soler, M, L, García, M. (1998) El APGAR familiar en ancianos convivientes. Rev. 14(6):548-53. Cubana Med. Gen Integral.
- Gallardo, L. Hames, A. (2006) ¿Cómo cuidar a mi viejito? In A tu salud. Revista de medicina preventiva, (31), 26-27. México D.F. México Interactivo.
- García Fuster Enrique, Musito Ochoa Gonzalo. (2000). Psicología Social de la familia. (pp. 52-53). España.: Paídos.
- García Salinas Telmo (2003) Nociones de Psicología. Ed. Adunk SRL, Lima (Perú).
- González Casanova Pablo (1965). La Democracia en México. (Serie Popular ERA, pp. 333) México, ERA.
- Gordón Hamilton. (1965) La Familia como experiencia de vida. In Teoría y Práctica de Trabajo Social de casos. (2a Edición. pp. 95-97). México D.F.: La Prensa médica mexicana, S.A
- Huerta, G, J, L. (2005). Ciclo vital de la familia: Etapa familiar final. In Medicina Familiar. La Familia en el proceso salud-enfermedad. (1º ed., pp. 24-25). México D.F.: Alfil S.A. de C.V.
- Kornblit Analía (1984). Capítulo 1. Sistema corporal y sistema familiar: algunas articulaciones teóricas. In Somática Familiar- Enfermedad orgánica y familia. (1º ed., p. 23). Barcelona, España.: Gedisa S.

- Kornblit Analía. (1984b). Capítulo 2. La enfermedad crónica vista como crisis familiar. Enfoque preventivo de las disfunciones familiares. In Somática Familiar- Enfermedad orgánica y familia. (1º ed., pp. 42-43). Barcelona, España.: Gedisa S.A.
- Membrillo Luna Apolinar, José Rubén Quiroz Pérez, José Luis Rodríguez. López. (2008). Crisis Familiares. In Familia. Introducción al estado de sus elementos. (José, Q. Apolinar, M., p. 179). México D.F.: Editores de texto mexicanos. S.A. de C.V.
- Madelin R, R. La Rosa M, M. Reyes, G, M. (2006) Interrelación con la familia del adulto mayor. Artículo Electrónico. Rev. Cubana Enfermería; 22 (1).
- Retrieved March 2008, from [http://bvs.sld.cu/revistas/enf/vol22\\_1\\_06/enf04106.htm](http://bvs.sld.cu/revistas/enf/vol22_1_06/enf04106.htm)
- Norma Oficial Mexicana NOM-167-SSA1-1997, Para la Prestación de servicios de asistencia social para Menores y Adultos mayores.
- Norma Oficial Mexicana NOM-190-SSA1-1999, Prestación de Servicios de Salud. Criterio para la Atención Medica de la Violencia Familiar.
- Padua, J (1979) Técnicas de Investigación Aplicada a las Ciencias Sociales. México: Fondo de Cultura Económica: El Colegio de México. ISBN 968-16-0288-9
- Polo, V, M. Espín, A, M. (S/F) Apuntes para la Soledad ¿qué se avecina? Salud para la Vida. Infomed [publicación electrónica]; Retrieved Julio 2008, from
- Riveiro Ferreira Manuel. (2000). Viabilidad de una política social de la familia. . In Familia y Política Social, (pp. 28-29). México D.F.: Lumen Humanitas.
- Rivero Ferreira Manuel. (2000b). Familia y Política social. (p. 26). México: Lumen Humanitas.<http://saludparalavida.sld.cu/modules.php?name=News&file=article&sid=65>. Tomado de la Revista Avances Médicos de Prensa Latina.
- Rodríguez Barrero Héctor Flavio (2008, marzo). Desarrollo Humano y Trabajo Social, Ponencia presentada en el Foro organizado por el programa de Trabajo Social de la Fundación Universitaria Monserrate, Colombia. Recuperado en mayo 19, 2010 disponible en [http://www.fum.edu.co/snies/inst/programas/p\\_trab\\_social/eventos/foro\\_des\\_hum/D%20ESAR%20ROLLO%20HUMANO%20Y%20TRABAJO%20SOCIAL%20HECTOR%20FABIO.pdf](http://www.fum.edu.co/snies/inst/programas/p_trab_social/eventos/foro_des_hum/D%20ESAR%20ROLLO%20HUMANO%20Y%20TRABAJO%20SOCIAL%20HECTOR%20FABIO.pdf)

## **ELEMENTOS PARA CONSTRUIR UNA PROPUESTA PARA EL BIENESTAR DESDE LA TEORÍA SISTÉMICA EN LA ESCUELA, CON NIÑAS QUE SE ENCUENTRAN EN UN INTERNADO Y QUE HAN SUFRIDO MALTRATO INFANTIL**

*Laura Marcela Guetasolis  
ISIDM*

### **Resumen**

El presente trabajo integra avances parciales de la investigación que se realiza en el Doctorado en Investigación Educativa Aplicada, el contexto de estudio es un internado en el Estado de Jalisco con niñas que han sufrido maltrato infantil. Se localiza en el municipio de Tlajomulco de Zuñiga, es organizado y administrado por una comunidad de monjas del “Buen Pastor” (orden católica) pero dentro de ésta Institución se localiza una escuela Primaria Estatal “Idolina Gaona de Cosío.” que es la escuela a la que asisten las niñas de dicho internado. Las niñas fueron ingresadas a la institución por pobreza extrema y /o falta de padre o madre, han sufrido maltrato y el contexto familiar del que provienen es desfavorable.

Se pretende utilizar como método el estudio de casos y hacer uso de diversas técnicas proyectivas, así como de la teoría de los sistemas para generar una propuesta educativa para el bienestar de las alumnas. La escuela debe hacer algo para la población minoritaria en este caso los temas que se abordan son poco nombrados o invisibilizados ante la sociedad. Nosotros los docentes somos los que debemos generar cambios y alternativas para lograr una reestructuración escolar que logre tener resonancia en la vida personal de los niños.

### **Palabras clave**

Bienestar, Teoría sistémica, niñas en internado, Maltrato infantil.

### **Introducción**

La violencia en México es un factor determinante de la deserción escolar e incluso, una causa importante de muertes infantiles. Miles de niños, niñas y adolescentes en México, crecen en un contexto de violencia cotidiana que deja secuelas profundas e incluso termina cada año con la vida de centenares de ellos. Gran parte de esta violencia, que incluye violencia física, sexual, psicológica, discriminación y abandono, permanece oculta y en ocasiones, es aprobada socialmente.

El presente trabajo pretende dar respuesta a los principales afectados de ésta problemática, las niñas que viven en un internado al que asisten niñas por pobreza extrema y problemas familiares graves o por el simple hecho de no tener un familiar que las cuide.

Las niñas que se encuentran internadas asisten a la Primaria Estatal que se encuentra en instalaciones del internado “Idolina Gaona de Cosío”, a la primaria

asisten en horario vespertino y por la tarde están internadas, en el presente trabajo se toma como muestra a 12 niñas de 6 a 11 años, de éstas niñas se trabajará con un caso de maltrato severo , otro maltrato moderado y una que no sufrió maltrato.

Dar un vistazo a las concepciones de maltrato es necesario para poder construir una propuesta educativa con estrategias sistémicas que favorezca su bienestar con la intención de conocer y comprender el problema desde el sujeto de estudio que lo vive. Las niñas.

### **Fundamentos teóricos**

El trabajo desde la perspectiva sistémica es factible porque permite comprender el maltrato desde las relaciones entre Familia, Escuela e Institución. Todos los niños deben recibir cuidados necesarios al fin de asegurarles la vida, el bienestar y un desarrollo armonioso, sus derechos sociales, económicos, cívicos y políticos deben ser respetados , para permitirles el desarrollo de sus potencialidades y asegurarles oportunidades de vivir felices “Toda acción u omisión cometida por individuos , instituciones o por la sociedad en general, que prive a los niños de cuidados, de sus derechos y libertades, constituye un maltrato” (Barudy, 1998, p.35).

El contexto familiar del cual vienen los niños es en general un ambiente hostil en el que se experimentan experiencias difíciles; vicios, golpes, maltrato, prostitución, alcoholismo, abusos sus necesidades básicas no son satisfechas y la carencia de valores es evidente. Para ellos el maltrato se vuelve invisible se concibe de forma diferente dependiendo de las vivencias que han tenido en el principal socializador. La familiar. Pero en el caso de esta investigación la familia está presente solo los fines de semana. “Muchos investigadores han constatado que los niños que permanecen en acogida institucional más de un año corren grave riesgo de perder contacto con su familia de origen o volver a vivir con ellos” (Jenkins y Norman, 1972; Magura 1979, Angles, 1983; Costin y Rapp , 1984).

La escuela debe generar una estrategia de comunicación y reestructuración del mismo sistema, es necesario que se logre trascender y empujar hacia el futuro, se define como reestructuración según Watzlawick “Cambio del propio marco conceptual o emocional, situarla dentro de otra estructura que aborde los hechos, cambiando así por completo el sentido de los mismos [...]lo que cambia [...]es el sentido atribuido a la situación y no los hechos correspondientes (Watzlawick y cols, 1986, p.120).

El maltrato y su situación en el albergue no cambiará, pero si su reestructuración a través de una propuesta que genere bienestar. La mejora en la autoestima debe ser prioritario para el bienestar de los alumnos es un aspecto que el educador debe incorporar en su perfil una significativa competencia en el conocimiento de aquello

que va a enseñar, y una calidad humana para establecer vínculos de reconocimiento respecto a sus alumnos, sus familias, y el resto de colegas del equipo docente.

Tenemos la posibilidad de desarrollar aptitudes y organizar nuestro entorno para poder pasar la mayor parte del tiempo en nuestro punto de bienestar "para encontrar satisfacción y felicidad es conveniente que seamos conscientes de las situaciones que nos causan una profunda satisfacción, en las que sentimos felicidad (Carr, 2004, p.43). Los fundamentos de la teoría de los sistemas permitirán generar una propuesta que coadyuve la situación familiar y personal de las niñas del internado.

### **Metodología**

En el marco de la investigación educativa se necesitan instrumentos para describir la realidad que ayuden a entender las circunstancias actuales, con el fin de poder establecer los cambios pertinentes que conduzcan a la mejora del sistema educativo. La investigación cualitativa da respuesta a esta necesidad, el método de estudio de casos pretende analizar temas actuales, fenómenos contemporáneos, que representan algún tipo de problemática de la vida real, en la cual el investigador no tiene control.

Al utilizar este método se intenta responder el cómo y el por qué, utilizando múltiples fuentes y datos. Según Martínez Carazo 2011 el estudio de caso es una estrategia de investigación dirigida a comprender las dinámicas presentes en contextos singulares, la cual podría tratarse del estudio de un único caso o de varios casos, combinando distintos métodos para la recogida de evidencia cualitativa describir, verificar o generar teoría.

Siguiendo la paráfrasis anterior, se puede afirmar que el estudio de caso desempeña un papel importante en el área de la investigación ya que sirve para obtener un conocimiento más amplio de fenómenos actuales y para generar nuevas teorías, así como para descartar las teorías inadecuadas. También el uso de este método de investigación sirve, especialmente, para diagnosticar y ofrecer soluciones en el ámbito de las relaciones humanas, en este caso específicamente en una propuesta para el bienestar desde la postura sistémica, desde las relaciones alumnos-internado-internado-familia-familia-maestro y niños.

Entre la considerable variedad de estrategias y técnicas que pueden ser empleadas en una investigación de estudios de caso se aplicarán instrumentos que favorezcan la recuperación de datos. Se tomó el estudio de casos con enfoque etnográfico tomado de Vazquez Recio y Angulo Félix 2003 trabajar en un caso es entrar en la vida de otras personas con el interés de aprender qué y por qué hacen o dejan de hacer, que piensan y cómo interpretan el mundo social en el que viven.

Dentro de los instrumentos se realizaron notas de campo, como lo señalan Hammersley y Atkinson (1994) "la mayoría de las notas de campo [...] son apuntes recogidos al vuelo en el transcurso de la interacción observada". Estas notas dieran

una visión específica de lo que sucede entre los individuos y de las reflexiones que hacen entre ellos, sirvieran para dar evidencia de lo que sucede. También se llevó a cabo una sesión grupal entrevista grupal semi-estructurada que permitirá entrar en contacto con un grupo de niños, la entrevista grupal la define Goetz (1988) como "Una entrevista que se realiza con un grupo de colectivo de individuos [...] se preguntan cuestiones específicas sobre un tópico o tema". También se utilizará un instrumento de frases incompletas como un medio de proyección personal.

Se necesitaron usar técnicas proyectivas como dibujos o narrativas como técnica proyectiva para la recopilación de datos de algo tan abstracto como son las relaciones y en este caso específico el maltrato. Es necesario resaltar que tundra apoyo en la investigación acción como método ya que se pretende establecer una propuesta de proyecto educativo con la población participante. "Una investigación en la escuela desde la escuela, realizada por docentes con el fin de dar respuesta puntual a la problemática escolar (Latorre, 2003, p. 21). Los niños que asisten a la escuela y cargan con una problemática desde casa en este caso el maltrato infantil, se vive día a día desde cualquier espacio educativo, el interés se basa en generar desde la escuela una propuesta para el bienestar de los niños.

Se pretenden alcanzar los siguientes objetivos:

Como objetivo general se pretende generar una propuesta fundamentada en la perspectiva sistémica, que responda al bienestar del alumno de primaria que ha sufrido maltrato infantil.

Los objetivos específicos son:

Conceptualizar el maltrato desde las niñas, darle voz a los que no tienen voz.

- Identificar el alcance pedagógico de las estrategias sistémicas para los alumnos que han presentado o presentan maltrato infantil.
- Analizar el maltrato desde los ámbitos de las relaciones entre familia, escuela e institución que conjugan las vivencias y perspectivas de los alumnos con maltrato.
- Comprender los elementos que pueden ser factibles de utilización como mediación educativa para innovar una propuesta de bienestar desde la escuela.

## Resultados

Es indiscutible que existen familias, como es el caso del internado en el que se ha creado un sistema de maltrato-pobreza- mala educación casi indestructible, los niños han vivido y creado sus propias conceptualizaciones a partir de lo que viven en su familia: Barudy (1998) dice que existen situaciones trágicas donde la violencia intrafamiliar, en particular el maltrato de los niños es un modo de vida a menudo transgeneracional. Se trata de familias en las que los adultos tienen tendencia a

repetir crónicamente comportamientos abusivos y violentos sobre sus hijos, quienes a su vez podrán transformarse en padres abusivos.

Es aquí cuando se descubre lo que se suponía los niños vienen de un contexto desfavorable, integrado por familias disfuncionales, les duele recordar lo que han vivido sin embargo lo reproducen en el aula y en el internado.

Se aplica una herramienta proyectiva una entrevista semi-estructurada para recolectar propuestas, que en su mayoría las niñas dicen que: la familia debería apoyar a todos sus miembros, la escuela evitar el bullying el internado respetar las opiniones de los demás en la calle evitar pleitos y como individuo respetarse así mismo, incluyen no rezongar a los mayores ayudar a las víctimas, se muestra cierta paradoja en su propuesta, por un lado lo que proponen es en realidad de lo que carecen, basan la propuesta en la convivencia con el diálogo, expresión libre de ideas sin agresión o censura, por otra parte proponen llevarlos a un psicólogo, ayudar a las víctimas mejorar la comunicación con los hijos, procurar no hacer acoso escolar, cambiar a que las reglas sean más exigentes, poner cámaras en la calle llevarse bien y platicar lo que no gusta (ver anexo 1 propuestas)

En las propuestas de convivencia se puede observar como los niños desean o proponen acciones concretas que van desde mejorar la comunicación hasta que un psicólogo los ayude, al proponer esto se da por sentado que existe un gran problema que afecta a las personas y se busca una solución externa, (en un psicólogo, o en la cárcel) asumen el castigo máximo como la cárcel y en comparación a el lugar en el que ellos viven, ¿qué sería un internado permanente para ellos?, ¿será acaso que se sienten merecedores de tales acciones?. Las interacciones familiares tienen resonancia en la escuela, en el internado y en cualquier grupo social. La violencia y el maltrato que han vivido ya no es violencia para ellos un grito ya no forma parte de la violencia en sí mismo, más bien es interacción diaria parte de la convivencia. De manera exploratoria se llevó a cabo una recolección de dibujos de forma individual en la que los niños explican a través de imágenes y frases lo que para ellos es el maltrato (Anexo 2 dibujos varios acerca del maltrato y violencia)

Se realizó un análisis de los dibujos solo de manera exploratoria no sin considerar posteriormente un análisis a partir de la semiología de Roland Barthes. Los dibujos presentan los siguientes elementos. A partir del análisis previo se logró realizar un esquema y retomar los conceptos con mayor recurrencia; los conceptos que le asignan al maltrato son los siguientes: lo que han vivido en su mayoría son golpes y vicios, han estado en contacto con armas de fuego, violaciones, peleas en pandillas, en su casa las discusiones son comunes y cotidianamente escuchan gritos, insultos, regaños incluso han visto cómo sus familiares roban o ellos mismos han robado.

Resulta paradójico como algunos niños ven como maltrato pegar y minimizan el maltrato psicológico como los insultos, o aprovecharse del otro, su nivel de tolerancia al dolor ha rebasado los límites descriptibles.

Un niño manifiesta que repetir las conductas de sus padres es maltrato ya que son conductas negativas. Estas situaciones tan evidentes hacen que esté en este camino con la intención de contribuir a su desarrollo humano quizás sea un paliativo para la vida tan difícil que han llevado, pero sé que se le debe dar voz a un fenómeno que pareciera inexistente en nuestra sociedad.

Reflejan en todo momento las experiencias de maltrato que han vivido. Son capaces de describir o platicar tal es el ejemplo de algunas narrativas en las que las niñas expresan actos brutales que han sufrido, todo esto se aplicó como una narrativa proyectiva partiendo de la pregunta ¿sabes por qué están aquí tus compañeras? ¿Conoces lo que les ha pasado?

En estos testimonios que deben estudiarse a profundidad se pueden rescatar sus historias de vida a través de la proyección, lo que está plasmado en esas líneas no es más que su historia cercana con el maltrato. En sus narrativas se puede rescatar que existe una invisibilidad por parte de los adultos, incluso ellas se han habituado a dichas interacciones. Es necesario ahondar en el análisis de los testimonios escritos para poder interpretar lo que sucede desde los actores principales que viven el maltrato.

## Conclusiones

A través del desarrollo de la investigación se ha llegado a las siguientes conclusiones preliminares como: La familia es pieza importante en el desarrollo del niño, un ambiente 11 hostil o poco favorable perjudica el desarrollo de los niños.

- El contexto inmediato determina las representaciones que los niños se forman de cualquier valor o concepto, en este contexto intervienen todos los actores del sistema: familia, escuela internado.
- El maltrato que han vivido tiene resonancia en la escuela y en el internado.
- Tienen baja autoestima y carecen de reconocimiento propio, son inseguros y responden con agresión o sumisión para sobrevivir.
- Saben que la forma en la que han vivido no es la mas favorable, realizan propuesta para mejorar la convivencia y evitar el maltrato.



## Referencias

- Castro, Alan. (2004). "Psicología Positiva". (Paidós). Buenos Aires.
- Ampudia, Amada. (2009). "Guía clínica para la evaluación y diagnóstico del maltrato infantil."(Manual Moderno). México.
- Bringiotti, María. (2000). "La escuela ante los niños maltratados". (Paidós) .Buenos Aires.
- Barudy, Jorge. (1998). "El dolor invisible de la infancia , una lectura ecosistémica del maltrato infantil". (Paidós). Barcelona.
- Watzlawick, Paul. (1981). "Teoría de la comunicación humana".(Herder). España.
- Azar, Selma. (2010). "Terapia sistémica de la resiliencia". (Paidós). Barcelona

## **ESTADO BIOLÓGICO, PSICOLÓGICO Y SOCIAL DE DOCENTES E INVESTIGADORES EN LA UAEM-ZUMPANGO**

*Santos Noé Herrera Mijangos, Flor de Ma. Erari Gil Bernal, Jorge Gonzalo Escobar Torres  
Institución de Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo*

### **Resumen**

En esta ponencia, mostramos los resultados de una encuesta que devela parte de las dinámicas institucionales de la Universidad Autónoma del Estado México. Los hallazgos nos permiten tener una visión científica del Estado biológico, psicológico y social de los docentes e investigadores quienes están en estados de crisis alarmantes en algunas áreas de su vida.

Para conocer la cotidianidad que se vive en la UAEM, recurrimos a un método mixto. En él, la perspectiva cualitativa se manejó la metodología inductiva-analítica desde una visión situacional (aquí y ahora) y un enfoque histórico para conocer su historia. En la parte cuantitativa, se aplicó un cuestionario a sujetos de diversas facultades de la Universidad. Es pertinente mencionar que, con base en nuestros resultados, las anomalías encontradas en la UAEM lejos de que decrezca, se incrementarán, principalmente por un reciente cambio del grupo que controló la institución por aproximadamente una década.

### **Palabras clave**

Universidades públicas, docentes, estado biopsicosocial.

### **Introducción**

Las Universidades son una caja de resonancia de la sociedad (Herrera, 2013) y como consecuencia, en su interior se viven dinámicas institucionales que constantemente alteran la tarea fundamental de su existencia. El objetivo de la investigación consistió en conocer el sufrimiento institucional en docentes investigadores de una universidad pública. Es pertinente mencionar que gracias al pilotaje que se realizó en la UAEM, se pudo continuar con otras investigaciones en diversas universidades de México (Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca, Universidad de Quintana Roo, Universidad Autónoma de Querétaro entre otras) (Herrera, 2014, 2015) y Sudamérica (Colombia: Universidad de Medellín y Universidad de Antioquia) ya que la finalidad a largo plazo es validar un cuestionario y tener el pulso (cualitativo y cuantitativo) del estado biológico, psicológico y social de docentes e investigadores en las universidades latinoamericanas.

En esta ponencia, se presentan los resultados de una parte de la investigación (pilotaje de un instrumento de medición) que se realizó en la región central de México, específicamente en el Centro Universitario Zumpango de la Universidad del Estado de México.

La estructura de esta ponencia la dividimos en cinco apartados: encuadre teórico, ruta metodológica, resultados de la encuesta y conclusiones. El primero de ellos nos adentra en la perspectiva teórica del fenómeno de análisis, la segunda presenta la ruta metodológica y fases aplicadas para validar un cuestionario. En ese mismo apartado se proporciona la ubicación, población y muestra entre otras variables. Los resultados presentan las gráficas y una lectura de las dinámicas institucionales que se viven en una parte de la Universidad del Estado de México. La última sección proporciona las conclusiones de la investigación y sugerencias.

### Marco teórico

Diversas investigaciones en el mundo analizan la cotidianidad que viven docentes e investigadores en las instituciones educativas. Los teóricos han estudiado a los académicos desde diferentes perspectivas (Maslach, 1982; Menzies, 1994; Ortiz, 1995; Fernández 1998; Pérez 1999; Blanchard, 2001; Remedi 2004; Landesmann, 2006; Herrera, 2005, 2008, 2009, 2013, 2014, 2015). Cabe mencionar que en el aspecto teórico hay disgregación en cuanto las dinámicas institucionales de las escuelas, particularmente del Estado biológico, social y psicológico de los docentes e investigadores, pero sobre todo del sufrimiento que padecen por las actividades endémicas a su labor. Con base en los trabajos de investigación realizados (Herrera, 2005, 2008, 2009, 2013, 2014, 2015), hemos develado que los formadores sufren en tres áreas de su vida: biológica, social y psicológica. Esta investigación se suma a las indagaciones que hemos venido realizando desde hace aproximadamente una década, los cuales han analizado a los docentes e investigadores desde diferentes perspectivas. El siguiente cuadro muestra los trabajos que hemos sistematizado concerniente al tema.

Año	Nombre de la Investigación	Trabajo	Nombre de revista/congreso
2005	Estado de Burnout en los profesores de la Universidad del Valle de México	Artículo	Revista Mundo UVM
2008	La institución como objeto creador de sufrimiento	Artículo	Revista Administración y Organizaciones
2009	Historia, cultura, rol y sufrimiento. Análisis del Instituto de Educación Media Superior del Gobierno del Distrito Federal	Tesis	Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados XXI
2014	Estado biológico, psicológico y social de docentes e investigadores en Instituciones educativas	Ponencia	International Conference on Learning, Nueva York

2014	Investigaciones sobre el análisis de la violencia en México desde tres Universidades Públicas.	Coloquio	30° Congreso Latinoamericano de Psicoanálisis. Argentina,
2014	Problemas actuales de la Salud Mental en Universidades Mexicanas	Ponencia	II Congreso Internacional de Conflictividades, Colombia
2014	Novela del Instituto de Educación Media Superior	Artículo	Revista Universidades
2015	Huella y sombra de la violencia en la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca	Artículo	Revista PSICUMEX
2015	Estado biológico, psicológico y social de docentes e investigadores en Instituciones educativas	Artículo	Revista Internacional de Organización Educativa y Liderazgo

Tomando como antecedentes las investigaciones previamente mencionadas, esta investigación coadyuva a la línea de investigación que se ha estado desarrollando y los resultados dan una visión global del Estado biológico, social y psicológico que viven algunos docentes e investigadores en una universidad pública de la región centro de México.

### Metodología

Para la realización de esta investigación, se siguieron siete fases y a continuación se detallan

- Recopilación de material biblio-hemerográfico: Se realizó una búsqueda del material existente y recopiló lo pertinente al estado del arte.
- Diseño de instrumento: Guía de entrevistas. Se analizó el estado del arte y diseñaron de las guías de entrevista.
- Primera parte del trabajo de campo cualitativo. Entrevistas a especialistas. Se realizaron cuatro entrevistas a profundidad que se aprecia en el siguiente cuadro:

Lugar y Fecha	Universidad	Informante clave	Entrevista
Monterrey, Nuevo León agosto 29, 2013.	Universidad Autónoma de Nuevo León. Trabajo Social.	Dra. Sieglin	A profundidad.

Distrito Federal, México octubre 9, 2013.	Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Iztapalapa.	Dra. Irene Silva	A profundidad
Monterrey, Nuevo León marzo 13, 2013.	Universidad Autónoma de Nuevo León. Trabajo Social.	Dra. Sieglin	A profundidad
Zumpango, Estado de México abril 25, 2014.	Universidad Autónoma del Estado de México. Psicología	Candidata a Doctora Reyna Amador	A profundidad

Este primer ciclo de entrevista se efectuó a investigadoras que son especialistas en nuestro objeto de análisis.

- Estancia académica y coloquio de investigación: El 25 de abril de 2014, se presentaron avances de la investigación en un coloquio organizado con la Universidad Autónoma del Estado de México. En el evento, los equipos de investigación de las Universidades convocadas mostraron avances de sus indagaciones y recibieron retroalimentación para encausar los trabajos.
- Segunda parte del trabajo de campo cualitativo. Sujetos muestra. Se efectuaron diez entrevistas a profundidad y cinco focales en diferentes Universidades. En este segundo ciclo de entrevista, se acudió a diversas Universidades de México específicamente en la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Universidad Autónoma de la Ciudad de México, Universidad de Quintana Roo y Universidad Autónoma del Estado de México Es pertinente mencionar que las indagaciones se realizaron en los espacios que los sujetos de análisis designaron.
- Elaboración del cuestionario y pilotaje. Para la elaboración del primer cuestionario, se consideró el trabajo cualitativo realizado en un lapso de ocho meses, se tomaron tres aspectos:
  - a. Bibliografía relacionada con el objeto de análisis e investigaciones previas realizadas en la licenciatura, maestría y doctorado.
  - b. Entrevistas a especialistas del área y a investigadores que pertenecen al Sistema Nacional de Investigadores, Perfil PROMEP, Profesores de Tiempo Completo, Profesores de Asignatura, Directores de Facultades, Coordinadores Académicos y de Área. En total se entrevistaron a 32 sujetos de ocho diferentes Universidades.

- c. Documentos institucionales (información relevante de cada universidad) y etnográficos (material que se recopiló durante el trabajo empírico).

Una vez elaborado el instrumento de medición, se piloteó el cuestionario en la Universidad Autónoma del Estado de México (Zumpango). Se encuestaron a cincuenta sujetos, como se aprecia el cuadro:

Lugar y fecha	Universidad	Participantes
Zumpango, Estado de México Abril 24 y 25, 2014.	Universidad Autónoma del Estado de México	Se encuestó a sujetos de las siguientes Facultades: Administración, Agronomía, Ciencias Políticas, Computación, Contabilidad, Derecho, Diseño Industrial, Enfermería, Inglés, Psicología, Sociología, Turismo.

Al finalizar la encuesta se procesó la información y con los resultados obtenidos se ajustó el cuestionario para continuar con la investigación en otras universidades.

- Procesamiento de la información. Esta fase se dividió en dos partes. En la primera se codificó el instrumento de medición, se expresaron las gráficas e interpretaron. La segunda fase se dio con el análisis de los resultados obtenidos para así aplicar los ajustes necesarios y enviar el cuestionario final a los expertos en el tema y emitieran sus comentarios. En la actualidad (febrero, 2015), se continúa con la investigación y validación del Instrumento.
- Resultados de la encuesta. Considerando todo el trabajo expuesto en la ruta metodológica, la encuesta se aplicó el 24 y 25 de abril de 2014. Cabe destacar, que la encuesta intentó aplicarse a todos los sujetos de análisis, pero algunos por cuestiones de tiempo o interés decidieron no contestar el instrumento, aun así, se logró obtener una muestra representativa de 50 sujetos. Los encuestados están representados por 38% del género femenino y 62% del masculino. La edad oscila entre los 25 y 62 años de edad, prevaleciendo el rango de 32 a 49 años. El estado civil de veintinueve de los encuestados es casado, diecinueve son solteros, uno divorciado y uno marcó otro, lo que permite afirmar que la mayoría vive con una pareja, es decir el 58 % (29 de 50). Los sujetos de análisis evidenciaron tener altos estándares de escolaridad, es decir el 66% han realizado estudios de posgrado.

## Referencias bibliográficas

- Blanchard, C. (2009). Los docentes, entre placer y sufrimiento. México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Fernández, L. (1996). Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas. Argentina: Paidós
- García, A. (2014, 21 de junio). Releva Rector a Vallejo en Michoacán. Reforma, p. 1.
- Herrera, Noé (2005) "Estado de Burnout en los profesores de la Universidad del Valle de México", Revista Mundo UVM, núm. (17): 48
- Herrera, Noé (2008) "La institución como objeto creador de sufrimiento", Revista Administración y Organizaciones, Universidad Autónoma Metropolitana, unidad Xochimilco, año 10, núm. (20): 103-126. ISSN:1665-014X.
- Herrera, Noé (2009) "Historia, cultura, rol y sufrimiento. Análisis del Instituto de Educación Media Superior del Gobierno del Distrito Federal (IEMS)", Tesis de doctorado, México, DIE-CINVESTAV
- Herrera, Noé et. al (2013d) "Violencia y sufrimiento: instituciones educativas como caja de resonancia de la sociedad", Memorias 1er. Congreso Internacional de Investigación Educativa de la RIE-UANL, Nuevo León, Universidad Autónoma del Estado de Nuevo León.
- Herrera, Noé (2014) "Estado biológico, psicológico y social de docentes e investigadores en Instituciones educativas", XXI International Conference on Learning, Estados Unidos, Nueva York.
- Herrera, Noé (2014) "Investigaciones sobre el análisis de la violencia en México desde tres Universidades Públicas", XXX Congreso Latinoamericano de Psicoanálisis, Argentina, Buenos Aires.
- Herrera, Noé (2014) "Problemas Actuales de la Salud Mental en Universidades Mexicanas", II Congreso Internacional de Conflictividades, Colombia, Medellín.
- Herrera, Noé (2014) "Novela del Instituto de Educación Media Superior", Revista
- Universidades, Unión de Universidades de América Latina y el Caribe (UDUAL), año LXV, núm. (61): 70-83. ISSN:0041-8935
- Herrera, Noé (En prensa) "Huella y sombra de la violencia en la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca", Revista PSICUMEX, ISSN:2007-5936
- Herrera, Noé (En prensa) "Estado biológico, psicológico y social de docentes e investigadores en Instituciones Educativas", Revista Internacional de Organización Educativa y Liderazgo, ISSN: 2386-8392.
- Landesmann M. (2006). Instituciones educativas. Instituyendo disciplinas e identidades. México: Casa Juan Pablos
- Maslach, C. (1982). Burnout, the cost of caring. New York: Prentice Hall Press.
- Menzies, I., & Elliott, J. (1994). Defensa contra la ansiedad. Rol de los sistemas sociales. Buenos Aires: Lumen-Horné.
- Ortiz, V. (1995). Los riesgos de enseñar: La ansiedad de los profesores. España: Amarú.
- Pérez, A. (1999). La cultura escolar en la sociedad neoliberal. España: Morata.
- Remedi, E. (2004). Instituciones educativas. Sujetos, historia e identidades. México: Plaza y Valdés.

## **ESTILOS DE CRIANZA Y CLIMA FAMILIAR, SU ATRIBUCIÓN EN LA MOTIVACIÓN ESCOLAR EN ALUMNOS DE PRIMARIA**

*Dulce Fabiola Balderas Lara, María Guadalupe Serrano Soriano, Agustín Zárate Loyola  
Universidad Autónoma de San Luis Potosí*

### **Resumen**

Diversas investigaciones internacionales en el área educativa, sugieren que una manera de favorecer la motivación escolar del alumno es fomentar la participación de los padres en la escuela; lograr un trabajo conjunto entre los dos sistemas principales a los que pertenece el alumno como es la escuela y la familia, favorece la calidad educativa. Con una metodología mixta este trabajo explora los estilos de crianza parental y el clima motivacional escolar que provienen de la familia, con el objeto de identificar la implicación parental con la escuela y formas de comunicación en la familia. Se realizaron entrevistas a docentes y observaciones de clases a los alumnos de 4°; se aplicó la Escala de Percepción de Prácticas Parentales de Crianza para Niños y una escala de Clima Motivacional de la Familia. Se obtuvo una discordancia entre la percepción de crianza positiva que tienen los alumnos, con la falta de comunicación y apoyo parental en relación a la escuela; las docentes concuerdan en la baja responsividad y pobre motivación escolar proveniente de las familias. Se intervendrá tanto con los padres de familia y con los alumnos por medio de talleres de concientización y responsividad con el objeto de incidir en la comunicación y participación escolar.

### **Palabras clave**

Educación básica, Comunicación, Clima familiar, Motivación escolar, Responsividad.

### **Introducción**

Estudios recientes del Programme for International Student Assessment (PISA) (citado en Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, OCDE, 2012) acerca del rendimiento escolar del estudiante mexicano, reportan que el nivel de compromiso con la escuela disminuye cuando el alumno llega a preparatoria, fenómeno que inicia desde la educación básica y se refleja en la falta de motivación escolar. Ante esta situación se pretende que el profesor cuente con habilidades para solucionar el problema y motive a sus alumnos, para ello se requiere también de la participación activa de los padres de familia, quienes como primeros agentes educativos de los alumnos y, desde casa, pueden incidir en la motivación escolar del niño (Secretaría de Educación Pública y Cultura, SEPYC, 2012). Para lograrlo se necesitan formas de comunicación adecuadas entre padre e hijos con respecto a temas de la escuela, lo que no siempre es logrado por las familias contemporáneas debido a situaciones como: falta de tiempo o interés de los padres hacia las actividades escolares de los hijos, falta de la presencia de alguno de los padres o de



ambos en casa, falta de comunicación entre padres e hijos, por exceso de distractores para el alumno como medios de comunicación e internet, variables que pueden influir en la falta de apoyo y comunicación entre padres e hijos.

Una prueba de lo anterior son los resultados que se obtuvieron de ENLACE, o Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares en 2013 (citado en Secretaría de Educación Pública, 2013), los cuales dieron a conocer que 17 estados del país obtuvieron un promedio satisfactorio y 15 estados promedio insatisfactorio, de los cuales San Luis Potosí está incluido con un puntaje de 35.5 provenientes de los grados de 3°, 4° y 5° a nivel nacional y de 20.5 por debajo del porcentaje nacional en los grados de 1°, 2° y 3° (2013), situación que resulta apremiante de indagar para determinar las variables que afectan el rendimiento, una de estas variables se ubica en los factores emocionales que se originan en el clima familiar.

El trabajo en conjunto entre padres de familia y escuela es llevado a cabo en otros países como en Norteamérica e Inglaterra, en donde los padres toman decisiones en cuestiones pedagógicas y organizativas en las escuelas. En México existe el fundamento legal para el establecimiento de una relación de cooperación entre la familia y la escuela, que se traduce a una mayor participación en las sociedades de padres de familia, y un aumento en la asistencia a la escuela y a las actividades de la misma, pero en realidad no se alcanzan a conjuntar esfuerzos para el logro de los fines educativos (SEP, 2004, citado en Valdés, A., Martín, M., Sánchez, P., 2009).

Este trabajo explora el fenómeno de la comunicación que existe entre los padres de familia y sus hijos, y la participación que mantienen con la escuela, para encontrar estrategias que posibiliten el trabajo conjunto entre familia, alumno y escuela, tal como lo sugieren instituciones como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) y la Secretaría de Educación Pública (SEP) (Milenio, 2008).

En base a los postulados de las teorías cognoscitiva (Ausubel, D., Novak, J., y Hanesian, H., 2009), ecológica (Bronfenbrenner, U., citado en Gifre, M., y Guitart, M., 2011) y etnopsicológica (Flores, M., Cortés, M., Góngora, E., 2008), se llevó a cabo un estudio mixto de alcance exploratorio-descriptivo, para explorar las variables de estilo de crianza de ambos padres y el clima motivacional de la familia, así como identificar el tipo de comunicación entre padres e hijos y, su participación con la escuela.

En San Luis Potosí, los trabajos relacionados con la participación de los padres en la educación de los hijos son escasos. Por lo tanto, se hace necesario el desarrollo de investigaciones que indaguen la forma en que los padres intervienen en la educación de los hijos en el contexto escolar.

## Marco teórico

Clima familiar. Se relaciona con “las interacciones que los padres desarrollan con los hijos en el hogar” (Sánchez, P. & Valdés, A. 2011, p. 183), mismas que pueden variar en cantidad y calidad. Existen cuatro patrones para su estudio (Alonso, J., Simón, C., y Asensio, C., 2013):

- Comunicación. Entendida como la existencia y calidad de comunicación entre padres e hijos en referencia a la escuela.
- Estructura. Que se refiere al grado y tipo de control que tienen los padres de las actividades escolares del hijo en casa y fuera de ella.
- Ayuda/Modelado. Acerca de la cantidad y calidad de ayuda y modelado de actividades escolares que presentan los padres en casa, por ejemplo, leer libros.
- Relación padres-maestros. Referente a la frecuencia de comunicación sostenida entre padres e hijos.
- Motivación escolar. Es la disposición que muestra el estudiantado hacia las actividades escolares (Flores, R., y Gómez, J., 2010). Por otro lado, Pintrich, P., & Schunk, D., (2006) refieren que se entiende por motivación “al proceso que instiga y mantiene una actividad dirigida a una meta” (p. 9).
- Participación padres-escuela. Es el “involucramiento de los padres en una o varias actividades relacionadas con la escuela” (Valdés et al., 2009, p. 4 ), entre ellas “asistir a las juntas de padres de familia, participar de manera voluntaria en el mejoramiento de la escuela, ayudar a los hijos con la tarea y animar los logros de los hijos”, por mencionar algunas (p. 4).
- Responsividad. Es “la sensibilidad de los adultos para identificar e interpretar las conductas del infante, así como para ajustar su propia conducta según el estado emocional de éste” (Bloom, Rusell & Wassenberg citado en Gutiérrez y López, 2005, p. 492).

Teoría ecológica. Urie Bronfenbrenner explicó que era necesario situar el desarrollo “dentro de un contexto”, con la finalidad de estudiar las fuerzas que dan forma a los seres humanos en los ambientes en los que viven (Gifre, M., y Guitart, M., 2011). Desde esta perspectiva se propone que los individuos no se desarrollan solos, y que los padres realizan la crianza de sus hijos en múltiples contextos (Flores et al., 2008); la crianza paterna se debe entender del estudio de la relación padre -hijo o madre-hijo, (llamada esta relación microsistema), y a la vez se debe de contemplar la influencia de otros contextos como el mesosistema (la familia extendida, la escuela, compañeros y amigos cercanos, etcétera), o el macrosistema (los valores, creencias, medios de comunicación, etcétera), que permearán la relación entre padres e hijos (2008).

La falta de comunicación entre padres e hijos, así como la desvinculación de los padres con la escuela y, la desmotivación académica de los alumnos, son factores considerados como necesidades prioritarias de las instituciones de educación básica en México en la actualidad, debido a ello surge la necesidad de indagar el fenómeno

para encontrar la manera de despertar el interés y la motivación de los alumnos desde el contexto familiar.

### **Metodología**

Se utilizó un método mixto de diseño exploratorio secuencial comparativo (Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P., 2010), que consiste en aplicar cada etapa, cualitativa y cuantitativa de manera secuencial para posteriormente triangular los resultados.

En la fase cualitativa se utilizaron los siguientes instrumentos: Guía de observación de clases (Pozner, P., 2000), entrevistas semi-estructuradas a docentes, alumnos y padres de familia (García, J., Slater, Ch., y López, G., 2010 y Flores et al., 2009) para identificar el clima motivacional del aula y tipo de implicación escolar padres-hijos. En la fase cuantitativa se aplicaron la Escala de Percepción de Prácticas Parentales de Crianza para Niños (EPPPCN) (Flores, M., Cortés, M., y Góngora, E, 2009) y Cuestionario Clima Motivacional de la Familia (C-CMF) (Alonso et al., 2013), para explorar los estilos de crianza y la motivación escolar que provienen de la familia.

### **Resultados**

En cuanto a la percepción de los estilos de crianza parental el 56% de los alumnos refieren como el afecto positivo e interacción positiva (de ambos padres), como las categorías de mayor puntuación, y el 44% reporta que la disciplina punitiva e intolerancia emocional son los estilos de crianza percibidos; referente al clima familiar 51% de los alumnos señalan que existe poca organización, comunicación y estructura de apoyo en temas relacionados a la escuela, correlacionando positivamente con la intolerancia emocional y disciplina punitiva obtenidos en los estilos de crianza. De igual forma los estudiantes reportan baja participación de sus padres en la escuela. Por otro lado, las categorías de mayor mención y preocupación obtenidas de las entrevistas a docentes, alumnos y padres de familia, fueron el clima familiar, las inasistencias de los alumnos, la falta de compromiso escolar de alumnos y padres, así como la necesidad de atención psicológica (en la escuela) para los padres y alumnos.

### **Conclusiones**

A partir del análisis de resultados se concluye que existe una discordancia entre la percepción de estilos de crianza que tienen los alumnos y, la percepción del clima motivacional familiar con respecto a la escuela, debido a que por un lado se percibe que existe afecto e interacción positiva en casa, aunque con intolerancia, falta de apoyo y comunicación. La poca implicación escolar de los padres y la falta de una estructura que propicie y estimule las actividades escolares desde la familia, fue reportado de manera reiterada por las docentes quienes sostienen que los padres (sobre todo las madres) mantienen pobre comunicación con sus hijos, así como un bajo grado de responsividad hacia tareas, alimentación, horarios y participación hacia

la escuela, por mencionar algunas actividades. Las observaciones realizadas tanto en el aula como en reuniones de padres familia corroboran los resultados de falta de estructura y comunicación.

De acuerdo a las evidencias obtenidas se puede determinar que los padres de la muestra seleccionada mantienen una participación pobre y distante con la escuela, que existe una relación con tendencia a ser tensa y distante entre padres y maestros, y que los padres acuden a la escuela solo si son condicionados por la institución, lo que forma parte de la falta de estructura y comunicación mantenidos en el clima familiar. La relación de distancia y tensión entre ambos agentes podría explicarse por la tendencia que tienen ambos grupos de culparse mutuamente por los problemas de los niños, como lo señalan Valdés et al., (2009). Se propone implementar talleres dirigidos a padres de familia y alumnos, en los que se potencie la concientización de la responsividad, la importancia de la comunicación familiar y con la escuela, roles familiares, responsabilidades y compromisos, orientación escolar, entre otros, con el objetivo de incidir en las expectativas y la motivación escolar tanto de padres como alumnos dentro del proceso de intervención.

## Referencias

- Alonso, J., Simón, C., y Asensio, C. (2013). Desarrollo y validación del Cuestionario de Clima Motivacional de la Familia C-CMF). *Psicothema*, 266-274. doi: 10.7334/psicothema2012.218
- Ausubel, D., Novak, J., y Hanesian, H. (2009). *Psicología educativa*. México: Trillas.
- Coge Apuntes. (22 de marzo de 2013). *Psicología del desarrollo II. Tema 2. Perspectivas teóricas sobre el desarrollo*. Recuperado de <http://losapuntesdemagisterio.blogspot.mx/2013/03/psicologia-del-desarrollo-ii.html>.
- Flores, M., Cortés, M., Góngora, E. (2008). *Familia, crianza y personalidad: una perspectiva etnopsicológica*. Mérida, Yucatán: Lib-UADY.
- Flores, M., Cortés, M., y Góngora, E. (2009). Desarrollo y validación de la Escala de Percepción de Prácticas Parentales de Crianza para Niños en una muestra mexicana. *RIDEP*, 2(28), 45-66.
- Flores, R., y Gómez, J. (2010). Un estudio sobre la motivación hacia la escuela secundaria en estudiantes mexicanos. *REDIE*, 12(1), 1-18. ISSN: 1607-4041
- García, J., Slater, Ch., y López, G., (2010). El director escolar novel de primaria. Problemas y retos que enfrenta en su primer año. *Revista mexicana de investigación educativa*, 47(15), 1051-1073).
- Gifre, M., y Guitart, M. (10 de octubre de 2011). Consideraciones educativas de la perspectiva ecológica de Urie Bronfenbrenner. (Dialnet, Ed.) *Contextos Educativos*, 15(2012), 79-92. Obtenido de file:///C:/Users/HP%20G4/Downloads/Dialnet-ConsideracionesEducativasDeLaPerspectivaEcologicaD-3972894%20(1).pdf
- Gutiérrez, M., y López, F. (2005). Interacción verbal madre-bebé: Responsividad e intencionalidad. *Revista Mexicana de Psicología*, 22(2), 491-503. ISSN: 0185-6073
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación* (Vol. Quinta edición). México, D.F.: McGraw-Hill.

- Milenio, P. (miércoles 20 de febrero de 2008). México: baja de rendimiento escolar por violencia y falta de atención. Obtenido de [http://www.educacionenvalores.org/breve.php3?id\\_breve=835](http://www.educacionenvalores.org/breve.php3?id_breve=835)
- OCDE. (2012). Nota País. Programa para la evaluación internacional de alumnos (PISA), PISA 2012-Resultados. Obtenido de <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA-2012-results-mexico-ESP.pdf>
- Pintrich, P., & Schunk, D. (2006). Motivación en contextos educativos. Teoría, investigación y aplicaciones. Madrid: Pearson Prentice Hall.
- Pozner, P. (2000, en Pautas para la observación en los procesos de pasantía: información para la toma de decisiones. Organización de los Estados Americanos. Programa Nacional de Gestión Institucional: Gestión Escolar: Una Alternativa ante los Desafíos de Gestión y Descentralización del Sistema Educativo. Las experiencias de México y Argentina.
- Sánchez Escobedo, P., & Valdés Cuervo, A. (2011). Una aproximación a la relación entre el rendimiento académico y la dinámica y estructura familiar en estudiantes de primaria. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 13(2), 177-196.
- SEP. (2013). Resultados Históricos Nacionales Enlace 2006-2013. Obtenido de [http://www.enlace.sep.gob.mx/content/gr/docs/2013/historico/00\\_EB\\_2013.pdf](http://www.enlace.sep.gob.mx/content/gr/docs/2013/historico/00_EB_2013.pdf)
- SEPYC, S. d. (enero de 2012). Secretaría de Educación Pública y Cultura. Obtenido de Secretaría de Educación Pública y Cultura: <http://www.sepyc.gob.mx/documentacion/boletinum2.pdf>
- Valdés, A., Martín, M., Sánchez, P. (2009). Participación de los padres de alumnos de educación primaria en las actividades académicas de sus hijos. *REDIE*, 11(1). ISSN: 1607-4041

## LA METÁFORA DE LA MIRADA EN EL RELATO “ORTOGRAFÍA” DE ÁNGELES MASTRETTA

Consuelo Martínez Justiniano  
Universidad Metropolitana de Puerto Rico

### Resumen

La mirada es la metáfora que simboliza la experiencia de vida, produce signos, significados y significantes. En este artículo, nos interesa investigar la metáfora de la mirada en el personaje femenino del relato “Ortografía”, del libro *Maridos* (2007), de Ángeles Mastretta, en el contexto hispanoamericano de la literatura mexicana. El marco teórico que se propone es psicoanalítico y de contenido feminista.

### Palabras clave

Metáfora, mirada, mujeres, psicoanálisis, feminismo

### Introducción

La escritora mexicana, Ángeles Mastretta es conocida por crear personajes femeninos sugerentes y ficciones que reflejan las realidades sociales y políticas de México. En su obra asume una posición liberadora de la mujer oprimida que logra tener control de su destino. *Arráncame la vida* fue su primera novela que, además de haber sido traducida al italiano, inglés, alemán, francés y holandés, fue reconocida, en 1985, como Mejor Libro del Año con el Premio Mazatlán de Literatura. Años después, en 1997, su segunda novela (y cuarto libro), *Mal de amores*, obtuvo el Premio Rómulo Gallegos. *Mujeres de ojos grandes*, *Puerto libre*, *El mundo iluminado*, *Ninguna eternidad como la mía*, *Maridos* y *El cielo de los leones*, son otras de las obras de Ángeles Mastretta.

*Maridos* (2007) se considera la pareja literaria de *Mujeres de ojos grandes*, obra que se dice ha seducido a más de un millón de lectores empeñados en la búsqueda de lo sorprendente como un modo de vida cotidiana. Con *Maridos*, Mastretta vuelve a dar una prueba de lo que pueden conseguir como pareja la alegría infalible de su cabeza y “el mundo iluminado” de su escritura.

La mirada es la metáfora que simboliza la experiencia de vida, produce signos, significados y significantes. Es la experiencia fundamental de la comunicación. Obras como *Maridos* muestran diversas miradas de personajes femeninos ante situaciones comunes. Queremos estudiar a fondo cómo esas mujeres-personajes, ven y cómo son vistas. La metáfora de esas miradas, unas veces es liberal, otras veces es sumisa, pero siempre es distinta y queremos saber cómo y porqué se manifiestan de una forma determinada. Hay un discurso tras esa mirada femenina en la narrativa de Mastretta: un discurso político, social, religioso, amoroso, literario, etc. En este

artículo, nos interesa investigar la metáfora de la mirada en el personaje femenino del relato "Ortografía", de Mastretta.

### **Fundamentos teóricos**

El marco teórico que se propone es psicoanalítico y de contenido feminista. Desde el punto de vista del psicoanálisis elaborado por Jacques Lacan, las representaciones mantienen un vínculo simbólico con el sujeto, porque la mirada y los actos de visión construyen al ego. Según Lacan, la mirada, desde un orden imaginario, origina en el sujeto la apertura hacia el mundo y hacia los demás de forma perceptiva. Lacan, citado por (Hernández Muro, 2012, 71), afirma que una vez que el sujeto está inmerso en el orden imaginario conformando y diferenciando su propio ego, la mirada se somete directamente a una presión cultural para aprehender el mundo desde una ideología preestablecida y, además, bajo una presión psíquica para mirarse en relación con el mundo de alguna manera que proteja al ego; entonces el orden imaginario se desprende del cruce del aspecto psicológico propio del individuo con el aspecto cultural de su comunidad. Esta teoría es importante para explicar las miradas de los personajes femeninos de Mastretta, ya que cumplen con mucho más que la función que produce el sentido de la vista, esas miradas (que son, de acuerdo a Lacan, un lugar privilegiado) reflejan un sistema relacional, cultural y subjetivo que condiciona los significados. Como diría Lacan: "Mirándose en el espejo uno mira y es mirado" (De un Otro al otro, 1968).

En el artículo "De la mirada y la seducción" (2011), los autores expresan que la mirada es conocimiento del otro, del otro como sujeto. Afirman que la mirada es la presencia de la otra subjetividad en nuestras vidas. Y que le podemos temer al que nos mira porque es la otra subjetividad que se puede enfrentar a nuestra libertad. Según los autores del artículo, el que nos mira es otra conciencia que nos valora y pone en cuestión lo que somos, lo que queremos y hasta nuestro ser. Interesante punto que analizaremos a la luz de cómo los personajes de Mastretta "ven" y cómo son "vistas".

También nos proponemos acercarnos a la teórica Simone de Beauvoir y su clásico manifiesto en el libro *El segundo sexo* (1949) en el que debate como los ideales freudianos ven a la mujer en contraposición al hombre, ocupando un espacio secundario. El resumen perfecto de esta obra se refleja en su frase más famosa: "No se nace mujer: llega una a serlo". Beauvoir trató de comprender cuáles son las condiciones que han hecho posible el que la mujer se considerara como el Otro, realizando una especie de encuesta a las ciencias, a la historia y a la mitología como construcciones culturales que han posibilitado esta alteridad disfuncional. Escribe como viven las mujeres el hecho de ser seres oprimidos, seres transcendentales que no pueden realizar su transcendencia, sino que están relegadas a vivir en la inmanencia. La investigadora va explicando cómo la sociedad y la cultura moldean, desde su infancia hasta la vejez, a este ser que es la mujer a través de la opresión para que llegue a ser lo que es. Recorre todas las etapas de la vida de una mujer y

nos dice que desde la infancia hasta la edad adulta se educa a la mujer en la subordinación; cuando ya es mayor y tiene bien aprendido el papel continuará transmitiéndolo a sus hijas y nietas.

### **Metodología**

La metodología que postula la investigación es un estudio analítico del personaje femenino principal en el relato "Ortografía" en el contexto hispanoamericano y la literatura mexicana. Usaremos el marco teórico psicoanalítico, de Lacan, y de contenido feminista, de Beauvoir, para validar que el personaje femenino, de este relato, opaca al masculino, es una mujer trascendente, de un carácter fuerte y definido, que es capaz de retar al sistema patriarcal y lograr cambios que la reivindican. A la luz de estos investigadores, demostraremos que la mirada, del personaje femenino de "Ortografía", cumple con mucho más que la función que produce el sentido de la vista. La mirada de Ofelia (personaje principal) refleja un sistema relacional, cultural y subjetivo que condiciona los significados.

La metáfora de la mirada en el relato "Ortografía"

El cuento comienza anunciando que el marido de Ofelia la ha abandonado por otra. Se trata de un hombre que tiene esposa y amante. De acuerdo a las teorías freudianas este es un hombre con plena identidad, ocupante del orden original, que posee la cultura sobre la mujer y no una explicación de la realidad misma. Al principio del relato el narrador nos presenta a Ofelia como una mujer sorprendida ante la actitud de su marido. Dice que le parecía conmovedor que "el hombre de su vida se hubiera sentido con tiempo para iniciar otra vida, en otra parte y hasta le pareció conmovedor haberse casado con alguien a quien los años le alcanzaban para tanto" (Mastretta, 2007, 237). Con esto entendemos que se trataba de un hombre adulto y una pareja constituida por un largo tiempo de convivencia.

La primera impresión que tenemos de Ofelia es que es una mujer tradicional, afligida ante el abandono del marido, es decir, que vive en la inmanencia. "Los primeros días Ofelia sintió la soledad como un cuchillo y se tuvo tanta pena que andaba por la casa a ratos ruborizada y a ratos pálida" (Mastretta, 2007, 237). Ofelia es vista con una mirada freudiana, prejuiciada en contraposición al hombre, ocupando un espacio secundario.

La feminista, Simone de Beauvoir (citada en Semiótica, psicoanálisis y postmodernidad, 1999), dice que al hombre lo distinguen el Uno y la Unidad, pero reclama que la mujer debe rechazar las categorías existencialistas inventadas por la cultura masculina, para así afirmar su propia existencia. Veremos cómo Ofelia lo hace y se reivindica. Sale de la otredad, de la visión de objeto marginal, de su papel de víctima como mujer abandonada y comienza a buscar "otro modo de ver el mundo, para empezar por desde dónde iba a verlo" (Mastretta, 2007, 237).



Ofelia comienza a ver el mundo desde sus propios ojos y decide alterar la visión que la sociedad tenía de ella. Comienza por cosas aparentemente triviales: cambia los cuadros de lugar en su casa, regala las sillas del comedor y sustituye su colchón por "una cama sobria y en paz como su nueva vida." (Mastretta, 2007, 237). Renovó los muebles que había compartido con su marido. Lo último que hizo fue mandar a cambiar el tapizado de sus sillones. Segura de que "junto con semejante ajuar se iba el paisaje que había reinado en su casa por los pasados diez años" (Mastretta, 2007, 237).

Al cambiar los cuadros de lugar renueva la manera como se veía a sí misma. Los mismos cuadros en distinto lugar cambian el entorno. Ofelia trasciende, ya no ve a través de los ojos de su marido, sino por medio de los suyos. Se deshace de las sillas del comedor, lugar en el que tradicionalmente se reunían como pareja a compartir la cena, que, dado el contexto narrativo, ella preparaba para él. El narrador dice que las sillas habían pasado de moda, lo que significa que Ofelia quería, ahora, romper con lo anticuado y cambiar su modo de ver e independizarse. La cama, que mandó a un asilo, donde evidentemente están los viejos, simboliza su antigua manera de ver: lo viejo a lo viejo, lo pasado al pasado. Ahora compra una cama nueva, descrita como "sobria y en paz" (Mastretta, 2007, 237). Es decir, carente de adornos superfluos, como su antigua mirada, y en paz como su nuevo estado de sosiego, de tranquilidad, de encuentro, emancipación y reconciliación con ella misma.

Por último, Ofelia decide cambiar su sala. Y "junto con ese ajuar se iba el paisaje que había reinado en su casa los pasados diez años" (Mastretta, 2007, 237). Cuando comenzaron a llevarse los cojines para ponerles un nuevo tapizado, empiezan a caer objetos que se habían perdido entre ellos. Fue entonces cuando Ofelia encontró el papelito rosa doblado en cuatro partes, que tenía un mensaje para su marido. La nota era de la amante. Por su escritura deducimos que era una mujer con poca educación porque no sabía redactar correctamente. Escribía haz de hacer como has de haber y no acentuaba el tú pronombre, ni el más de cantidad.

Ofelia se sorprendió más ante la mala escritura de su rival que ante el mensaje que leía: "Corazón: has lo que lo que tú quieras, lo que más quieras, has lo que tu decidas, has lo que más te convenga, has lo que sientas mejor para todos" (Mastretta, 2007, 238). En ese momento Ofelia declara que "la ortografía es una forma sutil de la elegancia del alma, quién no la tiene puede vivir en donde se le dé la gana" (Mastretta, 2007, 238) (aludiendo a su marido). Luego vio que los papeles del divorcio ponían como causa del mismo la incompatibilidad de caracteres y pensó: "nada más cierto, la ortografía es carácter." (Mastretta, 2007, 238), y sin dudarlo firmó la demanda de divorcio.

Con este acto Ofelia se reivindica, evade el sistema patriarcal representado por el falso matrimonio que mantuvo por diez años y elude su papel de víctima, de mujer

abandonada. Se trataba de un matrimonio falso porque al principio del relato dice: "Al fin, su marido se cansó de quedar bien con ella y se fue a quedar bien con alguien más" (Mastretta, 2007, 237). Es decir, llevaba una doble vida desde quién sabe cuándo. Cuando Ofelia firma la demanda de divorcio se libera, se convence de quién era y de que había sobreestimado al marido, que al fin y al cabo tenía lo que se merecía. Ofelia se transforma, se fortalece, reconoce la debilidad de su marido y el carácter de la mujer fuerte que era. Como diría Beauvoir "aprendió a ser mujer". Se liberó de la subordinación. Dejó de temerle a quien la miraba. Dejó de ocupar el papel secundario. Dejó de ser el Otro para ser Ella misma. Decide ver lo que antes no había visto: que había vivido un matrimonio lleno de falsedad con un hombre que la había marginado y que la mantuvo engañada. Se dio cuenta de que históricamente las mujeres han sido educadas para ser oprimidas en todos los órdenes de la vida social bajo el sistema capitalista patriarcal en el que ella debía ser la mujer sumisa y callada que aguantara todos los atropellos por parte del hombre, quien por supuesto, no los consideraba atropellos, sino orden natural. No obstante, decidió romper con esa visión. Ofelia se mira al espejo y ve quien la mira. Primero cambió la mirada de sí misma para que los demás comenzaran a verla diferente. Reconoció que como mujer era un sujeto con el potencial de manifestarse a plenitud y desaprendió el papel que debía continuar generacionalmente.

Rompió con la mirada del Otro que solo es capaz, según Simmel citado por (Penchaszadeh, 2008), de contemplar nuestro carácter fragmentario convirtiéndonos en algo que no somos ni seremos nunca. Ofelia dejó de ser un objeto a contemplar y se convirtió en un sujeto activo con voz propia. Beauvoir escribió en la introducción de su libro *El segundo sexo* (1949) que lo que define de una manera singular la situación de la mujer es que, siendo una libertad autónoma, como todo ser humano, se descubre y se elige en un mundo donde los hombres le imponen que se asuma como el Otro; pretenden fijarla como sujeto y consagrarla a la inmanencia, puesto que su trascendencia será perpetuamente trascendida por una conciencia esencial y soberana. Sin embargo, cuando Ofelia firma la demanda de divorcio resuelve su conflicto, se reivindica como sujeto y alcanza su libertad, deja de ser inherente y se vuelve soberana.

## Resultados

Los resultados a los que se puede llegar es que el tema de la metáfora de la mirada en los personajes femeninos de la obra *Maridos de Ángeles* Mastretta, es un espacio vacío que hay que llenar. Debe ser estudiado y analizado a profundidad, ya que los estudios previos de la obra de Mastretta se han centrado en las novelas *Arráncame la vida*, seguida de *Mal de amores*. En torno a estas dos obras se ha trabajado mucho el tema de lo femenino, el género, la familia, el humor y la Revolución Mexicana.

## Conclusiones

La obra de Mastretta es vasta y las probabilidades temáticas son muchas. Es momento de ampliar los temas de análisis y de enfocarse en otras obras de la autora. Por eso queremos aportar y ampliar esta investigación, enfocándonos en obras poco estudiadas o no estudiadas, y en un tema que no se haya trabajado aún y abrir una ventana para que nuevas investigaciones se den a partir de esta.

## Bibliografías

- Aguilera, S. (2009, enero). Una aproximación a las teorías feministas. *Revista de filosofía y política*, 9, 45-82.
- Amorós, C. (2009). El método en Simone de Beauvoir: Método y psicoanálisis existencial. *Agora. Papeles de filosofía*, 28 (1), 11-29.
- Butler, J. (1990). Actos y performativos y constitución del género: un ensayo sobre fenomenología y teoría feminista. (S. Ellen Case, Ed.) *Performing feminisms: Feminist Critical Theory and Theatre.*, 270-282.
- De Beauvoir, S. (1949). *El segundo sexo*.
- Depino, H. A. (2009, mayo). La mirada. Acto perverso-acto creador. *Revista de psicoanálisis*.
- Díaz, L. F. (1999). *Semiótica, psicoanálisis y postmodernidad*. Río Piedras, Puerto Rico: Editorial Plaza Mayor.
- Fariña Busto, M. J. & Suárez Briones, B. (n. d.). La crítica literaria feminista, una apuesta por la modernidad. *Modernidad. Los signos del 92.*, 322-331.
- Ferguson, A. (2003). *Psicoanálisis y feminismo*. *Anuario de psicología*, 34 (2), 163-176.
- Gil Rodríguez, E. P. (2002). ¿Por qué le llaman género cuando quieren decir sexo? Una aproximación a la teoría de la performatividad de Judith Butler. *Athenea Digital*, 2, 30-41.
- Hernández Muro, O. (n. d.). La mirada en el orden imaginario. *Imaginario visual*.
- Lacan, J. (n. d.). *Los seminarios de Jacques Lacan. Seminario 16. De otro al otro*.
- Mastretta, A. (2009). *Maridos*. España: Editorial Seix Barrial, S.A.
- Moi, T. (1999). *Teoría literaria feminista*. Ediciones Cátedra, S. A.
- Penschaszadeh, A. P. (2008). La cuestión del extranjero. Una mirada desde la teoría de Simmel. *Revista colombiana de sociología*, 31, 51-57.
- Serrano Barquín, C. S. (2011). De la mirada y la seducción. Límite. *Revista de filosofía y psicología*, 6 (24), 69-82.
- Zubiaurre-Wagner, M. T. (1995-1996). *Feminismo y posmodernidad*. *Anuario de Letras Modernas*, 7.

## LA UNIVERSIDAD Y LA VIOLENCIA DE GÉNERO

*Jorge Gonzalo Escobar Torres, María Edith Gómez Gamero, Javier Moreno Tapia  
Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo*

### Resumen

La violencia es un fenómeno que se presenta recurrentemente en algunas sociedades, tal parece que recorre las calles, pasea por los parques, deambula por los caminos, sin evitarlo se asienta en los hogares. La OMS (Organización mundial de la salud) la define como “el uso intencional de la fuerza o el poder físico (de hecho, o como amenaza) contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones”. La violencia no es solo en exclusiva de países pobres y puede manifestarse de diversas formas: física, sexual, psicológica, económica y se ha convertido en un problema social que afecta diversas esferas de nuestras vidas, afecta a un gran número de mujeres con un elevado porcentaje que señala que las mujeres sufren algún tipo de violencia más que los hombres y las víctimas o receptoras de violencia presentan trastornos que causan problemas de salud mental, exteriorizándolos al contexto social. En este proyecto nos enfocaremos hacia la violencia que predomina y se dirige al género femenino y al que se ubica en la universidad debido a que este fenómeno tal parece que no se encuentra relacionado con las universitarias al considerarlas como inmunes a padecerlo, nos interesa detectar los factores de riesgo de violencia de jóvenes universitarias que provienen de comunidades circunvecinas en la Escuela Superior de Actopan región que se ubica en el corazón del Valle del Mezquital, Estado de Hidalgo.

### Antecedentes

La violencia contra las mujeres puede manifestarse de diversas formas: física, sexual, psicológica, económica entre algunas y en estas formas de interrelación afectan a un gran número de mujeres desde su nacimiento hasta la mayoría de edad, el tráfico de mujeres es otra modalidad de violencia contra las mujeres que incluso cruzan las fronteras de los países, el hecho es que muchas mujeres que sufren algún tipo de violencia arrastra una variedad de problemas de salud y sobre todo disminuye su capacidad para participar activamente en la vida pública, afectando a sus familias, a la comunidad incluso a generaciones de mujeres que por años han sufrido y sigue permeando este fenómeno en la sociedad, esta violencia agota a las propias mujeres a sus familias y a las naciones ya que nacen en las discriminaciones persistentes hacia las mujeres y no son exclusivas de una sola región o país o un grupo en particular, estudios realizados por la OMS (Organización Mundial de la Salud) realizado en 10 países determinó que el porcentaje de mujeres que ha sufrido de violencia sexual de parte de su pareja íntima varía desde un 6% en Japón a un 59%

en Etiopía. En diferentes países del mundo este fenómeno se presenta de manera regular.

La violencia doméstica tiene altos costos para los países y se relacionan a los servicios médicos y atención médica, además de la pérdida de productividad, como en el Reino Unido donde estos costos se elevan hasta los 23,000 millones de libras esterlinas al año traducido a unas 440 libras por persona, según estudios de la OMS (Organización Mundial de la Salud).

Los estudios que se realizan en diversos niveles educativos y en específico en el Informe Nacional sobre Violencia de Género en la Educación Básica en México (2009) reporta que las formas de agresión que sobresalen en la educación básica se presenta con patadas, puñetazos y empujones en los hombres, mientras que en las mujeres los empujones y jalones de cabello es propio de este colectivo. En cuanto a las manifestaciones de violencia verbal y psicológica las burlas fueron mencionadas por niños y niñas como el tipo de agresión más común y cotidiana, existen algún tipo que se relaciona con la apariencia física, las formas de hablar o caminar y la forma de vestir. La violencia genera siempre un estado de ansiedad e inseguridad, a veces cuadros de depresión que dificultan gravemente la actividad de enseñanza y aprendizaje de quienes la padecen.

En un estudio realizado en Europa, en específico en España por el Instituto de la Mujer (2010) señala que se tiene la creencia de que las mujeres jóvenes ya no sufren de malos tratos o de violencia, la idea de que las chicas que realizan estudios les permite tener una salvaguarda para no ser agredida y esta forma de pensamiento es generalizada, sin embargo estudios demuestran que las mujeres mejor preparadas de toda la historia son también uno de los colectivos que sufren violencia de género y que existe un 12.6 % de mujeres que se declaran maltratadas por su pareja que incluso tienen estudios superiores, esta condición nos lleva a romper con el estereotipo de que por ser mujeres jóvenes y profesionistas es una condición que impide que sean maltratadas. La violencia contra la mujer en especial en las mujeres jóvenes se evidencia entre las mujeres jóvenes con edades comprendidas entre los 20 y 24 años (edad correspondiente a la etapa universitaria) que se encuentran en un riesgo elevado de sufrir violencia basada en el género.

Existe un interés de parte de organizaciones importantes a nivel mundial en donde se considera que el centro escolar es el lugar en donde numerosas niñas son víctimas de coerción y abusos sexuales, como el realizado por el Banco Mundial (BM) en el año 2002 con resultados en los que se señala que en un 22% de la adolescentes de Ecuador declaró haber sido víctimas de abusos sexuales en el ámbito educativo, en África se implica directamente al profesorado en la coerción sexual que es el sitio idóneo para el intercambio de relaciones sexuales con los alumnos por buenas notas o por pasar el curso, señalando entre los países como el Congo, Sudáfrica, Gana, Nigeria, Somalia, Zambia, Zimbabue en las violaciones ocurrían antes de cumplir los

15 años y el 32% de estas violaciones se realizaban de parte de los profesores. Los estudios de violencia contra las mujeres en los ámbitos universitarios no son muy comunes, sin embargo, Carrie A. Rentschle (2000) y Carolina Bolanos (2003) y “consideran que la violencia en la universidad existe y hay que dar una respuesta para erradicarla”. Bolanos plantea la necesidad de transformar las relaciones desiguales entre hombres y mujeres que favorecen la violencia de género en diferentes ámbitos de la sociedad y esto puede desarrollarse a través de procesos educativos a nivel universitario y en la comunidad universitaria que permitan y faciliten la transformación de la organización social patriarcal.

Es necesario señalar que existen efectos a largo plazo de la violencia contra la mujer y dentro de estos según varios teóricos se encuentran: la morbilidad y la mortalidad secundaria, el abuso físico, dolor crónico, morbilidad ginecológica, enfermedades de transmisión sexual (incluido el VIH), obesidad, hipertensión, tabaquismo, depresión y suicidio señalado en un estudio realizado por diferentes investigadores como Campbell, (2002); Kilpatrick, Acierno, Saunders, Resnick y Best, (2000); Ullman y Brecklin, (2002); United Nations, (2006).

La violencia contra las jóvenes víctimas les lleva a sufrir una disminución en rendimiento académico e incluso se llega al abandono escolar en mayor frecuencia en las chicas que son abusadas en mayor porcentaje que las que no lo sufren, como lo señala Kennedy y Bennett, (2006). De ahí la importancia que tiene la investigación en esta área, y es imprescindible identificar cuáles son los factores que intervienen para que este abandono escolar o disminución académica se realice y el objetivo de la misma es tratar de prevenir esta situación en el ámbito universitario, prestando mayor atención a este fenómeno vinculado a las estudiantes universitarias de nuestra Escuela Superior de Actopan.

### **Planteamiento del problema**

En la actualidad, la violencia es considerada un problema de salud en muchos países y es necesario que se realicen investigaciones al respecto desde edades tempranas, tanto en el ámbito social, educativo así como familiar y reconocer que en los ámbitos educativos existen espacios en donde se pueden generar situaciones de violencia contra las mujeres y es necesario identificarlas para evitarlas, el objetivo de este proyecto es que las jóvenes universitarias estén en condiciones de identificar cuando pueden verse envueltas en problemas que generen o finalicen en malas relaciones, intimidaciones y malos tratos. Con esta premisa se considera identificar en la población universitaria situaciones que generen violencia contra las mujeres con el objetivo de educar para la prevención de violencia en ámbito escolar universitario y generar competencias para prevenir la violencia física y psicológica. La Escuela Superior Actopan se sitúa como un espacio educación superior dependiente de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, ubicado en la ciudad de Actopan Hidalgo que a partir del año 2000 se imparten las licenciaturas de Psicología,

Derecho y en 2004 inicia la licenciatura en Diseño Gráfico, en este entorno convergen diversas realidades en los perfiles de los estudiantes, encontrando alumnos que se dedican de tiempo completo a estudiar, otros que combinan sus estudios con actividades laborales primarias y secundarias y de igual forma encontramos madres y padres de familia que buscan en la Escuela Superior Actopan un espacio para culminar con sus estudios. En este caleidoscopio de seres se distinguen infinidad de actos que violentan en especial a las mujeres que integran el cuerpo estudiantil de la Escuela Superior Actopan y se propone identificar para prevenir la violencia a mujeres.

### **Objetivos**

Identificar entre las estudiantes de la Escuela Superior Actopan, ubicada en la ciudad de Actopan, Estado de Hidalgo, los factores de riesgo que promueven la violencia en su entorno social y universitario.

- Identificar el porcentaje de estudiantes mujeres de la Escuela Superior Actopan que sufren violencia física y/o psicológica dentro de los entornos Universitarios o fuera de ellos, por medio de la aplicación de una encuesta durante el semestre Julio-diciembre de 2015.
- Detectar las características sociales que comparten las mujeres estudiantes de la Escuela Superior Actopan que sufren violencia física y/o psicológica dentro de los entornos Universitarios o fuera de ellos, con la finalidad de realizar un perfil que permita identificar a mujeres en riesgo de ser violentadas.
- Evaluar de los niveles de violencia física y/o psicológica en mujeres estudiantes de Escuela Superior Actopan que se presentan dentro y fuera de los entornos universitarios

### **Preguntas de investigación**

¿Cuál será el porcentaje de estudiantes mujeres de la Escuela Superior Actopan que sufren de violencia física y/o psicológica dentro de los entornos Universitarios o fuera de ellos?

¿Qué características sociales comparten las mujeres estudiantes de Escuela Superior Actopan que sufren violencia física y/o psicológica dentro de los entornos Universitarios o fuera de ello?

¿Cómo afectan los niveles de violencia en mujeres estudiantes de la Escuela Superior Actopan?

### **Justificación**

La presente investigación tiene el objetivo conocer desde un panorama amplio los factores que inciden para la aparición de la violencia física y psicológica en las estudiantes mujeres en el ámbito universitario. Para prevenir la violencia en el ámbito universitario es necesario identificar las condiciones de riesgo y de protección que sobre ella influyen y que se consideran complejas, analizándolas desde una

perspectiva evolutiva y a distintos niveles incluyendo la interacción en el ámbito universitario, familiar, así como la influencia de los medios de comunicación, o el conjunto de creencias y valores en sus propios contextos sociales y familiares e iniciar desde las estructuras sociales en las que se desenvuelven e interaccionan.

Los sucesos violentos se caracterizan por el acoso constante, por un comportamiento repetitivo de hostigamiento e intimidación hacia un individuo determinado, lo que conlleva a la exclusión social y al aislamiento del mismo, como señala (Serrano, 2005) sin embargo, estas conductas tienen consecuencias negativas en los estudios y la permanencia dentro del ámbito universitario, ya que se ven afectadas directamente las relaciones interpersonales, con una disminución en la autoestima que dificulta la integración en el ámbito educativo de forma indirecta en la construcción de los procesos de aprendizaje señalado por Olweus,(1998). Desde esta perspectiva se plantea una investigación para la detección y prevención de violencia física y psicológica en las estudiantes universitarias de la Escuela Superior de Actopan, en el Estado de Hidalgo, México. La violencia como se ha señalado con anterioridad se considera como un problema a nivel mundial de salud, por lo tanto las investigaciones que giren en torno a esta problemática pueden ser una herramienta básica y necesarias de ayuda a las estudiantes a quienes se considera como principales beneficiarias de este proyecto y finalmente traerá beneficios a la propia institución, y a los contextos de interacción de las jóvenes universitarias. Esta investigación pretende en una fase posterior a la investigación y se presenta como propuesta elaborar un manual de apoyo para detectar las relaciones que incitan a la violencia en el entorno universitario, que permitirá a las universitarias obtener los elementos para realizar su autogestión para identificar las prácticas violentas y a sus agresores para su prevención.

Cuándo nos referimos a un ser humano que es víctima o victimario de violencia no debemos de caer en substancialismos y olvidar que todo ser humano es construido en una gama de interacciones sociales, históricas y económicas que los van a colocar en una posición particular del entramado social y realizando una función específica que lo alinea a la realidad de ser un ser para la otredad y en función de un rol designado antes de su concepción. La comprensión de que el hombre es injertado a una realidad en la que su papel principal, al comienzo de su vida, es la de apropiarse de un mundo que le es ajeno y que le demanda desarrollar una estructura que le permita participar en la vida cotidiana la cual será moldeada por las aprobaciones y desaprobaciones que el cachorro humano reciba durante su infancia, es en este proceso de construcción donde el afuera se convierte en adentro, donde la otredad es succionada para convertirse en subjetividad activa apropiada como un yo que permite interpretar un papel en esta obra teatral (Berger y Luckman, 1983) mencionan que el proceso por el cual se llega a ser hombre se produce en una interacción con un ambiente de orden cultural y social específico, mediatizado para



él por los otros, es en esta interacción donde la vida toma sentido donde cada uno tomo un quehacer dentro de la realidad y un posición.

Una persona que es víctima o victimaria de violencia está representada un roll un papel, en el cuál uno es el que pega y el otro el que recibe, perversamente nuestro sistema se encarga de reproducir estos papeles entre su agentes Nobert Elías, (1990) menciona que los fines y roles jugados dentro de nuestros contextos son establecidos por las circunstancias que los seres humanos viven, es el punto de partida entonces que debemos de tomar para poder interpretar la relaciones de violencia, la comprensión de las circunstancias en las cuáles tienen génesis las disposiciones de víctimas o victimarios nos permites conocer los procesos de construcción de personas dispuestas a padecer actos violentos.

Cuando nos referimos a los sujetos violentados hablamos de que cumplen un roll dentro del entramado social que es producido y reproducido constantemente, en una sociedad donde es posible vivir en la violencia es vital reconocer que “la posibilidad que tiene una persona de elegir entre las funciones... depende en gran medida de la posición dentro de este tejido humano en la que ha nacido y se ha criado, de la función y la situación de sus padres, de la educación que, según esto, ha recibido”(Elías,1990). Luego entonces la función de víctima corresponde a una posición a un lugar que se ocupa dentro de la sociedad dentro de un sistema que toma como un medio de control y de manipulación la violencia, la coerción.

En las relaciones con los otros el sujeto adquiere conciencia de sus funciones, de sus posiciones a ocupar en la realidad, siendo la identidad multireferencial y multireferenciada, (Emilio, 2008) esta se construye inevitablemente a partir de todo lo que nos rodea y nos permite interpretar toda la realidad es en esta gama de referentes donde puede existir una constante que nos permita entender la existencia de la violencia como parte de vida cotidiana y a su vez la capacidad de reinterpretar la realidad de infinidad la que nos puede brindar las herramientas para reinterpretar la violencia como algo no natural.

La identidad entonces refiere a un pasado a un proceso de construcción que al momento presente emite la voz de los otros, de las víctimas que forman parte de nuestros referentes y los victimarios que habitan en nuestro sistema de interpretación y que legitiman los actos por lo que “el pasado actúa de manera tal que las disposiciones son una síntesis de todo lo que el individuo ha vivido anteriormente, como si todo nuestro pasado actuara „en bloque” en cada momento de nuestra acción” (Lahire ,2004).

Para comprender la construcción de un ser humano es importante comenzar con conocer las características de las instituciones que lo han creado, de los procesos educativos en los que participa y que influyen directamente en su conformación para

(Berger y Luckman, 1983) existen dos procesos básicos educativos que determinan en gran manera el ser de los agentes, estos son los procesos de socialización primarios y secundarios, los cuáles son los encargados de transmitir las normas y conocimientos necesarios para formar parte de una sociedad. La socialización primaria se refiere a procesos que durante la niñez el agente vive para apropiarse de un mundo invariable y que le permita mantener una vida en sociedad, la socialización primaria se involucra con el concepto de educación según (Marcos, 2006), esto porque es en esta etapa donde los padres son los principales maestros que preparan la inteligencia y el carácter de los niños para que puedan existir en la sociedad que les ha tocado vivir.

El proceso de socialización se enlazan con el de enseñanza (Marcos, 2006), en este la figuras principales son las instituciones las cuales se encargan del procesos de especialización de buscar el aprendizaje de una realidad fragmentada, seccionada, donde los conocimientos son institucionalizados, pero el acceso a esta especialización se liga directamente con la posición que ocupa la familia en el entramado social, los roles desempeñados y aprendidos se vinculan con el acceso a estos sistemas de inculcación a la realidad que se absorbe en las instituciones y que reproducen los papeles de un sistema social.

A manera de conclusión podemos decir que el rol desempeñado por un agente sus conductas y sus características específicas dependen en gran medida de los procesos educativos primarios y secundarios en los que ha participado, por lo que es importante comprender y analizar este procesos histórico de construcción donde es el ser humano el que adquiere una identidad y un rol, el caso de las personas que son violentadas de igual forma existe un sistema de construcción que los predispone a sufrir o hacer sufrir.

### **Metodología**

La investigación científica es un saber hacer con el conocimiento disciplinar, para producir nuevos modelos, nuevas ideas, modelos teóricos e innovaciones que contribuyen a una mejor comprensión de la realidad y facilitan la detección y resolución de problemas concretos. Este proyecto se presenta desde el paradigma holístico en donde no se hace diferenciación entre la llamada investigación cuantitativa e investigación cualitativa debido a que lo cuantitativo o cualitativo son denominaciones que tienen que ver con la forma como se codifica la información, o con las técnicas de recolección de datos. Para (Hernández, 2010) los métodos, mixtos representan un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación que implican la recolección y análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión conjunta para realizar inferencias producto de toda la información recabada (metainferencias) y lograr un mayor entendimiento del fenómeno bajo estudio.

Este proyecto se llevará a cabo bajo un enfoque mixto que implica una postura crítica como un proceso que recolecta, analiza y vincula datos cuantitativos y cualitativos en un mismo estudio para responder a un planteamiento del problema que va más allá de una simple recolección de datos de diferentes modos sobre el mismo fenómeno, implica desde el planteamiento del problema mezclar la lógica inductiva y la deductiva. El enfoque mixto es igual a mayor amplitud, profundidad, diversidad, riqueza interpretativa y sentido de entendimiento y se posiciona como una investigación trans-seccional o transversal que se realiza en un solo momento.

## Bibliografía

- Araya, M y Barbosa, A. (1994). "Principales características de la agresión y sus consecuencias en el proceso de enseñanza-aprendizaje a menores de edad". San José, Costa Rica. EUNED.
- Alonso L. (2003). La sociología del consumo y los estilos de vida de Bourdieu.
- Arnold, D., Gelaye, B., Goshu, M., Berhane, Y., y Williams, M.A. (2008). "Prevalence and risk factors of gender based violence among female college students in Awassa, Ethiopia." *Violence and Victims*, 23, 787-800.
- Ana Burgués, Esther Oliver y M. Ángeles Serrano "Investigaciones mundiales para la violencia de género\_ Universidad". Universidad de Barcelona
- Berger, P; Luckman, (1983) La construcción social de la realidad. Aries: Amorroutu Editores. Buenos Aires.
- Bourdieu, P. (1984). Sociología y cultura. Grijalbo. México.
- Elias, Norbert (1990). La sociedad de los individuos. Barcelona. Península
- Bolaños, M. & Quirós, G. (2002). "La violencia Escolar: un reflejo de la problemática de la sociedad actual". Costa Rica, ediciones EUNED.
- Bouchon Magali, (2009). "Enfoque práctico Violencia contra la mujer, Género, Cultura y Sociedad" Departamento Técnico de las Operaciones (STAO) Médicos del mundo Edit. Paton
- Cerezo, F. (1997). "Conductas agresivas en la edad escolar". España, ediciones Pirámide S.A.
- Cerezo, F. (2001/2002). "La violencia en las aulas". Madrid, Ediciones Pirámide.
- Declaración del Milenio de las Naciones Unidas, Resolución de la Asamblea General, 55ª reunión, documento A/RES/55/2, Capítulo III, número 11, septiembre de 2000.
- Hernández Sampieri, R. (2010) Metodología de investigación, Mc Graw Hill, México 5ª. Edición.
- Noya Javier. Cultura, desigualdad y reflexividad. Madrid, Ediciones Pirámide.
- Gutiérrez, A. (2005). Las prácticas sociales. Argentina: Editorial Ferreira.
- González, M.P., Muñoz, M., y Graña, J.L. (2003). "Violencia en las relaciones de pareja en adolescentes y jóvenes: una revisión. Psicopatología Clínica Legal y Forense".
- Lahire, B. (2004). El hombre plural: los resortes de la acción. Barcelona: Bellaterra.
- Instituto de la Mujer (2006). III "Macroencuesta sobre la violencia contra las mujeres". Madrid. Recuperado el 2 marzo del 2009, de [http://www.migualdad.es/mujer/mujeres/estud\\_inves/violencia%20final.pdf](http://www.migualdad.es/mujer/mujeres/estud_inves/violencia%20final.pdf)

- Palomero, P. y Fernández, D. (2000) "causas de la violencia en las instituciones educativas". Madrid, España.
- Sanmartín, J., Gutiérrez, R, Martínez, J. y Vera, J.L (2010) Reflexiones sobre la violencia, México, Siglo XXI
  - Ortega, R. y Del Rey, R. (2008). La Violencia Escolar: Estrategias de prevención. Barcelona, GRAO
  - Secretaría de Educación Pública (2009). "Informe Nacional sobre Violencia de Género en la Educación Básica en México" UNICEF México.
  - Olweus, D. "Conductas de acoso y amenaza entre escolares". (Trad. 1998). Madrid. Morata.
  - Serrano, A. Ibarra, I. (2005). "Informe violencia entre compañeros de escuela. Valencia. España". Centro Reina Sofía para el estudio de la violencia. [www.centroreinasofia.es/informes/violencia\\_estudiantes](http://www.centroreinasofia.es/informes/violencia_estudiantes)
  - Violencia contra la mujer: Consulta de la OMS, Ginebra, 5-7 febrero de 1996. Ginebra, Organización Mundial de la Salud, 1996 (documento FRH/WHD/96.27, disponible en: [http://whqlibdoc.who.int/hq/1996/FRH\\_WHD\\_96.27.pdf](http://whqlibdoc.who.int/hq/1996/FRH_WHD_96.27.pdf), desde el 18 de marzo de 2005 Violencia contra las mujeres [http://www.equidad.scjn.gob.mx/IMG/pdf/LA\\_VIOLENCIA\\_CONTRA\\_LAS\\_MUJERES\\_CEAMEG.pdf](http://www.equidad.scjn.gob.mx/IMG/pdf/LA_VIOLENCIA_CONTRA_LAS_MUJERES_CEAMEG.pdf)

## NO MÁS ACOSO ESCOLAR

*Liliana Tamayo Guerrero.*

*Instituto Tecnológico Superior de Alvarado Extensión Medellín*

### Resumen

El acoso escolar (también conocido como hostigamiento escolar, matonaje escolar o por su término inglés bullying) es cualquier forma de maltrato psicológico, verbal o físico producido entre chicos de las escuelas primaria y secundaria, de forma reiterada a lo largo de un tiempo determinado.

Estadísticamente, el tipo de violencia dominante es el emocional y se da mayoritariamente en el aula y patio de los centros escolares. Los protagonistas de los casos de acoso escolar suelen ser niños y niñas en proceso de entrada en la adolescencia (12-13 años), siendo ligeramente mayor el porcentaje de niñas en el perfil de víctimas. El acoso escolar es una forma característica y extrema de violencia escolar, es una especie de tortura, metódica y sistemática, en la que el agresor sume a la víctima, a menudo con el silencio, la indiferencia o la complicidad de otros compañeros. Las redes sociales y el acceso a la tecnología, sin duda han impactado de manera muy rápida en nuestras vidas.

Por lo anterior, se pretende diseñar, en base a los resultados obtenidos por el medio de este trabajo de investigación, una página electrónica donde personas, principalmente adolescentes, ingresen y puedan manifestar inquietudes las cuales serán atendidos por personas expertas para apoyar y orientar a quien lo solicite; todo ello, respetando la privacidad y confiabilidad que los usuarios requieren, lo cual sin lugar a dudas dará más confianza y seguridad a quienes recurran a esta herramienta propuesta.

### Palabras claves

Acoso escolar, hostigamiento escolar, matonaje escolar, bullying.

### Introducción

¿Qué es el Bullying?

Es una palabra proveniente del vocablo holandés que significa acoso, los abusadores pueden ser niños o niñas, aunque la tendencia es más marcada a los hombres. El primero que empleó el término "bullying" en el sentido de acoso escolar en sus investigaciones fue Dan Olweus, quien implantó en la década de los '70 en Suecia un estudio a largo plazo que culminaría con un completo programa antiacoso para las escuelas de Noruega. Anteriormente esta palabra no era tan comentada, pero debido al incremento alarmante en casos de persecución y agresiones que se están detectando en las escuelas, lo que lleva a muchos escolares a vivir situaciones verdaderamente aterradoras, es que ahora se está hablando más del tema.

El bullying se ha estudiado durante los últimos años por diferentes autores como Beightol, Jeverson, Gray, Carter y Gass (2009), Correia y Dalbert (2008), Dijkstra, Lindenberg y Veenstra (2008), Horne, Stoddard y Bell (2007), y Jones, Haslam, York y Ryan (2008), Ce-rezo (2006), entre otros, quienes han determinado la existencia de tres roles principales de esta interacción: el agresor (bully), la víctima y el observador. De estos tres actores, los que se han caracterizado e investigado con mayor frecuencia son los adolescentes agresores y víctimas del bully; en estos actores se han determinado los factores psicológicos y personales que favorecen la adquisición de estos roles dentro de la diada de la intimidación con el fin de realizar una intervención dirigida a evitar estas situaciones y por ende las consecuencias en el desarrollo biopsicosocial tanto para la víctima como para el bully. El tercer actor, el observador, se nombra con frecuencia, pero se ha investigado en pocas ocasiones, caracterizándolo poco y no se ha determinado claramente cuál es la relación que existe entre este personaje y los aspectos psicológicos que median en la interacción del bullying.

Por lo anterior mencionado, se propone el diseño de una página web para que usuario que se registren y accedan a esta, puedan expresarse y romper el silencio, cabe resaltar, que en la página habrá personas expertas que podrán a ayudar física, emocional y psicológicamente a las víctimas por el acoso escolar.

### **Fundamentos teóricos**

Según la licenciada Trixia Valle dice que —el bullying o acoso escolar es un fenómeno que no distingue raza, religión, posición social, estructura física ni edad y ningún sector de la sociedad está libre de él. Y a pesar de que el fenómeno del bullying no es un problema exclusivo de nuestro país, organismos internacionales han alertado sobre los niveles de violencia registrados en las escuelas mexicanas, que en algunos casos han alcanzado niveles que pudieran considerarse como crisis de salud pública.

En 2011, la CNDH —organismo autónomo del gobierno— reportó que el 30% de los estudiantes de primaria declaraba sufrir algún tipo de bullying. Para 2013, el porcentaje subió al 40%. Con esta cifra, según la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), México llegó al primer lugar internacional en este problema, pues 18 millones 781,875 alumnos de primaria y secundaria, tanto en escuelas públicas como privadas, sufren acoso escolar.

El estudio El bullying o acoso escolar, realizado en agosto de 2011 por la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (Cepal), reveló que el 25.3% de los alumnos de educación básica ha sido insultado o amenazado por sus compañeros, mientras el 16.7% ha sido golpeado y el 44.7% ha vivido algún episodio de violencia. Según la Cepal, entre los siete y los 14 años se presentan las actitudes más violentas en niños. En México, el 11% de los estudiantes mexicanos de primaria ha robado o amenazado a algún compañero, y en la secundaria el 7% lo ha hecho, indica el estudio.

Investigaciones del Instituto Politécnico Nacional y de la Universidad Nacional Autónoma de México detallan que de los 26 millones 12 mil 816 estudiantes de los niveles preescolar, primaria y secundaria, alrededor de 60 y 70 por ciento ha sufrido bullying y, aun cuando se carece de registros certeros, la ausencia de políticas para prevenir la violencia y el acoso escolar han derivado en bajo rendimiento, deserción, así como en un incremento de suicidio.

Se estima, conforme a estadísticas oficiales del Secretaría de Salud, que al año fallecen 59 mil 562 personas, de las cuales 20 mil 643 corresponden a homicidios; 14 mil 343 a accidentes de tránsito; 4 mil 972 a suicidios; dos mil 315 por caídas; mil 842 por ahogamiento; 548 por quemaduras; mil 43 por envenenamiento y 13 mil 856 por causas diversas sin especificar. De igual manera establece que 59 por ciento de los suicidios por razones diversas, incluidas el acoso físico, psicológico y ahora cibernético entre estudiantes, se concentra en nueve entidades: Estado de México, Jalisco, Distrito Federal, Veracruz, Guanajuato, Chihuahua, Nuevo León, Puebla, Tabasco.

### **Metodología**

Este proyecto está planeado para desarrollarse en dos años. En el primer año se realizaron entrevistas, primeramente, para efectuar los acuerdos y vinculaciones necesarias para el desarrollo del proyecto, cabe mencionar que es difícil encontrar especialistas que quieran apoyar en este sentido, están ocupados o simplemente no les interesa, se espera obtener un poco más la colaboración de estos para que propongan soluciones para poder continuar con el desarrollo del proyecto.

Cabe mencionar que, en el primer año, se definieron los objetivos del proyecto, así como la revisión del estado del arte referente al tema, para conocer más y saber de qué manera ir brindando una solución a la problemática planteada. La definición del marco teórico conceptual sirvió como referencia para no perder de vista el objetivo principal que se planteó, justificar la propuesta, así como tener clara la idea y desarrollados los objetivos específicos.

- Desarrollo de la propuesta.
- Análisis de requerimientos.
- Diseño del software.
- Implementación.
- Elaboración del marco de referencia.
- Estudio del arte.
- Estudio de necesidades específicas.
- Selección de la plataforma para el desarrollo del proyecto.
- Diseño de solución para la creación de interfaces.
- Creación de interfaces de usuarios.
- Cargar el software en una plataforma para el registro y acceso a su uso. En esta fase la página web deberá estar activa y funcionando para el acceso de los usuarios.

## Resultados

Las víctimas obtendrán ayuda por especialistas o expertos en el tema el cual los podrá orientar para que puedan tener una actitud mejor.

Incremento de las visitas y registros de los usuarios en la página, mejoría de actitud en la víctima y retroalimentación para los usuarios que quieran aprender sobre el tema y quieran ayudar a amigos, familiares o personas que estén pasando por este motivo.

## Conclusiones

Al realizar dicha investigación y al ver a qué grado se puede llegar con este fenómeno, concluyo que sería más fácil si usáramos las redes sociales, el internet para mejorar el autoestima del usuario ayudándolos a darles aliento de vida sin violencia, que en las escuelas maestros de las instituciones pongan más atención si alguien está pasando por esta situación y que haya más campañas sobre este tema en México.

## Referencias

- Acoso escolar o bullying. Consultado el 24 de Noviembre de 2014 de <http://bitacoraacosoescolarbullying.blogspot.mx/2012/08/acoso-escolar-o-bullyingun-grave.html>
- CNN México [En línea] Los casos de —bullyingll en México aumentan 10% en dos años. [México] [23-10-2013]. Consultado el 30 de octubre de 2014 de <http://mexico.cnn.com/nacional/2013/12/23/los-casos-de-bullying-en-mexico-aumentan-10-en-dos-anos>
- Millenium.com. México es el primer lugar en bulling a escala internacional. Consultada el 14 de noviembre de 2014 de [http://www.milenio.com/politica/Mexico-primer-bullying-escala-internacional\\_0\\_304169593.html](http://www.milenio.com/politica/Mexico-primer-bullying-escala-internacional_0_304169593.html)
- Rodríguez M. [En línea] Acoso escolar o bullying. Un grave problema de nuestro tiempo. Como actuar [México]. [15-08-2012]
- Valadez B. [En línea] México es el primer lugar en bullying a nivel internacional. [México]. [23-05-2014]



## EL CIBERBULLYING, OTRA ENFERMEDAD DE LA ESCUELA

*Irma Leticia Zapata Rivera, Noemí Guerrero  
Universidad Autónoma de Sinaloa*

### Resumen

Es indudable que la nueva era ha venido a transformar el contexto de vida de los países del orbe. Los avances científicos y tecnológicos han provocado la aparición de nuevos entornos socioculturales, como el de la virtualidad o digitalización. La lucha por el control de poder político y económico principalmente ha llevado a los gobiernos además de grandes empresarios por tal ruta, provocando la transformación social y cultural.

El abrigo a los continentes ha configurado una nueva planetarización del mundo, sin embargo, tengamos presente que ante las asimetrías continentales es fácil inferir que todo progreso conlleva una crisis social y cultural que se refleja con mayor fuerza en los países en desarrollo como el nuestro, y en los espacios de mayor vulnerabilidad social, tal es el caso de la educación.

La incorporación de las tecnologías de la información y comunicación al sector educativo ha provocado la inclusión de distintos dispositivos móviles entre la población estudiantil, observando cómo la tecnología se ha convertido en parte de su vida cotidiana, aplicada en el espacio escolar, laboral y hasta social.

El ciberbullying es una práctica observada entre la población estudiantil en nuestro municipio; éste consiste en la manipulación inadecuada de los dispositivos móviles, el envío de imágenes y/o mensajes de contenido sexual o sangriento que indudablemente provoca estados de ansiedad en quienes los reviven, es decir, las víctimas.

### Palabras clave

Ciberbullying, TICs, entorno sociocultural, estudiante

### Introducción

Iniciamos nuestro artículo con el reconocimiento de la violencia que se vive en el estado. La mirada de chicos y chicas estudiantes del municipio de Guasave, puesta en los planos social, institucional y familiar, así lo confirman. De la misma forma cabe dejar claro que el ciberbullying, otra enfermedad de la escuela, responde al segundo momento de una investigación sobre incidencia y manifestaciones del bullying en los niveles medio superior y superior en el municipio.

La configuración de nuevos entornos socioculturales a propósito de la incursión de las TIC's a los distintos sectores de la sociedad, así como la mercantilización de algunos dispositivos electrónicos, han contribuido al desarrollo social y económico

del país, sin embargo, no podemos dejar de señalar el daño que a través de ellas se puede causar, cuando no existe, en las y/o los jóvenes, una formación ética de su uso y aplicación, como lo constataremos en páginas posteriores.

### **Fundamentos teóricos**

El progreso genera crisis afirma Savater (s/a); el problema no es la ciencia, o el conocimiento teórico y experimental en sí mismo, sino sus aplicaciones técnicas comulgando con el señalamiento de Mitcham (1989), quien afirma que las tecnologías en sí mismas, no son responsables del daño que causan; responsables son las personas que las usan, en la forma que las usan.

La configuración de nuevos entornos socioculturales a partir de la presencia de las TIC's, han arrastrado por igual a chicos y grandes; hombres y mujeres, planteamiento en el que coinciden Asimov (1988), Burbules (2009) y Castells (rescatado en 2012). La accesibilidad a éstas en el mercado, trajo consigo un efecto mediático entre quienes la poseen y el uso que se hace de ellas; es el caso del teléfono celular, por cuyas características particulares es concebido como el dispositivo "multifuncional". La paradoja llega cuando siendo la comunicación el elemento que le dio origen, sea la menos atendida por quienes lo portan, sucumbiendo al resto de las funciones: mensajes de texto, fotografía, videos.

Para lograr un mayor entendimiento del tema dejemos claro que el ciberbullying es un vocablo compuesto por dos términos anglosajones, cyber que proviene de la cibernética y cuya traducción literal al español equivale a espacio virtual; y bullying concepto del que ya se ha dicho no existe un traducción literal al español, pero que dado su origen se asocia al de violencia, por lo que su conjunción alude a la intimidación y/o maltrato entre adolescentes y jóvenes de ambos sexos y edad similar, condición para ser considerado como tal.

Ortega, Mora-Merchán, & Jäger (2007), y Bill Besley (2005), coinciden en que el ciberbullying consiste en ser cruel con otra persona mediante el envío o publicación de material dañino o la implicación en otras formas de agresión social usando las redes sociales y las tecnologías digitales.

Desde nuestra óptica, el ciberbullying es toda acción que ofende, inquieta, avergüenza, asusta, incomoda, etc., de forma directa o indirecta a un individuo o a un grupo de individuos y que es realizada por "alguien" cuya identidad se esconde a través de algún medio electrónico.

En el imaginario social de nuestra población, el término ciberbullying es conocido por muchos, pero poco comprendido por todos. Actuar sin tener conciencia plena de lo que se hace es muestra de ello. Observar el interés de chicos y chicas por el teléfono celular en los espacios escolares, llevó a las autoras a la siguiente reflexión... ¿sabrán esos chicos y chicas lo que están haciendo, al permitir ser grabados o

grabadas en situaciones, que aunque sin malicia alguna, puedan a futuro considerarse comprometedoras?, ¿sabrán estos chicos y chicas el impacto emocional que sus juegos o bromas causan en los demás?, ¿tendrán consciencia del daño que se causan así mismos y a su familia?, ¿acaso sabrán cómo se llama lo que están haciendo?...

### **Metodología**

El uso indiscriminado del teléfono celular como herramienta para publicar y difundir actos de violencia, desprestigio e intimidación, son una constante entre nuestra población. Esta premisa se convierte en el eje que da cuerpo y sustento a este trabajo. La observación en su modalidad no estructurada, partió del espacio áulico al espacio público, es decir a aquellos lugares que por sus características albergan principalmente a gente joven.

Una vez identificados los puntos y horarios de mayor confluencia, con el apoyo de prestadoras de servicio social, se dio paso a la aplicación de una encuesta. A la pregunta básica planteada a nuestros jóvenes encuestados, ¿sabes qué es el ciberbullying...? le precedieron otras más que en conjunto dieron cuerpo al artículo que aquí se presenta (¿para qué usas tu teléfono celular? ¿Has agredido alguna vez a alguien, por medio de tu teléfono?)

La aplicación de la encuesta a un conjunto de estudiantes de los niveles básico, medio superior y superior en el municipio, permitió reconocer el escaso conocimiento que del ciberbullying se tiene entre nuestra población, no así algunas de las funciones que cumple el teléfono celular, entre ellas, la de ser un medio de agresión. En suma, la observación cotidiana del uso indiscriminado del teléfono, aunado a las respuestas vertidas, permitió radiografiar, desde la mirada socioeducativa y sociocultural, la percepción que del fenómeno se tiene.

La encuesta aplicada a una población muestra de 300 jóvenes de ambos sexos, cuya edad osciló entre los 12 y los 20 años, que, al momento de su aplicación, se encontraron en un mismo tiempo y espacio geográfico durante un lapso de tres días permitió la obtención de los siguientes.

### **Resultados**

Los estudios sobre el ciberbullying en el estado son escasos; lo que hace a este trabajo, enriquecedor. Un acercamiento a la realidad local, obtenido a partir de la aplicación de la encuesta, evidencia por un lado el impacto que la tecnología ha tenido en nuestra sociedad dado su fácil acceso en el mercado y por otro, la ausencia de una conciencia ética en relación a sus usos y funciones. Según los resultados obtenidos, no hay diferencia entre ser hombre o mujer para convertirse en víctimas. El 47% de los encuestados así lo reconoce.

Más grave aún, resulta hablar de un 31% que ejecuta una acción sin saber su sentido y/o su significado y por ende sus implicaciones. Esta situación, revela la urgente

necesidad que como padres de familia, maestros y sociedad en general, tenemos de educar a nuestros jóvenes en el uso adecuado de las tecnologías, en particular la telefonía celular. Pensar que un adulto desconozca la existencia de dispositivos tecnológicos o el lenguaje virtual, sería posible, pero no de una generación nativa.

La posibilidad de ser victimizado por alguien que ignorante de la dimensión de sus acciones online, actúa en "broma", es siempre latente. Poco más de un cuarto de la población encuestada señaló haber recibido amenazas a través de algún dispositivo. El 14% de las víctimas fueron mujeres, agredidas en un 7% por las mismas mujeres; mientras que en un 3% se identifica al hombre como el agresor. Un 4% afirmó desconocer la identidad sexual del agresor(a). El estudio realizado reveló que los hombres también han sido víctimas, siendo sus victimarias personas del mismo sexo, aunque las mujeres y los del llamado tercer sexo (De Diego, Rosa, [www.raco.cat/index.php/Asparkia/article/download/108516/154834](http://www.raco.cat/index.php/Asparkia/article/download/108516/154834), rescatado el 15 de abril de 2014), eventualmente también lo hacen. Del hecho se desprende y se obliga a reconocer la violencia de género aún a temprana edad.

Alarmante resultó también el hecho de que al menos en este estudio, un considerable 17% de la población encuestada admitió ser agresora y al menos el 15% de ellos, aceptó conocer a sus víctimas.

Entre nuestra población, a decir de las y los jóvenes encuestados, las modalidades de agresión cibernética, más recurrentes son en primer lugar el teléfono celular, a partir de la mensajería instantánea, lo que se entiende dado el bajo costo del servicio de mensajería -más que de llamadas-; el correo electrónico y finalmente las redes sociales, pues si bien su alcance es avasallante, no debemos olvidar su costo; he ahí la diferencia.

La edición de fotos e imágenes es una constante de ciberbullying puesta en práctica por una parte de la población estudiada; acción igualmente realizada por mujeres que, por varones, teniendo como excusas la broma o la intención clara de molestar, por diferencias o por no coincidir en las apreciaciones del otro y no es una acción privativa de hombres o mujeres, como tampoco se exime de ella a quienes profesan preferencias sexuales distintas.

Algunos casos extremos de ciberbullying en la región (autopsias, homicidios, videos de contenido sexual), han provocado no sólo el cambio de escuela, sino de residencia, debido al estigma social. Amén de otros casos que, si bien han sido de menor intensidad, el impacto que han causado en el colectivo social no ha pasado desapercibido.

En un intento por resarcir el daño que la tecnología ha causado al sistema educativo y muy directamente a los discentes en los distintos niveles educativos, es que se ofrecen propuestas de atención al alumno, que funjan como panacea a su desarrollo académico, teniendo como directriz, la presencia y participación de medios electrónicos.

## Conclusiones

El desarrollo tecnológico ha penetrado los distintos sectores de la sociedad dejando en cada uno de ellos, su huella inquebrantable. El espacio educativo no ha quedado fuera de este avasallamiento; la suma de categorías entrelazadas por la teoría sociocultural y de la reproducción, han tenido como punto de fusión a las TIC's.

Su accesibilidad en el mercado, convierte a la tecnología en un espacio de entretenimiento, más que en una herramienta de trabajo (aprendizaje). Dicho "entretenimiento" se convierte en una práctica que funciona de acuerdo a la edad y a los intereses de cada cual; mientras que en los infantes se remite a un espacio de juego, para los adolescentes representa un espacio de interacción a través de las redes sociales, aunque en buena medida, como el medio a través del cual se ejercen acciones poco convencionales.

Conocer la incidencia y manifestaciones de tales acciones –ciberbullying-, pero sobre todo el impacto causado entre las víctimas y sus familias, ha llevado a los padres de familia, académicos, clase política y sociedad en general, a advertir las implicaciones negativas del teléfono celular y del internet.

A pesar de ello ni las redes sociales dejarán de existir, ni las empresas detendrán su carrera, lo que significa que en la medida en que las TIC's sigan siendo demanda, la competencia también lo será. Desafortunadamente no existe amparo legal para estas formas de acoso en el ciberespacio, ya que, aunque se cierre una web, inmediatamente se abre otra.

Las distintas miradas se concatenan y reflejan en los nuevos entornos socioculturales. En este proceso, es pertinente admitir que un estudiante aprende a partir de él o de los otros. En este modelo de transformación sociocultural, no podemos olvidar la fusión de lo social con la tecnología, y con ello, los nuevos entornos socioculturales, destacando el auge de las redes sociales. En relación a éstas, el internet permite el desarrollo de nuevas formas de relación social que no tienen su origen en sí mismo, sino que son fruto de una serie de cambios históricos pero que no podrían desarrollarse sin la red de redes.

Por otro lado, se reconoce que los comportamientos en internet no son más que un reflejo de los comportamientos en sociedad, Sumariamente, diríamos que el conjunto de elementos descritos en este artículo responde a la reproducción de patrones culturales. La dualidad entre "lo bueno y lo nefasto" de las tecnologías nos sitúa en una encrucijada. El aterrizaje de las TIC's, ha contribuido de manera significativa y relevante al desarrollo social y económico del país, sin embargo, insistimos en que el uso inapropiado de ellas, se ha convertido en un lastre para la sociedad.

Los beneficios de la tecnología en la educación, son indudables; lo mismo que la cascada de excesos que la acompañan; falta de equipos, infraestructura, internet, funcionalidad, entre otros, y quizá no más extendido, pero evidentemente serio y

preocupante es el problema de la violencia cibernética. Es este un problema presente en todas las instituciones educativas y aunque ha sido atendido desde su revelación como un hecho real, cuantificable y con efectos negativos para los individuos involucrados, además de las instituciones que ven afectada su calidad de la convivencia, su control es algo que dista de su logro. Son estas las razones que nos llevan a la afirmación de que el cyberbullying es otra de las enfermedades de la escuela.

## Referencias

- Asimov, Ivan (1988), El impacto de internet en la educación y en nuestras vidas, Entrevista realizada por Bill Moyers para su programa televisivo "El Mundo de las Ideas", recuperado de [http://www.pbs.org/moyers/journal/blog/2008/03/bill\\_Moyers\\_rewind\\_isaac\\_Asimov](http://www.pbs.org/moyers/journal/blog/2008/03/bill_Moyers_rewind_isaac_Asimov),
- Belsey, B. (2005), Cyberbullying, recuperado de [www.cyberbullyingnews.com](http://www.cyberbullyingnews.com)
- Burbulles, N. (14 de julio de 2009), El impacto de las TICs en la educación. Modelos y escenarios, recuperado de [www.youtube.com/watch](http://www.youtube.com/watch?v=wath)
- Castells, M. (19 de junio de 2012) Al hablar del liderazgo en la web, recuperado <http://www.youtube.com/watch?v=E44WA2LYtvA> ,
- De Diego, R. (15 de abril de 2014) El tercer sexo recuperado de [www.raco.cat/index.php/Asparkia/article/download /108516/154834](http://www.raco.cat/index.php/Asparkia/article/download/108516/154834)
- Mitcham C. (1989), ¿Qué es la filosofía de la tecnología?, 1º edición, España, Anthropos Editorial del hombre
- Ortega, R.; Mora-Merchán, J.; Jäger, T. (2007), Actuando contra el bullying y la violencia. El papel de los medios de comunicación, las autoridades locales y de internet [E- Book], Empirische Paedagogik e. V. Buergerstraße 23 76829 Landau GermanY
- San Martín, J.(2008), La fenomenología de Husserl como utopía de la razón. 2ª edición, Madrid, Biblioteca Nueva.
- Savater, F. 1992, Colección Tierra Firme, Vol. I del Coloquio de Invierno "Los grandes cambios de nuestro tiempo: La Situación Internacional, América Latina y México", realizado en México, D.F. y publicado por UNAM, CONACULTA y FCE, Tomo I, Fondo d Cultura Económica.
- Manual de Estilo APA (3ra ed. En español) <http://biblioinstruccion.blogspot.com>  
[http://www.ceuni.mx/sites/default/files/CEUNI%20Manual%20estilo%20APA.p  
df](http://www.ceuni.mx/sites/default/files/CEUNI%20Manual%20estilo%20APA.pdf)

## **LA VIOLENCIA EN ESCUELAS DE EDUCACIÓN BÁSICA EN LA ZONA METROPOLITANA TLAXCALA-APIZACO ANTE EL PARADIGMA DE LA EDUCACIÓN PARA LA PAZ**

*Ma. Elza Eugenia Carrasco-Lozano, Adriana Carro-Olvera, Felipe Hernández Hernández  
Facultad de Ciencias de la Educación Universidad Autónoma de Tlaxcala*

### **Resumen**

En este trabajo se presenta parte de los resultados de una investigación realizada en la zona metropolitana de Tlaxcala-Apizaco; El objetivo fue identificar las manifestaciones de violencia en alumnos de educación básica de Tlaxcala-Apizaco. Con un enfoque metodológico cuantitativo, se aplicaron cuestionarios en 12 escuelas primarias y secundarias privadas y públicas, el cuestionario permitió conocer las principales manifestaciones de violencia en las escuelas, los resultados indican que la violencia se presenta en mayor grado en escuela públicas y que no distingue género, las recomendaciones se centran en el paradigma de la educación para la Paz en la que se tome en cuenta el contenido y la forma de educar en valores.

### **Palabras clave**

Violencia Escolar, Educación para la Paz, Educación básica

### **Introducción**

Hoy día la violencia escolar es un problema que ha alcanzado dimensiones que la ubican en el plano de ser un problema seguridad Nacional, cada vez es más frecuente enterarnos de situaciones en las que la integridad física y mental de los niños y niñas se pone en riesgo, por desgracia es un problema complejo que ya forma parte del cotidiano convivir. Para Gómez, López y Zurita (2013), este tipo de fenómenos requiere de un esfuerzo en el que a partir de una reflexión integral se deben analizar cómo se están estableciendo las formas de convivencia entre la comunidad escolar con su entorno interno y externo.

Una de las estrategias implementadas para prevenirla, atenderla y erradicarla, es el programa Escuela Segura. El programa nació el año 2007 y forma parte del proyecto Limpiemos México, en el que participan autoridades e instituciones como la Secretaría de Seguridad Pública, la Secretaría de Salud con el Programa Nacional "Salud sólo sin drogas" la Secretaría de Desarrollo Social con el Programa "Recuperación de Espacios Públicos".

La actualidad entonces nos demuestra que la violencia no es un tema aislado, que tal como se hizo esta amalgama de instituciones de los niveles de gobierno, es primordial la participación y las miradas multidisciplinares para entenderla. Las propuestas de Educación para la Paz o Cultura de paz, proponen con sus postulados una idea contraria al conflicto, es decir no atenderlo de manera coercitiva y aplicando

sanciones, propone una serie de acciones en las que de origen se modifiquen las causas tanto individuales como estructurales que continúan fomentando la crisis de violencia en las escuelas.

Por lo anterior el objetivo de este trabajo es presentar parte de los resultados de la investigación realizada para identificar la violencia en la zona metropolitana de Tlaxcala-Apizaco. el trabajo se estructuró en cuatro apartados, Los enfoques y conceptos de la violencia, su impacto y desarrollo, metodología, resultados, conclusiones y recomendaciones.

Una mirada de la violencia desde diferentes enfoques

La violencia tiene diversos significados; para la Organización Mundial de la Salud, (OMS) es "El uso intencional de la fuerza o el poder sea físico o psicológico, para actuar contra sí mismo u otra persona, para un grupo o una comunidad, ya sea como hecho o como amenaza, que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños trastornos del desarrollo o privaciones.

Para Galtung citado en Tortosa (1994), se ejerce violencia desde el momento mismo en que se impide que las personas satisfagan sus necesidades básicas de alimentación, vivienda, vestido (provocando situaciones de conflicto que impiden el desarrollo óptimo del individuo) De tal manera que se entiende que la violencia es resultado de la de interacción humana que tiene manifestaciones de agresividad visibles en conductas o contextos en los que de forma meditada, ya sea aprendida o imitada, se provocan o amenazan a personas, a quienes se les daña o domina incluso hasta llegar al sometimiento, físico sexual y emocional tanto en el ámbito individual o colectivo afectando sus potencialidades presentes o futuras (Osorio 2014).

La violencia es tan compleja que puede ser vista desde tres dimensiones la; i) La directa, es la que sin mayor preámbulo se presenta y puede ser física, verbal o psicológica. Violencia ii) La estructural, es aquella intrínseca a los sistemas sociales, políticos y económicos que gobiernan las sociedades, los estados y el mundo. iii) La cultural, es en la que se ejerce desde aquellos aspectos culturales materializados en el ámbito simbólico de nuestra cotidianidad (religión, ideología, lengua, arte, etc.) y que puede utilizarse para justificar o legitimar la violencia directa o la estructural (Tortosa 1994).

Por su parte la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), identifica ciertos factores que propician la violencia escolar y están asociados a la cultura; 1) el nivel socioeconómico y la vida familiar de los estudiantes, y 2) el entorno externo de la escuela. Por los que identifica las siguientes formas de violencia:



- 24 El castigo físico y psicológico
- 25 El acoso
- 11 La violencia sexual y por género
- 12 La violencia externa: las consecuencias de las bandas, las situaciones de conflicto, las armas y las peleas.

En cuanto al castigo corporal o físico; se refiere a la fuerza física que tiene por objeto causar cierto grado de dolor o malestar, aunque sea leve. La violencia psicológica, es aquella violencia cruel y humillante y se refiere a los momentos en que se asusta, se amenaza o se ridiculiza al estudiante. La una va acompañada de la otra, lo cual tiene graves consecuencias tanto en la salud mental como en la física, repercutiendo en el lento desarrollo de las aptitudes sociales, en la depresión, la ansiedad, y en la falta de empatía o atención hacia los demás. En síntesis, la violencia física y psicológica es perjudicial para el estudiante, para los docentes incluso para los padres y madres de familia, ya que provoca dificultades mayores que superar (UNESCO, 2009)

El acoso Escolar; Considerado también una forma de violencia, también conocido como hostigamiento o bullying, y es introducido hace más de dos décadas como concepto en el lenguaje de la salud mental por el psiquiatra noruego Dan Olwens; se refiere a cualquier forma de maltrato psicológico, verbal o físico producido entre escolares de forma reiterada a lo largo de un tiempo determinado (Mendoza, 2011).

Agrega la UNESCO; también abarca la burla, la provocación, el uso de los apodos hirientes, la violencia física o la exclusión social. El acosador puede actuar solo o dentro de un grupo de pares, también señala que los estudiantes pueden ser más vulnerables al acoso cuando sufren discapacidades, manifiestan una preferencia sexual distinta, proceden de un grupo étnico o cultural minoritario o de un nivel socioeconómico distinto; el alumno o alumna que es víctima del acoso tienen más probabilidades de sentirse deprimido, solo o ansiosos provocando autoestima baja. En pocas ocasiones el acoso ha dado lugar a agresiones físicas que provoquen la muerte (UNESCO, 2009).

Coinciden en que el acoso escolar es una forma característica y extrema de violencia escolar; es una especie de tortura, metódica y sistemática, en la que el agresor somete a la víctima, a menudo con el silencio, la indiferencia o la complicidad de otros compañeros (San Martín, 2007 en Mendoza, 2011). En suma, el acoso escolar es un tipo específico de violencia, que se puede resumir según Ongll (2006:7), en cuatro tipologías que hacen que se incremente su gravedad:

- No se limita a un acontecimiento aislado, sino que se repite y prolonga durante cierto tiempo, con el riesgo de hacerse cada vez más grave.

- Se produce en una situación de desigualdad entre el acosador y la víctima, debido generalmente a que el acosador suele estar apoyado en un grupo que le sigue en su conducta violenta.
- Se mantiene, y esto es muy importante, debido a la ignorancia o pasividad de las personas que rodean a los agresores y a las víctimas sin intervenir directamente.
- Suele implicar diversos tipos de conductas violentas, iniciándose generalmente con agresiones de tipo social y verbal e incluyendo después coacciones y agresiones físicas

Para Lagarde (2001), la violencia de género no es solo la que se ejerce contra las mujeres por ser mujeres, a quienes por años se les ha ubicado en relaciones de desigualdad en relación con los hombres en la sociedad, y en las instituciones civiles y del Estado, sino esa violencia que ocurre a cualquiera, sea un grupo, persona mujer u hombre, sin distinción ni especificidad genérica, edad, oficio actividad. Es la que mayor forma de opresión que por años mantuvo a las mujeres al margen del desarrollo y de la igualdad de oportunidades. Esta violencia ha sido documentada y en algunos casos va en aumento por lo que para atender este tipo de violencia instituciones de gobierno, de la sociedad civil los medios de comunicación, universidades, centros de investigación, comisiones de derechos humanos tienen todo tipo de informes y recomendaciones, en los que se incluye la prevención de la violencia familiar de género en las escuelas (Lagarde, 2001).

La violencia externa: se refiere a la que está en el entorno de la escuela es decir fuera del ámbito escolar, puntualmente a los conflictos con bandas, los conflictos políticos, la represión policial y la violencia doméstica, esta violencia se viene a reproducir en el contexto de la escuela en la que los alumnos recurren a las peleas, al uso de armas y a la violencia relacionada con la droga en la escuela, todo esto sin duda afecta la capacidad de los estudiantes para aprender y para asistir a la escuela. Estas situaciones exponen a los estudiantes a la violencia, aumentando con ello el riesgo de vulnerabilidad tanto dentro como fuera de la escuela (UNESCO, 2009).

Esta última violencia tiene mayores alcances Mendoza (2011), se traduce en que la violencia escolar o bullying diversificada en la siguiente tipología a) Abuso físico, b) Abuso verbal c) Abuso emocional, d) Abuso sexual, e) Abuso fraternal o bullying entre hermanos, d) Cyberbullying o acoso por internet.

- a) Abuso físico; incluye pegar, empujar, sofocar, doblar o torcer los dedos hacia atrás, envenenar, quemar, pellizcar, picar con el dedo, jalar el cabello, hacer cosquillas en exceso morder, apuñalar, disparar, la misma Secretaría de Salud en el año 2011 considero también abuso físico cuando se sacude, aviente, envenena, quema o escalda, ahoga, sofoca, o se ejerce cualquier otra forma de daño físico al niño que puede ser causado cuando un padre o cuidador,

- deliberadamente causa los daños al menor. En suma, el abuso físico se define como causar (o amenazar con causar) dolor físico o lesiones (Oakwood, S/A).
- b) El abuso verbal; es la forma más común de violencia en las escuelas. Consiste en el uso de la palabra con crueldad hacia un niño o joven, minando su bienestar moral, físico o mental e intenta lastimar, causa dolor y/o herir, involucra intensidad o dolor, el abuso verbal se usa para ganar u obtener poder sobre otra persona, ataca la vulnerabilidad de la víctima, haciéndola sentir aislada y expuesta, lo malo de este abuso es que puede llegar suele escalar a alcanzar consecuencias físicas, hasta convertirse en una forma de acoso sexual (Mendoza, 2011).
- c) Abuso emocional; este tipo de violencia incluye rechazar, ignorar, excluir, aislar, aterrorizar y corromper; es el abuso más difícil de comprender para los niños y es el que los deja más confundidos. Es la forma de devaluación sistemática del otro (sin importar si es consciente o inconsciente). Ocurre de forma constante, no siendo un solo evento (Mendoza, 2011). Este abuso causa dolor emocional o mental, angustia o aflicción a personas vulnerables a través de actos verbales o conducta no verbal. También incluye intimidación provocación (Oakwood, S/A).
- d) Abuso sexual son las interacciones sexuales que involucran niños, con sus pares o con niños menores. Implican coerción, amenazas físicas o psicológicas, son relaciones de explotación y agresivos, afectan el bienestar físico y psicológico de cualquiera de los participantes (Mendoza, 2011). El abuso sexual se refiere a cualquier forma de contacto sexual en el que un adulto o un niño mayor obliga al contacto sexual a un niño. El abusador puede usar fuerza física, soborno, intimidación, trucos o aprovechar la falta de conocimiento del niño para acariciar los genitales, convencer a la persona que le acaricie los genitales, el contacto con los genitales de una persona con la boca, tocar a la persona con los genitales, penetrar la vagina o el ano de una persona, enseñarle los genitales a una persona, enseñarle pornografía a un niño o utilizar a un niño como modelo para hacer la pornografía (López, 2005).
- e) Cyberbullying o acoso por internet; las nuevas tecnologías de la comunicación, las redes sociales y todo tipo de contacto que se tiene a través de los medios electrónicos han contribuido para que el acoso sea más rápido y potente, para Barri (2013:43) el Cyberbullying o e-Bullying (electronic bullying) es aquella situación de acoso que cursa toda o en parte con la ayuda de uno o varios dispositivos electrónicos o mediante las redes sociales existentes en internet. Mendoza (2011), dice que el cyberbullying a través de los aparatos informáticos permite al victimario causar daño constante al otro alumno ya que le es muy fácil esparcir rumores, burlas e insultos, en este tipo de Bullying el acosador mantiene su figura en el anonimato, usando nombres falsos para no ser identificado con facilidad, haciendo que la víctima se encuentre indefensa ante la situación. El cyberbullying también se ejerce desde el correo electrónico, los mensajes por celular, la mensajería instantánea, en el que un

individuo o un grupo que deliberadamente y de forma repetitiva y hostil daña a otro causando cuadros depresivos y pensamientos suicidas en algunas víctimas, lo malo de este tipo de violencia es la impunidad de la que gozan los agresores que invaden la privacidad sin consecuencias legales para su persona (Lucio, 2013), por lo cual las páginas web, los blogs, son los espacios preferidos por los acosadores para agredir a su víctima (Barri 2013).

Ante esta situación vale la pena recordar que una de las funciones de la escuela es la de generar el bienestar social de su población, lo anterior en el entendido de que el individuo es un ser que vive bajo la tutela de un marco sociopolítico y democrático (Sacristán 2013), por lo que la violencia en las escuelas asume una forma de relación social cotidiana y concreta producto de los distintos tipos de interacción entre los participantes, de sus conductas e intenciones, las cuales se ciñen a la lógica de la normatividad de la escuela (Foucault, 1988; Dubet y Martucelli, 1998 en Gómez et. al, 2013).

Uno de los últimos reportes de violencia en México de la Comisión Nacional de Derechos Humanos (CNDH 2012), que reveló que el 60 por ciento de los niños y niñas de entre uno y catorce años son víctimas de diversas acciones de violencia que lesionan su integridad; estos indicadores suelen estar asociados a factores económicos, sociales, culturales, políticos, y éticos, que agrupados crean un siglo de confusión desesperanza y miedo que provoca desde tempranas edades una vorágine de contradicciones y conflictos que se reflejan en la escuela (Castro 2006).

El paradigma de la educación para la paz

Ante esta tipología de descomposición social surge un paradigma; La Educación para la Paz, este concepto es entendido como un proceso educativo, continuo y permanente, fundamentado en los dos nociones definidoras, de paz positiva y la perspectiva creativa del conflicto y que a través de la aplicación de métodos problematizantes pretende desarrollar un nuevo tipo de cultura, la cultura de la paz, que ayude a las personas a exteriorizar críticamente la realidad, compleja y conflictiva, para poder situarse ante ella y actuar en consecuencia Jares (1992:12). Considerada la máxima aspiración de los seres humanos y de las sociedades del mundo, la Educación para la paz se posiciona como la alternativa para superar la violencia.

Para Monclús y Sbàn (1999) la paz se ha convertido en un tema cuyo objetivo es alcanzarla. Para la UNESCO la paz no es solo la ausencia de un conflicto armado sino un proceso en el que va inmerso el progreso, la justicia y respeto mutuo entre los pueblos concebido para afirmar la construcción de una sociedad internacional en la que todos puedan hallar un verdadero lugar y disfrutar de los recursos intelectuales y materiales del mundo (Hicks 1999).

En definitiva, la educación para la paz es un concepto amplio que Lederach (2000) advierte, educar para la paz no significa dibujar palomitas o imaginar escenas

poéticas, indica que; educar para la paz significa enseñar al individuo a liberarse de las ataduras que le impiden gozar de lo más elemental de la vida, la paz, sea individual o estructuralmente.

Algunos de los aspectos a tomar en cuenta para fomentar una educación para la paz son:

- Rechazo al recurso a la fuerza y la violencia en todas sus formas en las relaciones entre estados, grupos e individuos.
- Investigación de soluciones a los conflictos mediante el diálogo y los métodos democráticos.
- Lucha contra el racismo, la xenofobia, las diferentes manifestaciones violentas del fundamentalismo y del nacionalismo.
- Respeto a los derechos humanos.
- Instauración y consolidación de los principios democráticos en el seno de las naciones y en las relaciones internacionales.
- Derecho a un desarrollo equitativo para todos.
- Respeto a los derechos de las minorías.
- Salvaguardia de la diversidad del patrimonio natural, cultural, científico, genético y ético.
- Reconocimiento del derecho a la paz.

En suma, de estos principios, el mismo Lederach (2000) señala que; el concepto de la paz en la educación se podrá cristalizar en dos acciones concretas: el contenido y la forma de educar en valores dejando de lado acciones que el mismo autor indica, permean en los sistemas educativos, pero no sirve de mucho si no se tiene un contenido palpable y real, es decir si no se implementan acciones que tanto de manera individual como estructural modifiquen la dinámica de vida actual de violencia, agresión y competencia desmedida.

Entonces Casas (2008) concluye que la educación para la Paz lo es todo y es nada, señala que la educación para la paz incluye mecanismos y estrategias en los que se busca transformar los trastocados valores, por unos nuevos, en los que se deje de lado el dilema entre la paz y el conflicto, en búsqueda de un rápido cambio social o con materias referentes a los derechos humanos, el desarrollo global y la persistente carrera armamentista (Hicks, 1999).

En este contexto las preguntas de investigación se plantearon para conocer: ¿Cuáles son los tipos de violencia que permean en las escuelas de la zona metropolitana Tlaxcala-Apizaco? ¿Qué tan factible es educar para la paz?

## **Metodología**

El contexto de estudio

La Zona Metropolitana Tlaxcala-Apizaco se encuentra conformada por 19 municipios: Amaxac de Guerrero, Apetatitlán de Antonio Carvajal, Apizaco, Cuaxomulco, Chiautempan, Contla de Juan Cuamatzi, Panotla, Santa Cruz Tlaxcala, Tetla de la Solidaridad, Tlaxcala, Tocatlán, Totolac, Tzompantepec, Xaloztoc, Yauhquemecan,

La Magdalena Tlaltelulco, San Damián Texoloc, San Francisco Tetlanohcan y Santa Isabel Xiloxotla, Las escuelas se ubicaron en los municipios de Tlaxcala, Apetatitlán de Antonio Carvajal, Apizaco, Santa Cruz Tlaxcala Chiautempan, Contla de Juan Cuamatzi, por ser los disponibles para participar en el proyecto.

### El método

El trabajo tuvo un diseño longitudinal, se analizaron las escuelas de educación básica (primarias y secundarias) de la Zona Metropolitana Tlaxcala-Apizaco, considerando una confiabilidad del 95% y una precisión de menos del 10%, durante en el año 2013. Los criterios de selección de las escuelas fueron dos: 1. Disponibilidad para participar en el proyecto por parte de directivos de las escuelas de la zona. 2. Escuelas ubicadas en el cordón socioeconómicamente activo del estado de Tlaxcala.

El cuestionario considero el diseño de preguntas cerradas en escalas de lo más mínimo o indeseable a lo más alto o mejor, con escala de 0 a 100 en cada dimensión, la puntuación para este estudio se agrupó y calificó de la siguiente manera: 1= "nunca", 2= "pocas veces", 3= "algunas veces", 4= "muchas veces", 5= "siempre".

Los datos se capturaron en paquete estadístico SPSS, versión 11.0. y fueron codificados con las herramientas estadísticas del programa, se utilizó estadística descriptiva y se presentaron gráficas, considerando como variable independiente el tipo de escuela y la identificación de alumno o alumna. Los resultados de las escuelas primarias y secundarias tuvieron un comportamiento coincidente, para este estudio se hizo el análisis de; Indicadores de conductas agresivas.

Las preguntas buscaron identificar violencia al interior de la escuela. A la pregunta ¿tus compañeros se insultan entre sí? El 20 y 60% de los alumnos de primaria y secundaria, mujeres y hombres de escuelas públicas respondieron que los insultos se dan "siempre", en tanto en las escuelas privadas el porcentaje de alumnos y alumnas consideran que los insultos son tan comunes que van del 10 y 8% para niños y niñas de primarias y del 25 y 10% para niños y niñas de secundarias.

Para ¿tus compañeros se golpean entre sí? se presentaron en ambas primaria y secundaria en un 40% de las respuestas del alumnado, en tanto en privadas fue del 10%. Los insultos y ofensas entre compañeros obtuvieron proporciones del orden del 30% en escuelas primarias públicas y del 60% para las escuelas secundarias públicas. En las escuelas privadas en ambos niveles fue menor del 20% (¿entre compañeros hay insultos y ofensas?), en tanto aumenta la proporción de respuestas frecuentes (60% para las públicas y 30% para las privadas).

A la pregunta: ¿en tu escuela se pelean? El 20% de los niños y niñas dicen que en las escuelas públicas en ambos niveles, que "siempre" las hay, en tanto para las privadas la proporción fue del 10%, en cambio a la pregunta: ¿en tu escuela se agreden verbalmente entre alumnos? consideraron que "siempre" existe este tipo de agresión, y que aumentan progresivamente tanto en públicas como en privadas en un orden del 40 y 20% respectivamente. Al preguntar: ¿has visto alguna situación de maltrato en tu escuela? y ¿has observado alguna situación de violencia entre compañeros? Las respuestas fueron del 10% para las escuelas públicas y del 5%

para las privadas, en los niveles de primaria y secundaria, en tanto situaciones de violencia fueron observadas por un 20% de alumnos de escuelas públicas y 10% en privadas.

## Conclusiones

Lo que los resultados de las gráficas indican es que tanto en primarias como en secundarias hay grados de violencia que van del 1 al 10%. Estos valores se consideran alarmantes para nuestro país y específicamente para el estado de Tlaxcala que por su extensión geográfica representa apenas un poco más del 1% del territorio Mexicano con y con una población que apenas rebasa el millón doscientas mil personas, lamentablemente todo indica que en las escuelas públicas presentan hay mayores indicios de violencia que las escuelas privadas, este proceso es debido a una complejidad de factores que se han descuidado para poder controlar la educación del país, razón por la cual este tipo de problemas deben ser abordados bajo una metodología multifactorial y con una visión multidisciplinaria. Específicamente, el insulto entre compañeros en las escuelas públicas es mayor, no hay diferencia entre el género es decir tanto niños como niñas participan en esta dinámica.

Que el paradigma de la educación para la paz, viene a complementar este trabajo para en un siguiente paso proponer el diseño un manual que trabaje este prioridad nacional en las escuelas como un paradigma que proporcione las herramientas para rechazar la violencia en todas sus formas de discriminación por; razas, géneros, etnias, edades, condiciones físicas, mentales y sociales, que redunde un desarrollo equitativo y respetuoso para todos respetando la diversidad el patrimonio natural, cultural, científico, genético y ético y generando el bienestar de la población.

La escuela y la familia son los dos lugares en los que adquiere identidad, de tal manera que una de las mejores armas para "atacarla" es la educación como elemento de buena formación del alumnado Sacristán (2013), menciona que una de las mejores maneras de afianzar en el alumno su condición de un ser que vive en sociedad bajo un marco sociopolítico, autorregulado, inclusivo pacífico y responsable, con derechos individuales pero con deberes hacia una colectividad y con una educación para la paz.

## Referencias

- Castro S. Alejandro (2006). Violencia Silenciosa En La Escuela, Dinámica Del Acoso Escolar Y Laboral Edit. Bonum, Págs. 159.
- Casas Andrés (2008), ¿Cambiando Mentes? La Educación Para La Paz En Perspectiva Analítica En Las Prácticas De La Resolución De Los Conflictos En América Latina Coord. Manuel Ernesto Salamanca, Serie Derechos Humanos, Vol. 15 Universidad De Deusto Bilbao. Pdf. Recuperado El 18 De Enero Del 2015.
- Galtung, Johan (2003) Paz Por Medios Pacíficos. Paz Y Conflicto, Desarrollo Y Civilización, Bilbao, Gernika Gogoratz.

- Tortosaj, M. (1994). "Violencia Y Pobreza: Una Relación Estrecha", En Papeles, N° 50. [Http://Rua.Ua.Es/Dspace/Bitstream/10045/9905/5/Espinar%20ruiz,%20eva\\_4.Pdf](http://Rua.Ua.Es/Dspace/Bitstream/10045/9905/5/Espinar%20ruiz,%20eva_4.Pdf)
- Gómez, A.; Zurita, Ú. Y López, S. (2013). La Violencia Escolar En México. Primera Ed. México. Cal Y Arena.
- Hicks, D. (1999). Educación Para La Paz. Madrid. Ediciones Morata.
- Jares, X. (1992). Educación Para La Paz. Recuperado El 19 De Diciembre De 2015 En: <https://books.google.es/books?id=Dj0dqwpafnuc&printsec=frontcover&dq=educaci%C3%B2n+para+la+paz&hl=es&sa=X&ei=7ne1vp6ihnl5yqztzyhocw&ved=0cesq6aewBw#v=onepage&q=educaci%C3%B2n%20para%20la%20paz&f=false>
- Lagarde, M. (2001). El Derecho Humano De Las Mujeres A Una Vida Libre De Violencia. Recuperado El 15 De Enero De 2015 En: [http://sidoc.puntos.org/ni/isis\\_sidoc/documentos/13281/13281\\_00.pdf](http://sidoc.puntos.org/ni/isis_sidoc/documentos/13281/13281_00.pdf)
- Lederach Jhon Paul (2000), El Abecé De La Paz Y Los Conflictos: Educar Para La Paz, Editorial Los Libros De La Catarata Madrid España
- López, P. (2005). Aportes Desde La Educación Social Para La Prevención Del Abuso Sexual Infantil. Recuperado El 15 De Octubre De 2014 En: <http://www.inau.gub.uy/biblioteca/pablolopezmonog.pdf>
- Lucio, L. (2013). Bullying En Prepas. Una Mirada Al Fenómeno Desde La Axiología Y La Docencia. México. Trillas.
- Mendoza, M (2011). La Violencia En La Escuela: Bullyies Y Víctimas. México. Trillas.
- Monclús, A; Sabàn, C. (1999). Educación Para La Paz. Madrid. Edición Síntesis, S.A.
- Osorio, M. (2014). Hablemos De Violencia. Un Monstruo De Mil Cabezas. México. Ediciones B.
- Oakwood, (S/A). Entendiendo El Abuso A Los Ancianos. Recuperado El 15 De Octubre De 2014 En: <http://www.globalaging.org/elderrights/us/2009/abuseofelderly.pdf>
- Ongll, G. (2006). El Acoso Escolar Y La Prevención De La Violencia Desde La Familia. Una Guía Para Ayudar A La Familia Y A La Escuela A Detectar, Prevenir Y Tratar Los Problemas Relacionados Con El Acoso Escolar Y Otras Formas De Violencia. Madrid. Recuperado El 13 De Octubre De 2014 En: <http://www.madrid.org/cs/Satellite?>
- Sacristan, J.G. (2013). En Busca Del Sentido De La Educación, Ediciones Morata, Madrid, España.
- Sep (S/F) Programa Escuela Segura, Recuperado En:
- " <http://www.sepyc.gob.mx/organismosdescentralizados/pes.aspx>
- Ss (2011). Secretaría De Salud, Detección Temprana Del Abuso Físico Desde El Nacimiento Hasta Los 12 Años De Edad En El Primer Nivel De Atención. México. Recuperado El 13 De Octubre De 2014 En: [http://www.cenetec.salud.gob.mx/descargas/gpc/catalogomaestro/400\\_gpc\\_maltrato\\_infantil/dif-400-09-ger\\_maltrato\\_infantil.pdf](http://www.cenetec.salud.gob.mx/descargas/gpc/catalogomaestro/400_gpc_maltrato_infantil/dif-400-09-ger_maltrato_infantil.pdf)
- Serrano, Á Y Iborra, I. (2005). Violencia Entre Compañeros En La Escuela. España. Recuperado El 17 De Septiembre De 2014, En: [http://www.educacionenvalores.org/img/pdf/violencia\\_escuelas2005.pdf](http://www.educacionenvalores.org/img/pdf/violencia_escuelas2005.pdf)
- Unesco. (2009). Poner Fin A La Violencia En La Escuela: Guía Para Los Docentes. Recuperado El 18 De Septiembre De 2014, En: [file:///C:/Users/Lenovo/Documents/Downloads/Unesco%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Lenovo/Documents/Downloads/Unesco%20(1).pdf)



## CALIDAD DE VIDA EN DOCENTES DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

*Janet Serrano Díaz, Santos Noé Herrera Mijangos, Reyna Amador Velázquez*  
*Universidad Autónoma del Estado de México/Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo*

### Resumen

La calidad de vida es la percepción que un individuo tiene de su lugar en la existencia, en el contexto de la cultura y del sistema de valores en los que vive y en relación con sus objetivos, expectativas, normas e inquietudes (OMS, 2005), con base a lo anterior la investigación tuvo como objetivo identificar si existe calidad de vida en docentes de Educación Media Superior del Estado de México. La muestra estuvo compuesta por 200 profesores, a los cuales se les aplicaron dos instrumentos: Calidad de Vida WHOQoL-Bref Versión corta y adaptada por Sánchez y González (2006), que evalúa cuatro dominios: percepción de salud física, salud psicológica, relaciones sociales y medio ambiente y la Escala de Estrés docente ED-6 compuesta por 77 ítems. El instrumento está conformado por seis factores: Ansiedad, Depresión, Presiones laborales, Creencias des-adaptativas, Desmotivación y Mal afrontamiento. Los resultados muestran baja calidad de vida asociada a la antigüedad laboral, número de grupos atendidos, unidades de aprendizaje impartidas y género.

### Palabras clave

Calidad de vida, estrés, desmotivación, estrategias de afrontamiento.

### Introducción

Uno de los objetivos de la psicología es encontrar la relación entre las formas de enfermar y el momento histórico. Actualmente hay una serie de “nuevas enfermedades”, que aquejan a la sociedad posmoderna caracterizada por la relatividad de los valores, las verdades científicas, el uso desmedido de la tecnología y las excesivas demandas a la educación. Alliaud (1993), menciona que la posmodernidad es la época del simulacro, un diálogo que no es diálogo alguno. Es la expresión permanente de la contradicción como estructura fundante en el discurso; la realidad virtual emerge como una realidad superlativa y se difuminan los límites entre la ficción, la fantasía y la verdad. Por ende, todo es susceptible de acontecer y se puede generar sensación de extravío, tedio y escepticismo así como percepción generalizada de que la realidad es un sin sentido, a lo cual Lipovetsky (2004), denomino era del vacío.

Aunada a esta realidad compleja y sin dirección para algunos, han emergido ciertas enfermedades psicológicas, las cuales pasan desapercibidas para un gran sector de la población y solo es posible dar cuenta de ellas cuando traen consecuencias a terceros. En este caso son los trabajadores de la educación las personas a las cuales en esta época posmoderna su rol se ha transformado y si les exige más de lo que humanamente puede dar; y aunque existe recomendaciones de la UNESCO

(Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2004) por reconocer estas problemáticas, en México parecen ser inexistentes estas situaciones como el estrés y Burnout, por ende, como consecuencia de ello emerge la mala calidad de vida.

La Organización Mundial de la Salud (OMS) con miras a asegurar el derecho humano a la salud y a la calidad de vida ha optado por dejar atrás el paradigma biologista, y propone un modelo multidimensional biopsicosocial. En esta perspectiva la salud es un proceso de relaciones dinámicas y bidireccionales entre dimensiones y competencias individuales (biopsicosociales) y características ambientales (biofísicas, sanitarias, socioeconómico culturales). El resultado es un estado caracterizado por el equilibrio y el correspondiente bienestar biopsicosocial, siendo la enfermedad, la pérdida momentánea o duradera, de dicho equilibrio dinámico, acompañada de los correspondientes trastornos, síntomas, discapacidades o necesidades físicas, psíquicas y/o sociales.

La calidad de vida se define como la apreciación que el individuo hace de su propia existencia y la satisfacción con su nivel actual de funcionamiento comparado con lo que percibe como posible o ideal (Ardila, 2003). Bajo este enfoque, se toma en cuenta el derecho del individuo de valorar su propia vida, influida por factores de tipo personal, social, económico, educativo y ambiental, así como del bienestar físico, psicológico, la integración social, el nivel de independencia, los temores y las preocupaciones (Casas, Repullo & Pereira, 2001). Por ello, el ser humano es concebido como la principal fuente de salud, que a través de las instituciones debe ser apoyado y capacitado para que pueda mantenerse sano a sí mismo, a su familia y amistades (Trujillo, Tovar & Lozano, 2004).

El término calidad de vida proviene de la medicina y se desarrolla por la necesidad y la importancia de tomar en cuenta la percepción integral de bienestar tal como lo percibe cada individuo en su vida cotidiana. Así como por mejorar las condiciones de vida ante la presencia de una enfermedad; sin lugar a dudas la calidad de vida está íntimamente relacionada con el criterio de salud (Palomba, 2002). El disfrute del mayor grado posible de salud es uno de los derechos fundamentales de todo ser humano, sin discriminación alguna. La salud se contempla, pues, como un recurso para la vida cotidiana, no como el objetivo de la vida. La salud es un concepto positivo que enfatiza recursos sociales y personales, junto con capacidades físicas. Con función a lo anterior el propósito de esta investigación fue identificar el nivel de Calidad de Vida de los profesores de Educación Media Superior.

### **Metodología**

**Población:** se obtuvo una muestra de 200 docentes elegidos a través de un muestro no aleatorio, por participación voluntaria.

Instrumentos: Calidad de Vida WHOQoL-Bref. Versión corta de 26 reactivos, adaptada por Sánchez y González (2006), evalúa cuatro dominios: percepción de salud física, salud psicológica, relaciones sociales y medio ambiente.

Cuestionario ED6 (Escala de Estrés docente), compuesto por 77 ítems. Evaluando seis factores: Ansiedad, Depresión, Presiones laborales, Creencias desadaptativas, Desmotivación y Mal afrontamiento.

El procesamiento de la información. Se realizó haciendo uso del Paquete estadístico IBM SPSS versión 19. El análisis de los datos se realizó a través de la descripción cuantitativa de las variables utilizándose para ellos distribuciones de frecuencias o medidas de tendencia central y dispersión, según la naturaleza escalar de las variables. El análisis inferencial se realizó a través de pruebas de contraste de hipótesis: t de Student y Anova según la escala de medición de la variable y dependiente del supuesto de normalidad de los datos. Se midió la relación entre las variables mediante el coeficiente de correlación de Pearson.

## Resultados

La figura muestra los resultados obtenidos mediante el instrumento Calidad de Vida WHOQoL-Bref y que evidencia la percepción del docente en cuatro dominios.

Al analizar los componentes del dominio de salud física en la calidad de vida de los docentes se observó que el dolor físico como impedimento para realizar las actividades que necesita fue Alto; solo un 20% de los docentes no requiere ningún tipo de tratamiento médico para funcionar en su vida diaria. El 55,7% de los docentes consideran que tienen “moderada” energía para su vida diaria, y el 47,7% se considera capaz de desplazarse de un lugar a otro sin mayor problema de forma “moderada”. Con respecto al sueño, el 55,7% los docentes se encuentran poco satisfechos. La habilidad para realizar sus actividades de la vida diaria y la satisfacción con la capacidad de trabajo es considera predominantemente como regular en los docentes en el 75, 0 %.

Con respecto a los componentes del dominio del estado psicológico en la calidad de vida de los docentes se evidenció que el 75,4% no disfruta de la vida. Asimismo, se pudo observar que el 52,1% considera que su vida tiene “un poco” de sentido y un 4% manifiesta que ésta tiene “nada” de sentido.

La capacidad de concentración de los docentes es moderada: 64,4%. La capacidad de aceptación de su apariencia física es mala en el 89% de los docentes. La presencia de sentimientos negativos como tristeza, desesperanza, ansiedad o depresión se presentó frecuentemente en el 53% de docentes. La satisfacción en sus relaciones sociales, vida sexual y el apoyo que obtiene de sus amigos es considerada en la mayoría de los docentes como regular: 43,6%, 57% y 42,3% respectivamente.

Al analizar los componentes del dominio medioambiental de la calidad de vida de los docentes, se observó que el 60% manifestó la seguridad en la vida diaria es mala, 60 %. Asimismo, el 22,8% de ellos, considera que el ambiente físico de su trabajo es

inadecuado. El dinero que dispone para cubrir sus necesidades es considerado regular en un 56,4% así como la disponibilidad de la información que necesita para su vida diaria: 60,4%. El 51,7% de los docentes refieren tener “poca” (35,6%) a “nada” (16,1%) de oportunidad de realizar actividades de ocio. El 30,2% se encuentra “satisfecho” con las condiciones del lugar donde vive y solo un 24,2% de los docentes se encuentra “satisfecho” con el acceso que tiene a los servicios de salud. El 14,8% de los docentes se encuentra “muy insatisfecho” y el 34,9% “poco insatisfecho” con su medio de transporte, siendo una de las preguntas con los porcentajes de insatisfacción más altos en éste componente.

Tal como fue descrito anteriormente los seres humanos tienen diversas actividades y cada una de ellas les ocasiona diferentes niveles de activación, ansiedad o estrés según la importancia o urgencia que les representen. El cuestionario ED6 permite identificar el nivel del estrés y las fuentes que lo ocasionan por lo cual los resultados dan pauta para identificar sobre que situaciones se debe trabajar para disminuir los efectos de éste.

Factor	Bajo %	Medio %	Alto %
Estrés	3	8	89
Depresión	75	5	20
Ansiedad	15	25	60
Creencias desadaptativas	6	12	82
Presiones laborales	7	20	73
Desmotivación	82	9	9
Mal afrontamiento	8	15	77

Figura 1. Resultados del cuestionario ED6. Fuente: Datos propios de la investigación

Respecto al nivel de estrés se puede observar que sólo un 3 por ciento tiene un nivel bajo considerado como distrés, lo cual se considera como bueno pues permite a la persona funcionar óptimamente; De manera general la aplicación del ED6, nos permite inferir que los profesores viven con una mala calidad de vida ya que su actuar se ve alterado por vivir condiciones psicofisiológicas desfavorables como lo es estado crónico de cansancio, desilusión por el trabajo, dificultad por ver mejor el futuro y creencias que los problemas de la educación no tienen arreglo.

Así mismo consideran inadecuada la política educativa, al pedir mucho a cambio de poco. Otro factor de molestia es que socialmente se valora muy poco el trabajo del docente y ejemplo de ello es lo poco motivador del salario; por ejemplo Lozano, L., Lozano, D. A., Funez, J., & Lozano, J. A. (2006), en un estudio auspiciado por la UNAM señalan a los salarios de los maestros con una pérdida en su poder adquisitivo de 79.55%; esto es, las remuneraciones han registrado una caída constante desde 1982 hasta la fecha, por lo que más de la mitad de ellos tienen dos trabajos para

poder acrecentar sus ingresos. De igual forma, los salarios de los maestros acumulan una pérdida en su poder adquisitivo de 49.04%, es decir, hoy compran con su salario la mitad de lo que adquirirían en 1982.

Como consecuencia de lo anterior y de los múltiples trabajos que poseen los docentes tienen poca disponibilidad para explicar lo ya revisado; así los altos niveles de irracionalidad pueden impedir a los profesores emplear y desarrollar habilidades de afrontamiento útiles en el manejo de la situación, una persona que no es capaz de racionalizar sus ideas está condenada a vivir episodios de extrema alegría, ira y molestia, donde no importan otras posturas, se aferra a la suya y cualquier contrariedad es una agresión directa. Es importante señalar que la profesión docente se desarrolla solitaria y aislada, pues difícilmente se busca apoyo en el momento que se tienen problemas laborales. Se reconoce que el aula es poco acogedora y en general las relaciones con los directivos son difíciles.

En resumen, los datos de esta investigación indican que los docentes emplean con mayor frecuencia estrategias no adaptativas para afrontar las situaciones problemáticas. Concerniente a la esfera Presiones laborales, son percibidas como demasiadas o avasalladoras, por ejemplo, de acuerdo al reglamento normativo para las instituciones de Educación Media Superior, un docente debe propiciar en sus alumnos el aprendizaje significativo de acuerdo a sus programas de estudio, planear, desarrollar y evaluar los cursos según la metodología indicada en sus programas. En general los docentes reconocen que acaban la jornada de trabajo extenuados y desgastados, por lo cual preparar actividades extras o correctivas, para alumnos con alguna dificultad de aprendizaje resulta difícil.

A continuación, se describen los resultados obtenidos del cuestionario de calidad de vida, en relación con cada una de las variables. Para la variable género se encontraron diferencias estadísticamente significativas, en donde el sexo femenino tiene una probabilidad mayor de poseer bajos niveles de calidad de vida en comparación a los hombres ( $t=2.79$ ;  $p<0.01$ ). Respecto al estado civil la única diferencia significativa derivada de una Anova One Way se encuentra para la diada social y el grupo de solteros ( $f=2.64$ ;  $p<0.01$ ), lo anterior permite inferir que los solteros realizan su trabajo con gusto pues se encuentran motivados y lo anterior puede deberse a no tener gastos como mantener una familia, desgastarse en una relación de pareja y demás situaciones vinculadas a la vida marital.

Concerniente a los años de servicio y número de empleos se encontró una correlación positiva ( $r=0.64$ ;  $p<0.01$ ) entre el número de años de servicio y el nivel de estrés, Creencias des adaptativas ( $r=0.72$ ;  $p<0.01$ ) y Presiones laborales ( $r=0.68$ ;  $p<0.01$ ); por ende, a mayor tiempo laboral mayor es el desgaste por el cambio de actitudes de los alumnos, la brecha generacional, la poca posibilidad de cambio de los docentes y las exigencias que las autoridades hacen a los docentes.

## Conclusiones

En suma, los indicadores denotan una mala o baja calidad de vida en los docentes, reflejado en apatía hacia el mundo y hacia la vida como considerar que el mundo es un caos, lo cual provoca sentimientos de tristeza, la carga laboral es intensa, que las diferentes problemáticas debilitan al docente, tiende éste a ser pesimista y su motivación se reducirá al considerar con frecuencia, que no vale la pena esforzarse. Si un docente por si sólo reconoce la confianza profesional y su influencia sobre la realización personal en el trabajo estará más satisfecho, si por el contrario se percibe con fallas y dificultades, su desgaste será mayor, por lo que en igualdad de condiciones económicas cambiarían de trabajo. En concreto, los datos de esta investigación indican que los docentes emplean con mayor frecuencia estrategias no adaptativas para afrontar las situaciones problemáticas.

Debido a que la mayoría de los docentes universitarios no estudiaron para ser profesores, es importante capacitarlos en el área pedagógica y sobre todo en el autoconocimiento, que implica ubicar la influencia de su historia en el que hacer magisterial; lo cual permitiría tener un control de emociones y por ende se mejorarían las relaciones interpersonales en los diferentes ámbitos de su vida. Pues se debe rescatar que el profesor antes de ser docente es una persona con emociones ambivalentes, sentimientos encontrados, pero con necesidades laborales estable y adecuadas que dignifiquen su trabajo.

## Referencias

- Alliaud, A. (1993), "Los docentes y su historia: orígenes del magisterio argentino", Centro Editor de América Latina, Vol. I, Buenos Aires, pág. 76.
- Ardila, R. (2003). Calidad De vida: Una Definición Integradora. Revista Latinoamericana de psicología, 35(2), 161-164.
- Blanco, A., López, O., & Rivera, J. (1988). Calidad de vida. Recuperado de: [http://www.ucm.es/info/eurotheo/diccionario/c/calidad\\_vida.pdf](http://www.ucm.es/info/eurotheo/diccionario/c/calidad_vida.pdf).
- Casas, J., Repullo Jr, Y. Y Pereira J. (2001). Medidas de calidad de vida relacionada con la salud. Conceptos básicos, construcción y adaptación cultural. En. Medicina Clínica, (116), 789-96.
- Lozano, L., Lozano, D. A., Funez, J., & Lozano, J. A. (2006). El salario y la necesidad de un proceso de recuperación de su poder adquisitivo en México. Mundo siglo XXI, (5), 64-78.
- Palomba, R. (2002). Calidad de vida: conceptos y medidas. Institute of Population Research and Social Policies, Santiago de Chile: CELADE/CEPAL.
- Posada, J., Jiménez, Y., & Rodríguez, M. (1997). La calidad de vida: una realidad.
- Trujillo, S., Tovar, C., & Lozano, M. (2004). Formulación de un modelo teórico de la calidad de vida desde la psicología. Universitas Psychologica, 3(1), 89-98.
- Tenti Fanfani, E. (1995) La escuela vacía. Deberes del estado y responsabilidades de la sociedad. Buenos Aires. UNICEF/Losada.
- Muñoz Ríos, Patricia (2004). "México. Situación actual del salario de los maestros de la UNAM". La Jornada (en <http://www.economia.unam.mx/cam/pdfs/rep65.pdf>) p.23.
- Ornelas C. (2007). "Participación política: del gremialismo a la ciudadanía", Arredondo
- Adelina y Góngora, Janette (coords.) Educación, ética y responsabilidad ciudadana de los docentes, México: IFE.
- Sandoval F, E. (2001). "Ser maestro de secundaria en México: Condiciones de trabajo y reformas educativas", Revista Iberoamericana de Educación, enero-abril (núm. 25). 11.
- UNESCO (2004): Las tecnologías de la información y la comunicación en la formación docente. Paris: Informe UNESCO.

## **CARACTERÍSTICAS DE LA INSERCIÓN LABORAL DE LOS EGRESADOS DE UNA MODALIDAD VIRTUAL: MOVILIDAD Y SATISFACCIÓN EN EL EMPLEO**

*Ma. Enriqueta López Salazar, Eduardo González Álvarez, Jonathan A. González García  
Universidad de Guadalajara*

### **Resumen**

El presente trabajo se centra en mostrar parte de los resultados de un acercamiento a los egresados del Sistema de Universidad Virtual (SUV) que es un órgano desconcentrado de la Universidad de Guadalajara (UdeG) encargado de ofrecer, administrar y desarrollar sus programas en la modalidad virtual; el cual forma parte del avance de un proyecto de investigación que se lleva a cabo por los integrantes del Cuerpo Académico 717, quienes motivados por los cambios derivados de la sociedad del conocimiento, la incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y las tendencias de flexibilización del trabajo, indagamos acerca de qué sucede con una combinación poco común: los egresados del mundo de la educación que ya tienen un empleo, por tanto cómo son sus transiciones en el mercado laboral con el grado de licenciatura; el análisis se realiza a partir de los datos arrojados mediante la aplicación de una encuesta, los cuales se presentan a partir de definir y separar las trayectorias de los itinerarios laborales de los egresados, mediante cuatro tipologías de inserción laboral, con base en el número de años que han trabajado desde los estudios, así como los estudios previos por trayectoria, para llegar a los que han tenido movilidad, hasta incorporar una variable de carácter subjetivo como es la satisfacción en el empleo. Para finalizar, se presentan los resultados mediante tablas y gráficas que reflejan los aspectos de la realidad del mercado de trabajo de los egresados del SUV.

### **Palabras clave**

Transiciones laborales, inserción profesional, egresado, modalidad virtual.

### **Introducción**

Las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) han impulsado una revolución pedagógica: la educación virtual y con ello la demanda de este tipo de formación, surgiendo así un fenómeno moderno, pero poco explorado, los egresados de estas instituciones y sus transiciones, así como su inserción en el mercado de trabajo, tema que nos lleva a indagarlo como una nueva faceta de la educación superior. Trabajadores en edad adulta que vuelven a las aulas en busca de actualización, formación, capacitación y acreditación, nuevos personajes que demandan estudios de licenciatura para continuar su formación en el empleo, por ello no es coincidencia que las características de la matrícula del SUV esté conformada por este nuevo tipo de estudiantes; lo que nos lleva al preámbulo para explorar los recovecos de este emergente tema entre la educación superior virtual y el mercado de trabajo.



Motivados por los cambios derivados de la sociedad del conocimiento, la incorporación de las TIC y las tendencias de flexibilización del trabajo, se investiga qué sucede con los egresados del mundo de la educación que ya tienen un empleo, en ocasiones desde el ingreso a la licenciatura, por tanto cómo son sus transiciones, es posible tratar este tema desde diferentes perspectivas, que parten de la idea de que existe un desajuste en el mercado de trabajo, es decir, un desequilibrio entre la oferta y la demanda de profesionistas. De acuerdo con (De Vries, Cabrera, Vázquez, & Queen, 2008) se ha tratado de analizar la inserción de profesionistas como un fenómeno complejo en el que interactúan distintas variables, como la economía, el tipo de estudios; el presente lo abordaremos metodológicamente a partir de definir y separar las trayectorias de los itinerarios laborales de los egresados, mediante cuatro tipologías de inserción laboral, hasta incorporar una variable de carácter subjetivo como es la satisfacción en el empleo.

Finalmente se presentan los resultados mediante tablas y gráficas que reflejan aspectos de la realidad del mercado laboral y las conclusiones en relación a los egresados de la modalidad virtual.

### **Fundamentos teóricos**

En los estudios de egresados un referente obligado es la teoría del capital humano, una de las primeras aproximaciones para entender la relación entre la formación profesional y el empleo, cuya tesis principal se basa en que las tasas de rendimiento económico de las inversiones educativas están positivamente relacionadas con los salarios (Navarro, 1998).

Bajo el marco de las políticas de educación superior relacionadas con el mercado laboral, y como interpretación emergente a la anterior, la teoría de la educación como bien posicional explica que, en la medida en que cierta cantidad de escolaridad deja de ser suficiente para acceder a la posición social deseada, las personas que estén en condiciones de adquirir mayor nivel de educación decidirán hacerlo (ANUIES, 2003) a ofertas como las del SUV. De acuerdo con (Muñoz, 1996) las ocupaciones existentes en los mercados laborales son desempeñadas por personas que alcanzaron niveles de escolaridad poco homogéneos.

En la actual sociedad del conocimiento, la incorporación de las TIC y las tendencias de flexibilización del trabajo, (Soto, 2008) las asume como una dimensión descriptiva y reivindicativa del trabajo contemporáneo en la que los empresarios recurren a ella como condición para asegurar la supervivencia de sus organizaciones y así garantizar el empleo y en la que algunos trabajadores la asocian a la posibilidad de mayor realización a nivel profesional o personal.

De acuerdo con (Pedroza, Villalobos, & Morales, 2007) la relación existente entre la formación profesional y la inserción laboral está determinada por las competencias

adquiridas durante la misma y las requeridas por el mercado de trabajo, como una transición laboral en la vida adulta de los egresados del SUV, en la que la formación profesional es detonante para la movilidad laboral.

Locke citado en (Galaz, Jesús, 2002, p. 21) identifica tres escuelas o tendencias históricas consideradas causantes de la satisfacción en el trabajo: la escuela físico-económica cuyos determinantes son las condiciones físicas del ambiente de trabajo y la remuneración. La escuela de relaciones sociales o humanas enfatiza en la supervisión, los grupos de trabajo y las relaciones del individuo-directivo. Por su parte, la escuela del trabajo en sí mismo o del desarrollo personal, señala las competencias en tareas mentalmente desafiantes como los factores más influyentes en la satisfacción laboral.

### Metodología

La metodología aplicada para este estudio de egresados es un cuestionario de 56 preguntas; el cual capta el itinerario laboral de dichos egresados, que informan en una sola encuesta, las principales actividades que realizaron desde su egreso, a los seis, a los doce meses y su actividad laboral actual.

El periodo de aplicación se realizó entre el 23 de mayo y el 23 de julio de 2014 de manera electrónica. Para ello se utilizó el software Limesurvey; el cual es un programa abierto para la aplicación de encuestas en línea. Las respuestas son almacenadas por el software en una base de datos descargable para su procesamiento en cualquier hoja de cálculo. De los 423 posibles encuestados se obtuvo una respuesta de 95 cuestionarios completos.

Para el procesamiento, se inicia por definir y separar las trayectorias de los itinerarios laborales de los egresados. La tabla 1, muestra las cuatro tipologías encontradas y definidas para el presente estudio.

	Trayectoria	Total
1)	Inserción permanente	56
2)	Inserción de mediano plazo	11
3)	Inserción intermitente	14
4)	Inserción esporádica o nula	14

Tabla 1. Tipologías. Itinerarios laborales. Fuente: elaboración de los autores.

La primera trayectoria de inserción permanente, corresponde a los egresados que se mantuvieron trabajando durante todos los estudios, a los seis meses, a los doce

meses y al momento de la entrevista en el mismo empleo, la mayoría de ellos con una antigüedad entre diez y más años.

La segunda de inserción de mediano plazo, son egresados que encontraron trabajo mayoritariamente durante los estudios y tienen alrededor de 3 y 5 años de antigüedad en sus empleos actuales, algunos de ellos cambiaron de empleo.

La tercera de inserción tardía o intermitente, egresados que trabajaron en menor medida durante los estudios y su acercamiento al mercado de trabajo ha sido intermitente como lo indica el concepto, cambiando frecuentemente de empleos y con una antigüedad en el último de entre 6 meses y 2 años.

Por último, la inserción esporádica o nula, está representada por aquellos egresados que han tenido periodos largos de inactividad, o buscando empleo. Su acercamiento al mercado de trabajo ha sido más bien esporádico, además actualmente se encuentran desempleados o en busca de ingresar nuevamente al mercado de trabajo.

## Resultados

Sabemos de antemano que la composición de estudiantes del SUV son personas que ya se encuentran empleadas en el mercado de trabajo, por ende, enfocar el análisis en la inserción como proceso final en la trayectoria de los estudiantes sería tratar de ver a los egresados de las universidades virtuales con los mismos anteojos que a los tradicionales de las instituciones de educación presencial. La muestra obtenida de la encuesta nos arroja algunas características particulares de los egresados como la edad promedio que es de 38 años, de los cuales el 64 por ciento son mujeres y el 36 por ciento hombres. El 19 por ciento ya contaba con estudios previos de licenciatura, es decir, de estudios universitarios antes de ingresar al SUV y 3 incluso con estudios de maestría. Véase la tabla 2 de estudios previos por trayectoria.

Trayectoria	Estudios Previos Licenciatura y Sin estudios		Total
	posgrado	previos	
1) Inserción permanente	13*	43	56
2) Inserción de mediano plazo	2	9	11
3) Inserción intermitente	2	12	14
4) Inserción esporádica o nula	4**	10	14

Tabla 2. Estudios previos al SUV por trayectoria Nota: \*Incluye 2 egresados con posgrado

\*\*Incluye 1 egresado con posgrado

Empleo durante los estudios por trayectoria. El 78 por ciento trabajó durante el último año de estudios en el SUV. Además, el 88 por ciento de los mismos continuaron en ese empleo al egresar. Estas características preponderaron en el itinerario de inserción permanente. Por otro lado, la trayectoria de inserción esporádica o nula, así como la inserción de mediano plazo, no tuvieron cabida en este escenario,

mostrando menor participación laboral durante los estudios. Movilidad en el empleo por trayectoria. Respecto a todos los egresados, el 22 por ciento tuvieron movilidad, es decir, obtuvieron un ascenso en sus empleos. Sin embargo al hacer el desagregado respecto de esa cifra, para cada tipo de trayectoria, los que tuvieron mayor movilidad fueron los de inserción permanente. Satisfacción en el empleo. Los egresados evaluaron la satisfacción subjetiva respecto de sus empleos en el momento de la encuesta, categorizando en una escala del uno al cinco, donde uno es la menor puntuación y cinco la máxima.

### **Conclusiones**

De acuerdo a los datos del Informe de Actividades del Rector del SUV (Moreno Castañeda, Informe de actividades, 2013) la edad del 40% de los estudiantes son mayores a 30 años y con base en los resultados de la aplicación de la encuesta la edad promedio de los egresados es de 38 años de los cuales el 19% ya tenía estudios universitarios antes de ingresar al SUV y un empleo, por tanto no es de trascendencia que la formación recibida les permite desarrollarse laboralmente ya que la mayoría continuaron con el mismo trabajo que tenían durante la licenciatura, característica preponderante en el itinerario de inserción permanente, importante considerar que uno dispone ya de un posgrado, del que solamente el 22% tuvieron movilidad, es decir, un ascenso en el empleo, por tanto la formación profesional no le permitió a la mayoría, ascender a una posición laboral mejor y esperada.

Ante los resultados, debe ser de interés considerar las expectativas de los egresados y la movilidad laboral por tipo de trayectoria ya que el 38% corresponde a los que obtuvieron un ascenso, que es del 22% en general. De ese 22 por ciento que obtuvo el ascenso en el empleo, el 38% se benefició en la remuneración salarial, aunque se trata de un porcentaje bajo, debe darse atención ante la percepción del 43%, que desean un desarrollo profesional, ya que los estudios de licenciatura no se los ha permitido, por tanto, es importante un programa de seguimiento a egresados que incluya opciones de educación continua que cubran dichas expectativas y con una mejor formación, para incorporarse al actual entorno laboral globalizado.

Finalmente, y con base en la escuela físico-económica, así como la del trabajo per se, la satisfacción general con el trabajo alcanza la puntuación más alta (cinco) otorgada por el 38 por ciento de los egresados, seguido por el 21 por ciento con una calificación media (tres), dados los resultados de las condiciones de desarrollo de competencias y de remuneración en el empleo. Importante reflexionar acerca de los resultados de este acercamiento a los egresados de una modalidad no convencional en particular de la trascendencia de la formación académica reflejo del diseño de los programas educativos, enfatizando en, si se cumple la misión encomendada a la Universidad de Guadalajara como institución pública, por tanto, se propone dar seguimiento, implementar de manera permanente el estudio de egresados.

## Referencias

- ANUIES (2003). Esquema básico para estudios de egresados en educación superior. Propuesta. México: Biblioteca de la Educación Superior.
- De la Garza, E. (2000). Tratado Latinoamericano de Sociología del Trabajo. México: Fondo de Cultura Económica.
- De Vries, W. (2008). Conclusiones a contrapelo. La aportación de distintas carreras universitarias a la satisfacción con el empleo. Recuperado de:
- HYPERLINK "http://publicaciones.anuies.mx/revista/146/3/1/es/conclusiones-a-contrapelo-la-aportacion-de-distintas-carreras  
"http://publicaciones.anuies.mx/revista/146/3/1/es/conclusiones-a-contrapelo-la-aportacion-de-distintas-carreras
- Galaz, J. (2002). La satisfacción laboral de los académicos en una universidad estatal pública. México: ANUIES. Recuperado de: [https://books.google.com.mx/books?id=xgmlpSVU6XUC&pg=PA83&dq=Sat isfacci3n+de+los+egresados+de+la+universidad&hl=es&sa=X&ei=uBSrVN7eGo6nyASE7IKgAw&ved=0CDYQ6AEwBg#v=onepage&q=Satisfacci3n%20de%20los%20egresados%20de%20la%20universidad&f=false](https://books.google.com.mx/books?id=xgmlpSVU6XUC&pg=PA83&dq=Sat+isfacci3n+de+los+egresados+de+la+universidad&hl=es&sa=X&ei=uBSrVN7eGo6nyASE7IKgAw&ved=0CDYQ6AEwBg#v=onepage&q=Satisfacci3n%20de%20los%20egresados%20de%20la%20universidad&f=false)
- Moreno Castañeda, M. (2013). Informe de actividades. Guadalajara: Universidad de Guadalajara. Sistema de Universidad Virtual.
- Muñoz, C. (1996). Diferenciación Institucional de la Educación Superior y Mercados de Trabajo. Seguimiento de egresados de diferentes instituciones a partir de las universidades de origen y de las empresas en que trabajan. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- Navarro Leal, M. (1998). "Consideraciones teóricas para el Estudio de Egresados", en Esquema Básico para Estudios de Egresados en Educación Superior. México. ANUIES.
- Pedroza, R; Villalobos, G; Morales, M; (2007). Inserción laboral y trayectorias vitales del egresado de Psicología: competencias adquiridas y las requeridas por el trabajo. México: Universidad Autónoma del Estado de México.
- Soto, A. (2008). Flexibilidad Laboral y Subjetividades: Hacia una comprensión psicosocial del empleo contemporáneo. Chile: Universidad Alberto Hurtado.

## **PERFIL SISTÉMICO DE LAS FAMILIAS DISFUNCIONALES DE LA FRONTERA MÉXICO-ESTADOS UNIDOS**

*María Teresa Bermúdez Ferreiro*  
*Universidad Autónoma de Baja California*

### **Resumen**

En el marco del segundo Congreso Internacional de Investigación Educativa RIE-UANL, el presente trabajo ha sido inscrito en el eje temático de Innovación referente a estructuras y dinámicas educativas y nuevas formas de comunicación, producción y difusión del conocimiento.

En el contexto de un modelo de formación profesional flexible orientado al desarrollo de competencias y con el propósito de innovar en el ámbito de diversas modalidades de aprendizaje para mejorar la calidad en la preparación de futuros profesionales de la psicología; el programa de desarrollo humano de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Autónoma de Baja California (2005-2013), representó un espacio que permitió contribuir a promoción del bienestar y la calidad de vida de familias llamadas “disfuncionales”.

En este trabajo, se expone un modelo de atención psicológica que vincula la formación de psicólogos con la práctica investigativa y un servicio comunitario de terapia familiar y de pareja, que se fundamenta en el enfoque sistémico-estratégico del Instituto de investigaciones mentales de Palo Alto California. (Watzlawick, Paul y col., 1959).

He destacado en este documento la importancia de generar conocimiento relativo a la caracterización de las familias disfuncionales en el contexto geográfico de la frontera México-Estados Unidos, particularmente en el estado de Baja California que colinda con California y específicamente el municipio de Mexicali B.C. con la ciudad de Calexico CA. Se muestran avances o resultados preliminares de una investigación en curso, y se proponen líneas de productividad en términos de estudios comparativos con otros contextos socio-culturales.

### **Palabras clave**

Terapia sistémica, Familias disfuncionales, Calidad de vida, Desarrollo humano Educación Superior.

### **Introducción**

En el contexto de un modelo de formación profesional flexible orientado al desarrollo de competencias y con el propósito de contribuir en la calidad de la preparación de futuros profesionales de la psicología, así como, en respuesta a las políticas educativas de ofrecer una formación integral que vinculen la teoría con la práctica, el

programa de desarrollo humano de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Autónoma de Baja California, creado en el año 2005 persiguió el objetivo de impulsar proyectos para el desarrollo del potencial humano desde una perspectiva multireferencial, con el fin de contribuir a la formación de recursos humanos, la generación y aplicación de conocimiento y la extensión de sus beneficios a la comunidad en general.

Una de las acciones de mayor trascendencia que resultó del esfuerzo persistente dirigido hacia la búsqueda de alternativas innovadoras de formación profesional, fue la creación y formalización del servicio de atención psicológica familiar, de pareja e individual, el cual se sustentó en los aportes de la perspectiva sistémica o interaccional como modelo estratégico de intervención terapéutica mejor conocido como el enfoque de terapia sistémica del Instituto de investigaciones mentales (MRI) de Palo Alto California, creado por científicos sociales bajo la dirección de Don D. Jackson en 1959. (Watzlawick, P. et. al 1985 4ª. ed.)

La intervención educativa en esta labor, se despliega al instituir una propuesta de vinculación entre la formación profesional de futuros licenciados en psicología en la línea de generación y aplicación de conocimientos correspondiente a “estudios socio-culturales y educativos en desarrollo humano” y el servicio comunitario que privilegia la promoción y el mejoramiento del bienestar y la calidad de vida de las familias disfuncionales en la región. De esta manera, se conciben a los psicólogos en formación, como promotores o agentes de cambio al intervenir con acciones concretas al tiempo que enriquecen su proceso educativo.

Cabe señalar que el propósito de compartir esta experiencia conlleva la posibilidad de construir espacios a través de convenios de colaboración con grupos de investigación en otros contextos socioculturales y geográficos, y así unificar esfuerzos para construir puentes entre la práctica investigativa, la formación de recursos humanos y la atención comunitaria.

En una época en la que nuestra sociedad enfrenta constantes cambios a nivel socio-cultural, en lo político y lo económico; impera la necesidad de intervención dirigida a la solución de problemas que aquejan a las familias, a cada uno de sus integrantes y a la sociedad en general. Particularmente, las familias mexicalenses manifiestan, cada vez, una mayor incertidumbre ante un futuro ignoto; problemáticas sociales que lejos de resolverse se intensifican: criminalidad, delincuencia, desempleo, inseguridad, deficiencia educativa, crisis de valores, cambios estructurales al seno de los grupos familiares y pérdida de la legitimidad por parte de las instituciones públicas; caracterizan en lo general, la dinámica que vive la población de la frontera México-Estados Unidos. En respuesta a la inminente necesidad de apoyo y en la búsqueda del bienestar social; surgió el servicio gratuito de atención psicológica ofreciendo terapia individual, familiar y de pareja; vinculando teoría, práctica e

investigación. Este servicio se desarrolló en tres dimensiones: la académica, que brindó a los estudiantes la ocasión de participar a través de diversas modalidades de estudio y con ello la obtención de créditos, la realización de su servicio social profesional obligatorio y la acreditación de sus prácticas profesionales; además, representó la oportunidad de recibir entrenamiento en terapia familiar sistémica mientras que la dimensión de servicio implicó para los usuarios obtener el beneficio de recibir atención profesional y especializada sin costo con resultados favorables en menos de diez sesiones.

Los aportes del modelo de terapia familiar sistémica permitieron beneficiar a un mayor número de personas en menor tiempo; y finalmente, la dimensión investigativa de esta acción dio como resultado la generación de conocimiento, útil para diseñar y fundamentar acciones de intervención dirigidas a la solución de problemas socio-culturales y educativos, por ejemplo, la realización de jornadas (ciclos de conferencias y talleres) gratuitos orientados hacia la superación personal, familiar y comunitaria. Las temáticas surgieron de los resultados de la investigación empírica y fundamentalmente se atendieron los rubros de salud sexual, vida en pareja y la adaptación de los sistemas familiares a las condiciones estructurales que prevalecen en la actualidad.

La terapia psicológica se ofreció en las instalaciones del laboratorio de desarrollo humano, El equipo de trabajo se conformó de estudiantes en formación principalmente de psicología, quienes participaron como prestadores de servicio social cumpliendo con el requisito de 480 hrs., y prestadores de prácticas profesionales con un valor curricular de 15 créditos que se obtienen al acumular 240 horas. Además, se ofertaron asignaturas optativas que se vinculan a los servicios del programa de desarrollo humano, entre las cuales se encuentran: terapia familiar, sexualidad humana, educación no formal, educación para adultos, familia y sociedad, salud, individuo y sociedad, orientación educativa, educación para la salud y métodos de investigación cualitativa. Así como la modalidad de ayudantía de investigación. En promedio, cada ciclo escolar se conformó un equipo de 16 terapeutas, (estudiantes de psicología) que cubrieron en tres turnos el servicio de atención psicológica, diez estudiantes conformaron el grupo de investigación, aproximadamente 25 alumnos se integraron como equipo de instructores. Entre los ciclos escolares 2007-2 y 2013-2 se ofrecieron 72 talleres dirigidos al público en general, con la participación de 1,912 asistentes de los municipios de Mexicali, Tecate y Ensenada Baja California. Particularmente en el servicio de atención psicológica, fueron recibidas 2,267 solicitudes de terapia familiar de pareja o individual, respondiendo a la necesidad de atención especializada que manifiestan las familias de bajos recursos económicos y aplicando el modelo interaccional del MRI clasificado entre los enfoques de terapia breve, esto permitió atender a un mayor número de familias en poco tiempo, con resultados eficaces y sin generar una lista de espera.



Los alumnos se formaron a través de la asignatura de terapia familiar para luego integrarse al servicio de atención psicológica. Recibiendo asesoría en la práctica, lo cual representó una experiencia significativa experiencia, pues aun cuando el servicio se ofreció desde la propia facultad, ellos enfrentaron la realidad sociocultural y económica de las familias, parejas e individuos que manifiestaron problemáticas complejas; con el agravante de no cuentan con recursos para financiar servicios especializados.

Es importante señalar que el servicio de terapia se instauró dos años después de la puesta en marcha del Programa de Desarrollo Humano en el año 2005; y se estableció por iniciativa de alumnos de la carrera de Ciencias de la Educación que atendían los talleres de superación personal dirigidos a adultos mayores, haciendo la labor de instructores reconocieron su incompetencia para intervenir en casos en los que algún participante presentaba una crisis emocional y propusieron que estudiantes de psicología asistieran para brindar apoyo profesional a quienes manifestaron, con reacciones de sufrimiento, la imperante necesidad de recibir intervención en crisis.

De esta manera se formalizó el programa de atención psicológica en el año 2007. Algunas incidencias que no fueron posible controlar, como los sismos ocurridos en los años 2008 y 2009, el terremoto de abril del 2010 y la epidemia del virus H1N1 en el año 2009, provocaron lapsos de interrupción del servicio para una vez reinstaurado, incrementar la demanda de atención, pues durante estas adversidades fueron miembros de familias de clase baja quienes más afectados se vieron psicológicamente por las implicaciones de dichos eventos.

La administración del servicio implicó el darle difusión y promoción, además de vigilar la calidad de atención y realizar la programación de consultas psicológicas, la elaboración de informes estadísticos, la organización de expedientes, las gestiones de vinculación con instituciones sociales y organismos gubernamentales, etc. Los alumnos en formación también participaron en el desarrollo de la investigación que implica el trabajo de campo, captura de datos, análisis, discusión y elaboración de conclusiones. Cada estudiante eligió una línea de estudio específico y haciendo uso de los expedientes clínicos se construyó un método de investigación de naturaleza empírica de donde se despliega el conocimiento teórico obtenido, mismo que fue sometido a comprobación durante 13 ciclos escolares.

La principal aportación obtenida durante esta investigación, nos ha colocado en la posibilidad ofrecer conocimiento acerca del perfil que caracteriza a las familias disfuncionales que solicitan el servicio de atención psicológica.

Los resultados obtenidos a nivel preliminar dan cuenta de que el 36.53% manifestaron como motivo de consulta, "problemas familiares" que incluyen

fundamentalmente: conflictos interaccionales, resentimientos, violencia intrafamiliar, dificultades para establecer líneas de autoridad y límites claros. La “Desobediencia”, “rebeldía”, “conflictos de autoridad” y “problemas de conducta” son las principales manifestaciones de quienes son identificados como miembros sintomáticos al interior de los sistemas familiares donde el 65% de estos casos son menores de edad y miembros adolescentes.

El segundo lugar en la demanda de atención psicológica especializada en el periodo mencionado, corresponde a los problemas de pareja que incluyen: infidelidad 50%, duelo por separación, divorcio o ruptura amorosa 20% y conflictos conyugales por celos, resentimientos y dificultades sexuales 30%.

A la infidelidad en particular los consultantes le atribuyen el sentido de causa y efecto, es decir, la infidelidad es resultado de problemas en la pareja, así como la razón de que se presenten conflictos de pareja y ocupa el segundo lugar entre los principales síntomas de la disfuncionalidad de los sistemas conyugales.

Durante los últimos dos años, hemos advertido una singular propensión por parte de las mujeres a manifestar abiertamente la infidelidad ante su pareja conyugal en el contexto de la terapia, señalando, además, que no pretende la disolución de lazo matrimonial debido a los beneficios económicos que le reporta su condición legal; y en el caso de que la ruptura resulte inevitable, en los hechos, renuncia a la custodia de los hijos, quedando éstos bajo el cuidado absoluto del padre. Esta particular tendencia, caracteriza la dinámica actual de la infidelidad femenina, e impacta significativamente al subsistema fraternal y es asumida por el cónyuge quien en su rol parental se enfrenta a su vez a nuevos desafíos bajo nuevas estructuras familiares.

El tercer lugar entre los motivos de consulta, referidos por los usuarios del servicio de terapia corresponde a “problemas emocionales”, esto es un: 18.58%, en esta categoría se incluyen: insatisfacción personal, baja autoestima, inseguridad, falta de motivación; duelo por fallecimiento de un familiar, dificultades laborales; representativamente en este grupo de consultantes, destacan los jóvenes entre 19 y 28 años de edad, quienes manifiestan detrimento del estado de ánimo y pesimismo respecto a un incierto futuro.

El cuarto lugar en la demanda del servicio de atención psicológica, clasifica a los trastornos de ansiedad, alimenticios, del sueño, estrés, tartamudez, depresión, y depresión con ideas suicidas, siendo la “depresión” el motivo de consulta que destaca mayormente en este grupo de conductas sintomáticas un 15.17% y finalmente se encuentran con menor incidencia, los “problemas con los estudios”, tales como: dificultades de aprendizaje, bajo rendimiento escolar, dudas vocacionales, y limitaciones cognitivas 6.19%; y respecto a los trastornos de naturaleza psiquiátrica

un 3.72% refiere padecer de: “trastorno bipolar”, “TDAH”, “fobias”, “procesos psicóticos”, “alcoholismo y farmacodependencia”, etc.

Un 23.0% del total de casos recibidos fueron canalizados por el Sistema de Desarrollo Integral de la Familia del Estado de Baja California (DIF), organismo público descentralizado, cuyas facultades tienen como prioridad proteger los derechos de los menores, a través de la subprocuraduría de la defensa del menor. Se gestionó un convenio de colaboración para unificar sus esfuerzos a favor de una intervención de mayor calidad en el propósito de erradicar el maltrato infantil. Los consultantes referidos por DIF, generalmente son adultos, padres de familia que se encuentran ante una situación de vulnerabilidad sobre la custodia de sus hijos, y fueron canalizados cuando existían menores bajo disposición de las autoridades de esta instancia. Asimismo, fueron remitidos los casos en los que mediaba una denuncia y/o se ha detectado alguna situación irregular aun cuando no los menores no estaban en disposición del DIF, no obstante se consideraron como casos que requerían atención para verificar su situación o dinámica familiar y además, fueron remitidos los casos en los que el DIF integraba a los menores en un hogar sustituto mientras se realizaba el juicio legal.

La importancia del servicio de atención psicológica mayor relevancia, toda vez que los alumnos en formación se enfrentan a situaciones reales de trascendencia para la toma de decisiones, que otras instancias gubernamentales habrían de juzgar como elementos de apoyo al determinar el destino de las vidas de infantes, que al seno de sus hogares no habían encontrado bienestar. Para tal fin, una vez concluido el proceso terapéutico, la administración del servicio de atención psicológica, emitía una constancia-reporte del caso a las autoridades del DIF, que, a su vez, sirvió a los legisladores, para los acuerdos o resoluciones que las autoridades en el Estado. Del total de casos que recurrieron al servicio de atención psicológica, el 44.58% causó baja principalmente por inasistencia o abandono del proceso terapéutico; sin embargo, el 55.42% restante concluyó exitosamente la terapia psicológica en un promedio de siete sesiones por caso.

El proceso de investigación que acompaña a la intervención psicológica a nivel familiar, nos permitió, además, generar conocimiento acerca de las formas más comunes en que los sistemas familiares enfocan mal las dificultades, convirtiendo así, una dificultad<sup>1</sup> en un problema<sup>2</sup>. De acuerdo con los autores del modelo de terapia sistémica estratégica, existen principalmente, tres modos de enfocar mal las dificultades: a) al emprender no emprender una acción cuando es preciso actuar, “terribles simplificaciones”; b) al emprender una acción cuando no debería emprenderse “síndrome de utopía”; y c) cuando la acción emprendida se lleva a cabo en un nivel equivocado creando situaciones paradójicas que terminan por excluir el cambio “paradojas”.

En relación a estas aportaciones teóricas, la demanda de atención psicológica se caracterizó de la siguiente manera: el 37% de los casos manifiesta la tendencia a no actuar ante las dificultades cuando cayendo en terribles simplificaciones que dan pie a callejones sin salida, o crisis insolubles creadas por el propio sistema familiar; casi el mismo nivel el 36% de los casos, emprende intentos de solución a un nivel equivocado provocando situaciones paradójicas y el 28% de los casos, intenta acciones cuando no es preciso actuar.

La incidencia de casos, de acuerdo al motivo y/o problema planteado por los consultantes, confirman los resultados que se han venido obteniendo desde el año 2007. En el siguiente esquema, se aprecian las problemáticas que con mayor y menor

**Dificultades:** Estado de cosas indeseable que puede resolverse con algún acto de sentido común (cambio, o bien para el cual no hay solución conocida y hay que saber sobrellevar durante cierto tiempo. (Cit. por: Watzlawick, 1976 en: Cambio, formación y solución de los problemas humanos. 2003, 11ª. ed., pp.60-61 Barcelona: Herder)

**Problemas:** Callejones sin salidas, situaciones al parecer insolubles, crisis creadas o mantenidas, al enfocar mal las dificultades. *Ibidem*, p. 61 frecuencia aquejan a miembros de la sociedad mexicalense que recurrieron al servicio comunitario de atención psicológica.

De mayor incidencia y en el siguiente orden: a) problemas de conducta de un miembro de la familia, b) problemas de pareja y procesos de duelo por ruptura (separación o divorcio), c) depresión, d) problemas emocionales.

De menor incidencia: a) Trastornos de ansiedad o estrés, b) Alcoholismo y farmacodependencia, c) problemas de naturaleza psiquiátrica, d) trastornos alimenticios y e) problemas con los estudios.

En conclusión, se observa que los problemas que resultan al emprender acciones en situaciones o dificultades para las cuales no existe una solución, es decir, actuar cuando no se debe actuar, o "síndrome de utopía", ocupan el primer lugar de incidencia; le siguen los casos en que las dificultades han sido enfocadas de manera equivocada por lo que los consultantes han terminado enzarzados en impasses, juegos sin fin, callejones sin salida. Situaciones paradójicas que les impide encontrar una solución definitiva. Y finalmente los casos en que se debió actuar y no se emprendió acción o "terribles simplificaciones".

Manifestamos por lo tanto la convicción de construir y sostener iniciativas innovadoras, que permitan la vinculación con otros grupos de académicos y científicos a nivel nacional y/o internacional, a fin de emprender líneas de trabajo conjunto a través del desarrollo de proyectos de investigación comparada; puesto que nuestra experiencia en la construcción del vínculo: formación profesional,

investigación y servicio comunitario, representó una práctica altamente significativa gracias a los beneficios que contrajo para la formación de futuros profesionales del campo de la salud mental, la generación de conocimiento en la línea de desarrollo humano y educación; así como la oportunidad de contribuir con acciones de impacto, al mejoramiento de la calidad de vida de las personas y el bienestar social. Este modelo de atención psicológica que vincula la formación de psicólogos con la práctica investigativa y un servicio comunitario de terapia, con fundamentado en el enfoque sistémico-estratégico; representa además una propuesta viable y eficaz para incidir favorablemente en la mejora de la calidad de vida de las familias disfuncionales y personas con bajos recursos económicos. Además, sirve de evidencia de que, en el contexto de la formación de los futuros psicólogos, ellos enriquecen su proceso educativo, al desempeñar el rol de agentes de cambio.

### Referencias

- Universidad Autónoma de Baja California. (2013) Programa de desarrollo humano. Servicio de atención psicológica a la comunidad. Facultad de Ciencias Humanas.
- Bermúdez Ferreiro María Teresa. (2013). Proyecto de investigación: Formación profesional, desarrollo humano y calidad de vida. Área Educación y Humanidades. Coordinación de Posgrado e Investigación. Universidad Autónoma de Baja California
- Bermúdez F., Montañó R. (2012). Cuerpo Académico. Desarrollo Humano y Educación. CONACyT.
- Watzlawick, P. (1976) Cambio, formación y solución de los problemas humanos. 2003, 11ª. ed., pp.60-61 Barcelona: Herder

## **FACTORES SOCIO-ECONÓMICOS INCIDENTES EN EL NIVEL EDUCATIVO, DEPARTAMENTO DEL CAUCA**

*Felipe Jiménez, José Balcázar, Claudia Fajardo  
Universidad del Cauca, Colombia*

### **Resumen**

La educación es considerada como uno de los elementos fundamentales del desarrollo económico y social de un país, es un medio de consumo colectivo directo para que los individuos alcancen una mejor calidad de vida; es necesario e indiscutible que el Estado reconozca la importancia de proveer a sus ciudadanos servicios educativos con elevados estándares de calidad y en condiciones de equidad que permita a cada persona desenvolverse sin importar las condiciones físicas, culturales y políticas. Esta investigación se centra en el sistema educativo del Departamento del Cauca, territorio ubicado al sur-occidente colombiano, que se caracteriza por la presencia de comunidades afrodescendientes, indígenas, macizos y blancos; además posee índices de pobreza elevados en comparación al resto de Colombia. Se destaca la realización de un modelo logit generalizado ordenado que mide la probabilidad de alcanzar un nivel educativo mayor dada la incidencia de factores asociados al estudiante, núcleo familiar y la institución educativa, mostrando que el nivel educativo de los padres, el estrato socio-económico, el sector de la institución y los ingresos determinan los niveles educativos del departamento.

### **Palabras claves**

Cobertura educativa, Economía de la educación, Modelo logit generalizado ordenado.

### **Introducción**

El conocimiento adquirido en la academia construye un pensamiento analítico que permite a los individuos ser competitivos y estar preparados para los retos en la vida personal y laboral. Habitualmente, los países, al destinar gran parte de sus recursos en la educación, logran niveles de desarrollo económico destacados, que generan una distribución del ingreso equitativa. Los individuos, al alcanzar un nivel educativo superior, desempeñan un rol activo en los diversos procesos, espacios, acompañando y orientando a las comunidades e instituciones, en procesos de capacitación e innovación.

En Colombia, después de la década de los 70, el Estado firma y consolida acuerdos internacionales que garanticen el derecho a la educación; para esto, recopila y mejora los indicadores educativos de los diferentes departamentos, con el fin de construir estadísticas que permitieran estabilizar el sistema de educación. (Lerma, 2007). A finales de los años noventa, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) y el Banco Mundial, desarrollan una consulta nacional que identifica las principales

dificultades del sistema educativo, intentando formular y promover políticas educativas eficaces.

No obstante, si bien han existido durante los últimos años, proyectos de reorientación de calidad y cobertura educativa, la situación del sistema educativo colombiano no ha sido muy destacada, en comparación con otros países de la región; existen diversas falencias como población en edad escolar no inscrita en los niveles de educación, condiciones de infraestructura educativa inadecuada -principalmente en municipios alejados de las ciudades capitales-, e insuficiente capacitación a docentes. Evidentemente, estas fallas imposibilitan que los individuos alcancen niveles de educación elevados y se agudicen los niveles de pobreza.

Desde esta argumentación, se hace interesante analizar el sistema educativo en el Departamento del Cauca; parte de su población presenta elevados índices de pobreza. El 46,62% de Caucaños presenta necesidades básicas insatisfechas (DANE, 2011); una fuente para atenuar estos índices es la educación; en el Cauca, el sistema educativo ostenta dificultades estructurales, debido a precaria gestión gubernamental y la situación socio-económica de sus habitantes.

Teniendo en cuenta lo expuesto, surge un cuestionamiento alrededor de la importancia de tener en cuenta los aspectos sociales y económicos de los individuos en el momento de formular políticas educativas, que tiendan a estabilizar los procesos de aprendizaje. Por esta razón, es importante preguntarse: ¿Cuáles son los factores socioeconómicos que inciden en el nivel educativo en el Departamento del Cauca? como hipótesis se plantea que, las características del estudiante, núcleo familiar y la institución educativa son fuentes directas en los niveles de escolaridad alcanzados.

A partir de esta pregunta, se derivan varios aspectos analizar, de orden cualitativo y cuantitativo sobre el sistema educativo en el Cauca, basados en variables sociales y económicas. Estas, tomadas a partir de la ECV1y de datos de educación del Cauca 2.

### **Fundamentos teóricos**

El análisis de la incidencia de mayores niveles educativos en la actividad económica, ha sido un tema importante para los campos del conocimiento. Los economistas clásicos basados en el apogeo del sistema de producción capitalista en el contexto europeo y Estados Unidos durante los siglos XVII al XIX; analizan, proponen y critican diversas relaciones de las actividades económicas, con los escenarios políticos de la época. En esencia, para los clásicos, las cualidades humanas tales como los conocimientos y habilidades determinados por salud, condiciones de trabajo, sector industrial, y clase social, inciden de manera directa, en el proceso económico.

Los economistas del siglo XX analizan el factor trabajo y sus diferencias salariales, proponiendo la teoría del capital humano, cuantifican este factor de producción a través de variables como gastos en educación, salud, migraciones sociales, experiencia y formación.

No obstante, años posteriores al auge de la teoría del capital humano, surgen autores en el marco de la economía de la educación; critican los planteamientos de la misma, dado que es inconcebible tratar las relaciones humanas, como una inversión que tiende a aumentar el acervo de capital para los capitalistas. Se asume que los individuos con un mismo nivel educativo, tienen igual nivel de conocimientos, sin analizar la cantidad de recursos intangibles y las condiciones educativas.

Heinesen (2005) analiza el sistema educativo de Dinamarca, midiendo la probabilidad de que un estudiante continúe su proceso de aprendizaje al existir insumos educativos. Esto asociado al entorno socioeconómico del alumno y el gasto por estudiante del gobierno. Este estudio refleja que hay una alta probabilidad de alcanzar elevados niveles educativos, cuando los estudiantes tienen alta dotación de factores sociales y económicos como alimentación, salud y transporte.

Los análisis sobre nivel educativo han empleado metodologías basadas en la estimación de modelos cuantitativos, Rivera (2011), utiliza como metodología un modelo econométrico logístico de respuesta ordenada, basado en datos de la gran encuesta integrada de hogares (GEIH) para el departamento del Valle del Cauca, sus principales resultados muestran que en la decisión de continuar con sus estudios incide el sector de las instituciones educativas, el estrato socio-económico, el año de nacimiento y los niveles de educación alcanzados por los padres.

En síntesis, los estudios sobre nivel educativo han desarrollado diversas metodologías para explicar la incidencia de la educación en el desarrollo económico. Reconociendo que, las políticas educativas deben tener en cuenta, aspectos socio-económicos de la población, porque el estudiante requiere de una dedicación directa a sus estudios.

### **Metodología**

La propuesta para analizar el nivel educativo en el departamento del Cauca, se fundamenta en analizar los conceptos teóricos que explican la relación entre la economía y la educación; también utilizando información secundaria proveniente de instituciones como el Ministerio de Educación Nacional y la Secretaría de Educación Departamental; se estudian los principales indicadores de la educación del Cauca, empleando tablas y gráficas de estadística descriptiva. De otro modo, se establece un modelo econométrico en el que se busca cuantificar los factores sociales y económicos asociados al nivel educativo en el departamento del Cauca, usando



datos proporcionados por el DANE y específicamente en los microdatos de la ECV 2011, debido a que muestra representatividad para el departamento del Cauca.

En este orden de ideas, el modelo econométrico logit generalizado ordenado basado en datos de corte transversal, tiene como variable dependiente ordenada el nivel educativo (primaria, secundaria, técnica, profesional, pos gradual) y como independientes se establecen variables cuantitativas y cualitativas como el ingreso de los hogares, el nivel educativo de los padres, sector educativo (público o privado), ubicación geográfica de la institución (urbano y rural), género, edad, entre otras; adicionando unos términos aleatorios de error; este modelo se basó en datos empíricos y es un análisis experimental y no obedece o responde a una teoría en particular.

## Resultados

Los resultados permiten cumplir con el objetivo de determinar los factores sociales y económicos, que inciden en el nivel educativo; por tanto, se presentan indicadores de educación y los resultados de la estimación del modelo.

En el nivel educativo de primaria, el Departamento ocupa el puesto número 10, con una tasa de cobertura del 120%, indicando que se está atendiendo más población de la que existe en el rango de edad respectivo; esta tasa se encuentra por encima del total nacional que es de 114,5 %.

En los niveles de básica secundaria y media, la cobertura es de 79%, ocupando el puesto número 23, por debajo de la cobertura bruta del promedio nacional (93,5%). La cobertura bruta en educación superior en el Departamento es baja, dada que el acceso a la Universidad pública es restringido y está en función de la aprobación de pruebas de conocimiento; en la última década, en promedio, más del 78% de la población en edad escolar, se queda por fuera del sistema educativo.

Si bien las tasas de cobertura bruta y neta de los niveles educativos en el Departamento del Cauca, reflejan que hay un problema importante en el número de matriculados en los niveles de educación, si se analiza este indicador por municipios, se tiene que hay grandes brechas entre los mismos. En el mapa 1. Se analiza las tasas de cobertura de los 42 municipios del Cauca siguiendo unos rangos específicos.

La mayoría de municipios del departamento, tienen cobertura bruta de educación por debajo del 100%, mostrando que hay una alta proporción de estudiantes no matriculados, en los niveles de educación básica. La planeación del Departamento divide los 42 municipios en 7 subregiones con relación a la ubicación territorial. Al estudiar los matriculados ubicados en zona rural y urbana en las subregiones, se refleja la incidencia del sector rural en la mayoría de ellas. Evidentemente la zona centro y norte concentra la mayoría de población urbana, dado que en estas se

encuentran la capital Popayán, Puerto Tejada y Santander de Quilichao municipios con alta concentración urbana y los más poblados.

Ahora bien, en la estimación del modelo se toman en cuenta los datos de 5160 personas encuestadas en el Cauca, 2490 son hombres y 2670 mujeres. Además, 268 personas no tienen ningún nivel educativo, 2498 con primaria completa, 1757 con media completa, 274 los ciclos de técnico o tecnológico, 272 profesionales y 91 postgraduados. Una de las variables sociales y económicas más determinantes en el nivel educativo, es el nivel educativo de los padres.

Analizando algunos porcentajes, en promedio el 20% de hijos de padres sin educación repiten la historia; pero a su vez, en promedio, el 44% de hijos con padres con nivel universitario, siguen sus pasos; esto, explicado por la disciplina, habilidades académicas y solvencia económica lo que permite asesorar y apoyar al hijo. En el Cauca hay un orden ascendente entre cada nivel en el Departamento, la probabilidad con esos valores de no tener educación es del 0,07%, en el nivel de primaria del 2,08%, en secundaria y media del 15,83%, en técnica y tecnológica del 14,94%, en educación superior la probabilidad está dada por un 25,76% y en posgrado del 26,04%. En general, la condición de ser hombre o ser mujer no explica para este caso, potencialmente alcanzar mayores niveles educativos. La edad muestra que a más años de vida implican, menores años de aprendizaje; esto, asociado a que, a mayor edad, los individuos sienten que han cumplido con sus logros académicos o de lo contrario, las obligaciones familiares y laborales, dificultan la continuación de estudios superiores.

Así mismo, a mayor número de hijos por hogar, la probabilidad de alcanzar un nivel educativo alto, por parte de los individuos, disminuye. Los ingresos reflejan que, a mayor capacidad económica de las familias, mayor probabilidad de alcanzar mejores niveles educativos. Este factor se asocia con el estrato socio-económico, dado que, a mayor estrato, entonces mayor probabilidad de alcanzar un ciclo educativo elevado.

## **Conclusiones**

Los estudios sobre educación reflejan que en la consecución de mayores niveles educativos inciden factores sociales y económicos del núcleo familiar, características demográficas del individuo y situación de las instituciones educativas. Esto se comprueba en el Cauca, porque muchos estudiantes no logran ingresar al sistema educativo, por dificultades del contexto familiar. Por ende, la falta de oportunidades y capacidades de los individuos para desarrollar destrezas académicas y laborales, llevan a que el Cauca presente varias dificultades de orden social y económico.

Los bajos niveles educativos en el Cauca, son un factor común, mucha de la población solo alcanza el ciclo de primaria. La cobertura bruta por niveles de educación es baja, solo primaria tiene un porcentaje mayor al promedio nacional; esto deduce que, en los niveles educativos posteriores a primaria la población, no

inscrita en el sistema educativo es alta. Sin embargo, si se analiza la situación de las coberturas a nivel municipal, es notorio que hay grandes brechas educativas, de los 42 municipios solo 8 tienen una tasa de cobertura bruta educativa por encima del 100%. El principal hallazgo es el hecho de que la mayoría de individuos en el Departamento del Cauca, sin importar si es hombre o mujer o que estudie en instituciones públicas o privadas, no cuentan con las condiciones necesarias para poder seguir con los respectivos ciclos educativos; gran parte de la población escolar vive en estratos bajos o en zonas rurales e inclusive la cultura educativa de sus padres es mínima lo que imposibilita el apoyo y motivación para culminar niveles educativos altos.

En el Cauca se requiere de procesos de investigación educativa en los que se tenga como base disciplinas como la economía de la educación. Las políticas educativas tendrán que encaminarse a una educación integral, en la que los referentes sean condiciones sociales de los estudiantes a nivel familiar, escolar y personal; con el fin de suplir las necesidades básicas de los alumnos con respecto a nutrición, salud, transporte y materiales necesarios para el aprendizaje, promoviendo motivación, rendimiento académico e igualdad de condiciones entre estudiantes .

## Referencias

- Blaug, M. (1968) Economía de la Educación. Ed. Tecno, Madrid, 1972
- Cauca, secretaria de educación y cultura (2013). Caracterización de la educación en los municipios no certificados del Departamento del cauca.
- DANE (Departamento Administrativo Nacional de Estadística). Encuesta de calidad de vida 2011 y proyecciones de población 2005-2020.
- MEN (Ministerio de Educación Nacional). Estadísticas educación básica y preescolar Departamento del Cauca 2011.
- Heinesen, E. Graversen, B. (2005) "The effect of school resources on educational attainment: Evidence from Denmark". Bulletin of Economic Research 57(2), Pp. 109-143.
- Lerma, C.A. (2007). "El derecho a la educación en Colombia". En: Colección del libro del Foro Latinoamericano de Políticas Educativas (FLAPE). No. 6. ISBN 978-987-2307-65º www.foro-latino.org.
- Riesman, D. (1983) "Education and Exploitation" The School Review. Higher Education in the United States. Pp. 23-35
- Rivera, A. (2011) "Determinantes del nivel educativo en el Departamento del Valle del Cauca", Tesis de pregrado, Universidad del valle, Cali, Colombia.
- Senior, N. (1836) An Outline of the Science of Political Economy, Reprints of Economic Classics, New York: Augustus M. Kelley.
- SIGOT (Sistema de Información Geográfica para la planeación y Ordenamiento Territorial). Archivos shapefile tasa de cobertura y deserción escolar departamental.
- SNIES (Sistema Nacional de Información de Educación Superior). Modulo Estadísticas.
- TANGARA (Sistema de Información socioeconómica del Cauca) Matriculas educación por regiones en el Departamento del Cauca.
- Wooldridge, J. M. (2002) "Econometric Analysis of Cross Section and Panel Data". The MIT Press.

Investigación Enseñanza Paradigma Currículo Estrategias Ideología Técnica Competencias Motivación Humanista Estudiantes Instituciones Planeación Profesores Gestión Políticas Formación Valores Innovación Evaluación Cualitativa **Psicología** Objetivo Teoría Universidad Rendimiento Diseño Cambio Acreditación Calidad Profesión Conductual Comunicación **Sociología** Directivos Actualización Demandas Empleo Responsabilidad **Economía** Estándares Expectativas Aprendizaje Plan de estudios Indicadores Perfil Conocimiento Organización Pública Internacionalización Tecnología Didáctica Desempeño Autoconciencia Visión Inclusión Puntaje Escala Receptor **Educación** Constructivismo Ciudadanía **Filosofía** Virtual Comunidad Aprendizaje Integral Plataformas Concepciones Auto Representaciones Habilidades Pensamiento Método Colaborativo Factor Metodología Proceso Aplicación **Pedagogía** Contenidos Comprensión Integrador Epistemológico Problemas Creatividad Relación Contexto Expectativas Mediación Intervención Social Política Intercultural Hábitos Implementación **Ciencias** Certificación Inclusión Alfabetizar Afectividad Publicación Impacto Asimilación Explicación Cognitivo Propósito Misión Crítica Cuantitativo Educar Leer Comunidad Estructuración Conceptualizar Definir Transferencia Andamiaje

**RIE-UANL**

Revista de la Red de Investigación Educativa

## Sección Política y Gestión Educativa

## **UNA MIRADA DESDE LA POLÍTICA EDUCATIVA A LAS PRIMARIAS MULTIGRADO DEL PROGRAMA ESCUELAS DE TIEMPO COMPLETO EN EL ESTADO DE TAMAULIPAS**

*Rocío Ávila Sánchez, Erika García Torres  
Universidad de Santiago de Chile*

### **Resumen**

El presente documento de trabajo describe el Modelo Multigrado que se ha desarrollado en la educación básica, específicamente en el nivel primaria, en el estado de Tamaulipas. Tiene como objetivo dar cuenta del impacto que tiene la aplicación del programa Escuelas de Tiempo Completo (ETC), entendido como una política educativa federal en las escuelas multigrado. Partiendo de los avances parciales en la implementación del programa ETC y la existencia de un sesgo favorable a las escuelas ubicadas en zonas consideradas vulnerables, así como la identificación del rezago existente en la modalidad Multigrado de la educación primaria, se busca ubicar las áreas de oportunidad para la implementación eficaz y eficiente del modelo

### **Introducción**

Con la creación de la Secretaría de Educación Pública en 1921 y bajo la premisa de organizar cursos, aperturar escuelas y fortalecer un proyecto educativo nacionalista que recuperara también las mejores tradiciones de la cultura universal (SEP, 2013), se desarrolla un proyecto institucional en busca de mejorar la educación pública en México. Reestructurándose con el paso del tiempo, la organización de cursos se fue dividiendo y formalizando en departamentos escolares, como se estableció en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. De acuerdo con el artículo Tercero Constitucional, el Estado debe garantizar la calidad de la educación obligatoria, de modo que el alumno pueda desarrollar sus competencias sin importar la modalidad educativa, ni el lugar desde donde se encuentre ubicado geográficamente.

Para el desarrollo de la presente investigación se considera a la educación primaria general como referente, ya que dentro de este nivel se encuentra inmerso el modelo educativo multigrado, que es donde niños de dos o más grados comparten el mismo profesor, en la misma aula, conservando su grado respectivo; por medio de las clases los niños de distintas edades alternan deliberadamente, por razones educativas (CONAFE, 2012).

Este tipo de modalidad de educación básica primaria representa para el país el 44 por ciento de escuelas, lo que implica un número considerable de alumnos atendidos, según los resultados presentados en México por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). Existen algunos estados con mayor

Índice de escuelas multigrado: en primer lugar, Chiapas con un 69 por ciento, en segundo Durango con un 61 por ciento, y en tercer lugar San Luis Potosí con un 60 por ciento del índice de escuelas de educación básica primaria (INEE, 2010).

La evidencia empírica muestra que la población estudiantil de multigrado del estado de Tamaulipas representa el 42.3% del total de alumnos matriculados en el nivel primaria y en el que los alumnos provienen de sectores vulnerables; lo que adquiere relevancia por ser este nivel la columna vertebral en el Sistema Educativo Mexicano.

Hacer referencia del modelo multigrado, exige mencionar que no es exclusivo de México, encontrándose en diferentes partes del mundo. Lo cual se debe, principalmente, a que con el paso del tiempo ha demostrado ser la mejor opción para atender núcleos de población rural o nómada (CONAFE, 2012). Sin embargo, las implicaciones de este modelo educativo abarcan no sólo aspectos pedagógicos y de currículo, sino que se extienden al ámbito de las políticas públicas, por lo que es necesario problematizar acerca de los distintos factores que inciden en los resultados de la implementación de este modelo.

En primera instancia no se establece en el Plan de Estudios un tratamiento específico acorde a las características y necesidades vigentes para este tipo de escuelas. Sólo se atiende a la modalidad de educación primaria general y educación bilingüe dejando invisibilidades en la práctica aquéllas pertenecientes a esta clasificación que hace el Sistema Educativo (Figura 2). En cuanto a política pública, al no haber un diseño preciso para el Modelo Educativo Multigrado la implementación suele ser deficiente.

Por tanto, las acciones pedagógicas de los docentes, se realizan discrecionalmente, a través de la interpretación que cada uno de los actores hace de las especificaciones señaladas en el currículo vigente a partir de la Reforma Educativa Integral implementada en 2009 y 2011.

Por otra parte, y como una de las acciones de política educativa emprendida en el periodo 2001-2002, la Subsecretaría de Educación Básica de la Secretaría de Educación Pública implementó el Programa de Escuelas de Tiempo Completo (PETC). Este programa responde a la demanda de garantizar el principio de igualdad de oportunidades de acceso y permanencia en los servicios educativos a los niños y jóvenes que viven en contextos urbano-marginales, indígenas o migrantes, así como a aquellos con bajos resultados educativos (SEP, 2010).

El PETC representa una respuesta a la necesidad de generar condiciones institucionales adecuadas para favorecer en los alumnos el aprendizaje y el desarrollo de competencias que cumplan con los propósitos y contenidos establecidos en el Plan y los Programas de Estudio de la educación básica.

Además de los señalamientos constitucionales que estipulan los principios rectores de la educación en México, la normatividad secundaria establece la responsabilidad estatal en la implementación del PETC, por lo que en esta investigación se tiene el objetivo de conocer el impacto de dicho programa en el contexto del Modelo Educativo Multigrado en el Estado de Tamaulipas.

El contexto educativo del Estado de Tamaulipas en la época actual, se hacen notorios los problemas asociados con violencia, los cuales son evidenciados en ambientes escolares. En los últimos lustros se ha observado dentro del área educativa un repunte en acciones que conllevan violencia entre pares y que se pueden considerar resultado de procesos de socialización con una fuerte carga socio cultural, en el que está presente la dificultad para resolver los conflictos por la vía de un pacto social que garantice todos los derechos de quienes convergen en el mismo.

El caso de la violencia en los centros educativos se ha plasmado como línea de investigación en los últimos años. El incremento de la violencia en las escuelas, no es un problema en sí, es el resultado del proceso de deterioro social tanto meso como macro social.

El Estado de Tamaulipas en este sentido ha estado expuesto a situaciones de inseguridad que han permeado en la vida cotidiana de las personas y por ende ha incidido en la forma de actuar en los centros escolares. Por tanto, hay que considerar también este tipo de variables socio-ambientales en el contexto de esta investigación, debido a que el Programa de Escuelas de Tiempo Completo se implementa en escuelas de modalidad Multigrado ubicadas en el contexto antes descrito y éste además realiza un trabajo transversal con el programa Escuela Segura.

Por tanto, uno de los referentes es el Programa Sectorial de Educación 2013-2018 en la línea de acción 3.4.1 que reitera a: "Priorizar los modelos de escuelas de jornada ampliada y de tiempo completo en las escuelas multigrado", se toma como objeto de análisis el Programa de Escuelas de Tiempo Completo y el impacto en el Modelo Educativo Multigrado.

Conocer lo que ocurre en el Modelo Educativo Multigrado cuando se implementa el programa de tiempo completo, a través de sistematizar datos de escuelas específicas, proveerá de información pertinente para la toma de decisiones de adecuación o replanteamiento de los objetivos en el Programa de Escuelas de Tiempo Completo en tanto política educativa.

### **Aproximación Teórica**

En contra de los haberes del Sistema Educativo Mexicano se levantan los rezagos acumulados. Lo que requiere mayor explicación es la desigualdad entre las regiones

(Ornelas, 2013). De un estado a otro, o incluso entre los municipios de cada entidad, se encuentran variaciones en la implementación de las políticas federales, situaciones que se presentan con alta frecuencia en el caso de la Educación Multigrado.

Estas distintas interpretaciones de las políticas educativas y el impacto que su implementación tiene en el rezago, la inclusión y el logro educativo nos lleva a establecer como primera prioridad teórica la delimitación de objeto de estudio. El programa de Escuelas de Tiempo Completo, se aborda metodológicamente como una política educativa implementada en la modalidad multigrado; en este sentido y debido a que no existe una definición unívoca, se utiliza el concepto abordado por Birkland (2005) que argumenta que más importante que definirla, es identificar los atributos que constituyen la noción de política pública, los cuales son:

- La política pública está hecha en el nombre del público.
- Es generalmente hecha o iniciada por el gobierno.
- Puede ser implementada por actores públicos y/o privados.

Es lo que el gobierno intenta hacer o, es lo que el gobierno elige no hacer. Bajo esta perspectiva, el surgimiento de políticas públicas está ría entonces, determinado por la existencia de coyunturas que llevan a cierto tipo de decisiones y que vinculan a actores de poder que perciben una cierta situación como problema, que impulsan vigorosamente soluciones con las que se comprometen y que, normalmente, son preparadas por técnicos a su servicio (Gambi, 2013).

### **Metodología**

La investigación se enfoca a partir de un paradigma interpretativo, pues el interés se centra en conocer la vida social, entendida desde la dinámica escolar de las escuelas primarias multigrado de tiempo completo.

De acuerdo con Erickson (1996), este enfoque busca entrar en el mundo de los sujetos: cómo ven, interpretan y otorgan significados a la realidad cambiante. De este modo, partiendo del profesor como actor fundamental en el proceso educativo, se orienta la metodología hacia el análisis de la política educativa multigrado desde su perspectiva, es decir, la manera en que le otorgan significados a su intervención y prácticas educativas en esta modalidad. Por tanto, se recurre a una metodología cualitativa para recopilar la información, siendo el profesor la principal fuente de obtención de datos por medio de la realización de entrevistas a profundidad.

Una decisión metodológica que se quiere destacar, es la elección de los participantes, pues si bien el profesor es la principal fuente de obtención de datos, por las características de la modalidad de multigrado, se eligen a aquellos profesores con funciones directivas en el momento en que se recopilan los datos.



Los profesores en primarias multigrado tienen una función de docencia, en la que orientan el proceso de enseñanza-aprendizaje (E-A), lo cual implica una formación continua y una capacitación pertinente, propia de las prácticas educativas de la educación multigrado. A su vez, tienen una función de gestión administrativa, que trae consigo la responsabilidad de la toma de decisiones que beneficien no solamente el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que se orienten hacia la evaluación del cumplimiento de los objetivos educativos en un sentido amplio.

Se puede sintetizar la metodología de la investigación como sigue.

- **Tipo de diseño de investigación:** Enfoque cualitativo de la investigación, mediante el paradigma interpretativo considerado en el método científico. Se diseñarán y efectuarán entrevistas a profundidad con profesores de escuelas primarias multigrado de tiempo completo.
- b) Sujetos y escenarios:** En el estudio se aborda la delimitación y selección de los profesores participantes quienes además son directores comisionados de las primarias. Se ha seleccionado una muestra, en escuelas con las características de interés de la investigación, ubicadas en Ciudad Victoria Tamaulipas. Estas escuelas se ubican fuera de la zona urbana, específicamente en zonas semi-urbanas en un contexto rural. Las condiciones económicas, sociales y culturales de los niños que asisten a las instituciones escolares y de sus familias son similares en las diversas escuelas dadas las características del contexto.
- c) Procedimiento y recuperación de datos: Entrevistas a profundidad y análisis documental:** Adicionalmente a las entrevistas a profundidad, se recurrirá al análisis documental de políticas que se derivan de los artículos constitucionales, acuerdos nacionales e internacionales que impacten de manera directa el fundamento del Programa de Escuelas de Tiempo Completo.

### Reflexiones Finales

El desarrollo de la investigación tiene como prospectiva evidenciar aquellos elementos que conforman el funcionamiento de una política educativa específica para un sector vulnerable como lo es Multigrado, el cual tiene diversas posibilidades didácticas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La forma en que se hace el agrupamiento de los estudiantes y la socialización que predomina para el desarrollo cognitivo, permite que se estudien constantemente los temas de distintas formas, ya que los contenidos son vistos desde primero a sexto grado con la característica principal que tanto se ha perseguido: que sea al ritmo del alumno. Sin embargo, la falta de tratamiento específico para este modelo hace enfrentarse a diversos obstáculos, siendo el principal, la *homogenización*. Pretender que los estudiantes aprendan de una forma específica mediante modelos educativos con acciones desiguales, por medio de una educación asimiladora en la que se ignoren las diferencias individuales educativas y contextuales, provoca que el Modelo educativo

Multigrado se desarrolle bajo los lineamientos pedagógicos de una modalidad “diferente” que deja de lado su esencia educativa, provocando que se vuelva la mirada a un enfoque excluyente.

En este contexto, la implementación del Programa de Escuelas de Tiempo Completo en las primarias multigrado, da respaldo a la premisa bajo la cual la Secretaría de Educación busca promover un modelo de equidad en el Sistema Educativo Mexicano. El análisis del funcionamiento del Programa de Escuelas de Tiempo Completo en la investigación, dará cuenta del impacto del programa no solo en términos operativos, sino también en la influencia o aporte a los procesos educativos relacionados con la modalidad misma. Esto en conjunto se proyecta como un estudio de los alcances que tiene dicha política educativa.

### Referencias

- Birkland, T. (2005). *Introducción Policy Process: theories concepts, and models of public policy making*. London: New York: M.E. Sharpe.h
- CONAFE. (2012). *Modelo de Asesoría Pedagógica a Docentes Multigrado* (Vol. 1). (CONAFE, Ed.) México, D.F., México: CONAFE.
- CONAFE. (2012). *Modelos de Asesoría Pedagógica a Docentes Multigrado*. (Vol. 1). México, México. D.F., México: Consejo Nacional de Fomento Educativo.
- Erickson, F. D. (1986). *Qualitative methods in research on teaching*. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching*. New York: MacMillan.
- Gambi, M. O. (2013). *Análisis del proceso político de una política pública*. Santiago, Chile.
- INEE. (2010). *INEE*. Recuperado el 1 de MAYO de 2014, de INEE: [http://www.inee.edu.mx/bie/mapa\\_indica/2010/PanoramaEducativoDeMexico/PG/PG01/2010\\_PG01\\_b-vinculo.pdf](http://www.inee.edu.mx/bie/mapa_indica/2010/PanoramaEducativoDeMexico/PG/PG01/2010_PG01_b-vinculo.pdf)
- Ornelas, C. (2013). *El Sistema Educativo Mexicano. La transición de fin de siglo*. México: Fondo de Cultura.
- SEP. (30 de octubre de 2010). (SEP, Productor, & SEP) Recuperado el 17 de mayo de 2014, de [http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/1447/1/images/sistema\\_edumex09\\_01.pdf](http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/1447/1/images/sistema_edumex09_01.pdf)

## **ANÁLISIS DE TRAYECTORIA ESCOLAR PARA DIAGNOSTICAR LA DESERCIÓN TEMPRANA EN LA DIVISIÓN DE CIENCIAS POLÍTICAS Y HUMANIDADES DE LA UNIVERSIDAD DE QUINTANA ROO**

*Lázaro Marín Marín, Eleazar Santiago Galván Saavedra  
Universidad de Quintana Roo*

### **Resumen**

Se presentan los resultados de estudio de trayectoria escolar realizado en las licenciaturas de la División de Ciencias Políticas y Humanidades de la Universidad de Quintana Roo con el objetivo de detectar los Programas Educativos que presentarían posibles problemas de deserción escolar en el periodo 2014-2015. Los datos analizados de la Encuesta de Prácticas Escolares y Actividades Culturales arrojan un riesgo de deserción a partir de ciertas características de los estudiantes, como son la necesidad de trabajar para sostener sus estudios, su origen rural-urbano, la lejanía de la población de origen, el sistema de egreso del bachillerato estudiado y el deseo real de estudiar la licenciatura elegida. Al final, se menciona con la imperiosa necesidad de continuar con el estudio de trayectorias para las siguientes cohortes con el objetivo de establecer institucionalmente programa para abatir las distintas problemáticas académicas.

### **Introducción**

La Universidad de Quintana Roo (UQROO), fundada en 1991, es una institución relativamente joven en una entidad federativa que se constituyó como tal en 1974. La UQROO se ha desarrollado una variada oferta educativa en nivel de licenciatura y posgrado, pero como toda universidad pública, se enfrenta a los problemas comunes de la educación superior en México: cobertura, rezago, deserción, bajo egreso y baja titulación. Por tal motivo, hemos iniciado como docentes investigadores un proceso de análisis de las variables que inciden en una de las principales problemáticas que nos aquejan: la deserción escolar. Consideramos que a partir del estudio de trayectorias escolares podremos obtener la información de primera mano para comenzar a plantear soluciones. Como punto de partida nos hemos centrado en programas educativos que están adscritos a la División de Ciencias Políticas y Humanidades (DCPH), a saber: Lengua Inglesa, Relaciones Internacionales, Gobierno y Gestión Pública, y Humanidades.

Los organismos evaluadores del Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES) y los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES), que han evaluado a los programas educativos de la DCPH, han recomendado de manera directa e indirecta la necesidad de realizar estudios de trayectoria escolar. Por ejemplo, los CIEES que evaluaron la licenciatura en Gobierno y Gestión Pública, en 2010, recomiendan "...realizar estudios sobre la

trayectoria escolar para retroalimentar el plan de estudios, el programa de tutorías y los cursos de actualización docente, entre otros” (CIEES, 2010a, p. 9).

Respecto al programa educativo en Relaciones Internacionales, que fue evaluado en 2011 por la Asociación para la Acreditación y Certificación en Ciencias Sociales (ACCECISO), si bien no hay una sugerencia explícita de la elaborar estudios de trayectoria escolar, se afirma que “ACCESISO considera como una de las áreas de oportunidad más importantes a realizar por el programa es la elevación de la eficiencia terminal y el abatimiento de la deserción y el rezago educativo” (p. 44) y ello no se logrará si no se conocen las causas de dichos rezagos.

En relación con la licenciatura en Humanidades, que fue evaluada por los CIEES en 2010, señala la inexistencia de estudios de trayectoria escolar y recomiendan realizar dichos estudios basados en la información del Sistema de Administración Escolar, para analizar el rezago y rendimiento escolar de los estudiantes que permita entender los bajos índices de eficiencia terminal y de titulación (CIEES, 2010B, p. 12).

Por lo tanto, ante esta necesidad institucional, los autores de esta ponencia iniciaron en 2014 el proyecto “Trayectoria Escolar en la División de Ciencias Políticas y Humanidades 2014-2018”, cuyo objetivo es generar una base de datos de los estudiantes que cursan las carreras que ofrece la División de Ciencias Políticas y Humanidades (DCPH), obtenida mediante la aplicación de encuestas anuales que permitan un seguimiento longitudinal de cohortes reales a través del tiempo y que deriven en diagnósticos sobre las causas que provocan rezago, abandono, deserción e indicadores de titulación. El fin último es generar propuestas de solución a los problemas de rezago, abandono, deserción y baja titulación en las carreras que ofrece al DCPH. Nuestro objetivo a largo plazo es establecer un Programa de Trayectoria Escolar para todas las carreras de la universidad en sus cuatro campus: Chetumal, Playa del Carmen, Cozumel y Cancún.

### **Fundamentos teóricos: Trayectoria Escolar y Deserción Temprana**

La deserción escolar es un problema que requiere para su disminución una serie de esfuerzos institucionales coordinados que permitan al estudiante en riesgo no abandonar sus estudios. El problema es complejo porque se entrelazan factores académicos, institucionales y personales, pero, sobre todo, porque no se cuenta con la información y el diagnóstico necesario para trabajar en el diseño de programas de abatimiento del problema.

Para este estudio se define a la deserción escolar como “la detención o interrupción de los estudios iniciados antes de finalizarlos” (Cabrera, Bethencourt, Álvarez Pérez, & González Alfonso, 2006, p. 173). Asimismo, la UNESCO menciona que “es el proceso de abandono voluntario o forzoso de la carrera en la que se matricula un

estudiante por la influencia positiva o negativa de circunstancias internas o externas a él o ella" (Pineda Báez, 2010, p. 34). Específicamente se centra en la llamada "deserción temprana", que se da en los primeros dos ciclos del programa educativo y que su disminución podría garantizar una mayor tasa de retención, de egreso y de titulación.

Por trayectoria escolar, se refiere "a la cuantificación del comportamiento escolar de un conjunto de estudiantes (cohorte) durante su trayecto o estancia educativa o establecimiento escolar, desde el ingreso, permanencia y egreso, hasta la conclusión de los créditos y requisitos académico-administrativos que define el plan de estudios" (Altamira citado por Ponce de León, 2003, p. 10). La trayectoria escolar de los programas educativos de la DCPH es de cinco años.

Una cohorte se refiere al "Grupo de personas que inician sus estudios al mismo tiempo, por lo que su inscripción de primer ingreso corresponde a un mismo año escolar y su egreso será al mismo tiempo" (Universidad Veracruzana, 2012, p. 6). La cohorte es "la unidad fundamental del análisis estadístico, porque con base en ella se pueden agrupar y desagregar los datos referentes a los alumnos" (Huerta, 1989 citado por Díaz Barriga, 2011, p. 216).

Para realizar este tipo de estudio no solamente se requieren datos relativos a toda la institución y a generaciones completas, sino que es importante conocer información de las trayectorias escolares en dos sentidos: en primer término, en cada una de las carreras o programas educativos que ofrecen las instituciones; y, en segundo, en cada uno de los periodos o ciclos escolares para poder apreciar las características del fenómeno y profundizar en cada uno de los aspectos, así como tomar decisiones para mejorar la calidad de los programas educativos (Ponce de León, 2003, p. 11).

La información que se ha obtenido del estudio de trayectoria escolar que se inició en 2014 con los cuatro programas académicos ya señalados, será la base para hacer el mismo diagnóstico año con año y ampliar la investigación a las demás licenciaturas de la UQROO. El ingreso de la generación 2014 fue en agosto y su primer ciclo (de dos semestres) concluye en Julio de 2015. Para esa fecha se sabrá a ciencia cierta la tasa de deserción real, pero por el momento, este estudio indica que programas educativos pueden presentar mayor incidencia y qué factores probablemente la estén propiciando.

Existen estudios similares que han sido pertinentes para estudiar problemáticas de deserción bajo condiciones particulares de cada institución. Sánchez Medina (2013), diseñó un modelo de regresión logística para estimar los factores que incrementan la probabilidad de deserción en la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM). Los resultados obtenidos señalan que los estudiantes trabajadores se exponen más a

una mayor probabilidad de deserción; así como los estudiantes del sistema abierto de bachillerato y aquellos estudiantes que se inscriben a la universidad pero que no está en sus planes continuar en la licenciatura a la que se inscribieron.

En suma, se necesita información relacionada con el contexto del propio estudiante por que por lo general se carecen datos respecto al perfil sociodemográfico, las condiciones de vida y familiares, las expectativas de vida y las prácticas culturales que sostienen. El instrumento para extraer los datos de todas estas variables es la Encuesta de Prácticas Escolares y Actividades Culturales (EPEAC), ya aplicada en la UAM y la Universidad Autónoma de Yucatán.

### **Metodología**

Como se indica más arriba, se utiliza la metodología propuesta por De Garay (2013) cuyo objetivo es el de aplicar una serie de encuestas a los estudiantes inscritos de distintas cohortes para "identificar distintos niveles de integración que logran los alumnos, tanto a los procesos y requerimientos propios del trabajo académico, como a la oferta cultural existente en la universidad". Se replica el instrumento utilizado para

dicho estudio, adecuando ciertos ítems a la realidad local y agregando otros pertinentes al contexto de los estudiantes de la UQROO. El instrumento se denomina "Cuestionario de prácticas escolares y actividades culturales" EPEAC<sup>1</sup>. El instrumento explora: I) Perfil socio demográfico, II) Condiciones de estudio familiares, III) Factores que influyeron para tomar la decisión de estudios profesionales, IV) Expectativas de planes de futuro y V) Prácticas de consumo cultural (UADY, 2010, p. 3). Su aplicación se hizo vía internet (cuestionario en línea) a los estudiantes de nuevo ingreso de la cohorte 2014, que en total son 148 alumnos, 80 por ciento de la generación, una muestra bastante significativa para el estudio.

Una vez que los jóvenes cumplen uno, dos, tres, cuatro y cinco años en la universidad responden nuevamente la encuesta. Esto permite reconstruir, hasta cierto punto, la trayectoria de una generación. En ella se hacen visibles elementos que permanecen relativamente constantes y aquellos que cambian a lo largo de la trayectoria.

### **Resultados**

Una de las principales características de los estudiantes que ingresan a la UQROO es que buena parte de ellos provienen de zonas rurales, con las ventajas y desventajas que ello conlleva. Dos de cada diez alumnos provienen de esas áreas rurales, es decir, 19.6 por ciento (ver Tabla 1). Casi la mitad de ellos proceden de poblaciones foráneas a la sede de las carreras (Chetumal). La licenciatura de Relaciones Internacionales es la que más atrae de las cuatro de la DCPH a estudiantes foráneos y rurales (Tabla 2).

Uno de los primeros obstáculos a los que se enfrentan los estudiantes de nuevo ingreso es la aprobación de los cursos de inglés. En general, 35.1 por ciento tiene conocimiento elemental, 34.5 por ciento es básico y solo 21.6% se encuentra entre los niveles intermedio y avanzado, es decir, dos terceros tendrán que iniciar sus estudios del idioma en el nivel elemental o básico. Los mejores porcentajes se observan en las carreras de Lengua Inglesa (por razones naturales) y Relaciones Internacionales, en la que el conocimiento de idiomas es una exigencia. La de Humanidades y la de Gobierno y Gestión Pública son las dos carreras con mayor problema porque 15 por ciento de sus estudiantes señalan desconocer el idioma (Ver Tabla 3).

En cuanto a la condición laboral del estudiante, tres de cada diez trabaja, y de las licenciaturas donde se presentan más casos es Humanidades (42.3 por ciento) y Gobierno y Gestión Pública (38.1 por ciento). Estas dos carreras podrían presentar una mayor tasa de deserción para 2015 (Ver Tabla 4).

La primera razón de por qué los estudiantes trabajan es pagarse los estudios (42.6 por ciento) y la segunda es para ayudar al gasto familiar (29.8 por ciento). La primera se expresa con mayor frecuencia en los casos de estudiantes de Humanidades y Relaciones Internacionales (Ver tabla 5). De estos estudiantes trabajadores, casi la mitad trabaja menos de 10 horas a la semana, pero cerca de 35 por ciento trabaja turnos completos de entre 21 y 40 horas, principalmente de las carreras de Gobierno y de Relaciones Internacionales (Ver tabla 6).

Casi 96 por ciento de estos jóvenes terminaron sus estudios en instituciones públicas, sobre todo de Lengua Inglesa que en su cifra particular alcanza el 100 por ciento (Ver Tabla 7). Y casi 95 por ciento egresaron de un sistema escolarizado, el restante porcentaje de un sistema abierto. Es importante destacar que de la carrera de Humanidades, en primer lugar, y de Gobierno y Gestión Pública, en segundo lugar, presentan los porcentajes más elevados de los que terminaron sus estudios en sistema abierto. Esto se explica porque un porcentaje de ellos han indicado que trabajan y por ello la modalidad abierta ha sido la opción más viable para terminar la educación media superior (Ver tabla 8).

En cuanto al tiempo requerido para egresar del bachillerato, la mayoría (86.5 por ciento) han requerido los tres años reglamentarios. La cifra importante la representa 6.1 por ciento que han necesitado cuatro años para egresar. Desagregados los datos por carrera, la de Humanidades presenta el mayor porcentaje (11.5 por ciento) de estudiantes con cuatro años de bachillerato, y paradójicamente presenta los casos donde el bachillerato fue concluido en dos años (7.7 por ciento), es decir, los que se terminan por sistema abierto (Ver Tabla 9).

Los recursos económicos disponibles son indispensables para continuar con la carrera universitaria. En este rubro, 25 por ciento indicó que sus recursos son insuficientes, cifra bastante elevada. Por carrera, las que tienen el porcentaje más alto en ese tenor son los de Gobierno y Gestión Pública y los de Humanidades, con una proporción de tres por cada diez (Ver Tabla 10). Esto se relaciona con que varios estudiantes de estas carreras estudian y trabajan.

Finalmente, se les cuestionó que tanto estaban convencidos de estudiar la licenciatura a la que se habían inscrito. En general, 91.9 por ciento está seguro de su elección, 4.7 por ciento no lo sabe aún y 3.5 por ciento considera equivocada su elección. De esta manera, 7.7% de los estudiantes de nuevo ingreso de Humanidades consideran que no van a estudiar la carrera correcta o de su elección (Ver Tabla 11). Así 8.1 por ciento de los encuestados de la DCPH piensan cambiarse de carrera más adelante, específicamente desean abandonar las licenciaturas de Gobierno y Gestión Pública y de Humanidades. En cuanto a los indecisos, los que aun no lo saben, también éstas licenciaturas tienen los porcentajes significativos (Ver tabla 12).

## Conclusiones

Se reconoce que los estudios de trayectoria son indispensables para nuestra institución. Estos primeros resultados reflejan una situación compleja para los estudiantes que entran en los parámetros de riesgo de abandono escolar, como lo indica en su estudio Sánchez Medina (2013) y que concuerdan con los hallados en este primer estudio:

Los estudiantes que trabajan se encuentran con un porcentaje acentuado en las licenciaturas de Humanidades, Gobierno y Gestión Pública y Relaciones Internacionales. Sería prioritario en ese sentido, a través de la tutoría, establecer mecanismos flexibles en sus asignaturas para que lleven una carga académica acorde a sus condiciones laborales. Asimismo, reforzar con mayores recursos al sistema de becas para que tengan una mayor y mejor cobertura. Un cuarto estos estudiantes consideran insuficientes los recursos y por ello el principal motivo para trabajar es sostener sus estudios y contribuir con el gasto familiar.

Los estudiantes que provienen de un sistema escolarizado abierto también conllevan un riesgo de deserción temprana, porque la naturaleza del sistema abierto es distinta al escolarizado en cuanto a actividades, trabajo, investigación y relaciones académicas que pueden ser un factor de desventaja frente a los que están acostumbrados a un sistema presencial escolarizado. Un porcentaje de estudiantes de la carrera de humanidades presentan esta característica. Además, son los estudiantes de esta carrera que presentan el mayor porcentaje de los que han requerido 4 años para terminar su bachillerato, es decir, que su trayectoria



académica previa a sido a menor ritmo y puede ser que continúe así en la licenciatura.

Finalmente, los últimos resultados reflejan las probabilidades más altas de deserción: los que consideran equivocada su elección de carrera y que a la postre la abandonarán (de Humanidades principalmente) o terminarán cambiándose a otra carrera (de Humanidades y de Gobierno y Gestión Pública para este tipo de caso). El problema se da por dos razones que no se reflejan en la encuesta pero que empíricamente lo sabemos: consecuencia de una orientación vocacional deficiente, y como una estrategia para ingresar a la carrera deseada pero saturada: Derecho.

Así, es necesario a partir de la información que irá surgiendo de este proyecto, el establecimiento de programas para abatir la deserción escolar, el rezago, el bajo egreso y la mínima titulación. Este esfuerzo, por obvias razones, requiere de un trabajo institucional más amplio, en el que este equipo colabora con una parte.

## Referencias

- Cabrera, L., Bethencourt, J. T., Álvarez Pérez, P., y González Alfonso, M. (2006). El problema del abandono de los estudios universitarios. RELIEVE Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa, 12(2), 171-203.
- De Garay Sánchez, A. (2013, septiembre). En el camino de la universidad Las diversas formas de transitar de los alumnos en el primer año de la licenciatura. Fundación UCOL. Recuperado a partir de <http://www.fundacionucol.org/wp-content/uploads/2013/09/En-el-camino-de-la-universidad.pdf>
- Díaz Barriga, F. (2011). Aprender en contextos escolarizados: Enfoques Innovadores de estudio y evaluación (Vol. 1). México: Ediciones Díaz de Santos.
- Pineda Báez, C. (2010). La voz del estudiante: El éxito de programas de retención universitaria. Colombia: Universidad de La Sabana : UNESCO-IESALC.
- Ponce de León, M. del S. (2003). Guía para el seguimiento de trayectorias escolares. Pachuca: Universidad Autónoma de Hidalgo. Recuperado a partir de [http://sgc.uaeh.edu.mx/planeacion/images/pdf/2\\_guia\\_trayectoria.pdf](http://sgc.uaeh.edu.mx/planeacion/images/pdf/2_guia_trayectoria.pdf)
- Sánchez Medina, R. L. (2013). Construcción de un modelo de regresión logística para estimar los factores que incrementan y disminuyen la probabilidad de desertar de la universidad durante el primer año de estudios. En Memoria Electrónica (CD-ROM) del XII Congreso Nacional de Investigación Educativa. Guanajuato.
- UADY. (2010). Informe de Resultados de la Primera Agenda Estratégica. Realizar un Estudio para conocer el perfil de los Estudiantes para Fortalecer el MEyA y el Programa de Apoyo al Desarrollo Integral de los Estudiantes (No. 9) (p. 40). Mérida, México: Universidad Autónoma de Yucatán. Recuperado a partir de <http://www.pdi.uady.mx/docs/evid01/Accion%209.pdf>

- Universidad Veracruzana. (2012, junio 30). Glosario. Versión Preliminar. Universidad Veracruzana. Recuperado a partir de <http://www.uv.mx/saf/files/2013/01/e11-5-Glosario.pdf>

## Tablas

Tabla 1: Origen rural-urbano del alumno por carrera

	Carrera				Total
	Gobierno y Gestión Pública	Humanidades	Lengua Inglesa	Relaciones Internacionales	
Rural	7	4	8	10	29
	16.7%	15.4%	22.9%	22.2%	19.6%
Urbano	35	22	27	35	119
	83.3%	84.6%	77.1%	77.8%	80.4%
Total	42	26	35	45	148
	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Tabla 2. Población de procedencia

	Licenciatura				Total
	Gobierno y Gestión Pública	Humanidades	Lengua Inglesa	Relaciones Internacionales	
Chetumal y alrededores	29	15	18	22	84
	69.0%	57.7%	51.4%	48.9%	56.8%
Otra población de Quintana Roo	7	7	10	19	43
	16.7%	26.9%	28.6%	42.2%	29.1%
Otro estado	6	4	5	4	19
	14.3%	15.4%	14.3%	8.9%	12.8%

Otro país	0	0	2	0	2
	.0%	.0%	5.7%	.0%	1.4%
Total	42	26	35	45	148
	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Tabla 3. Nivel de conocimiento del idioma inglés

	Licenciatura				Total
	Gobierno y Gestión		Lengua	Relaciones	
	Pública	Humanidades	Inglesa	Internacionales	
Sin conocimiento del idioma	6 14.3%	4 15.4%	1 2.9%	1 2.2%	12 8.1%
Elemental	20 47.6%	3 11.5%	12 34.3%	17 37.8%	52 35.1%
	10 23.8%	16 61.5%	13 37.1%	12 26.7%	51 34.5%
Intermedio	4 9.5%	2 7.7%	3 8.6%	10 22.2%	19 12.8%
	2 4.8%	1 3.8%	5 14.3%	5 11.1%	13 8.8%
Habla nte nativo	0 .0%	0 .0%	1 2.9%	0 .0%	1 .7%
	42 100.0%	26 100.0%	35 100.0%	45 100.0%	148 100.0%

Tabla 4. Condición laboral del estudiante

	Licenciatura				Total
	Gobierno y Gestión Pública	Humanidades	Lengua Inglesa	Relaciones Internacionales	
Si trabaja	16	11	8	12	47
	38.1%	42.3%	22.9%	26.7%	31.8%
No trabaja	26	15	27	33	101
	61.9%	57.7%	77.1%	73.3%	68.2%
Total	42	26	35	45	148
	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Tabla 5 Razones para trabajar y estudiar

	Licenciatura				Total
	Gobierno y Gestión Pública	Humanidades	Lengua Inglesa	Relaciones Internacionales	
Para pagarme mis estudios	6	6	3	5	20
	37.5%	50.0%	37.5%	45.5%	42.6%
Para ayudar al gasto familiar	5	4	2	3	14
	31.3%	33.3%	25.0%	27.3%	29.8%
Para adquirir experiencia	2	2	1	1	6

laboral	12.5%	16.7%	12.5%	9.1%	12.8%
Para tener independencia económica de mi familia	2	0	0	1	3
	12.5%	.0%	.0%	9.1%	6.4%
Para sostener a mi familia	0	0	1	1	2
	.0%	.0%	12.5%	9.1%	4.3%
para pagar mis estudios	1	0	0	0	1

y sostenerme ya que vivo solo	6.3%	.0%	.0%	.0%	2.1%
Otro	0	0	1	0	1
	.0%	.0%	12.5%	.0%	2.1%
Total	16	12	8	11	47
	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Tabla 6: Horarios de trabajo

	Licenciatura				Total
	Gobierno y Gestión Pública	Humanidades	Lengua Inglesa	Relaciones Internacionales	
Menos de 10 horas	6	4	5	6	21
	37.5%	33.3%	71.4%	54.5%	45.7%
De 10 a 20 horas	4	4	0	1	9
	25.0%	33.3%	.0%	9.1%	19.6%
De 21 a 40 horas	6	4	2	4	16
	37.5%	33.3%	28.6%	36.4%	34.8%
Total	16	12	7	11	46
	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Tabla 7. Tipo de institución de terminación de estudios de bachillerato

	Licenciatura				Total
	Gobierno y Gestión Pública	Humanidades	Lengua Inglesa	Relaciones Internacionales	
	41	24	35	42	142

Pública					
	97.6%	92.3%	100.0%	93.3%	95.9%
Privada	1	2	0	3	6
	2.4%	7.7%	.0%	6.7%	4.1%
Total	42	26	35	45	148
	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Tabla 8. Modalidad de egreso del bachillerato

	Licenciatura				Total
	Gobierno y Gestión Pública	Humanidades	Lengua Inglesa	Relaciones Internacionales	
Escolarizada	40	20	35	45	140
	95.2%	76.9%	100.0%	100.0%	94.6%
Abierta	2	6	0	0	8
	4.8%	23.1%	.0%	.0%	5.4%
Total	42	26	35	45	148
	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Tabla 9. Tiempo de egreso del bachillerato

	Licenciatura				Total
	Gobierno y Gestión Pública	Humanidades	Lengua Inglesa	Relaciones Internacionales	
Dos años	0	2	0	0	2

	.0%	7.7%	.0%	.0%	1.4%
Tres años	37	18	32	41	128

	88.1%	69.2%	91.4%	91.1%	86.5%
Cuatro años	2	3	1	3	9
	4.8%	11.5%	2.9%	6.7%	6.1%
Más de cuatro años	3	3	2	1	9
	7.1%	11.5%	5.7%	2.2%	6.1%
Total	42	26	35	45	148
	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Tabla 10. Recursos económicos para estudiar la licenciatura

	Licenciatura				Total
	Gobierno y Gestión	Humanidades	Lengua	Relaciones	
	Pública		Inglesa	Internacionales	
Excelentes	2	0	1	7	10
	4.8%	.0%	2.9%	15.6%	6.8%
Suficientes	27	18	26	30	101
	64.3%	69.2%	74.3%	66.7%	68.2%
Insuficientes	13	8	8	8	37
	31.0%	30.8%	22.9%	17.8%	25.0%
Total	42	26	35	45	148
	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Tabla 11. Realmente desea estudiar esta carrera

	Licenciatura				Total
	Gobierno y Gestión Pública	Humanidades	Lengua Inglesa	Relaciones Internacionales	
SI	38	22	34	42	136
	90.5%	84.6%	97.1%	93.3%	91.9%
No lo sé aún	4	2	0	1	7
	9.5%	7.7%	.0%	2.2%	4.7%
NO	0	2	1	2	5
	.0%	7.7%	2.9%	4.4%	3.4%
Total	42	26	35	45	148
	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Tabla 12. Piensa cambiarse de carrera

	Licenciatura				Total
	Gobierno y Gestión Pública	Humanidades	Lengua Inglesa	Relaciones Internacionales	
SI	5	3	1	3	12
	11.9%	11.5%	2.9%	6.7%	8.1%
No lo sé aún	10	7	2	3	22
	23.8%	26.9%	5.7%	6.7%	14.9%



NO	27	16	32	39	114
	64.3%	61.5%	91.4%	86.7%	77.0%
Total	42	26	35	45	148
	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

## **ANÁLISIS DE LA OFERTA EDUCATIVA DE LA LICENCIATURA DE MERCADOTECNIA EN LA REPÚBLICA MEXICANA. CASO: FACULTAD DE CIENCIAS DE LA COMUNICACIÓN.**

*Yolanda López Lara, María de Jesús Aguilar Herrera, Marco Antonio Cortés  
Universidad Autónoma de Nuevo León*

### **Resumen**

La Universidad Autónoma de Nuevo León contempla en su Plan de Desarrollo Visión 2020, la creación de nuevos programas educativos para ofertarlos a la comunidad nacional e internacional en las diferentes áreas de conocimiento. Sustentada en este criterio, la Facultad de Ciencias de la Comunicación consideró conveniente iniciar un estudio diagnóstico que evidencie la oferta educativa a nivel nacional en la disciplina de Mercadotecnia con la finalidad de crear una nueva licenciatura enfocada en dicha área del conocimiento desde la perspectiva de Universidad del sector público con una curricula acorde a las tendencias de la oferta educativa a nivel nacional e internacional. Esta investigación formará parte de un proyecto más amplio que se irá desarrollando en forma secuencial para obtener los elementos sustantivos y cumplir los objetivos del estudio. El objetivo general que guía el estudio, es determinar las instituciones de educación superior que ofertan la carrera de licenciatura en Mercadotecnia a nivel nacional.

Es un estudio cualitativo con un alcance descriptivo, cuyo diseño metodológico corresponde a un estudio de caso intrínseco, es una investigación no experimental transeccional descriptiva, cuya premisa considera: La premisa considera: la insuficiente información con que se cuenta sobre la oferta educativa de la licenciatura en Mercadotecnia a nivel nacional en instituciones de educación superior, obstaculiza el proceso de planeación estratégica para la creación de un nuevo programa educativo en esa rama del conocimiento para la FCC-UANL. Las técnicas para recolectar los datos fueron la revisión de documentos institucionales y otras fuentes impresas y electrónicas que aportaron información al proyecto.

### **Introducción**

En 1996, la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL), decidió incursionar en procesos que fortalecieran la transformación de la institución para articular y potenciar sus capacidades en el cumplimiento de sus responsabilidades con la sociedad neolonesa en específico, y a nivel nacional e internacional en sentido general. Para lograrse este propósito, ha desarrollado instrumentos de planeación estratégica y tácticas que sustentan la toma de decisiones más eficiente. En la construcción de dicho planteamiento se desarrolló la visión 2006, para continuar con la 2012 y crear la plataforma para la internacionalización de la oferta educativa en la Visión 2020, cuyo marco legal da sustento a la presente investigación.

## **Fundamento Teórico**

El estudio toma como perspectiva la teoría de sistemas, que permite describir el comportamiento interno y externo de las organizaciones, en forma interdependiente: el flujo de insumos, proceso de transformación y salida de productos o servicios. Enfatiza el enlace de la organización con el macrosistema, del cual forma parte (Gibson, et al 2013:20).

### **Mercadotecnia**

La mercadotecnia al ser una disciplina eminentemente social, fundamentar su actuar con el respeto por compartir los valores universales, y que pueden ser influenciados por una administración basada en valores (Camarena,2010:39). Además de campañas que difunden el compromiso social y reforzar simultáneamente su imagen corporativa (Robbins, S. y Coulter. 2010:10). Las estrategias brindan soporte a los administradores a considera el concepto de "marketing social" al incluir el bienestar de la sociedad en las decisiones de marketing (Porter y Class, 1995 mencionado por Kerin, Hartley y Rudelius, 2014:17). En la actualidad, la mercadotecnia en las organizaciones se distingue por desarrollarse en un entorno altamente cambiante, como la globalización y la aplicación de los avances de la tecnología en tácticas comerciales, sustentando la expansión de productos y servicios de diversos sectores (Herrero, C., 2014:74).

### **Comunicación**

La importancia de la Comunicación. La comunicación es un proceso que domina la actividad organizacional y permite transmitir información y entendimiento mediante el uso de símbolos verbales y no verbales en cuatro direcciones: descendente, ascendente, horizontal y diagonal, El comunicador es creador de una mercadotecnia a través de la cual vende conceptos e ideas, por lo que en la mayoría de los casos su creatividad conlleva un trabajo sutil, por enfocarse más en la calidad que en la cantidad de imágenes o palabras puestas en circulación. Sino por la producción y efectividad en que se sustentan los mensajes a los receptores. (Rebeil, 2008:56). Es importante tomar en cuenta la disciplina de la Comunicación y sus fundamentos, porque la carrera que se desea crear de Mercadotecnia, nace como acentuación de la Licenciatura de Ciencias de la Comunicación y su enfoque de gestión de imagen, está vinculada con el cuerpo gnoseológico de comunicación organizacional, identidad e imagen corporativa,

## **Metodología**

El estudio incursiona en su desarrollo en el método cualitativo. La investigación presenta en su desarrollo dos momentos: el primero que se inicia con una fase exploratoria, facilitando la aproximación al objeto de estudio para conocer los elementos generales del mismo. Posteriormente se ubica en un alcance descriptivo, porque busca determinar el comportamiento de los hallazgos y vincularlos con el proyecto general, conociendo las causas intervinientes para proponer soluciones

descriptivas a posteriori (Lara, 2011). La premisa considera: la insuficiente información con que se cuenta sobre la oferta educativa de la licenciatura en Mercadotecnia a nivel nacional en instituciones de educación superior, obstaculiza el proceso de planeación estratégica para la creación de un nuevo programa educativo en esa rama del conocimiento para la FCC-UANL. Las técnicas utilizadas de recolección de datos fueron la revisión de documentos institucionales, y otras fuentes primarias impresas y electrónicas que aportaron información al proyecto y a los investigadores para abordar la información a mayor profundidad y amplitud (Hernández, et al 2003).

### Hallazgos

Los datos obtenidos se exponen en orden alfabético y sistematizado en una matriz de información de construcción propia, cuyo contenido captura para su medición, el número secuencial ordinario, el título de la institución de educación superior, la entidad federativa, el número de estudiantes inscritos y los porcentajes de la población dividida por género como parte inicial del proceso.

#### *Universidades que ofrecen la carrera Mercadotecnia y publicidad 2013*

<b>Núm.</b>	<b>Universidad</b>	<b>Entidad</b>	<b>Inscritos</b>	<b>Hombres</b>	<b>Mujeres</b>
1	<i>Escuela Superior De Comercio Internacional</i>	D. F.	1,614	50%	50%
2	<i>Universidad Politécnica De San Luis Potosí</i>	S. L. P.	730	36%	64%
3	<i>Universidad Autónoma Del Estado De Hidalgo</i>	Hidalgo	702	41%	59%
4	<i>Instituto Tecnológico Y De Estudios Superiores De Monterrey</i>	N. L.	666	25%	75%
5	<i>Universidad Autónoma De Tamaulipas</i>	Tamp s	656	37%	63%
6	<i>Instituto Tecnológico Y De Estudios Superiores De Occidente</i>	Jalisco	604	44%	56%
7	<i>Universidad Metropolitana De Monterrey</i>	N. L.	600	71%	29%
8	<i>Universidad Veracruzana</i>	Ver	572	37%	63%
9	<i>Universidad Autónoma De Yucatán</i>	Yuc	526	51%	49%
10	<i>Universidad Autónoma De Aguascalientes</i>	Ags	514	43%	57%
11	<i>Universidad Autónoma De Nayarit</i>	Nay	498	48%	52%
12	<i>Universidad Mexicana, S.c.</i>	D. F.	478	45%	55%

13	<i>Universidad De Monterrey</i>	N. L.	457	31%	69%
14	<i>Universidad Iberoamericana</i>	D. F.	443	36%	64%
15	<i>Universidad Panamericana</i>	D. F.	398	39%	61%
16	<i>Universidad Panamericana</i>	Jalisco	372	34%	66%
17	<i>Universidad De Colima</i>	Col	365	44%	56%
18	<i>Escuela Bancaria Y Comercial, S.c.</i>	D. F.	353	35%	65%
19	<i>Universidad Anáhuac</i>	Edo. Méx	306	34%	66%
20	<i>Instituto Tecnológico Y De Estudios Superiores De Monterrey</i>	Jalisco	283	31%	69%
21	<i>Universidad Del Valle De Atemajac</i>	Jalisco	258	40%	60%
22	<i>Universidad Autónoma De Guerrero</i>	Gro	253	41%	59%
23	<i>Universidad De Guanajuato</i>	Gto	239	42%	58%
24	<i>Centro Universitario Enrique Díaz De León</i>	Jalisco	237	44%	56%
25	<i>Universidad Iberoamericana</i>	Pueb	229	44%	56%
26	<i>Instituto Universitario Del Estado De México, S.c.</i>	Edo. Méx	222	50%	50%
27	<i>Universidad Regiomontana, A.C.</i>	N. L.	211	49%	51%
28	<i>Fundación Universidad De Las Américas-puebla</i>	Pueb	209	46%	54%
29	<i>Universidad Autónoma De Sinaloa</i>	Sinaloa	208	64%	36%
30	<i>Universidad De Londres</i>	D. F.	197	54%	46%
31	<i>Universidad De La Comunicación, S.c.</i>	D. F.	190	41%	59%
32	<i>Colegio De Consultores En Imagen Pública</i>	D. F.	190	13%	87%
33	<i>Centro De Estudios Universitarios Part</i>	D. F.	188	59%	41%
34	<i>Instituto Tecnológico Superior De Zacatecas Norte</i>	Zac.	182	31%	69%
35	<i>Universidad Autónoma Del Estado De Morelos</i>	Mor	175	27%	73%
36	<i>Universidad Del Pedregal</i>	D. F.	172	45%	55%
37	<i>Universidad Autónoma De Ciudad Juárez</i>	Chihuahua	164	53%	47%

38	<i>Instituto Tecnológico Y De Estudios Superiores De Monterrey</i>	Pueb	157	32%	68%
39	<i>Universidad Del Valle De México</i>	Edo. Méx	156	33%	67%
40	<i>Instituto De Mercadotecnia Y Publicidad</i>	D. F.	155	45%	55%
41	<i>Universidad Mexicana, S.c.</i>	Ver	154	46%	54%
42	<i>Instituto Tecnológico Y De Estudios Superiores De Monterrey</i>	Ags	149	64%	36%
43	<i>Instituto Sup.de Est.profesionales Windsor</i>	Gro	147	42%	58%
44	<i>Universidad Interamericana Para El Desarrollo</i>	S. L. P.	146	51%	49%
45	<i>Universidad Potosina</i>	S. L. P.	143	41%	59%
46	<i>Universidad Alva Edison</i>	Pueb	142	49%	51%
47	<i>Universidad Ecatepec</i>	Edo. Méx	141	38%	62%
48	<i>Universidad Mesoamericana De San Agustín</i>	Yuc	132	48%	52%
49	<i>Universidad Autónoma Del Carmen</i>	Camp	131	29%	71%
50	<i>Instituto De Estudios De La Comunicación De Yucatán, A.C..</i>	Yuc	130	65%	35%
51	<i>Universidad Internacional</i>	Mor	128	34%	66%
52	<i>Universidad Autónoma De Guadalajara</i>	Jalisco	127	36%	64%
53	<i>Instituto Windsor De Culiacán S.c.</i>	Sinaloa	124	0%	100%
54	<i>Universidad La Salle A.C.</i>	Tamps	123	40%	60%
55	<i>Universidad Autónoma De Guadalajara</i>	Tab.	122	38%	62%
56	<i>Centro Universitario De Comunicación</i>	D. F.	121	39%	61%
57	<i>Universidad Del Norte, A. C.</i>	N. L.	121	59%	41%
58	<i>Universidad La Salle A.C.</i>	D. F.	118	34%	66%
59	<i>Escuela Bancaria Y Comercial, S.C.</i>	Qrto	117	39%	61%
60	<i>Universidad Euro Hispanoamericana</i>	Ver	115	40%	60%
61	<i>Universidad Del Valle De México</i>	Qrto	110	41%	59%

62	Universidad La Salle A. C.	Chihuahua	108	31%	69%
63	Universidad Interamericana Para El Desarrollo	Coah	108	65%	35%
64	Universidad La Salle A.C.	Dgo	108	34%	66%
65	Instituto De Comunicación Gráfica Del Norte	Coah	105	43%	57%
66	Universidad Lucerna	Edo. Méx	105	44%	56%
67	Centro Escolar Felipe Carrillo Puerto	Yuc	105	52%	48%
68	Universidad La Salle A.C.	Mich	103	52%	48%
69	Universidad Juárez Autónoma De Tabasco	Tab.	101	36%	64%
70	Universidad Científica Latino Americana de Hidalgo	Hidalgo	101	58%	42%
71	Universidad De Oriente - Yucatán	Yuc	100	52%	48%
72	Universidad Americana De Acapulco	Gro	99	22%	78%
73	Centro Universitario De Mercadotecnia Y Publicidad	Edo. Méx	97	44%	56%
74	Universidad Del Valle De México	Chiap	97	40%	60%
75	Universidad Anáhuac	Yuc	97	41%	59%
76	Universidad Iberoamericana	Gto	96	33%	67%
77	Instituto Tecnológico Y De Estudios Superiores De Monterrey	Qrto	95	23%	77%
78	Universidad Del Desarrollo Profesional Plantel Torreón	Coah	95	56%	44%
79	Universidad Del Valle De México	S. L. P.	94	32%	68%
80	Universidad Marista De Mérida	Yuc	93	33%	67%
81	Universidad Istmoamericana	Ver	93	31%	69%
82	Instituto Tecnológico Y De Estudios Superiores De Monterrey	Mor	93	23%	77%
83	Instituto Tecnológico Y De Estudios Superiores De Monterrey	D. F.	92	26%	74%
84	Universidad Anáhuac	Qrto	92	32%	68%
85	Universidad Del Noroeste, A. C.	Sonora	92	37%	63%

86	<i>Universidad Marista</i>	D. F.	91	54%	46%
87	<i>Universidad Del Valle De México</i>	Pueb	88	49%	51%
88	<i>Universidad Anáhuac</i>	D. F.	88	35%	65%
89	<i>Universidad Madero</i>	Pueb	83	17%	83%
90	<i>Universidad Tec Milenio A.C.</i>	Sinaloa	82	33%	67%
91	<i>Centro De Estudios Cristóbal Colón, A. C.</i>	Ver	80	38%	63%
92	<i>Universidad Bancaria De México</i>	Edo. Méx	80	46%	54%
93	<i>Universidad Del Desarrollo Profesional Plantel Saltillo</i>	Coah	80	44%	56%
94	<i>Universidad Del Noreste</i>	Tamp	80	29%	71%
95	<i>Universidad Vasco De Quiroga</i>	Mich	79	35%	65%
96	<i>Universidad Latinoamericana Campus Norte</i>	Edo. Méx	77	30%	70%
97	<i>Universidad Stratford</i>	Mor	77	40%	60%
98	<i>Universidad La Salle A. C.</i>	Sonor	76	30%	70%
99	<i>Universidad De Cuautitlán I.</i>	Edo. Méx	76	41%	59%
100	<i>Instituto Tecnológico Y De Estudios Superiores De Monterrey</i>	Sinaloa	75	28%	72%
101	<i>Universidad Del Valle De Puebla</i>	Pueb	73	47%	53%
102	<i>Instituto Tecnológico Y De Estudios Superiores De Monterrey</i>	S. L. P.	73	30%	70%
103	<i>Instituto Tecnológico Y De Estudios Superiores De Monterrey</i>	Sonor	73	30%	70%
104	<i>Universidad Anáhuac</i>	Tamp	73	29%	71%
105	<i>Universidad De Celaya</i>	Gto	73	34%	66%
106	<i>Instituto Tecnológico Y De Estudios Superiores De Monterrey</i>	Zac.	72	32%	68%
107	<i>Centro De Estudios Universitarios Univer Zacatecas</i>	Zac.	72	57%	43%
108	<i>Universidad Durango Santander T. V.</i>	Dgo	72	63%	38%



109	<i>Instituto Tecnológico Y De Estudios Superiores De Monterrey</i>	Coah	72	33%	67%
110	<i>Centro Universitario Grupo Sol, S. C.</i>	D. F.	71	28%	72%
111	<i>Universidad Panamericana</i>	Ags	70	54%	46%
112	<i>Escuela Bancaria Y Comercial, S. C.</i>	Chiap	70	40%	60%
113	<i>Centro De Estudios Gestalt Para El Diseño, A. C,</i>	Ver	70	11%	89%
114	<i>Universidad Del Desarrollo Profesional Plantel Zacatecas</i>	Zac.	70	53%	47%
115	<i>Centro Universitario Guadalajara Lamar</i>	Jalisco	69	52%	48%
116	<i>Universidad Modelo</i>	Yuc	69	48%	52%
117	<i>Instituto Tecnológico Y De Estudios Superiores De Monterrey</i>	Tamp	69	29%	71%
118	<i>Universidad Latina De América</i>	Mich	69	43%	57%
119	<i>Centro De Estudios Universitarios Del Bajío, S. C.</i>	Gto	66	53%	47%
120	<i>Universidad Del Valle De Atemajac Plantel Zamora</i>	Mich	66	45%	55%
121	<i>Centro Universitario Español</i>	Gro	66	45%	55%
122	<i>Universidad Del Valle De México</i>	Mor	63	38%	62%
123	<i>Instituto De Estudios Universitarios De Tabasco, Plantel Villahermosa</i>	Tab.	61	43%	57%
124	<i>Universidad Anáhuac</i>	Ver	61	36%	64%
125	<i>Universidad Del Desarrollo Empresarial Y Pedagógico</i>	D. F.	61	36%	64%
126	<i>Centro De Diseño, Cine Y Televisión</i>	D. F.	61	36%	64%
127	<i>Universidad De Durango</i>	Chihuahua	61	38%	62%
128	<i>Instituto Tecnológico Y De Estudios Superiores De Monterrey</i>	Gto	61	31%	69%
129	<i>Universidad Autónoma De Durango</i>	Sinaloa	60	38%	62%
130	<i>Universidad Interamericana Para El Desarrollo</i>	Ver	60	42%	58%
131	<i>Universidad Iberoamericana</i>	Coah	60	48%	52%
132	<i>Universidad Anáhuac</i>	Q. R.	59	46%	54%

133	<i>Universidad Del Valle De México</i>	Jalisco	59	14%	86%
134	<i>Universidad Cuauhnahuac</i>	Mor	59	41%	59%
135	<i>Universidad De Xalapa</i>	Ver	59	42%	58%
136	<i>Universidad Tamaulipeca</i>	Tamps	58	53%	47%
137	<i>Universidad Autónoma Del Estado De México</i>	Edo. Méx	58	40%	60%
138	<i>Universidad La Salle A. C.</i>	Mor	57	39%	61%
139	<i>Escuela Superior De Tapachula</i>	Chiap	57	47%	53%
140	<i>Universidad De Estudios Avanzados</i>	Ags	57	58%	42%
141	<i>Colegio Universitario Y Tecnológico Del Noreste</i>	N. L	57	68%	32%
142	<i>Universidad Del Valle De México</i>	N. L	56	46%	54%
143	<i>Universidad Monterrey</i>	Mich	56	54%	46%
144	<i>Universidad Valle Del Grijalva</i>	Chiap	56	48%	52%
145	<i>Instituto Tecnológico Y De Estudios Superiores De Monterrey</i>	Chihuahua	56	30%	70%
146	<i>Universidad La Salle A. C.</i>	Coah	56	39%	61%
147	<i>Universidad Del Valle De Atemajac Plantel Vallarta</i>	Jalisco	55	38%	62%
148	<i>Universidad Del Desarrollo Profesional Plantel Querétaro</i>	Qrto	55	40%	60%
149	<i>Universidad Nuevo Santander</i>	Tamps	54	44%	56%
150	<i>Instituto Tecnológico Y De Estudios Superiores De Monterrey</i>	Ver	54	30%	70%
151	<i>Universidad Marista De Querétaro, A. C.</i>	Qrto	54	37%	63%
152	<i>Universidad Franco Mexicana, S.c.</i>	Edo. Méx	53	47%	53%
153	<i>Centro De Estudios Universitarios</i>	N. L	53	58%	42%
154	<i>Centro De Estudios Superiores De Delicias Thomas Alva Edison</i>	Chihuahua	53	79%	21%
155	<i>Universidad Del Valle De México</i>	D. F.	52	58%	42%

156	<i>Universidad Justo Sierra</i>	D. F.	52	40%	60%
157	<i>Instituto Tecnológico Y De Estudios Superiores De Monterrey</i>	Edo. Méx	52	27%	73%
158	<i>Centro Universitario Iberomexicano</i>	Hidalgo	51	55%	45%
159	<i>Universidad Del Desarrollo Profesional Plantel Aguascalientes</i>	Ags	51	45%	55%
160	<i>Instituto Windsor De Los Mochis S.c.</i>	Sinaloa	50	0%	100%
161	<i>Centro De Enseñanza Técnica Y Superior</i>	BC Nte	50	34%	66%
162	<i>Universidad Autónoma De Durango Campus Zacatecas</i>	Zac.	50	42%	58%
163	<i>Universidad Del Altiplano</i>	Tlax	48	46%	54%
164	<i>Universidad De Ciencias Y Administración</i>	D. F.	48	44%	56%
165	<i>Universidad Tecmilenio Campus Ferrería</i>	D. F.	48	40%	60%
166	<i>Universidad Valle Continental</i>	N. L	48	2%	98%
167	<i>Universidad Santa Fe</i>	Gto	48	27%	73%
168	<i>Universidad Interamericana Para El Desarrollo</i>	Oax.	47	36%	64%
169	<i>Universidad Interamericana Para El Desarrollo</i>	Mich	47	51%	49%
170	<i>Universidad Simon Bolivar</i>	D. F.	47	30%	70%
171	<i>Universidad Angelópolis</i>	Pueb	46	52%	48%
172	<i>Universidad Autónoma De Durango A. C.</i>	Sinaloa	46	67%	33%
173	<i>Instituto Tepeyac De Estudios Superiores</i>	Edo. Méx	45	51%	49%
174	<i>Instituto De Comunicación Especializada</i>	Pueb	44	41%	59%
175	<i>Universidad Latinoamericana, S. C.</i>	D. F.	43	40%	60%
176	<i>Universidad Interamericana Para El Desarrollo</i>	Tab.	42	57%	43%
177	<i>Universidad Interamericana Para El Desarrollo</i>	D. F.	40	33%	68%
178	<i>Universidad Ymca</i>	D. F.	40	45%	55%
179	<i>Instituto Técnico y Bancario San Carlos</i>	Edo. Méx	40	40%	60%

180	<i>Instituto de Estudios Superiores Isima</i>	Edo. Méx	40	45%	55%
181	<i>Centro Universitario En Periodismo Y Publicidad</i>	D. F.	39	51%	49%
182	<i>Universidad Del Desarrollo Profesional Plantel Chihuahua</i>	Chihuahua	39	28%	72%
183	<i>Universidad Del Valle De México</i>	BC Nte	39	44%	56%
184	<i>Universidad De San Miguel A. C.</i>	Sinaloa	37	22%	78%
185	<i>Instituto Lci-liderazgo Canadiense Internacional</i>	N. L.	37	30%	70%
186	<i>lesga Instituto de Estudios Superiores en Gestión y Administración</i>	Pueb	36	47%	53%
187	<i>Universidad Autónoma De Durango Campus Los Mochis</i>	Sinaloa	35	31%	69%
188	<i>Universidad Contemporánea</i>	Qrto	35	34%	66%
189	<i>Universidad Del Valle De Atemajac Plantel La Piedad</i>	Mich	34	35%	65%
190	<i>Universidad Tecmilenio Campus Durango</i>	Dgo	34	44%	56%
191	<i>Inter Centro Universitario Interamericano</i>	Yuc	33	48%	52%
192	<i>Escuela Superior De Ciencias Y Humanidades</i>	Pueb	33	33%	67%
193	<i>Instituto De Estudios Superiores Del Bajío</i>	Gto	33	55%	45%
194	<i>Universidad De La República Mexicana</i>	D. F.	32	44%	56%
195	<i>Instituto Veracruzano De Educación Superior</i>	Ver	32	38%	63%
196	<i>Universidad Del Valle Del Grijalva Campus Coatzacoalcos</i>	Ver	31	55%	45%
197	<i>Universidad Interamericana Para El Desarrollo</i>	Ags	31	55%	45%
198	<i>Instituto Irapuato</i>	Gto	31	42%	58%
199	<i>Universidad Kino, A. C.</i>	Sonora	31	26%	74%
200	<i>Universidad Dorados</i>	Mor	30	43%	57%
201	<i>Centro De Estudios Veracruz</i>	Ver	30	43%	57%

202	<i>Universidad México Internacional</i>	Sinaloa	29	38%	62%
203	<i>Universidad Loyola De América</i>	Mor	29	38%	62%
204	<i>Universidad Europea</i>	Edo. Méx	29	41%	59%
205	<i>Inter Centro De Estudios Superiores Plantel Izcalli</i>	Edo. Méx	29	31%	69%
206	<i>Universidad Del Tepeyac A. C.</i>	D. F.	29	66%	34%
207	<i>Universidad Del Valle De México</i>	Yuc	28	43%	57%
208	<i>Universidad Popular Autónoma Del Estado De Puebla Campus Tehuacán</i>	Pueb	28	43%	57%
209	<i>Centro De Estudios Superiores De Diseño De Monterrey, S.c.</i>	N. L	28	43%	57%
210	<i>Universidad Del Valle De México</i>	Ags	28	54%	46%
211	<i>Universidad Interamericana Para El Desarrollo</i>	Mor	28	46%	54%
212	<i>Universidad Del Sureste de México</i>	Chiap	27	70%	30%
213	<i>Instituto Universitario Y Tecnológico Modelo</i>	Edo. Méx	27	52%	48%
214	<i>Universidad de América Latina</i>	Pueb	27	59%	41%
215	<i>Universidad Del Centro de México</i>	S. L. P.	27	30%	70%
216	<i>Universidad Tec Milenio</i>	Mor	26	46%	54%
217	<i>Universidad Interamericana Para El Desarrollo</i>	Chiap	26	65%	35%
218	<i>Universidad Cnci de México, Campus Monterrey Poniente</i>	N. L	25	44%	56%
219	<i>Centro Universitario Stanford</i>	Mor	24	21%	79%
220	<i>Colegio Anáhuac</i>	Hidalgo	24	71%	29%
221	<i>José Vasconcelos</i>	Gto	24	46%	54%
222	<i>Centro de Formación Profesional De Chiapas Maya</i>	Chiap	24	50%	50%
223	<i>Centro Universitario para la Profesionalización Estratégica</i>	Edo. Méx	23	39%	61%

224	<i>Universidad Del Golfo de México, Rectoría Centro</i>	Ver	23	48%	52%
225	<i>Centro De Estudios Superiores Francisco De Montejo, A. C.</i>	Yuc	23	48%	52%
226	<i>Universidad de Ciencias de la Comunicación de Puebla</i>	Pueb	23	48%	52%
227	<i>Universidad Cuauhtémoc Plantel Aguascalientes, S.c.</i>	Ags	22	59%	41%
228	<i>Universidad De Londres</i>	Qrto	22	50%	50%
229	<i>Universidad Motolinía Del Pedregal, A. C.</i>	D. F.	22	50%	50%
230	<i>Estudios Superiores De La Comunicación</i>	Chihuahua	22	27%	73%
231	<i>Instituto De Estudios Superiores De Chiapas</i>	Chiap	22	68%	32%
232	<i>Universidad Del Desarrollo Profesional</i>	Camp	22	32%	68%
233	<i>Universidad Casa Blanca</i>	Sinaloa	21	33%	67%
234	<i>Dasc Instituto Tecnológico Universitario</i>	Pueb	21	43%	57%
235	<i>Universidad Fray Luca Paccioli</i>	Mor	21	33%	67%
236	<i>Colegio Tecnológico De México, Plantel Zaragoza</i>	D. F.	21	38%	62%
237	<i>Universidad De Los Altos De Chiapas</i>	Chiap	21	29%	71%
238	<i>Centro de Estudios Universitarios Arkos</i>	Jalisco	21	33%	67%
239	<i>U de Universitarios de Occidente</i>	Jalisco	21	52%	48%
240	<i>Centro de Estudios Univer Culiacán</i>	Sinaloa	20	25%	75%
241	<i>Universidad De América Latina</i>	Ver	20	30%	70%
242	<i>Universidad De Sotavento</i>	Tab.	19	47%	53%
243	<i>Universidad Xicotepetl, A. C.</i>	Pueb	19	58%	42%
244	<i>Universidad Interamericana, A. C.</i>	Pueb	19	63%	37%
245	<i>Universidad Del Golfo De México S. C. Campus Puebla</i>	Pueb	19	58%	42%
246	<i>Universidad Humanista De Las Américas</i>	N. L.	19	63%	37%
247	<i>Universidad Cuauhtémoc Plantel Guadalajara</i>	Jalisco	19	47%	53%

248	<i>Colegio Nacional De Matemáticas</i>	Gro	19	63%	37%
249	<i>Centro de Estudios Superiores de Cortázar</i>	Gto	19	47%	53%
250	<i>Universidad Del Distrito Federal, S. C.</i>	D. F.	19	37%	63%
251	<i>Centro Universitario Coahuilense</i>	Coah	19	42%	58%
252	<i>Escuela Benjamín Franklin</i>	D. F.	19	37%	63%
253	<i>Universidad Hernán Cortes</i>	Ver	18	50%	50%
254	<i>Centro Educacional y Desarrollo en Informática Personal</i>	Tamp s	18	39%	61%
255	<i>Universidad Univer, Plantel Querétaro</i>	Qrto	18	44%	56%
256	<i>Universidad Del Valle de Puebla, Plantel Tehuacán</i>	Pueb	18	39%	61%
257	<i>Universidad Univer Milenium</i>	Edo. Méx	18	39%	61%
258	<i>Universidad De Durango Campus Ciudad Juárez</i>	Chihu a	18	33%	67%
259	<i>Universidad Univer Noroeste, Sc</i>	BC Nte	18	61%	39%
260	<i>Olympio Instituto De Estudios Superiores</i>	Ver	17	29%	71%
261	<i>Universidad Marista De San Luis Potosí</i>	S. L. P.	17	47%	53%
262	<i>Universidad de Ciencias y Desarrollo Udes</i>	Pueb	17	24%	76%
263	<i>Centro De Estudios Intensivos</i>	Pueb	17	47%	53%
264	<i>Universidad Franciscana de México</i>	Gto	17	35%	65%
265	<i>Universidad Del Desarrollo Profesional, S. C.</i>	BCS	17	41%	59%
266	<i>Centro Universitario Metropolitano Hidalgo</i>	Hidal go	17	47%	53%
267	<i>Universidad Mundo Maya</i>	Tab.	16	50%	50%
268	<i>Universidad Cuauhtémoc, A. C.</i>	Qrto	16	50%	50%
269	<i>Colegio Mexiquense Universitario</i>	Edo. Méx	16	69%	31%
270	<i>Centro De Estudios Superiores Olimpo</i>	Edo. Méx	16	31%	69%
271	<i>Universidad Victoria</i>	D. F.	16	50%	50%
272	<i>Centro Universitario Hispano Mexicano</i>	Ver	15	67%	33%

273	<i>Centro De Estudios Superiores Royal</i>	Tamp	15	27%	73%
274	<i>Universidad Marista De Guadalajara</i>	Jalisco	15	53%	47%
275	<i>Universidad Del Nuevo México</i>	Hidalgo	15	60%	40%
276	<i>Universidad Internacional Mexicana</i>	Dgo	15	53%	47%
277	<i>Complejo Educativo Leonardo Da Vinci</i>	Gto	15	20%	80%
278	<i>Instituto de Estudios Superiores de Progreso de Obregón, Hidalgo</i>	Hidalgo	15	40%	60%
279	<i>Universidad De Morelos</i>	Tab.	14	57%	43%
280	<i>Instituto Washington</i>	Pueb	14	29%	71%
281	<i>Jannette Klein Instituto De La Moda</i>	D. F.	13	8%	92%
282	<i>Universidad Modelo Valladolid</i>	Yuc	13	46%	54%
283	<i>Instituto De Estudios Superiores De Los Mochis</i>	Sinaloa	13	23%	77%
284	<i>Universidad Tec Milenio</i>	N. L.	13	38%	62%
285	<i>Universidad Ateneo De Monterrey</i>	N. L.	13	31%	69%
286	<i>Instituto Universitario En Sistemas Administrativos De Monterrey</i>	N. L.	13	100%	0%
287	<i>Colegio Universitario De Nueva Extremadura</i>	N. L.	13	46%	54%
288	<i>Centro Universitario Azteca</i>	Jalisco	13	38%	62%
289	<i>Universidad Americana Del Noreste</i>	Chihuahua	13	31%	69%
290	<i>Centro Universitario De Chihuahua</i>	Chihuahua	13	46%	54%
291	<i>Universidad Metropolitana Xalapa</i>	Ver	12	42%	58%
292	<i>Universidad Del Tercer Milenio</i>	Ver	12	33%	67%
293	<i>Liceo Estudios Superiores</i>	Qrto	12	50%	50%
294	<i>Consortio Educativo Mexicano, A. C. Instituto Fashion</i>	N. L.	12	0%	100%
295	<i>Universidad Vizcaya De Las Américas</i>	Nay	12	33%	67%
296	<i>Centro Universitario De Estudios Superiores Por Cooperación Magdalena</i>	Jalisco	12	50%	50%
297	<i>Universidad Westhill</i>	D. F.	12	67%	33%



298	<i>Universidad Autónoma De La Laguna</i>	Coah	12	58%	42%
299	<i>Universidad Central De Veracruz</i>	Ver	11	73%	27%
300	<i>Universidad Del Golfo De México</i>	Sinaloa	11	64%	36%
301	<i>Instituto Universitario Kukulcan</i>	Q. R.	11	45%	55%
302	<i>Universidad Mesoamericana</i>	Pueb	11	45%	55%
303	<i>Centro Superior En Tecnologías De Información</i>	Jalisco	11	45%	55%
304	<i>Centro Universitario Siglo XXI , sede Zacualtipán</i>	Hidalgo	10	50%	50%
305	<i>Centro De Estudios Universitarios Univer Lagos De Moreno</i>	Jalisco	10	50%	50%
306	<i>Universidad Univer Plantel Nayarit</i>	Nay	10	50%	50%
307	<i>Centro De Estudios Superiores De Veracruz</i>	Ver	9	56%	44%
308	<i>Centro De Estudios Universitarios</i>	Tamps	9	56%	44%
309	<i>Universidad De Puebla Plantel Puebla</i>	Pueb	9	56%	44%
310	<i>Centro Universitario Irlandés, A. C.</i>	Pueb	9	33%	67%
311	<i>Instituto De Comunicación, Artes Y Humanidades De Monterrey, A. C.</i>	N. L.	9	78%	22%
312	<i>Universidad Albert Einstein</i>	Edo. Méx	9	44%	56%
313	<i>Universidad Tec Milenio Laguna</i>	Coah	9	67%	33%
314	<i>Universidad Madero Campus Papaloapan</i>	Oax.	8	38%	63%
315	<i>Instituto de Educación Productiva</i>	S. L. P.	8	50%	50%
316	<i>Universidad De Matehuala</i>	S. L. P.	8	75%	25%
317	<i>Universidad Del Valle De México</i>	Tamps	8	50%	50%
318	<i>Centro De Estudios Superiores De Tlaxcala</i>	Tlax	8	50%	50%
319	<i>Universidad De Tolosa De Zacatecas</i>	Zac.	8	50%	50%
320	<i>Centro Universitario Luis Donaldo Colosio Murrieta</i>	Oax.	8	63%	38%

321	<i>Universidad Marista De Nayarit Cristóbal Co lón</i>	Nay	8	50%	50%
322	<i>Universidad De Tijuana</i>	BCS	8	75%	25%
323	<i>Universidad Linda Vista</i>	Chiap	8	25%	75%
324	<i>Instituto Sor Juana Inés De La Cruz</i>	Gro	8	25%	75%
325	<i>Instituto Tecnológico De Educación Superior</i>	Hidalgo	8	88%	13%
326	<i>Universidad Etac</i>	Hidalgo	8	88%	13%
327	<i>Educación Integral De San Miguel El Alto</i>	Jalisco	8	38%	63%
328	<i>Universidad Latino</i>	Yuc	7	71%	29%
329	<i>Universidad De Oriente - Cancún</i>	Q. R.	7	43%	57%
330	<i>Universidad Palafoxiana</i>	Pueb	7	0%	100%
331	<i>Universidad Interamericana Del Norte</i>	N. L	7	71%	29%
332	<i>Instituto Superior De Computación, S.c.</i>	N. L	7	57%	43%
333	<i>Universidad Del Sol</i>	Mor	7	43%	57%
334	<i>Universidad Hunab</i>	Edo. Méx	7	71%	29%
335	<i>Centro De Estudios De Posgrado Iberoamericano</i>	Chiap	7	100%	0%
336	<i>Instituto De Educación Media Y Superior Ma. Esther Zuno de Echeverría</i>	Coah	7	43%	57%
337	<i>Escuela Superior De Estudios Profesionales "diego Rivera"</i>	D. F.	7	57%	43%

338	<i>Universidad Privada De Irapuato</i>	Gto	7	14%	86%
339	<i>Universidad Del Nuevo México, Campus Huichapan</i>	Hidalgo	7	86%	14%
340	<i>Instituto De Estudios Superiores Núñez Fragoso</i>	D. F.	6	17%	83%
341	<i>Universidad Metropolitana Del Centro</i>	Zac.	6	33%	67%
342	<i>Centro de Estudios Latinoamericano</i>	Ver	6	33%	67%
343	<i>Universidad San Sebastián</i>	Sinaloa	6	83%	17%
344	<i>Universidad De La Sierra, A. C.</i>	Pueb	6	17%	83%
345	<i>Universidad Cuauhtémoc</i>	Pueb	6	83%	17%
346	<i>Universidad Tecnológica Internacional</i>	Edo. Méx	6	50%	50%
347	<i>Universidad Cnci De México Campus Polanco</i>	D. F.	6	33%	67%
348	<i>Universidad Mexicana Del Norte</i>	Chihuahua	6	67%	33%
349	<i>Universidad Oriente De México</i>	Ver	5	60%	40%
350	<i>Instituto De Ciencias Universitarias Mundial A. C.</i>	Tlax	5	40%	60%
351	<i>Instituto De Ciencias Y Estudios Superiores de Tamaulipas A. C.</i>	Tamps	5	40%	60%
352	<i>Universidad Justo Sierra</i>	S. L. P.	5	40%	60%
353	<i>Universidad Leonardo Da Vinci</i>	Pueb	5	60%	40%
354	<i>Universidad Interamericana Para El Desarrollo</i>	N. L	5	60%	40%
355	<i>Instituto De Estudios Superiores De México</i>	Mich	5	20%	80%
356	<i>Centro Universitario Haller</i>	Edo. Méx	5	20%	80%
357	<i>Univer Colima</i>	Col	5	80%	20%
358	<i>Universidad De Estudios Avanzados Campus Torreón</i>	Coah	5	40%	60%
359	<i>Centro de Investigación Para El Desarrollo Humano Cidh Universidad</i>	BC Nte	5	80%	20%
360	<i>Centro de Estudios Univer Sahuayo</i>	Mich	4	75%	25%

361	<i>Universidad Interamericana Del Norte S.c.</i>	Sinaloa	4	50%	50%
362	<i>Universidad Durango Santander</i>	Sonora	4	75%	25%
363	<i>Universidad Del Golfo</i>	Tamps	4	50%	50%
364	<i>Universidad Autónoma De Fresnillo, A. C.</i>	Zac.	4	25%	75%
365	<i>Universidad ICEL</i>	Edo. Méx	4	50%	50%
366	<i>Universidad Continental</i>	Edo. Méx	4	50%	50%
367	<i>Escuela Superior de Estudios Humanísticos</i>	Edo. Méx	4	25%	75%
368	<i>Centro de Estudios Universitarios Henry Fayol</i>	Hidalgo	4	75%	25%
369	<i>Centro Universitario Oriente De México</i>	D. F.	4	50%	50%
370	<i>Centro Universitario De Tijuana</i>	BC Nte	4	50%	50%
371	<i>Centro Internacional De Estudios Superiores, A. C.</i>	BC Nte	4	50%	50%
372	<i>Centro Internacional De Estudios Superiores De Morelos</i>	Mor	3	67%	33%
373	<i>Centro Universitario México-valle</i>	N. L	3	33%	67%
374	<i>Universidad Internacional Siglo XXI</i>	Pueb	3	67%	33%
375	<i>Universidad Marista de Querétaro, Campus San Juan Del Río</i>	Qrto	3	0%	100%
376	<i>Universidad Maya de Las Américas</i>	Q. R.	3	67%	33%
377	<i>Universidad Tecmilenio Campus Guaymas</i>	Sonora	3	33%	67%
378	<i>Instituto De Estudios Universitarios Del Estado De Veracruz, A. C.</i>	Ver	3	0%	100%
379	<i>Instituto Fray Antonio De Lisboa</i>	Mich	3	33%	67%
380	<i>Universidad Oparin S. C.</i>	Edo. Méx	3	67%	33%

381	<i>Centro de Estudios Profesionales de Chiapas Fray Bartolomé de Las Casas</i>	Chiap	3	67%	33%
382	<i>Universidad Del Desarrollo Profesional S.C.</i>	Col	3	33%	67%
383	<i>Centro De Estudios Tecnológicos Y Universitarios lamp</i>	D. F.	3	33%	67%
384	<i>Centro Universitario Angloamericano, Plantel Churubusco</i>	D. F.	3	33%	67%
385	<i>Centro De Estudios Y Capacitación Técnico y Profesional De León</i>	Gto	3	67%	33%
386	<i>Instituto De Estudios Superiores Del Colegio Patria De León</i>	Gto	3	67%	33%
387	<i>Universidad Univbajo Estudios Universitarios</i>	Gto	3	67%	33%
388	<i>Universidad Corregidora de Querétaro</i>	Qrto	2	100%	0%
389	<i>Escuela Superior de Negocios S.c.</i>	Ver	2	0%	100%
390	<i>Centro de Estudios Técnicos Y Superiores Bauhaus</i>	Ver	1	0%	100%
391	<i>Universidad Europea, A. C.</i>	Pueb	1	100%	0%
392	<i>Interlinea Instituto de Desarrollo Académico Profesional</i>	N. L	1	100%	0%
393	<i>Centro de Estudios Superiores de Las Américas</i>	N. L	1	100%	0%
394	<i>Universidad Tecnológica De México</i>	D. F.	1	0%	100%
395	<i>Centro Universitario Narvarte</i>	D. F.	1	0%	100%
396	<i>Centro de Estudios Universitarios Vizcaya De Las Américas</i>	Col	1	100%	0%
397	<i>Universidad de Estudios Avanzados Campus Saltillo</i>	Coah	1	100%	0%
398	<i>Universidad Mundo Maya, Campus Campeche</i>	Camp	1	100%	0%
399	<i>Instituto de Ciencias y Educación Superior</i>	Sonor a	0	ND	ND
400	<i>Universidad del Atlántico</i>	Tamp s	0	ND	ND

401	<i>Universidad Interamericana para El Desarrollo</i>	Tamp	0	ND	ND
402	<i>Universidad México Americana Del Norte</i>	Tamp	0	ND	ND
403	<i>Universidad de Altos Estudios Hispanoamericana</i>	Ver	0	ND	ND
404	<i>Instituto Educativo de Yucatán</i>	Yuc	0	ND	ND
405	<i>Instituto Del Potosí, A. C.</i>	S. L. P.	0	ND	ND
406	<i>Universidad Emilio Cárdenas, S. C.</i>	Edo. Méx	0	ND	ND
407	<i>Universidad La Salle A. C.</i>	Jalisco	0	ND	ND
408	<i>Centro Universitario Allende</i>	Hidalgo	0	ND	ND
409	<i>Colegio Pitágoras A. C.</i>	Gto	0	ND	ND
410	<i>Centro Universitario Privado De Salamanca</i>	Gto	0	ND	ND
411	<i>Universidad Chapultepec A. C.</i>	D. F.	0	ND	ND
412	<i>Universidad Autónoma De Piedras Negras</i>	Coah	0	ND	ND
413	<i>Centro De Estudios Universitarios Vizcaya De Las Américas</i>	Chihuahua	0	ND	ND
414	<i>Universidad Humanista Víctor Frankl</i>	Zac.	0	ND	ND
	<i>Universidades 399 Privadas y 15 Públicas Promedio Años a cursar</i>		<b>3.5</b>	<b>29,188</b>	<b>49%</b> <b>51%</b>

Fuente: Matriz de construcción propia.

## Resultados

Los hallazgos obtenidos evidencian solo la parte inicial de una investigación mayor, los aportes de la técnica de revisión de documentos institucionales, fuentes impresas y en línea, logró enlistar, cuantificar, describir la nomenclatura de la instituciones, conocer su pertenencia a alguno de los dos sectores preponderantes en el ámbito de la educación, privado o público, la ubicación geográfica del campus y porcentajes de género hombre y mujeres, inscritos en los planteles educativos descritos, a continuación se describen los hallazgos obtenidos:

Se enlistaron 414 instituciones de educación superior que ofertan la licenciatura de mercadotecnia, de las cuales 399 pertenecen al sector de educación privada y 15 al sector público. Dicha carrera se puede cursar en un período promedio de tres años. Según los datos obtenidos, existe una población de 29,102 estudiantes inscritos en los centros educativos localizados a nivel nacional, que se preparan en esta disciplina como una opción para ejercer en el ámbito laboral y atender los desafíos que la carrera conlleva.

En los 29 estados, dos territorios y un distrito federal, se brinda la oferta académica en diferentes densidad, por ser variada la cantidad de instituciones de educación superior que imparten la carrera de mercadotecnia, instaladas en esas localidades. A continuación, se enlistan los Estados de la República Mexicana y el número de centros educativos que brindan esta oferta educativa:

Aguascalientes	5	Guanajuato	2	Quintana Roo	4
Baja California Norte	7	Guerrero	24	San Luis Potosí	11
Baja California Sur	1	Hidalgo	12	Sinaloa	16
Campeche	3	Jalisco	12	Sonora	7
Coahuila	15	Michoacán	10	Tabasco	6
Colima	4	Morelia	15	Tamaulipas	16
Chiapas	12	Nayarit	4	Tlaxcala	3
Chihuahua	12	Nuevo León	25	Veracruz	28
Distrito Federal	47	Oaxaca	3	Yucatán	14
Durango	4	Puebla	32	Zacatecas	9
Estado de México	30	Querétaro	15	TOTAL 414	
				Instituciones	

Fuente: Tabla de construcción propia.

#### Universidades con Mayor Matriculación

- 1).- Escuela Superior de Comercio Internacional, Ubicada en el Distrito Federal con 1,614 estudiantes inscritos y con un 50% de mujeres y 50% de hombres.
- 2) Universidad Politécnica de San Luis Potosí, ubicada en la misma entidad federativa, con matrícula de 730 estudiantes, 64% mujeres y 36% hombres.
- 3) Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, instalada en la misma localidad, con una población inscrita en la carrera de Mercadotecnia de 702 estudiantes de los cuales 59% son mujeres y 41% hombres.

4) Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, ubicado geográficamente en el Estado de Nuevo León, con 666 estudiantes inscritos de los cuales el 75% son mujeres y el 25% son varones.

5) Universidad Autónoma de Tamaulipas, situada en el Estado del mismo nombre, cuenta con 656 estudiantes inscritos cuyo 63% corresponde a mujeres y el 37% a hombres.

### Conclusiones

Los hallazgos encontrados favorecen el cumplimiento del objetivo general que guía el estudio en esta primera parte del proceso: determinar las instituciones de educación superior que ofertan la carrera de la licenciatura en Mercadotecnia a nivel nacional. Con los resultados obtenidos se logró describir características básicas como: su nomenclatura, la ubicación geográfica, la cantidad de matrícula, la composición de su población, así como el monto de Instituciones de educación superior que ofertan la carrera en cada uno de los Estados. La investigación podrá continuar a la siguiente fase del estudio que muy probablemente se podrán presentar en esta mesa de investigación en un futuro próximo.

### Referencias

- Camarena, M. (2010). Mercadotecnia. México: INTE
- Gibson, J., Ivancevich, J., Konopaske, R. (2013). Organizaciones (3a. ed). Herrero, C. (2014) Percepciones: Imagen empresarial y relaciones públicas.
- Kerin, R., Hartley, S. y Rudelius, W. (2014). Marketing (9ªed.) (Martínez, N. y Almada, trad.). México: Mc. Graw Hill.
- Lara, E. (2011). Fundamentos de investigación. México: Alfaomega.
- Merca2.0, Mercadotecnia, publicidad y medios. Vol. No. 145, página 74, Año 12. Plan de Desarrollo 2012202 (s/f). San Nicolás de los Garza: UANL
- Rebeil, A. (2008). Comunicación estratégica. México: Trillas.
- Robbins, S. y Coulter, M. (2010). Administración (10ª. Ed.). México: Prentice Hall/Pearson.



## **CARACTERIZACIÓN DE LOS ASPIRANTES A LICENCIATURA EN MODALIDAD VIRTUAL**

*María Isabel Enciso Ávila, José Alfredo Flores Grimaldo, Adriana Loreley Estrada de León  
Universidad de Guadalajara*

### **Resumen**

Se presenta los resultados del estudio realizado a los aspirantes ciclo 2014B a las licenciaturas de Sistema de Universidad Virtual (SUV) de la UdeG, el propósito de la investigación es indagar cuales son las expectativas de ingreso a la carrera y la modalidad. Como antecedente en ciclos pasados, una de las causas de abandono en los primeros ciclos es no tener una idea clara de lo que en realidad se ofrece en las carreras, puede deberse a una mala interpretación de los datos que la institución proporciona en la difusión. También se asocia a las expectativas del aspirante como supuestos de lo que aprenderá o la dinámica académica que tiene de la modalidad que en ocasiones es mal interpretada la flexibilidad por la laxitud en el rigor académico; para explicar este tipo de comportamientos se manejan diferentes perspectivas de análisis como la psicológica asociada a la personalidad; la social que atribuye sus conductas al grupo de pertenencia; las económicas que ven a los sujetos como seres racionales capaces de elegir en términos de sus ganancias futuras; las organizacionales que influyen los factores institucionales y las de interacción que de penderá de las redes o grupos de pares. Se realiza una encuesta a los aspirantes Algunos de los resultados muestran que han influido en la elección de la carrera el prestigio de la institución y la modalidad en línea, que sus expectativas son la movilidad laboral ya que la mayoría cuenta con una responsabilidad familiar y tienen en promedio 31 años.

### **Palabras Clave**

Elección de carrera, Ingreso, Expectativas, Modalidad virtual

### **Introducción**

El estudio sobre las expectativas de los aspirantes surge ante el interés de conocer las motivaciones para elegir el programa de estudio para cursar la licenciatura, de manera particular en la oferta de licenciatura que ofrece el Sistema de Universidad Virtual de la Universidad de Guadalajara, con una oferta diferente a la de los Centros Universitarios. El Sistema de Universidad Virtual (SUV) es un órgano desconcentrado de la Universidad de Guadalajara responsable de administrar y desarrollar programas académicos de nivel medio superior y superior, en modalidades no escolarizadas, apoyadas en las Tecnologías de la Información y de la Comunicación. Desde su creación en 2005 se ha caracterizado por atender a población que por diversas situaciones no había sido

atendida en la oferta tradicional y de alguna manera se encontraban excluidos del sistema educativo.

Por otro lado, uno de los principios fundamentales en la pedagogía es el hecho de conocer las necesidades educativas de los participantes para poder prever estrategias de tipo académico pero también administrativo durante su estancia de formación. El hecho de reconocer que los estudiantes no llegan con características similares, bajo un mismo perfil y con motivaciones diversas; es importante para la organización académica.

Por lo tanto, contar con información básica de cómo son y qué condiciones tienen los estudiantes de nuevo ingreso será fundamental para establecer las estrategias de intervención adecuadas a cada grupo de referencia, de forma particular para los programas en modalidad no convencional que parten de la premisa de atender a la diversidad.

### **Fundamentación teórica y metodológica**

Se hace presente la lógica administrativa que parte de un estudiante ideal o tipo, negando la diversidad; ante el poco conocimiento de quiénes son los estudiantes las acciones para lograr conducirlos a la graduación han sido poco exitosas. Uno de los supuestos compartidos por varios autores (Cervini, 2003; De Garay, 2001, 2004, 2009; Casillas y Jácome, 2007) es que los estudiantes son tratados igual, se les exige lo mismo sin considerar que tienen contextos diferentes y que en la búsqueda de la igualdad, se generan exclusiones. Por lo tanto sus trayectorias no podrán ser iguales.

Se han identificado como características personales que influyen en la graduación aquellas con las que un estudiante ingresa a la institución como los estudios previos, los antecedentes familiares y las expectativas. Covo (1987) concluye que el recorrido escolar en el nivel superior está condicionado por variables de carácter no académico relacionadas con el fenómeno de la deserción, tales como antecedentes escolares, acervo cognoscitivo, capital cultural y hábitos de estudio, rasgos educativos y profesionales de los familiares y las amistades, así como (García- Castro, 2007, Bartolucci, 1989 y 1994), las representaciones que los estudiantes tienen de sí mismos y de su futuro profesional.

Con el fin de integrar estas ideas se propuso para el análisis complementar los postulados de tres posturas teóricas (figura 1):

- Personal (psicológica): Describe las conductas de los estudiantes como el reflejo de los atributos derivados de las características psicológicas. Las investigaciones han tratado de distinguir a los estudiantes que permanecen y terminan sus

estudios, de los desertores, en términos de la personalidad que dan cuenta de su diferente respuesta a circunstancias educativas similares. La salida de los estudios es asumida como el reflejo de un fracaso personal del individuo para estar a la altura de las exigencias de la vida universitaria.

- Organizacional (Sistema académico): El reconocimiento que la organización de las instituciones educativas, sus estructuras formales y patrones de asociación, tienen una repercusión real sobre las actuaciones estudiantiles. Sin embargo, poseen un poder explicativo insuficiente al ignorar las subculturas estudiantiles o los patrones de interacción entre maestros y alumnos, que sirven para transmitir los efectos de la organización.
- Sistema Social (Interacción): Centran su atención en la organización social informal, como en el papel de las subculturas. Existen diferentes variantes: la socialización en los roles del estudiante, mientras más adaptado esté al rol es más probable su permanencia.

Los puntos de intersección entre las tres esferas son: Entre el estudiante y la organización académica se encuentra el proceso de integración, que implica el ajustar el objetivo común, dándose un proceso de identificación, porque lo que busca el aspirante en un programa educativo se lo ofrece la institución, y para el logro de ese objetivo común que es la graduación, ambos trabajarán bajo un esquema de cooperación.

Entre el alumno y el sistema social, se dan interacciones con la comunidad académica, como son sus asesores, compañeros y administradores. La organización académica proporciona la plataforma como el medio para propiciar la interacción. Para el caso concreto de esta ponencia se focaliza en la esfera personal y su primer acercamiento de interacción con la esfera organizacional (ingreso), en particular para fijar el objetivo común que es la graduación.

Para la Universidad de Guadalajara, el ingreso es definido como: “el conjunto de trámites consistentes en la presentación de la solicitud, documentos y exámenes que una persona debe realizar para ser admitida en la Universidad” (Universidad de Guadalajara, 2008:1), aludiendo a la parte formal y administrativa. Sin embargo, para describir la interacción de este proceso con las características personales de los alumnos, se requiere ampliar el término como el proceso en el que un individuo valora su contexto y las condiciones institucionales para decidir incorporarse o no a la organización escolar.

La estrategia metodológica para recolectar la información fue la aplicación de una encuesta en formato electrónico a todos los aspirantes que aprueban el curso de selección, recuperándose 376 cuestionarios completos, la muestra refleja una confianza de 95% y un error de  $\pm 5\%$ . El cuestionario se divide en cuatro apartados: trayectoria previa, elección de carrera, condición laboral y familiar, expectativas profesionales.

## Resultados

La diversidad en la edad de los aspirantes oscila de 18 a 61 años, con un promedio de 31 años, pero una moda de 26. Por lo que fue necesario un análisis de cuartiles para el equilibrar las opiniones en las expectativas, mientras el primer rango corresponde a las edades regulares en las que se cursa la licenciatura de 18 a 25 años, la segunda podría inferirse una trayectoria previa interrumpida de 26 a 30 años, a diferencia de los siguientes dos rangos que son rangos más propios de la modalidad donde se superan los 31 años. El 82% proviene de instituciones públicas, cuya modalidad ha sido principalmente presencial (Gráfico 1), por lo que será necesaria una inducción en el primer ciclo a la modalidad y organización curricular, pero el 9% ha trabajado en modalidad en línea o mixta, que pueden ser un factor de apoyo a los compañeros.

Llama la atención que los encuestados responden que el 95% conoce el plan de estudio y todos comparan con otras opciones de licenciatura, lo que implica una decisión razonada conociendo lo que ofrece la institución. Otro punto importante es el hecho que el medio por el cual se entera del programa (Gráfica 2), es por recomendación de un amigo o familiar en un 46% de los casos; lo que puede tener sus riesgos por los sesgos en la información que se tengan de cómo se percibe que opera el programa que puede generar falsas creencias, el segundo medio es la página web de UDG o UdGVital con el 38%.

Se identifican cuatro razones principales para la elección del programa (Gráfica 3): primero la modalidad principalmente por la flexibilidad en horarios, la segunda opción es el prestigio de la institución; considerando que este reconocimiento institución se trasfiere al egreso con un título avalado por la universidad, un tercer punto es el hecho que graduarse es una forma de mejorar las condiciones laborales; mientras que en un cuarto lugar se encuentra la perspectiva académica de lo que ellos consideran aprenderán y en quinto lugar por tener habilidades y vocación.

El 82% de los estudiantes ha elegido la modalidad por la flexibilidad de horario y el 60% por la posibilidad de estudiar desde casa, más alto el porcentaje que por la elección del programa educativo. Lo que implica que primero se elige la modalidad y después un programa educativo que más o menos se ajuste a sus necesidades.

Una explicación para ser esta la prioridad de elección del programa es el hecho que los aspirantes tienen que distribuir su tiempo entre las responsabilidades familiares y laborales. El 51% de los entrevistados tiene responsabilidad familiar y el 55% tiene hijos, siendo un promedio de 2 hijos. El 89% manifestó trabajar, partimos de tener personas de dedicación al estudio de tiempo parcial.

Lo que es coincidente con el promedio de horas que manifiestan dedicaran entre semana con un promedio de 15 horas, es decir de 2 a 3 horas diarias; dedicando en fin de semana un mayor número 6 horas.

En cuanto al equipamiento (Gráfico 4), el 94% ha manifestado tener acceso a equipo de cómputo e internet en su casa, en segundo lugar, aparece el préstamo en el trabajo y como tercera opción el uso de equipo rentado. Se preguntó sobre las dificultades (Gráfico 6), que tuvieron en el curso de selección por ser una dinámica que permite inducir la forma en la que se trabaja en el programa de licenciatura, y que dará la pauta de lo que podría ser una debilidad para la operación el programa; la principal dificultad es la de administración del tiempo coincidiendo con un estudio previo realizado por Enciso y Michel (2013), en donde la causa de abandono es por no haber logrado organizar su tiempo para cubrir las demandas de sus responsabilidades familiares, laborales y educativas.

La falta de comprensión en las actividades, es algo que podrá ser subsanado con el apoyo de manera inmediata por si asesor de materia, pero adicionalmente de deberá considerar un espacio de interacción o asesoría especial para algunos casos. Los programas de licenciatura busca formar recurso humano capaz de incorporarse al campo disciplinario para el que fueron formados, que para el caso de los aspirantes en algunos casos ya tienen experiencia laboral en el campo y requieren el título para movilizarse en el campo laboral como sucede con más de la mitad de los aspirantes.

## **Conclusiones**

La primera coincidencia con la organización, el hecho que los programas de licenciatura están dirigidos a una población diversa y en modalidad virtual que no requiere presencialidad. La modalidad les permite combinar sus actividades familiares y laborales con su condición de estudiante, el segundo punto es el hecho que todos buscan obtener un título que acredite el nivel, como un documento que tiene valor (prestigio institucional) tanto en la oferta educativa, en el mercado laboral y como logro personal.

Por lo que podemos afirmar que, en este primer momento de interacción y decisión inicial, hay coincidencias entre lo que los aspirantes esperan de la institución y lo que la institución puede ofrecer en términos de sus expectativas. Lo que habrá que empezar a

trabajar una vez que adquieran el estatus de alumnos será el hecho de establecer de forma clara la dinámica de trabajo, en particular por el tiempo estimado que ellos están programando para dedicarlo al estudio y la demanda real en horas que implicarán cada uno de los cursos del programa. Es decir, los aspirantes tienen clara la meta que quieren lograr, pero no la forma de lograrlo, será tarea de la organización escolar conducirlos para el logro de la graduación. Siendo claros con los derechos y obligaciones que adquieren con el estatus de alumno.

Otro de los puntos que es importante resaltar para la organización es el hecho que como bien señalan es un programa que atiende diversidad, y ello se ve reflejado en las características de los recién llegados, personas que requerirán rutas o trayectos especiales de trabajo dada su condición de jefas de familia, presentar una discapacidad, pertenecer a una comunidad indígena, ser migrante, vivir en comunidad de pobreza extrema, el grupo de edad, el hecho de llegar con el programa trunco, etc.

Por lo que las rutinas en la organización académica requerirán también diversificarse para evitar que al ser tratados igual se convierta en un programa que excluya. Es evidente, que las condiciones de ingreso a lo largo de la duración del programa se irán modificando y por tanto es importante mantener actualizada la información personal ciclo a ciclo, así como fortalecer la interacción constante informando lo que se espera de ellos en cada avance, evitará que se pierda el foco en la meta de graduación.

## Referencia

- Bartolucci, J. (1989). Posición social, trayectoria escolar y elección de una carrera (Seguimiento de la generación de estudiantes de la UNAM, 1976-1985). En *Los estudiantes. Trabajos de historia y sociología*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Bartolucci, J. (1994). Desigualdad social, educación superior y sociología en México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Bean, J. P. (1980). Student Attrition, Intentions and Confidence. *Research in Higher Education*, 291-320.
- Casillas Alvarado, M. Á., & Jácome Ávila, N. (2007). Origen social de los estudiantes y trayectorias estudiantiles en la Universidad Veracruzana. *Revista de la Educación Superior*, 36(142), 7-29.
- Cervini Iturre, R. A. (2003). Relaciones entre composición estudiantil, proceso escolar y el logro en matemáticas en la educación secundaria en Argentina. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5(1).
- Covo, M. (1987). *Apuntes para el análisis de la trayectoria de una generación universitaria. Educación y realidad socioeconómica*. México: C.E.E.
- De Garay, A. (2001). *Los actores desconocidos. Una aproximación al conocimiento de los estudiantes*. Distrito Federal: ANUIES.
- De Garay, A. (2004). *Integración de los jóvenes en el sistema universitario. Prácticas sociales, académicas y de consumo cultural*. Distrito Federal, México: Pomares.

- De Garay, A. (2009). *¿Y cuatro años después? De cómo los estudiantes de una generación transitan por la universidad*. Distrito Federal: UAM.
- Enciso, M., & Michel, R. (2013). *Causas del bajo desempeño académico de estudiantes en modalidad virtual*. Nayarit: 9no. Congreso de Investigación Educativa Internacional.
- García- Castro, G., & Bartolucci, J. (2007). Aspiraciones Educativas y Logro Académico. Un estudio de caso sobre características y condiciones sociales de los estudiantes de la UAM. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12(35), 1267-1288.
- Tinto, V. (1989). Una reconsideración de las teorías de la deserción estudiantil. En R. Santoyo, *Trayectoria escolar a la educación superior* (págs. 47-84). México: SEP, ANUIES.

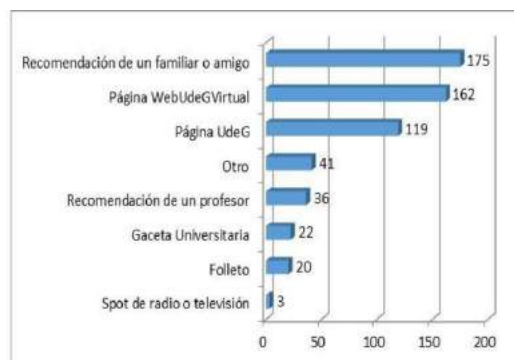
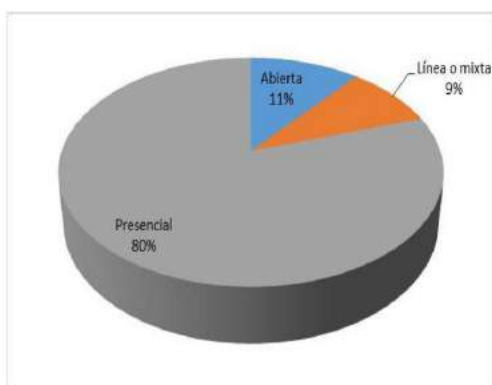
## Figuras y Gráficas

Figura 1. Perspectivas teóricas



Fuente: Construcción propia a partir de Tinto (1989) y Bean (1980)

Gráfica 1. Modalidad de la trayectoria previa Gráfica 2. Medio por el cual se entera del programa

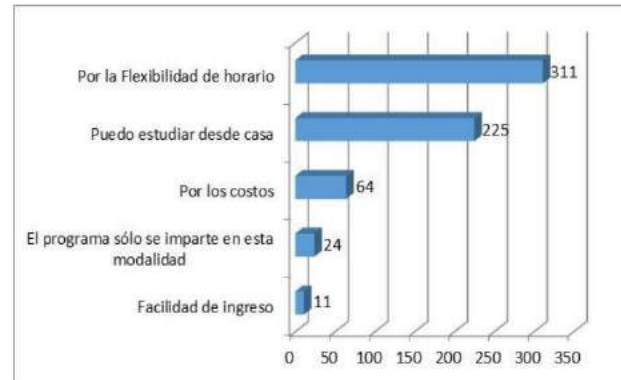


Fuente: Encuesta a aspirantes

Gráfica 3. Razones para elegir el programa Gráfica 4. Razones para elegir la modalidad

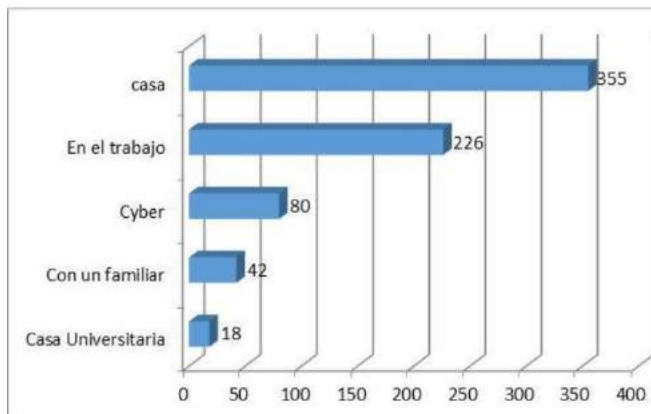


Fuente: Encuesta a aspirantes



Fuente: Encuesta a aspirantes

Gráfica 5. Acceso a internet selección



Fuente: Encuesta a aspirantes

Gráfica 6. Dificultades en el curso de selección





## COMPARACIÓN DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO DE LOS ALUMNOS CON BECA PRONABES Y BECA DE CUOTA ESCOLAR EN LA UNIVERSIDAD

*Fernando Javier Gómez Triana*  
*Universidad Autónoma de Nuevo León*

### Resumen

El propósito de este estudio es examinar el rendimiento académico (medido en promedio de calificaciones durante su carrera) de los alumnos de licenciatura de la Universidad con beca PRONABES aceptada sobre los alumnos con beca PRONABES no aceptada bajo las mismas condiciones socioeconómicas (ingresos familiares menores a 4 salarios mínimos al mes y promedio de calificaciones mayor a 80 en el semestre anterior al solicitar la beca). Así como examinar el impacto de las becas de cuotas escolares en el rendimiento académico (promedio de calificaciones en el semestre) de los alumnos de licenciatura de la Universidad tomando una muestra de alumnos a los cuales se les otorgó beca de escasos recursos de cuotas escolares, con el objetivo de comparar el impacto de la beca en el rendimiento académico de los alumnos en el semestre que obtuvieron la beca contra el rendimiento académico de los mismos alumnos en el semestre anterior (sin beca). Los resultados mostraron que obtener una beca PRONABES impactan significativamente en el rendimiento académico, mientras que obtener una beca de cuotas escolares de escasos recursos no impactan en el rendimiento académico en los alumnos de la Universidad.

### Palabras Clave

Beca, Rendimiento Académico, Alumnos de Licenciatura.

### Introducción

Apoyar con crédito o beca a los alumnos de escasos recursos, especialmente en educación superior reduce las desigualdades en la condición humana y esto puede ser un efectivo y aceptable camino para cambiar la distribución de la posición social (Chen & Desjardins 2008, Cook & Córdova 2006). Long & Riley (2007) encontraron que en Estados Unidos el apoyo financiero ayuda especialmente a los grupos vulnerables en la educación.

Uno de los principales problemas que enfrentan los alumnos de escasos recursos en nuestro país son los costos de la Educación Superior, ya que no solamente se pagan cuotas escolares sino también los materiales de uso escolar, costo de transporte y comida entre otras cosas; uno de los motivos principales por el cual los alumnos de 17 a 19 años de edad abandonan la escuela es por falta de recursos económicos, según Chen

(2008) otro problema estriba en que los alumnos tienen que trabajar para costear sus estudios con la consiguiente baja en su rendimiento académico.

Según el Departamento de Tesorería de la Universidad los costos solamente de cuotas escolares en el 2013 son de alrededor de \$2,700 M.N. por semestre de cuota de Rectoría y otro cobro en las escuelas que varían entre \$2,700 M.N. y \$15,000 M.N. por semestre (2013), esto obliga al alumno de escasos recursos a desembolsar cantidades de dinero extras a la economía familiar optando a veces por abandonar sus estudios o trabajar para poder cubrir los costos con la consecuente baja en el rendimiento escolar. Cabe recalcar que esta investigación sólo se tomó en cuenta el apoyo que otorga la Universidad únicamente en la beca de Rectoría.

Al examinar el impacto de las becas en el rendimiento académico, es importante centrarse en cómo se mide el rendimiento académico en la Universidad, una de las maneras de medir el rendimiento académico es en la medición del avance en el aprendizaje con evaluaciones frecuentes por medio de exámenes u otro tipo de evaluación que pretendan demostrar el logro alcanzado por el alumno. Aunque este procedimiento es limitado, en el ámbito escolar, este se considera un parámetro estable para medir la calidad curricular (Arancibia, 1997). Este último autor menciona que dichas evaluaciones arrojan un puntaje denominado calificación obtenida por el alumno en cada uno de los cursos disciplinarios que conforman el plan de estudios, de la suma de las calificaciones obtenidas en los diversos exámenes de cada curso y/o del total de los mismos, se obtiene un promedio, siendo esta calificación regularmente visualizada como índice de avance o estancamiento en el aprovechamiento del alumno, es decir, del rendimiento académico por parte del alumno

En este estudio se tomará el promedio general de calificaciones, el cual se refiere a la media aritmética de las calificaciones finales obtenidas por el estudiante en cada curso atendido en el grado escolar en que se ubica. En las Instituciones de Educación Superior se evalúa o se mide a través de las calificaciones, estas se constituyen en una medida objetiva, cuyos registros aparecen en los kárdex de los alumnos. Para abordar esta problemática en esta investigación se realizará una investigación documental de los alumnos de licenciatura que tramitaron la beca de

Rectoría en el semestre Agosto- Diciembre de 2013, y que no tenían beca el semestre anterior (Enero – Junio de 2013) y obtener el promedio de calificaciones en el semestre que obtuvieron la beca y compararlo con el semestre anterior en el cual no tenían dicha beca, esto se hará con la finalidad de examinar el impacto que la beca ocasionó en el rendimiento académico en el promedio de calificaciones de los alumnos de licenciatura de la Universidad.

Existen relativamente pocas investigaciones que estudian la relación entre el apoyo financiero y el desempeño académico, (Turner 2004; Alon 2005, 2007; Bettinger 2004; Singell 2004; Belot, Canton & Webbinck 2007). Alon (2005) argumenta que la cantidad de apoyo financiero puede ser una expectativa para mejorar el desempeño académico, Singell 2004 examina la influencia del apoyo financiero en el índice de retención en la Universidad de Oregón en los Estados Unidos. Bettinger (2004), investigó la influencia de la asistencia financiera en el Programa de apoyo Pell en alumnos de E.U. Belot (2007), hace uso del mayor sistema de reforma de apoyo académico en Dinamarca para investigar el impacto del apoyo financiero en el desempeño de los estudiantes en dicho país.

Dentro, de las conclusiones a las que han llegado estos investigadores, la más generalizada es que el rendimiento académico es multifactorial, los factores más importantes son los factores individuales tales como la motivación intrínseca, los factores familiares como el nivel socio-económico de la familia, nivel profesional de los padres, factores sociales como el reconocimiento académico y social y por último el factor pedagógico, como el estudio, el aprendizaje y el aprovechamiento, cabe recalcar que en esta investigación sólo se tomará en cuenta el impacto de la beca de cuota de Rectoría en el rendimiento académico específicamente en el promedio de calificaciones en los alumnos.

**Sobre las becas PRONABES:** Las Becas PRONABES es un programa de la Secretaría de Educación a Nivel Federal, con aportaciones de partes iguales del Gobierno Federal y del Gobierno del Estado de Nuevo León, iniciando en el ciclo escolar 2001-2002 con la participación de todas las entidades federativas. Las becas de este programa tienen como propósito lograr que estudiantes que se encuentren en situación económica adversa y con deseos de superación, puedan continuar su proyecto educativo en el nivel superior en instituciones públicas en programas de licenciatura o técnico superior universitario. Su operación se encuentra normada por reglas de operación que anualmente se publican en el Diario Oficial de la Federación, con montos de beca que pagan mensualmente durante los doce meses del año escolar.

La beca consiste en un estipendio mensual de sostenimiento, cuyo monto es variable según el ciclo (año) escolar en el que el estudiante se encuentra inscrito. Para el ciclo escolar 2011- 2012, el subsidio do es:

Primer año	\$750.00
Segundo año	\$830.00
Tercer año	\$920.00
Cuarto año	\$1,000.00
Quinto año	\$1,000.00

En la Universidad Autónoma de Nuevo León los alumnos inscritos en algún programa de Licenciatura en la UANL en el semestre ago-dic. 2011 fueron 80,257 (Fuente: Departamento Escolar y Archivo UANL). Los alumnos que tramitaron beca de escasos recursos (cuyos lineamientos en ingreso familiar son congruentes a las becas PRONABES) fueron 18,715 (Fuente: Departamento de Becas de la UANL) esto equivale a un 23% de la población de licenciatura. El otro criterio para trámite de beca PRONABES es una calificación promedio mínima de 80 en el semestre anterior sin tener materias para tercera oportunidad.

Según cálculos del Departamento de Becas de la UANL, los alumnos de licenciatura de la UANL que potencialmente pueden aplicar para una beca de PRONABES son aproximadamente 7,000 por ciclo escolar (sept. a sept.). Esto significa que solo un porcentaje de estos alumnos pueden acceder a este apoyo, ya que solamente hay recursos para becar al 50 % de los alumnos que tramitan una beca PRONABES.

**Becas de Escasos Recursos en la Universidad:** En la UANL los alumnos inscritos en algún programa de licenciatura en el semestre Agosto-Diciembre 2013 fueron 90,257 (Fuente: Departamento Escolar y Archivo de la Universidad). Los alumnos que tramitaron beca de escasos recursos de Rectoría (El único requisito para tramitar es tener ingresos familiares mensuales menor a cuatro salarios mínimos, equivale a \$8500 M.N.) fueron 20,715 (Fuente: Departamento de Becas de la Universidad) esto equivale a un 23% de la población de licenciatura. De esta población solo 1800 alumnos cumplen los criterios para la muestra de esta investigación. (Que no hayan tramitado beca el semestre anterior).

### **Metodología**

**Para los alumnos con Beca PRONABES:** Para esta investigación se tomaron dos muestras de alumnos de licenciatura de la UANL de la generación 2007-, que cursaban el primero y segundo semestre y que solicitaron Beca PRONABES por primera vez, en el ciclo escolar 2007, una muestra de alumnos con beca aceptada y la segunda muestra de alumnos con beca rechazada. Se realizó una investigación documental con la autorización del Departamento Escolar y Archivo de la UANL, obteniendo los kárdex de los alumnos en el semestre Agosto-Diciembre de 2011 para obtener los promedios de calificaciones durante toda la carrera, porcentaje de reprobación y porcentaje de deserción en las dos muestras de alumnos. Se utilizó el paquete estadístico SPSS versión 18 para obtener el análisis descriptivo y examinar las características de la muestra, se utilizó la "T" de student para comprobar que los datos fueran significativos y se corroboró con la Mann Whitney que sea dos muestras independientes no paramétricas.

**Tamaño de la muestra:** El tipo de muestreo que se empleó en esta investigación es el muestreo no probabilístico aleatorio, esto se refiere a aquella en la que todos los sujetos de la población tienen la misma probabilidad de ser escogidos (Morales, 2011). La Fórmula para determinar el tamaño de la muestra en poblaciones finitas es: (Morales, 2011).

$n = \frac{N}{1 + \frac{e^2 (N-1)}{Z^2 pq}}$	Dónde e: n = Tamaño de la muestra. N = Tamaño de la población. Z = Nivel de confianza. pq = Máxima diversidad posible. e = Error muestral.
--	--

**Muestra 1.** Alumnos de licenciatura de la UANL. Generación 2007-2012 con beca PRONABES aceptada: n = 304 sujetos (la muestra es de 343 alumnos) 34.2% Hombres, 65.8% Mujeres, con una edad promedio 24.1 años los Hombres y 23.9 años las Mujeres.

**Muestra 2.** Alumnos de licenciatura de la UANL. Generación 2007-2012 con beca PRONABES rechazada: n = 183 sujetos (la muestra es de 188 alumnos) 46.3% Hombres, 53.7% Mujeres, con una edad promedio 24.1 años los Hombres y 23.1 años las Mujeres.

**Para los alumnos con Beca de Escasos Recursos:** Se tomó una muestra de alumnos de licenciatura de la Universidad del semestre Agosto-Diciembre 2013 a los cuales les fue aceptada la beca de escasos recursos de cuotas escolares de Rectoría, con la condición de que no hayan obtenido beca en el semestre anterior (Enero-Junio 2013). Se realizó una investigación documental con la autorización del Departamento Escolar y Archivo de la Universidad, obteniendo los kárdex de los alumnos en el semestre Enero-Junio 2013 (cuando no tenían la beca) y el semestre Agosto-Diciembre 2013 (cuando tenían la beca), esto con el fin de examinar el impacto que representa el obtener dicha beca. Se utilizó el paquete estadístico SPSS versión 18 para obtener los estadísticos descriptivos y examinar las características de la muestra, también se utilizó la "T" de Student para comprobar que los datos fueran significativos.

**Tamaño de la Muestra:** El tipo de muestreo que se empleó en esta investigación es el muestreo no probabilístico aleatorio, esto se refiere a aquella en la que todos los sujetos de la población tienen la misma probabilidad de ser escogidos. La población son alumnos

de licenciatura de la Universidad que se les haya otorgado beca de escasos recursos de Rectoría en el semestre Agosto-Diciembre 2013 y que no hayan tenido beca el semestre anterior (Enero-Junio 2013). La población es de 530 alumnos. La siguiente Fórmula determina el tamaño de la muestra en poblaciones finitas. (Morales, 2011).

$n = \frac{N}{1 + \frac{e^2 (N-1)}{Z^2 pq}}$	<p>Dónde:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>n = Tamaño de la muestra</li> <li>N = Tamaño de la población</li> <li>Z = Nivel de confianza</li> <li>pq = Máxima diversidad posible</li> <li>e = Error muestral</li> </ul>
--	--

La muestra para una población de 530 alumnos es: n= 223 sujetos. La muestra es de 260 alumnos, 43.8 % hombres y 56.2 % mujeres con una edad en promedio de 20.4 años los hombres y 20.1 años las mujeres en el momento del estudio.

**Variabes de Estudio:** La relación que existe entre el impacto de obtener un apoyo económico (Beca PRONABES) sobre el rendimiento académico (en el promedio de calificaciones durante el semestre) de los alumnos con beca aceptada y no aceptada, y la relación que existe entre el impacto de obtener una beca de cuotas escolares de escasos recursos y el rendimiento académico (en promedio de calificaciones durante el semestre) de los alumnos de licenciatura de la Universidad. Para este estudio se examinaron las siguientes variables:

- **Variable independiente:** Apoyo Económico: Es el apoyo económico al obtener la beca PRONABES o el apoyo de la exención de pago de la cuota escolar de Rectoría según sea el caso.

- **Variable Dependiente:** Rendimiento académico: Se refiere al promedio de calificaciones obtenido por alumnos en materias que ha cursado, donde la suma de calificaciones obtenidas se divide entre el número de calificaciones por cien. (Chain 2003), esto puede ser durante toda la carrera o por semestre cursado según sea el caso.

**Hipótesis:** El impacto del apoyo económico de la beca PRONABES y de la beca de cuotas escolares de escasos recursos a los alumnos de licenciatura de la Universidad es: Al obtener el apoyo de la beca se incrementa el rendimiento académico de los alumnos en el semestre cursado o durante su carrera.

**Resultados:** Los resultados obtenidos en esta investigación fueron los siguientes:

**Para los alumnos con Beca PRONABES:**

Indicadores	Muestra de alumnos con Beca aceptada (343 alumnos)	Muestra de alumnos con Beca no aceptada (188 alumnos)
Promedio de calificaciones durante toda su carrera	85.98	82.64
Promedio de semestres cursados	8.89	7.14
Promedio de materias reprobadas durante su carrera	4.21	6.59
Porcentaje de abandono de su carrera	5% (17 alumnos)	33.5% (63 alumnos)

Hay diferencias altamente significativas entre los promedios de calificaciones en el grupo con Beca y que no la tiene (T= 4.93, P=0.000)

la sig.  $\begin{cases} >0.005= \text{no hay diferencias significativas Si} \\ \leq 0.005= \text{si hay diferencias significativas} \\ \leq 0.001= \text{hay alta diferencia significativa} \end{cases}$

Mann Whitney Z = -4.55, -7.9 altamente significativo. (P = 0.000, 0.0000)

### Estadísticos de contraste<sup>a</sup>

	MATERIAS REPROBADAS DURANTE LA CARRERA	SEMESTRE ACTUAL
U de Mann-Whitney	24569.000	20840.000
W de Wilcoxon	83222.000	38606.000
Z	-4.556	-7.097
Sig. asintót. (bilateral)	.000	.000

1. Variable de agrupación: MUESTRA ACYR

### Prueba de muestras independientes

		Prueba T para la igualdad de medias		
		t	gl	Sig. (bilateral)
PROMEDIO	Se han asumido varianzas iguales	4.929	528	.000
	No se han asumido varianzas iguales	4.710	337.577	.000
MATERIAS REPROBADAS DURANTE LA CARRERA	Se han asumido varianzas iguales	-4.620	528	.000
	No se han asumido varianzas iguales	-4.382	330.137	.000
SEMESTRE.ACTUAL	Se han asumido varianzas iguales	9.034	528	.000
	No se han asumido varianzas iguales	7.724	250.911	.000

Tomando los datos anteriores se puede observar que, para los alumnos de licenciatura de la UANL generación 2007-2012 con beca aceptada:



- a) Permanecen en sus estudios 1.75 semestres más en promedio que los alumnos con beca rechazada.
- b) Reprueban 2.38 materias menos en promedio durante su carrera que los alumnos con beca rechazada.
- c) Abandonan sus estudios solo el 5% contra el 33.5% de los alumnos con beca rechazada.
- d) Han egresado ya el 42% contra el 17.6% de los alumnos con beca rechazada.
- e) Continúan estudiando actualmente el 52.8% contra el 49% de los alumnos con beca rechazada.

Para los alumnos con Beca de Escasos Recursos de Cuotas Escolares. Los resultados obtenidos en esta investigación fueron los siguientes: (muestra = 260 alumnos).

El promedio de calificaciones de alumnos sin beca (semestre Ene -Jun 2013).	74.85
El promedio de calificaciones de la misma muestra después de haber obtenido beca (semestre Ago-Dic 2013).	74.18
El porcentaje de alumnos que no terminaron el semestre (Ago-Dic 2013).	5% (13 alumnos)
Porcentaje de alumnos no inscritos en el semestre (Ene-Jun 2014).	5.39% (14 alumnos)

### Conclusiones

Se concluye que el obtener una bec PRONABES, el alumno incrementa significativamente su rendimiento académico, y que solamente el obtener una beca de cuota escolar no impacta en el rendimiento del alumno, aunque estas becas son importantes para ellos, quizás sea importante ligarlas con un aumento en sus promedios para que puedan acceder a ellas y así el alumno le dé la importancia debida.

## Referencias

- Alon, S. (2005). Model mis specification in assessing the impact of financial aid on academic outcomes. *Research in Higher Education*, 46(1), 109-25.
- Alon, S. (2007). The influence of financial aid in leveling group differences in graduating from elite institutions. *Economics of Education Review*, 26(3), 296-311.
- Arancibia, V. (1997) Los Sistemas de Medición y Evaluación de Calidad de la Educación. En Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación. Santiago, Chile: Lleece, Oreal/Unesco.
- Belot, M., Canton, E. and Webbink, D. (2007). Does reducing student support affect scholastic performance? Evidence from a Dutch Reform. *Empirical Economics*, 32(2), 261-275.
- Bettinger, E. (2004). How Financial aid affects persistence. NBER working paper 10242, National Bureau of Economics Research, Cambridge, MA.
- Chain, R., Cruz Ramírez, M., Martínez Morales, M., Jácome, N. (2003). Examen de Selección y Probabilidades de Éxito Escolar en Estudios Superiores. Estudio en una Universidad Pública Estatal Mexicana. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5(1).
- Chen, R. (2008). Financial Aid and Student Drop out in Higher Education: A Heterogeneous Research Approach. *Higher Education: Handbook of Theory and Research*, 4(2), 209-234.
- Chen, R. & Desjardins, S.L. (2008). Exploring the effects of financial aid on the gap in student dropout risks by income level. *Research in higher education*, 49(1), 1-18.
- Cook, B.J. & Córdova, D.I. (2006). Minorities in higher education twenty-second annual.
- Long, B.T., & Riley, E.K. (2007). Financial aid: A Broken Bridge to College Access? *Harvard Educational Review*, 77(1), 39-63.
- Morales, P (2011). *Estadística aplicada a las Ciencias Sociales*. Editorial Universidad Pontificia, 1. Ed.
- Singell, L.D. (2004). Come and stay a while: Does financial aid effect retention conditioned on enrollment at a large public university? *Economics of education review*, 23(5), 459-71.
- Turner, S.E. (2004). Going to college and finishing college: explaining different educational options. In *College Choices: The economics of where to go, when to go, and how to pay for it*, ed. C.M. Hoxby. Chicago IL. University of Chicago Press.

## DESARROLLO PROFESIONAL DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO DE ENFERMERÍA

*Ma. Remedios Olivas Peñúñuri, María Guadalupe Galaz Sánchez  
Universidad de Sonora Unidad Hermosillo*

### Resumen

Este trabajo explora el desarrollo profesional de docentes de enfermería que realizan su quehacer en el ámbito universitario en Sonora y Sinaloa. **Objetivo:** identificar y describir elementos personales, profesionales y contextuales más significativos del desarrollo del profesorado universitario de enfermería, a fin de detectar aquellos que favorecen o limitan su progreso. **Metodología:** estudio exploratorio y descriptivo, abordaje mixto. Muestra compuesta por 86 docentes encuestadas, de ellas, 10 entrevistadas, en el período de agosto a diciembre de 2013 por medio de cuestionario y guión de entrevista. **Resultados:** 80% de participantes son mujeres, media de edad 48 años, la mayoría con estabilidad laboral. 71% con estudios de posgrado. El profesorado en general se identifica con la función docente, está satisfecho con condiciones de trabajo, insatisfecho con ambiente de trabajo y conocimientos previos e interés del alumno por la asignatura que imparten. En promedio, es muy baja la participación en estancias, redes académicas e investigación; motivos referidos, falta de tiempo por responsabilidades familiares, no apoyo de autoridades escolares y no interés en temática a tratar en los eventos académicos. El ámbito sociopedagógico es prioritario en su formación docente. **Conclusiones:** En el inicio profesional de este colectivo docente, las principales influencias son las que provienen de la familia, la escuela o la formación especializada. Sin embargo, una vez superados los primeros estadios de la profesión, es la propia práctica docente la que configura uno de los elementos más significativos del desarrollo profesional.

### Palabras clave

Desarrollo profesional, profesorado universitario, enfermería

### Introducción

Lo que caracteriza a un profesional es la adquisición y aplicación de un conocimiento específico, y por tanto, un compromiso permanente con su formación. Entender el desarrollo profesional del profesorado universitario, implica reconocer este compromiso, lo que supone un proceso o recorrido personal y único a lo largo de la vida profesional que configura su propia historia de vida. En este trabajo se explora el desarrollo profesional de docentes de enfermería que realizan su quehacer en el ámbito universitario, en un afán por conocer y comprender el contexto de actuación docente de este colectivo durante la enseñanza de la disciplina.

## Fundamentos teóricos

El quehacer del profesorado universitario se centra en torno a las funciones de docencia, investigación y gestión. Su desarrollo profesional se ampara en la medida que experimenta procesos de cambio y mejora en cada una de ellas.

Las causas de los cambios que se producen en las vidas profesionales son difíciles de establecer, ya que pueden estar en función de variaciones psicológicas que se producen a medida que la edad avanza, a las expectativas sociales de los profesores en diferentes momentos de su desarrollo, de sus edades cronológicas o los amplios cambios que se producen a lo largo del tiempo en los valores sociales dominantes. Cualquiera que sea la explicación, los profesores experimentan cambios significativos y sistemáticos que influyen en sus carreras, en sus actitudes, expectativas e intereses y en los acontecimientos de trabajo.

En el caso de Enfermería, el desarrollo profesional ha sido estudiado desde la formación de los profesionales de la salud para la mejora de la práctica del cuidado Teixidor (1997), López (2000); identidad y desarrollo profesional Llorens (2002), Maya (2003); condición femenina y desarrollo profesional Alberdi (1998), Uribe (2002), Pacquiao (2003); Modelos docentes de enfermería Salas (1999), Cárdenas (2009).

El desarrollo profesional se entiende como un proceso gradual mediante el cual la profesión se desarrolla a través de la acumulación de descubrimientos y aprendizajes individuales y colectivos obtenidos a través de una serie de interacciones con el contexto. El conocimiento y desarrollo del profesor dependerá del tipo y variedad de estas interacciones. (Gómez y Fuentes, 2005).

Fernández Cruz (1998), apunta que la aproximación al estudio del desarrollo profesional docente ha sido caracterizada como dinámica, narrativa y contextual; señala además que se trata de una perspectiva integral, en la que confluyen en un todo global e inseparable los aspectos de evolución personal en todos los órdenes (desarrollo de la personalidad, vida afectiva-familiar y vida socio profesional).

El desarrollo profesional es un camino que requiere, en forma individual o grupal, intencionalidad e implicación de quien lo recorre, y que depende a su vez, de factores que impulsan o favorecen el progreso y los obstáculos que lo bloquean. Como señalan Huberman et al. (2000): El desarrollo de la profesión es, en consecuencia, un proceso en lugar de ser una serie sucesiva de hechos puntuales. Para algunas personas este proceso puede ser lineal, pero para la mayoría hay avances, regresiones, puntos sin salida y cambios de dirección impredecibles desencadenados por nuevos acontecimientos: en definitiva, discontinuidades. (p. 56)

El desarrollo profesional tiene lugar en diversas etapas de la vida y de la carrera profesional, pero no de manera consecutiva y lineal, sino que existen factores que van a influir para que cada persona experimente sus avances, estancamientos, retrocesos y/o rupturas que terminen desviando sus intereses primarios. Entre estos factores tenemos los señalados por Bolívar (1999), Carrera (2000), Tardif (2004) y Fernández Cruz (2006): La época en la que los docentes crecieron, su contexto familiar y escolar; los valores y creencias educativas dominantes en la época en la que realizaron su formación inicial y la inducción a la profesión; la etapa de la vida y de la carrera profesional en la que se encuentran los docentes y el efecto que produce en la confianza de su propio ejercicio docente, en su sentido de la realidad y en sus actitudes ante el cambio; la vinculación de la enseñanza y el trabajo con estilos de vida e intereses diferentes en función del género. Imbernon (2001), Marcelo (2002), Castillo Arredondo y Cabrerizo Diago (2006), Fernández Cruz (2006), Cardona (2008), coinciden en ver el desarrollo profesional de los docentes como un proceso que se prolonga a lo largo de toda su vida, dentro de la cual, va superando etapas que le ayudan a construir cambios que contribuyen a mejorar su desempeño. En consecuencia, se beneficia él, sus estudiantes y el entorno escolar y social

### **Ciclos de desarrollo profesional docente**

Cada profesor posee un conocimiento construido a través de su experiencia de interacción personal en situaciones reales de naturaleza personal, práctica y profesional. Los maestros van transformando su ejercicio, los acontecimientos que viven y la manera que les impacta trasciende en su desempeño, como lo ha referido Sikes (1985), con la introducción de su concepto de "*incidentes críticos*" en el ciclo de vida de los profesores. El ciclo vital es definido como la interacción dinámica entre la maduración fisiológica personal con la experiencia práctica y la influencia social ejercida por las instituciones en las que se formó y el contexto en el que ejerce su carrera profesional. (Huberman, 1990) (Badillo, 1998). Al respecto, Butt, Raymond, McCue y Yamagishi (2004), refieren que el estudio de los ciclos de vida profesional del profesorado da a conocer los cambios que se producen en los intereses y procesos de aprendizaje a lo largo de las trayectorias del profesorado. Cada estadio significa una predisposición interior a integrar los acontecimientos de forma significativa. Desde que los docentes de enfermería ingresan en forma determinada a la universidad, hasta que consolida su puesto de trabajo, viven cambios que influyen sus comportamientos, formas de ver las situaciones que se les presentan y la manera de intervenir en los diferentes ámbitos de su accionar.

La contribución de este estudio estará en razón de identificar temas colectivos que atraviesan las vidas de los docentes de enfermería que participan en este trabajo y quereflejan la estructura social o identidad en la que se insertan sus vidas individuales, lo que proporciona una información muy valiosa para el planteamiento de procesos

formativos pertinentes y acordes con la realidad de este colectivo docente y por ende para su crecimiento profesional.

### **Metodología**

Se trata de un estudio exploratorio y descriptivo con enfoque mixto, realizado de marzo de 2013 a octubre de 2014. Para la recolección de datos cuantitativos se utilizó un cuestionario configurado por 17 ítems, distribuidos en las dimensiones: biográfico-laboral, aspectos generales que han contribuido al desarrollo profesional, formación profesional, motivación por la tarea docente.

La población estudiada son docentes de enfermería de las Universidades de Sonora y Sinaloa, con plazas bajo la modalidad de contratación de tiempo completo o de asignatura y situación contractual definitiva y/o temporal. Se contactó a 125 docentes (30 de la UNISON y 95 de la UAS), se les invitó a cumplimentar el cuestionario. Se obtuvo el 100% de respuesta del profesorado de la UNISON y el 58.9% (56 docentes) de la UAS; los 86 cuestionarios cumplimentados representan el 69% de docentes de enfermería contactados. Respecto a las entrevistas, los criterios para selección de informantes: sexo, edad, situación laboral, categoría profesional, estudios de nivelación académica, carga académica y experiencia docente en la universidad; accesibilidad, interés por participar y disponibilidad de tiempo para las entrevistas. Se sumaron diez las profesoras que colaboraron en esta fase de la investigación, alcanzando con ello saturación de la información. La prueba piloto se aplicó a 15 docentes de escuelas de Enfermería incorporadas a las Universidades de Sonora y Sinaloa, que ofertan Licenciatura en esta disciplina. Para obtener el índice de fiabilidad del cuestionario se utilizó la prueba estadística de coeficiente interno de *Alpha de Crombach*, obteniendo un *Alpha* de 0.85, también se recurrió a la validación de expertos. Por correo electrónico se distribuyó el instrumento a las docentes de Sinaloa; a las docentes de Sonora, en su mayoría, les fueron entregados personalmente; se realizó seguimiento constante de cuestionarios enviados para garantizar un mejor índice de respuestas. Para el procesamiento de datos cuantitativos se utilizó el programa estadístico *SPSS para Windows 17*.

Se recolectan datos cualitativos mediante entrevista biográfica, complementándose con curriculum académico formativo y profesional de las docentes, lo que permitió contrastar lo narrado en las entrevistas. El guión de entrevista se organizó de manera cronológica para dar cuenta de ambientes concretos en los que transcurren las etapas que conforman su vida personal, escolar, profesional y laboral. Una vez contactadas las informantes se les dio a conocer los propósitos de la investigación y el procedimiento a seguir para el desarrollo de la entrevista. Para registrarlas se utilizó un sistema de grabación digital con micrófono unidireccional integrado. La duración de las entrevistas fue de 1:20 hrs. en promedio; se manejaron

pseudónimos para proteger la confidencialidad de informantes. Se utilizó la triangulación (de información, de fuentes y teórica). El conjunto de categorías comunes a todos los casos estudiados se sometió al programa Atlas T/i 5.0. Una vez que se organizó la información en función de las dimensiones (personal, profesional e institucional) vinculadas a las categorías de análisis (primera infancia y escuela; elección profesional y formación inicial; inducción a la profesión docente y trayectoria laboral; acceso a nivelación/especialidad; situación docente actual), se fueron conjuntando los datos más significativos de las trayectorias formativas y profesionales de las docentes implicadas en el estudio. Esto, facilitó la reconstrucción de sus historias de vida, rescatando en específico los elementos determinantes en el desarrollo profesional de estas docentes.

## Resultados

De los 86 docentes participantes, 69 (80%) son mujeres y 17 (20%) son hombres; media de edad 48 años; la mayoría con estabilidad laboral. 71% con estudios de posgrado, de ellos, 62% en la disciplina. El profesorado en general se identifica con la función docente; está satisfecho con las condiciones en las que realizan su trabajo, pero, insatisfecho con el ambiente laboral y conocimientos previos e interés del alumno por la asignatura que imparten. El número de alumnos que atienden por clase suma entre 36 y 45 alumnos, situación que sobrepasa el indicador recomendado por la ANUIES. En promedio, es muy baja la participación en estancias, redes académicas e investigación; principales motivos, falta de tiempo por responsabilidades familiares, no apoyo de autoridades escolares y no interés en temática a tratar en los eventos académicos. El 82% del profesorado considera que los diálogos informales con colegas sobre cómo mejorar la enseñanza son de mucho impacto para la tarea docente. En relación a formación docente señalaron como prioridad el ámbito de la sociopedagogía, la formación en la disciplina fue seleccionada como última opción.

En las entrevistas las participantes dejan ver que la elección de carrera estuvo condicionada por la situación de la familia, el hecho de ser mujer y no haber tenido apoyo de orientación vocacional. *"...hice los exámenes también en enfermería, también me quedé en enfermería, pero mi papá me dijo "ay, me gustaría que fueras enfermera" y pues ahí no pedían la prepa, pues... nomás con escucharlo me quedé en enfermería, dije "pues ni modo, le voy a dar gusto".*

Por promedio de edad, gran parte de los docentes se encuentran en el estadio de estabilización y compromiso, se sienten más seguros y establecen patrones de carrera más firmes y en compatibilidad con las obligaciones familiares. Durante las entrevistas se toca este punto: *"...si, la verdad siempre cambia una, siento que he cambiado tengo más recursos que me facilitan la tarea de enseñar los conocimientos de la disciplina,*

*conservo y ojalá conserve por mucho tiempo el gusto de ensayar nuevas formas de dar las clases”.*

Un punto favorable a considerar es que 12 (36%) de los PHS y 9 (11%) de los PTC, docentes de práctica, trabajan también en instituciones de salud y con actividades de atención directa a los pacientes. En las entrevistas se connota: *“...mi trabajo en el hospital de noche me ha ayudado a dar clases de enfermería [...] es precisamente el estar con pacientes, en la mañana llegaba a dar clase y les decía a los muchachos “muchachos anoche vimos, nos llegó un paciente poli traumatizado y venía tal y tal”.*

Las respuestas de insatisfacción en referencia al conocimiento previo e interés de los alumnos por la materia, fueron vertidas por profesores que se sitúan entre 45 y 60 años de edad y con más de 20 años de actividad docente, reafirmando lo señalado por Huberman (1990,1998) respecto a que los docentes conforme sobrepasan los 45 años, se encuentran en las fases de la actividad docente de distanciamiento afectivo y conservadurismo: *“...no te creas, no es tan fácil que los alumnos te entiendan, hay que utilizar muchas estrategias, cambiar de estrategias dependiendo de los temas a impartir, si son en la comunidad o en el hospital, es diferente pues la forma en que los muchachos aprende ahora, no hay mucho compromiso, además me gustaría tener menos alumnos”.*

En relación al ambiente de trabajo que impera en el departamento/escuela, las informantes comentaron las dificultades que se suscitan en el cotidiano vivir dentro del plantel educativo por la existencia de grupos que buscan posicionamientos que les permita obtener apoyos para emprender proyectos que, en su mayoría no socializan y solo redundan en beneficio de quienes los realizan: *“cuando entré de maestra, en la escuela había ya grupos formados, ellos tenían sus reglas y yo me adherí, no me involucraba mucho al inicio, pero poco a poco lo tienes que hacer [...], en el hospital es otra cosa, por decir, más camaradería; la escuela solo cordialidad y llevarla lo mejor posible”.*

## **Conclusiones**

A partir de la información anteriormente descrita y la contenida en la reconstrucción de las historias de vida de este colectivo docente, encontramos que el momento histórico en el que se desarrollan es similar; lo anterior en relación al hecho de crecer en una etapa de estabilidad política y social con incipientes libertades democráticas, pero, aun sin permear la condición de género que limitó, a la par de las condiciones económicas de sus familias, la elección profesional de estas docentes. Sus relatos sobre las experiencias en el contexto de trabajo dejan ver cómo van conformando un proceso importante de aprendizaje a través de la propia experiencia; años de inicio llenos de búsqueda en solitario, de incertidumbres, en el que la ilusión, gusto por la tarea, capacidad y deseo



de superación son piezas de engranaje fundamentales en el despegue de su desarrollo profesional. Existe afinidad en sus expectativas en cuanto a seguir preparándose, llegar a formar parte de equipos de trabajo dedicado a la investigación educativa, continuar sus clases con alumnos de la licenciatura como medio para retroalimentarse y seguir creciendo profesionalmente. En definitiva, se puede ver, tal y como comenta Knowles (2004), en el inicio profesional las principales influencias son las que provienen de la familia, la escuela o la formación especializada. Sin embargo, una vez superados los primeros estadios de la profesión, es la propia práctica docente la que configura uno de los elementos más significativos del desarrollo profesional.

## Referencias

- Alberdi, R. (1998) (1). Estrategias de poder y liderazgo para desarrollar el compromiso social de las enfermeras. *Rol de Enfermería*, (27-31), 239-240.
- Badillo, I. (1998). Las culturas del ciclo vital. *Antropológica: Revista de etnopsicología y etnopsiquiatría*, (1), 3-16
- Bolívar, A. (Dir.) (1999). *Ciclos de vida profesional del profesor de secundaria. Desarrollo profesional y formación*. Bilbao: Mensajero.
- Butt, R., Raymond, D., Mcue, G. y Yamagishi, L. (2004). *La autobiografía colaborativa y la voz del profesorado*. En F. Goodson (Ed.). *Historias de vida del profesorado (99-148)*. Barcelona: Octaedro.
- Cárdenas, B. L., García, M. L., Arana, G. y Monroy, R. A. (2009). Cuidados de la salud: paradigma del personal de enfermeros en México-la reconstrucción del camino. *Revista de Enfermagem*, 13 (2), 287-296.
- Cardona, J. (2008). *Formación y desarrollo profesional del Docente en la sociedad del conocimiento*. Madrid: Universitas.
- Carrera, M. J. (2000). *Evolucionar como profesor. Diálogo, formación e investigación*. Granada: Comares.
- Castillo, A. C. y Cabrerizo, D. J. (2006). *Formación del profesorado en educación superior: Desarrollo Curricular y Evaluación*. Vol. II. Madrid: McGraw-Hill.
- Fernández Cruz, M. (1998). Ciclos de vida de la enseñanza. *Cuadernos de Pedagogía*, 266, 52-57.
- Fernández Cruz, M. (2006). *Desarrollo profesional docente*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Gómez, L. y Fuentes, M. (2005). Criterios de desempeño para la escuela mexicana. *Educare Nueva Época*, 1, 7-20.
- Huberman, M. (1998). Trabajando con narrativas biográfica. En H. McEwan y K. Egan (Comp.). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación* (pp. 183- 235). Buenos Aires: Amorrortu.
- Huberman, M., Thompson, C. L. & Weiland, S. (2000). Perspectivas de la carrera del profesor. A. Biddle, B. J., Good, T. L. & Goodson, I. F. (Eds.). *La enseñanza y los profesores I. La profesión de enseñar*. (19-88). Barcelona: Paidós.
- Imbernón, F. (2001). La profesión docente entre los desafíos del presente y del futuro. En C. Marcelo (Ed.). *La función docente*. (24-75). Madrid: Síntesis.

- Knowles, J. G. (2004). *Modelos para la comprensión de las biografías del profesorado en formación y en sus primeros años de docencia*.
- A Ivor F. Goodson (ed.) *Historias de vida del profesorado*. (149-200) Barcelona: Octaedro – EUB.
- López, J. (2000). Propuestas para el desarrollo profesional (I y II). *Enfermería Clínica*, 10 (4), 157-162.
- LlorensBasses, D. (2002, noviembre) Promoción profesional. *Ponencia presentada en el 2º Congreso para enfermería ¿Consolidando nuestra identidad?*, Barcelona, España.
- Maya, C. (2003). Identidad profesional. *Investigación y educación en enfermería* 21 (1), 98-104.
- Pacquiao, F. (2003). "Cultura de los cuidados y género" y posterior debate.
- *Cultura de los cuidados*, 13, 9-11.
- Sikes, P., Measor, L. y Woods, P. (1985) *Teacher careers: crises and continuities*. Lewes: Falmer Press.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Teixidor, M. (1997). Los espacios de profesionalización de la enfermera. *Enfermería Clínica*, 7 (3), 126-136.
- Uribe, J. y Jaramillo, D. E. (2002). La condición femenina: influencia en el desarrollo de la enfermería y en el desarrollo humano de las (los) profesionales. *Investigación y Educación en Enfermería*, 20 (2), 132-139.

### Webgrafía

- Marcelo, C. (2002). Aprender a enseñar para la sociedad del conocimiento.
- *Education Policy Analysis Archives*, 10 (35).  
<http://epaa.asu.edu/epaa/v10n35>. [Consultado el 12 de Marzo de 2013].

## **DETERMINANTES DE EMPLEABILIDAD Y OBTENCION DE BECAS POR ESTUDIANTES, SEGUIMIENTO DE EGRESADOS DE LA UNIVERSIDAD DE COLIMA**

*Rogelio Pinto Pérez, Renato Francisco González Sánchez  
Universidad de Colima*

### **Resumen**

Basado en una encuesta de 5418 egresados del bachillerato, licenciaturas y posgrado en el 2013 de la Universidad de Colima, que considera la percepción de los entrevistados sobre 62 servicios universitarios, se determinaron 7 factores de regresión asociados al mismo número de componentes principales. Estos factores, más las características socioeconómicas de las familias de los estudiantes, el involucramiento en programas universitarios y el tipo de carrera fueron incluidos como regresores en 2 modelos biprobit que tienen como variables independientes a las alternativas de beca y/o empleo mientras se estudia. Los modelos de regresión indican que las decisiones de trabajar mientras se estudia y conseguir beca están interrelacionadas. Deben reforzarse los programas que desarrollen las competencias generales en aras de mejorar la empleabilidad de los egresados.

### **Palabras clave**

Percepción de calidad, análisis de componentes principales, regresión biprobit

### **Introducción**

La información sobre los servicios académicos y generales que ofrece la Universidad de Colima a los estudiantes es de suma utilidad para la toma de decisiones en materia administrativa y académica. Esto obedece a que tanto la sociedad (mediante el pago de impuestos como el costo de la educación de los hijos) invierte muchos recursos en las universidades pública para que las futuras generaciones se conviertan en actores sociales responsables, productivos y autónomos. A pesar de estos esfuerzos, un porcentaje alto de egresados o no encuentran empleo o trabajan en áreas económicas no afines a su carrera. De acuerdo con el Plan Nacional de Desarrollo 2013 – 2018,

“De las carreras con mayor número de profesionistas ocupados, – ciencias administrativas, contaduría y Derecho – un 49.6, 67.7 y 68% de los egresados no desempeña labores afines a sus estudios, respectivamente.”

Se parte de la base de que tanto las competencias genéricas (o suaves) como las disciplinares son la base de la formación profesional de los estudiantes; son las que les permiten emplearse o crear sus propias empresas. Se considera que las competencias

se desarrollan mediante la actualización de planes de estudio, el desempeño de la actividad docente y por el involucramiento del estudiante en programas universitarios como becas, movilidad (nacional o internacional), de investigación y vinculación entre otros. En este sentido, es importante conocer la opinión o percepción que tienen los egresados sobre estos temas. Por otra parte, la identidad universitaria (elemento muy importante para las administraciones universitarias) es un aspecto que se consolida a lo largo de la estancia estudiantil; consecuentemente la percepción de la calidad de los servicios universitarios, tanto de administrativos, de espacios, de internet, etc., refuerzan o limitan esta identidad.

Finalmente cabe decir que si el alumno trabaja mientras estudia es una manera de reforzar sus competencias (tanto genéricas como disciplinares) y que lo prepara para la actividad productiva de su vida adulta. Estudiar que elementos influyen en la empleabilidad de los estudiantes resulta relevante para esta investigación. Difundir los resultados de la investigación entre la comunidad universitaria, en particular a las áreas que toman decisiones a nivel administrativo y académico, sienta las bases para realizar cambios que mejoren el que hacer de la institución universitaria.

### **Revisión de literatura**

Algunas de las universidades que cuentan con programa de egresados en México, son la Universidad Autónoma de Querétaro, Universidad de Guadalajara, Universidad de Colima, Universidad de Tlaxcala, Universidad de Guanajuato, Universidad Autónoma de Tamaulipas, Universidad Autónoma de Nuevo León y Universidad Autónoma de Coahuila. (Valenti Nigrini & Varela Petito, 2003). Los estudios de seguimiento a egresados, permiten a las universidades conocer sus fortalezas y debilidades en los diferentes programas, servicios, nivel académico, etc., de las diferentes facultades.

En el esquema básico para estudio de egresados, Navarro Leal (1998) menciona que es necesario considerar elementos teóricos para efectos de evaluar y retroalimentar los programas educativos. (Barranco Ramson, et al., 1998) hizo notar que las diferencias en ingresos no sólo cambiaban en el caso de los que tenían distinto nivel educativo, sino que las diferencias parecían aumentar con la edad, lo cual introdujo la idea de que había que considerar otros factores externos de la educación. Este autor también cita a Thurow y Robert Lucas, quienes en 1972 argumentaban que la educación y capacitación no eran factores determinantes en la productividad potencial de los trabajadores. Es por ello, que, en el estudio de seguimiento de egresados, se analizan factores externos a la escuela, para poder identificar, cuales están relacionados o influyen directamente, en que un estudiante al egresar pueda lograr el autoempleo.

El Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, realizó una encuesta a egresados, después de 5, 10, 15 y 25 años de haber egresado, para conocer su opinión sobre la preparación académica que recibieron durante sus estudios. En este estudio se incluyen factores como el salario, puestos que han desempeñado, experiencia laboral en el extranjero, si tienen empresas propias, entre otros. La tasa de empleo de sus egresados es superior o igual al 95%. El 92% trabaja en el sector privado el 7% en el sector público y el 1% en el sector social. De las generaciones jóvenes (5 y 10 años de haber egresado) se observa que más de la mitad trabajan en empresas multinacionales. (Dirección de Efectividad Institucional y Servicios Escolares (2008).

En el trabajo “Estudio de Seguimiento de egresados: recomendaciones para su desarrollo”, se menciona que “[...]se propone una evaluación orientada al perfeccionamiento desde cuatro aspectos que son: contexto, entrada, proceso y producto, donde el propósito es valorar, interpretar y juzgar los logros del programa, siendo uno de los factores el propio egresado”. (Guzmán Silva, Febles Álvarez-Icaza, Corredera Marmolejo, Flores Machado, Tuyub España, & Rodríguez Reynaga, 2008).

La Universidad Juárez Autónoma de Tabasco tiene dos décadas realizando seguimiento de egresados, y entre 1992 y 1996, se incluyó al Plan de Desarrollo Académico. El seguimiento tiene como objetivo “recopilar, analizar y sistematizar la información concerniente al desempeño profesional de los egresados de las diferentes carreras, así como para evaluar la consistencia y objetividad de los planes y programas de estudio”. (Dirección de Estudios y Servicios Educativos (2004).

En un estudio de la Unión Europea, elaborado por AkkoyunluWigley et al (2012) para la Development of Higher Education Management Systems (DEHEMS), se habla de que el potencial de empleo de los jóvenes se ha vuelto uno de los ejes de mayor prioridad para el Área de Educación Superior Europea y es por ello que se han percatado de que uno de los problemas centrales en la empleabilidad de los recién egresados es que los empleadores tienen poco conocimiento de lo que ellos pueden ofrecer, pero también los egresados tienen poco conocimiento de lo que los empleadores realmente necesitan en sus empresas.

Es importante mencionar que esta variable de empleabilidad no siempre depende de los programas de estudio, sino también de la experiencia laboral, antecedentes familiares, entre otros. Y como mencionan (Akkoyunlu Wigley, et al., 2012), “es menos acerca de las características del empleo (salarios, status, sector) y más de lo que los egresados pueden darles (conocimientos, competencias, disposición). Esto se refiere a que los egresados se deben preocupar por ofrecer sus servicios con una calidad superior a la de su competencia.

En otro de los estudios realizados en Europa, se buscaba conocer si la experiencia en el extranjero puede mejorar el nivel de empleabilidad del egresado. Y aunque cada vez es mayor el número de estudiantes que toma estas oportunidades, más que lograr la empleabilidad, esta experiencia trae consigo logros académicos, una mayor apreciación cultural, desarrollo personal, tener una perspectiva internacional sobre desarrollada, entre otros. (Di Prieto, 2013). Este autor menciona en su estudio que la habilidad de adquirir un segundo o tercer idioma es uno de los beneficios principales de salir a estudiar al extranjero, pero también tiene otras ventajas, como mayor tolerancia y sensibilidad cultural.

Por ello, para los empleadores es un impacto positivo tener laborando con ellos a personas que son capaces de comunicarse e interactuar con cualquier tipo de persona sea cual sea su origen, es decir, tienen mayores habilidades interpersonales. Además, son más flexibles a los cambios y de fácil adaptación por lo que se vive en este tipo de experiencias, y esto da un plus en lo laboral a este sector de los egresados. (Di Prieto, 2013).

Así como la variable de movilidad, nos da un mayor panorama de análisis existen miles de variables más. Por ejemplo, en la Universidad de Tasmania también se desarrolló un proyecto para medir el porcentaje de empleabilidad en base a las decisiones que toman cada uno de los recién egresados. El estudio modela la probabilidad de ser empleado dentro de los seis primeros meses después de la graduación, y en esto influye mucho la decisión de titularse, así como la decisión entre ingresar a la fuerza laboral o continuar con los estudios. Aunque estas decisiones son importantes, el programa que eligieron los estudiantes de esta universidad fue muy significativo, por ejemplo, el porcentaje de empleabilidad de un egresado de medicina fue de 95%, mientras que el de uno de artes de 45%. (Blacklow & Nicholas, 2006)

### **Aspectos metodológicos**

Mediante el apoyo de los maestros y funcionarios responsables del seguimiento de egresados en cada facultad, escuela o bachillerato (así como en los programas de posgrado) se aplicó el cuestionario a los estudiantes de los últimos semestres que egresaron en agosto de 2014 de estos niveles educativos. Esto significa que se buscaban datos censales. Dado que se trata de un cuestionario en línea, la creación de la base de datos es automática. En este sentido, se levantaron 3,604 encuestas a estudiantes de bachillerato, 1,340 estudiantes de licenciatura y 73 de posgrado; estos números son los restantes después de descartar de la base de datos los registros incompletos. El cuadro 1 muestra las frecuencias de las variables incluidas en el cuestionario socioeconómico.

**Cuadro 1. Elementos del cuestionario aplicado**

Situación socioeconómica del Jefe familia					Situación socioeconómica del estudiante				
Variab le	Opción	Bachiller	Superio r	Posg r	Variab le	Opción	Bachille r	Superio r	Posgr
Principa l sustent o durante estudio	Madre	846	309	7	Estado Civil	Soltero	3520	1219	54
	Padre	886	310	4		Casado	69	111	18
	Ambos	1671	563	5		Otro	15	10	1
	Otros	188	139	54		Númer o de hijos	Sin hijos	3518	1213
Beca al	Con Beca	1723	741	52	de hijos	uno o más hijos	86	127	9
es tudia r	Sin Beca	1869	580	18		Nacional	1	38	6
	Propia	2775	905		Realizó	Investigación	1	84	5
	Rentada	586	294		movilida d	Internacional	1	131	5
					o estancia	Ninguno	1	1087	57
Tipo de vivienda	Compartida	9	25			Investigación	1	677	48
	Prestada	220	96			Cultura emprendedora	1	185	11
	Licenciatura y posgrado	828	480		Participó en	Liderazgo	1	108	1
	Bachillerato y equivalente	1333	362		proyecto s	Ninguno	1	370	6
Estudios jefe familia	Prim y secundaria	1327	391						
	Sin estudios	59	26		Trabaja	Si	568	299	22
	Empleado	2012	661		estudia	No	3029	1035	73
	Ser. profesionales	344	105			No necesito	848	60	0
Empleo jefe familia	Negocio familiar	947	362		Por que no trabaja	Por estudiar	2147	961	47
	No trabaja	237	131			Por salud	33	14	1
	Mala salud	31	13			Si	1723	741	52
Por qué no trabaja jefe familia	Jubilado	98	85		Tiene	No	1869	580	18
	No ha encontrado empleo	91	28		beca al estudiar				

Fuente: Elaboración propia con datos de 3604 encuestas a estudiantes de bachillerato, 1340 estudiantes de licenciatura y 73 de posgrado de la Universidad de Colima.

Los métodos de análisis que se emplearon son el análisis de componentes principales (APC), que tiene la finalidad de reducir la dimensión de las preguntas basadas en una escala Likert (que evalúan la percepción de los diversos servicios académicos, administrativos e institucionales), para emplear estos resultados en los análisis de regresión.

Finalmente se presentan los análisis de regresión, en este caso de modelos no lineales, tales como los probit bivariados. Se consideraron dos tipos de modelos, el de regresión aparentemente no relacionada (seemingly unrelated regression, SUR) y SUR biprobit recursiva. El modelo biprobit de regresión aparentemente no relacionada tiene 2 variables binarias dependientes,  $y_j$ ,  $j = 1, 2$ , las cuales representan decisiones o condiciones interrelacionadas de una persona. Para el presente trabajo, se trata de  $y_1$  = el estudiante recibió beca o  $y_2$  = el estudiante trabajó durante su paso por la universidad. Se considera que estas variables están muy relacionadas, dadas las condiciones socioeconómicas de los estudiantes; en el sentido de que la búsqueda de becas y/o trabajo, son estrategias para sostenerse estudiando. Las variables explicativas se agrupan en 2 categorías, los factores de regresión (o variables intrínsecas, resultado de la reducción de dimensiones por el método de ACP) que agrupan la percepción de los servicios universitarios, y las características socioeconómicas, tipo de carrera e involucramiento del estudiante en proyectos universitarios. Así, se tienen los siguientes modelos:

$$y_1^* = x_1\beta_1 + \varepsilon_1$$

$$y_2^* = x_2\beta_2 + \varepsilon_2$$

Que escrito con notación matricial, para denotar la forma clásica de regresión aparentemente no relacionada (Judge, et. at. 1982:446), resulta:

$$\begin{bmatrix} y_1^* \\ y_2^* \end{bmatrix} = \begin{bmatrix} x_1 & 0 \\ 0 & x_2 \end{bmatrix} \begin{bmatrix} \beta_1 \\ \beta_2 \end{bmatrix} + \begin{bmatrix} \varepsilon_1 \\ \varepsilon_2 \end{bmatrix}$$

Donde  $y_j^*$  no es observable y está relacionada con la variable dependiente binaria  $y_j$ , de la siguiente manera:

$$y_j^* = \begin{cases} 1 & \text{si } x_j\beta_j + \varepsilon_j \geq 0 \\ 0 & \text{si } x_j\beta_j + \varepsilon_j < 0 \end{cases}; \text{ Además, se supone que } \varepsilon_1, \varepsilon_2 \sim N(0, \sigma^2), \text{ donde } \sigma^2 \text{ es la}$$



$$y_j^* \left\{ \begin{array}{l} 1 \text{ si } y_j^* > 0 \\ 0 \text{ si } y_j^* \leq 0 \end{array} \right. \quad \left( \begin{array}{c} \varepsilon_1 \\ \varepsilon_2 \end{array} \middle| \begin{array}{c} x_1 \\ x_2 \end{array} \right) \sim \left[ \begin{array}{c} (0) \\ (0) \end{array}, \begin{array}{c} (1 \quad \rho) \\ (\rho \quad 1) \end{array} \right] \quad \rho$$

correlación tetrachorica.

El caso del modelo SUR bivariado recursivo tiene la estructura, siguiendo la notación de Green (2012:745):

$$w^* = x_1\beta_1 + \varepsilon_1, W = 1 \text{ si } W^* > 0, 0 \text{ de otra manera,}$$

$$y_2^* = x_2\beta_2 + W^* \varepsilon_2, y = 1, \text{ si } y^* > 0, 0 \text{ de otra manera.}$$

Y continúa la estructura de errores:  $\left( \begin{array}{c} \varepsilon_1 \\ \varepsilon_2 \end{array} \middle| \begin{array}{c} x_1 \\ x_2 \end{array} \right) \sim N \left[ \begin{array}{c} (0) \\ (0) \end{array}, \begin{array}{c} (1) \\ (\rho) \\ (\rho) \\ (1) \end{array} \right]$ , donde  $\rho$  es

correlación tetrachorica. Finalmente cabe añadir que se empleó el programa STATA (9) para estimar los modelos y calcular los efectos marginales.

## Resultados

**Análisis de componentes principales.** Como se tiene un conjunto de 3 bases de datos, las cuales en algunos ítems no son equivalentes, fue necesario hacer agrupaciones con la información que comparten. En este sentido, se agruparon por una parte la base de datos de bachillerato y licenciatura, y por otra parte de licenciatura y posgrado. A partir de estos datos se aplicaron los métodos estadísticos de componentes principales y los modelos de regresión no lineal. Como se observa en el Cuadro 2, se obtuvieron 7 componentes principales para cada conjunto de datos (con un valor de Alfa de Cronbach mayor a 0.8); los cuales claramente agrupan los indicadores de las variables que les dan origen (véase anexo 1), y que por tanto se han nombrado como:

CRpe = Contenidos del plan de estudios están actualizados

CRdoce = Desempeño general de docentes

CRCom = Desarrollo de habilidades y competencias

CRpi = Impacto de programas institucionales (PI) en formación integral

CRread = Eficiencia de procesos académico-administrativo

CRsu1 = Son adecuados los servicios universitarios 1

CRsu2 = Son adecuados los servicios universitarios 2

Los factores de regresión que se generan a partir de estos vectores propios o componentes principales son empleados con variables explicativas para los modelos de regresión, como posteriormente se explicará.

**Cuadro 2. Análisis de componentes principales, matriz de componentes rotados<sup>1/</sup>**

Variable	Datos de licenciatura y bachillerato <sup>2/</sup>							Datos de licenciatura y posgrado <sup>3/</sup>						
	CRCo m	CRdo c e	CRsu1	CRread	CRpi	CRsu2	CRpe	CRCo m p	CRdo c e	CRs a d	CRs u 1	CR pi	CRs u 2	CRp e
fr11	.269	.409	.167	.182	.083	.063	.655	.320	.443	.229	.172	.087	.069	.559
fr12	.281	.392	.155	.183	.100	.067	.695	.311	.477	.210	.179	.091	.056	.600
fr13	.289	.372	.154	.180	.129	.097	.632	.324	.373	.196	.100	.120	.080	.594
fr14	.204	.301	.146	.093	.140	.121	.646	.180	.265	.051	.167	.179	.203	.672
fr201	.266	.493	.087	.232	.160	.163	.192	.320	.597	.255	.139	.128	.083	.175
fr202	.293	.681	.130	.149	.071	.080	.099	.366	.672	.198	.146	.060	.119	.094
fr203	.296	.707	.147	.192	.102	.090	.173	.335	.731	.231	.135	.088	.128	.123
fr204	.276	.725	.154	.183	.119	.063	.162	.293	.720	.229	.119	.134	.106	.150
fr205	.302	.733	.181	.161	.092	.049	.168	.327	.734	.229	.164	.082	.109	.116
fr206	.326	.713	.182	.161	.107	.071	.121	.374	.680	.203	.213	.046	.098	.118

fr207	.315	.731	.172	.169	.116	.050	.137	.312	.711	.249	.126	.108	.108	.129
fr208	.284	.748	.149	.179	.095	.052	.139	.286	.707	.229	.107	.096	.136	.154
fr209	.336	.698	.136	.187	.140	.134	.136	.398	.688	.227	.117	.145	.139	.129
fr210	.354	.700	.148	.171	.151	.115	.154	.429	.662	.207	.132	.152	.125	.134
fr211	.346	.681	.157	.197	.140	.114	.189	.390	.667	.251	.160	.137	.141	.170
fr212	.297	.670	.130	.127	.109	.168	.080	.359	.645	.178	.081	.091	.216	.085
fr213	.321	.698	.166	.158	.060	.020	.032	.405	.658	.187	.179	.044	.051	.000
fr301	.677	.360	.184	.234	.151	.027	.108	.739	.341	.220	.182	.151	.059	.074
fr302	.682	.402	.194	.205	.099	.014	.109	.738	.384	.192	.178	.109	.060	.116
fr303	.678	.406	.184	.220	.086	.030	.095	.729	.375	.220	.193	.068	.060	.079
fr304	.638	.236	.158	.201	.142	.114	.114	.630	.290	.209	.101	.184	.153	.122
fr305	.696	.349	.184	.222	.098	.054	.136	.736	.335	.232	.195	.093	.080	.110
fr306	.716	.310	.175	.182	.116	.045	.125	.744	.319	.227	.173	.110	.078	.132
fr307	.736	.281	.147	.172	.117	.089	.104	.768	.290	.217	.116	.125	.149	.105
fr308	.762	.241	.127	.157	.138	.106	.099	.791	.265	.212	.113	.138	.132	.097
fr309	.768	.217	.122	.169	.157	.116	.091	.781	.230	.209	.120	.155	.137	.084
fr310	.723	.173	.100	.177	.174	.153	.119	.766	.227	.211	.080	.199	.154	.098
fr311	.711	.275	.161	.209	.158	.120	.105	.727	.287	.257	.134	.156	.146	.097
fr312	.749	.285	.157	.193	.151	.104	.099	.789	.305	.219	.150	.135	.108	.092

fr313	.756	.307	.168	.199	.117	.064	.082	.824	.268	.217	.161	.110	.083	.072
fr314	.678	.352	.193	.207	.087	.033	.072	.743	.341	.221	.160	.109	.056	.072
fr315	.631	.329	.217	.166	.107	.059	.109	.637	.354	.215	.186	.110	.082	.153
fr316	.586	.255	.214	.179	.153	.097	.128	.603	.291	.228	.149	.161	.142	.154
fr41	.086	.062	.087	.093	.677	.044	.033	.085	.050	.060	.196	.713	.091	.002
fr42	.237	.205	.164	.166	.757	.074	.015	.304	.224	.158	.131	.741	.093	.075
fr43	.221	.177	.139	.164	.788	.089	.044	.293	.220	.154	.119	.755	.106	.036
fr44	.110	.071	.102	.123	.767	.106	.097	.052	-.022	.127	.094	.676	.101	.171
fr45	.135	.090	.160	.131	.719	.116	.188	.081	.079	.142	.052	.729	.196	.267
fr46	.238	.192	.213	.251	.636	.111	.107	.282	.167	.260	.166	.631	.178	.030
eu10							.08					.24		
1	.366	.326	.250	.575	.132	.017	1	.390	.329	.557	4	.128	.030	.109
eu10							.07					.12		
2	.288	.288	.184	.646	.212	.156	9	.297	.312	.591	0	.192	.141	.115
eu10							.09					.14		
3	.316	.296	.200	.672	.178	.150	4	.313	.303	.653	0	.191	.153	.117
eu10							.14					.11		
4	.270	.225	.173	.659	.238	.188	4	.295	.261	.660	9	.225	.182	.138
eu10							.13					.15		
5	.388	.269	.214	.635	.174	.139	1	.444	.278	.618	6	.149	.113	.126
eu10							.14					.17		
6	.339	.220	.300	.605	.163	.115	0	.391	.285	.600	9	.137	.191	.084
eu10							.08					.25		
7	.355	.316	.291	.614	.124	.044	4	.364	.342	.601	3	.124	.068	.075

eu10							.05				.20								
8	.272	.279	.282	.658	.142	.101	2	.302	.313	.676	1	.127	.123	.019					
eu10							.05				.31								
9	.249	.159	.446	.539	.113	.005	5	.356	.235	.592	7	.094	.103	.051					
eu11							.13				.07								
0	.172	.077	.214	.525	.234	.194	2	.164	.184	.512	6	.209	.282	.135					
eu20							.08				.68								
1	.182	.131	.739	.163	.072	-.032	8	.238	.209	.196	8	.019	.139	.124					
eu20							.10				.71								
2	.167	.124	.735	.093	.121	.111	5	.177	.138	.087	8	.102	.210	.094					
eu20							.07				.67								
3	.212	.168	.744	.141	.130	.022	5	.250	.215	.218	4	.144	.209	.108					
eu20							.06												
4	.193	.198	.633	.215	.147	.248	9	.238	.215	.359	.412	.137	.411	.057					
eu20							.08												
5	.196	.189	.686	.278	.149	.219	0	.236	.227	.452	.464	.163	.336	.038					
eu20							.08												
6	.169	.163	.545	.230	.188	.465	2	.187	.220	.338	.381	.147	.518	.052					
eu20							.06				.61								
7	.176	.190	.638	.189	.142	.278	5	.162	.127	.264	0	.142	.307	.067					
eu20							.05												
8	.226	.261	.531	.411	.154	.252	2	.265	.265	.564	.374	.135	.242	.020					
eu20							.07				.54								
9	.198	.187	.676	.256	.145	.237	9	.205	.196	.398	7	.118	.305	.097					
eu21							.10												
0	.080	.038	.426	.110	.199	.566	8	.055	.027	.160	.271	.223	.525	.236					
eu21							.08												
1	.195	.210	.486	.187	.102	.530	7	.217	.190	.209	.390	.075	.558	.111					
eu21							.03												
2	.175	.221	.280	.187	.107	.734	8	.199	.235	.184	.247	.050	.741	.010					
eu21							.08												
3	.106	.112	.188	.146	.158	.813	4	.082	.122	.113	.164	.086	.806	.061					
VTE	17.6						3.9			10.6									
4/	6	15.29	9.98	9.13	6.85	4.58	2	20.36	15.63	5	6.98	6.46	5.63	3.58					
de		0.924	0.934	0.876		0.8354				0.93	0.86	0.85	0.83	0.85					
Alfa	0.968	0.959	3	35		.862	0.976	0.964	7	2	6	6	3						
Cronbach																			

1/ Método de extracción: Análisis de componentes principales. Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser. 2/ Cálculos realizados con 3604 encuestas a estudiantes de bachillerato y 1340 estudiantes de licenciatura. 3/ Cálculos realizados con 1340 estudiantes de licenciatura y 73 de posgrado de la Universidad de Colima. 4/ Para el conjunto de datos de bachillerato y licenciatura la varianza total explicada (VTE) es = 67.4%, para la licenciatura y posgrado es 69.3%.

**Modelos regresión no lineal.** Como se indicó anteriormente, se emplearon diferentes conjuntos de datos para realizar modelos que buscan explicar los determinantes que hacen que un alumno de la Universidad de Colima busque y obtenga becas o empleo mientras realiza sus estudios. Como se había supuesto, estas decisiones están estrechamente relacionadas, como lo demuestra el valor de  $\rho$  (rho o correlación tetrachorica); en los Cuadros 4 y 5 se presentan indicadores que muestra que su valor es diferente de cero con un 99% de confianza. Los vectores de variables explicativas que se emplean para cada modelo se pueden observar en el Cuadro 3.

**Cuadro 3. Variables explicativas para los modelos de regresión**

Modelo	Vectores	Variables
Bachillerato y licenciatura y licenciatura y posgrado	Factores de regresión asociados a los componentes principales rotados	Contenidos del plan de estudios están actualizados; Desempeño general de docentes; Desarrollo de habilidades y competencias; Impacto de programas institucionales (PI) en formación integral; Eficiencia de procesos académico-administrativo y adecuación de los servicios universitarios.

Bachillerato y licenciatura	Situación familiar	Vivienda propia, jefatura de familia, nivel de estudio de jefe de familia y trabajo de jefe de familia.
Bachillerato y licenciatura	Evaluación general	Recomienda a la Universidad de Colima entre amigos y familiares

licenciatura posgrado	-	
Licenciatura posgrado	-Condición personal	Género, estado civil, tiene o no hijos.
Licenciatura posgrado	-Tipo de carrera	Artes y humanidades; Salud; Ingeniería, manufactura y construcción; ciencias naturales, exactas y computación; ciencias sociales, administración y derecho; agronomía y medicina veterinaria; educación.
Licenciatura posgrado	-Involucramiento	Realizó movilidad y participó en proyectos de investigación, liderazgo y emprendedor.

Fuente:

Elaboración propia

Como se observa en el Cuadro 4, la única variable que aumenta la probabilidad de que un alumno (de bachillerato o licenciatura) tenga beca es que recomiende en general a la UdeC entre amigos y familiares; posiblemente esto se deba a que le facilitó su estancia en la misma universidad. En cambio, las variables que disminuyen la probabilidad de que un alumno obtenga beca es que sea estudiante de bachillerato (respecto a otro de licenciatura); tenga casa propia (lo que implica que aquel cuya familia no tiene casa propia se ve compelido a buscar y obtener una beca); si el jefe de familia estudio licenciatura o bachillerato, trabaja en servicios profesionales o en negocios propios (posiblemente porque los hijos de estas personas pueden ser mas afluentes). Si un estudiante trabaja, entonces disminuye la probabilidad de que tenga una beca; esta es la otra variable explicada y que le da el carácter recursivo en este modelo.

También se observa que si el estudiante tiende a opinar positivamente (estoy de acuerdo o completamente de acuerdo) respecto a los servicios universitarios (que incluyen a la limpieza y el internet inalámbrico), así como respecto a la actualización de los planes de estudio, entonces disminuye la probabilidad de que tenga beca; en cambio aumenta la probabilidad si piensa positivamente respecto al impacto en su

formación integral por los programas institucionales. Las probabilidades en términos de porcentajes específicos se presentan en el **Cuadro 3**.

Las variables que explican la probabilidad de que un estudiante (de bachillerato o licenciatura) tenga trabajo mientras trabaja también se muestran en el **Cuadro 3**. Si este estudiante percibe positivamente el impacto de estudiar en la UdeC en el desarrollo de habilidades y competencias, entonces aumenta la probabilidad de que tuviera trabajo; posiblemente esas capacidades le permitieron encontrar empleo. Las variables que disminuyen la probabilidad de trabajar mientras estudia es que sea estudiante de bachillerato (lo que implica que es más probable que trabaje un estudiante de licenciatura); si tiene casa propia; si el jefe de familia es el papá o la mamá (respecto a aquellos que otro familiar o ellos mismos tienen la jefatura de la casa); o bien si los padres de familia tienen estudios de licenciatura o posgrado, bachillerato o trabajan como empleados. Es claro que mientras las condiciones socioeconómicas de los jefes de familia estén más desahogadas el estudiante no tiene necesidad de encontrar trabajo. También debe observarse que si el estudiante es del género masculino aumenta la probabilidad de tener trabajo (respecto que la mujer).

**Cuadro 4. Modelo SUR biprobit recursivo para bachillerato y licenciatura**

Variables	Recibió beca, Si = 1, No = 0				Trabajo o tuvo empleo, Si = 1, No = 0					
	Coef.	EE	Sig.	dy/dx	Coef.	EE	Sig.	dy/dx	EE	Sig.
FR Habilidades y competencias					0.036	0.022	*	0.009	0.005	*
FR desempeño docente					-0.035	0.021		-0.009	0.005	
FR servicios universitarios 2	-0.080	0.019	***	-0.032	0.036	0.022		0.009	0.006	



FR actualización plan estudios	-0.085	0.018	***	-0.034						
FR impacto prog. institucional	0.271	0.022	***	0.108						
Estudiante de bachillerato, Si =1	-0.279	0.042	***	-0.111	-0.218	0.048	***	-0.057	0.013	***
Estudiante hombre, Si =1	-0.062	0.048		-0.025	0.379	0.043	***	0.096	0.011	***
Tiene casa propia, Si = 1	-0.149	0.042	***	-0.059	-0.116	0.049	**	-0.030	0.013	**
Jefatura padre, Si = 1					-0.356	0.086	***	-0.092	0.023	***
Jefatura madre, Si = 1					-0.271	0.086	***	-0.065	0.020	***
Recomienda a la UdeC, Si = 1	0.358	0.105	***	0.140						
Jefe familia estudió superior o posgrado, Si = 1	-0.471	0.049	***	-0.185	-0.126	0.055	**	-0.031	0.013	**
Jefe familia con estudios de bachillerato, Si = 1	-0.281	0.042	***	-0.112	-0.121	0.051	**	-0.030	0.012	**

Jefe familia trabaja como empleado, Si = 1					-0.116	0.042	***	-0.029	0.011	***
Jefe familia trabaja serv. profesionales, Si = 1	-0.259	0.069	***	-0.102						
Jefe familia trabaja en negocio propio, Si = 1	-0.220	0.044	***	-0.088						
Estudiante trabajo o tuvo empleo, Si = 1	-0.855	0.273	***	-0.318						
Constante	0.439	0.121	***		-0.455	0.086	***			
Wald	736.21	pseudolikeli	= -	Prob>	=					
chi2(23) =		, ood	5365.6159	chi2	0.0000					
rho = 0.467,		Wald test of rho=0:	chi2(1) =	Prob>	chi2 =					
EE =	0.155;	6.47334		0.0110						

Fuente: Elaboración propia con datos de 3604 encuestas a estudiantes de bachillerato y 1340 estudiantes de licenciatura de la Universidad de Colima.

Al considerarse el modelo para la base de datos de licenciatura y posgrado, se observa que existen coincidencias y divergencias respecto al nivel educativo previamente descrito (esto a los factores que explican el comportamiento del estudiante respecto a conseguir beca o trabajo). Este modelo no es recursivo, véase Cuadro 4. Se observa que si opina positivamente sobre la eficiencia de los servicios académicos y administrativos o los servicios universitario del grupo 2 (limpieza y equipamiento de las instalaciones, así como del internet inalámbrico) entonces disminuye la probabilidad de que tenga beca. En cambio, aumenta la probabilidad de tener beca si su opinión tiende a ser positiva respecto al 1er grupo de servicios universitarios o del impacto de los programas institucionales en la formación integral. Posiblemente esta experiencia positiva alienta a la búsqueda de becas. Si estudia licenciatura disminuye la probabilidad de tener beca (respecto al estudiante de posgrado). Si el encuestado

estudia en alguna carrera relacionada con el grupo de 1) arte y humanidades, 2) ciencias naturales, exactas y computación, 3) ciencias sociales, administración y derecho, entonces aumenta la probabilidad de tener beca. Posiblemente, los jóvenes de estas carreras están mas informados de los programa de becas. Si se involucró en proyectos de liderazgo, emprendedurismo o de investigación aumenta la probabilidad de contar con beca; debe decirse que algunas de estas actividades ofrecen becas. Si el estudiante es hombre disminuye dicha probabilidad de tener beca (que respecto a si es mujer), posiblemente porque los hombres están mas compelidos a trabajar por la familia.

**Cuadro 4. Modelo SUR biprobit para licenciatura y posgrado**

Variables	Recibió beca, Si = 1, No = 0						Trabajo o tuvo empleo, Si = 1, No = 0					
	Coef.	EE	Sig.	dy/dx	EE	Sig.	Coef.	E	Sig.	dy/dx	EE	Sig.
FR Habilidades y competencias							0.046	0.040		0.014	0.012	
FR eficiencia académica administrativa	-0.082	0.037	**	-0.032	0.014	**						
FR servicios universitarios 1	0.176	0.037	***	0.069	0.015	**	0.037	0.039		0.011	0.011	
FR impacto prog. institucionales	0.339	0.038	***	0.133	0.015	**						
FR servicios universitarios 2	0.202	0.038	***	0.079	0.015	**						
FR actualización plan estudios	-0.072	0.036	**	-0.028	0.014	**	-0.029	0.037		-0.009	0.011	

Estudió licenciatura, Si = 1	- 0.47 8	0.17 6	***	- 0.17 6	0.05 9	** *	- 0.29 1	0.16 3*	- 0.09 4	0.05 7	*
Estudió AyH, Si = 1	0.39 2	0.23 1	*	0.14 7	0.08 1	*	0.52 5	0.15 9***	0.17 8	0.05 9	***
Estudió CN, Si = 1	0.49 5	0.26 1	*	0.18 1	0.08 6	**					
Estudió C Soc., Si = 1	0.42 4	0.20 3	**	0.16 4	0.07 7	**	0.36 0	0.11 3***	0.10 9	0.03 5	***
Estudió Educación, Si = 1	0.25 3	0.22 3		0.09 7	0.08 3						
Estudió Salud, Si = 1	0.29 1	0.23 4		0.11 1	0.08 5		0.73 6	0.15 9***	0.25 9	0.06 1	***
Estudió Ingeniería, Si = 1	0.21 7	0.20 8		0.08 4	0.08 0		0.41 0	0.12 5***	0.13 1	0.04 2	***
Estudiante hombre, Si = 1	- 0.16 8	0.07 5	**	- 0.06 6	0.02 9	** *	0.37 2	0.08 1***	0.11 0	0.02 4	***
Estudiante soltero, Si = 1	0.26 3	0.17 2		0.10 5	0.06 8		- 0.16 9	0.12 1	- 0.05 2	0.03 9	
Estudiante con hijos, Si = 1	0.23 4	0.17 1		0.09 0	0.06 4						
Se involucró en proyectos, Si = 1	0.16 0	0.08 0	**	0.06 3	0.03 2	**	0.07 1	0.08 5	0.02 1	0.02 4	
Recomienda a la UdeC, Si = 1	0.41 9	0.16 5	**	0.16 6	0.06 4	** *					

Constante		0.40 4	0.34 4					0.92 5	0.20 8***				
Wald chi2(28)	223.97;	pseudolikelihood = -				Prob>							
=	Log	1590.5901				chi2		= 0.0000					
rho = -0.172,	0.047	Wald test of				chi2(1) =		Prob> chi2 =					
EE =	9	rho=0:				12.379		0.0004					

Fuente: Elaboración propia con datos de 1340 estudiantes de licenciatura y 73 de posgrado de la Universidad de Colima.

Respecto al modelo complementario de si el estudiante, de licenciatura y posgrado tuvo trabajo mientras estudiaba, se observa que si estudiaba licenciatura disminuye la probabilidad de trabajar (respecto a los que están en posgrado), lo cual posiblemente refleje el hecho de una alta proporción de egresados, por lo general ya esta inserto en los mercados de trabajo cuando inicia sus estudios de posgrado. En cambio, aumenta la probabilidad de que el estudiante encuentre trabajo si estudió 1) arte y humanidades, 2) ciencias sociales, administración y derecho, 3) área de salud y 4) Ingeniería, manufactura y construcción. Aunque se trata de grupos de carreras completamente Diferentes, posiblemente estén reflejando la demanda de trabajo semi calificado en la región. Finalmente, si el estudiante es hombre aumenta la probabilidad de trabajar (respecto que el otro género). Como en la descripción anterior, los porcentajes específicos de estas probabilidades se presentan en el Cuadro 4.

### Conclusiones

Las universidades, siendo las formadoras del ser humano que transforman al país, requieren de un proceso permanente de atención y modernización, orientados a ofrecer servicios educativos, administrativos y general, con altos niveles de calidad, que contribuyan a la formación integral de los estudiantes, para que al egresar puedan enfrentar las exigencias de los mercados de trabajo. Por el desarrollo tecnológico, la profundización de la globalización y la situación general macroeconómica del país, resulta que los mercados de trabajo son cada vez mas competidos. Las empresas necesitan profesionistas competentes, flexibles, comunicativos, que trabajen en equipo, tomen liderazgos; además de ser profesionales en sus áreas de especialización.

En ese contexto, los estudios de seguimiento de egresados resultan indispensables para identificar las tendencias del mercado y situación laboral de quienes terminan sus estudios en la institución, las fortalezas, debilidades y necesidades de actualización para su desempeño profesional. Todo esto es medular en la creación, reestructuración y

actualización de los planes y programas de estudios, fundamentando los cambios necesarios y aterrizándolos en un contexto real.

En virtud de la importancia que representa para las IES los estudios de opinión de sus egresados para mejorar sus procesos académicos, institucionales, los servicios e infraestructura que brinda durante la vida estudiantil de los educandos, es importante que también se realice a la par estudios de opinión de empleadores que permitan identificar con mayor claridad las necesidades de los mercados laborales y midan las competencias y habilidades de los egresados en el ejercicio de su profesión. Esto puede facilitarse con el uso de las TICs que ayudarán a hacer eficiente la obtención de información, así como su procesamiento .

## Referencias

- Valenti Nigrini, G., & Varela Petito, G. (2003). *Diagnóstico sobre el estado actual de los estudios de egresados*. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- avarro Leal, M. A. (1998). *Esquema básico para estudios de egresados*. Pág. 4. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- Akkoyunlu Wigley, A., Aksu Yildirim, S., Alimehmeti, G., Arutyunyants, T., Braun, M., Chudzikowski, K., et al. (2012). *Employability of Graduates and Higher Education Management Systems (Final report of DEHEMS project)*. Ljubljana : University of Ljubljana, Faculty of Social Sciences.
- Blacklow, P., & Nicholas, A. (2006). Assessing graduate employment in the presence of endogeneity and sample selection bias.
- Barranco Ramson, S., Castillo Morales, A., Del Valle Kavanagh, R., González Guerrero, M. d., González Robles, R. O., Islas Ojeda, R. M., et al. (1998). *Esquema básico para estudios de egresados*. México: ANUIES (Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior).
- Di Prieto, G. (2013). Do Study Abroad Programs Enhance the Employability of Graduates? IZA.
- Dirección de Estudios y Servicios Educativos . (2004). *Programa Institucional de Seguimiento de Egresados y Opinión de Empleadores* . Universidad Juárez Autónoma de Tabasco .
- Dirección de Efectividad Institucional y Servicios Escolares . (2008). *Resultados generales del Estudio de Seguimiento de Egresados*. México: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey.
- Guzmán Silva, S., Febles Álvarez-Icaza, M., Corredera Marmolejo, A., Flores Machado, P., Tuyub España, A., & Rodríguez Reynaga, P. A. (2008). Estudio de seguimiento de egresados: recomendaciones para su desarrollo. *Innovación Educativa*, 8 (42), 19-31.

Anexo 1 La experiencia de vida en la Universidad de Colima

Variables	Indicadores	Clave
Contenidos del plan de estudios están actualizados	Teóricos	fr11
	Metodológicos	fr12
	Prácticos	fr13
	Inglés u otros idiomas	fr14
Desempeño general de docentes	Apoyo fuera de clase	fr201
	Asistencia regular a clase	fr202
	Claridad expositiva	fr203
	Coincidencia del perfil con la materia	fr204
	Dominio de los contenidos de la materia	fr205
	Entrega y revisión de los programas por materia	fr206
	Evaluación objetiva de los trabajos y exámenes	fr207
	Experiencia laboral del profesor en el tema	fr208
	Motivación a la participación de los estudiantes en clase	fr209

	accede nuevo	
	Motivación para r a s	fr210
	conocimient os	
	Pluralidad de enfoque teóric os y	fr211
	metodológic os	
	Puntualida d	fr212
	Respeto al alumnado	fr213
Desarrollo de	Actitud ética	fr301
habilidades y	Análisis y razonamiento lógico	fr302
competenci as	Aplicación de conocimientos	fr303
	Apreciación del arte y la cultura	fr304
	Búsqueda de información	fr305
	Comunicación oral y escrita	fr306
	Creatividad	fr307
	Liderazgo	fr308
	Manejo de conflictos	fr309



	Negociación	fr310
	Prácticas saludables	fr311
	Solución de problemas	fr312
	Toma de decisiones	fr313
	Trabajo en equipo	fr314
	Uso de las Tecnologías de Información y Comunicación	fr315
	Uso de maquinaria y equipo	fr316
Impacto de programas institucionales en la formación integral	Becas	fr41
	Calidad de vida	fr42
	Inclusión: (PI)	fr43
	Internacionalización universitaria: movilidad	fr44
	Programa Universitario de Inglés (PUI)	fr45
	Seguridad y salud universitaria	fr46

Eficiencia de procesos académicos o administrativos	Admisión	eu101
	Asesoría para trabajos de titulación	eu102
	Atención de la coordinación académica a estudiantes	eu103
	Atención del personal del Archivo Histórico	eu104
	Fomento al trabajo de investigación	eu105
	Foros, conferencias, cursos y talleres	eu106
	Inscripción	eu107
	Orientación para la realización del servicio social	eu108
	Servicio de bibliotecas	eu109
	Viajes de estudio y visitas guiadas	eu110
Son adecuados los	Auditorio	eu201

servicios universitarios	Cafeterías universitarias	eu202
	Centros de Auto acceso al Aprendizaje de	eu203

Lenguas	
Centros de cómputo	eu204
Disponibilidad de material bibliográfico y didáctico	eu205
Equipamiento de aulas	eu206
Equipamiento de laboratorios y talleres	eu207
Espacios para actividades deportivas	eu208
Instalaciones para eventos culturales	eu209
Internet inalámbrico	eu210
Limpieza de laboratorios	eu211
Limpieza de salones	eu212
Limpieza de sanitarios	eu213

## EL PIFI EN LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE TLAXCALA, TENSIONES Y PERSPECTIVAS

*Adrián Hernández Vélez*  
*Universidad del Altiplano*

### Resumen

Esta investigación tuvo como objetivo analizar el diseño, implementación e impacto del PIFI en la Universidad Autónoma de Tlaxcala. El diseño se soportó en la hermenéutica como actitud para acceder a la correcta comprensión e interpretación de las entrevistas efectuadas con profesores y directivos que han participado en la elaboración de este programa federal. Los hallazgos presentan puntos de tensión y perspectivas conforme a los cuales, es posible afirmar que la evaluación ha pasado a formar parte de las tareas fundamentales en la institución, no obstante, aún no ha sido superada la visión de la universidad del *performance* que la SEP ha impulsado a través de sus políticas de medición, financiamiento y rendición de cuentas, por lo que sigue pendiente la consolidación de la cultura de la evaluación.

### Palabra clave

PIFI, educación superior, evaluación por desconfianza, planeación, políticas públicas.

### Introducción

El PIFI fue creado en el marco del Programa Nacional de Educación 2001-2006 (PRONAE), para impulsar el fortalecimiento de la calidad educativa a través de un modelo que vincula la planeación estratégica, evaluación y rendición de cuentas. En sus primeras convocatorias, la participación de las universidades públicas fue de carácter voluntario, no obstante, la búsqueda de la bolsa de financiamiento extraordinario que ofrece, pronto legitimó su rol compensatorio ante la escasez de recursos económicos, consolidando una nueva fórmula para la asignación presupuestal, dejando de ser una alternativa y conformándose en el eje articulador del sistema de planeación y evaluación en la educación terciaria.

Se trata de una estrategia federal que se ha sostenido por más de una década, instituyéndose como un programa transexenal que refleja las políticas de evaluación sostenidas durante el Periodo de Modernización y Calidad iniciado en el sexenio del presidente Salinas. A lo largo de este tiempo ha modificado sus formas de operación y los criterios de asignación presupuestal, así como su periodo de elaboración. Su objetivo se ha sostenido como una constante que versa sobre la mejora y consolidación de la calidad. No obstante, su incorporación en las universidades públicas no se dio polarizaciones; así como existen voces que destacan sus beneficios, también existe un sector que ha levantado la voz cuestionando sus fundamentos y formas de operación.

Se trata de académicos que, desde una postura crítica, han estudiado su diseño y funcionamiento, en particular, las formas a través de las cuales impulsa la mejora de la calidad, por ejemplo, Comas (2007), afirma que se trata de un programa que mide por igual a los desiguales, abandonando la idea de la universidad como institución, colocándola bajo la lógica organizacional. Por su parte, Díaz-Barriga (2007), ha señalado su carácter compensatorio que lejos de establecer respuestas de fondo ante los problemas de las universidades públicas, se ha establecido como un programa remedial que incluso ha modificado la tradición académica de los universitarios sometiéndola a una lógica de mercado.

Se trata de un programa central en la definición del rumbo de la educación superior pública ya que tiene el cometido de articular los diversos procesos de planeación y evaluación que se habían gestado de forma desarticulada en el sistema terciario. No sólo llegó y se instaló de forma contundente durante su primera época, si no se ha consolidado como la ruta de acceso hacia la mejora de la calidad y hacia fondos de financiamiento extraordinario; forma parte de las instituciones al punto que ha impuesto su propia jerga y ha contribuido a la formación de cuadros de evaluadores.

Desde su creación, es posible identificar diversas posiciones encontradas respecto al impacto que ha implicado en las universidades públicas, pero un planteamiento conjunto permite tomar en cuenta avances y cuestionamientos relacionados con su operación, sin embargo, éstos se tornan complejos cuando se pone en cuestión el papel de los actores que lo construyen e implementan. Asoma un posicionamiento de competencia entre las universidades para colocarse entre los mejores niveles dentro del programa toda vez que los sectores de privilegio redundan en mayores recursos extraordinarios.

Tomando en cuenta esta perspectiva, hacer referencia al PIFI en la UATx, implica no sólo preguntarse por el modelo de planeación y evaluación que lo estructura, sino también por el nivel de éxito alcanzado y las estrategias implementadas para lograrlo. Implica indagar cómo los actores determinan el éxito, resultados medianos o tardíos, así como la forma en que lo elaboran y cómo han enfrentado los retos y tensiones emanados de un modelo que desde una perspectiva homogeneizadora, concibe a las universidades a partir de un mismo instrumento sostenido por más de una década.

## Objetivos

Partiendo de las interrogantes enunciadas, fueron definidos los siguientes objetivos:

- Analizar la percepción de los universitarios que participan en la elaboración del PIFI en relación a su concepción, implementación y seguimiento.

- Identificar el perfil de los universitarios responsables de su elaboración, así como los procedimientos cotidianos que emprenden para dar seguimiento y evaluar sus resultados.

### **Fundamentos teóricos**

El posicionamiento teórico se estructuró en tres vertientes; las dos primeras recuperan la herencia estadounidense, se trata del origen pedagógico soportado en la obra de Tyler y otro en los fundamentos administrativos que se encuentran en los trabajos de Taylor. La evaluación como invención estadounidense vinculada a la pedagogía puede estudiarse desde dos épocas que toman como punto de referencia los planteamientos que Tyler desarrolló en la teoría curricular.

La primera época agrupa los fundamentos y prácticas previas al surgimiento de la evaluación como campo del conocimiento, por ejemplo, el caso de los funcionarios chinos quienes hace más de cuatro mil años ya implementaban procedimientos para seleccionar a sus altos funcionarios (Stufflebeam y Shinkfield, 1987), sin embargo, sus principales referentes han sido vinculados a los inicios del siglo XX, en particular con el positivismo, en el marco de una sociedad tecnocrática que centraba sus esfuerzos en administrar de forma eficiente el crecimiento de sus industrias.

La segunda época fue inaugurada por Tyler en los años 40 del siglo XX; en su obra sistematizó los avances que en el marco de la pedagogía se desarrollaron en épocas precedentes y con los distintos aportes conformó un cuerpo teórico, al cual denominó evaluación, teniendo como foco de atención al aprendizaje. Desde entonces convergen otros elementos del contexto que anteriormente no habían sido considerados; objetivos curriculares, experiencias de aprendizaje, exámenes de rendimiento y la determinación del significado de los objetivos educacionales, entre otros. (Lewy, 1976)

En el campo administrativo, la evaluación también surgió vinculada al positivismo, destaca la influencia que tuvo la teoría de la administración científica de Taylor, que a finales del siglo XIX buscaba formas eficientes de administrar la creciente industria ferroviaria y por extensión, todo el desarrollo empresarial que acarreó consigo su expansionismo. Así, dio a la administración el concepto de control, surgiendo un mecanismo para mantener funcionando la operación total y efectiva del sistema empresarial.

En el caso europeo, la evaluación es concebida en relación a la línea política del Estado Evaluador; éste, por un lado, se fundamenta en la historia del surgimiento del Estado Nación y por otra parte, se sitúa próximo a una visión reciente que toma por base el agotamiento del Estado Benefactor ante la crisis social y económica de mediados del

siglo XX. Ambos fundamentos dotan al Estado Evaluador y a la evaluación de un carácter histórico y social de largo alcance, mediado por las condiciones sociales y políticas contemporáneas.

Es posible percibir un origen triple de la evaluación y aunque la revisión de la literatura permite afirmar que en Europa no existía como concepto a mediados del siglo XX, es en este contexto en donde ha retomado un impacto fundamental a partir del posicionamiento del Estado Evaluador como soporte de las políticas establecidas para la educación superior pública desde los años 90's.

### **Metodología y diseño del estudio**

La investigación es de tipo cualitativo desarrollada desde la hermenéutica Gadameriana; ésta ocurre como un proceso cotidiano entre las personas. Entre sus fundamentos se encuentran los horizontes histórico y lingüístico del texto, ambos ejes reguladores de la comprensión. (Ver tabla 1)

La definición de ambos horizontes permitió asumir al PIFI como programa de planeación y evaluación institucional que se soporta en el modelo administrativo estadounidense y en el marco de la visión política del Estado Evaluador europeo. Su jerga discursiva se circunscribe a la vertiente tecnocrática, apegada a la efectividad institucional y considerando a las instituciones públicas como organizaciones empresariales.

La revisión de los principios hermenéuticos permitió definir tres núcleos temáticos inmersos en la lógica de trabajo con la que los universitarios abordan el PIFI; concepción, instrumentación y resultados e impacto. La construcción de las categorías derivó de los planteamientos teóricos construidos en torno al programa y también atendiendo a la realidad institucional en la cual se implementa.

#### La entrevista como técnica de investigación

El guion estuvo conformado por tres versiones que se fueron ajustando conforme se desarrollaban los encuentros con los informantes. El primero estuvo dirigido a responsables de programas educativos y profesores que participan en las facultades. Posteriormente se llevó a cabo un proceso de afinación de los ítems quedando una versión para responsables de las Dependencias de Educación Superior. Finalmente fue empleada una versión para el responsable de otorgar la entrevista por parte de la instancia institucional. En los tres guiones se tocaron las mismas categorías de análisis aunque varió el número de ítems.

## Tratamiento de los datos

Las opiniones vertidas fueron registradas en un formato doble; grabación de voz autorizada por los informantes y capturada en texto. El análisis permitió identificar puntos de consistencia en lo referente a la intencionalidad del PIFI; sus ventajas y problemáticas. Fue empleado el software para análisis cualitativo MaxQDA, mediante el cual, se registró el sistema de núcleos problemáticos, obteniendo matrices de fragmentos con los hallazgos, identificando puntos de consistencia e inconsistencia que perfilaron la percepción general de los universitarios respecto al PIFI.

## Resultados

Del origen del PIFI. El PIFI no es percibido entre los universitarios como el mejor referente para fortalecer la calidad y tampoco fue asumido sin resistencias iniciales, sin embargo, es lo que existe y la participación en sus convocatorias pasó de ser una opción a una obligación.

Fue asumido como parte de las políticas que coadyuvarían a la modernización de la educación superior, pero la realidad muestra sólo la modernización organizacional de la universidad.

Se sustenta en la evaluación por desconfianza conforme a la tesis de Neave y a la planeación estratégica conforme a la tesis de Taylor. Fundamenta su naturaleza en una visión política-administrativa y ha dirigido a la UAT hacia una dinámica de mercado.

De su instrumentación. Ha privilegiado procesos y discursos positivistas en los cuales la universidad es vista a través de números sin que estos sean suficientes para reflejar el trabajo cotidiano y tampoco los esfuerzos que se emprenden para fortalecer la calidad. Ha modificado la tradición académica, supeditándolas al cumplimiento de indicadores.

Ha impulsado una lógica de competencia por el acceso al financiamiento, sin embargo, ésta se asume como absurda ya que su modelo pone a competir a la universidad bajo condiciones de desventaja y sin el apoyo que reciben las grandes universidades.

El PIFI se ha posicionado como un mecanismo de control sobre la función de la institución, instalando la evaluación y planeación de la autoridad sin que los universitarios tengan la oportunidad de opinar sobre los mejores referentes para ejercer ambos procesos. De la evaluación y financiamiento. La evaluación construida no es tal cuando se le somete a la reflexión académica; a lo que se llama evaluación, realmente constituye uno de sus elementos inmediatos, se trata de la medición. Ha impulsado un binomio perverso en el cual la obtención de financiamiento se ve vinculado a los resultados



académicos, por lo tanto, los universitarios señalan la urgencia por construir resultados pertinentes a las directrices del programa.

En cuanto a la construcción de la cultura de la evaluación, ésta se encuentra en estado incipiente ya que el modelo del PIFI encamina sus procesos hacia esquemas de medición supeditados a los tiempos que el propio programa establece.

La cultura de la planeación tiene un mayor arraigo que ha dependido de la elaboración de planes institucionales propios de las administraciones en turno. En lo correspondiente a la calidad alcanzada, existen avances cuando se le observa a través de los números, sin embargo, existen temas pendientes cuando se piensa desde el orden cualitativo.

Como fuente de financiamiento, el PIFI es un mito ya que su importancia económica en la universidad es poca debido a que no aporta los recursos mínimos para atender las demandas que plantea.

Los universitarios que elaboran los PIFI son profesores de tiempo completo y tiempo parcial que se han asumido como evaluadores formados en la práctica.

Ha permitido en la UAT, forjar cuadros de evaluadores y planeadores con mayores elementos en materia instrumental, sin embargo, sugieren que es necesario contratar personal que se dedique exclusivamente al PIFI a lo largo del año, especializado en sus discursos académico y económico, para evitar que los profesores distraigan sus funciones de docencia e investigación.

## **Conclusiones**

Puede concluirse que el PIFI ha transformado la cultura organizacional de la universidad, imponiendo procesos de evaluación y planeación que han redituado en el fortalecimiento de la calidad, sin embargo, se ha sustentado en fundamentos organizacionales y a partir de la evaluación como mecanismo de control y desconfianza.

Ha coadyuvado a la disminución de problemáticas centrales y ha aportado financiamiento, pero no lo ha hecho en forma suficiente. El éxito alcanzado por la universidad en el marco del programa se asume como intermedio y la calidad, aunque registra avances, sólo puede argumentarse desde la evolución cuantitativa.

La evaluación no ha logrado desbordar su dimensión instrumental y cuantitativa que la reduce a la condición de medición. Aún con esta condición, ha dotado a la universidad de referentes mínimos para conocerse a sí misma, pero lo ha hecho a través de la saturación de indicadores homogéneos que no respetan su idiosincrasia. No ha sido

suficiente y demanda mayores argumentos académicos que aporten a su consolidación disciplinaria. Se convirtió en un fin en sí misma, aunque ha contribuido a la formación de una nueva cultura que se tergiversó cuando fue vinculada a la obtención de financiamiento.

## Referencias

- Comas, O. (2007) *La calidad en educación superior o la otra cara del conflicto entre organización e institución universitarias*. En revista REENCUENTRO. Análisis de los problemas universitarios. Núm. 50. Pág. 45-51, UAM Xochimilco, México.
- Díaz-Barriga, Á. (2001). *El examen. Textos para su historia y debate*. Edit. Plaza y Valdés. México.
- Díaz-Barriga, Á. (2007). *Hacia la conformación de un sistema de evaluación de la educación superior en México*. Ponencia elaborada para la Asociación Nacional de Universidades de Educación Superior (ANUIES), México.
- Lewy, A. (1976) "Naturaleza de la evaluación del currículo" en Organización de las Naciones Unidas para la Educación, Ciencia y Cultura (UNESCO) *Manual de evaluación formativa del currículo*. Edit., UNESCO.
- Neave, G. (1988) *Los retos afrontados: tendencias en la formación del profesorado 1975-1985*. Revista de Educación, Núm. 286, México.
- Neave, G. (2001) *Educación superior: historia y política. Estudios comparativos sobre la universidad contemporánea*. Edit. Gedisa, España.
- Stufflebeam, D. y Shinkfield, A. (2005) *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Edit. Paidós. España.
- Tyler, R. (1973) *Principios básicos del currículo*. Edit. Troquel. Argentina.
- Gadamer, H. (2001). *¿Quién soy yo y quién eres tú? Comentarios a Cristal de aliento de Paul Celan*. Edit. Herder. España.

## **EVALUACIÓN POR ESTÁNDARES DE LA GESTIÓN DIRECTIVA**

*Silvia M. Araiza Mendoza, Ramiro Magaña y García, Lourdes Elizabeth Carrillo Vargas  
Escuela Secundaria Federal No 17; Chihuahua*

### **Resumen**

La Evaluación de la gestión directiva en secundaria se realizó con metodología mixta. La primera fase fue cuantitativa: evaluación a partir de ocho estándares, con cuatro niveles de desempeño, así como la correlación de estándares con antigüedad y grado académico de directivos, en una muestra de 46 escuelas secundarias de las cuatro regiones del Estado de Chihuahua –Norte, Centro, Centro-Sur y Serrana-, a partir de encuestas aplicadas al personal de las mismas. Los estándares evaluados fueron: Liderazgo efectivo, Clima de confianza, Compromiso de enseñar, Decisiones compartidas, Planeación institucional, Autoevaluación, Comunicación del desempeño y

Redes escolares. Los niveles de desempeño considerados fueron: Nivel 4 Óptimo, estándar o referente; Nivel 3 Muy bueno; Nivel 2 Bajo, con muchas limitaciones; y Nivel

1 Muy bajo, con agudas limitaciones. Cualitativa: a partir de entrevistas y encuestas a personal escolar, padres de familia y alumnos, así como con datos aportados por la observación no participante, se realizó la caracterización de la gestión de ocho directores de secundaria identificados como exitosos, para posteriormente analizar su desempeño desde el marco de los estándares.

El promedio de evaluación del desempeño directivo oscila en torno al nivel 3, esto es muy bueno con algunas limitaciones, con correlación casi nula y no significativa respecto a antigüedad y grado académico. Los Valores más altos se obtuvieron en el estándar de Liderazgo efectivo y el más bajo en Redes escolares. La caracterización de la gestión de los directivos exitosos correspondió al nivel 4 u óptimo de los estándares.

### **Palabras clave**

Gestión escolar, directores, competencias profesionales.

### **Introducción**

El estilo de conducción tradicional de las escuelas secundarias se construyó desde el supuesto de que es posible gobernarlas tomando como base la distribución y uso de los medios y recursos que el nivel central ponía a su disposición, aplicándolos conforme a la normatividad y obedeciendo circulares emitidas por

dicho nivel (Pozner, 1997). El margen de acción del director en cuanto a la toma de decisiones era mínimo y la participación de docentes era prácticamente nula en dicho rubro. En este contexto la burocracia central o aún la local dominaban casi totalmente, tomando todas las decisiones trascendentales para la dinámica escolar. A partir de ello la conducción de las escuelas se fue modificando, con tendencia hacia una mayor autonomía, reconociéndosele como centro del sistema educativo (Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica). La función directiva sufre un fuerte viraje en la norma pasando de ser una gestión administrativa para enfocarse en la gestión pedagógica (SEP-SNTE, 1992). La nueva gestión fue definida con mayor precisión a partir de la firma de la Alianza para la Calidad de la Educación en el 2008, entre cuyos acuerdos resalta el establecimiento de estándares de competencia de la función directiva (GOBIERNO FEDERAL-SNTE, 2008), dándose a conocer la caracterización de los estándares de competencia de la gestión escolar para la educación básica dos años después (SEP, 2010b).

El paso de la norma a la práctica ha sido lento debido entre otras causas a las inercias del sistema educativo por lo que se propuso la evaluación de la función directiva en base a estándares, con la finalidad de contribuir a la consolidación de la profesionalización del directivo, poniendo a su alcance documentos relativos a los estándares de la gestión directiva que le permitan visualizar en términos concisos diversos aspectos de su función, y proporcionando a los tomadores de decisiones los elementos que les permitan implementar estrategias bien argumentadas de fortalecimiento de la gestión directiva.

Establecimiento del problema. Diversos autores e instancias gubernamentales coinciden en que la función directiva es esencial para la vida escolar. Sin embargo el criterio aplicado para otorgar el cargo de director de escuela en educación básica es la puntuación escalafonaria entre cuyos factores no se incluye una evaluación en competencias para la gestión escolar, y después de la asignación de plazas tampoco se contempla la capacitación en dicha área, por ello directores y subdirectores suelen iniciar su función sin preparación previa para la misma, basados únicamente en instrucciones del supervisor, observaciones que han realizado de otros directivos y el sentido común (Aguilera, 2011). Buscando aportar en el conocimiento del desempeño de los directivos de educación secundaria ante el desafío de una gestión que tiene como referente los estándares de la función directiva, el Departamento de Investigación Educativa (DIE) de la Dirección de Educación Media y Terminal (DEMyT) de los Servicios Educativos del Estado de

Chihuahua (SEECH) se planteó el reto de implementar un proyecto de investigación relativo a la función del equipo directivo en secundarias federalizadas del estado de Chihuahua.

Objetivo: Conocer el estado actual de la gestión directiva en secundarias federalizadas del estado de Chihuahua, en el marco de los estándares de desempeño.

### **Fundamentación Teórica**

Para comprender de donde surgen los estándares de competencia, en pro de una educación de calidad es menester volver la vista hacia las teorías de la administración. Entendemos por administración la conducción racional de las actividades de las organizaciones, ya sea con o sin ánimo de lucro. Al hablar de organizaciones se incluyen tanto las privadas como las públicas ya que en ambas planificar, organizar, estructurar y controlar todas las actividades son elementos imprescindibles de su administración (Gabiola, Sánchez y De la Antonia, 2013).

Se presentan a continuación algunos de los aspectos sobresalientes de las teorías de la administración consideradas en este estudio: *Demming y Jurán. Modelo de calidad*. Después de la segunda guerra mundial, principalmente en Estados Unidos y Japón, surgieron los modelos administrativos enfocados en la calidad, los cuales continúan vigentes y en desarrollo. Los primeros teóricos de este enfoque fueron Demming y Jurán, quienes revolucionaron la administración de las empresas al proponer que la resistencia cultural era el principal obstáculo a vencer en la búsqueda de calidad, no sólo en los productos finales sino además en los procesos. Ante ello, Jurán propone un enfoque de gestión con tres componentes: Planificar la calidad, Controlar el proceso de calidad y Mejorar la calidad. En el último componente incluye algunas medidas que parten de crear conciencia en todos los involucrados en la organización de la necesidad y oportunidades de mejorar, la creación de planes y el establecimiento de metas para la mejora, la capacitación necesaria, comunicar resultados, reconocer el éxito y mantener la motivación. *Katz y Kanh. Teoría de sistemas*. Desarrollada en la década de los sesentas del siglo XX considera a la organización como un sistema abierto en interdependencia permanente con el entorno, al cual influye y por el cual es influida. *Minzberg. Teoría de las Contingencias o del Enfoque Situacional*. En ella se establece que no existe una mejor manera de administrar que funcione para todas las organizaciones, sino que las estructuras y sistemas deberán desarrollarse en función a las características propias de los intereses de la organización y del medio

en que operan. Dichas características diferenciales se consideran variables contingentes.

Al hablar de competencias y estándares, y de estos relacionados con la función directiva, es imprescindible partir de una conceptualización básica de tales términos los cuales se desprenden a su vez del concepto de calidad. La calidad de la educación toma relevancia a partir de la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos en Jomtien (UNESCO, 1990) en la cual se declara que: La prioridad más urgente es garantizar el acceso y mejorar la calidad de la educación para niños y mujeres (Art. III, párrafo 1). En México se reconoce oficialmente que la calidad de la educación básica es deficiente, lo cual da lugar a la firma del ANMEB, cuyo propósito fundamental es elevar la calidad de la educación pública (SEP-SNTE, 1992). A partir de entonces diversos documentos tanto oficiales como de investigadores educativos, han presentado conceptos. Schmelkes (1995) plantea que la calidad educativa debe entenderse como la capacidad de proporcionar a los alumnos el dominio de los códigos culturales básicos, las capacidades para la participación democrática, el desarrollo de la capacidad para resolver problemas y seguir aprendiendo, y el desarrollo de valores y actitudes acordes con una sociedad que prevea una mejor calidad de vida para sus habitantes. Para Latapí (1996) la calidad es la concurrencia de cuatro criterios: eficacia, eficiencia, relevancia y equidad, como paradigma de macroplaneación, mientras que en el plano micro, la calidad arranca en la interacción personal maestro-alumno y culmina en la actitud de éste ante el aprendizaje. El Programa Escuelas de Calidad establece que una escuela de calidad es aquella que asume en colectivo la responsabilidad por los resultados de aprendizaje de sus alumnos, donde todos se comprometen con la mejora continua de los procesos y de los resultados educativos, constituyéndose en un centro seguro y útil a su comunidad.

Con respecto al concepto de competencias, diversos autores que lo abordan coinciden que surgió en el ámbito laboral (Moreno, 2010 y Vossio, 2001). En cuanto al significado conceptual Moreno (2010) establece que es una polisemia en la que coinciden: la vertiente gerencial empresarial, la sociología del trabajo de McClelland, la competencia lingüística de Chomsky, el cognitivismo de Piaget, las competencias económicas de los clásicos y neoclásicos, los evolucionistas tecnológicos y la teoría neoinstitucional, llegando a la formulación de un individuo competente, un ser apto o capaz de hacer. Al extender dicho concepto a la educación, la currícula educativa que lo estructura conlleva conocimientos, capacidades, habilidades y destrezas, y actitudes tendientes hacia un fin. Al igual

que las competencias, el concepto de estándares surge del campo laboral de donde se extendió al ámbito de los servicios, entre los cuales está incluido el educativo. Para la Real Academia Española, estándar es entendido como lo que sirve como tipo, modelo, norma, patrón o referencia; proviene del vocablo inglés standard (RAE, 2001). Para el Consejo Nacional de Normalización y Certificación de Competencias Laborales (CONOCER) los Estándares de Competencia son

los conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes requeridas, para que una persona realice cualquier actividad productiva, social o de gobierno, con un nivel de alto desempeño (SEP-CONOCER, 1999). Ravitch (1995) especifica que un estándar es tanto una meta (lo que debiera hacerse) como una medida de progreso hacia esa meta (cuán bien fue hecho). Todo estándar significativo ofrece una perspectiva de evaluación realista; si no hubiera modo de saber si alguien está en realidad cumpliendo con el estándar, no tendría ningún valor o sentido. Por lo tanto, cada estándar real está sujeto a observación, evaluación y medición.

En relación a la función directiva en el nivel de secundaria, esta quedó definida en los acuerdos oficiales 97 para las secundarias técnicas (SEP, 1982a) y 98 para las secundarias generales (SEP, 1982b). Al analizar dichos acuerdos a la luz del nuevo modelo de gestión escolar planteado por el PEC (SEP, 2010a) resalta el hecho de que en ellos se enfatiza una gestión directiva de tipo verticalista, con una marcada jerarquización en la toma de decisiones, mientras que el nuevo modelo promueve el trabajo colaborativo, de búsqueda de consensos, de liderazgo compartido, de innovación y de mayor autonomía escolar.

### **Metodología**

La investigación se realizó en escuelas secundarias del Estado de Chihuahua, adscritas a la DEMyT. La metodología es mixta. En la primera parte se trabajó desde la perspectiva cuantitativa, seleccionándose una muestra de 47 escuelas, estratificada en función a dos rasgos: a) Modalidad: general, técnica y para trabajadores; b) Región geográfica: norte, centro, sur y serrana. Para obtener información se utilizó una encuesta. El instrumento se sometió a pilotaje y los resultados se evaluaron mediante la Prueba de confiabilidad Alfa de Cronbach. El índice resultante es de 0.810 lo cual lo sitúa en nivel aceptable, con 81% de confiabilidad. La encuesta fue aplicada bajo dos vertientes: autoevaluación del cuerpo directivo y evaluación del directivo por parte del personal docente y de apoyo. Se aplicaron 505 encuestas.

Los estándares evaluados fueron: Liderazgo efectivo, Clima de confianza, Compromiso de enseñar, Decisiones compartidas, Planeación institucional, Autoevaluación, Comunicación del desempeño y Redes escolares. La evaluación se dio en un rango de 4 niveles de desempeño por estándar: Nivel 4. Óptimo; estándar o referente. Nivel 3. Muy bueno; con algunas limitaciones. Nivel 2. Bajo; con muchas limitaciones. Nivel 1. Muy bajo; con agudas limitaciones.

En la segunda parte de la investigación, desde una perspectiva cualitativa, se realizó una selección de directivos identificados como exitosos a través de encuestas aplicadas a jefes de departamentos de educación secundaria y directores del mismo nivel, así como la identificación de directores con mejora en los resultados de ENLACE en los últimos tres años. Con los ocho directores seleccionados se construyó su perfil de desempeño a partir de entrevistas individuales a él mismo, así como a padres de familia y personal de sus escuelas, grupos focales de alumnos y observación no participante de la actividad escolar del director por un lapso de tiempo.

## Resultados

Resultados bajo la perspectiva cuantitativa. Los resultados de la investigación muestran que el valor de las medias aritméticas en los ocho estándares evaluados osciló en torno al nivel 3, lo cual implica que los directivos tienen buenos desempeños, aunque con algunas limitaciones. Los dos estándares con mayores promedios fueron “Liderazgo efectivo” y “Comunicación del desempeño”. En el otro extremo, los estándares con menor estimación resultaron ser “Autoevaluación” y “Redes escolares”. Al agrupar los datos por modalidad los directivos de las Secundarias para trabajadores fueron los mejor evaluados en todos los estándares. En el agrupamiento por región, la zona norte obtuvo los mejores resultados excepto en

“Autoevaluación institucional”. Para conocer la relación que existe entre las variables se recurrió al coeficiente de correlación de Pearson. Las correlaciones entre las variables evaluadas fueron todas positivas, en un rango que va desde 0.373 hasta 0.578 ubicándose en los niveles de muy bajo o bajo nivel de asociación. En todos los pares de variables asociados la correlación es significativa a l nivel 0,01 (bilateral). Las dos asociaciones con coeficientes más altos fueron Planeación institucio nal con Autoevaluación (0.578) y Liderazgo efectivo con Planeación institucional (0.561). En las correlaciones de género, años de servicio y último grado de estudios cursados de los directivos con respecto a



su autoevaluación y a la evaluación que de ellos realizó su personal, todas ellas están en el rango de casi nulas y no significativas.

Resultados bajo la perspectiva Cualitativa. Con la información obtenida a través de los diversos instrumentos aplicados, se procedió a su análisis haciendo uso de la Técnica de Inducción Analítica (Miranda, 2011) para la identificación de categorías. A partir de ello se procedió a la validación del proceso analítico a través de la triangulación, en este caso, la Triangulación de Sujetos (Miranda, 2011). De esta manera emergieron los rasgos que caracterizan a cada uno de los ocho directores participantes, los cuales fueron agrupados en función a los estándares de desempeño trabajados en la primera parte de la investigación encontrándose coincidencia con los descriptores del nivel 4 excepto en “Redes Escolares”.

### **Conclusiones**

Los resultados son evidencia de que la dinámica escolar está transitando del modelo tradicional de autoridad vertical a un nuevo modelo de gestión participativa. Se observa que la toma de decisiones en las escuelas suele ser producto, al menos parcialmente, de procesos que incluyen un diagnóstico a través de la autoevaluación del colectivo y el compromiso de la mayoría en la mejora de las instituciones. Se valora la labor del directivo como promotor de esa nueva dinámica, con actitud propositiva y favoreciendo procesos de comunicación, enfocado en la búsqueda de consensos y acciones que favorezcan la labor de los miembros del personal, haciéndola más eficiente. Se reconoce también el esfuerzo de los directores en involucrar a los padres de familia en actividades que redunden en el aprendizaje de sus hijos, mediante una participación responsable.

Toda la información surgida de la aplicación de encuestas, es corroborada a través de las caracterizaciones de los directivos exitosos, en los cuales se encontraron algunos rasgos comunes como: capacidad de liderazgo, compromiso, habilidades de comunicación, excelentes gestores, promotores de mejoras en la infraestructura de la escuela, promotores del trabajo colaborativo, respetuosos, corteses, dedican mucho tiempo a la escuela, atención inmediata a las necesidades y problemas escolares, tienen reconocimiento de alumnos, padres de familia y personal, visionarios y generan ambientes de trabajo agradables. Siendo los estándares mejor evaluados “liderazgo efectivo” y “comunicación del desempeño”, permite concluir que es reconocido en los directivos una tendencia en su trabajo hacia la generación de consensos, buena organización, apoyo a los proyectos surgidos entre su personal, compromiso con la tarea de enseñar y en

relacionar a la escuela con padres y madres de familia. Lo anterior es congruente con la información que se desprende del análisis cualitativo; entre las mayores coincidencias en los casos observados resalta la capacidad de los directivos de ejercer un liderazgo con visión humanista, lo cual se interpreta como liderazgo participativo. Sobresale el hecho de que en el presente estudio las correlaciones entre último nivel de estudios cursados y antigüedad en el servicio con los diversos estándares son casi nulas, lo cual de alguna manera muestra que las competencias evaluadas son desarrolladas por los directivos al margen de dichos factores o bien que hay otros factores asociados que es necesario investigar. Proponemos vocación y rasgos propios de la personalidad.

## Referencias

- Aguilera, M. A. (2011). *La función directiva en secundarias públicas. Matices de una tarea compleja*. Reportes de Investigación. Instituto Nacional de Evaluación Educativa. 35: 19-20.
- Gabiola, F., Sánchez, J. y De la Antonia, D. (2013). *Principios de una administración electrónica avanzada*. Contribuciones a la Economía. Marzo 2013. Recuperado en [www.eumed.net/ce/2013/administracion-electronica-avanzada.html](http://www.eumed.net/ce/2013/administracion-electronica-avanzada.html)
- GOBIERNO FEDERAL-SNTE (2008). *Alianza por la calidad educativa*. México.
- Latapí, P. (1996). *Tiempo educativo mexicano I*. México: UAG.
- Miranda, J. B. (2011). *Técnicas de Análisis y Validación de datos cualitativos*. XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Monterrey, NL.
- Moreno, P. (2010). *La política educativa de la globalización*. Horizontes educativos. Universidad Pedagógica Nacional. México recuperado de <http://digitalacademico.ajusco.upn.mx:8080/upn/bitstream/123456789/281/1/pol-educ.pdf>
- Ravitch, D. (1995). *National Standards in American Education. A citizen's Guide*. Versión resumida por Nancy Morrison. Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe. Recuperado de [www.preal.org/](http://www.preal.org/)
- Real Academia Española (2001). *Definición de Estándar*. Recuperado de <http://lema.rae.es/drae/?val=ESTANDAR>
- Schmelkes, S. (1995). *Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas*. Biblioteca para la actualización del maestro. SEP. México. (:13)
- SEP (1982a). *ACUERDO NÚMERO 97*. La organización y funcionamiento de las escuelas secundarias técnicas. Diario Oficial de la Federación. México.
- SEP (1982b). *ACUERDO NÚMERO 98*. Por el que se establece la organización y funcionamiento de las escuelas de educación secundaria. Diario Oficial de la Federación. México.

- SEP (2010a). Estándares de gestión para la educación básica. Programa escuelas de calidad. Módulo III. México.
- SEP (2010b). Modelo de gestión educativa estratégica. Programa escuelas de calidad. Módulo I. México.
- SEP-CONOCER.(1999). *Sistema Nacional de Competencias*. México. Recuperado de <http://www.conocer.gob.mx/>
- SEP-SNTE (1992). Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica. México. Recuperado de <http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/b490561c-5c33-4254-ad1c-aad33765928a/07104.pdf>
- UNESCO (1990). Conferencia mundial sobre educación para todos. *Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127583s.pdf>
- Vossio, B. R. (2001). Certificación y normalización de competencias. Orígenes, conceptos y prácticas. Boletín Técnico Vol. 27. Enero -Abril del 2001. Recuperado en [http://www.oei.es/etp/certificacion\\_normalizacion\\_competencias\\_vossio.pdf](http://www.oei.es/etp/certificacion_normalizacion_competencias_vossio.pdf)

## **FORTALECIMIENTO DE CUERPOS ACADÉMICOS, ESTRATEGIA QUE CONTRIBUYE A PERFECCIONAR LOS PROGRAMAS EDUCATIVOS DE UNA INSTITUCIÓN DE EDUCACIÓN SUPERIOR**

*Ma. Isabel Dimas Rangel, César Sordia Salinas, Ma. Blanca Elizabeth Palomares Ruíz, Leonardo M. Márquez Bañuelos  
Universidad Autónoma de Nuevo León*

### **Resumen**

Un objetivo importante del fortalecimiento de cuerpos académicos es contribuir a la mejora de los Programas Educativos(PE) de las Instituciones de Educación Superior(IES). Con este propósito se considera dentro del Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP) un concurso, donde se asiste a instituciones enfocadas, permitiendo que sus Profesores de Tiempo Completo (PTC) sean incluidos en cuerpos académicos (CA) y así auspiciar a profesionales de buena calidad, con responsabilidad y sentido de competencia limpia.

Los CA a integrarse son aquellos que van más allá de su deber, compartiendo líneas de generación y tienen una visión innovadora del conocimiento en temas multidisciplinares, formando parte de objetivos y metas académicas.

El fortalecimiento se origina convocando a los catedráticos a colaborar en proyectos de investigación y tácticas para el desarrollo tecnológico. El PRODEP facilita los recursos necesarios a aquellos que proporcionen el establecimiento de vínculos con CA consolidados o grupos experimentados equivalentes del extranjero permitiendo un entendimiento y aprendizaje por parte de ambas partes.

Uno de los objetivos establecidos por las instituciones educativas sobre mantener a su CA en constante aprendizaje es la evolución de miembros, propiciando una mejora en las oportunidades de desarrollo; es decir, si ya se obtuvo un título dentro de su campo, se convierta en maestría y se extienda hasta el doctorado. En síntesis, se busca la excelencia en su cuerpo de trabajo para mejorar el rendimiento dentro de la institución. La ayuda para el fortalecimiento del profesorado genera la consolidación del aprendizaje catedrático y asegura la calidad de la educación impartida en el país.

### **Palabras clave**

## Fortalecimiento de Cuerpos Académicos, Grupos de investigación de una Institución Educativa, Trabajo colegiado en una Institución Educativa

### Antecedentes

A fin de que las Instituciones de Educación Superior (IES) logren sus objetivos, la Secretaría de Educación Pública (SEP), a través de la Subsecretaría de Educación Superior (SES) promueve mediante el marco del PRODEP acciones que motiven a que los PTC se integren en cuerpos académicos, apoyando así a la habilitación de profesionales de alta calidad, comprometidos y competentes. Como parte de dichas acciones, las IES cuentan con la necesidad de elaborar planes de desarrollo de sus cuerpos académicos considerando los marcos de los programas de fortalecimiento institucional, además de las metas y los objetivos específicos trazados por los programas educativos, y las líneas de generación y aplicación del conocimiento y de desarrollo tecnológico. En la figura 1, se muestra el desarrollo evolutivo del grado de consolidación de los cuerpos académicos según el PRODEP.

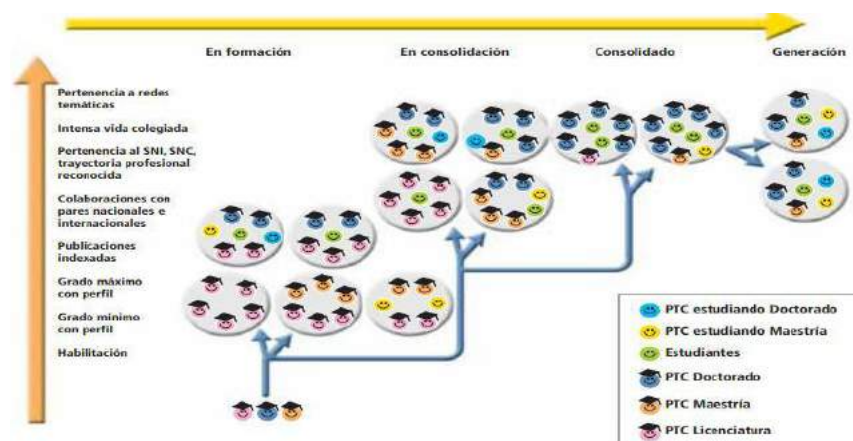


Figura 1. Ejemplo de un proceso evolutivo en el desarrollo de un Cuerpo Académico.

Fuente: PRODEP

La UANL cuenta con varios campus ubicados en diferentes ciudades del estado de Nuevo León. Dentro del campus de Ciudad Universitaria, ubicado en la ciudad de San Nicolás de los Garza, se encuentra la FIME (Facultad de Ingeniería Mecánica y Eléctrica), la cual se ha caracterizado por su afán de superación académica y por su vinculación con la industria, siendo este su principal objetivo, por lo que ha aumentado su oferta educativa de calidad, cada año, al inscribirse bajo las bases que promueve la

PRODEP.

### Introducción

El programa de fortalecimiento a cuerpos académicos, que promueve la PRODEP, se encuentra orientado a los académicos que dedican sus actividades en base a la docencia, la investigación, la tutoría.

El propósito de este trabajo de investigación es destacar el compromiso de los Cuerpos Académicos de la Institución de Educación Superior.

La SEP nombra estos grupos de trabajo entre Profesores de Tiempo Completo (PTC) como Cuerpos Académicos (CA), definidos como "Grupos de profesores/as de tiempo completo que comparten una o varias líneas de generación de conocimiento, investigación aplicada o desarrollo tecnológico e innovación en temas disciplinares o multidisciplinares; y clasificados en 3 categorías, descritas a continuación

#### CAEF:

2. Tienen identificados a sus integrantes.
3. De sus integrantes al menos la mitad tiene el reconocimiento del perfil deseable.
4. Tienen definidas las líneas de generación y/o aplicación del conocimiento.
5. Tienen identificados algunos cuerpos académicos afines y de alto nivel de otras instituciones del país o del extranjero con quienes desean establecer relaciones.

#### CAEC:

- Más de la mitad de sus integrantes tiene la máxima habilitación y cuenta con productos de generación y/o aplicación innovadora del conocimiento.
- Una mayoría de sus integrantes tiene reconocimiento del perfil deseable.
- Participan conjuntamente en líneas de generación o aplicación innovadora del conocimiento bien definidas.

- Más de la mitad de quienes lo integran cuentan con amplia experiencia en docencia y en formación de recursos humanos.
- Colaboran con otros CA's.

---

CAC:

---

- d) Casi la totalidad de sus integrantes tienen la máxima habilitación académica que los capacita para generar y/o aplicar innovadoramente el conocimiento de manera independiente
- e) Sus integrantes cuentan con amplia experiencia en docencia y en formación de recursos humanos.
- f) La casi totalidad cuenta con el reconocimiento de perfil deseable por parte de PROMEP .
- g) Los integrantes tienen un alto compromiso con la institución.
- h) Sus integrantes colaboran entre sí y su producción es evidencia de ello.
- i) Demuestran una intensa actividad académica manifiesta en congresos, seminarios, mesas y talleres de trabajo, etc., de manera regular y frecuente.
- j) Intensa vida colegiada.
- k) Sostienen una intensa participación en redes de intercambio académico, con sus pares en el país y en el extranjero, así como con organismos e instituciones nacionales y del extranjero.

Otro organismo orientado en fomentar el fortalecimiento de la innovación en la investigación científica y tecnológica es el Sistema Nacional de Investigadores (SNI). El SNI tiene por objeto promover y fortalecer la calidad de la investigación científica y tecnológica, y la innovación que se produce en el país, contribuye a la formación y consolidación de investigadores como un elemento fundamental para incrementar la cultura, productividad, competitividad y el bienestar social. (CONACYT, 2014)

Con la finalidad de realizar un ejercicio de autodiagnóstico y analizar la situación actual de la Institución se realiza un análisis FODA, (Fortalezas, Oportunidades, Debilidades y Amenazas) a fin de identificar las oportunidades de mejora que contribuyan a fortalecer la competitividad y capacidad académica.

### Análisis FODA

Fortalezas	Debilidades
<p>El 100% de los Programas educativos con el nivel I de los CIIES</p> <p>El 100% de los Programas educativos están acreditados</p> <p>Plan de estudios actualizados</p> <p>Actividades académicas e investigación soportadas por los CA</p> <p>Crecimiento continuado de la matrícula</p> <p>Incremento de la participación de estudiantes en el programa de movilidad</p> <p>Número significativo de convenios en ejecución a nivel nacional e internacional</p> <p>Programa de Beca de Apoyo a la Retención Estudiantil</p> <p>Proyectos de investigación financiados</p> <p>Organización continua de eventos de difusión científica y tecnológica</p> <p>Producción científica</p>	<p>Tener nombramiento de profesor de tiempo completo en la institución.</p> <p>Contar con el grado mínimo (Maestría), o preferente (Doctorado).</p> <p>Desempeñar funciones congruentes con su grado académico.</p> <p>Equilibrar las actividades de docencia, tutoría, generación y aplicación innovadora del conocimiento y gestión académica.</p> <p>Desempeñar sus funciones con eficacia y compromiso con su institución y sus alumnos.</p> <p>Rezago estudiantil</p> <p>Baja tasa de titulación por cohorte generacional</p> <p>Falta de mecanismos de evaluación de las actividades académicas</p> <p>Falta registro de las redes temáticas al CONACYT y PROMEP</p>

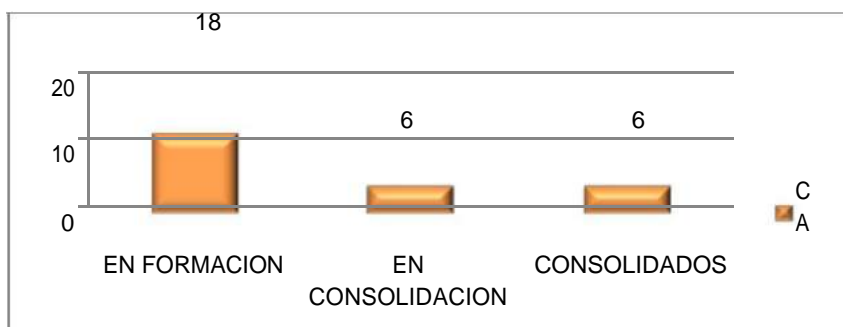


<p>Infraestructura física adecuada</p> <p>Clima organizacional favorable</p> <p>Equipo y personal calificado para ofrecer servicios internos y externos</p>	<p>Falta de personal técnico para apoyar las actividades de docencia e investigación</p>
<p>Oportunidades</p>	<p>Amenazas</p>
<p>Re acreditar Programas Académicos</p> <p>Consolidar CA</p> <p>Diversificación de las fuentes de financiamiento</p> <p>Internacionalización de las actividades docentes y de investigación</p> <p>Vinculación con los servicios productivos y empresariales</p> <p>Valoración y reorganización de espacios</p>	<p>Incremento del número de IES con oferta similar</p> <p>Bajo nivel académico de alumnos de nuevo ingreso</p> <p>Disminución del presupuesto federal y estatal</p> <p>Falta mayor presupuesto para ejecutar el programa de movilidad</p> <p>Escasos recursos económicos para las estancias académicas de los PTC</p>

### Justificación

La perfección a la mejora de los programas educativos, se genera en base a la labor investigativa que realizan los miembros de los cuerpos académicos ya que con este trabajo se fortalece el contenido de dichos programas. El análisis realizado para este proyecto de investigación permite identificar la necesidad de generar estrategias que favorezcan en la integración de nuevos cuerpos académicos, considerando como factor determinante de la creación del CA. Actualmente la institución cuenta con 30 cuerpos académicos distribuidos de la siguiente manera:

### Grados de los CA's



Así mismo se identifica la necesidad de fortalecer la capacidad académica de la Institución, ya que el perfil de los miembros de algunos CA requiere el fortalecimiento de las acciones sustantivas propias de su quehacer educativo requiriendo que impacte positivamente en beneficio de los programas educativos.

En base a las anteriores reflexiones se realiza un proyecto orientado al fortalecimiento de los cuerpos académicos de la FIME.

El PRODEP establece una serie de requerimientos para lograr que los cuerpos académicos transiten de estadio en busca de la consolidación de los mismos, y demanda lo siguiente:

Los profesores solicitantes deberán cumplir con:

- Tener nombramiento de tiempo completo con plaza de profesor, docente, investigador o profesor-investigador en el nivel de educación superior.
- Haber obtenido el grado preferente (doctorado) o mínimo, (maestría o especialidad médica con orientación clínica en el área de la salud reconocida por la Comisión Interinstitucional para la Formación de Recursos Humanos en Salud).
- Demostrar de manera fehaciente sus actividades en:
  - a) Docencia: Haber impartido al menos un curso frente a grupo al año, durante los tres años inmediatos anteriores a la fecha de presentar su solicitud ante el PROMEP SES o durante el tiempo transcurrido desde su primer nombramiento como PTC en la IES o desde la obtención de su último grado, en caso de que este tiempo sea inferior a tres años.

- b) Haber participado activamente en un proyecto de generación o aplicación innovadora del conocimiento. El producto deberá estar publicado en revistas con arbitraje (de preferencia indexadas), libros, capítulos en libros y memorias arbitradas de congresos (sólo se consideran válidas para las áreas de "Ciencias sociales y administrativas" y "Educación, humanidades y arte"). SES.
- c) Tutoría: Haber participado en el programa institucional de tutorías o haber dirigido al menos una tesis durante el último año inmediato anterior a la fecha de presentar solicitud ante el PROMEP.
- d) Gestión académica individual o colegiada. Los integrantes deben estar adscritos a la Universidad como profesor, investigador o profesor investigador de tiempo completo, además de contar con la aprobación escrita del Director de la Institución. (PRODEP, 2007) También lleven a cabo actividades académicas y de gestión complementarias, como participación en jurados de examen, en comités evaluadores de proyectos y becas y formar parte de foros de planeación de la ciencia y la tecnología. (López Leyva, 2010)

### **Metodología**

El presente estudio tiene una naturaleza de carácter exploratorio y de aplicación, con interés en un fenómeno específico: el fortalecimiento de los cuerpos académicos. Se recogió la información de los mismos mediante entrevistas y cuestionarios aplicados a líderes y miembros de los CA. Estas técnicas permitieron conocer aspectos medulares relacionados con el desarrollo e impacto de los CA en la FIME.

Se efectúa un análisis detallado de cuántos profesores de tiempo completo participan en CA's, las líneas de generación de conocimiento, histórico de cuerpos académicos por programa educativo y en qué grado de consolidación se encuentran, por lo que se emplearon los siguientes métodos.

Con la finalidad de contribuir en el perfeccionamiento del perfil de los CA's. En base a esta necesidad se realiza una propuesta a fin de buscar la consolidación de los cuerpos académicos de la institución.

### **Objetivos**

Contar con estructura académico-administrativa que contribuya a consolidar las estrategias de investigación y gestión, a fin fortalecer el trabajo colegiado en la Facultad de Ingeniería Mecánica y Eléctrica con el propósito de contribuir positivamente en la competitividad y capacidad académica de la misma.

- Realizar un análisis de los cuerpos académicos y de los PE de la Institución a fin de identificar la necesidad de integrar nuevos grupos colegiados con la finalidad de fortalecer la competitividad académica de los programas.
- Contar con un instrumento de análisis y evaluación que permita realizar un ejercicio de retroalimentación objetiva para la integración de nuevos cuerpos académicos, con el propósito de contribuir a la competitividad académica de la Institución Educativa.
- Analizar el perfil de los Profesores-Investigadores que participan en este tipo de grupos de investigación a fin de promover su desarrollo profesional y coadyuvar en el perfeccionamiento del perfil de los miembros y por consecuencia en la consolidación del CA.
- Promover la Integración de estudiantes de la Institución a fin de contribuir en la formación de recurso humano a través de actividades de investigación.

A continuación, se muestra cada objetivo con sus respectivas estrategias y metas a alcanzar.

**Objetivo Especifico 1.-.** Realizar un análisis de los cuerpos académicos y de los PE de la Institución a fin de identificar la necesidad de integrar nuevos grupos colegiados con la finalidad de fortalecer la competitividad académica de los programas.

**Meta:** Contar con el análisis del 100% de los Programas educativos y los cuerpos académicos vinculados a cada uno de ellos.

### **Estrategias**

- Integrar un registro de los cuerpos académicos de la institución.
- Realizar un análisis de vinculación entre programas educativos y cuerpos académicos.
- Analizar el impacto de las líneas de investigación con el grupo de expertos en gestión académico-administrativa de la institución.

### **Acciones**

- Integrar el registro de cuerpos académicos.
- Vincular las líneas de investigación a los PE
- Elaborar un reporte técnico a fin de integrar las conclusiones del estudio.

### **Indicador**

El estudio debe estar integrado por el 100% de los cuerpos académicos.

**Objetivo Particular 2.-** Contar con un instrumento de análisis que permita realizar un ejercicio de retroalimentación objetiva para la integración de nuevos cuerpos académicos, con el propósito de contribuir a la competitividad académica de la Institución Educativa y aumentar las posibilidades de éxito.

### **Meta**

Diseñar e implementar un instrumento de análisis que permita realizar una retroalimentación objetiva a los aspirantes a formar un cuerpo académico.

### **Estrategias**

- Diseñar el instrumento de retroalimentación.
- Realizar la valoración a través del criterio de expertos.
- Realizar la socialización del instrumento.

### **Acciones**

- Identificar los elementos trascendentes en la evaluación de cuerpos académicos en base a las reglas de operación Prodep.
- Elaborar el diseño del instrumento considerando los elementos claves de la evaluación.
- Socializar el instrumento con el grupo de expertos a fin de obtener la opinión de los mismos.

### **Indicador**

Contar con el instrumento diseñado, socializado e implementado al 100%.

**Objetivo Particular 3.-** Analizar el perfil de los Profesores-Investigadores que participan en este tipo de grupos de investigación a fin de promover su desarrollo profesional y coadyuvar en el perfeccionamiento del perfil de los miembros y por consecuencia en la consolidación del CA.

### **Meta**

Diseñar e implementar un instrumento de análisis que permita analizar la trayectoria docente y de investigación de los aspirantes a formar un cuerpo académico.

- Diseñar del instrumento de recolección de datos a fin de integrar un expediente completo que contenga juicios de valor que permita analizar la trayectoria del profesor de investigación de los interesados.

- Analizar el contenido del instrumento con la finalidad de identificar oportunidades de mejora en el perfil de los miembros del CA.
- Informar los resultados del análisis con el propósito de generar oportunidades de mejora que contribuyan al perfeccionamiento del perfil de los cuerpos académicos.

### **Acciones**

- Identificar la caracterización de los profesores que obtienen el perfil deseable PRODEP.
- Integrar los requerimientos que se evalúan a los miembros que integran un CA.
- Identificar las oportunidades de mejora de cada uno de los miembros.
- Integrar un reporte técnico que permita visualizar las estrategias que permitan perfeccionar el perfil de los miembros del cuerpo académico.
- Socializar los resultados del análisis con los miembros de los CA's a fin de elaborar un plan de desarrollo que les permita transitar hacia el siguiente estadio.

### **Indicador**

Realizar la evaluación del 100% de los miembros de los CA's en consolidación y formación.

**Objetivo Particular 4.-** Promover la Integración de estudiantes de la Institución a fin de contribuir en la formación de recurso humano a través de actividades de investigación.

### **Meta**

Analizar el 100% de los CA's de la Institución a fin de medir el impacto en la formación de recurso humano, principalmente en estudiantes.

### **Estrategias**

- Analizar el perfil de los miembros del CA en el estrato de estudiantes a fin de identificar si consideran esta contribución del CA.
- Socializar e Integrar estudiantes en los proyectos de investigación.

### **Acciones**

- Identificar la participación de estudiantes por CA.

- Retroalimentar a los CA's a fin de fortalecer la integración de los miembros que son estudiantes.
- Integrar estudiantes a fin de contribuir en la formación de recurso humano.

### **Indicador**

Contar con la participación de estudiantes en todos los CA's.

### **Resultados**

Todos los organismos relacionados con la certificación de los cuerpos académicos están conscientes que para alcanzar altos niveles de calidad educativa es sumamente necesario desarrollar los conocimientos de los CA, elevando la habilitación académica, intensificar la vida colegiada, el compromiso institucional y la participación en redes de colaboración e intercambio académico de los profesores de la institución.

Los CA han llegado a provocar un impacto positivo tanto para los líderes como sus miembros.

### **Conclusiones**

La aplicación del proyecto de Fortalecimiento de Cuerpos Académicos tiene el objetivo central de aumentar el grado de desarrollo de los CA, teniendo en cuenta el trabajo en las redes de colaboración, de la misma forma tendrá que contribuir a mejorar la atención puesta de los estudiantes, lo cual se vera reflejado en sus resultados académicos, as-i como en la evaluación y acreditación de los programas educativos. El mayor reto que enfrentan estos proyectos es continuar incrementando en los siguientes años el número de cuerpos académicos consolidados en las instituciones y hacerlos equiparables a los de los buenos sistemas de la educación superior.

Por lo mencionado anteriormente, se concluye que es prioritario seguir con el mejoramiento de los proyectos y complementar las estrategias ya establecidas.

### **Propuesta de mejora**

Para lograr que las estrategias y fundamentos que marca el organismo PRODEP se establezcan cada vez más en las instituciones se recomendaría la ampliación de sus campos, es decir que se promueva, a través de los cuerpos académicos ya consolidados, la inclusión al programa de muchos mas.

El proyecto del organismo PRODEP tiene como finalidad apoyar a los profesores de tiempo completo, por lo cual debería tomarse en cuenta la opción de crear dentro

de las instituciones programas interiores para la capacitación de los próximos integrantes de los CA a aplicar para la consolidación; es decir, que se de capacitación previa sobre la solicitud, el proyecto y todas las características de la convocatoria para hacer del proceso un camino agradable y no del todo desconocido.

En resumen, sería recomendable ayudar, dentro de la institución y previo a la presentación del CA frente a la PRODEP para definir sus métodos e ideas sobre lo que es una educación de calidad para que, de esa forma en el proceso, estos puntos con sus bases ya asentadas, se encuentre fácilmente un foco de atención que se pueda perfeccionar para lograr la excelencia académica en la enseñanza.

## Referencias

- López Leyva, S. (2010). Cuerpos académicos: factores de integración y producción de conocimiento. *Revista de la educación superior*, 7-25.
- PRODEP. (2007). *Programa para el Desarrollo profesional Docente*. Obtenido de <http://dsa.sep.gob.mx/pdfs/Reglas%20de%20Operacion%2028%20Feb%202007.pdf>
- Hill, David D. (1997). "Effects of competition on diverse institutional contexts", en Marvin W. Peterson et al, *Planning and management for changing environment*, San Francisco, Jossey-Bass Publishers.
- Rueda, Mario (2003). *Presentación de la colección La investigación Educativa en México 1992-2002*, en línea <http://www.comie.org.mx/v1/sitio/portal.php?sec=SC03 & sub=SBB & opc=OPC01>, recuperado el 13 SEP . 2008.
- CONACYT. (10 de julio de 2014). *Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología*. Obtenido de <http://www.conacyt.mx/index.php/el-conacyt/sistema-nacional-de-investigadores>
- DSA . (12 de julio de 2014). *Dirección de Superación Académica* . Obtenido de <http://dsa.sep.gob.mx/>
- DSA. (10 de julio de 2014). *Dirección de Superación Académica*. Obtenido de <http://dsa.sep.gob.mx/>
- Leyva, S. L. (2010). *Cuerpos académicos: factores de integración y producción de conocimiento*. Recuperado el 11 de 07 de 2014, de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S018527602010000300001&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S018527602010000300001&script=sci_arttext)
- Palomares Ruiz, M. B., Dimas Rangel, M. I., & Espinoza Rodríguez, D. (11 - 13 de 09 de 2012). Fortalecimiento de los Cuerpos Académicos del Programa Educativo "Ingeniero Administrador de Sistemas". *Memoria en extenso*. San



Nicolás de los Garza, Nuevo León, México: VII Congreso Industrial y de Sistemas.

- SEP. (23 de septiembre de 2013). *Secretaría de Educación Pública*. Obtenido de [http://www.sep.gob.mx/es/sep1/sep1\\_Vision\\_de\\_la\\_SEP#.U8Cyofl5OSo](http://www.sep.gob.mx/es/sep1/sep1_Vision_de_la_SEP#.U8Cyofl5OSo)

## **INDICADORES QUE DETERMINAN EL PERFIL DESEABLE DE LOS PROFESORES EN UNA DEPENDENCIA DE EDUCACION SUPERIOR**

*Ma. Blanca Elizabeth Palomares Ruiz, Cesar Sordia Salinas, Ma. Isabel Dimas Rangel  
Universidad Autónoma de Nuevo León*

### **Resumen**

Este trabajo expone la evolución que ha demostrado una dependencia de educación superior al implementar estrategias de capacitación y alcance de sus profesores al aplicar a un perfil deseable del PRODEP. Asimismo, este estudio muestra la relevancia de dar seguimiento a los indicadores de calidad que contribuyen a la capacidad académica de una dependencia (DES).

En el análisis se detectó que existen áreas de oportunidad que requieren ser valoradas para diseñar nuevas estrategias que permitan elevar sus indicadores. Sin embargo, se requieren enfrentar nuevos retos debido a la disminución que se presentó en el año 2014. Por lo tanto, se tendrá que motivar al personal docente a continuar aplicando sus conocimientos en investigaciones de su área y recuperar el perfil deseado.

### **Palabras claves**

Perfil deseable, indicadores, calidad, formación de profesores.

### **Introducción**

Ante una sociedad globalizada, cuya dinámica se sustenta esencialmente en el conocimiento, la educación superior tiene como reto el transformar su forma de operación y de interacción con la sociedad, es decir reconstruirse como Instituciones Educativas (IE) innovadoras con la capacidad de proponer y ensayar nuevas formas de educación e investigación.

La preocupación por mejorar la calidad y eficiencia de las instituciones de educación superior (IES) ha sido una constante entre las organizaciones internacionales. Como lo mencionan Cardoso y Cerecedo (2011), la búsqueda por solucionar el

problema de la calidad educativa en países latinoamericanos ha conducido a la creación de programas generadores de cambio en la formación docente. Todo esto con la finalidad de formar graduados creativos, reflexivos, poli funcionales y emprendedores, en el marco de sistemas de formación avanzada, continua, abierta y crítica, en donde el alumno asuma su calidad de sujeto activo, protagonista de su propio aprendizaje y gestor de su proyecto de vida (CRESALC, 2001).

### **Fundamentos teóricos**

La Facultad de Ingeniería Mecánica y Eléctrica (FIME) de la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL) ha manifestado su compromiso hacia el logro de los objetivos de calidad, que buscan la excelencia tanto en los programas educativos, así como con sus profesores, implantando acciones de mejora continua, buscando crear valor agregado a la calidad en pro de sus futuros profesionistas. Para lograr lo anterior, se somete a los requerimientos de instancias evaluadores, en el caso de Profesores de Calidad, se encuentra el PRODEP, quien los certifica nacionalmente como tales.

El Programa para el Mejoramiento del Profesorado (PROMEP), llamado hoy en día Programa para el Desarrollo Profesional Docente, tiene como objetivo: —mejorar sustancialmente, la formación, la dedicación y el desempeño de los cuerpos académicos de las instituciones de educación superior como un medio para elevar la calidad de la educación superiorll (Octubre 2014).

En efecto, tanto el marco internacional como el nacional coinciden en la necesidad de modificar el paradigma educativo actual, por aquel en el que la formación de los estudiantes sea integral, es decir, que desarrolle valores, actitudes, habilidades, destrezas y aprendizaje significativo.

Con relación a esto, los resultados obtenidos en la convocatoria PROMEP 2009 contra la del 2008 no fueron favorables para la FIME, ya que hubo una disminución en el indicador en el porcentaje de profesores con Perfil Deseable (PD) PROMEP de un 32% a 31.70%; por lo que a partir del mes de Octubre de ese mismo año, se emprendieron las acciones de mejora continua enfocadas a incrementar y mantener el número de profesores con PD PROMEP.

Se entiende por Perfil Deseable al —perfil de un profesor universitario de calidad que posee un nivel de habilitación académica superior de los programas educativos

que imparte, preferente cuenta con el doctorado y, además, realiza de forma equilibrada las acciones sustantivas de docencia, tutoría, gestión e investigación (Dimas et al., Octubre 2013).

Algunas acciones emprendidas por parte de la FIME para incrementar el porcentaje del indicador de los Profesores de Tiempo Completo (PTC) con PD PROMEP fueron: la realización de Libros de Memorias de los Congresos realizados en la FIME con registro de ISBN desde el 2010 a la fecha, además, trámite de registro de ISBN a los diferentes libros, manuales y laboratorios, también cursos de docencia, tutorías, gestión e investigación, un ejemplo, —Experiencias PROMEP II. Con acciones como estas se ha elevado el porcentaje de 31.70% que existía en el 2009 al 61%, en el 2013, teniendo actualmente una disminución a 51.61% en 2014.

### **Metodología**

Debido a la problemática presentada de los indicadores de calidad que se vieron afectados en cuanto a la disminución de los PTC en su PD (Perfil Deseable) PROMEP, se llevó a cabo un estudio descriptivo en el que se complementa la metodología cualitativa cuantitativa para hacer demostraciones concretas y realizar un aporte específico al análisis efectuado. Con el propósito de dar seguimiento a las acciones emprendidas en materia de formación de los profesores, en base a la situación presentada, se hizo necesario el análisis para fundamentar un nuevo enfoque a esta formación, por lo que se emplearon los siguientes métodos:

#### ***Nivel Teórico***

**Histórico-Lógico:** Permite el estudio detallado de todas las trayectorias, antecedentes de formación, aplicaciones anteriores a PROMEP de cada uno de los profesores.

**Analítico-Sintético:** Se utilizó durante todas las etapas del estudio, esto permitió hacer los análisis e inferencias de la bibliografía consultada, lográndose precisar los aspectos más significativos para realizar la programación de la formación de los docentes.

**Inductivo-Deductivo:** Facilita elaborar los elementos que sustentan y fundamentan la necesidad del diseño de una estrategia para la superación y el logro del PD PRODEP de los profesores.

#### ***Nivel Empírico***

**Análisis de documentos:** Se utilizó para analizar e interpretar los documentos sustentados en el Sistema Integral para la Administración de Servicios Escolares (SIASE) de la UANL, así como la ficha técnica de cada profesor con apoyo del departamento de Recursos Humanos de la FIME, en cada fase del análisis para poder integrar los grupos, revisando en forma individualizada en la detección de las necesidades de capacitación de los Programas Educativos (PE), la distribución de las cargas de los profesores, participación en Cuerpos Académicos (CA), atención a las acciones sustantivas de Gestión, Tutorías, Docencia e Investigación, siendo esta última prioritaria en las acciones a emprender en la formación.

### ***Nivel Estadístico***

**Análisis Porcentual:** Se utilizó para procesar la información cuantitativa del estudio, para determinar cómo se comportan los diferentes indicadores, en cada una de las etapas del proceso, a partir de la aplicación de técnicas e instrumentos.

**Estadística Descriptiva:** Se emplearon gráficas y tablas para analizar y comparar los resultados en las distintas etapas del estudio, para una mejor interpretación de los resultados.

### **Población y Muestra**

El universo poblacional está constituido por los PTC, considerando los siguientes criterios para la selección de los participantes:

- a) Profesores que cuenten con estudios de posgrado.
- b) Profesores con vigencia de PD PROMEP anterior a 2013, pero que no aplicaron en la convocatoria PD 2014.
- c) Profesores con 5 años o menos de antigüedad como PTC sin PD vigente.
- d) Profesores de Tiempo Completo que estén realizando estudios de Doctorado.
- e) Antigüedad de Profesores (PTC) de menor a mayor.

La FIME es una IES de nivel superior y pertenece a la UANL, contando con 10 carreras a nivel Licenciatura, 16 programas de Posgrado y más de 100 cursos de Educación Continua que satisfacen los requerimientos y necesidades del estudiante y de la industria. Para ello, se convierte en prioridad el brindar el mejor servicio y la búsqueda de la mejora continua de sus profesores, para poder mantener y seguir elevando su nivel académico y atender los cambios que surgen en la sociedad actual.

Ante el reto de la competencia internacional, actualmente la FIME se encuentra certificada bajo la norma de calidad ISO 9001:2008 y cuenta con 9 programas de Licenciatura acreditados por Consejo de Acreditación de la Enseñanza de la Ingeniería A.C. (CACEI) y en Nivel 1 de Comité Interinstitucional para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES). Así como 6 programas de Posgrado en el Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC).

Una vez que se estudió a detalle la trayectoria de cada profesor, en el marco del modelo de administración antes mencionado, la Subdirección de Desarrollo Institucional y Humano

—hoy en día Subdirección de Planeación Estratégica— la Subdirección Académica y la Subdirección Administrativa de la FIME por conducto de sus Coordinaciones y la participación del Cuerpo Académico de Gestión Académico–Administrativa de Instituciones de Educación Superior en forma colegiada, se procedió a integrar los grupos para su formación, todo con el propósito de contribuir a incrementar el número de profesores con PD PRODEP, ya emprendidas una serie de acciones para inducir a la formación de un currículum de profesores investigadores (Palomares et al., 2010). Esto coadyuvó a seguir escalando dentro de este ambiente en pro de la calidad educativa, y el cumplir con los objetivos del Programa Sectorial de Educación 2013-2018 de la UANL.

Para continuar con las acciones de volver a lograr el incremento del PD, se siguió invitando a participar como tutores a profesores que han mantenido el Perfil Deseable PRODEP en el periodo comprendido desde el 2002 a la fecha, así como: Dr. Enrique López Cuellar, Dr. Juan Antonio Aguilar Garib, Dr. Azael Martínez de la Cruz, y Dr. Arturo Torres Bugdud, profesores que son miembros del Sistema Nacional de Investigadores tanto Nivel I y Nivel II.

En una primera etapa, se diseñó el Curso-Taller —Experiencias PRODEPII, seguido de una segunda etapa Curso-Taller —Elaboración de ProyectosII, por lo que después se diseñó una tercera etapa que se le nombró Curso-Taller —Prácticas para la Estructuración y Redacción de artículos Científicos de DivulgaciónII, del cual se acredita el curso a la entrega de un artículo para su divulgación.

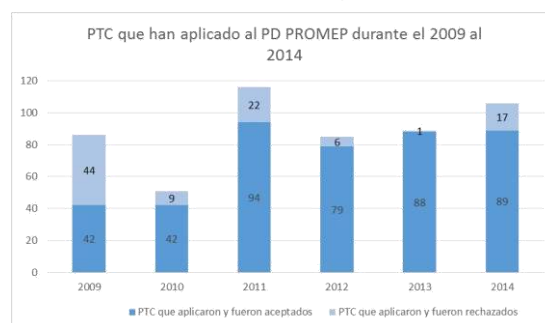
En la cuarta etapa, la FIME cuenta con profesores con experiencia en el uso y manejo del manual de estilo de publicaciones de la American Psychological Association (APA) desarrollando talleres —Experiencias APAII, dirigidos a aquellos

profesores que han cumplido con la etapa 3 permitiendo con lo anterior, realizar por lo menos una publicación y/o divulgación en un foro reconocido y certificado.

Cabe mencionar, que este proceso de formación integral de profesores está constantemente adecuándose a las necesidades tanto individuales como de nuevos profesores que se integran a la planta docente de la Institución. El equipo de analistas continúa estudiando, integrando y actualizando una base de datos, cuyo propósito es incrementar las cifras de los PD PRODEP además de motivar a los que ya lo han obtenido, pues el compromiso es mantenerlo, desde luego incrementarlo en cada convocatoria, con la visión de generar nuevos proyectos que apliquen a nuevas convocatorias con posibles recursos económicos.

### Resultados

El programa de formación de profesores, continúa atendiendo nuevas necesidades, con la referencia de los resultados de cada convocatoria, trabajando en el rediseño de programas específicos, destacando los resultados que se han obtenido con respecto a los PTC con PD PRODEP, los cuales han sido desde el 2009 de un 31.70 %, en el 2010 el 36.22%, en el 2011 el 46.86%, en el 2012 el 56.03%, en el 2013 el 61.70% y en el 2014 se obtuvo una disminución al 51.91%. Esto nos permite observar que la formación que inició en octubre del 2009, al igual que el seguimiento a cada profesor y sus logros, se tienen que fortalecer para que este programa siga rindiendo frutos, tal y como se muestra en la gráfica 1.



Gráfica 1. Relación de Profesores de Tiempo Completo (PTC) con Perfil Deseable (PD) PROMEP durante los años 2009 al 2014.

Con respecto a los PTC que aplicaron en la convocatoria de PD PROMEP durante los años 2009 al 2014 se puede observar que en el 2009 el 48.83% de los PTC que aplicaron fueron aprobados de la convocatoria PD PROMEP, mientras que en el 2010 fue de 82.35%, en el 2011 fue de 81.03%, en el 2012 fue de 93%, en el 2013

fue de 99%, mientras en el 2014 fue de 85.65%. Los resultados se muestran en la gráfica 2a con respecto a los PTC y 2b con porcentajes PTC.

Para el año 2015 se pronostica que el 70% de los PTC con vigencia 2015 mantengan el reconocimiento PD, así mismo, el 50 % de los PTC con PD vencido o que no lo hayan obtenido, obtengan dicho reconocimiento. Con respecto a los Cursos-Taller para la formación de profesores PRODEP se continuarán impartiendo con la programación de acuerdo a las necesidades de los PTC.

### Conclusiones

Se está consciente que la aplicación del programa de formación aún no termina. El reto es mantener e incrementar a los profesores con PD. Se seguirá en el camino de la superación del profesorado en las próximas generaciones, se continuará contribuyendo a construir y elevar el nivel de calidad de nuestros profesores en el cual se debe conjugar fortalezas y habilidades, todo ello como un medio para elevar la calidad en la educación superior.

### Referencias

- Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior (2001). Programas Institucionales de Tutoría. México: ANUIES
- Cardoso, E. & Cerecedo, M. (2011). Propuesta de indicadores para evaluar la calidad de un programa de posgrado en Educación. Revista electrónica de investigación educativa, 13(2), pp. 68-82. Recuperado de Centro Regional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe - Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2001). Recuperado de <http://www.anuies.mx>
- Consejo de Acreditación de la Enseñanza de la Ingeniería A.C. <http://www.cacei.org/>. Dimas Rangel, M.I., Palomares Ruiz, M.B.E, Sordia Salinas, C. & Salazar Rodriguez, B. (Octubre 2013). La gestión académico-administrativa: su impacto ante la capacidad académica de una dependencia de educación superior. Multidisciplinas de la Ingeniería, Año 1, no. 1, pp. 205-216. Recuperado de <http://www.fime.uanl.mx/multidisciplinas/aln1/show/revista.pdf#page=205>.
- Facultad de Ingeniería Mecánica y Eléctrica (2011). *Antecedentes*. Recuperado de [http://www.fime.uanl.mx/oferta\\_educativa/OfertaEduc.html](http://www.fime.uanl.mx/oferta_educativa/OfertaEduc.html)
- Palomares Ruiz, M.B., Sordia Salinas C. & Dimas Rangel M.I. (2010). Acciones que contribuyen a la formación de un curriculum de profesores investigadores de una I.E.S.6º CONGRESO DE INVESTIGACIÓN, Investigación educativa.

## ACREDITACIÓN Y VINCULACIÓN CON EL SECTOR PRODUCTIVO

*Ma. Guadalupe Ponce Contreras, Elia Margarita Ramos Quiñones,  
Carlos Daniel Emiliano Castillo  
Universidad Autónoma de Coahuila*

### Resumen

La política educativa actual favorece los procesos de evaluación externa a los programas de educación superior por parte de los Comités Interinstitucionales de Evaluación Superior CIEES que tienen como propósitos crear una cultura de evaluación, capacitar personal en evaluación y preparar a los programas educativos para su acreditación por parte de un organismo autorizado por la COPAES. También la política educativa promueve que las instituciones de educación superior IES incrementen su vinculación con el sector productivo y la sociedad en general. Como resultado de esto este trabajo muestra además de algunos conceptos sobre acreditación y vinculación, la experiencia de la Licenciatura en Ciencias de la Educación recientemente acreditada, que para lograr tal acreditación y como resultado de las observaciones emitidas por los CIEES en la primera evaluación, rediseñó su currículum introduciendo algunas innovaciones como las prácticas profesionales con valor curricular, al igual que el servicio social. El eje de formación de investigadores y el programa institucional de inglés, así como la estructuración formal del Programa de Vinculación con los siguientes puntos:

- Reuniones anuales con egresados y empleadores actuales y potenciales
- Formalización de convenios de colaboración para investigaciones, prácticas profesionales, servicio social, capacitación, educación continua y consultoría
- Con un modelo centralizado ofrecer servicios de capacitación de personal, educación continua para egresados y público en general, proyectos de investigación y servicios de consultoría

### Palabras clave

Acreditación, vinculación, sector productivo.

### Introducción

Las autoevaluaciones de las instituciones, las evaluaciones por parte de los CIEES y las acreditaciones por organismos autorizados por la COPAES tienen como objetivo principal llevar a los programas educativos a un buen nivel de calidad educativa, esta política favorecida por la Secretaría de Educación Pública ha propiciado que numerosos programas de educación superior del país y en particular



el programa de Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Coahuila, se acrediten para mejorar sus propuestas curriculares, elevar la calidad educativa y por ende elevar su prestigio,

Para motivar a los jóvenes a preocuparse por su futuro se requiere ampliar su conocimiento de la realidad social, cultural, política, de salud, de comunicación y desarrollo económico y empresarial, e incorporar en esta perspectiva el futuro que debemos ir construyendo para el México que anhelamos. La vinculación de la Universidad con el sector productivo es un amplio objetivo que debe abordarse desde la universidad

Este trabajo tiene como uno de sus objetivos resaltar la presencia de la vinculación con los sectores productivos como función sustantiva de las instituciones de educación superior IES. La vinculación de las IES con los sectores sociales en el caso de México, ha cobrado en los últimos años particular interés, las políticas de modernización de la educación superior en el país hacen referencia a la misma.

En México, este proceso ha presentado dificultades, que se analiza atendiendo las políticas recomendadas desde los organismos públicos y las acciones impulsadas por las propias instituciones. Se presentan algunas conclusiones que dan cuenta de un conjunto de necesidades que las universidades deberán satisfacer para participar de una forma más exitosa en este proceso.

### **Fundamentos teóricos**

COPAES y CIEES aunque no tienen metodologías de evaluación y acreditación exactas, fungen como dos pasos complementarios en el camino hacia la acreditación. CIEES promueve una autoevaluación institucional en forma de diagnóstico, que permite a las instituciones identificar fortalezas y debilidades para trabajar de manera ordenada en función de las segundas y lograr una mejor continua, a través de una calidad de la educación. Este proceso genera un trabajo correctivo y seguro de cara a la acreditación, segundo paso a cargo del COPAES. Para promover la evaluación externa, la CONPES creó en 1991 los comités interinstitucionales para la evaluación de la educación superior (CIEES), como organismos de carácter no gubernamental. Las principales funciones asignadas a los CIEES fueron la evaluación diagnóstica de programas académicos y funciones institucionales y la acreditación de programas y unidades académicas.

En la actualidad los CIEES están conformados por nueve comités clasificados por áreas de conocimiento, (arquitectura diseño y urbanismo; ciencias naturales y exactas; ciencias agropecuarias; ciencias de la salud; ciencias sociales y administrativas; artes, educación y humanidades; ingeniería y tecnología; difusión, vinculación, y extensión de la cultura y administración y gestión institucional). De 1991 a marzo de 2006 han desarrollado una intensa actividad de evaluación de casi 3,000 programas académicos y las funciones institucionales, mediante metodologías y marcos de evaluación que comprenden un amplio repertorio de categorías y componentes, en cuya definición se han tomado en cuenta criterios y estándares internacionales.

Las principales funciones que tienen son: realizar la evaluación diagnóstica y acreditación de programas académicos, así como dictaminar y asesorar a las IES, para elevar la calidad de dichos programas. Una vez que los CIEES realizan la evaluación de la institución, dictaminan tres tipos de resultados.

Nivel 1: el programa cumple con los requerimientos establecidos y puede ser acreditable por un organismo del COPAES;

Nivel 2: el programa requiere de uno o dos años, para cumplir satisfactoriamente con todos los requerimientos;

Nivel 3: el programa educativo requiere de dos o tres años para acreditarse, debido a una debilidad integral en su marco de acción. La apuesta para cualquier IES, es que su programa sea evaluado a la primera, con el nivel 1, porque de esta forma asegura la acreditación correspondiente.

Para lograr satisfactoriamente sus objetivos en los CIEES se realizan las siguientes acciones que tienen impacto directamente en las instituciones de educación superior, además de otras tantas que no se mencionan en este documento, que son de naturaleza de organización interna.

- a) Contribuir al desarrollo de la cultura de la evaluación interinstitucional entre la comunidad académica del país, a través de: a) procesos formales de capacitación y actualización; b) la incorporación de sus integrantes más distinguidos como miembros titulares, invitados o de apoyo en los comités; c) la coordinación con los órganos técnicos y académicos responsables de los asuntos educativos en las IES; d) la obtención, generación y difusión de

- información sobre evaluación, y e) la vinculación con los diversos sectores e instancias copartícipes en la educación superior nacional e internacional.
- b) Coadyuvar a la modernización de la educación superior a través de recomendaciones de comités formulan a las instituciones y programas evaluados.
  - c) Apoyar a las instituciones y organismos encargados de la educación superior del país a través de la asesoría y/o dictaminación de proyectos y programas específicos.
  - d) Contribuir al desarrollo y consolidación del sistema nacional de evaluación y acreditación, apoyando académicamente la constitución y la operación de los organismos encargados de acreditar, considerando la homologación internacional de los mismos, y satisfaciendo las necesidades institucionales de información en materia de evaluación, acreditación y certificación.
  - e) Obtener, producir y difundir información y materiales de apoyo para los procesos de autoevaluación, evaluación y acreditación de funciones y programas, y hacer públicas la misión, actividades, reflexiones y logros de los CIEES, manteniendo informada y actualizada a la comunidad académica.

En la experiencia de la acreditación del programa de Licenciatura en Ciencias de la Educación, en su primera autoevaluación, se detectó como un área de oportunidad la vinculación con el sector productivo. Ya hace varios años Drucker (1999:129), lo había señalado: “La única ventaja competitiva de cualquier organización es su capital humano”.

Existen otros problemas de dinámica organizacional. En general, la respuesta y la logística comprendida en la firma de un convenio para amparar los trabajos de un proyecto, resultan lentos en el caso de los Institutos y los Centros de Investigación de las Universidades. La empresa por su parte requiere respuestas rápidas y flexibles que puedan darse a través de una carta de intención sin la necesidad de establecer convenios de colaboración (Vega, 1997:2574).

De acuerdo con Campos y Sánchez (2005), existen tres enfoques respecto a la vinculación, los cuales son:

El enfoque economicista. El enfoque fiscalista La vinculación como nueva función de las universidades

Castañeda (1996:2), menciona que entre los principales obstáculos que se presentan para una efectiva vinculación se encuentran:

- a) La poca preocupación por generar vinculación, tanto por parte del sector empresarial como por el sector educativo.
- b) La dificultad para establecer una comunicación entre ambas partes debido a la diferencia cultural de las mismas, que pareciera que hablan un idioma distinto.
- c) La diferencia que existe entre los propósitos que animan a las partes, ya que lo que es valioso para el sector educativo, puede no serlo para el sector empresarial.

Los puntos b y c, podrían ser una consecuencia de la brecha que existe entre lo que se observa como formación en la universidad y lo que requiere la empresa, en este aspecto Candy y Crebert (1991:577), han señalado que la educación superior produce un estudiante que cuenta con:

Currículo fijo. Conocimiento de una disciplina de estudio particular, pero con una comprensión amplia de su área de investigación. Resolución de problemas en un marco teóricamente coherente. Costumbre de un salón de clases con instructores e instrucciones. Costumbre de trabajar para alcanzar objetivos educacionales prefijados. Aplicación de procesos intelectuales abstractos a la solución de problemas. Manipulación de símbolos (variables en juego para la toma de decisiones). Expresión de pensamientos, ideas, opiniones y soluciones en forma escrita. Realización de tareas en forma escrita, donde el proceso es frecuentemente tan importante como el contenido. Escritura de ensayos, reportes e informes, en un período amplio de tiempo. Investigación o realización de proyectos a largo plazo. Conciencia de que es un estudiante en un ambiente de aprendizaje. Competitividad en beneficio propio, persiguiendo metas personales tales como recompensas, acreditación y premios. Introverso y aislado en sus hábitos de estudio. Celoso de su investigación personal. Poco desarrollo de técnicas interpersonales. Expectativas de obtener alto sueldo, puestos de alto nivel, acordes con sus calificaciones escolares (Robinson, 2006:21).

De otro lado, la empresa requiere del graduado (Candy y Crebert (1991:577): Aprendizaje basado en problemas. Conocimiento de un amplio rango de disciplinas, pero con una especialización apropiada de conocimientos y habilidades. Solución

de problemas en la práctica con eficiencia en costos y tiempo. Trabajo en la oficina o en el campo en los cuales no existe una demarcación clara entre el instructor y el aprendiz. Trabajo sin objetivos educativos prefijados. Uso de la autocritica y la autoevaluación y además que reciba aprobación o desaprobación externa. Hábil para aplicar pensamiento crítico o lateral a la solución de problemas. Hábil para usar herramientas disponibles en la industria. Acostumbrado a expresar pensamientos, ideas, opiniones y soluciones oralmente. Acostumbrado a ser evaluado por su efectividad oral y persuasión. Acostumbrado a realizar resúmenes de reportes escritos y orales en un corto plazo. Con metas orientadas a ganancias de corto plazo. No es consciente de su propio aprendizaje dentro de la organización no obstante aprende informalmente. Competitivo en beneficio del grupo o la organización, persiguiendo metas de la compañía o grupo. Extrovertido y gregario.

- Comparte los resultados de investigación con los miembros de su equipo. Poseedor de técnicas interpersonales bien desarrolladas. No les interesa los grados académicos y mencionan que son más importantes los conocimientos técnicos para tener éxito en el trabajo (Robinson, 2006:21).

Se ha definido a la vinculación como “el proceso integral que articula las funciones sustantivas de docencia, investigación y extensión de la cultura, así como los servicios de las IES, para su interacción eficaz y eficiente con el entorno socioeconómico” (Gould, 2002), esto es generar enlaces efectivos y de beneficio mutuo entre la universidad y las empresas, como una parte importante de la vinculación, pero no limitarse a estos vínculos, sino que ampliarlos hacia todos los sectores sociales y a todos los ámbitos de la realidad.

La misión de la universidad pública es formar profesionistas que como ciudadanos y personas comprometidas, pongan sus conocimientos y sus capacidades al servicio de la sociedad y para resolver sus problemas. La finalidad del sector productivo es generar bienes y servicios que satisfagan las necesidades de la población, con el empleo justo, respetuoso y sostenible. Las universidades y las organizaciones del sector productivo, están comprometidas a atender necesidades sociales.

Bell (1999) expone la existencia de una sociedad postindustrial cuyas características se manifiestan por: 1) un cambio en la actividad económica fundamental, de la manufactura a los servicios; 2) cambios en los perfiles de los trabajadores y en los puestos de trabajo; 3) nuevas formas de propiedad con la

preponderancia de las profesiones; 4) distintas concepciones en torno a los conceptos y formas de capital financiero y capital humano; 5) cambios en la tecnología y en las maneras de producirla y apropiarla; 6) nueva infraestructura para la producción, y 7) modificaciones en la teoría del valor, el foco de esta teoría ya no es el trabajo sino que cambia por una teoría del valor conocimiento.

Matkin (1997) explica el surgimiento de nuevas dependencias universitarias para atender las tareas relativas a la educación continua y a la transferencia de tecnología. Para la educación continua se pueden encontrar los siguientes modelos: *Descentralizado. El modelo centralizado. El modelo híbrido. Oficinas externas.* Konishi (2000), desarrolla tres modalidades en la vinculación de la universidad-industria.

*Servicios y Consultoría. Capacitación y actualización a trabajadores. Modalidad en investigación.*

### **Metodología**

El trabajo que se presenta es una investigación documental por lo que la metodología consistió en consultar, analizar y discutir diversos autores que abordan los temas de Acreditación y Vinculación, para llegar a resultados y conclusiones útiles para la acreditación de la Licenciatura en Ciencias de la Educación.

### **Resultados**

Como resultado de este análisis y considerando las observaciones realizadas por CIEES, la licenciatura tenía ante sí un gran reto, por una parte, llevar a cabo un proceso de reforma curricular y por la otra estructurar un programa formal de vinculación.

### **Conclusiones**

Para el proceso de reforma curricular, además de los estudios de la evolución de la carrera, el análisis del campo del saber y la comparación curricular con licenciaturas afines, amén de la evaluación del curriculum realizada por maestros y alumnos, se realizó un estudio de egresados para que informaran los puntos fuertes y débiles que observaban en relación con su formación y el ejercicio profesional, así como con empleadores para que proporcionaran información referente al perfil de egreso idóneo desde la perspectiva del sector productivo y de servicios.

Esta información permitió rediseñar el perfil de egreso y por ende el curriculum completo, algunas de las innovaciones más importantes fueron el fortalecimiento del

eje de formación de investigadores, la inclusión curricular de las prácticas profesionales realizadas en tres momentos, en el quinto, sexto y séptimo semestre, en materia de gestión, docencia e investigación, también se incluyó curricularmente el servicio social y uno de los proyectos de investigación que realizan los estudiantes es de vinculación con el mercado laboral. adicionalmente se incorporó el programa institucional de inglés como segunda lengua y al curriculum se le incluyeron algunos enfoques que recomienda el sector productivo como:

Aprendizaje basado en problemas. Solución de problemas en la práctica con eficiencia en costos y tiempo. Trabajo en la oficina o en el campo en los cuales no existe una demarcación clara entre el instructor y el aprendiz. Uso de la autocrítica y la autoevaluación y además que reciba aprobación o desaprobación externa. Hábil para aplicar pensamiento crítico o lateral a la solución de problemas. Expresar pensamientos, ideas, opiniones y soluciones oralmente. Ser evaluado por su efectividad oral y persuasión. Realizar resúmenes de reportes escritos y orales en un corto plazo. Competitivo en beneficio del grupo o la organización, persiguiendo metas de la compañía o grupo. Extrovertido y gregario. Comparte los resultados de investigación con los miembros de su equipo. Poseedor de técnicas interpersonales bien desarrolladas.

Se integró además un Programa de Vinculación con las siguientes acciones Reuniones anuales con egresados y empleadores actuales y potenciales Formalización de convenios de colaboración para investigaciones, prácticas profesionales, servicio social, capacitación, educación continua y consultoría. Con un modelo centralizado ofrecer servicios de capacitación de personal, educación continua para egresados y público en general, proyectos de investigación y servicios de consultoría

Gracias a estas mejoras la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Coahuila en la evaluación realizada por los CIEES logró alcanzar el nivel no. 1 la acreditación del programa por ACESISO organismo acreditador autorizado por la COPAES.

## Referencias

- Alcántar, V. M. y Arcos, J. L. (2004). *La vinculación como instrumento de imagen y posicionamiento de las instituciones de educación superior*. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 6 (1). Consultado el día 18 de mayo del 2011 en: <http://redie.uabc.mx/vol6no1/contenido-enriquez.html>.
- Dirección general de profesiones; Certificación profesional. Secretaría de Educación Pública. México. Recuperado Mayo 18, 2011, a partir de [http://www.sep.gob.mx/wb2/sep/sep\\_Certificacion\\_Profesional](http://www.sep.gob.mx/wb2/sep/sep_Certificacion_Profesional)
- Elia Marúm Espinosa. (2011). Revista de la Educación Superior. *Revista de la Educación Superior*. Recuperado Mayo 18, 2011, a partir de [http://www.anuies.mx/servicios/p\\_anuies/publicaciones/revsup/129/02a.html](http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/revsup/129/02a.html)
- Leonor Maldonado Meza. (2011.). No.91; La vinculación como estrategia de desarrollo en las universidades públicas. *ANUIES*. Recuperado Mayo 18, 2011, a partir de [http://www.anuies.mx/servicios/p\\_anuies/publicaciones/revsup/res091/txt6.htm](http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/revsup/res091/txt6.htm)
- Saavedra G., María L.(2009). *Problemática y desafíos actuales de la vinculación universidad empresa: El caso mexicano*. Actualidad Contable FACES Año 12 N° 19, Julio-Diciembre 2009. Mérida. Venezuela (100-119).
- Santos López Leyva. (2011) Revista de la Educación Superior No.119. *ANUIES*. Recuperado Mayo 18, 2011, a partir de [http://www.anuies.mx/servicios/p\\_anuies/publicaciones/revsup/res120/art6.htm](http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/revsup/res120/art6.htm)
- World Trade Center Nuevo León – UANL Recuperado Mayo 18, 2011, a partir de <http://wtcnl.uanl.mx/noticias/wtc-nuevo-leon/nasbite-cgbbp.html>



## **LA ESCUELA NORMAL DENTRO DEL ESQUEMA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR**

*Blanca Lizbeth Inguanzo Arias*  
*Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa*

### **Resumen**

La educación en las escuelas normales en México está centrada en la formación de los docentes para los niveles de la educación básica, clasificados en: preescolar, primaria y secundaria. Desde su fundación estas escuelas han estado en constante transformación sin perder su esencia: la formación de docentes. Sin embargo, las políticas educativas nacionales demandan que estas instituciones se dediquen no solo a esta función sino a las de tutorías, investigación y extensión.

El orden con el que se interrelacionan e interactúan los elementos y componentes del sistema educativo de educación normal en el Estado de Tamaulipas deben transformarse, en el sentido estricto de instituciones de educación superior. Dichas instituciones deben dar cabida a la reflexión, y lugar a un sistema innovador para una educación integral, apostando por los nuevos escenarios emergentes en el ámbito educativo.

En este contexto, se presentan los resultados de una investigación documental en donde el análisis se centra especialmente en las implicaciones de incluir a las Escuelas Normales del estado de Tamaulipas y al igual que las escuelas del resto del país al esquema de las políticas de Educación Superior, además de proporcionar elementos para la discusión que les permitan a estas escuelas confrontar realidades y construir sus propias narrativas.

### **Palabras clave**

Política Educativa, Escuela Normal, Educación Superior.

### **Introducción**

En nuestro país las Escuelas Normales han desempeñado un papel decisivo en la configuración social y cultural de la sociedad en vinculación con el Estado educador; históricamente se les reconoce como las instituciones responsables de la formación del magisterio antes de ejercer la docencia, sin desconocer que ha existido otros procesos e instancias que han diversificado y especializado la profesión docente (Secretaría de Educación Pública, 1984).

Al observar el sistema educativo de nuestro país, nos encontramos con panoramas un tanto caóticos en las instituciones que forman maestros; esta constante obedece a muchos factores, pero principalmente al hecho de que las instituciones con enfoque social no evolucionan, ni se transforman a la velocidad que lo hacen las problemáticas y las expectativas de esta época posmoderna, como es el caso de las universidades (Savín-Castro, 2003).

Derivado de la creciente necesidad de transformación del sistema educativo normalista, se procedió a la incorporación de las escuelas normales a la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE), la cual plantea nuevos retos: Para los profesores implica, además de la docencia, involucrarse en procesos de gestión académica, tutoría e investigación; Para la administración de las escuelas implica nuevos procesos de planeación y organización con miras a atender de manera integral sus necesidades.

Por ello, el considerar a la escuela normal dentro del esquema de la educación superior, trae consigo una transformación en el orden y la relación con la que interactúan sus elementos y componentes. Además de beneficios, implicaciones y retos, los cuales se discutirán a continuación.

### **Propósito de la investigación**

El propósito de este estudio documental fue identificar que ha traído la política de inclusión de las Escuelas Normales de Tamaulipas al esquema de Educación Superior. Además de conocer los retos que fueron resultado de esta política y sus diversas implicaciones para la calidad de la educación de estas instituciones.

### **Fundamentos teóricos**

#### **Antecedentes de las Escuelas Normales**

Desde 1984 las Escuelas Normales imparten programas de licenciatura, tal y como otras Instituciones de Educación Superior, pero habían permanecido adscritas a la Subsecretaría de Educación Básica y Normal.

En el ámbito federal, las escuelas normales siguieron vinculadas administrativa, financiera y políticamente las estructuras de la educación básica. De esta manera, las normales pasaron a ser instituciones de educación superior acotadas fundamentalmente por las políticas, las necesidades y la lógica de crecimiento de la educación preescolar, primaria y secundaria.

Esto es comprensible porque el destino de sus egresados dependía de la demanda de nuevos maestros, con los nuevos perfiles deseables y requeridos por el servicio educativo.

### **Evolución de las Escuelas Normales.**

Con la finalidad de contribuir a elevar la calidad en la formación inicial de los docentes, mediante el desarrollo de acciones estratégicas que tengan incidencia en las prácticas académicas y en la gestión de las Escuelas Normales Públicas, "...surge el Programa de Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales Públicas (PROMIN), iniciativa que desde el 2002 impulsan de manera coordinada la SEP, la AEL (Secretaría de Educación o su equivalente en los Estados)" (Diario Oficial de la Federación, 2005).

Con la publicación del nuevo Reglamento Interior de la Secretaría de Educación Pública en el Diario Oficial de la Federación en el 2005, se dio un giro inesperado en la política educativa referente a las escuelas normales. Entre las medidas establecidas se destaca:

- a) La transferencia de la Educación Normal de la Subsecretaría de Educación Básica a la Subsecretaría de Educación Superior (SES).
- b) La creación de la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE).
- c) La alineación de las políticas y programas para la Educación Normal con las de Educación Superior.

Desde el 2005 hasta la actualidad, la DGESPE se ha encargado de administrar y gestionar las políticas y programas destinados a la formación de profesores. Su campo está conformado por las Escuelas Normales. Y como éstas ya estaban expidiendo títulos de licenciatura como las demás Instituciones de Educación Superior, entonces también se les incluyó en la operación del PROMEP, pero eso ocurrió hasta el 30 de diciembre de 2008 (Barragán, 2013).

Cuatro años después de la creación de la DGESPE, se amplió la población objetivo del PROMEP en 264 instituciones, que representan al subsistema de Educación Normal Mexicano. Cabe señalar que la cobertura del PROMEP se ha ido incrementando paulatinamente, incorporando a las diversas instituciones de educación superior. Entonces, las escuelas normales fueron contempladas para

obtener los apoyos del PROMEP, para el ejercicio fiscal de 2009 (Secretaría de Educación Pública, 2013).

Posteriormente, con el fin de robustecer los programas de formación para docentes y directivos a partir del 2014 el Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP) se asimiló en el Programa para el Desarrollo Profesional Docente para el Tipo Superior

(PRODEP), para profesionalizar a los docentes de cualquier tipo y nivel educativo (Informe de gobierno, 2014).

### **Nuevos escenarios para los docentes de las escuelas normales.**

Las dos décadas transcurridas desde la incorporación de las escuelas normales a la educación superior han evidenciado tensiones, expresadas de muy diversas formas, que abonan a favor de un sentimiento de desplazamiento ante las debilidades académicas que se enfatizan en dichas instituciones, que desalientan en lugar de entusiasmar la necesidad de cambio.

Para el caso de la planta docente de las Escuelas Normales, es necesario que atienda las demandas del perfil deseable del PROMEP, regulando las actividades de investigación y docencia, sistematizando y articulándose conforme a las políticas de educación superior y lineamientos establecidos. Entre ellos: tener plaza de tiempo completo; grado doctor o maestro; demostrar sus siguientes actividades en docencia, generación y aplicación del conocimiento; tutorías a estudiantes y gestión académica-vinculación (Baas Lara, 2011:3). De esta manera, “los programas y políticas referidas a la formación de maestros estarán articulados con los establecidos para el sistema de educación superior, lo que coadyuvará a seguir avanzando en la transformación de las Escuelas Normales Públicas como instituciones de excelencia académica” (Diario Oficial de la Federación, 2011). En este contexto, Savín Castro (2003) dice que “para algunos sectores las escuelas normales debieran ser centros de innovación e investigación educativa del mismo modo que las universidades, casi como paraísos académicos” (p.11).

### **Metodología**

El siguiente documento de trabajo es el resultado de una investigación documental en virtud de que se quiere identificar lo que ha traído la política de inclusión de las Escuelas Normales al esquema de Educación Superior.

Para dicho efecto se tiene como marco metodológico los planteamientos de Baena (citado por Ávila Baray, 2006. p. 49) que ve la investigación documental como “una técnica que consiste en la selección y recopilación de información por medio de la lectura y crítica de documentos y materiales bibliográficos, de bibliotecas...”.

Se desarrolló el análisis documental a través de un proceso sistemático de indagación, recolección, organización, análisis e interpretación de documentos oficiales, como planes de estudio, diarios oficiales, reglamentos, lineamientos, políticas educativas nacionales y estatales, entre otros que rigen la vida académica de las escuelas normales.

En caso de que emerja la necesidad de un estudio más a fondo, se procederá a una segunda etapa, la etapa de exploración. La cual se desarrollaría a partir de entrevistas con los actores de las escuelas normales (docentes de tiempo completo), posterior a ello realizar una triangulación de los datos, y ampliar la mirada sobre este tema controversial.

### ***Población y contexto***

La población que se considera para este estudio son las escuelas normales públicas del estado de Tamaulipas. En el estado de Tamaulipas existen cuatro centros de actualización del magisterio y siete escuelas normales incorporadas a DGESPE, cinco de educación primaria y dos de educación preescolar (Tabla 1). Entre las seis escuelas normales atienden aproximadamente a 4,071 alumnos por medio de sus programas educativos de licenciatura: educación preescolar, educación primaria, educación especial en el área de atención intelectual.

## **Resultados**

### ***Principales cambios en las Escuelas Normales***

Se han hecho evidentes algunos cambios y mejoras en capacitación de los docentes e infraestructura. A partir de la creación de DGESPE en el 2005, las siete escuelas normales de Tamaulipas se han sometido a procesos de planeación estratégica, en la que toda la planta docente de las escuelas normales tiene la oportunidad de participar.

### ***Implicaciones de la política educativa***

La calidad de la educación se debe a la combinación de factores institucionales, de los docentes, de los estudiantes y de la familia, entre otros.

La política educativa implementada, tiene como objetivo considerar en el nivel de educación superior la formación de docentes de educación básica que ofrece el Estado mexicano por medio de las Escuelas Normales. Cabe mencionar, que las condiciones de las 7 escuelas normales en Tamaulipas son muy diversas, aunque se implementen los mismos planes.

Se resalta que con la inclusión de la escuela normal a la educación superior, se tuvo como consecuencia la posibilidad de participar en convocatorias para adquirir recursos económicos que se asignan de acuerdo con la elaboración de programas de mejora institucional. Como es el caso de las convocatorias de PRODEP.

También, cursos y talleres para los docentes para la articulación y formación profesional de los docentes, alentando los procesos de superación permanente a través de las tareas de investigación e innovación; atendiendo la formación de nuevos cuadros de docentes- investigadores, con capacidades, habilidades y destrezas necesarias para que cubran las nuevas necesidades y tendencias educativas.

### **Retos**

Se encuentra una carencia de formación del personal académico para desarrollar actividades de investigación, que se refleja en los índices de investigación educativa y en las estadísticas de los cuerpos académicos (CA) reconocidos por el Programa para el desarrollo profesional docente (PRODEP) (Tabla 2).

Son muchos los retos que deben atenderse para que la política se termine de implementar con éxito, y claramente se necesita el compromiso en la formación y actualización permanente de los docentes.

### **Conclusiones**

- 1.- La implementación de dichas políticas educativas implica un cambio en las estructuras de las escuelas normales y los cambios siempre generan resistencia.
- 2.- La implementación de la política educativa ha impactado en la calidad de la educación normal, aunque sigue existiendo la controversia, se ha mejorado la infraestructura, se han capacitados los docentes, los estudiantes tienen mayores y mejores oportunidades para lograr los rasgos del perfil de egreso.
- 3.- Para la aplicación, diseño y sobre todo puesta en marcha de las estrategias de dichas políticas educativas, influyen una diversidad de elementos no sólo de índole institucional, también social.

4.- A pesar de las políticas para el sector normalista y del programa de fortalecimiento de la educación normal, el sistema no ha avanzado en el despliegue de las funciones que tiene asignadas como institución de educación superior, particularmente en materia de investigación.

5.- La planta docente de las escuelas normales tiene debilidad en las funciones académicas, como es la investigación; debido a que si los alumnos de las escuelas normales, son los futuros profesores de educación básica, es necesario redoblar el esfuerzo desde todos los espacios de las normales.

6.- Hay una carencia de investigación educativa en las escuelas normales de Tamaulipas. Esta situación se origina por el aislamiento de ésta práctica en la planta docente. Sin dar posibilidad a los beneficios derivados de los proyectos de desarrollo por Cuerpos Académicos (CA) adscritos a PRODEP.

7.- Es necesario reconocer que las escuelas normales necesitan transitar hacia un nuevo modelo formativo; hacia la redefinición de lo que significa la educación superior y sin perder la responsabilidad social que tienen en materia de formación de profesores.

8.- Quedan cosas por hacer, como prestar atención a factores que se interrelacionan en el entorno institucional y social, las características, los intereses que operan directamente.

## Referencias

- Ávila Baray (2006), *Introducción a la metodología de la investigación*. España, consulta en línea en: [www.eumed.net/libros/2006c/203/](http://www.eumed.net/libros/2006c/203/)
- Barragán, Alberto Sebastián (2013), "El Promep y las escuelas normales ", *Observatorio Académico Universitario*, UABC. Recuperado de: <http://red-academica.net/observatorio-academico/2013/04/03/el-promep-y-las-escuelas-normales/>
- Baas Lara, Mario Alberto (2011), "Implicaciones de la Política de incluir a la Educación normal en el esquema de educación superior", *XI Congreso Nacional de Investigación educativa*, P.3. Recuperado de: [http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area\\_13/2055.pdf](http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_13/2055.pdf)
- Diario Oficial de la Federación (2005), *Reglas de Operación del Programa de Mejoramiento Institucional de las escuelas normales públicas*, México: Autor. Recuperado de: <http://www.dgespe.sep.gob.mx/promin/reglas>
- Diario Oficial de la Federación (2011) *Reglas de Operación del Programa de Mejoramiento Institucional de las escuelas normales públicas*, México: Autor. Recuperado de: <http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/ddi/pefen/5.0/REGLAS%20DE%20OPERACION%20PUBLICADAS%202012%20DOF.pdf>

- Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE) (2015), Directorio completo de las Escuelas Normales de la República Mexicana, México. Recuperado en <http://www.dgespe.sep.gob.mx/rs/ens/directorio/escuelas>
- Informe de Gobierno (2014), "México con educación de calidad", México: Autor.
- Recuperado de: [http://cdn.presidencia.gob.mx/.../Informe escrito Mexico con Educacion de calidad.Pdf](http://cdn.presidencia.gob.mx/.../Informe%20escrito%20Mexico%20con%20Educacion%20de%20calidad.Pdf)
- Savín Castro, M. Antonio (2003), "Escuelas normales: propuestas para la reforma integral", en *Cuadernos de discusión 13*, Pp.11-12, SEP, México. Recuperado de: <http://basica.sep.gob.mx/fcms/cds13.pdf>
- Secretaría de Educación Pública (1984), *La profesionalización de la educación normal en México*, México: Autor. p.14.
- SEP (2013), Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP), México: Autor. Recuperado de: <http://dsa.sep.gob.mx/>
- SEP (2015), Programa para el desarrollo profesional docente para el tipo superior, PRODEP, México: Autor. Recuperado de: <http://dsa.sep.gob.mx/prodep.html>



## Tabla (s) y/o figuras

**Tabla 1.-** Escuelas Normales de Tamaulipas.

ENTIDAD	CIUDAD	ESCUELA	CLAVE
Tamaulipas	Victoria	Benemérita Escuela Normal Federalizada De Tamaulipas	TAMENO001
Tamaulipas	Madero	Centro De Actualización Del Magisterio	TAMCAM002
Tamaulipas	Mante	Centro De Actualización Del Magisterio	TAMCAM003
Tamaulipas	Matamoros	Centro De Actualización Del Magisterio	TAMCAM004
Tamaulipas	Victoria	Centro De Actualización Del Magisterio	TAMCAM001
Tamaulipas	Victoria	Escuela Normal Federal De Educadoras "Mtra. Estefanía Castañeda"	TAMENO002
Tamaulipas	Matamoros	Escuela Normal Federal De Educadoras "Rosaura Zapata"	TAMENO005
Tamaulipas	Matamoros	Escuela Normal "Lic. J. Guadalupe Mainero"	TAMENO004
Tamaulipas	Jaumave	Escuela Normal "Profr. Y Gral. Alberto Carrera Torres"	TAMENO003
Tamaulipas	Guemez	Escuela Normal Rural De Tamaulipas "Mtro. Lauro Aguirre"	TAMENO007
Tamaulipas	Nuevo Laredo	Escuela Normal Urbana Cuauhtémoc	TAMENO006

Fuente: Elaboración propia con información de DGESE (2015) Directorio completo de las Escuelas Normales de la República Mexicana.

**Tabla 2.-** Cuerpos Académicos (CA) reconocidos por PRODEP en las Escuelas Normales de Tamaulipas.

ENTIDAD	ESCUELAS NORMALES EN TAMAULIPAS	ACTUALIZACIÓN DEL MAGISTERIO	CA RECONOCIDOS POR PRODEP
Tamaulipas	7	4	0

Fuente: Elaboración propia con datos del Programa para el Desarrollo Profesional docente para el tipo superior (PRODEP) (2015).

## LA EVALUACIÓN DE LA PRÁCTICA PROFESIONAL VISTA COMO UNA ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE

*Antonio Hernández Pérez, Mario Castillo Sosa, Cecilia Ortega Díaz  
Escuela Normal de Amecameca*

### Resumen

La evaluación ha sido bajo una política educativa, un factor principal para la mejora de la calidad en la educación, sin embargo, en muchos de los casos la evaluación queda reducida a una rendición de cuentas que verifica los resultados obtenidos. Por ello se pretende analizar el sentido la evaluación bajo un enfoque formativo que permita la mejora en los diferentes ámbitos de la formación de docentes, la escuela normal observa este proceso en la evaluación de la práctica profesional como una estrategia de aprendizaje que permita fortalecer una cultura de aprendizaje autónomo en el docente en formación, sin embargo, falta profundizar en los criterios evaluativos en los que se lleva a cabo este proceso.

### Palabras Clave

Formación inicial, práctica docente, evaluación, aprendizaje autónomo, reflexión.

### Introducción

En la formación inicial de docentes, considerada inicial en tanto es el primer peldaño de la formación del futuro docente, se prioriza la práctica profesional como un trayecto formativo en el modelo curricular 2012 propuesto para la formación de docentes en las escuelas normales. Este trayecto formativo tiene como intención favorecer el aprendizaje de la reflexión de la práctica docente, con la finalidad de que el futuro docente profundice en la comprensión de situaciones y problemas educativos, analizando situaciones de enseñanza, además de favorecer la comprensión de las características, significado y función del rol del profesor (SEP, 2010).

Bajo esta pretensión la evaluación de la práctica profesional debe estar ligada a un proceso de aprendizaje que le permita al futuro docente analizar y reflexionar la práctica a través de la evaluación vista como un medio para la mejora. Coincidimos con la idea de Castillo y Cabrerizo (2010) cuando mencionan que la intencionalidad de la evaluación debe enfocarse a la obtención de información que oriente, regule y mejore cualquier ámbito educativo.

No obstante, los procesos de evaluación de la docencia para el mejoramiento de la enseñanza es un tema que ha despertado el interés por diferentes investigadores en tanto es un aspecto complejo por la subjetividad que representa y a la vez es uno de los grandes retos que enfrenta la educación superior específicamente la escuela normal ante las perspectivas de la política educativa actual en nuestro país. Díaz Barriga (2004) señala que “las estrategias de evaluación de la docencia-sin ser múltiples-han sido objeto de una proliferación de literatura que no necesariamente se ha acompañado de una sólida reflexión en el ámbito de la disciplina de la evaluación (evaluar para medir, para comprender, para retroalimentar, para juzgar) ni mucho menos, parte de una concepción didáctica sobre la función docente”.

Ante esta reflexión es necesario volver la mirada a la evaluación de la docencia desde un aspecto formativo más que desde un discurso político que tiende a entintarse burocrático bajo la llamada “rendición de cuentas” bajo procesos certificativos o de estímulos que poco permiten avanzar en el mejoramiento de las prácticas de enseñanza, habría entonces que preguntarse ¿cómo debe evaluarse la docencia para que fortalezca la práctica profesional del docente en el proceso de formación inicial?

Una de las preocupaciones centrales en la evaluación de la docencia es la forma de poder llevar a cabo este proceso, pero bajo un aspecto formativo, es decir que realmente permita impactar en la mejora del trabajo docente, y no solo quede como un dato poco o nada significativo para el docente, salvo que sea solo para obtener una calificación. Es por ello que el objetivo de esta investigación es Identificar los procesos de evaluación de la práctica docente que tienen un carácter formativo en la docencia.

### **Fundamentos Teóricos**

La práctica docente es un proceso complejo en el que intervienen diversos factores, como bien señala Fierro (2000) la práctica docente es una praxis social en la que intervienen diversos significados en un proceso de interacción entre los agentes involucrados de llevar bajo un proceso intencional y objetivo el acto educativo. En este sentido la evaluación de la práctica docente es un proceso complejo y dinámico, porque depende de la significación que se le otorgue de una forma situada.

Si partimos de un instrumento de evaluación de la práctica estandarizada está tiene que ser tan abierta y analítica que permita al docente en formación obtener información que le sirva de andamiaje a nuevos aprendizajes para fortalecer la mejora en la práctica docente. La reflexión y análisis de la práctica como una herramienta central en el aprendizaje debe estar ligada al proceso de evaluación, si se pretende que el docente en formación utilice la evaluación como una estrategia de aprendizaje que le permita mejorar e innovar en su práctica.

La propuesta entonces debe afianzar el análisis de la práctica de forma integral a través de las diferentes dimensiones que la conforman. Algunas dimensiones han sido identificadas por Fierro (2000) dimensión social, dimensión institucional, dimensión interpersonal, dimensión didáctica, dimensión valoral y dimensión personal. Partiendo de este análisis bajo un proceso de reflexión crítico y dialógico se estructura un proceso valorativo de corte cualitativo, que ofrece a través de narrativas los avances y dificultades que se presentan, esto añade información que le sirve al docente en formación para recrear su práctica docente, focalizar el proceso que requiere mejorar.

El primer acercamiento teórico que se pretende contextualizar es el concepto sobre la evaluación; durante muchos años las teorías de Ralph Tyler (1973) se constituyeron en la única alternativa de la evaluación reduciéndose ésta a la comparación entre los objetivos de aprendizaje propuestos y los resultados obtenidos; posteriormente a partir de la década de los sesentas surgen nuevas propuestas que buscan darle una dimensión más cualitativa a la evaluación en donde el proceso tiene tanta importancia como los objetivos y los resultados, de ahí que se empiece a hablar de una evaluación formativa (Scriven, 1967), una evaluación para la toma de decisiones derivadas de la propia evaluación durante el desarrollo de un programa y no al final de éste (Cronbach, 1963)

Más tarde en la época de los setentas otros autores presentan otras alternativas de concebir la evaluación tal es el caso de Macdonald (1971) que precisa una evaluación holística donde pueda observarse el proceso, el resultado y el contexto, con la finalidad de obtener información, propone técnicas basadas en la observación; Stufflebeam (1987) menciona que el objetivo de la evaluación debe ser el perfeccionamiento de la enseñanza, identificando información útil y descriptiva con el fin de servir de guía para la toma de decisiones, centrándose directamente en procesos y no en resultados partiendo de la identificación de necesidades y a partir de ello se elabora un programa de evaluación.

M.Parlett y D. Hamilton (1972) remite a hablar de una evaluación holística contextual, una evaluación bajo el paradigma de la investigación antropológica, en este sentido el contexto en que tiene lugar la enseñanza constituye un importante objeto de evaluación. Más adelante coincide con esta visión Eisner (1985), sin embargo, en 1979 la aportación realizada por este último se remitía a la evaluación identificando tres tareas centrales. Descripción, interpretación y valoración, concibiéndola como una actividad artística realizada por un experto y en este caso el experto es el profesor quién conoce el desarrollo natural de la enseñanza

Hay autores contemporáneos que remiten a la concepción de la evaluación como Stenhouse (1987) que asocia la evaluación con la investigación, focalizando los resultados de ésta en soluciones y no en problemas, es decir proponer alternativas de solución y no solo manifestando los problemas encontrados en el proceso.

La coincidencia teórica que podemos encontrar en esta trayectoria del concepto de evaluación es que remiten a un juicio de valor, una medida, como proceso y/o resultado con relación a algo, que aporta elementos para reflexionar, para tomar decisiones, para mejorar, comprender, etc.

La mayoría de las funciones, clasificaciones y tipologías giran en torno a tres elementos: objetivos, procesos y resultados, los diversos aportes teóricos que se realizan sobre la evaluación tienden a privilegiar un aspecto sobre otro, sin embargo, en este privilegio se denota la importancia de la evaluación y el impacto que se pretende con ella.

Inicialmente el objeto de evaluación era la valoración de los aprendizajes de los alumnos por parte de una relación pedagógica, posteriormente el campo de la evaluación amplía su objeto de estudio deja de ser solo objeto la evaluación del aprendizaje y se empieza a generar la evaluación en los diferentes ámbitos como la evaluación curricular, evaluación de la docencia, evaluación institucional, entre otros.

### **Metodología**

La metodología parte de la investigación cualitativa bajo un enfoque fenomenológico. De acuerdo con Flick (2012), la investigación cualitativa toma en consideración el punto de vista y la forma de dar significado a algo por parte del sujeto y bajo este enfoque fenomenológico caracterizado principalmente como señala Álvarez (2009) por el énfasis que otorga la experiencia personal del sujeto sobre algo que ha vivido y al cual le otorga un significado.

Para ello la muestra de la investigación comprende a doce docentes que cursan el sexto semestre de la licenciatura en educación preescolar. Se hace uso de la técnica de entrevista a profundidad, que de acuerdo con Taylor (1992) una de las características principales de este tipo de entrevista es la comprensión de las perspectivas que se tienen entre el investigador y los informantes sobre sus experiencias o situaciones, se hizo el análisis de los datos obtenidos bajo el método de comparación constante.

### Resultados

La evaluación de la práctica profesional vista como una estrategia de aprendizaje en los docentes en formación inicial, considerándola inicial porque el docente debe continuar su formación permanentemente, aún dentro del ejercicio profesional en la escuela de educación básica. Durante este proceso de formación inicial los estudiantes normalistas realizan prácticas docentes en las escuelas de educación básica -nivel preescolar, nivel primario, o nivel secundario, según el nivel en el cual se formen-, durante estos periodos de práctica se realizan evaluaciones del desempeño de los estudiantes normalistas como docentes frente a grupo.

Las evaluaciones de desempeño profesional se realizan en los periodos de práctica, los docentes titulares de grupo de educación básica, quienes observan durante el período de práctica el desempeño de los estudiantes normalistas son quienes evalúan al docente en formación; estas evaluaciones se presentan en un instrumento con categorías definidas previamente por la escuela normal. Entre los aspectos que se revisan y que los docentes en formación identifican como una evaluación formativa pueden observarse en la figura No. 1.



Figura 1. Aspectos en los que se evalúa la práctica docente.

En los instrumentos utilizados para evaluar la práctica docente se encuentran las fichas valorativas, en la cual la titular valora la práctica, en ella se consideran los aspectos expresados en la figura 1, en él se describe lo realizado a través de la observación por parte de la titular del grupo, este instrumento cumple dos funcionalidades: 1) se observa como insumo y otro se observa como resultado de la evaluación de la práctica docente; los docentes en formación que recuperan dicho instrumento como insumo para reflexionar sobre la práctica docente, potencia la valoración desde una perspectiva formativa.

La evaluación es vista como una estrategia de aprendizaje. En la medida en la que el docente en formación revisa su desempeño profesional, a través de procesos de análisis y reflexión sobre la práctica educativa los procesos evaluativos se convierten en procesos formativos de reconstrucción de la práctica docente; Darling-Hammond (2005) señala que si bien es necesario cambiar las formas de enseñanza y de aprendizaje también el proceso de evaluación debe modificarse hacia una evaluación auténtica congruente con la postura constructivista, en este sentido la evaluación auténtica debe ser contextualizada en la forma en que se desempeña el futuro docente, en tanto puede comprender, resolver e intervenir para la mejora de la práctica.

*“Solamente es posible mejorar a través de la concientización de nuestros aciertos y errores, para que a partir de ellos se construyan propuestas para la mejora”  
(Comunicación personal, 11 de Septiembre de 2013).*

La reflexión de la práctica docente es fundamental en la evaluación de la práctica docente, si se asume una postura constructivista en la enseñanza, también es necesario hablar de una evaluación bajo este enfoque, que involucre la experiencia, el contexto y la práctica para el análisis con la finalidad de que ésta sea significativa para el docente en formación y le permita mover esquemas de intervención docente.

## **Conclusiones**

Es importante crear espacios de análisis y reflexión profunda de la práctica docente a fin de reconstruir los procesos de significado en la docencia, analizando las creencias y la forma como resuelven los futuros docentes problemas que se presenten en el ámbito cotidiano de la práctica profesional en las diferentes dimensiones: dimensión ética, valoral, didáctica, desarrollista, curricular, entre otras.

Evaluar aspectos esenciales de la práctica en función de las perspectivas de lo deseable en el desempeño, con un criterio flexible, con preguntas abiertas que le permitan al futuro docente re-pensar en su práctica, ofreciendo una evaluación que fomente la reflexión y el análisis.

Reconocer la importancia de las herramientas que le permitan analizar la práctica desde una perspectiva que facilite el análisis del desempeño educativo, tales como el diario, el portafolio de evidencias, las videograbaciones, que fomente el dialogo con los otros, es decir que parta de proceso de autoevaluación y que transite a procesos de co-evaluación, a través de comunidades de aprendizaje, con la finalidad de retroalimentar los procesos.

### Referencias

- Ahumada Acevedo, Pedro. (2005) Hacia una evaluación auténtica del aprendizaje. Paidós.
- Castillo Arredondo, Santiago y Cabrerizo Diago Jesús. (2010). La evaluación educativa de aprendizajes y competencias. Madrid, Pearson Educación S.A.
- Darling-Hammond. (1995). Authentic assessment in action. Studies of schools and students at work. New York: Teachers college press.
- Díaz Barriga Ángel (2004) "Evaluación de la docencia: su generación, su adjetivación y sus retos". En Rueda Beltrán, Mario Coord. ¿Es posible evaluar la docencia en la universidad? Experiencias en México, Canadá, Francia, España y Brasil. Colección: Biblioteca de la Educación Superior. ANUIES.
- Fierro Cecilia, Fortoul Bertha, y Rosas Lesvia. (2000) Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación –acción. México. Paidós.
- Stufflebeam, Daniel y A. J. Shirkfield. (1987) Evaluación sistémica: guía teórica y práctica. Barcelona, Paidós.
- Taylor, S.J. Bogdan, R. (1992) Introducción a los métodos cualitativos en investigación. La búsqueda de los significados. Ed. Paidós, España.
- Tyler, Ralph. (1973) Principios básicos del currículo, Buenos Aires, Troquel.



## **LA FORMACIÓN PROFESIONAL UNIVERSITARIA, UN FILTRO DE INGRESO A LA DOCENCIA EN EL NIVEL SUPERIOR: PROPUESTA DE UNA ASIGNATURA**

*Silvia González Martínez, María de los Angeles Cienfuegos Velasco  
Universidad Autónoma del Estado de México*

### **Resumen**

La educación superior en México es un conjunto de instituciones públicas y privadas, con régimen jurídico, ofertas profesionales y de postgrado, antigüedad, tamaño, capacidad de investigación, instalaciones y recursos intelectuales diferentes; y tiene la tarea de profesionalizar en diversas áreas de conocimiento. Sus planes de estudio identifican un perfil de egreso y campo de acción profesional; en ellos es común encontrar a la docencia como un área de acción profesional, siendo así, la educación superior absorbe profesionales para la docencia sin tener profesionalización docente.

Entre estos se estima que pueden identificarse aquellos que llegan a la docencia sin planearlo, porque no había de otra; sin embargo, también se cree encontrar aquéllos que como estudiantes universitarios se visualizan como docentes. Para la posible existencia de este grupo, como resultado de la investigación, se propone un programa de estudio de carácter optativo que oferte conocimientos básicos de formación inicial para futuros docentes de educación media superior y superior. Esta preparación representaría el inicio de un largo proceso de profesionalización para obtener prestigio en el entorno en que se desarrollará como docente y cuyo proceso continuará en la institución de educación superior a la cual se ingrese una vez que se obtiene un título profesional.

La propuesta no es sencilla, pues a priori, se hace necesario el análisis de dos perspectivas teóricas que direccionen esa formación inicial docente ya sea hacia la función que debe cumplir el docente para el buen funcionamiento de la institución educativa y de la sociedad o hacia un proceso formativo que conlleve a análisis de las tensiones, diferencias y contradicciones como mecanismos que forman parte indisolubles de los procesos sociales existentes y en conflicto.

### **Palabras claves**

Formación, Formación Profesional Universitaria, vocación docente

## Introducción

Se identifica que la profesionalización docente se construye desde el proceso conocido como formación inicial; en México esta se obtiene en escuelas normales cuya tarea es promover el desarrollo de la eficiencia y la eficacia para engrandecer capacidades requeridas en el trabajo educativo que se hará en el nivel básico. ¿Pero dónde obtiene profesionalización docente una persona que desea ser profesor en el nivel medio superior y superior? En general, como no hay formación inicial se ingresa a la docencia sin un mínimo de referentes básicos para ejercerla.

Ser docente de estos niveles exige un perfil profesional acorde al área en el cual se está formando la persona y se acepta la idea de que ser químico, ingeniero, médico, físico, psicólogo, historiador, etc., es suficiente para enseñar la química, ingeniería, medicina, física, psicología e historia pero se afirma que es insuficiente para ejercer la docencia. Esto genera problemas en el proceso educativo del estudiante quien expresa *“el profesor sabe mucho pero no sabe explicarlo”*.

La búsqueda de reflexiones y transformaciones acerca de la esencia de ser docente puede iniciar en las instituciones de educación superior que certifican la mano de obra intelectual de las mismas. Dichas reflexiones y transformaciones serían dirigidas a estudiantes universitarios que detecten cierta vocación hacia la docencia en cualquier carrera profesional que se curse. Por ello se propone una materia o asignatura con carácter optativo que pueda ser cursada por cualquier estudiante universitario, quien después de obtener un título profesional desee incursionar en la docencia.

Hablar de formación es incursionar a un debate polémico donde convergen distintos enfoques disciplinarios y multireferenciales. Y ligado a procesos educativos escolarizados se le agrega el apellido de profesional.

La formación profesional se puede explicar con referente teóricos funcionalistas o de conflicto en contextos de lógica neoliberal de mercado y de burocratización. Lógica que se impone sobre el profesionalismo (Campillo y Sáez; 2013: 132). El resultado es la formación de sujetos individualistas, egoístas, materialistas y consumistas producto de una racionalidad técnica instrumental.

La búsqueda para contrarrestar estos resultados hace girar la mirada hacia procesos formativos desde una perspectiva humanista. Donde se permita

concientizar la idea de que ser docente representa ser un actor responsable, comprometido con conciencia de las implicaciones de su actuar en la formación de otro.

Esto significa que el contexto de vida actual demanda que se eduque y forme pensando en el ser humano, en la persona, por lo que se necesitan ciudadanos que piensen y vivan en justicia e igualdad, para contrarrestar los efectos del mundo globalizado. ¿De dónde obtener docentes para el nivel superior que asuman el reto de educar y formar con estas nuevas exigencias? si las diversas instituciones de educación superior aportan a las universidades docentes cuyo proyecto curricular en el cual fueron formados son de corte positivista centrado en la profesión con fines utilitaristas.

Debe considerarse que la tarea universitaria es tan compleja que exige a un futuro profesor, además de competencias de saberes y habilidades propios de un campo, manejo de conocimientos de lo que es un proceso pedagógico que facilite un mejor inicio en una actuación didáctica. Aprender a enseñar es necesario para comprender la enseñanza y disfrutar con ella. De esta manera se apuesta a una formación docente inicial desde la formación universitaria.

Esta formación inicial ha de diseñarse exaltando los saberes del ser y convivir y concientizando la idea de un compromiso docente de enseñanza desde la persona para la persona (López; 1996). Desde esta perspectiva surge la siguiente pregunta de investigación ¿Qué características debe tener un programa de estudios que otorgue una formación inicial desde la formación profesional universitaria para un estudiante que identifique cierta vocación hacia la docencia universitaria?

### **Fundamentos Teóricos**

“El problema de definir qué es un contenido de la enseñanza y cómo llegar a decidirlo es un aspecto conflictivo... de la práctica de la enseñanza” (Gimeno y Pérez, 1996: 17); como lo es también la forma de cómo hacerlo y para qué hacerlo.

Gómez Villanueva (1991) describe que desde la sociología de las profesiones hay dos perspectivas teóricas que intentan explicar la formación profesional: la teoría funcionalista de Parsons (1902-1979) quien considera a las profesiones como una colectividad que permite mantener el orden social; la funcionalidad conduce a la regulación social para el buen funcionamiento de la institución sociedad.

Por otro lado está la Teoría del conflicto con origen multiteórico (la perspectiva del interaccionismo simbólico, el neomarxismo entre otras) pero que se aglutinan en torno a los conceptos de las diferencias centrales, conflictos, procesos sociales, colectividades, instituciones, lucha radicales entre los sujetos (Gómez V.; 1991: 16).

Más actualmente, siguiendo esta teoría, se expresa que las profesiones reflejan la estructura de las sociedades modernas; es así que establecen nexos con el Estado a consecuencia de la expansión del aparato burocrático (Larson, 1977 citado por Barrón; 2003).

Al estilo webereano, se afirma que en el Estado burocrático las organizaciones educativas escolarizadas se comprometen con la producción, dejando atrás el compromiso de la formación integral amplia, constructora de caracteres que contribuyan a la mejora de la sociedad y a la conquista de sus ideales.

El alejamiento de esto último ha llevado a resultados no gratos en los procesos formativos profesionales, cuya acción profesional ha conducido a situaciones embarazosas de mentiras, simulaciones y corrupciones.

Por otra parte, con la teoría del capital humano se consolida la idea de educación como sinónimo de escolaridad y como elemento clave de la productividad. Esta fuerza trata de ser debilitada con teorías que privilegien la formación como proceso inacabado e histórico social con carácter personal que vaya permitiendo a la persona asumir y explicar proyectos de mundo y vida, en el aquí y el ahora para consolidar al sujeto social pues implica un modo de ser y vivir pero con saber (Esquivel; 2002) centrando la mirada en la persona.

Estas ideas representan algunas de las razones para recuperar la tendencia de formación humanista no soslayando el conocimiento de las ciencias y el arte, pero rescatando una forma de vida humana. Un componente esencial del humanismo es la autoconciencia, con ella se recuperan valores como la justicia, belleza, bondad, respeto, etc.

Sin embargo estas ideas formativas no interesan en las diversas políticas de contratación que poseen los escalafones y tabuladores en los que establecen las categorías, los tipos de contratación y los requisitos para ingresar, permanecer y avanzar en la carrera académica de las IES. El régimen de contratación puede ser, a su vez, de tiempo completo, de medio tiempo y de tiempo parcial o por horas. El

requisito único es el título profesional. Se dejan de lado ciertas competencias que deberían estar presentes en la formación profesional del universitario porque no son atendidas.

Se cree firmemente que existe un sentido para ofertar la formación profesional universitaria con tendencia humanista y más aún para estudiantes universitarios que desean ser formadores de profesionales.

Senlle (1988) afirma que el ser humano puede lograr disfrutar de buena salud y bienestar, de convivencia y relaciones pacíficas; tomando en consideración que la educación y formación dan entrenamiento del individuo para conocerse a sí mismo y tomar conciencia social, por lo cual un docente no puede reducir su labor a impartir conocimientos técnicos y científicos sino ampliar horizontes hacia lo psicológico y social para saber, hacer, ser y convivir.

Son saberes complejos que rebasan la pedagogía tradicional y que requieren incursionar en la contemporaneidad como punto de referencia para conocer los problemas de enseñanza y aprendizaje en las aulas universitarias.

Pero primero es importante la decisión de evaluarse a sí mismo como estudiante y futuro maestro universitario y responder a la interrogante ¿deseo verdaderamente enseñar? “La docencia es una profesión con una indudable carga ética y en la que es imprescindible una importante dosis de altruismo. Es obligación del docente ser el formador de las nuevas generaciones, y hacerlo con sabiduría, habilidad y tacto, para convertirse en referencia y modelo para los alumnos. Debe estar abierto al pensamiento innovador siempre y cuando redunde en beneficio de un mejor aprendizaje para las personas de cuya instrucción es responsable. (Guía de Acción Docente, 2008, pág. 41)

Los docentes no deben conformarse sólo con un trabajo mecánico de la transmisión de conocimientos y habilidades que prepare a sus alumnos para integrarse en la realidad económica y social; también debe saber transmitir los valores que permitan a sus discentes desenvolverse como seres humanos respetuosos con el prójimo y el mundo en el que viven.

Fierro, Fortoul, Rosas (1999) consideran que la práctica docente trasciende la concepción técnica de quien sólo se ocupa de aplicar técnicas de enseñanza en el

salón de clases. El trabajo del maestro está situado en el punto en que se encuentran el sistema escolar y los grupos sociales particulares.

La cual es una praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso

– maestros, alumnos, autoridades educativas y padres de familia-, así como los aspectos político-institucionales, administrativos y normativos que, según el proyecto educativo de cada país, delimitan la función del maestro. Para estas autoras la práctica docente es esencialmente una práctica humana, en ella la persona del maestro como individuo es una referencia fundamental. Un sujeto con ciertas cualidades, características y dificultades que le son propias, un ser no acabado, con ideales, motivos, proyectos y circunstancias de vida personal que imprimen a la vida profesional determinada orientación.

Para Rosas (1999) la institución escolar es un organismo vivo que explica el hecho de que la escuela no sea solamente la suma de individuos y acciones aisladas, sino una construcción cultural en la que cada maestro aporte sus intereses, habilidades, proyectos personales, saberes a una acción educativa común.

Desde estas visiones se puede establecer que una formación docente inicial

universitaria debe partir de diversos análisis del significado de un proceso educativo, disfrutar esos aprendizajes y apasionarse por ellos. Descubrirse para formarse y trans-formarse para después apoyar al que se viene formando y seguir transformándose como parte de un proceso a lo largo de la vida.

La vocación es un factor interesante en el apasionamiento; son muchos los que subrayan la importancia de la vocación en cualquier actividad profesional, tanto por razones de un mayor rendimiento en el trabajo como para evitar fracasos personales en el desempeño. Creen que la vocación determina las personas más adecuadas para una profesión y que existe la profesión más conveniente para cada persona. Del mismo modo, para acceder a una profesión se deben poseer unas cualidades o aptitudes previas y en la elección de un trabajo hay que tener en cuenta la vocación. Sólo se es un verdadero profesional cuando se tiene vocación (Gichure, 1995: 210).

Aunque se puede aceptar la idea de que la vocación no garantiza la buena docencia, si puede considerársele un elemento favorable para entrar al aula con amor, esencia importante en una formación de la persona para la persona. Así la profesionalización

docente puede definirse como el compromiso que el maestro adquiere desde su formación en la escuela y posteriormente durante su desempeño laboral. De esta manera se irá respondiendo a los conocimientos y habilidades de la competencia: didácticas, académicas, perceptivas, organizativas, investigativas, evaluativas, de planificación, entre otras.

La formación inicial de un estudiante universitario para ser docente universitario ha de establecer espacios de diálogo sobre la importancia de la imposición de saberes académicos y pedagógicos y, cuestionar en ello el significado de la relación con el otro y pensarse en el mundo como actores que ayudan a educar y formar al otro.

### **Metodología**

El enfoque de la investigación es cualitativa compuesto por dos fases; la primera corresponde a una recogida de datos a través del cuestionario y de acuerdo a los resultados, pasar a la segunda fase: la construcción de un programa de estudios como asignatura optativa para ofertarse a estudiantes universitarios con vocación hacia la docencia en el nivel medio superior y superior

El cuestionario tiene una estructura y un propósito. Generalmente se usa en estudios cuantitativos pero también es una herramienta útil en estudios con enfoque cualitativo. Para Marconi y Lakatos (1999) representa un procedimiento de exploración de ideas y creencias generales sobre algún aspecto de la realidad. Este fue aplicado a profesores y estudiantes de la Unidad Académica Profesional Chimalhuacán (UAPCH) de la Universidad Autónoma del Estado de México.

A los profesores para identificar si los profesores del nivel superior iniciaron su ejercicio profesional docente con vocación y saber si la consideran importante para su acción laboral. Así mismo indagar acerca de la necesidad de obtener una formación inicial con aspectos pedagógicos, antes de ejercer la labor docente siendo aún estudiantes.

El acercamiento con los estudiantes a través del cuestionario fue para diagnosticar la existencia de universitarios, entre las siete carreras que se ofertan en la UAPCH, con vocación hacia la docencia universitaria e identificar el interés por un curso optativo que le oferte conocimientos básicos para ejercerla.

### **Resultados**

La UAPCH se ubica en el Municipio que lleva el mismo nombre, en el Estado de México. Tiene una planta docente de **240** profesores distribuidos en siete programas

educativos: Administración y Promoción de la Obra Urbana, Educación, Derecho, Trabajo Social, Seguridad Ciudadana, Turismo y Medicina.

Se aplicó un cuestionario a una muestra de 140 profesores, 20 cuestionarios por programa educativo y se obtuvieron los siguientes resultados:

- 83% ha ingresado a la docencia como primera oportunidad laboral después de egresar de su carrera.
- 60% opina tener competencia para enseñar de acuerdo a su área de formación profesional. Estos mismos expresan tener el perfil para enseñar y ven la enseñanza como parte de la acción a ejercer en su campo profesional. 79% no recibió ningún curso para prepararse como docente y les hubiese gustado tenerlo. Aunque no sabían que iban a aterrizar en la actividad docente.
- 28% cuando eran universitarios pensaban en la posibilidad de ser profesores. Opinan que les hubiese gustado un curso de formación inicial como estudiantes universitarios.
- 72% opina que no hace falta la vocación para el ejercicio de la docencia superior. La profesión en sí misma los capacita para enseñar.
- 57% consideran la enseñanza como profesión y el 43.1 como arte.
- 80% estima que la universidad debe centrarse en la enseñanza y aprendizaje de la ciencia. Otorgan calificación con base a esta idea.
- 89% no ha encontrado empleo en su campo de estudio. La universidad les abre las puertas y poco a poco aprenden tan compleja tarea. Los cursos que le oferta la universidad han ayudado a reflexionar sobre la actividad docente. Ya como docentes opinan que no es fácil la enseñanza.
- 47% dice que si le ofertan un mejor trabajo deja la docencia.  
93% acepta la idea de que se educa con el ejemplo

Se aplicó un cuestionario a estudiantes:

- 31% dice que les gustaría ser profesor universitario. Y que si hubiera una asignatura relacionada al conocimiento del proceso de enseñanza y aprendizaje la tomarían.
- 96% dicen que su perfil profesional es suficiente para ser maestro.
- 89% dice que, si no encuentra empleo de acuerdo a su perfil, sí incursionaría en la docencia, pues cree tener competencia de saberes para hacerlo. Aunque no cree tener competencia moral para exigir lo que él no ha dado.
- 76% cree importante que se eduque con el ejemplo
- 100% la actitud es un factor importante para el desarrollo de la clase, pero no para acreditar un curso.



## Conclusiones

Existe en las universidades un buen número de profesores sin vocación para ejercer la docencia universitaria. Ante una mejor oferta de trabajo, la docencia se abandona. La universidad otorga competencias de saberes para después ser transmitidos a otros bajo modelos de reproductivos de enseñanza.

La enseñanza de la profesión toma la forma de procesos de capacitación para el saber y el hacer. No hace falta vocación, el conocimiento y título adquirido otorga el status de ingreso a la docencia universitaria. Por tanto, la enseñanza es una profesión. Aunque la enseñanza no es fácil, la profesión garantiza la cualificación.

Se acepta la idea de que se educa con el ejemplo, este se direcciona hacia la adquisición de saberes científicos, más no a saberes de actitudes y valores. Aunque prevalezca la profesionalidad para ejercer la profesión docente en esta se incluye el vocacionalismo, dado que entre los profesores universitarios existe a priori un determinado número de profesionales que incursionan a la docencia con vocación. Se considera la vocación como factor base para iniciar una docencia responsable en relación a la complejidad de la acción docente.

Existe un ejercicio del profesional docente satisfecho en aquellos docentes que ingresan a la educación superior con vocación, es decir con su inclinación natural para dedicarse a la actividad profesional de enseñar con entusiasmo, compromiso y confianza, dedicación especial y de servicio hacia los demás.

Con una formación inicial del estudiante universitario sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje se rompería el tabú sobre la idea de que basta tener el título para enseñar.

Por otro lado, entre los estudiantes, posibles profesores universitarios, existe un grupo que identifica cierta vocación docente y ello lo conduciría a inscribirse a un curso optativo de formación inicial para ser docente y comprometerse con la docencia universitaria.

Aquellos estudiantes que no encuentren empleo en su campo profesional creen que es suficiente el perfil profesional adquirido para ser docente universitario. Caracterizan la enseñanza universitaria como procesos sencillos de ejecutar; el título no los saberes garantizan un acceso a las IES. Estando dentro de ellas se puede descubrir una vocación dormida, que puede ser potencialmente productiva.

Los estudiantes universitarios aceptan la idea de que se educa con el ejemplo, pero reconocen que su dedicación y responsabilidad como estudiantes les haría perder autoridad moral para ejercer la docencia. Se puede llegar a ser excelente docente universitario cumpliendo con su tarea y actuando éticamente y con la capacitación adquirida a través de la práctica y la ayuda que ofertan las mismas IES.

Podemos concluir que, si la vocación necesitaba de la profesionalidad, ahora ésta precisa vocación que incluya reflexiones de la necesidad de trabajar por una formación de la persona para la persona con parámetros de atención de la dimensión deliberativa parte esencial del engrandecimiento de la persona que siendo humano tiene que formarse para llegar a ser humano. Elemento que debe contemplarse en el Diseño de la Propuesta del Programa de Estudio con carácter de optativo para otorgar la formación inicial de estudiantes que se preparan para ser profesionistas y con vocación docente. Representando esto la 2da. Fase de la presente investigación.

## Referencias

- Barrón Tirado, Concepción (2003) Universidades privadas. Formación en Educación.
- Campillo Díaz, Margarita y Saéz Carreras, Juan (2013). La universidad desde sus imágenes. Profesionalización, desprofesionalización o proletarización en la universidad contemporánea.
- Esquivel Estrada Noé Héctor (2002). ¿Por qué y para qué? La formación humanista en la educación superior. Ciencia Ergo SUM. Noviembre 2003-febrero 2004 Vol. 10 Núm. 003 Universidad Autónoma del estado de México.
- Gichure, C. W. (1995). La ética de la profesión docente. Estudio introductorio a la deontología de la educación. Pamplona: Eunesa.
- Gimeno Sacristán José y Pérez Gómez Ángel (1996). Comprender, transformar la enseñanza, Madrid, Morata.
- Gómez Villanueva José (1991). Una aproximación al estudio de la sociología de las profesiones. Umbral, 6 (XXI).
- Guía de Acción Docente. (2008). España: Equipo Cultural
- López Calva Martín (2006). Filosofía Humanista de la Educación. Editorial Trillas.
- Marconi de A. Marina et Lakatos M. Eva (1999). Métodos y Técnicas de Pesquisa: Elaboración, análisis e interpretación de datos. 4ª Ed. Atlas. Brasil
- Rosas, C. F. (1999). Transformando la Práctica Docente. México: Paidós.
- Senlle Andrés (1988). Pedagogía Humanista. Lo que los educadores y padres deben saber. Mensajero. Pág. 21-24-25-28.

## **LA GESTIÓN ACADÉMICO-ADMINISTRATIVA DE LOS POSGRADOS DEL INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL (2009-2014).**

*Álvaro Martín Vázquez Leyva, María Trinidad Cerecedo Mercado, Carlos Topete Barrera  
Escuela Superior de Comercio y Administración, Unidad Santo Tomás. Instituto Politécnico  
Nacional*

### **Resumen**

Este trabajo es un avance parcial de investigación doctoral sobre la línea de política de evaluación y gestión en las instituciones públicas de educación superior del país. De manera particular, se busca conocer los problemas, percepciones, formas, modos y estrategias en que la gestión de las Coordinaciones de los Programas Académicos del Posgrado del Instituto Politécnico Nacional enfrenta ante las exigencias de las políticas de calidad y evaluación gubernamentales vigentes y a las demandas de los actores internos en su campo de adscripción disciplinar. La premisa general parte de reconocer a la figura de Coordinador de Programas Académicos como un actor institucional complejo, atravesado por un conjunto de variables, procesos y factores que dan sentido y contenido a la forma específica de ejercer la gestión académica-administrativa en cada establecimiento institucional. El marco teórico propuesto relaciona conceptos de la Teoría de Sistemas (complejidad, incertidumbre, reducción de complejidad); de la Antropología (ritual, cultura, significados compartidos); de la Teoría de la Organización (anarquía organizada, racionalidad limitada), y de la Teoría del Campo (capital simbólico, conflicto, lucha). Mediante el método comparativo se establecen equivalencias funcionales entre los distintos sujetos, contextos y procesos, y en relación con las dimensiones de observación: académica, sociopolítica y técnica-administrativa. La población objetivos son las coordinaciones de los posgrados de Ciencias Sociales (especialidad, maestría y doctorado) de las unidades académicas del Instituto Politécnico Nacional e incorporados al Padrón Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) en cualquiera de sus fases, y durante el periodo de 2009 a 2014.

### **Palabras clave**

Gestión educativa, administración, posgrado, evaluación.

### **Introducción**

Con la puesta en marcha de las reformas de calidad y evaluación en la educación superior desde la década de los noventa, es posible advertir en el presente un

cambio en la valoración de la importancia de la Gestión Administrativa de las instituciones universitarias mexicanas (Acosta, A. 2010). Como estrategia de políticas, el Estado Mexicano ha adoptado la terminología proveniente de la *nueva gestión pública* o *gerencialismo* como marco de racionalidad y comprensión del cambio institucional y base de la orientación de las acciones de los actores en las instituciones de educación superior (Acosta, A., 2010). De igual modo, ha promovido el crecimiento de un sector “especializado” en el manejo financiero y en la evaluación y certificación de los procesos y programas de las instituciones universitarias (*gestócratas*).

En esta lógica, y pese a que las unidades directivas y administrativas de las Instituciones de Educación Superior (IES) constituyen la plataforma o *staff* que a nivel *medio* del sistema educativo superior se encargan de la adaptación y operación de estas políticas y programas académicos, aún no se ha despertado la inquietud por conocer más a fondo y en detalle sobre la multiplicidad de problemas que enfrentan para cumplir con los objetivos institucionales (Ibarra Colado, E., 2004). Por consiguiente, se debe trascender las percepciones generalizadas que caracterizan a la gestión académica-administrativa como un agente pasivo, transmisor mecánico de decisiones, recursos y rendición de cuentas en el quehacer universitario.

Bajo estas consideraciones, los posgrados constituyen el espacio donde cobran mayor relevancia los objetivos de la política de calidad educativa. En este sentido, el gobierno mexicano estableció la creación del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) como instrumento de gobierno encargado de la evaluación de los posgrados, así como de su personal académico y estudiantil, con sus propios mecanismos de regulación, seguimiento y evaluación del desarrollo y mejoramiento a través del Padrón Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC).

Con esta acción de gobierno, los diversos posgrados se ven en la necesidad de realizar *cambios institucionales* y adaptaciones en sus organizaciones, departamentos, estructuras y personal académico en función de aquellos esquemas y criterios con la finalidad de estar en mejores condiciones para competir por prestigio y recursos en el mercado académico nacional e internacional. Por consiguiente, se ha otorgado mayor *énfasis a la gestión operativa de las Coordinaciones de los Programas académicos de posgrado* en las IES a fin de desarrollar un perfil de funciones más cercano a la evaluación en cumplimiento de los indicadores y criterios del PNPC. Sin embargo, las tensiones y problemáticas que enfrentan estos actores son variables y complejas en función de

su relación con otros actores con poder de decisión y en diferentes niveles, aún no son suficientemente investigadas (Grediaga, R. & López Zárate, R., 2011).

### **Pregunta general de investigación**

Como encuadre de la problemática antes descrita, se plantea la pregunta general de investigación siguiente:

¿De qué manera la política de evaluación del posgrado nacional ha transformado las formas de comprender y realizar la Gestión de las Coordinaciones Académico Administrativas en el registro, implementación y evaluación de sus posgrados ante el PNPC del CONACYT, y cómo ha respondido ésta en función de sus condiciones organizacionales y relaciones con actores externos e internos?

### **Objetivo general**

Conocer las diferentes formas de gestión que realizan los coordinadores de los programas académicos de posgrado en su quehacer cotidiano para el cumplimiento de sus funciones y tareas sustantivas, a partir de una comparación de los posgrados en Ciencias Sociales del Instituto Politécnico Nacional.

### **Objetivos particulares**

- Explorar las condiciones, formas, estilos y experiencias en que se llevan cabo las actividades de gestión ejercidos en los posgrados a comparar bajo contextos organizativos de anarquía organizada.
- Obtener información precisa de las formas y condiciones en que se resignifica la gestión académico-administrativa de los posgrados en cada unidad de Instituto.
- Comprender las condiciones bajo las que operan las coordinaciones, identificando patrones, formas de poder, conflictos, formas de diferenciación a través de los

conceptos provistos por el marco teórico.

### **Fundamentos teóricos**

El marco teórico relaciona varios conceptos provenientes de la Teoría de Sistemas, de la Antropología, de la Teoría de la Organización, y de la Teoría del Campo (Figura 1). Asimismo, se parte de los supuestos generales siguientes:

- a) *La gestión administrativa en las universidades públicas es una labor compleja y heterogénea.* Por lo general, la racionalidad administrativa involucra formas de poder, ya que en los procesos de planeación y cambio institucional se afectan intereses grupales consolidados, esto es, de *anarquías organizadas*, entendidas como intereses y reglas autoimpuestas para la consecución de fines individuales.
- b) *Cambio institucional.* Las teorías del cambio describen una secuencia de eventos que generan resultados: examinan las condiciones y las suposiciones necesarias para que se produzca el cambio, explicitan la lógica causal detrás del programa y trazan el mapa de las intervenciones del programa a lo largo de las vías lógicas causales. Las teorías del cambio pueden ayudar a determinar qué insumos y actividades se requieren, qué productos se generan y cuáles son los resultados finales derivados de los cambios de comportamiento de los beneficiarios (Clark, B., 1991).
- c) *El modelo de “anarquía organizada”.* Este modelo se caracteriza por su articulación débil, por sus ambigüedades y racionalidades limitadas, por su imprecisión de fines y metas, por sus temporalidades diversas y resultados contingentes, sin claridad de quién toma las decisiones; en suma, un modelo distinguido por su complejidad organizacional (Solís P. & López Villareal, B., 2000).

### **Metodología**

La propuesta se basa en un enfoque *cualitativo* (Sampieri, R., 2006) de tipo *exploratorio* a partir del paradigma *interpretativo* aplicado a *estudios de casos*, con el que a través de la *investigación-acción* se busca participar y profundizar en la comprensión de problemas, experiencias de vida, percepciones y formas de organización de los integrantes del posgrado (coordinadores, agentes externos, académicos, estudiantes y administrativos). El método seleccionado será el *comparativo*, el cual busca establecer mediante la comparación las analogías y diferencias existentes entre los distintos objetos, fenómenos, procesos y sus propiedades (Ángel J. & Serrano, A., 2008).

Se aplicarán entrevistas a profundidad y cuestionarios semi abiertos como herramientas cualitativas a fin de obtener respuestas de contenido mayor, identificando atributos de valor para cada entrevista. Se diseñarán las guías para los diferentes actores-clave.

La selección y tamaño de la muestra se realizará en función de los siguientes criterios: Tipo de institución; Tipo y nivel de posgrado (especialidad, maestría y doctorado); Campo de conocimiento; Coordinadores de los posgrados; Académicos por campo de conocimiento.

El tamaño de la muestra no estará formulado en términos de significación estadística, por lo que la muestra será de manera aleatoria de las coordinaciones académico-administrativas con el fin de hallar equivalencias funcionales, tanto institucionales como disciplinarias en la gestión de los posgrados respectivos a cada establecimiento; y al mismo tiempo, analizar cómo dichas equivalencias permiten comprender y explicar la gestión y el cambio institucional del posgrado en las IES públicas seleccionadas.

Los ejes para el caso de los académicos serán: El puesto que ocupa; Formación inicial y actual; Características institucionales e historia de la institución; Disciplina: ciencias sociales; Formación de recursos humanos; Pertenencia a algún grupo académico o red epistémica; Tiempo dedicado a la investigación y a la docencia; Participación en becas-estímulo; Evaluación institucional y académica; y Relación docencia-investigación.

Mientras que, para los coordinadores, los ejes serán los siguientes: puesto que ocupa en la institución; Formación; Actividad que desarrolla. Los tópicos sobre los cuales toman decisiones serán:

Cambio institucional y sus impactos en la gestión de los posgrados; Evaluación y acreditación institucional; Financiamiento para la gestión académica; Régimen laboral y organización institucional; Gestión en la formación de recursos humanos; Apoyos logísticos a proyectos patrocinados, y Políticas de reclutamiento de los académicos.

Los posgrados en Ciencias Sociales de las siguientes unidades académicas del Instituto Politécnico Nacional constituirán los estudios de caso: Unidad Profesional Interdisciplinaria de Ingeniería y Ciencias Sociales y Administrativas (UPICSA); Escuela Superior de Comercio y Administración y de la Escuela Superior de Economía Unidad Santo Tomás (ESCA); Escuela Superior de Turismo; y Centro de Investigaciones Económicas, Administrativas y Sociales (CIECAS).

Se llevará a cabo el análisis de contenido mediante el programa *AtlasTi*, para establecer códigos y metacódigos en la conformación de las dimensiones de observación y en relación con los conceptos manejados en el marco teórico. La

estrategia metodológica contempla la realización de grupos focales con los integrantes clave del posgrado.

### **Resultados parciales**

La revisión de la literatura especializada y la conformación del estado del arte del conocimiento sobre la gestión de las coordinaciones académico-administrativas de los posgrados, ha dado los resultados parciales siguientes:

#### ***Presiones del Entorno Externo***

##### **Negociación con grupos de actores externos al espacio universitario.**

Los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES): *nuevos actores con poder de decisión* sobre la calidad de los programas académicos de licenciaturas y posgrados de las IES públicas.

No siempre los comités tienen probada capacidad en el conocimiento de sus atribuciones de evaluación; en el desarrollo de la vida interna de las IES; en la experiencia acumulada de los grupos académicos y administrativos; en el conflicto de intereses intrínsecos que pudiera generar el mismo proceso; en los esfuerzos que las coordinaciones y demás participantes realizan para la mejora de sus programas, así como en los efectos no deseados de los resultados de sus evaluaciones y/o recomendaciones.

Las relaciones entre los comités de pares de los CIEES y las coordinaciones académico-administrativas no ocurren en el vacío, sino en espacios organizacionales acotados por juegos de *poder*, *asimetrías* y *jerarquías* en donde los actores asimilan y reinterpretan las nuevas reglas de juego que son dictadas, negociadas o apeladas en las entrevistas y reuniones que entablan con los comités de pares.

#### ***Presiones del Entorno Interno***

##### **Problemas de la gestión derivados de los intereses del gremio académico.**

Bajo o nulo compromiso y colaboración de los académicos con las actividades de la gestión académica y administrativa, debido a que éstas son poco premiadas por el Sistema Nacional de Investigadores. Percepciones contrapuestas entre un "ellos" (las autoridades universitarias) y un "nosotros" (los representantes institucionales), en las que los académicos afirman que hay estilo



vertical de administración, mala comunicación entre administración y académicos, ausencia de liderazgo competente, entre las principales.

### **Variable apoyo institucional para el cumplimiento de las funciones de gestión.**

En general, el apoyo ha sido constante y amplio, pero depende del orden de importancia y preferencia que las autoridades directivas les otorguen, lo cual en no pocas veces es contrario a los requerimientos, tiempos y orden de importancia de las recomendaciones emitidas por el PNPC y de los comités pares de evaluación.

Bajo este contexto, las coordinaciones se han visto en la necesidad de operar diversas estrategias, alianzas, acuerdos y movilización de recursos (simbólicos o tangibles) con el fin de compensar la falta de apoyo institucional en cuanto a la aprobación, ingreso o reingreso de determinados programas al PNPC.

- a) El perfil de ingreso al cargo ha sido poco claro y diferente a cada establecimiento. En algunos se exige el grado de doctor y/o con perfil del Sistema Nacional de Investigadores (SNI), y en otros, con tener el título de licenciatura es más que suficiente.
- b) No se establece de manera precisa los lineamientos ni criterios para el ingreso, permanencia y promoción al cargo. En algunas coordinaciones el ingreso se da a través de convocatorias de elección, pero en otras por invitación o decreto del rector general.
- c) Los coordinadores no cuentan con una estabilidad laboral e ingresos salariales en función de sus trayectorias académicas, sino que dependen de las horas de clase y de los estímulos compensatorios institucionales, los cuales son siempre insuficientes de acuerdo con la complejidad de las múltiples labores que realizan.

### **Conclusiones**

Con el análisis de la presente investigación, se han podido establecer las conclusiones siguientes:

- En dos de las coordinaciones de doctorado de la muestra de estudio, se observa una favorable percepción e integración de los grupos académicos de trabajo atribuible al estilo de gestión en función de la variable de género (femenino, en ambos casos). Este resultado motiva la necesidad de realizar

investigaciones a fondo que tengan como eje central la comparación del trabajo de la gestión académico-administrativa que realizan mujeres y hombres bajo condiciones organizacionales similares. Este tema es prácticamente nulo en nuestro país en comparación de experiencias en otros países, además de resultar relevante para la política de evaluación del posgrado nacional.

- La investigación revela que las evaluaciones promovidas por agentes externos como el SNI respecto a la planta académica de los posgrados objeto de estudio, ocurren sin la participación de las coordinaciones académico-administrativas. Esto confirma lo ya advertido por otras investigaciones al respecto sobre lo que se ha denominado como la desestructuración de las bases de autonomía interna de las instituciones de educación superior por parte de la política gubernamental mediante la evaluación a cargo de organismos externos.
- Los resultados de los puntos anteriores y de las entrevistas llevadas a cabo, motivan a considerar con mayor prudencia la percepción generalizada de que el personal administrativo encargado de la gestión de los posgrados conforma una élite ajena y opuesta a la naturaleza del trabajo académico. La investigación muestra que la gestión de los posgrados es compleja y diferente a cada establecimiento, según determinadas circunstancias e interjuego de variables internas y externas.
- Se requieren de investigaciones a nivel micro y regional de otros establecimientos que estén dentro del padrón del PNPC, tales como, por ejemplo, la gestión académico-administrativa de las universidades interculturales, y que permitan confirmar o rechazarla generalización descrita en el punto anterior.
- Esta investigación aporta mayor conocimiento al campo de la discusión académica sobre el tema, así como la necesidad de llamar la atención a los hacedores de la política de evaluación del posgrado nacional sobre el escaso reconocimiento y apoyo institucional con que operan las coordinaciones académicas de los posgrados, ya que éstas, de acuerdo con el análisis de esta investigación, constituyen un factor de peso en el destino de los programas académicos en el PNPC del CONACYT.

## Referencias

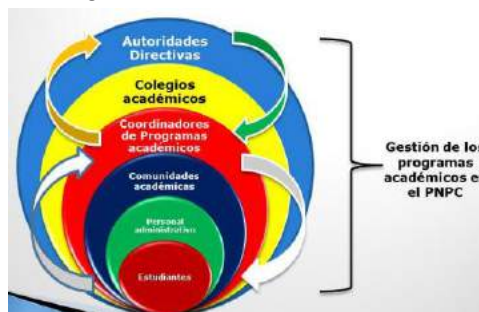
- Acosta, Adrián. (2010). Príncipes, burócratas y gerentes. El gobierno de las universidades públicas en México. México: ANUIES.
- Ángel José, Gordo, & Serrano, Areli. (2008). Estrategias y prácticas cualitativas de investigación social. Madrid: Pearson Educación, S.A.
- Clark, Burton. (1991). El sistema de educación superior. Una visión comparativa de organización académica. México: Nueva Imagen/Universidad Autónoma Metropolitana .
- De Vries, Wietse, & Álvarez, Germán. (2005). Acerca de las políticas, la política y otras complicaciones en la educación superior mexicana. Revista de la Educación Superior. México. ANUIES. 81-105.
- Grediaga, Rocío, & López Zárata, Romualdo. (2011). Aportaciones a la Agenda de investigación sobre educación 2010-2020. México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Ibarra Colado, Eduardo. (2004). La gestión de la universidad. Revista Mexicana de investigación Educativa .México: ANUIES. 575-697.
- Sampieri, Roberto. (2006). Metodología de la Investigación. México: McGraw-Hill Interamericana.
- Solís, Pedro, & López Villareal, Blanca. (2000). El concepto de anarquías organizadas . Contaduría y Administración, México: UNAM.50-62.

## FIGURAS

Figura 1: conceptos relacionados para el marco teórico



Figura 2: actores internos implicados en la gestión de las coordinaciones académicas



Fuente: elaboración propia

## **LA PERCEPCIÓN DEL DOCENTE SOBRE LOS PRINCIPIOS BÁSICOS DEL MODELO EDUCATIVO DE LA UANL: CONSIDERACIONES DESDE EL MODELO POR COMPETENCIAS**

*Oswaldo Leyva Cordero, Gerardo Tamez González  
Universidad Autónoma de Nuevo León*

### **Resumen**

Las reformas del sistema educativo mexicano emprendidas en la última década y que comprenden todos los niveles tienen un elemento en común: un currículo con un enfoque basado en competencias. Al igual que en otros países, en México estamos viviendo una efervescencia por las competencias; no obstante, la confusión y la incertidumbre parecen ser el signo distintivo de estas reformas (Moreno, 2012). Por tal motivo, el propósito de esta investigación, es evaluar las prácticas educativas desde la perspectiva del docente en la implementación del Modelo Educativo Institucional de la UANL. Este estudio brinda un panorama del quehacer cotidiano de la comunidad universitaria, con la intención de fortalecer los diversos procesos que confluyen transversalmente en el ámbito educativo. Para la revisión del Modelo educativo se consideraron 6 dimensiones (relevancia y factibilidad del Modelo, planes y programas de estudio, actividades docentes, tutorías, capacitación y actualización docente), todo ello desde un enfoque Cuantitativo.

### **Palabras clave**

Docentes, Modelo Educativo, Competencias

### **Introducción**

En la Declaración Mundial sobre la Educación Superior de la UNESCO, en los países en vías de desarrollo se señala que se requieren de instituciones de educación sólidas, con la capacidad para formar una masa crítica de personas calificadas y cultas, como condición necesaria para garantizar un auténtico desarrollo sostenible que conduzca a cortar las brechas que los separa de los países desarrollados (UANL, 2008). En ese sentido las reformas del sistema educativo mexicano emprendidas en la última década y que comprenden todos los niveles tienen un elemento en común: un currículo con un enfoque basado en competencias. Al igual que en otros países, en México estamos vi viendo una efervescencia por las competencias; no obstante, la confusión y la incertidumbre parecen ser el signo distintivo de estas reformas (Moreno, 2012). Por tal motivo la

principal preocupación de nuestro tiempo parece consistir en la cuestión de cómo lograr un modelo de desarrollo que incluya a todos, que desarrolle al hombre integralmente y que sea sostenible. Por tanto, la adaptación de cualquier institución a un entorno cambiante no constituye un proceso espontáneo o automático (Reynolds, 1997).

Asimismo, la educación debe impulsar las competencias y las habilidades integrales de cada persona, al tiempo que inculque los valores por los cuales se defiende la dignidad personal y la de los otros (PND, 2013).

Es por ello que un elemento de la calidad transformativa es la entrega de poder que se da al alumno (Purkey y Smith, 1983), lo cual implica otorgar poder a los estudiantes para influir en su propia transformación. Ello permite, por una parte, involucrar al estudiante en el proceso de toma de decisiones que afecta su propia transformación. Tal como señala Trianes y Muñoz (2000), "en cierta medida el que aprende debe apropiarse del proceso de aprendizaje y adquirir responsabilidad en la determinación del estilo y forma de entrega del aprendizaje". Los resultados de esta investigación nos brindan un panorama de la implementación del Modelo Educativo de la UANL desde la perspectiva docente, todo ello con la intención de fortalecer los diversos procesos que confluyen transversalmente en nuestro ámbito educativo. Así como efectuar las mejoras necesarias en nuestros planes y programas de estudio.

### **Planteamiento del problema**

La implementación del Modelo Educativo en los planes y programas de estudio que ofrece la Facultad requiere de cambios significativos, asimismo la Institución debe contar con una evaluación sistemática conforme a las necesidades del desarrollo institucional y el Modelo Educativo, estableciendo las condiciones necesarias para el eficiente y eficaz tránsito de los cambios esperados. Por tal motivo se requiere un proceso de evaluación integral del modelo educativo considerando un actor importante en su implementación como es el profesor.

**Pregunta de investigación:** ¿Cuál es la valoración del docente sobre el Modelo Educativo de la UANL, considerando la relevancia y factibilidad del Modelo, planes y programas de estudio, actividades y roles del docentes, tutorías, capacitación y actualización docente?

**Objetivo:** Evaluar integralmente el Modelo educativo de la UANL desde la perspectiva del Docente.

### **Modelo Educativo y Académico de la UANL**

El Modelo Educativo de la UANL es un instrumento que posibilita y ordena el servicio universitario; teniendo un valor utilitario, pragmático, dinámico y flexible, que permite la retroalimentación continua. Considera el carácter multidimensional y complejo de la educación y de su institucionalización; promueve la formación integral de sus estudiantes y adopta una actitud innovadora hacia el conocimiento, teniendo alto impacto político, social, económico y cultural. (Modelo Educativo UANL, 2008). El proceso educativo incluye los tres ejes rectores del Modelo Educativo de la UANL.

- **Ejes Estructuradores:** Educación centrada en el aprendizaje y basada en competencias
- **Eje Operativo:** Flexibilidad curricular y de los procesos educativos
- **Ejes Transversales:** Internacionalización e Innovación académica.
- **Modelo Académico de Licenciatura:** estructura homologada, áreas curriculares, nuevos roles de docentes y compromisos de estudiantes

El modelo académico precisa las líneas de trabajo que deben dar sustento a la incorporación del Modelo Educativo de la UANL en los programas educativos de la Universidad, para llevarlas a la práctica mediante acciones intencionales e institucionales, a través de las tareas que se han desarrollado en cada una de las instancias académicas y administrativas de la UANL. En ese sentido el profesor realiza nuevas funciones como facilitador, guía, tutor, investigador, asesor y colabora en cuestiones administrativas, así como también colabora en la realización de programas analíticos con enfoque de competencias, será un maestro que debe de manejar y utilizar los elementos mínimos necesarios para poder construir un programa analítico con las características que lo definen.

### **Metodología**

#### **Participantes en el estudio**

Para efectuar la investigación, se seleccionó una muestra de 34 docentes, los cuales representan el 24% de la población que están adscritos en la Facultad de Ciencias Políticas y Administración Pública de la Universidad Autónoma de Nuevo León.

Características de la muestra para las dimensiones 1 -5: Tiempo completo con un 61.8%, medio tiempo 6% y asignatura del 32.4%, se compone de 48.5% de mujeres y 51.5% de hombre; el 51.5% cuenta con estudios de doctorado, 45.5% estudios de maestría y el 3% de Licenciatura; 9 años laborados en promedio, edad promedio 39 años, 22 horas-clase en promedio. En el caso de la dimensión 6, se evaluaron los roles docentes a partir de una muestra representativa de un total de 342 alumnos del Modelo por competencias.

### **Cuestionario**

A fin de realizar el trabajo de campo, que implica la recopilación de datos para su posterior análisis, se diseñó un cuestionario a partir de otros estudios previos, aplicando en algunos casos propuestas propias de los investigadores. Todas las dimensiones se midieron con una escala Likert de 5 puntos, que oscilaba entre nada (1) y bastante (5).

El cuestionario incorporó las siguientes 6 dimensiones: 1.

#### Relevancia y factibilidad del Modelo

Se evaluó la percepción de los docentes en cuanto a su formación integral, la estructura curricular, el perfil de egreso y sus expectativas de formación, ( $\alpha = .73$ ).

#### 2. Planes y programas de estudio

Se evaluó la percepción de los docentes si las Unidades de Aprendizaje contribuyen a su formación, Ubicación, selección, UA optativas y actualización al contexto Regional, ( $\alpha = .70$ ).

#### 3. Dificultades de las actividades docentes

Se evaluó la percepción de los docentes sobre las dificultades en las que se enfrentan al desarrollar sus actividades, ( $\alpha = .77$ ).

#### 4. Tutorías

Se evaluó la percepción de los docentes si las tutorías contribuyen a la formación de los estudiantes, sistema de tutorías, planeación, capacitación del docente para impartir tutorías, apoyo en su proceso académico, ( $\alpha = .79$ ).

#### 5. Capacitación y/o actualización docente

Se evaluó la percepción de los docentes sobre la congruencia de los cursos con respecto a los objetivos de la formación, así como la inducción al modelo educativo, ( $\alpha = .72$ ).

#### 6. Roles docentes

Se evaluó la percepción del estudiante sobre las funciones que desempeña el docente (asesor, facilitador, modelo, planeador, desarrollador de recursos y proveedor de información, ( $\alpha = .88$ ).

### Procedimiento

El cuestionario fue auto-aplicado, para realizar el trabajo, el cual consistió en la explicación a los participantes de los objetivos del estudio y la aplicación de los cuestionarios, se solicitó a los docentes responder cada uno de los ítems y posteriormente se evaluaron los cuestionarios.

### Análisis de Resultados

En primer lugar se evaluó la percepción del docente sobre los principios básicos del Modelo Educativo de la UANL considerando la formación integral, estructura curricular, perfil de egreso, unidades de aprendizaje y las necesidades del contexto socioeconómico y cultural, dando como resultado una valoración positiva del modelo en lo general.

Dentro de las consideraciones obtenidas desde la perspectiva docentes se menciona que el modelo cuenta con una estructura flexible, además favorece en forma suficiente la formación integral y responde a las necesidades del contexto socioeconómico y cultural, sin embargo la valoración más baja fue que el modelo favorece en nivel moderado el logro del perfil de egreso.

**Tabla 1. Relevancia y factibilidad del Modelo Educativo**

	N	Mínimo	Máximo	Media	Des v. típ.
¿En qué grado considera Ud. que el modelo educativo favorece la formación o la	n 34	3	5	3,85	,657

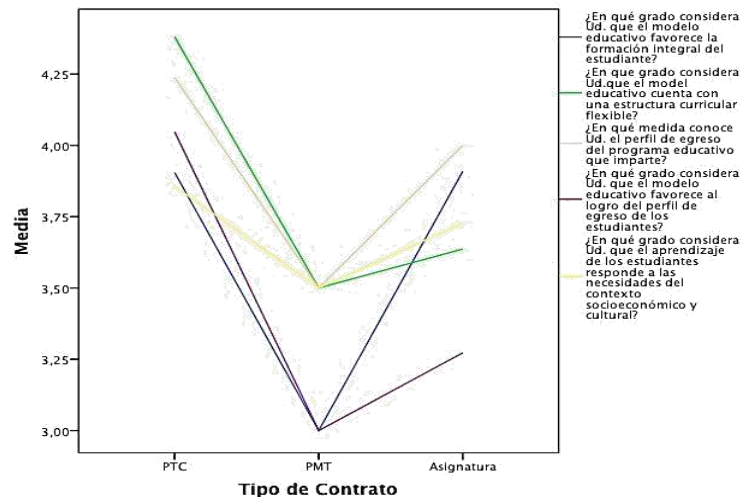


integral del estudiante?					
¿En que grado considera Ud. que el modelo educativo cuenta con una estructura curricular flexible?	34	2	5	4,09	,793
¿En qué medida conoce Ud. el perfil de egreso del programa educativo que imparte?	34	2	5	4,12	,880
¿En qué grado considera Ud. que el modelo educativo favorece o al logro del perfil de egreso de los estudiantes?	34	2	5	3,74	,710
¿En qué grado considera Ud. que el aprendizaje de los estudiantes responde a las necesidades del contexto socioeconómico y cultural?	34	2	5	3,79	,845

*Nota:* Los rangos teóricos de variación de las escalas fueron entre 1 (mínimo) y 5 (máximo)

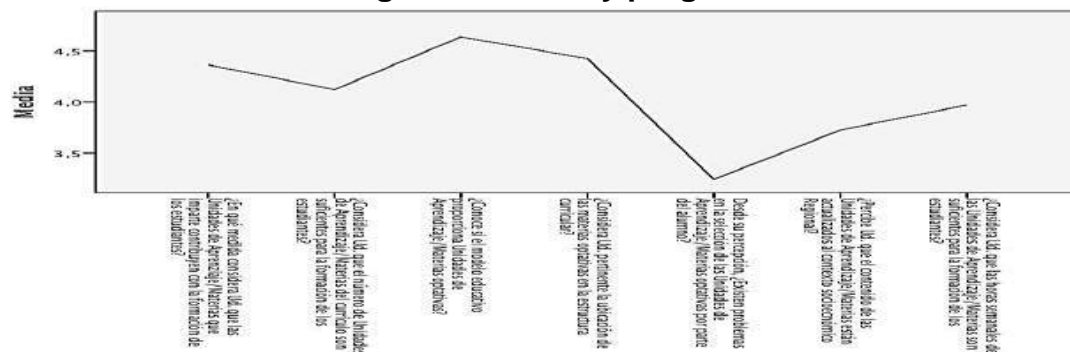
Asimismo, se comparó la percepción del Modelo Educativo por parte del docente considerando su Categoría, dando como resultado que los profesores de Tiempo Completo valoraban en forma más positiva el Modelo Educativo a diferencia de los profesores de Medio Tiempo y Asignatura.

**Figura 1. Relevancia y factibilidad del Modelo Educativo por Tipo de Contrato**



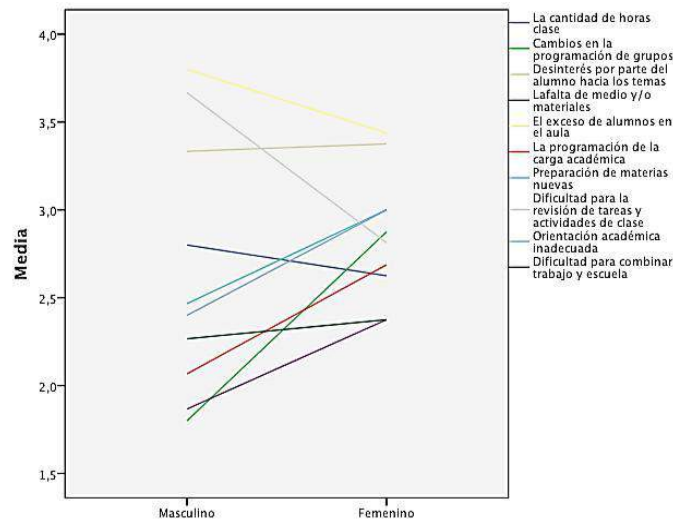
En segundo lugar, se evaluó la percepción del docente sobre los planes y programas de estudio considerando su contribución, el número de UA, contenidos, ubicación de materias optativas, actualización de UA, dando como resultado una valoración muy positiva por encima de la media teórica, sin embargo, uno de los problemas principales que observa el docente es en la selección de las unidades de aprendizaje optativas.

**Figura 2. Planes y programas de estudio**



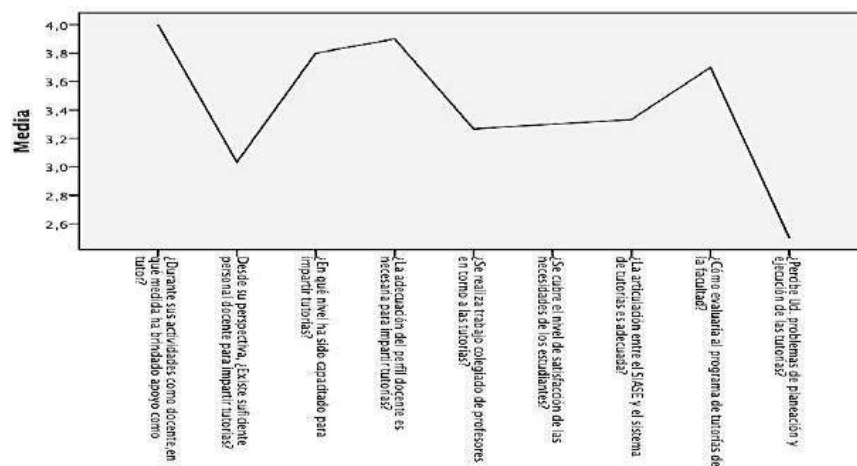
En tercer lugar, se evaluó los problemas que enfrenta el docente en el desarrollo de sus actividades, mencionando que cuenta con ciertas dificultades como el exceso de alumnos en clase, la falta de interés por parte del alumno, la dificultad de revisión de tareas y la preparación de materias nuevas, así como la orientación académica inadecuada.

Figura 3. Problemas en el desarrollo de las actividades docentes



En cuarto lugar, se evaluó el programa de tutorías, dando como resultado una alta capacitación docente, además se cubre las necesidades del alumno, sin embargo debemos mejorarla planeación y ejecución de las tutorías, además de falta de personal docente para impartirlas.

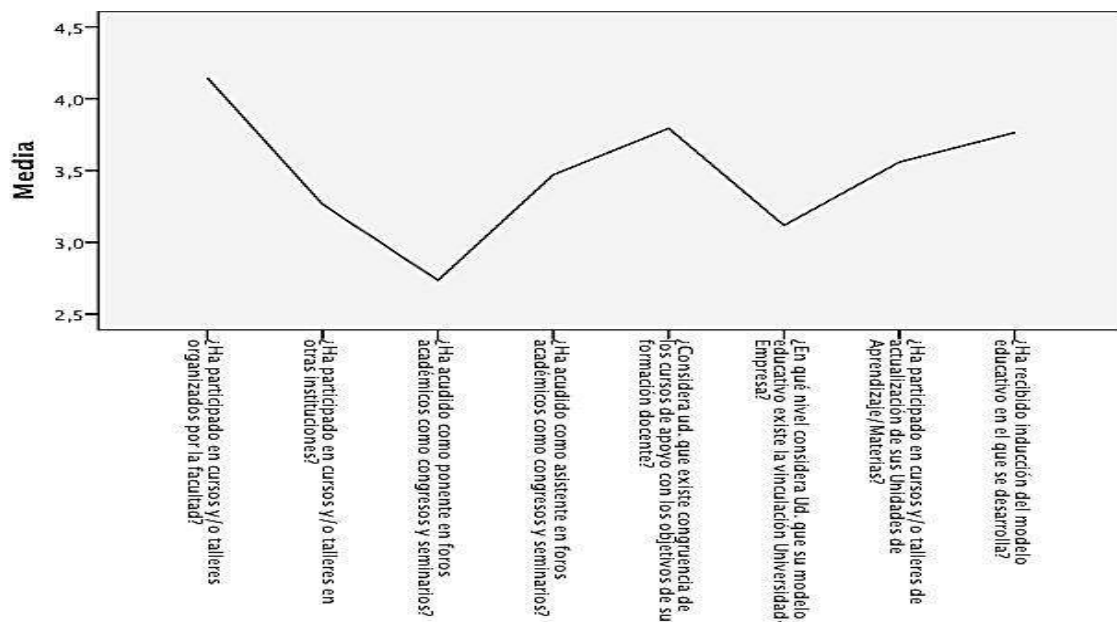
Figura 4. Tutorías



En la dimensión número cinco “Capacitación y/o Actualización da como resultado una alta participación en cursos y/o talleres organizados por la facultad, así como se percibe que tiene congruencia los cursos con respecto a los objetivos de su formación, y la inducción al modelo educativo, sin embargo se percibe una baja participación en el área de investigación, específicamente en foros académicos,

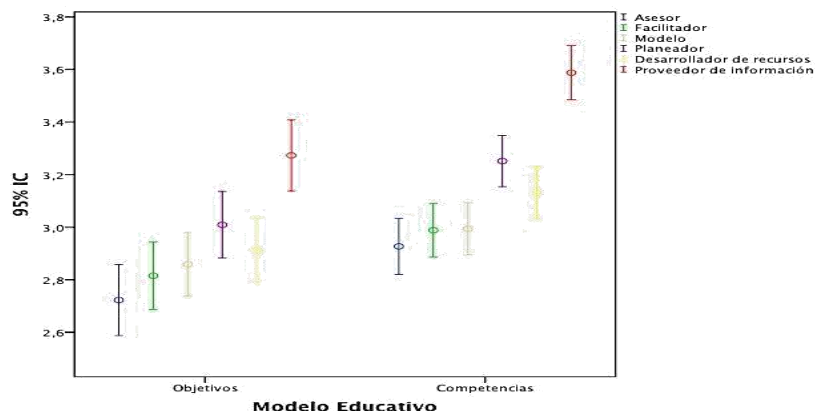
adicionalmente es importante darle seguimiento a la vinculación Universidad-Empresa, ya que lo consideran como área de oportunidad.

**Figura 5. Capacitación y/o Actualización docente**



Por último, se evaluó el cumplimiento de los roles del docente de cada Modelo Educativo. Como se puede observar el Rol de planeador, Proveedor de información y Desarrollador de recursos son las funciones que más desarrollan los docentes. Sin embargo, los demás métodos se situaron de bajo de la media teórica ( $M = 3$ ). El rol de facilitador, asesor y modelo fueron los que cuentan con nivel más bajo ( $M < 3$ ).

**Figura 6. Roles del Docente**



## Conclusiones

Los procesos y prácticas educativas se pueden interpretar desde distintos ángulos, es el caso de la investigación que muestra un panorama del quehacer universitario en la implementación del Modelo educativo desde la perspectiva docente. En el cual se sintetizan las inquietudes académicas, las cuales refleja la posibilidad de acercarnos a una realidad del desarrollo del modelo educativo de nuestra universidad, donde el docente es quien día a día puede potenciar y valorar los niveles de alcance que de las mismas van logrando éstos.

Lo anterior obliga a una verdadera evaluación, que contemplan que los aprendizajes sean evidenciados mediante la obtención de productos objetivos, con desempeños observables y evaluables. Por lo tanto, ello implica nuevas formas de enseñanza, transformando al docente en un facilitador del aprendizaje, lo que demanda, nuevas estrategias de aprendizaje por parte de los estudiantes. Esto requiere, también, un proceso de evaluación integral y continuo, diferentes (o adicionales) a las tradicionales. La operación de los mecanismos, periodos, métodos e instrumentos de evaluación deberán impulsar un carácter constructivo y formativo del proceso de enseñanza-aprendizaje y mejorar la calidad de la enseñanza.

Por otra parte, este tipo de estudios, además de los realizados por otros investigadores, son diferentes esfuerzos que intervienen en el desarrollo educativo, los cuales permiten generar estudios efectivos y pertinentes sobre el seguimiento del modelo educativo actual y sus áreas de oportunidad. Además de favorecer al debate teórico actual en torno a la evaluación del modelo por competencias, así como aportar elementos de tipo metodológico que permitan a las instituciones mejorar sus concepciones y prácticas educativas.

## Referencias

- Moreno, T. (2012). Evaluación para el aprendizaje. Perspectivas Internacionales. *Revista de Evaluación Educativa (REVALUE)*, 1 (1).
- PND (2013). Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018, Gobierno de la República, México.
- Purkey, S. y Smith, M. (1983): "Effective Schools: A Review", *The Elementary School Journal*, 4(83), pp. 426-454.
- Reynolds, D. (1997). *Las escuelas eficaces. Clave para mejorar la enseñanza en el siglo XXI*. Santillana, Madrid.
- Trianes, M. V., Muñoz, A. M. y Jiménez, M. (2000). Competencia social: su educación y su tratamiento. Madrid: Pirámide.
- UANL (2008). Modelo Educativo de la Universidad Autónoma de Nuevo León. Cd. Universitaria: UANL

## LA VINCULACIÓN EN UNA FACULTAD DE INGENIERÍA: NECESIDAD DE UN ENFOQUE INTEGRAL

*Nivia T. Álvarez Aguilar, Arturo Torres Bugdud  
Universidad Autónoma de Nuevo León*

### Resumen

Frecuentemente la vinculación en México, se relaciona con la obtención de recursos, mostrándose débilmente su dimensión formativa. En la Facultad de Mecánica y Eléctrica (FIME) de la UANL esta actividad ha devenido en importantes logros. No obstante, como proceso dinámico y multifactorial requiere de un perfeccionamiento sistemático de aquellos aspectos que posibilitan una mayor influencia en la formación de los estudiantes. El presente trabajo tiene como objetivo analizarlas potencialidades y funciones del proceso de vinculación (PV) para la formación de los estudiantes. Los principales resultados se relacionan con la fundamentación de un enfoque que va más allá de la obtención de recursos, para lo cual se usaron métodos teóricos como el análisis-síntesis. Se exploran criterios acerca de este tema mediante la técnica de encuesta a profesores, estudiantes, representantes de las empresas. Además, se empleó la técnica de la composición a directivos de la universidad y la empresa. El alcance de este estudio está en las aportaciones en cuanto al fortalecimiento de un enfoque integral acerca del PV. Destaca la necesidad de una estrategia integral que aumente la eficiencia de los esquemas de vinculación con una orientación más integral centrada en la formación del estudiante.

### Palabras clave

Enfoque integral, proceso de vinculación, formación del ingeniero

### Introducción

La universidad tiene como principal responsabilidad - la formación de los estudiantes con altos valores humanos y una formación integral que les permita ser sujetos de cambio y desarrollo una vez graduados.

En general en México y en particular, la Universidad Autónoma de Nuevo León ha realizado esfuerzos por mantener una vinculación sistemática con la que conlleven al cumplimiento de sus funciones principales. Sin embargo, aún se percibe falta de claridad y consenso entre la comprensión de los alcances y funciones del proceso de vinculación, lo que se traduce en una realidad con múltiples necesidades no

resueltas. Ante todo, destaca la prioridad de potenciar la dimensión formativa de la vinculación en estrecha armonía con la obtención de recursos materiales.

Es justo lo que expresan (Castillo, y Cols, 2013), acerca de que los recursos generados por los diversos esquemas o medios de vinculación deben ser utilizados en las universidades para atender las necesidades que contribuyen a su misión. Sin embargo, la práctica indica que no se utilizan todas sus potencialidades para una mayor influencia en la formación de los estudiantes en su tiempo de estudios.

Estas realidades aluden a la necesidad de fortalecer las acciones formativas de la vinculación. Para ello se requiere aplicar un **enfoque integral** *que conjuntamente con la obtención de recursos potencie la preparación de los estudiantes en lo personal y profesional como el centro de dicho proceso*. De aquí que el presente trabajo tiene como objetivo analizar las potencialidades que ofrece el proceso de vinculación (PV) para la formación de los estudiantes, así como para la obtención de recursos en función su mejoramiento. Se exponen algunos de los resultados obtenidos en una investigación desarrollada en la FIME, que permiten reconocer el *alcance* de este proceso.

### **Marco teórico**

La vinculación de la universidad surge prácticamente con esta institución, ya que sin ella no habría podido subsistir y avanzar. Es objeto de análisis en diversos foros y ha sido un aspecto importante de la agenda sobre la educación superior. Sin embargo, a nuestro juicio es correcto lo que expone (Martínez, 2000), que se ha llegado a limitar el término a las relaciones de las instituciones de educación superior con industrias u otras empresas del sector productivo de la sociedad. Sin tomar en cuenta cómo impacta de manera precisa en una mejor formación del futuro egresado de ingeniería.

Son complejas las exigencias del proceso de formación de los profesionales de la ingeniería en el contexto de la globalización de la sociedad moderna. Se ha de buscar básicamente elevar su calidad entre otros aspectos, en los siguientes: (Del Valle y Huáscar Taborga, 1991).

- El desarrollo de la capacidad de estos profesionales, para resolver los problemas que traerán consigo los desafíos de una sociedad en la ardua competencia a la que la obligará el avance y la consolidación del proceso

de globalización, especialmente en el área de la tecnología y de la ingeniería.

- El establecimiento de las condiciones para que los estudiantes de esta área superen conductas pasivas de aceptación acrítica de los medios y procedimientos impuestos por la tecnología extranjera y desarrollen actitudes propositivas frente al uso y a la aplicación de estos elementos.
- La formación integral de los profesionales de la ingeniería debe privilegiar la capacidad de análisis de la realidad, en la cual se aplican sus conocimientos. Con el fin de desarrollar en ellos un proceso de toma de conciencia sobre las condiciones del contexto en el que su actividad debe tener mayor trascendencia.

Es conocido que la ingeniería ha sido una actividad milenaria a la que ha recurrido la humanidad para atender y resolver un amplio espectro de problemas. Condicionada por el contexto, político, económico, social y cultural de cada región, la ingeniería se ha desplegado en una gran diversidad de especialidades cuyos avances, progresos y resultados han dependido de las condiciones y del contexto de cada nación. (Ramos y Rodríguez, 2007). Estos hechos determinan el ininterrumpido proceso de perfeccionamiento de las facultades de ingeniería donde juega una función primordial el PV.

Por su parte, la concepción de la Asociación Nacional de Instituciones de Educación Superior (ANUIES) muestra una comprensión muy importante del PV, al percibirla como un mecanismo para contribuir positivamente a la formación y actualización de alumnos y académicos y a su vez, dar solución a problemas de nivel local, regional y nacional. Esta concepción favorece la formación pedagógica de la planta docente, la innovación y mejora de los procesos que tienen lugar en ambas partes, así como en la inserción efectiva del estudiantado en la vida cultural y comunitaria (ANUIES, 2000).

Entre los países latinoamericanos, México destaca con evidencias de implementaciones de modelos de vinculación con el sector productivo. No obstante, en muchos casos estos modelos responden al contexto socio-económico norteamericano, de esta forma los resultados obtenidos en este contexto no se corresponden con el éxito alcanzado por algunas universidades norteamericanas que operan con altos presupuestos derivados de la vinculación con empresas o



fundaciones (Arocena y Sutz, 2001). Esta realidad revela la necesidad de plantear alternativas que sean acordes al contexto nacional, lo que permitiría dar respuesta a los requerimientos sociales de cada momento.

Además, las exigencias sociales y profesionales que conforman el perfil del egresado actual plantean grandes retos a las universidades. Por ello, se está de acuerdo con Shigwara, (2014) en que, en la elevación de las demandas universitarias se requiere una gestión de la misma con un fuerte liderazgo transformacional.

Históricamente la vinculación se concibe como una vía donde la empresa y la universidad obtienen beneficios mutuos. Sin embargo, esta relación no ha sido tan eficiente en este sentido.

Es por lo anteriormente expuesto, la vinculación se ha definido en este trabajo como: *la interrelación, entre la universidad, el gobierno, la empresa y la sociedad en general para conjuntar esfuerzos en beneficio común, que permita favorecer el proceso formativo de los estudiantes, así como la obtención de recursos a través de diferentes esquemas, donde la universidad sea el eje rector.* El rasgo distintivo es el centrarse en el beneficio de los estudiantes, así como en el papel rector de la universidad como institución formadora por excelencia.

### **Metodología**

Para el presente estudio la población estuvo compuesta por profesionales de las empresas, y profesores y estudiantes de la FIME. La muestra utilizada estuvo integrada por actores que intervienen en el PV: estudiantes, maestros, directivos de la universidad, y empresarios, fue de tipo estratificada e intencional, aprovechando las condiciones del contexto regional y la interrelación entre los diferentes actores.

La población estudiada estaba compuesta 1389 personas, de los cuales 689 eran estudiantes, 518 maestros, 64 directivos universitarios, y 120 directivos de empresas. La muestra definitiva se formó con 123 sujetos, correspondientes a las categorías anteriores: estudiantes (62), maestros (26), directivos universitarios (10), y profesionales de empresas (25). En la investigación se combinó la metodología cuantitativa y la cualitativa, así como técnicas estadísticas, técnica de la composición. Para una mejor organización en el análisis de los datos obtenidos mediante las encuestas, se establecieron indicadores relacionados con aspectos esenciales del PV, que de una u otra forma impactan en su aspecto formativo:

Indicador 1. *Reconocimiento de la importancia de la vinculación para la formación de los estudiantes.* Indicador 2. *Nivel de satisfacción de los diversos actores.* Indicador 3. *Aportación de los diferentes actores al PV*

## **Resultados**

### **Resultados acerca del estado actual del PV en la FIME**

Los resultados obtenidos a través de encuestas, según los indicadores antes mencionados se muestran a continuación.

Indicador 1. *Reconocimiento de la importancia de la vinculación para la formación de los estudiantes.*

Con el propósito de constatar lo referente a la importancia que le otorgan los actores de la vinculación, se aplicó la técnica de composición a los directivos de la universidad y a las empresas. El tema a desarrollar fue: "Presente y futuro de la vinculación de la universidad con las empresas...". La mayoría de los implicados en la técnica realizaron una valoración favorable sobre la importancia de la vinculación, también manifestaron juicios críticos sobre lo que "debiera ser" la vinculación.

Entre las expresiones más significativas de los empresarios, están: "La vinculación es de suma importancia para todos y se debe promover un mayor grado de participación", "la sociedad sería más capaz de sobrellevar los problemas sociales, con una mayor interrelación de los participantes en la vinculación", "pudiera ser una potencialidad de iniciativas social y económica que puede ayudar a la calidad de vida", "la vinculación debería ser más clara, tenaz, y efectiva para un mejor crecimiento", "Debe aplicar la tecnología de innovación para cumplir los objetivos".

Las expresiones más reveladoras de los directivos fueron: "la innovación de cualquier servicio debe trascender el modelo de la triple hélice", "que se entienda a la vinculación como una función importante a desarrollar en las universidades", "la definición de los criterios de trabajo unificados deberían conllevar a la sinergia de los diferentes niveles".

**Indicador 2.** *Nivel de satisfacción de los diversos actores*

Para valorar el estado actual de este indicador se tuvo en cuenta el grado de satisfacción de los estudiantes acerca del proceso de vinculación. La tabla 1 refleja que maestros, gobierno y estudiantes se incluyen en el nivel medio de

satisfacción (55,6%, 54,5% y 53,2% respectivamente), mientras que el 65% de los empresarios presentan una baja satisfacción.

*Tabla 1. Satisfacción de los diferentes actores acerca del PV*

Actores de la vinculación	Satisfechos	Medianamente satisfechos	Insatisfechos
Maestros	55,6%,	87,9 %	12,1 %
Estudiantes	54,5 %	25,5 %	20 %
Empresarios	25 %	10 %	65%

### **Indicador 3. Participación de los diferentes actores en el PV**

Los resultados obtenidos exhiben dificultades en cuanto a la participación de los diferentes actores en el proceso de vinculación. Un 48,4% de los estudiantes consideran baja su participación, mientras que las empresas la califican como una participación promedio (45 %). En contraposición con lo anterior, el 66,7 % de los maestros consideran alta su participación. No obstante, la práctica no se observa un marcado interés del profesorado en cuanto al tema de la vinculación.

### **Enfoque integral en la vinculación**

Como se ha apuntado la integralidad del proceso de vinculación se manifiesta en una coherencia entre los beneficios de las empresas, y otros actores de la vinculación y los aportes de cada uno de ellos. Donde ocupe un lugar fundamental el proceso de formación del estudiante socialmente responsable con una preparación acorde a las necesidades actuales.

La figura 1, aporta una visión general del PV. El proceso formativo hace énfasis en la participación en el desarrollo social, desarrollo de competencias personales y profesionales y la preparación para la inserción laboral.



Figura 1.- Enfoques fundamentales del PV (Castillo et al, 2013.)

La gestión del proceso de vinculación ha de tener como último fin el proceso formativo del estudiante, sin desatender otros objetivos y funciones (Castillo, Álvarez, Cupich, 2014). Como se expresa en la figura 1, el PV presenta dos enfoques fundamentales, mismos que se han de orientar al mejoramiento de la formación socio profesional del estudiante. La relación entre ambos se dinamiza por las potencialidades y necesidades de cada uno de los actores que intervienen en el PV. De acuerdo a las posiciones asumidas en este estudio se sitúa en el centro de la atención al estudiante.

El enfoque relacionado con la obtención de recursos al igual que el anterior, contempla una serie de objetivos que de una u otra forma, benefician el proceso formativo del estudiante, así como a otros procesos que se relacionan con éste.

Las bases teóricas expuestas brindan una orientación importante para el diseño de estrategias para llevar a cabo de una manera intencionada el PV. La práctica demuestra que con frecuencia se vuelven rutinarios las formas y esquemas de vinculación. Además, tal y como manifiestan los sujetos encuestados es insuficiente la participación de aquellos que de una manera u otra se deben implicar en esta actividad. La obtención de recursos contempla una serie de objetivos que, de una u otra forma, benefician el proceso formativo del estudiante, así como a otros procesos institucionales.

Entre ellos están: la infraestructura, la planta docente y los estudiantes. Además, el desarrollo y crecimiento de la infraestructura institucional, actualización de recursos tecnológicos, mejoramiento de las instalaciones, creación de espacios docentes y

de investigación. Además, creación de programas de apoyo para la actualización del profesorado, convenios con empresas para el desarrollo de la docencia, desarrollo de programas de becas, convenios para prácticas profesionales y servicio social de los estudiantes.

### Conclusiones

Los resultados obtenidos en el presente estudio muestran áreas de oportunidades y potencialidades en cuanto a la satisfacción de los diferentes actores que participan en el PV. Una de las soluciones podría ser una estrategia integral que permitiera el aumento de la eficiencia de los esquemas de vinculación con una orientación centrada en la formación del estudiante.

Lo anterior permitiría entre otras cuestiones lograr una optimización de la inserción laboral que impacte favorablemente en el desarrollo social. Se observa la necesidad de fortalecer el proceso de formación del estudiante. En sentido general, destacan entre otras, las siguientes fortalezas y debilidades:

*Fortalezas:* Disposición y condiciones favorables para la interrelación de todos los actores de la vinculación; valoración positiva en cuanto a la relación del PV con el proceso formativo del estudiante.

*Debilidades:* Relativamente baja participación de los maestros y maestras en el proceso de vinculación; la pobre argumentación por parte de los actores de la vinculación sobre la importancia del PV para la formación integral del estudiante de ingeniería.

*Oportunidades:* Aumento de la interrelación de los actores de la vinculación; énfasis de la universidad como eje rector de la vinculación; desarrollo de una estrategia integral del PV.

### Referencias

- ANUIES. (2000). La Educación Superior en el siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo. Una propuesta de la ANUIES (1ª Edición). México.
- Arocena, R., Sutz J., 2005, Latin American Universities: From an original revolution to an uncertain transition, Higher Education, 5 (1) 573-592.
- Castillo, J. y Cols. (2013). La vinculación y formación integral del estudiante de ingeniería. México: Pearson. 200 pág. Disponible en:
- Castillo, J. Álvarez, N. Cupich, J. (2014). Linking as a Potentiality for the Students Training at the Mexican University. International Journal of Humanities and Social

- Science. Vol. 4, No. 8(1); June 2014. Pp188-192. Disponible en: [www.ijhssnet.com/journals/Vol\\_4\\_No\\_8\\_1\\_June\\_20...](http://www.ijhssnet.com/journals/Vol_4_No_8_1_June_20...)
- Del Valle Jorge y Huáscar Taborga. Formación de los Ingenieros Frente a la Globalización. Revista de la Educación Superior Número 78. Volumen 20, Abril - Junio de 1999.
  - Martínez, F. (2000). Nueve retos para la educación superior. Funciones, actores y estructuras. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior : México. DOI: [www.worldcat.org/.../nueve-retos-para-la-educacion-superior-funciones-](http://www.worldcat.org/.../nueve-retos-para-la-educacion-superior-funciones-)
  - Ramos, M. D., y Rodríguez, R. (2007). Formación de ingenieros en el siglo XIX. México: Universidad Autónoma de México.
  - Shigwara, S. (2014). Effect of Implementing Transformational Leadership and Governorship in Assuming Societal Responsibility by the Universities "The Middle East University (MEU) is a Model. International journal of Humanities y Social Science, Vol.4, No.3; February 2014, pp.127-150. Center for Promoting ideas, USA.

## **LAS TENSIONES GENERADAS EN LOS DOCENTES UNIVERSITARIOS EN MÉXICO: ENTRE LO INSTITUCIONAL Y LO ACADÉMICO**

*Celerino Casillas Gutiérrez*  
*Universidad Nacional Autónoma de México*

### **Resumen**

Este trabajo es producto de una investigación de corte cualitativo realizada en la Facultad de Estudios Superiores Acatlán que tiene como objetivo analizar las tensiones que se generan entre el trabajo académico de los docentes de las instituciones de Educación Superior (IES) y las dinámicas institucionales derivadas de la Política Educativa Modernizadora insertas en el nuevo orden social. El supuesto del cual partimos es que a partir de la relación entre el trabajo académico que realizan los docentes de las IES y las dinámicas institucionales derivadas de la Política Educativa Modernizadora insertas en el nuevo orden social, existen tensiones que inciden directamente en la práctica del docente, es decir hay un desplazamiento de lo institucional por lo académico. Estas tensiones a las que se ve inscrito el docente son: la evaluación constante del trabajo docente, la exigencia administrativa para fines de evaluación y acreditación institucional así como de los planes y programas de estudio, la regulación de los procesos académicos, un mayor trabajo administrativo que trabajo académico, un incremento de carga administrativa por la búsqueda de incentivos económicos, una mayor exigencia laboral y menos remuneración económica. La metodología utilizada fueron las narrativas que permiten darle voz a los docentes pues permiten recuperar sus experiencias y sus vivencias para ello la estrategia de recogida de información fueron las entrevistas a profundidad esto para escuchar las voces de los docentes pues este tipo de investigación requiere indagar sobre la vida del sujeto en cuestión.

### **Palabras claves**

Tensiones, Dinámica institucional, Trabajo Académico, Trabajo administrativo

### **Introducción**

Las tensiones a la que se ven sometidos los docentes de educación superior obedecen sin duda alguna a las diversas dinámicas institucionales que se están gestando como producto del nuevo orden social, esto es globalización, neoliberalismo y el desarrollo científico-tecnológico. Estas tensiones en el docente universitario emergen de la esfera institucional originada por los procesos administrativo y su relación con el trabajo académico que desempeñan, en

particular aquellas demandas administrativas contra la regulación de su práctica dentro de la institución, las exigencias laborales a los que se ven sometidos, esto es, cumplimientos normativos, académicos y demanda de tiempo total a sus actividades profesionales contra las deplorable condición laboral en la que muchos de estos docentes se ven insertos, asimismo la constante evaluación de su trabajo académico a la que se ven sometidos en detrimento de su práctica docente.

Es fundamental delinear lo concerniente a la esfera institucional y cómo ésta ha tenido una estrecha relación con el trabajo académico que realizan los docentes de las universidades mexicanas. Asimismo, hay que considerar a la institución como un espacio que regula y condiciona la vida académica y todos los procesos de la que forma parte. Esta institucionalidad influye de manera directa en el quehacer docente, así como pone en existencia una tensión entre lo institucional y lo académico.

### **Pregunta central**

¿De qué manera las tensiones generadas entre el trabajo académico de los docentes de las Instituciones de Educación Superior (IES) y las dinámicas institucionales derivadas de la Política Educativa Modernizadora insertas en el nuevo orden social impactan en la vida del docente?

### **Objetivos general:**

Analizar los efectos que tienen las tensiones del docente de Instituciones de Educación Superior entre su trabajo académico y las dinámicas institucionales derivadas de la Política Educativa Modernizadora y su impacto en su vida personal, profesional y laboral.

### **Justificación**

Existe una incidencia en la práctica docente de los académicos de la FES Acatlán por parte de las demandas administrativas que son generadas por las dinámicas institucionales promovidas por las IES. Estas incidencias que repercuten en la práctica del académico de la FES Acatlán se dan a partir de que: existe una burocratización del ejercicio docente, una mayor dedicación al cumplimiento administrativo que al académico, un individualismo en el trabajo docente, poco tiempo para el trabajo intelectual y la producción de conocimientos, poca reflexión sobre el trabajo docente.



Hay una clara relación entre las exigencias laborales derivadas de las dinámicas institucionales de las IES y las condiciones laborales de los académicos de la FES Acatlán para el ejercicio de su práctica docente. Esta relación se supedita por la exigencia por parte de las IES por tener docentes de tiempo completo cuando sus mismas dinámicas institucionales no generan las suficientes plazas para poder contratar a este tipo de docentes y por ende la mayoría de los docentes universitarios en las universidades públicas como lo es la FES Acatlán son docentes contratados como docentes de asignatura lo que provoca una incertidumbre en su condición laboral. Además estas exigencias laborales someten a un grado mayor de estrés por actividades administrativas principalmente a los docentes de tiempo completo más no así al docente de asignatura.

### **Fundamentación Teórica**

Las universidades públicas en los últimos años se han visto sujetas a cambios radicales en cuanto a hacer docencia, investigación y gestión educativa, dichos cambios generados por la dinámica global y neoliberal. A decir de Alvarado Martínez (2011: p.3) la universidad pública desde los años ochenta a partir de la modernización de la educación superior se reconfiguró bajo los principios del mercado; burocracia y modernización por lo que la universidad cimienta sus bases bajo la racionalidad de una estructura burocrática con tendencia a la “empresarialización”.

Sin embargo, a pesar de que las universidades públicas como la UNAM por mencionar alguna, ha mostrado ciertas resistencias a tales cambios, la misma dinámica neoliberal poco a poco ha ido tejiendo redes que se van penetrando al interior de dichas instituciones, esto lo vemos reflejados principalmente con la implementación de modelos evaluativos y de certificación que obedecen a una inercia de eficiencia y eficacia, valores del neoliberalismo. Cada universidad tiene sus propios estatutos y lineamientos normativos que le dan sentido a su cultura institucional. Dentro de ésta todos los procesos son regulados y encaminados a proporcionar a los docentes, directivos, administrativos y trabajadores señales que les puedan favorecer su trabajo dentro de la institución.

En el caso de las IES en nuestro país se supeditan a las políticas de los organismos Internacionales como el Banco Mundial (BM), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), Fondo Monetario Internacional (FMI), Organización Mundial de Comercio (OMC), etc. Éstas políticas se vienen gestando desde la década de los noventa con las Políticas de Modernización Educativa

llevada a cabo durante la gestión del Gobierno de Carlos Salinas de Gortari. De esta manera el contexto globalizador y neoliberal supedita las formas de actuar de las IES, ya que desde sus políticas demandan una forma de actuar del docente con discursos como la calidad educativa, excelencia educativa, etc. El discurso institucional entra en tensión con el discurso académico docente, pues el docente se convierte en un mero operario del acto educativo, más ligado a lo técnico-instrumental. Díaz Barriga (2007:p. 17) hace alusión a esto cuando sostiene que “la globalización del sistema económico ha ido avanzando y ha traído consigo un proceso similar en el ámbito de la educación; con ello se ha perdido de vista la dimensión intelectual del trabajo docente y se ha terminado por considerar que el profesor es un mero ejecutor de programas ”.

El docente ante estas políticas de evaluación ha olvidado las actividades sustanciales de su trabajo académico-intelectual y se han sumado a una política más institucional que académica. “La dificultad natural de evaluar las actividades de los académicos se ha visto acrecentada por la intervención de agentes externos a las instituciones que a través de lineamientos precisos están incidiendo en la modificación de pautas de comportamiento institucional e individual” (Rueda y Landesmann, 1999:p.15). Esta modificación de pautas de comportamiento individual por parte del docente privilegia el trabajo administrativo y no el académico y donde su práctica quedará relegada a una cuestión meramente de oficio y no intelectual perdiendo así la autonomía de su ser y su hacer en detrimento de la “calidad educativa”.

Ante esto las IES han modificado sus estructuras y su dinámica institucional pues ahora cada vez más se privilegia la gestión institucional, el control administrativo -burocrático (Apple, 1990), una sobresaturación en cuanto a la regulación de procesos evaluativos, así como la búsqueda de la calidad y la eficiencia educativa, y la consumación de su ideario institucional haciendo que se reestructuren también sus propios procesos internos en la búsqueda de financiamiento público que les permita ejercer las funciones de docencia, investigación y extensión para las cuales fueron creadas. En este escenario, y los cambios que hoy se generan en las IES ha provocado también nuevas formas de relaciones entre sus actores (administrativos, docentes y alumnos), y donde la esfera burocrática de las instituciones educativas ha puesto en dilema el trabajo académico que realizan los docentes, pues más allá favorecer dicho trabajo, parece perjudicarlo, pues éstos se ven sometidos cada vez más a constantes tareas organizativas, administrativas y evaluativas que lo privan de las labores sustantivas de la universidad para

encasillarlo en un ejecutor de prácticas administrativas- burocráticas (Alvarado, 2011). Las nuevas relaciones que se han generado entre administrativos y docentes con miras a regular todo el proceso enseñanza-aprendizaje se basan principalmente en procesos evaluativos, por ende las relaciones de trabajo también están cambiando. Por lo tanto, cada vez más las demandas administrativas generadas por las dinámicas institucionales promovidas por las IES están incidiendo en la práctica del docente universitario. Sin duda alguna el trabajo académico del docente universitario queda expuesto a las consignas administrativas e institucionales, producto de los procesos evaluativos y de certificación que inciden en la rendición de cuentas para su mantenimiento. Es así como el docente cada vez más intensifica su trabajo académico en búsqueda de una mayor estabilidad laboral. (Hargreaves, 2003, Gimeno, 2007). Esto ha propiciado que el docente universitario tenga mayor dedicación al cumplimiento administrativo que al académico, exista poca reflexión sobre el trabajo docente, haya poco tiempo para el trabajo intelectual y/o para la producción de conocimientos, exista un desmedido trabajo individualista así como el ejercicio docente se ha burocratizado de tal forma que el docente ejerce su práctica para favorecer los procesos institucionales de evaluación y acreditación que para su desarrollo profesional.

### **Metodología**

Se realizó una investigación de corte cualitativa a través de las narrativas (Bolívar Botía, 2002) en la FES Acatlán. Se consideraron tres tensiones que los docentes viven entre lo institucional y lo académico: 1) Demandas administrativas-Práctica docente, 2) Exigencia laboral-Condición laboral y 3) Procesos evaluativos-práctica docente.

Se consideraron dos fases para poder escuchar la voz del docente: 1) Estudio exploratorio de campo, utilizando la entrevista a profundidad, lo que permitió un acercamiento y una primera valoración de los docentes en Pedagogía de forma aleatoria para conocer sus posturas generales ante las tensiones vividas dentro de la FES Acatlán. 2) Se procedió a seleccionar quiénes serían los sujetos claves que para

realizar el trabajo de campo. Los docentes seleccionados fueron de la Licenciatura en Pedagogía que se encontraban laborando en el semestre 2014-1 y 2014-2, se consideraron los siguientes indicadores: edad, formación profesional, categoría de docente, experiencia laboral, año de ingreso a la institución, funciones que desempeña esto con la intención ubicar sus trayectorias y recuperar sus

experiencias dentro de la institución ante su trabajo académico de los cuáles para poder ser equitativos y tener una visión amplia sobre cómo viven las tensiones cada uno de ellos, se seleccionaron catorce docentes considerados de la siguiente forma: siete fueron de tiempo completo, de los cuales eran cuatro mujeres y tres hombres, y siete fueron de asignatura, cinco hombres y tres mujeres. Esto permitió tener una heterogeneidad en las voces de los actores. El instrumento de recogida de datos fue la entrevista a profundidad (Flick, 2007; Stake, 1999) pues éstas son encuentros reiterados, cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros éstos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tiene los informantes respecto de sus vidas, experiencias y situaciones, tal como lo expresan con sus propias vidas.

### Hallazgos

De la información obtenida de las entrevistas <sup>2</sup> encontramos que toda universidad ante los diversos cambios que se están gestando en las últimas décadas frente a los procesos de evaluación, y los discursos de la calidad educativa ha ido modificando su estructura académico-administrativa y las han ceñido a procesos burocráticos, de tal suerte que todo proceso administrativo está supeditado por políticas educativas gubernamentales y el trabajo académico del docente queda relegado a un plano meramente ejecutivo. Hay un formalismo burocrático.

*“Es en la parte normativa en donde tú tienes muy claro las cosas que tiene que cumplir ¿cuáles son esas cosas que tienes que cumplir?, tienes que cumplir con una planeación antes de iniciar un semestre, tienes que cumplir con la presentación de algunas materias en el semestre que te toca, tienes que cumplir con la entrega de informes, con la entrega de documentos personales, con la participación de actividades que promueva el mismo programa, con la evaluación en los tiempos que se nos marcan, con la aplicación de exámenes...”. (Ernesto, asignatura)*

En el caso de la FES, las estructuras académicas se hayan supeditadas frente a las estructuras administrativas-burocráticas. Las formas en cómo se organiza la administración y el trabajo académico, su ejecución, y su demanda, está íntimamente ligado a instancias o departamentos que en muchas ocasiones tienen el poder para determinar qué tipo de proyectos debe de realizarse, hacia dónde dirigirse y quiénes serán los responsables de dichos proyectos.

En ese sentido, esta experiencia ha llevado a los docentes a resistirse ante las estructuras académicas-administrativas, aunque indudablemente de su postura,

esto no los ha limitado a también seguir reproduciendo estas formas de vida institucional. Leonardo comenta al respecto:

*La administración de hace 20 o 25 años y la actual no creo que hayan cambiado mucho, la simulación y el disimulo permanecen al grado que a mí me resultaría muy difícil hablar de que si antes era mejor o peor. (Leonardo, tiempo completo).*

Si bien es cierto que los procesos administrativos siempre han existido dentro las instituciones de educación superior para regular sus funciones hoy día también sabemos que tanto el neoliberalismo, como la globalización han generado una nueva forma de administración en las universidades, lo que ha venido a mercantilizar la educación. Y ha convertido a las universidades en espacios administrativos, con funciones gerenciales y empresariales.

*La parte administrativa y gestiva es la parte más pesada y difícil de mover, se han creado derechos sindicales y se han creado ghettos familiares, está un familiar aquí, allá y acullá y resulta que todos son familiares [...] se les ha dado tanto poder a éstas personas (administrativos) que además de ser tan insensibles (han formado) redes familiares como un control del poder. (José Juan, asignatura)*

Cierto es que dichos procesos administrativos perjudican el trabajo académico del docente y lo condicionan en dos sentidos. El primero frente a la práctica docente, es decir, frente a la posibilidad de trabajar dentro del aula en un espacio que privilegie el proceso formativo de los estudiantes, y la necesaria adecuación de espacios físicos así como recursos físicos que son necesarios para el ejercicio docente. El segundo frente a los procesos institucionales, tardados, lentos, y algunas veces hasta tediosos que hacen que el docente se ocupe más por éstos que por el ejercicio real de la práctica docente. La siguiente expresión de María Elena da muestra de ello:

*No dejo de reconocer que la vida administrativa de Acatlán, si en un cierto sentido, están muy regidas por procesos ineludibles, incambiables, totalmente cerrados que no han dejado fácilmente que el maestro pueda evolucionar y transformar su práctica. (María Elena, tiempo completo)*

Esta postura revela la incapacidad de la institución para agilizar trámites que le permitan al docente beneficiar su ejercicio y práctica, así como la posibilidad de

generar nuevas expectativas de un desarrollo profesional en pro de garantizar un adecuado trabajo académico.

### Conclusiones

Comprender las tensiones que viven los docentes de la licenciatura en Pedagogía de las FES Acatlán sin duda alguna nos lleva a reflexionar sobre el contexto a nivel mundial y nacional en lo social, económico, político, y educativo para poder visualizar los cambios y las nuevas dinámicas que se están generando hoy día en las IES y cómo éstas están teniendo un impacto significativo en la vida de los docentes; en particular en su trabajo académico.

Con el surgimiento de las nuevas dinámicas institucionales, las instituciones, se han visto en la necesidad de reestructurarse, de reconfigurarse para no perecer y mantenerse vigente a los ojos de la sociedad. Dichas dinámicas han puesto en aprietos a las universidades no sólo privadas sino también a las públicas, pero sobre todo han puesto en los docentes una nueva forma de visualizarse, de actuar ante el ejercicio de su práctica y del trabajo académico.

### Referencias

- Alvarado García, Irma Graciela (2011).Hacia el perfil ético-emancipador de los profesores de carrera de la UNAM en el marco de las política neoliberales. Un acercamiento a las ciencias sociales de la FES Acatlán. Tesis de Maestría. México: UNAM-FES Acatlán.
- Apple, Michael (1990). Política, economía y poder en la Educación. México: Universitaria.
- Bolívar, Antonio. Et al (2001). La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología. Madrid: La Muralla.
- Díaz Barriga, Ángel (2007). Didáctica y currículum. Convergencias en los programas de estudio. México: Paidós.
- Díaz Villa, Mario (2007). Currículum y siglo XXI. Alternativas metodológicas de
- Flick, Uwe (2007). Introducción a la investigación cualitativa. España:Morata.
- Gimeno Sacristán, José (2007). El currículum: una reflexión sobre la práctica. España: Morata.
- Hargreaves, Andy (2003). Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado. Madrid: Morata.
- Rueda, Mario y Landesmann, Monique (1999) ¿Hacia una nueva cultura de la evaluación de los académicos? México:CESU-UNAM
- Stake, Robert. Investigación con estudios de caso. Ed. Morata. Madrid, 1999.

## **LIDERAZGO EDUCATIVO. UN ACERCAMIENTO A SUS NOCIONES BÁSICAS**

*Ma. Verónica Nava Avilés, Ma. de Lourdes Huerter'o Delgado, Laura G. Carreño Crespo  
Escuela Normal Superior de México*

### **Resumen**

El documento el liderazgo. un acercamiento a sus nociones básicas, constituye la primera etapa de la investigación las prácticas y sentidos de liderazgo en la gestión escolar, estructurada en la actuación del docente y alumnos, la de directivos y la de la práctica de la gestión escolar; se problematiza el objeto desde los enfoques actuales de liderazgo que recupera la discusión sobre la tendencia dominante del contexto global desde la noción de modernidad, particularmente en la educación; y, la segunda, con carácter cualitativo y análisis hermenéutico en la que se centran los sentidos y significados desde la intersubjetividad de los actores educativos en la dinámica de la cultura institucional donde se reconoce el ejercicio del liderazgo. Las nociones de trabajo colaborativo, participativo, democrático y liderazgo pedagógico contribuyen a replantear el quehacer investigativo en este nivel; mismas que venimos resignificando en el Cuerpo Académico en Formación de Gestión Escolar de la Escuela Normal Superior de México para revisar en las escuelas secundarias las prácticas de liderazgo donde los estudiantes en formación requieren visibilizarlas para reconocer su caracterización, relaciones, entramados, tensiones y conflictos que se tejen en el desarrollo de la gestión escolar, así como las formas de participación crítica en la mejora y autogestión institucional.

### **Palabras clave**

Liderazgo, poder, liderazgo educativo y pedagógico.

### **Introducción**

En el marco del Segundo Congreso Internacional de Investigación Educativa RIE UANL. "Construyendo puentes entre disciplinas", las autoras, participantes en el Seminario-Taller Interplanteles de la Educación Básica que organiza el Cuerpo Académico en Formación de Gestión Escolar (CAFGE) de la Escuela Normal Superior de México, en torno al desarrollo de sus líneas de investigación y generación de conocimiento, coincidimos en la preocupación académica de que el actual debate en torno al liderazgo en la práctica de la gestión escolar de la educación básica requiere de espacios más amplios de intercambio, como el que nos convoca, en donde las experiencias de investigación socializadas nos permitan

enriquecer los presupuestos teóricos para llevarlos al nivel de la discusión académica que permiten eventos de esta naturaleza.

El presente trabajo forma parte de la primera etapa la investigación: **Las prácticas y sentidos de liderazgo en la gestión escolar**; se construye como producto de un proceso de aproximación al estado de conocimiento en torno del liderazgo, del que se recuperan las nociones básicas de los enfoques teóricos que se consideran más relevantes del objeto de estudio, no solo por las aportaciones al ámbito educativo sino porque brindan hallazgos realizados en el siglo XX. Con él se pretende que sirva de referente explicativo al análisis hermenéutico que se realiza en la segunda etapa.

Desde la noción de estado de conocimiento, (Weiss, en: COMIE, 2003), se realizó el análisis y valoración de la producción generada, con la intención de identificar del objeto de estudio los referentes conceptuales, perspectivas teórico-metodológicas, tendencias, temas abordados, productos, problemas de investigación, ausencias, impacto y condiciones de producción. Lo cual nos ha permitido ubicar la situación que guarda actualmente el liderazgo, particularmente en el ámbito educativo y reconocer los enfoques que orientan sus principales paradigmas; los documentos revisados son en su mayoría de 10 años a la fecha y, por su valía, otros, de mayor antigüedad han sido incorporados, los documentos proceden de diversas fuentes así como investigaciones y tesis doctorales que se clasificaron y organizaron desde los ámbitos de la gestión escolar: Organizacional, administrativo, pedagógico curricular y de participación social, en los que participa el colegiado de la escuela secundaria, a fin de constituirse en soporte con el que se revisan las evidencias empíricas, en curso.

Un elemento relevante de este proceso es la identificación de construcciones epistémicas en los enfoques que configuran el campo y el debate actual en torno del liderazgo, del que se resalta el sentido pedagógico; lo que permite a la segunda etapa reconocerlo en el contexto de las prácticas de gestión escolar implementadas en el presente ciclo escolar.

El acercamiento al campo constituido del liderazgo es muy diverso e incluye un amplio espectro de teorías, nociones y enfoques, su estudio se ha abordado desde diferentes disciplinas, tales como la historia, psicología, sociología, teoría de la organización, administración de empresas y militar, entre otras.



El sentido pedagógico que orienta el trabajo del CAFGE ha exigido la revisión necesaria de enfoques teóricos desde diversos paradigmas de la política educativa que orienta el actual modelo para la educación básica (Nava y Estrada, 2015), centrados en competencias, perfiles, estándares, parámetros e indicadores desde los objetivos formativos de las instituciones de educación secundaria.

### Fundamentos teóricos

Partimos de la noción de liderazgo como un fenómeno que ocurre exclusivamente en la interacción social (Chiavenato, 1999), como un hecho subjetivo que estructura el poder de un grupo (Fiedler, 1961, en: Kreitner y Kinicki, 1997), que se realiza por medio de relaciones entre el líder y los restantes miembros del grupo, el cual debe tener como características principales la satisfacción de necesidades de su grupo, la seguridad y la tendencia a la unidad.

Nuestra discusión recupera la naturaleza sociocultural y política de la sociedad, para establecer escenarios que vayan más allá de las ideologías dominantes individualistas, consumistas y de mercantilización o como modificación actual ante el funcionamiento de las economías y mantener el funcionamiento del sistema capitalista global que impacta a la educación, como señala Ball (2012); al reconfigurarse la sociedad, la competitividad impacta a la generación del conocimiento desde la llamada tercera revolución industrial con enfoques que incorporan nuevas formas tecnológicas como el E-leadership (European Institute for Leadership) donde la figura de un liderazgo-gerente se relaciona con el grupo a través de estos medios.

Ambas, han sido envueltas por nuevas realidades hipermodernas cada vez más líquidas, de las que la escuela no es ajena. El sujeto, si bien ha encontrado formas alternativas de comunicación para enfrentar escenarios múltiples, se desdibuja en medio del caos e incertidumbre, en ocasiones con la ausencia de diálogo con el Otro; el acto pedagógico de las instituciones donde ocurre la relación cara a cara, es la base fundamental en el encuentro cálido con el conocimiento; se vive hoy una educación con relaciones de mayor intolerancia.

Aunque contradictorio, en esta nueva cosmovisión de ontologías de carácter relacional diverso, pueden generarse equitativa, democrática y respetuosamente “**la construcción conjunta de saberes y la toma de decisiones más plurales**” (Nava, RO3, Esc Sec), como refiere un profesor, al igual que otras voces que se han reconocido en el conjunto de evidencias empíricas, vía los registros de observación en tres escuelas secundarias de tiempo completo en la Ciudad de

México, realizados durante las estancias en las jornadas de práctica de alumnos en proceso de formación inicial al cursar la licenciatura para dicho nivel educativo.

La literatura del objeto de estudio presenta una complejidad del fenómeno y su connotación en los diversos ámbitos de la actividad colectiva humana en el que se reconocen dos orientaciones; la primera, identifica los estilos de liderazgo en relación directa con los integrantes del equipo de trabajo y la segunda, al generar efectos directos sobre los resultados en las organizaciones donde se pertenece. Si bien el liderazgo refiere a la figura del líder como la representación personal de características y cualidades que le permiten influir y orientar a sus seguidores, los últimos estudios, aunque no dejan de lado esta figura, refieren más una serie de procesos y prácticas ligadas a estimular y promover acciones conjuntas para alcanzar los propósitos que persiguen una organización; tal es el caso de Huaylupo (2007, pp. 103-124), quien señala que al constituir una relación social, que expresa y representa los sentimientos y aspiraciones específicas de colectividades, se vincula a un medio y una historia.

En el ámbito educativo, el liderazgo no solo se contextualiza desde la figura de una sociedad globalizada sino también en relación con la interacción de los individuos y con la noción de la práctica de la gestión escolar, en la que inicialmente reconocemos a las instituciones educativas como espacios de concentración, reproducción y creación de saberes que cumplen una función en la sociedad moderna. Paquette y Fallon (2010) señalan que los factores socioculturales ejercen acciones que impactan en su actividad, así como en las prácticas sociales y culturales a través de la concepción de conocimiento, de las relaciones entre las personas, la sociedad, la naturaleza, un sistema de valores, una manera de hacer las cosas, en el manejo y toma de decisiones para su existencia.

La noción de liderazgo se reconoce desde diversos enfoques; los que se consideran más relevantes son: **De rasgos**, hasta los años 40, considerados teorías basadas en los atributos de la personalidad, para distinguir las diferencias individuales que caracterizan al líder del resto de las personas que lo siguen; como es el caso de Coleman (1988), quien lo plantea en torno de la inteligencia emocional, al ser el líder el que capta las emociones del grupo y conduce hacia un resultado positivo en un acto de complementariedad; coincide con ello Medina (2013), al referir la empatía y la inteligencia emocional como base de la tarea y del auténtico liderazgo.

**Conductual**, (entre 1950 y 1960), estudios en las universidades de Ohio, Michigan y las tesis de Blake y Mouton centran las conductas de los líderes y su orientación hacia la consecución de las tareas en la organización y mantenimiento de relaciones sus seguidores a través del respeto, la confianza y la camaradería.

Derivado del movimiento Industrial, postindustrial y neoliberal, el individuo integrado al proyecto económico de la sociedad moderna basado en el mercado, el consumo y la competitividad, en el que la ganancia individual prevalece sobre el bien común, los individuos emprendedores son el motor del progreso y no los trabajadores o la asociación y cooperación social; para Hodgets (1992) la conducta del líder se caracteriza por definir los roles, las tareas y la forma como deben ser llevados a cabo por los miembros del grupo a través de relaciones mutuas de confianza, respeto y entendimiento entre el líder y los trabajadores.

**Situacional**, en los años 60 y 70, se considera que los diferentes patrones de conducta de los líderes pueden ser efectivos en diferentes situaciones; planteamiento desarrollado por Hersey - Blanchard, en la teoría de Reddin (3-D Management Style Theory), el comportamiento del líder está afectado por una serie de factores del "contexto-situación", en el que se ejerce y determina su efectividad como los señalan Kreitner y Kinicki (1997) y Adair (1990); o, Fiedler (1961, en: Robbins, 1999), donde las relaciones interpersonales entre el líder y miembros del grupo promueven el desempeño, las tareas, las interacciones y la calidad del trabajo.

**Existencial o humanista**, facilita el desarrollo pleno del potencial creativo de cada individuo para que sea funcional en una sociedad que puede llegar a un óptimo progreso con la activa participación de cada integrante del grupo, la libertad de expresión permite enfrentar cualquier estructura autoritaria, aunque ello, no significa necesariamente el mejoramiento o su transformación.

**ransformacional**, a partir de los años 80, busca "transfigurar" a las organizaciones y a los seguidores a realizar y a cumplir más allá de lo que se espera de ellos; implica elementos carismáticos y de visión que buscan cambiar la forma de actuar, precedido de una innovación de cómo se piensa y siente; para Lupano (2008) se requiere de un reenfoque mental, con el fin de una nueva percepción que genera un cambio radical del comportamiento.

**De la psicología cognoscitiva y social**, desde liderazgo distribuido, derivado de la psicología cognoscitiva y social, específicamente de la cognición distribuida como refiere Hutchins (1995) confluyen individuos y representaciones internas y externas. En ellas, los aprendizajes se dan en el contexto de una sociedad cada vez más empoderada que reclama la participación en las decisiones de su propio futuro; dichas prácticas, aparecen como un aporte decisivo a la hora de comprometerse en las acciones y metas para obtener mejores resultados como lo señalan sus principales representantes: Kets de Vries (1999); Halverson y Diamond (2000); Graetz (2000); Hartley y Allison (2000); Harris y Chapman (2002); Spillane (2006); Leithwood *et al.*, (2009, en: García, 2009).

El liderazgo distribuido y sus prácticas exitosas, en el contexto globalizado cobra un valor significativo para el progreso de una educación de calidad a través de modelos de gestión escolar para el desarrollo de capacidades y competencias; la mayor de las veces directivas con los equipos de trabajo de la escuela para obtener mejores resultados en los aprendizajes de los alumnos, para Maureira (2004, 2006) en el campo de la organización escolar, el liderazgo tiene su origen en la efectividad escolar para alcanzar la calidad y mejora en los resultados; donde la atención de los líderes escolares impacta significativamente a través de sus prácticas de gestión en los actores y procesos para el incremento de competencias vía estándares e indicadores claves de aprendizaje en los estudiantes, profesores y directivos.

**Socio-Político**, desde enfoques de liderazgo con sentido ético transformador y de justicia social, se basa en un profundo respeto por la persona, la justicia social y la excelencia académica. Entre 1960 y los años 80s se generan investigaciones derivadas de las debilidades detectadas en los resultados educativos y del auge de los modelos que proponían mejorar la calidad y los resultados, especialmente en las llamadas “escuelas eficaces”, se ubica el liderazgo escolar como aspecto clave de un marco de actuación con cuatro ejes para mejorar los resultados escolares: (Re)definir las responsabilidades, distribuir las funciones, desarrollar habilidades y convertirlo en una profesión atractiva.

Perspectiva que recupera las recomendaciones de la OCDE (2014), en aras de que los centros escolares incrementen su nivel de autonomía en diferentes ámbitos de decisión, donde los enfoques de calidad y eficacia determinaron a la gestión escolar y al liderazgo eficaz, mismo que refiere Murillo (2006) como elementos clave en la mejora de las instituciones.

Por su parte, Sierra y Fallón (2013) proponen que el liderazgo se revise desde la *auto-reflexividad*, en la que se exige no perder de vista el horizonte al que se quiere llegar; el esfuerzo por enfrentar conjuntamente barreras de discriminación y construir en alianza una sociedad más equitativa, solidaria y pluricultural con la apertura al diálogo como un acto pedagógico que colectivamente, recupere la cultura, las razones históricas y sociales de los prejuicios y la discriminación a través de un proceso de descentración que reconozca los límites del propio conocimiento para comprender la realidad. En este sentido, la noción de redes escolares como señala Harris (2012), permite construir nuevos caminos de mejora de la gestión escolar y con ello, los resultados en los aprendizajes de los alumnos, es un desafío corresponsable de los actores.

*Simétrico y asimétrico para el diálogo*, en las condiciones simétricas las personas se reconocen como pares equivalentes e interlocutores igualmente válidos, para considerar distintos puntos de vista de diálogo e intercambio de ideas, para el aprendizaje mutuo; y, en las relaciones asimétricas no se generan condiciones para la reflexión sobre el origen y devenir de las diferencias, predomina la imposición de ideas y el autoritarismo, la resistencia y la frustración.

*Naturalización de la institucionalidad*, como señala (Lepeley, 2003), se requiere que las organizaciones actuales pongan énfasis en el ser humano como creador y gestor de información y conocimiento en el desarrollo del capital humano y social, el ser como centro de la organización, el énfasis en la calidad y en el desarrollo holístico de la persona permite su desarrollo integral en la organización.

El reconocimiento del sujeto individual y colectivo permite el surgimiento de posturas culturales que incorporan en la organización aquellos valores, creencias y raíces que la caracterizan con identidad única; a través del liderazgo se socializan entre los miembros las creencias, historias, tradiciones y la forma en que participan para su mejora desde lo que consideran de justicia social, fundamentado en la obligación social y moral para fomentar prácticas, procesos y resultados escolares más equitativos de diferente procedencia socioeconómica, cultural, étnica, de capacidad, género u orientación sexual, haciendo frente a cualquier tipo de exclusión y marginación que se presente en la escuela, como lo señalan Murillo, Krichesky, Castro y Hernández-Castilla (2010)

A 25 años de la instrumentación de acciones para impulsar la gestión escolar en las escuelas de educación básica, los aprendizajes obtenidos en los planteles han sido

en su mayoría ligados a las orientaciones establecidas por las autoridades federales en la elaboración de figuras distintas desde un proyecto escolar, un plan estratégico de transformación escolar ahora sustituido por una ruta de mejora; en el que se centra un ejercicio de liderazgo que promueve prácticas de mayor autonomía como lo señala el Acuerdo 717 (SEP, 2014), en donde el liderazgo, representado por la figura del director y el colectivo escolar promueven en la comunidad educativa asumir corresponsablemente la mejora de los centros educativos a través de programas y proyectos colegiados como refieren Coronel, Moreno y Padilla (2002); Cuadrado (2003); Hargreaves (1998) y Muñoz y Marfá n (2011); al desarrollar, desde una práctica de gestión, procesos reflexivos de transformación de los centros.

Por tanto, nuestro interés en la segunda etapa de la investigación es rescatar el tipo de prácticas de liderazgo que se desarrollan en las prácticas de gestión de la escuela secundaria con la participación de los diferentes actores educativos para generar propuestas de mejora en la formación y aprendizaje de los alumnos de la comunidad a través de las acciones, tensiones, obstáculos y acuerdos.

### **Metodología**

El trabajo explicativo que constituye la primera etapa de la investigación se realizó, como se ha referido, desde los ámbitos de la gestión escolar; por lo que la revisión documental realizada no agota las formas de producción de conocimiento del objeto, pero sí constituye una fase de trabajo necesaria y porque se considera la base para la producción de nuevos conocimientos que la segunda etapa posibilite para abrir límites en un campo de conocimiento tan diverso como lo es el liderazgo.

La técnica de revisión documental se centró, fundamentalmente, en el análisis de contenido de la literatura seleccionada, como señala Bardin (2006, p. 7), a través de establecer relaciones entre los discursos (contenidos y corrientes, enfoques) diversificados. Lo que permitió establecer mapas conceptuales donde se identificaron las categorías de análisis: rol, participación, colaboración, poder, autonomía, cambio; que se recuperaron como ejes de análisis para el diseño de los instrumentos aplicados en la segunda etapa, que desde un enfoque cualitativo, con entrevistas semiestructuradas y un cuestionario con preguntas abiertas a docentes y directivos de diez escuelas secundarias del DF, permite recuperar las nociones, significados y perspectivas de los actores a fin de reconocer cómo ven, clarifican y experimentan el liderazgo.

Con ello se analiza el tipo de liderazgo que se desarrolla en dichos planteles, a partir de sus propios contextos y actores que integran al colegiado, considerado

como una comunidad históricamente situada que cuenta con la dinamicidad propia que imprime la cultura institucional. No se trata de sustituir una figura de liderazgo por otra en el ámbito de la gestión escolar, sino de esclarecer: ¿Cómo enfrentan la asunción de liderazgo los diferentes actores? ¿Cómo las prácticas de liderazgo reconocen a esa Otra y ese Otro como diferente o como un vínculo necesario entre el líder y el grupo para el desarrollo de sus propuestas y acciones? ¿Cuáles son los sentidos de liderazgo implícito y explícito que orientan las acciones de mejora institucional? ¿En qué tipo de liderazgo se reconocen? ¿Qué tipo de problemas y retos se presentan en el ejercicio de liderazgo en las sesiones de trabajo de los Consejos Técnicos Escolares? ¿Cuál es la actuación en la resolución de las tensiones y conflictos que aparecen en la marcha de acciones conjuntas? ¿Cuáles son las posturas epistémicas y ontológicas en las prácticas de gestión escolar? y ¿Qué relación se establece entre liderazgo y autonomía en la práctica de la gestión escolar?

## Resultados

Como parte de los resultados iniciales obtenidos a través de la reflexión teórica que da el ejercicio de la revisión de la literatura en torno al liderazgo, se puede señalar que el análisis crítico de los enfoques teóricos permite establecer que el liderazgo es un objeto multirreferenciado por campos disciplinarios, lo que establece niveles de construcción diversos; uno de ellos en el ámbito educativo es el de carácter pedagógico y desde el cual se brindan herramientas que pueden acompañar las acciones actuales de una participación colaborativa y colegiada en la educación secundaria al desarrollar los procesos de gestión escolar.

Los distintos paradigmas revisados sobre liderazgo desde la práctica de la gestión escolar sitúan la participación del sujeto desde el reconocimiento de otras formas de concebir su participación, empoderándolo en la cultura institucional. La literatura describe a las teorías tradicionales del liderazgo en agrupaciones por categorías; como son, sujeto, personalidad, actuación-comportamiento, habilidades, roles, modelos, estilos hacia un objetivo: La toma de decisiones que conduzcan a un grupo hacia el cambio y/o su transformación.

Las temáticas más representativas que constituyen la literatura revisada se enfocan sobre investigaciones en torno a la dirección escolar, formación directiva; función directiva, gestión organizacional, educativa, gestión institucional, liderazgo escolar, liderazgo social, competencias directivas, habilidades directivas; de ellas, es importante subrayar la presencia marcada de la psicología conductual, emocional y social. La producción de la literatura revisada, en su mayoría, incorpora propuestas centradas en una figura como líder, en su función y en la intervención del sujeto

líder; lo que implica una posibilidad de desarrollar estrategias orientadas para la participación de los grupos de trabajo en las escuelas que intentan transitar por proyectos de intercambio, negociación y participación más colaborativa, en vías de una mayor autonomía en las prácticas de la gestión escolar, como lo refiere la política para la educación básica en nuestro país.

La perspectiva pedagógica implica un liderazgo de mayor participación democrática que promueve la crítica y transformación de los procesos de gestión, para hacer frente a los paradigmas individualistas y competitivos. Enfoque que se considera puede ser un referente importante en el acompañamiento del modelo actual en torno a la práctica de la autonomía en la gestión escolar.

### Conclusiones

Las políticas educativas que orientan la gestión escolar en los últimos años favorecen el sentido de participación y corresponsabilidad de los actores educativos, lo que promueve y estimula prácticas de liderazgo diferentes a las tradicionales; sin embargo, las condiciones particulares de cada centro educativo, sus contextos sociales, culturales y el tipo de integrantes que constituyen la comunidad escolar obligan a revisar las figuras y tipos de liderazgo que promueven mejoras pedagógicas en la formación de sus alumnos.

La figura del liderazgo en el ámbito educativo requiere que colegiadamente se revise a la luz de posturas teóricas más acordes con los requerimientos de la política educativa nacional y de los acuerdos internacionales, donde ambos con creatividad del colegiado impulsen un proyecto educativo de mayor formación de futuros líderes con carácter protagónico y transformador de la sociedad.

La revisión teórica permite clarificar el proceso de cambio escolar como tarea compleja, el tipo de modelos que asumen los actores y la forma en que desarrollan las prácticas de gestión escolar desde la figura del liderazgo en el logro de mejores aprendizajes del alumnado y en un desarrollo cada vez más autogestivo.

### Referencias

- Adair, J. (1990). *Líderes, no Jefes*. Colombia. Legis.
- Ball, Stephen. (2012). "Global Education", In: *New policy networks and the neoliberal imaginary*. London, Routledge.
- Bardin, I. (2006). *El análisis de contenido*. Madrid. Akal.
- Chiavenato, I. (1999). *Introducción a la Teoría General de la Administración*. Brasil. McGraw Hill Interamericana.
- Coleman, D. (1998). *What makes a leader*. Harvard Business Review.



- COMIE. (2003). *La Investigación Educativa en México 1992- 2002*. México. COMIE.
- Cuadrado, I. (2003). “¿Emplear hombres y mujeres diferentes estilos de liderazgo? Análisis de la influencia de los estilos de liderazgo en el acceso a los puestos de dirección”, en: *Revista de Psicología Social* 18.
- Hargreaves, A. (1998). *International Handbook of Educational Change*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Harris, Alma. (2012). *Liderazgo y desarrollo de capacidades en la escuela*. Santiago de Chile
- Hodgets, R. (1992). *Comportamiento de las Organizaciones*. México. McGraw Hill.
- Huaylupo, Juan. (2007). “El liderazgo: un poder relativo”, en: *Revista de Ciencias Sociales*. Vol. 1. No. 115.
- Hutchins, Edwin. (1995). *Cognition in the Wild*. Massachusetts. Cambridge. European Institute for Leadership (2009). *Teorías del Liderazgo*, en: <http://es.slideshare.net/Euroleadership/liderazgo-teorias?>
- Kreitner y Kinicki. (1997). *Comportamiento de las Organizaciones*. Madrid. McGraw Hill
- Lupano, M y Alejandro Castro (2008) “Estudios sobre el liderazgo. Teorías y Evaluación”, en: <http://www.palermoedu/cienciassociales>
- Maureira, Oscar. (2006). “Dirección y eficacia Escolar una relación fundamental”, en: *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. España. REICE. Vol. 4. Nº 4.
- Medina, C. (2013). *Formación de líderes, inteligencia emocional y formación del talento*. Madrid. Universitas.
- Muñoz, G y Marfán, J. (2011). “Competencias y formación para un liderazgo escolar efectivo en Chile. Pensamiento Educativo”, en: *Revista de Investigación Educativa*. Latinoamericana.
- Murillo, J Hernández Casillas . (2014). *Liderando escuelas justas para la Justicia Social*, en: *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*.
- Murillo, Javier (2006). “Una Dirección Escolar para el Cambio: del Liderazgo Transformacional”, “Liderazgo Distribuido ” REICE, en: *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Vol. 4. España.
- Nava. et al. (2015). “LIDERAZGO EDUCATIVO. Un acercamiento a sus nociones básicas”, en: 2do. Congreso Nacional. *Experiencias, retos y perspectivas de Cuerpos Académicos y Formación Docente*. Estado de México. Escuela Normal de Tlalnepantla . Ponencia.
- Nava Avilés, María Verónica y Nayheli Estrada Nava. (2015). *La autonomía escolar. Noción y ejercicio de las prácticas de gestión en la escuela secundaria*. XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa / C) Políticas y Gestión en la Educación / Ponencia.
- OCDE. (2014). *Políticas y prácticas para mejorar la dirección y el liderazgo escolar: Una visión internacional*. Granada. OCDE.

- Paquette, Jerald y Gerald Fallon. (2010). First Nations Education Policy in Canada. Toronto. University of Toronto Press.
- Robbins, S. (1999). Comportamiento Organizacional. México. Prentice Hall.
- Lepeley, María Teresa. (2003). Gestión y Calidad en Educación. Un modelo de evaluación. México. McGraw-Hill Inter-Americana.
- SEP. (2014). Acuerdo No. 717. Por el que se Emiten los Lineamientos para Formular los Programas de Gestión Escolar. México. SEP.
- Sierra Zaida y Gerald Fallon. (2013). Entretejiendo comunidades y universidades: Desafíos. Epistemológicos actuales. Universidad Autónoma Indígena de México.

## LOS CONSEJOS TÉCNICOS ESCOLARES DE EDUCACION MEDIA SUPERIOR EN COBAEH-TENANGO DE DORIA COMO PARTE DE LA POLÍTICA PARA ELEVAR LA CALIDAD EDUCATIVA

*Marco Antonio Jiménez Manilla  
Colegio de Bachilleres, Hidalgo.*

### Resumen

Hablar de una nueva forma de gestión en las escuelas, implica tomar decisiones que conduzcan a la educación en México hacia un modelo distinto, es decir generar una reforma profunda en el sistema educativo mexicano, entendiendo la necesidad de un ciudadano diferente al actual, para esto, es necesario plantear objetivos claros, diseñar modelos, transformar el funcionamiento y la estructura institucional, es decir, activar estrategias que propicien este cambio. En el marco de la reforma educativa, aprobada el 11 de septiembre de 2013, y como consecuencia de las recomendaciones de la OCDE a México, surge como punto focal de las acciones; la calidad educativa. A partir de ese momento, se generan una serie de estrategias para alcanzar este objetivo, una de estas estrategias, es la inclusión de la educación Media Superior como parte de la educación obligatoria y junto con esto la creación del Consejo Técnico de Escolar de Educación Media Superior (CTEEMS), el cual pretende alcanzar decisiones compartidas, donde los agentes de cambio sean los propios aplicadores de las micro políticas que las decisiones conjuntas generen, esto teóricamente implica un trabajo colaborativo que parta del análisis de las carencias, tanto en la práctica educativa como en la gestión de las escuelas, esta acción exige un acto auto crítico y racional del quehacer educativo, es decir; ser consciente de lo que se pretende alcanzar, para poder generar estrategias y solucionar problemas.

La pregunta es ¿Qué tanto una acción enfocada a elevar la calidad educativa, y determinada desde una esfera administrativa tiene un impacto transformador en la base docente y en la modificación pasiva de sus prácticas?, así mismo cabe preguntarse ¿Esta acción es entendida y asimilada como plural, incluyente y realmente colaborativa por los docentes frente a grupo?, ¿Los consejos técnico escolares pueden funcionar ahora a pesar de venir de intentos fracasados en el pasado? Y si es así ¿Qué situación permite el funcionamiento de estos consejos? Se realizará mediante el método etnográfico, la recopilación de diversas evidencias producto de la observación directa y de la narrativa que se desarrolle por entrevistas aplicadas al personal partícipe del CTEEMS, un análisis que permita dar respuestas

a estas preguntas en el Colegio de Bachilleres del Estado de Hidalgo plantel Tenango de Doria (COBAEH-Tenango) en el periodo de 2014 que es la fecha de inicio de aplicación del CTEEMS a 2016 que permita tener dos años de referencia para comparar el proceso evolutivo de aplicación de los Consejos Técnicos en este sistema.

### **Objetivos**

Analizar a fondo el Consejo Técnico Escolar, en Colegio de Bachilleres del Estado de Hidalgo plantel Tenango de Doria y comprender la corresponsabilidad en relación con el trabajo colaborativo.

- Analizar la estrategia de Consejo Técnico Escolar en Educación Media Superior (CTEEMS)
- Obtener referentes que ayuden a identificar la función de trabajo colaborativo en el CTEEMS
- Conocer el Aporte del CTEEMS mediante trabajo colaborativo a elevar la calidad educativa

### **Referentes teórico-metodológicos**

La presente investigación se realizará mediante la observación que se ejecutará del desarrollo de los Consejos Técnicos Escolares de Educación Media Superior (CETEMS) en el Colegio de Bachilleres del Estado de Hidalgo plantel Tenango de Doria (COBAEH-Tenango) ubicado en la cabecera municipal de Tenango de Doria estado de Hidalgo, donde participan 19 docentes, 7 administrativos y 3 directivos a quienes se les aplicará una serie de entrevistas y mediante la observación directa y el uso de la bitácora de campo se desarrollara el análisis de la evolución de los mencionados consejos y su aplicación.

Así mismo mediante la revisión de las relatorías y la revisión documental de los productos generados de las sesiones de los consejos implementados en el periodo 2014-A a 2016-A se analizará el impacto reportado de los mismos en contraste con las evaluaciones antes durante y después de su implementación. Para esto se destacarán las metodologías implementadas en su evolución, las discusiones que se generan dentro de los mismos, el enfoque aplicado y la percepción que se tiene dentro y fuera de los mismos al respecto de sus funcionamiento.

Para realizar lo antes descrito se usará la metodología etnográfica mediante el paradigma interpretativo, utilizando como herramienta interpretativa la

hermenéutica, para lo cual el procedimiento de análisis será; recuperación de información, análisis de la misma y registro del análisis depurado. A partir de las facilidades que da la etnografía a través de la cual es posible analizar la cultura en la historia de la educación.

### **Supuestos de investigación.**

La presente investigación parte del supuesto que al generar las políticas y reformas para alcanzar la calidad en la educación mediante la acción colaborativa expresada en los Consejos Técnicos Escolares se cometieron errores de aplicación.

### **Tesis**

Lo antes expuesto permite postular que; estos consejos no ayudan a elevar la calidad educativa Colegio de Bachilleres del Estado de Hidalgo plantel Tenango de Doria y no impacta en la labor docente.

### **Pregunta de investigación**

El cuestionamiento central de la investigación intentará responder a la siguiente pregunta ¿cómo se aplica la estrategia de trabajo colaborativo en los Consejos Técnicos de Educación media Superior en COBEH-Tenango de Doria como parte de la política para elevar la calidad educativa en el periodo 2014-A -2015-B?

### **Metodología de investigación**

La presente investigación será de tipo cualitativo; en el entendido que se realizará desde las ciencias sociales específicamente desde la educación, por lo cual partirá de conocimientos de tipo empírico. El empirismo parte de la identificación de la relación que logra establecerse entre el sujeto y el objeto de estudio, proporcionando al primero de características sensoriales que le permiten la comprensión profunda de la situación en sí, mediante la observación profunda y el estudio organizado de los procesos que al interior del objeto de estudio yacen escondidos.

Es pues que la identificación con la objetivación sensorial de la experiencia puede ser verificable mediante la contrastación directa y la abstracción del sujeto investigador y del objeto de estudio, evitando así contaminación del mismo y logrando posicionamientos objetivos mediante el análisis metódico, así pues el *verständn* o comprensión profunda de la situación social es uno de las principales herramientas metodológicas para el investigador de ciencias sociales, pues permite

analizar la cuestión en sí que se presenta en las investigaciones sociales y atraer los problemas para ser comprendidos.

La metodología empleada en este trabajo será la investigación etnográfica mediante el paradigma interpretativo, utilizando como herramienta interpretativa y la hermenéutica fenomenológica, la investigación más profunda incluirá el contenido abstracto que en las acciones y expresiones se encuentran cifradas, la realidad no es simple ni directa sino que se encuentra impregnada por caracteres que reflejan una realidad menos evidente en la expresión directa de la realidad.

En el lenguaje se cruzan las investigaciones. La situación fenomenológica de las investigaciones se visualiza en este punto de encuentro donde las identidades individuales se hacen expresas, al igual que en otros casos de investigación se hace una filosofía del lenguaje enfocadas en el mito, el rito, la creencia. Es decir en todas aquellas expresiones que se encuentran cifradas y que no pueden ser evidentes en una revisión superficial de la realidad ni de los sujetos.

Para lo cual el procedimiento de análisis será; recuperación de información, análisis de la misma y registro del análisis depurado. Así mismo mediante el análisis de diversos documentos generados en torno al tema tratado, se recogerán puntos de vista de los actores que intervienen en el proceso educativo mediante entrevistas directas e indirectas, asimismo el registro de información mediante el diario del investigador y el diario de campo.

### **El trabajo de campo**

Toda vez que el tema general ya fue electo, es importante ubicar este mismo en un espacio y tiempo determinado, para esta labor fue necesario recorrer una camino en donde a través de repensar el campo me fui percatando de limitantes que implicarían complicaciones posteriores en el proceso de investigación, dichas limitantes eran referentes al tiempo, al contacto con el campo, a las dificultades que implicarían los reencuentros con los sujetos, a los puntos de abordaje del tema y mis objetivos finales que pretendía alcanzar con mi investigación.

Este trabajo requirió de un proceso introspectivo el cual se desarrolló con la adquisición de nuevos conocimientos teóricos que estructuraron y modelaron mi propia percepción y definición de campo, en un principio concebía al campo como el espacio geográfico y temporal en el que se situaría la investigación y concebía así mismo la entrada al campo como el momento en el que me situaría en este lugar para desarrollar los procesos de investigación, sin embargo mi reconfiguración del

campo significó repensarlo en la medida en que la investigación es un proceso continuo que el investigador no abandona al salir del espacio geográfico sino que existen constantes regresiones al recordar y describir lo ocurrido en diversas herramientas empleadas para la observación a las cuales recurrí con la finalidad de recuperar datos y poderlos contrastar con los acercamientos a los sujetos y al proceso de investigación mismo.

Así se fue modelando la noción de campo en la que me vi obligado a modificar mi investigación, concordando en gran medida con la definición que proporciona Guber, Roxana quien define al campo como “el referente empírico de la investigación, la porción de lo real que se desea conocer, el mundo natural y social en el que se desenvuelven los humanos que lo construyen”(Guber, 2004 p. 146) dado que con la finalidad de lograr más tiempo y poder observar de forma más objetiva la misma salí del espacio físico del lugar donde tenía enfocado el desarrollo de ella esta situación provocó un distanciamiento tanto geográfico como mental de los procesos que se estaban suscitando en ella, lo antes descrito implicó repensar el campo y plantearme las complicaciones que implicarían regresar a él, al momento de tener esporádicos acercamientos al espacio geográfico las cuestionantes eran, “y cuando vas a venir a observarnos, y tú qué opinas de, como vas a hacer tu investigación” lo cual me llevo a reflexionar sobre una preconcepción y expectativas que se tenían en este lugar sobre mi trabajo como investigador y como sujeto los comportamientos cambiaron los individuos comenzaron a actuar de forma evasiva se notó un distanciamiento claro entre mi persona y el lugar en el que se desarrollaría la investigación no por la lejanía física sino más bien porque los datos empezaría desde el principio a ser viciados.

Decidí ubicar la investigación en un lugar donde mi cercanía fue constante y esta constancia permitió concebirme como un elemento más del espacio sin modificaciones de conductas sin preconcepciones sobre mi trabajo y logrando amalgamar el objeto de estudio que son los Consejos Técnicos Escolares y el Trabajo Colaborativo al interior de los mismos con su implementación en la educación media superior como estrategia de la política de calidad educativa y la facilidad de entrar y salir del campo sin causar grandes complicaciones que modificaran el objeto de estudio o los comportamientos al interior de él.

Así pues, a través de reflexionar como podría sucintarse un desarrollo más natural de mi investigación la ubique en Colegio de Bachilleres del Estado de Hidalgo plantel Tenango de Doria, al interior de los Consejos Técnico Escolares para la

Educación Media Superior ya que en este lugar es donde seguí desarrollando mis actividades profesionales y del cual seguí siendo participe del proceso de desarrollo de las actividades del Consejo Técnico como miembro del personal administrativo.

La temporalidad de la investigación estuvo definida en la medida de los periodos trazados al interior de los propios consejos técnicos para poder obtener resultados medibles y cambios sustanciales en el plantel, ya que los consejos pretenden generar a través del trabajo colaborativo una serie de micro políticas enfocadas a resolver problemas específicos del plantel educativo, y para poder hacerlos comparables debería concluir dos periodos de aplicación por lo menos para tener dos rutas de mejora en la que se hubiesen trabajado y en estas alcanzar referentes estadísticos los cuales permitan establecer un estado de la cuestión y poder plantear caminos para mejorar estos indicadores.

Por esta razón se definió el uso de cuatro periodos semestrales que fueron 2014-A que es el primer periodo de implementación del CETEEMS, 2014-B concluye la implementación de la primera ruta de mejora y se obtienen los primeros indicadores estadísticos así como las primeras observaciones y entrevistas que ayudaran a entender como fue recibida la estrategia de los CTEEMS en el COBAEH-Tenango, 2015-A y 2015-B concluyendo en el segundo periodo de aplicación de la ruta de mejora.

Una vez que estaba plenamente definida la investigación se dio el proceso de solicitud del acceso al campo, pues a pesar de que él ya era parte mí y yo me encontraba en armonía y dentro de él, pues realizaba actividades de observación y mi presencia dentro de él era una constante realizando actividades consientes, no me encontraba con el acceso total pues las autoridades ni los sujetos se sabían de mi presencia dentro del campo con fines de investigación, cabe mencionar que una de mis labores dentro del propio espacio es auxiliar a la subdirección académica quien es la responsable de dar seguimiento a los CTEEMS.

Lo anterior implica un trabajo no del todo ético, motivo por el cual solicité de manera formal mi entrada al campo mediante un oficio dirigido al entonces director del plantel, quien por la cercanía de amistad y de trabajo lo recibió con mucho gusto, sin embargo él comenzó a realizar la primer labor como portero ya que si bien abrió la puerta del campo también intentó desviar mi investigación pues inmediatamente narró sin solicitud alguna su visión de las cosas respecto de mi objeto de estudio,



en una charla informal que duró alrededor de dos horas a la cual se incluyó mi jefe inmediato el subdirector del plantel.

Un mes después éste director sería reasignado y me vi en la necesidad de solicitar nuevamente la entrada, esta vez bajo una autorización previa, sin embargo la nueva directora, al igual que el director anterior y a puerta cerrada me dio su visión de lo que estaba ocurriendo sobre mi objeto de estudio, igual que antes en una charla informal y extensa, solicitándome que le diera la oportunidad que la investigación se extendiera por lo menos hasta que ella cumpliera un año dentro del espacio educativo para que pudiese comparar y obtener resultados tanto de la gestión anterior como la de ella y que al final le regalara una copia de la investigación para poder observar que ocurría dentro de su plantel, situación a la cual acceso sin dudarle pues la temporalidad misma de la investigación ya estaba contemplada con la duración que ella solicitaba y además porque la investigación tiene la idea de poder analizar las situaciones que acontecen dentro de los CTEEMS para lograr repensarlos y repensar el trabajo colaborativo dentro de los mismos si es que existiese algún problema al interior de ellos.

Considerando lo anterior, posterior a la solicitud de entrada al campo dejé un tiempo pertinente en el cual no realicé ninguna actividad para que los sujetos principalmente los directivos volvieran a su comportamiento normal conmigo y con respecto al objeto de estudio, después de un mes las cosas volvieron a la normalidad nadie me intentaba dar explicaciones no solicitadas, mi presencia no causaba ninguna extrañeza y las conversaciones continuaban el curso normal que seguían antes de mi solicitud de entrada, esta fue la señal para iniciar los procesos en los que mi presencia y mi cercanía con los sujetos empezará a estrecharse.

### **De la elección de los sujetos.**

Una herramienta a ser empleada aparte de la observación y de los diarios tanto del investigador, de campo y el diario personal fue la entrevista ya que mediante ella se alcanza la obtención de datos sobre situaciones específicas que pueden coadyuvar al proceso de investigación, la información obtenida tanto de entrevistas formales como de informales es sustancial para lograr encontrar y definir ejes de análisis que al cruzarse con mi propia observación mediaron elementos que me están conduciendo al centro del las problemáticas que se sitúan en mi objeto de estudio.

Pero ¿a quién entrevistar?, ¿Cómo acercarse al proceso de entrevista? Y ¿Qué preguntar? Fueron las cuestionantes que se suscitaron ante la confrontación con la

realidad que se presentó posterior a solicitar mi entrada al campo de manera formal, dado que se presentaron explicaciones sin solicitud y que algunos comportamientos se modificaron decidí esperar a que las aguas regresaran a su cauce natural y éste fue el momento en el que empecé a seleccionar a mis sujetos, ellos tenían que darme una visión amplia de lo que está ocurriendo desde distintas perspectivas, tendrían que incluir tanto la visión de quien conduce al consejo como de los ejecutores de las decisiones y de quien da seguimiento puntual a los procesos.

Así pues seleccioné un miembro de la parte directiva, a un jefe de área administrativo que tuviese cercanía con los resultados estadísticos de los alumnos así que el electo fue el jefe de servicios educativos, así mismo se recuperó la visión de tres docente dos varones y una mujer, el primer sujeto un líder sindical y nato del personal docente, otro la mujer que por su función de psicopedagoga tiene mucha cercanía con los estudiantes que son en quienes se traducen las daciones del CTEEMS y otro un joven critico pero que recientemente obtuvo horas frente a grupo y que su labor docente se había desarrollado fuera de este plantel educativo motivo por el cual puede dar una visión fresca del CTEEMS.

### **Del proceso de entrevista**

Una vez definido a quien entrevistar, comenzó el trabajo de rapport, el cual implicó ganar la confianza y estrechar los lazos de cercanía que existían entre mi persona y los sujetos a ser entrevistados, de cierta manera la cercanía ya tenía un avance, pues en todos los casos existe amistad estrecha y confianza, por lo cual las estrategias fueron; invitar cafés, comidas, las galletas o simplemente platicar con ellos acerca del tema, en estas conversaciones se comentaba acerca de mi actividad como investigador y que si en algún momento podría realizarles alguna entrevista grabada, las puertas se habrían de forma un tanto sencilla creía yo, pues sin dudar ninguno de los sujetos me negó las entrevistas.

Establecí el rapport en la medida que logre; “comunicar la simpatía que se siente por los informantes y lograr que ellos la aceptarán como sincera (...) penetrar a través de las defensas contra el extraño (...) lograr que las personas se abran y manifiesten sus sentimientos respecto del escenario y otras personas, compartir el mundo simbólico de los informantes su lengua je y sus perspectivas” (Sánchez Serrano 2012 p. 55)

Dejando pasar un tiempo más entre la solicitud de entrevistas, las entrevistas propiamente dichas, continué haciendo mis observaciones y llevando a cabo

prácticas esporádicas sobre los temas investigados donde ellos aportaban datos importantes para la investigación, llegó el momento en que tuvo lugar la primera entrevista; un día antes de un Consejo Técnico que fue pospuesto, se dió la oportunidad de realizar la entrevista, ésta fue con el docente líder sindical, fue muy fluida, amena y con un café que le invité, él eligió el espacio, este fue el laboratorio de usos múltiples, dijo que para que no nos interrumpieran, así llevé a cabo la entrevista que constó de una serie de 4 preguntas o más bien guías de conversación, pues en si no estaban planteadas como preguntas, pero que si me llevaron a desarrollar una conversación de 25 minutos sin ninguna interrupción.

La segunda entrevista se dio justo al día siguiente, a las 4:00 pm., el sujeto se acercó varias veces a mi oficina para platicar y a observar mi trabajo, estos acercamientos eran como solicitando una charla tal vez por el hecho también que el consejo había sido pospuesto, después de un rato yo fui a su oficina y le recordé la entrevista y me dijo de inmediato “pus de una vez ahorita que tengo tiempo” y comenzó la entrevista, ésta se prolongó con las mismas 4 guías antes planteadas por un periodo de 30 minutos. Las siguientes tres entrevistas se sucintaron a solicitud mía en un lapso de dos días.

De todas las entrevistas obtuve datos importantes, generando tres ejes de análisis principales que son; seguimiento del trabajo de CETEEMS, trabajo colaborativo y CTEEMS por mero cumplimiento, los cuales fueron temas recurrentes en cada una de las entrevistas desarrolladas, la transcripción de las entrevistas fue un proceso meticuloso que se prolongó por alrededor de 5 días ya que en esta transcripción procuré no omitir ningún ruido existente, recordé gestos cambios de voces y ademanes intentando interpretar a la par de la traducción de mis propias observaciones, la labor aquí fue lograr comprender los textos surgidos de todos los signos que aportaban los sujetos y que estos fuesen visibles tanto en las entrevistas como en las observaciones.

### **De donde surgieron los ejes de análisis**

Como ya mencioné los ejes de análisis obtenidos fueron tres; seguimiento del trabajo de CTEEMS, trabajo colaborativo, CTEEMS por mero cumplimiento, esto fueron obtenidos mediante un arduo trabajo que implicó leer y releer las entrevistas, las observaciones y el diario, esto implicó un proceso de regresión que me llevó a recordar cada gesto, adema y cambio de vos como si lo estuviese volviendo a vivir pues no podía ser pasado por alto cada detalle para poder dar lectura a los signos que emergieran de las conversaciones desarrolladas.

Lo antes descrito implica un ejercicio de interpretación “la cual se construye sobre este análisis, así como sobre los resultados del análisis socio histórico. Pero la interpretación implica un nuevo movimiento del pensamiento: procede por síntesis, por la construcción creativa de un significado posible. Este movimiento de pensamiento, es un atributo necesario para el análisis formal discursivo (...) por más rigurosos y sistémicos que sean los métodos de análisis formal discursivo, no pueden abolir la necesidad de una construcción creativa del significado, es decir, una explicación interpretativa de lo que se presenta o se dice.” (Woods 1998 pp. 420-421)

Después de la segunda lectura fueron surgiendo palabras que se repetían, así como explicaciones que coincidían tanto en la observación como en las entrevistas, el diario simplemente me ayudó a recordar de forma más vivencial los momentos, y darme cuenta de las complicaciones que implicó cada uno de ellos, mediante el subrayado de distintos colores fui distinguiendo más claramente los tres ejes recurrentes los cuales extraje para vaciarlos en una base de datos con línea de seguimiento para la concordancia horizontales, permitiéndome así observar de forma más clara lo que está ocurriendo dentro del CTEEMS en COBAEH- Tenango.

Cabe mencionar que estas observaciones y datos solo abarcan los primeros dos periodos de observación y que para lograr clarificar aún más lo que está ocurriendo tendrá que desarrollarse el tercer periodo ya que en él se suscitará un nuevo planteamiento de la ruta de mejora y se analizará lo ocurrido en el CTEEMS del este año por lo cual los sujetos participantes del mismo realizarán procesos reflexivos, replanteando el CTEEMS para el siguiente periodo y es cuando se observará si continúan existiendo estos ejes y si se suscita la conjunción de acciones que hablaría de trabajo colaborativo al interior del CTEEMS.

## Referencias

- Rockwell, elsie (2000). "1. ¿qué busca la historia en la etnografía?" En: *imaginando lo no documentado: del archivo a la cultura escolar*. Die-cinvestav ipn, méxico, pp.209-233.
- Aguilar villanueva, luis f. (1993). "estudio introductorio", en: *problemas públicos y agenda de gobierno*. Colección antologías de política pública (3). Miguel ángel porrúa; méxico. Pp. 15 -72.
- Loyo brambila, aurora (2010). "política educativa y actores sociales", en:
- *Alberto arnaut y silvia giorguli (coords). Los grandes problemas de México*. Vii educación. El colegio de méxico. Pp. 185-207
- Medina, patricia (1985) "reflexiones epistemológicas en torno a la concepción de la práctica docente", en: *revista pedagógica vol. 6 núm. 19*. Upn/México. Pp.61-76.
- Filloux, j.-c. (1993). Algunas consideraciones sobre la investigación Educativa. En: p. Ducoing, & m. Landessmann, *las nuevas formas de Investigación educativa* (págs. 37-44). México: ambassade france au méxico-universidad autónoma del estado de hidalgo.
- Rocwell, e. (2009). La relevancia de la etnografía. En: e. Rocwell, *la Experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos* (págs. 17-40). Buenos aires: paidós.
- Carr, David (2005). "educación, escolarización y personas" y "la teoría y práctica educacionales", en: el sentido de la educación. Una Introducción a la filosofía y a la teoría de la educación y de la enseñanza. Grao, barcelona.
- Weiss, eduardo (1990). "pedagogía y filosofía de hoy" en: alicia de alba (coord). Teoría y educación. En torno al carácter científico de la Educación. Cesu-unam, méxico.
- Durkheim, emile (1990). "la educación, su naturaleza y función" y "pedagogía y sociología", en: educación y sociología. Ediciones sígume, Barcelona. Pp. 43-72/ 95-116.
- Guber, roxan (2004) "el trabajo de campo como instancia reflexiva del conocimiento" y "adonde y con quienes" preliminares y reformulaciones d la delimitación del campo 83-1199
- Taylor, s.r y r. Bogdan (2012) la observación participante. Preparación del trabajo de campo 31-99
- Sánchez serrano, rolando (2012) la observación participante como escenario y configuración de la diversidad de significados" 97-131.
- Woods Peter (1998) "las herramientas del oficio" 159-179

## **MODELO DE GESTIÓN DE CAPITAL INTELECTUAL EN LAS ORGANIZACIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR. EL CASO DEL ESTADO DE CHIAPAS**

*Eduardo Bustos Farías, Julio César Ruíz Astudillo, Carlos Topete Barrera  
Universidad Mesoamericana IPN*

### **Resumen**

El objetivo de esta investigación fue proponer estrategias y un modelo que permitan a las universidades privadas, medir y gestionar su capital intelectual (el humano, el estructural y el relacional) en el caso de universidades del Estado de Chiapas. Se incluyen: conocimientos, procesos, rutinas, innovación, sistemas, herramientas y filosofía operativa. La metodología utilizada fue cualitativa basada en veintiuna entrevistas a profundidad, las cuales se analizaron con la Teoría Fundamentada y con el programa NVIVO. Los principales hallazgos se refieren al diagnóstico de la medición del capital intelectual, se reconoce la importancia del mismo asociado a la competencia entre las universidades (quien posea mayores recursos intangibles tendrá una mayor ventaja competitiva frente a quien no los tenga, así como un mayor valor de mercado) ello se traducirá en mayor matrícula y la permanencia a largo plazo en un ambiente de negocios en el sector educativo privado. Las aportaciones de esta investigación apuntan a la propuesta de indicadores, un cuadro de mando académico y un modelo de gestión del capital intelectual. El modelo destaca al proceso de innovación, las competencias gerenciales individuales y organizacionales, y ser parte de una red de instituciones universitarias, empresariales y gubernamentales, para aprovechar y desarrollar los activos intelectuales de la organización educativa, lo que ayudará a posicionarse en un mercado competitivo, para incluso desarrollar competencias que las lleven al desarrollo de diferenciadores frente a otras universidades, de procesos de innovación, investigación y desarrollo tecnológico.

### **Palabras clave**

Universidades privadas, capital intelectual, gestión académica, investigación cualitativa, indicadores educativos.

### **Introducción**

Dentro de las Organizaciones de la Educación Superior (OES) se encuentran capacidades intelectuales difíciles de explicar, constatar y medir. Estas capacidades se convierten en bienes, cuando la organización crea un orden útil y explícito de su

intelecto. Mucho del capital intelectual o talento organizativo, está determinado por el conocimiento tácito, estas experiencias, habilidades y destrezas, pueden determinar en la organización, su competencia y posicionamiento en el mercado (Stewart, 1998).

El objetivo de esta investigación, es crear estrategias, que permitan a las OES de tipo privado, conocer y medir su capital intelectual. Las tres dimensiones básicas del capital intelectual: capital humano, estructural y clientela. Estas dimensiones incluyen: conocimientos, procesos, rutinas, innovación, sistemas, herramientas y filosofía operativa (Edvinsson & Malone, 1998). Con la limitación de que los resultados obtenidos sólo se refieren a dos universidades del Estado de Chiapas.

Aquellas OES que poseen, utilizan y miden el capital intelectual como método de dirección, pueden entonces visualizar y prever consecuencias en la toma de decisiones, tienen ventaja competitiva, posicionamiento y permanencia en el mercado.

En este trabajo se proponen estrategias e instrumentos para la medición del capital intelectual de las OES, así como un modelo de gestión del capital intelectual. La investigación aporta la observancia de los escenarios donde el capital intelectual se convierte de tácito a explícito.

El caso de estudio fueron organizaciones educativas de nivel superior de nivel privado en la Ciudad de San Cristóbal de las Casas, en el Estado de Chiapas, en la República Mexicana. Donde en este nivel destacan las universidades multiculturales, debido a la importante presencia indígena en la entidad.

La Ciudad de San Cristóbal de las Casas fue hasta 1892 capital del Estado de Chiapas, es catalogada como Pueblo Mágico, es la puerta de entrada turística de la región, para 2010 contaba con alrededor de 190 mil habitantes.

La estrategia metodológica fue de naturaleza cualitativa, los instrumentos que se utilizaron en esta investigación fueron entrevistas a profundidad (ver los guiones de entrevista al final), el análisis de datos se efectuó a través de la Teoría Fundamentada y se utilizó el procesamiento informático del programa NVivo, versión 10. Este último permitió la obtención de consultas relacionadas con la frecuencia de las palabras más mencionadas por los entrevistados (Ver figura 4), los árboles de palabras, marcas de nube (Ver figura 5), entre otros, los cuales

arrojan luz sobre las verdades subyacentes en la interpretación de la información y sustentan la propuesta de un modelo de gestión del capital intelectual en sus tres dimensiones de capital humano, capital estructural y capital relacional, basado en la selección de un grupo de indicadores (ver Tablas 1, 2 y 3), su agrupamiento lógico en un tablero de mando académico y en la creatividad para proponer un reporte de capital intelectual, como ya es habitual en universidades europeas, particularmente en Austria.

Las aportaciones del modelo de gestión del capital intelectual apuntan al énfasis en los procesos de innovación, las competencias gerenciales individuales y organizacionales, y ser parte de una red de instituciones universitarias, empresariales y gubernamentales.

### **Fundamentación teórica**

Las instituciones educativas, son organizaciones donde convergen un sin número de personas; administradores, docentes y alumnos. Su interacción genera capital intelectual; el humano, estructural y relacional, el talento de los integrantes es la fuente de conocimiento. La inteligencia de la organización es aceptable solo cuando se hace visible, gestiona y mide el capital intelectual. El talento de la administración, debe aprovecharse para crear escenarios educativos deseables, altamente calificados. En los procesos estructurales, la administración pugna por la eficacia y eficiencia organizativa; es la parte tangible del capital intelectual.

Las organizaciones educativas, deberían ser como empresas y regirse bajo las mejores prácticas de empresas de clase mundial. Edvinsson & Malone (1998) dijo que hoy la creación de riqueza es un hecho mental. Para las organizaciones educativas, al igual que para las empresas el conocimiento es más valioso y poderoso que los recursos naturales, las grandes fábricas o las cuentas bancarias abultadas.

Dentro de las Organizaciones de la Educación Superior (OES) se encuentran capacidades intelectuales difíciles de explicar, constatar y medir. Estas capacidades se convierten en bienes, cuando la organización crea un orden útil y explícito de su intelecto. Mucho del capital intelectual o talento organizativo, está determinado por el conocimiento tácito, estas experiencias, habilidades y destrezas, pueden determinar en la organización, su competencia y posicionamiento en el mercado (Stewart, 1998).



El valor de la organización está en su capital intelectual, en su movilidad, en los intangibles. La medición del capital intelectual en las organizaciones empresariales es de suma importancia, puede ser el éxito o fracaso de una organización. Para las OES, el capital intelectual es un concepto nuevo de difícil comprensión, gestión y medición. Sin embargo, Universidades como la Autónoma de México (UNAM) y el Instituto Politécnico Nacional (IPN), ya han realizado estudios de medición y gestión del conocimiento (Topete y Bustos, 2008).

El capital intelectual es material intelectual, conocimiento, información, propiedad intelectual, experiencia que se puede aprovechar para crear riqueza. Es fuerza cerebral colectiva. Es difícil de identificar y aún más de distribuir eficazmente. Pero quien lo encuentra y lo explota, triunfa (Stewart, 1998).

### **Metodología**

Denzin y Lincoln (1994) califican la investigación cualitativa como multimetódica, naturalista e interpretativa. La investigación cualitativa abarca el estudio, uso y recolección de una variedad de materiales empíricos –estudio de caso, experiencia personal, introspectiva, historia de vida, entrevista, textos observacionales, históricos, interaccionales y visuales– que describen los momentos habituales y problemáticos y los significados en la vida de los individuos.

Esta investigación cualitativa empleó la Teoría Fundamentada y en concordancia se utilizaron entrevistas a profundidad como instrumento de recolección de datos (ver los guiones de entrevista al final). La triangulación metodológica permitió confrontar el conocimiento acerca del objeto de estudio en la voz de 21 entrevistados que representan distintos actores internos y externos de dos organizaciones educativas de nivel superior privadas del Estado de Chiapas.

Para el análisis de datos cualitativos se utilizó el programa NVIVO versión 10. Este permitió la obtención de consultas relacionadas con la frecuencia de las palabras más mencionadas por los entrevistados, los árboles de palabras y las marcas de nube.

Los Núcleos temáticos fueron: Capital humano, Capital estructural y Capital relacional. Los Ejes Temáticos fueron: Conocimiento, Competencia, Estructura organizacional, Motivación, Tecnología, Posicionamiento y permanencia en el mercado y Liderazgo.

La investigación se desarrolló en dos organizaciones de educación superior privadas. La primera la Universidad Mesoamericana, con una oferta educativa en; Bachillerato Tecnológico, licenciatura en Psicología Educativa, Contaduría Pública, Derecho, Arquitectura y Enfermería. Maestrías en Ciencias de la Educación con especialidad en: Administración Educativa, Educación Regular, educación especial. Maestría en Impuestos, Ciencias de la Computación, Administración de la salud y Materiales y Construcción. Un doctorado en Educación, así como la especialidad en Ultrasonido. La segunda fue el Instituto Manuel José de Rojas, cuya oferta educativa es la licenciatura en Derecho, la Maestría en Ciencias Jurídico Penales y un Doctorado en Derecho Penal. Estas dos instituciones educativas son una muestra de la visión, gestión y medición del capital intelectual en las organizaciones educativas privadas Chiapanecas.

El alcance de la investigación inició en un nivel exploratorio al revisar la literatura existente en torno al problema de investigación. Además de que en esta etapa se esclarecieron y delimitaron la relación de las variables. Se sustentó en una profunda revisión de la bibliografía y en el criterio de expertos. Se procedió así porque el tema está poco estudiado en el caso de México y de las Universidades Privadas. La etapa de trabajo de campo fue de carácter descriptivo. Fue un estudio no experimental, que correspondió a la recolección de información a través de entrevistas a profundidad y cara a cara (Merriam, 1998:71-93), ya que la única realidad tomada en cuenta fue la construida a partir de la experiencia y el conocimiento de los expertos y encargados de la gestión de las instituciones de educación superior. Se limitó a describir determinadas características de las categorías a estudiar, sin realizar comparaciones con otros casos. En la etapa analítica, a partir de las transcripciones de las entrevistas, se efectuó la codificación, la categorización de los códigos para generar subfamilias, familias, superfamilias y megafamilias. Luego se procedió a crear redes para desenraizar la teoría oculta en el discurso de los entrevistados.

## **Resultados**

Se propone un modelo de gestión del capital intelectual en sus tres dimensiones de capital humano, capital estructural y capital relacional (ver figura No. 3), basado en la selección de un grupo de indicadores (ver Tablas 1, 2, y 3), su agrupamiento lógico en un tablero de mando académico (ver figura No. 1) y un reporte de capital intelectual (ver figura No. 2), como ya es habitual en universidades europeas, como es el caso de Austria.

Las aportaciones del modelo de gestión del capital intelectual apuntan al énfasis en los procesos de innovación, las competencias gerenciales individuales y organizacionales, y ser parte de una red de instituciones universitarias, empresariales y gubernamentales.

Parte de la gestión implicaría identificar cuáles son las áreas de oportunidad o fortalezas de la universidad en función de otras universidades, entonces agrupar al personal alrededor de esa forma de organización, de esa forma de trabajo.

Que exista la cultura de hacer investigación, que las personas que integran el centro o grupo de investigación lo asuman como parte de su cultura.

Que exista organización para llevar a cabo la investigación, cada quien actúa de manera individual o actúan en base a grupos con intereses comunes en cuanto a las líneas de investigación de la universidad. Debe existir una infraestructura mínima que permita hacer investigación, no define la capacidad intelectual de la gente, pero si limita en los alcances de los productos que uno puede obtener.

La administración de la universidad tiene que estar enfocada a la investigación. Tener programas de capacitación con esquemas claros de a que personas van a estar dirigidos, en que tiempos y en que promoción.

La función directiva tiene que crear directrices de las líneas de investigación que sean acorde con los decretos de creación de los centros de investigación, tiene que promover que esas líneas de investigación se cumplan en cada una de las propuestas o actividades de investigación de los investigadores.

La administración debe de dar las facilidades para que el quehacer científico se haga con mayor agilidad, que todos los procesos administrativos que inciden en la investigación bajan a lo mínimo. Una estrategia con los proyectos vinculados para generar nuestros propios recursos financieros.

La estrategia fundamental es la formación de I directivo de educación superior, se podrá contar con el mejor capital humano, el mejor capital administrativo y el mejor capital operativo, pero si el gestor no sabe embonar las piezas no van a funcionar. De las estrategias que se tendrían que buscar son la capacitación y preparación de los directivos y mandos medios que van administrar y gestionar las universidades. Formar grupos de investigación

Fijar temas de investigación.

Gestionar nuestro capital humano significa crear las estructuras de investigación desde el punto de vista administrativo para llegar a un objetivo final.

La administración del personal de investigación es una democracia, aquí no es la opinión de la mayoría aquí es el beneficio de la mayoría son cosas muy diferentes. Hacer una adecuada selección de personal, de estudiantes, de equipos para laboratorios, de equipos, etc.

La productividad se incrementa cuando se mejora la planta docente, la planta estudiantil, los equipos para laboratorios, los equipos de cómputo, etcétera.

Tener disponibilidad de modelos de contratación, no en base a la evidencia calificada partiendo en un modelo de calificaciones o de puntos acumulados para los diferentes sistemas de becas, sino de acuerdo a la capacidad demostrada y a la etapa de formación que se encuentran las personas.

El capital intelectual debe responder a las necesidades de la universidad.

Cualquier acción a emprender debe tener desde un principio un impacto en la sociedad.

Establecer un modelo abierto en el que se evalúe y analice la trayectoria y la producción de todos y cada uno de los investigadores.

Saber dónde está uno posicionado, donde uno quiere llegar y que es lo que uno tiene que hacer para llegar a ese lugar donde uno quiere.

El progreso se da cuando se trabaja organizadamente, mediante la gestión se hace mucho más rápido y mucho más fluido.

La vinculación es una estrategia fundamental, tener una vinculación para que se vea al exterior que es lo que hacemos y como puede impactar y como se pueden solucionar problemas para generar un beneficio.

Buscando proyectos de vinculación con las industrias y buscando relación con centros de educación para atraer a los jóvenes.

Implementar reuniones de trabajo para los proyectos de investigación y reuniones de trabajo para los proyectos de innovación.

Compararse o diferenciarse con centros de investigación de mayor nivel, que por alguna razón ya tengan más tiempo o tengan más productividad, se pondría hacer un benchmarking en referencia con un centro de investigación nacional y uno internacional.

La investigación no es un suceso aislado, no se puede investigar algo de manera aislada, es necesario el trabajo en equipo, ejercer competencias directivas como el liderazgo, la motivación y la comunicación, esto tendera a aumentar la productividad.

## Conclusiones

En esta investigación se ha definido al capital intelectual como material intelectual, conocimientos, información, propiedad intelectual, experiencia que se puede aprovechar para crear riqueza. Es fuerza cerebral colectiva. Es difícil de identificar y aún más de distribuir eficazmente. Pero quien lo encuentra y lo explota, triunfa (Stewart, 1998).

Las universidades muestran aún sin saberlo han permitido constatar la existencia de capital intelectual. Conceptos como Educación, Trabajo, Universidad, Maestros, Alumnos, Comunicación, Institución, Personal, Conocimiento, investigación, Competencia, Estructura organizacional, Motivación, Tecnología, Posicionamiento y permanencia en el mercado y Liderazgo, han sido las principales evidencias de su posesión. Para Edvinsson y Malone, esto se traduce en las tres dimensiones de capital intelectual; capital humano, capital estructural y capital relacional.

Estudios en instituciones educativas de nivel superior privadas dan cuenta que son pocas las organizaciones que asumen el compromiso de gestionar y medir su capital intelectual, Chiapas, no es la excepción; las organizaciones educativas de nivel superior, no logran visualizar, medir ni gestionar su capital intelectual, aunque demuestran conocer algunos elementos del capital intelectual no poseen un sistema métrico y de gestión que les permita desarrollar su capital intelectual. Por tanto es necesario desarrollar y proponer herramientas que permitan a las instituciones de educación privada visualizar, medir y gestionar su capital intelectual de forma estratégica.

La investigación propone un conjunto de herramientas de gestión del capital intelectual, como es el reporte del capital intelectual. Las herramientas permiten visualizar y medir el capital intelectual en sus tres dimensiones; humano, estructural y relacional. Estos instrumentos contienen categorías e indicadores, como; competencias de los empleados (académicos y administrativos), prácticas en el lugar de trabajo (académico y administrativo), procesos administrativos, innovación, renovación, desarrollo, financiamiento, aprendizaje, crecimiento y relaciones con redes de investigación, empresas y vinculación empresarial.

El Reporte de Capital Intelectual, demuestra el esfuerzo de la compañía para la construcción, desarrollo e incremento de la efectividad de sus recursos de conocimiento, en el contexto de los empleados, clientes, tecnologías y proceso.

Estas herramientas deben permitir a todas las universidades privadas, nacionales e internacionales, tener un referente de los intangibles de mayor valor. Es la ventaja competitiva para quienes toman las decisiones, su posesión y aplicación debe generar posicionamiento y permanencia en el mercado.

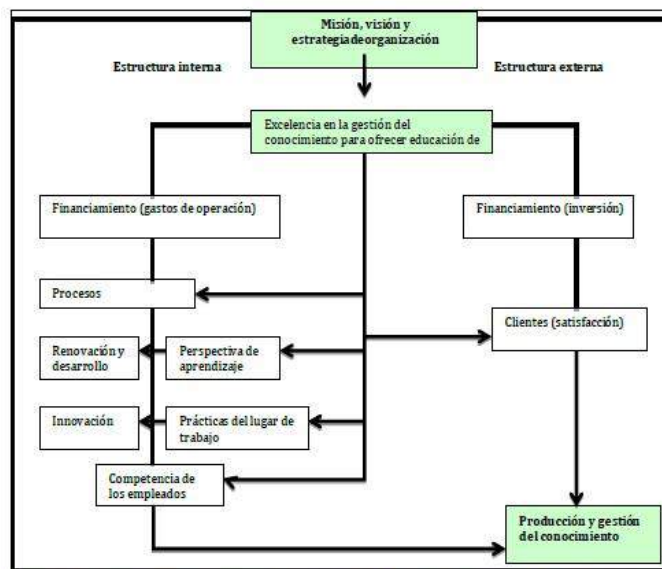
La posesión de un sistema de medición con indicadores no solo es para poner en práctica la estrategia de la institución, sino también la instauración de una cultura empresarial en la que el cambio constante sea un estilo de vida normal.

### Referencias

- Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (1998). *Collecting and interpreting qualitative materials*. Thousand Oaks: SAGE.
- Edvinsson, L. & Malone, M. (1998). *El capital intelectual. Como identificar y calcular el valor inexplorado de los recursos intangibles de su empresa*. Bogotá: Norma.
- Stewart, A. (1998). *La nueva riqueza de las organizaciones: el Capital Intelectual* México: Granica.
- Topete B., C. y Bustos F., E. (2008). *Sociedad del conocimiento y gestión del capital intelectual en instituciones de educación superior públicas mexicanas*. México: Taller Abierto

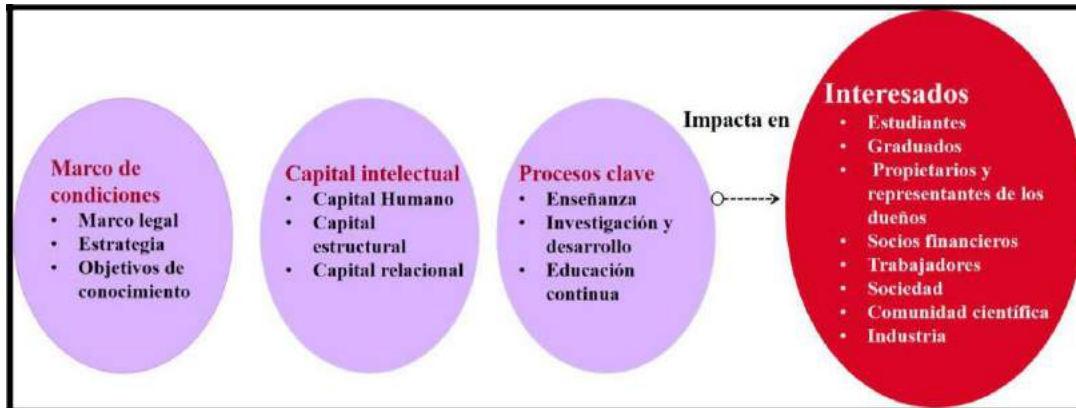
### Figuras

Figura No. 1 Cuadro de mando para las organizaciones educativas de nivel superior privadas.



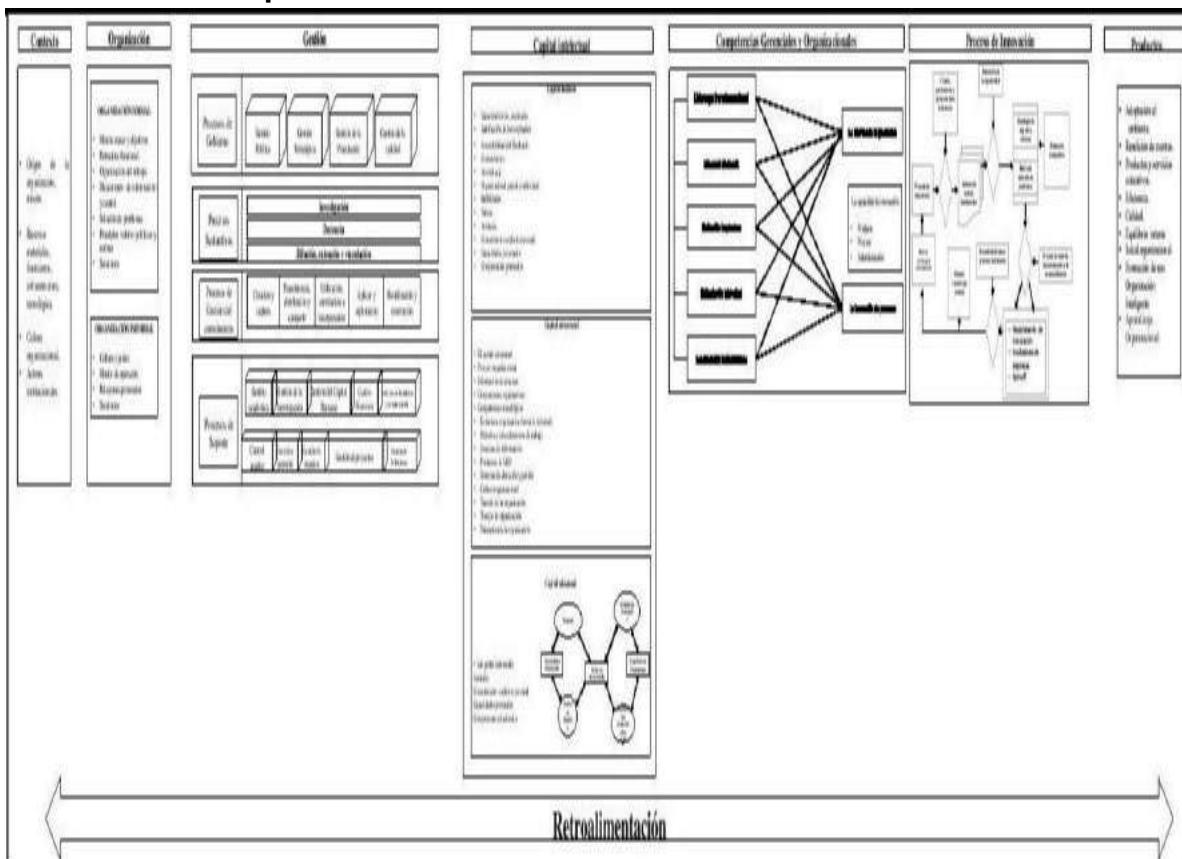
Fuente: Elaboración propia en base a Edvinsson, L. & Malone, M. (1998). *El capital intelectual. Como identificar y calcular el valor inexplorado de los recursos intangibles de su empresa*. Bogotá: Norma y Sullivan, H. (2001). *Rentabilizar el Capital Intelectual. Técnicas para optimizar el valor de la innovación*. España: Paidós.

Figura No. 2 Modelo del Reporte de Capital Intelectual.



Fuente: FH JOANNEUM (2011). Intellectual Capital Report 2009/2010 Annual Report 2009/2010. A journey through the world of education and research at FH JOANNEUM. Austria: FH JOANNEUM. University of AppliedSciences.

Figura No. 3 Modelo de Gestión del Capital Intelectual en las Organizaciones de Educación Superior Privadas



Fuente: Elaboración propia con base en los datos de la presente investigación.

Figura No. 28 Frecuencia de palabras de la investigación.

Palabra	Longitud	Conteo	Porcentaje ponderado (%)
maestros	7	107	0.21
comunicación	12	139	0.18
conocimiento	12	119	0.14
cuando	6	134	0.17
cuanto	6	132	0.17
educación	9	206	0.26
ejemplo	7	123	0.16
estamos	7	119	0.15
institución	11	141	0.18
instituciones	13	135	0.17
investigación	13	117	0.15
maestro	7	183	0.23
maestra	6	136	0.17
nosotros	8	157	0.20
personal	8	119	0.15
tenemos	7	155	0.20
trabajo	8	114	0.15
trabajos	6	111	0.14
trabajo	7	228	0.29

Fuente: Elaboración propia con datos recolectados en la presente investigación procesados con el software NVivo 10

Figura No. 5 Marca de Nube de la investigación.



Re



Fuente: Elaboración propia con datos recolectados en la presente investigación procesados con el software NVivo 10

**Tabla No. 1 Indicadores de medición de capital intelectual en su dimensión de capital humano**

Categorías		Indicadores	Valor
Competencia de los empleados (académicos y administrativos)	1	Eficiencia y eficacia en el trabajo	
	2	Filosofía operativa	
Prácticas del lugar de trabajo (académicos y administrativos)	3	Días de entrenamiento y capacitación	
	4	Índice de satisfacción personal	
	5	Años de experiencia (antigüedad)	
	6	Estímulos para administrativos	
	7	Número de becas que disfruta el personal académico.	
	8	Número de personal académico de tiempo completo	
	9	Edad del personal académico y administrativo	
	10	% de investigadores con grado de doctorado y maestría	
	11	Número de investigadores	
	12	Porcentaje de investigadores respecto al total de personal	
	13	Edad promedio de los investigadores	
	14	Número promedio de publicaciones por investigador	
	15	Duración promedio del staff científico	
	16	Perfil profesional	

Fuente: Elaboración propia en base a Topete, C. y Bustos, E. (2008). *Sociedad del conocimiento y gestión del capital intelectual en instituciones de educación superior públicas mexicanas*. México: Taller Abierto.

**Tabla No. 2 Indicadores de medición de capital intelectual en su dimensión de capital estructural**

Categorías		Indicadores
Procesos administrativos	17	Procesos de aseguramiento de la calidad (explicación del método elegido para evaluar el proceso de calidad)
	18	% de graduados
	19	Duración promedio de los estudios
	20	Maestros por estudiante
	21	Razón de abandono de los estudios
	22	Doctores y maestros en ciencias con tesis finalizadas
	23	Conferencias
	24	Tasa de rechazo, tasa de quejas, costo de malos resultados evaluación del usuario final.
	25	Calidad de los egresados (índice de satisfacción)
Innovación	26	Valoración del público sobre el programa de posgrado respecto de otros programas análogos a nivel estatal y nacional (encuestas o ranking en medios masivos de comunicación)
	27	Número, estructura y vida útil y residual de los derechos y patentes registradas.
	28	Número, estructura y vida útil y residual de los derechos y patentes en proceso de registro
	29	Artículos publicados en los últimos 3 años
	30	Identificación de procesos clave en la organización
	31	Calidad en los sistemas de información
	32	Coordinación de los procesos y rutinas de la organización
Renovación y desarrollo	33	Oportunidades de crecimiento
	34	Adaptabilidad para renovarse
	35	Inversión en investigación y nuevos productos
	36	Programas que detecten nuevos inventos y nuevos competidores
	37	Inversión en desarrollo y comunicación con socios estratégicos
Financiamiento	38	Inversión de inicio (fundación de la empresa)
	39	Rentabilidad de inversión
	40	Inversión futura
	41	Rentabilidad por inversión futura
	42	Gastos de operancia
Aprendizaje y crecimiento	43	Objetivos de la organización
	44	Visión, misión y estrategia de la organización
	45	Imagen de la organización

Fuente: Elaboración propia en base a Topete, C. y Bustos, E. (2008). *Sociedad del conocimiento y gestión del capital intelectual en instituciones de educación superior públicas mexicanas*. México: Taller Abierto.

**Tabla No. 3 Indicadores de medición de capital intelectual en su dimensión de capital relacional**

Categorías	Indicadores	
Vinculación con clientes	46	Contacto con egresados
	47	Índice de satisfacción de empleadores de egresados del programa de posgrado
	48	Índice de satisfacción de Instituciones de posgrado con respecto a los egresados nuestra organización (maestría y doctorado).
	49	Número de proyectos de vinculación desarrollados y terminados en los últimos 3 años.
	50	Número de egresados que han participado en eventos académicos en los últimos 3 años.
	51	Número de egresados que pertenecen a asociaciones de egresados de la escuela.
	52	Número de egresados que han participado en el patrocinio financiero de proyectos de la escuela.
	53	% de los clientes encuestados en la encuesta de satisfacción de los usuarios.
	54	Satisfacción media entre los usuarios clave
	55	Investigadores en el extranjero (como porcentaje del staff científico)
	56	Científicos internacionales en la universidad (total en meses).
	57	Número de conferencias a las que asistieron.
	58	Número de personal financiado por fondos no institucionales
	59	Número de actividades en comités
	60	Proporción de participación en programas de investigación latinoamericanos
61	Nuevos socios de cooperación	
62	Identificación de usuarios clave	

Fuente: Elaboración propia en base a Topete, C. y Bustos, E. (2008). *Sociedad del conocimiento y gestión del capital intelectual en instituciones de educación superior públicas*

Fuente: Elaboración propia en base a Topete, C. y Bustos, E. (2008). *Sociedad del conocimiento y gestión del capital intelectual en instituciones de educación superior públicas mexicanas*. México: Taller Abierto.

## **MODELO HOLÍSTICO BASADO EN EL PARADIGMA DE LA COMPLEJIDAD PARA LA FORMULACIÓN DE POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCATIVAS**

*Mayra Jeanette Becerra Pacheco*  
*Escuela Básica Nacional Gral. "Isaías Medina Angarita"*

### **Resumen**

El propósito de esta investigación fue: Establecer un modelo holístico basado en el paradigma de la complejidad para la formulación de políticas públicas educativas, fundamentándose en las teorías expresadas por autores tales como: Morín (2003) Luhmann, (1998), Antela (2012) Bertalanffy (1976), entre otros. La investigación realizada en Venezuela en el año 2014, fue tipificada bajo el paradigma cualitativo con enfoque descriptivo, basada en investigación Holística expuesta por Hurtado (2000), con orientaciones etnográficas, e interaccionismo simbólico. Para el tratamiento de la información se realizó una tipificación concomitante entre diversos actores claves, tales como sociólogos, jefe de zona educativa, jefes de municipios escolares, profesores y expertos en el área de políticas públicas y educación, a través de un constructo comunicativo (entrevista estructurada) conformada por 04 ítems. Para la validación de la misma se recurrió al juicio de expertos. Los resultados son inacabados, son diferentes ideologías políticas, perspectivas y puntos de vista, sin embargo, se coincide en el hecho inmensurable de que existe una crisis educativa que supone una salida a través de una estrategia emergente, como lo representa la formulación de políticas públicas atendiendo el modelo holístico basado en el paradigma de la complejidad, elaborado por la autora del presente trabajo.

### **Palabras clave**

Paradigma de la Complejidad, Emergente, Paradigma, Modelo Holístico.

### **Introducción**

La educación constituye un elemento de transformación del ser humano; a través de ella éste desarrolla todas sus potencialidades de crecimiento y evolución con el fin de integrarse a los diferentes sistemas sociales; de esta manera expandir esas potencialidades hacia la sociedad y lograr una verdadera transformación en cualquier nación.

Actualmente estamos en presencia de un mundo complejo en todas sus dimensiones por lo tanto necesitamos dejar atrás la práctica de procesos

tradicionales para abordarla, ya no podemos manejar a los estudiantes de la misma forma que lo hacíamos antes, por el contrario, una más de nuestras funciones como docentes es demostrarles que ellos tienen la propiedad como seres humanos, una autopoiética natural que los hace capaces de transformar a través de sus continuas interacciones con su entorno, entorno y extorno. Pues tal como lo manifiesta Morín (2002) “Esta reforma de la enseñanza debe conducir a la reforma del pensamiento y la reforma del pensamiento debe conducir a la reforma de la enseñanza”.

Es por lo anterior, que en el transcurrir de este proceso de evolución en todas sus dimensiones y con una visión prospectiva hacia los cambios fundamentales de nuestros grupos sociales, estilos de vida y nuestros comportamientos, la educación -en su sentido más amplio- juega un papel preponderante. La educación es “la fuerza del futuro”, “eje transformador” porque ella constituye uno de los instrumentos más poderosos para realizar el cambio.

De tal forma, la educación es considerada el factor central para el desarrollo tanto económico como social de cualquier país. Sin embargo, en la actualidad hay mucho que decir y analizar de la misma donde no termina de dar respuesta a los cambios vertiginosos que se generan de la globalización, por lo que su evolución constituye un desafío constante para quienes tienen la responsabilidad de accionarla, evaluarla para finalmente desarrollarla.

Uno de los desafíos más difíciles, es modificar nuestro pensamiento, de manera que se vea de frente a la complejidad creciente de la que somos testigo, la rapidez de los cambios y lo imprevisible que caracteriza nuestro mundo. Hay que reconsiderar la organización del conocimiento. Para ello, debemos derribar las barreras tradicionales entre las disciplinas y concebir la manera de volver a unir lo que hasta ahora ha estado separado o lo que hemos percibido como separado. Es urgente la necesidad de accionarnos a través de la reformulación de políticas y programas educativos desde distintos paradigmas. Donde sea inexorable la irrupción del paradigma de la complejidad y la propuesta del pensamiento complejo de Edgar Morín, quien en el paisaje científico contemporáneo, ha provocado, sin duda, un replanteamiento de los fundamentos mismos de la racionalidad.

Su repercusión en el campo pedagógico se ha evidenciado en la medida que pone entre paréntesis los conceptos conocimiento y aprendizaje al cuestionar sus fundamentos epistémicos. Ha planteado, además, la necesidad de reformar el pensamiento y, al mismo tiempo, reformar las instituciones educativas, con el fin de

promover una educación acorde con las necesidades de la sociedad contemporánea.

La propuesta del pensamiento complejo ha cuestionado no sólo el concepto mismo de ciencia, sino que ha proclamado que lo que ha variado es la naturaleza misma de lo que entendemos por conocimiento. En consecuencia, se verían también afectados los procesos de construcción de saberes y aprendizajes (investigaciones), entendiendo el conocimiento como abierto, inconcluso, siempre relativo y en permanente reconstrucción.

La intencionalidad de describir la formulación de políticas públicas educativas con fundamentación en el pensamiento complejo se basa en el estudio de diversas sinergias de aspectos, eventos, características, ya establecidas para formular políticas públicas, así como en lo planteado por los principios y enfoques de la complejidad, como estrategia de análisis visionaria del sistema educativo teniendo como principal propósito contribuir con la optimización de la calidad educativa venezolana, mediante una visión holística e integracionista de todas aquellas disciplinas, elementos, acciones, principios, ideas-fuerza, igualmente principales fundamentos teóricos de este paradigma que nos ayuden a analizar bajo sus principios epistémicos, las políticas educativas para inicialmente, de forma cíclica y dinámica reformularlas.

Para lograr lo antes expresado se integraron de forma sistematizada seis momentos en la investigación. Dando inicio, se desarrolla el Momento uno; donde se plasma la aproximación a la realidad abordada, desarrollando su episteme; es decir la autora deviene en el discurrir indagatorio de una realidad educativa, a través de su percepción, del significado que tiene la educación, su estado del arte, los medios aplicados para su gestión, y se encamina hacia un paradigma que no pretende brindar una metodología como tal, pero sí brindar orientaciones basadas y soportadas en algunas de las ciencias, principios y enfoques epistémicos de la complejidad. Asimismo, se describen los propósitos perseguidos para el desarrollo del presente estudio.

En un momento dos, se vislumbra la exploración con carácter investigativo con el fin de desarrollar el enfoque gnoseológico y recorrer de forma sustentada la coyuntura problemática que en las esferas de la educación padecemos quienes pertenecemos a esta sociedad. Este momento comporta un epítome teórico, donde se exponen manifestaciones de diferentes escenarios analizados por medio

de indicios sinérgicos. Asimismo devela un basamento de los argumentos explicitados de forma hermenéutica y reflexiva.

Adicionalmente, nos encontramos con el tercer momento, donde se emiten postulados en el quehacer metodológico para hacer investigación bajo enfoque cualitativo dirigida a la educación, aquí la autora deja atrás el poder reductor y absoluto del positivismo, para pasearse por un sendero de criterios surgidos a lo largo de la era de la modernidad, por quienes se han ocupado de dilucidar de lo abstracto planteado en esta nueva era post moderna en materia de investigación, un paradigma de la complejidad graficado en forma de holograma y donde adquiere relevancia las incidencias sinérgicas que permitieron recabar la información, atravesando por una diversa teorividad y sapiencia de quienes brindaron la asesoría pertinente, así como autores expertos en el tema abordado.

Un cuarto momento, donde se consolidan los análisis y discusión surgidos del espectro complejo de la realidad educativa, a través de los instrumentos recolectores de información como fueron las entrevistas abiertas aplicadas a una cantidad de actores participantes activos en la investigación. Estos actores brindaron a la autora el insumo necesario en un sentido perceptivo e informativo para hilvanar los indicios e ir confeccionando un infograma de caracterización propuesto para formular políticas públicas educativas.

Sintetizando se presenta un quinto momento, un infograma que matiza la Caracterización de un modelo holístico para la formulación de políticas públicas educativas emergente del Pensamiento Complejo. Su diseño se describe como una cosmovisión que dibuja indicios integrados sinérgicamente; sistematizando la dinámica de una realidad, como es la educación y vinculando de forma matizada sus elementos complejizantes. En el momento seis, se cristalizan las conclusiones de los planteamientos aportados por quienes formaron parte del discurso indagatorio, donde sus revelaciones relacionadas a la realidad educativa y a una nueva forma paradigmática de ver esa realidad, ayudaron a verificar los argumentos con el principio dialógico-hermenéutico. No excluyentes resultan las recomendaciones que salen a relucir de las explicaciones concluyentes, lo cual pretende influir en la percepción y abordaje de la realidad complejizante estudiada.

## **SINTAGMA GNOSEOLÓGICO**

### **Primer Escenario: Políticas Públicas**

Las políticas públicas constituyen uno de los términos más usados por políticos, servidores o empleados públicos para hacer referencia a las acciones de gobierno, pero ¿será eso cierto? Todo lo que hace el gobierno ¿constituirá una política pública? ¿Quiénes son especialistas en la materia? ¿Cómo se hacen políticas públicas? ¿Quiénes la evalúan? ¿Es un proceso sistemático? Lo que sí está claro es que toda política pública implica de una u otra forma el involucramiento del gobierno o de alguna otra agencia del Estado, pero no que toda acción estatal o gubernamental sea una política pública, a pesar que todas están dirigidas o tienen como fin la atención de necesidades pública, dado que no en todas el público o comunidad participa, bien sea como generador, ejecutor y mucho menos como destino final de la misma.

Con referencia a esto Muñoz y Nuñez (2010) manifiestan que la palabra política se entenderá como la directriz o curso de acción para conseguir un determinado objetivo. Cuando estas directrices o cursos de acción se desarrollan en la administración privada, se puede hablar de política empresarial, política institucional, política organizacional, mientras que si se generan desde un organismo estatal u oficina gubernamental, se habla entonces de políticas públicas.

A este respecto, es importante destacar que a diferencia de sus pares en el ámbito de la gestión privada, las políticas en el sector público se denominan -valga la redundancia-, públicas en tanto en ellas convergen dos factores: a) el Estado, como sujeto principal y b) la sociedad, como objeto principal. Este enunciado significa un aporte significativo al entendimiento de las políticas públicas, pues permite intuir que no todo lo estatal es necesariamente público, ni que todo lo social es público.

### **Segundo Escenario: Paradigma Complejo**

Consolidar mi cosmovisión del estado de arte en políticas públicas educativas y su crisis, ilusoriamente ineluctable, es iniciar el camino de la indagación dando cuenta preliminar del contexto que subyacen en la política propuesta por quienes se han empoderado de la responsabilidad mundial del desarrollo de la sociedad; lo cual está implicado en la educación, luego desando el hilo de la complejidad educativa, que es a la vez, complejidad cognoscitiva, política y ciudadana, para volver sobre el punto de partida.

Este gran desafío de la complejidad, que exige situar todo en contexto, crece en la medida en que avanzamos, contextualizamos y volvemos a recontextualizar. La crisis



de la humanidad, que configura el contexto más global y abarcador, es a su vez una abstracción que se concreta en múltiples crisis; es conjunción de muchas crisis que se nutren unas de las otras quienes dan cuerpo y realidad a la abstracción que las generaliza.

Es momento de hacer germinar caminos a una metamorfosis de la humanidad donde requerimos reinventar la educación, o lo que es lo mismo, avanzar por la vía que enlaza la ciudadanía con la transformación de la política y las reformas del pensamiento y la enseñanza.

Con relación a lo anterior, Morín y Delgado (2014) denotan que “la complejidad tiene actualmente distintas cosmovisiones con nodos concurrentes y una misma paternidad epistemológica, una, es desde el telescopio de la cultura anglosajona que se enfoca en los sistemas naturales y sociales a través de múltiples manifestaciones, y aquella, la otra muy francesa y muy propia de las culturas de lenguas romances, que toman esos avances como punto de partida para intentar reconstruir las bases del pensamiento humano y el método del conocimiento. Inexorablemente, al intentar pensar con complejidad lo significativo que son las políticas públicas educativas, debemos partir de ciertas premisas, como es reintroducir al sujeto en el conocimiento, al observador en la realidad; de reconectar, sin fundir, ciencia, arte, filosofía y espiritualidad, así como vida e ideas, ética y estética, ciencia y política, saber y hacer.

El estar tan cerca del abismo como nación, donde valores tan sagrados como el respeto a la vida del otro, establecido como mandamiento en la ley de Dios, no se cumpla, peor aún, se le ignore, entonces, el pensamiento complejo se vuelve cada día más audible en la comunidad científica, a pesar de los naturales (y necesarios) espacios de resistencia que se cristalizan en momentos de variación paradigmática.

Cuál es el camino que de forma osada debemos configurarnos para no llegar por entero al abismo, solo bastaría con reformar nuestro pensamiento en un inicio, y prestarle atención a la confluencia de eventos de los cuales somos testigos, debemos dejar de ser meramente testigos y convertirnos en protagonistas, asumir no solo el pensamiento o el saber sino llevarlo a la praxis. Los cambios de conducta vienen del interior de cada quien, si nosotros no tenemos algo sería imposible brindárselo a otros. Estamos en medio de una significativa variación paradigmática,

porque la turbulencia de eventos nos arrolla y nos exige un nuevo paradigma para abordarlas y confrontarlas para sacar así el mayor provecho de ellas.

La principal alternativa que tenemos a la mano con referencia a ese abismo es la metamorfosis, pero ésta no llegará sin acciones. Y el momento de actuar y habilitar las vías que conducen a ese camino es ahora. Entre algunas de esas acciones, inicialmente podemos encontrar diálogos fructíferos entre educación y política, academia y políticos es perentorio, pues no pueden estar de espaldas a la ciudadanía, sino hacerse con ella. No lo lograremos sin un cambio profundo que reinvente la educación para que sea posible identificar y encontrar soluciones a los problemas fundamentales.

Es por ello que debemos atender al llamado que muchos se han atrevido a estudiar y a hacerse eco para que realmente exista una transformación del ser, y de como nosotros como seres observamos las distintas realidades de la vida. Este llamado al “desarrollo de nuevos instrumentos de pensamiento” a través del coloquio de Cerisy (2002) nos dé tanto el ánimo como la voluntad, para tomar la iniciativa de que la sola interacción de los elementos de un evento no es suficiente; por lo tanto, es necesario desarrollar nuevos instrumentos de pensamiento que permitan aprehender los fenómenos de retroacción, las lógicas discursivas, las situaciones de autonomía relativa. Se trata de un verdadero desafío para el conocimiento, tanto en el plano empírico como en el plano teórico.

Y es que plegarse a la complejidad significa introducir una manera de tratar con la realidad para así definir una relación particular con el objeto, relación válida para todos los campos de la ciencia y la cosmología a la tal como lo describe Morín y Le Moigne (2006) en el Coloquio de Cerisy “Inteligencia de la Complejidad”, es reconocer que la modelización se construye como un punto de vista que se toma sobre lo real, a partir del cual un trabajo de organización, parcial y continuamente modificable, se puede llevar a cabo. En esta perspectiva, la exploración de la complejidad se presenta como reconocer permanentemente la dimensión de la impredecibilidad en la labor científica.

Gran parte de lo anterior a nivel de escala de una nación solo se logra a través del acto más fundamental, que los gobiernos deberían tener en su agenda política como lo es la educación, por medio de ella podemos lograr al ciudadano con fundamentos axiológico, gnoseológico y ontológico, que no se limita a escuchar una clase y ser repetitivo, sino que piensa con complexus, transformando una educación más

crítica, más creativa y más consciente de sus propios procedimientos, considerando que los problemas de la escuela según Luhmann (1998) “provienen de la escasez de conocimientos y los estudiantes reflexionan escasamente sobre ellos y que sus reflexiones son pocas creativas” por lo tanto no se formarán esos ciudadanos reflexivos que necesitan las naciones democráticas, mucho menos serán ciudadanos productivos y con suficiente autoestima como para desarrollar y transformar la sociedad a la cual pertenecen.

En las esferas de la educación, es como la reconexión de las áreas de conocimiento aparece como un consejo frecuente; asumir una actitud de diálogo delante de los fenómenos, y no una postura estrictamente analítica sobre cualquier ejercicio matemático o cualquier hecho que ilusoriamente sea lineal. Por lo tanto se plantea, en estos momentos una enseñanza educativa cuya misión habría de ser no solo la transmisión de conocimientos, sino de una cultura que permita comprender nuestra condición humana y ayudarnos a vivir plenamente.

Entonces, en este ámbito concurrente, el pensamiento complejo configura una de las tendencias de la ciencia; donde se acepta lo paradójico, la incertidumbre y lo que no está acabado, como propiedades de los fenómenos y al mismo tiempo del sujeto - observador. “Una sugerencia desafiante; admitir que el error contamina al acto de conocer, que es tenue el límite entre realidad, ilusión y ficción, y que las interpretaciones y teorías son más, o menos, que los fenómenos a los cuales se refieren, configura hoy un estilo cognitivo en construcción”. Morín y Delgado (2014).

El error representa un problema prioritario y original sobre el cual, el mayor error sería ignorar su existencia, es imperante utilizar el error en nuestro crecimiento como ser humano, esto favorece la diversidad de opciones y una posible evolución.

Asimismo, en el devenir de esta metamorfosis paradigmática, Luhmann (1998) describe al pensamiento complejo como “el pensamiento consciente de sus propios supuestos e implicaciones, así como de las razones y evidencias en las que se apoyan sus conclusiones. El pensamiento complejo examina su metodología, sus procedimientos, su perspectiva y puntos de vista propios.”

La comprensión de que el observador interfiera en la realidad de la cual trata tiene permitido reducir la fractura entre sujeto y objeto, objetividad y subjetividad, mundo fenoménico, teoría y práctica, hacer y saber. La relación de simbiosis entre política y ciencia, ética, vida e ideas asume una voz que no puede callar en el debate sobre

ciencia y sociedad. Por fin, hasta la misma conciencia de que la ciencia es una entre otras formas de representación del mundo y, por eso, requiere dialogar con diversos métodos y otras construcciones del saber, comienza a ejercitar sus primeros pasos. El término del paradigma complejo fue acuñado por el filósofo francés Edgar Morín en pleno siglo XX y se refiere a la capacidad de interconectar distintas dimensiones de lo real. Ante la emergencia de hechos u objetos multidimensionales, interactivos y con componentes aleatorios o azarosos, el sujeto se ve obligado a desarrollar una estrategia de pensamiento que no sea reductiva ni totalizante, sino reflexiva. Morín denominó a dicha capacidad como pensamiento complejo, el cual se opone a la división disciplinaria y promueve un enfoque transdisciplinario y holístico, aunque sin abandonar la noción de las partes constituyentes del todo.

Morín expresa que el pensamiento complejo se basa en tres principios fundamentales: la dialógica que significa la coherencia del sistema aparece con la paradoja, la recursividad que es la capacidad de la retroacción de modificar tanto el sistema como lo hologramático que es la parte en el todo y el todo en la parte.

La fecundidad de la construcción del método complejo por Edgar Morín está en el hecho de intentar reconectar, en el dominio del pensamiento, lo que ya se encuentra directa o indirectamente interconectado en el mundo de las materialidades y de algunas topologías imaginarias. Lejos, pues, de las transposiciones mecánicas de conceptos, originarios de la biología, de la física o de la teoría de la información, se trata más bien de ejercitar el pensamiento metafórico y llevarlo a un plano más incitador: acercar, relacionar, hacer dialogar y buscar puntos de aproximación entre las complejas singularidades de la materia, y del dominio noológico, aun cuando no se deba descuidar de los peligros de la extrapolación indebida de las metáforas.

La construcción de un método que rebase al modelo reductor y disyuntor en el cual surge el pensamiento simplificador es el mayor desafío que Edgar Morín abraza. Se trata de un método capaz de absorber, convivir y dialogar con la incertidumbre; de tratar sobre la recursividad y la dialógica que mueven los sistemas complejos; de reintroducir al objeto en su contexto, esto es, de reconocer la relación parte todo conforme una configuración hologramática; de considerar la unidad en la diversidad y la diversidad en la unidad; de distinguir sin separar ni oponer; de reconocer la simbiosis, la complementariedad, y a veces incluso la hibridación, entre orden y desorden, patrón y desvío, repetición y bifurcación.

Todo este entretejido subyacen a los dominios de la materia, de la vida, del pensamiento y de las construcciones sociales; de tratar a lo paradójico como una expresión de la resistencia al dualismo disyuntor y, por tanto, como foco de emergencias creadoras e imprevisibles; de introducir al sujeto en el conocimiento, al observador en la realidad; de reconectar, sin fundir, ciencia, arte, filosofía y espiritualidad, así como vida e ideas, ética y estética, ciencia y política, saber y hacer.

Abierto y en construcción, el método propuesto por Edgar Morín se aleja de lo pragmático y expone principios organizadores del pensamiento complejo. No permite inferir un protocolo normativo, ni una metodología de investigación. Morín no ofrece al conocimiento científico una tabla de mandamientos, sino que introduce al científico a la exploración de principios fundamentales y generales, ensayar sus propios caminos técnicos y metodológicos al hacer ciencia, educación e investigación.

La llave comprensiva para esa manera de pensar en un nuevo método científico está en la distinción entre estrategia y programa. “El programa es construido por una secuencia preestablecida de acciones encadenadas y accionadas por un signo o señal. La estrategia se produce durante la acción, modificando, conforme al surgimiento de los acontecimientos o a la recepción de la información, la conducta deseada”.

Sin embargo, este nuevo paradigma de la complejidad no lo considera Morín como un modelo explicativo, sino que lo comprende como un eje orientador de las explicaciones del funcionamiento de lo real; donde su propósito es recuperar una dialógica entre lo simple y lo complejo, lo fragmentado y lo integrado e integrar las formas del pensamiento simple en una concepción más abierta y amplia, como un tipo de racionalidad compleja.

Es pues, con la estrategia de pensar con la que se compromete el método complejo, dejando a cada científico el desafío de escoger y construir el conjunto de conductas y formas de abordar el problema a ser comprendido. Son estas estrategias las que en el ámbito educativo urge ponerlas en práctica, lo que podría llevarse a cabo a través del desarrollo de los tres principios guía, planteados por Morín (1999) para desarrollar un pensamiento vinculante y afrontar la incertidumbre. Estos, desde el punto de vista de la autora de la presente investigación pueden y han de ejercitarse a partir del primer nivel del subsistema de Educación Básica, para lograr resultados esperados, adaptando las estrategias de acuerdo a las características,

necesidades, intereses, conocimientos previos y contexto en el que se desenvuelven los niños y jóvenes.

### **Principios del Paradigma Complejo**

En torno a esto, Morín considera tres principios generales capaces de dialogar con la incertidumbre, lo imprevisible y la múltiple causalidad constituyendo así los fundamentos del método complejo construido por el mismo, tales como principio Hologramático, de la Recursividad y el Dialógico.

### **Ciencias de la Complejidad**

Cuando se habla de las ciencias de la complejidad, se trata de investigaciones que en diversos campos hacen avanzar el conocimiento científico al introducir una comprensión del mundo como sistema entrelazado, entre las que perfectamente aplicarían a este hecho fenoménico de la educación, me aereo por las siguientes: Teoría General de Sistemas, Teoría de la Cibernética, Teoría de la Información y Teoría del Caos.

### **Fundamentos del Paradigma Complejo**

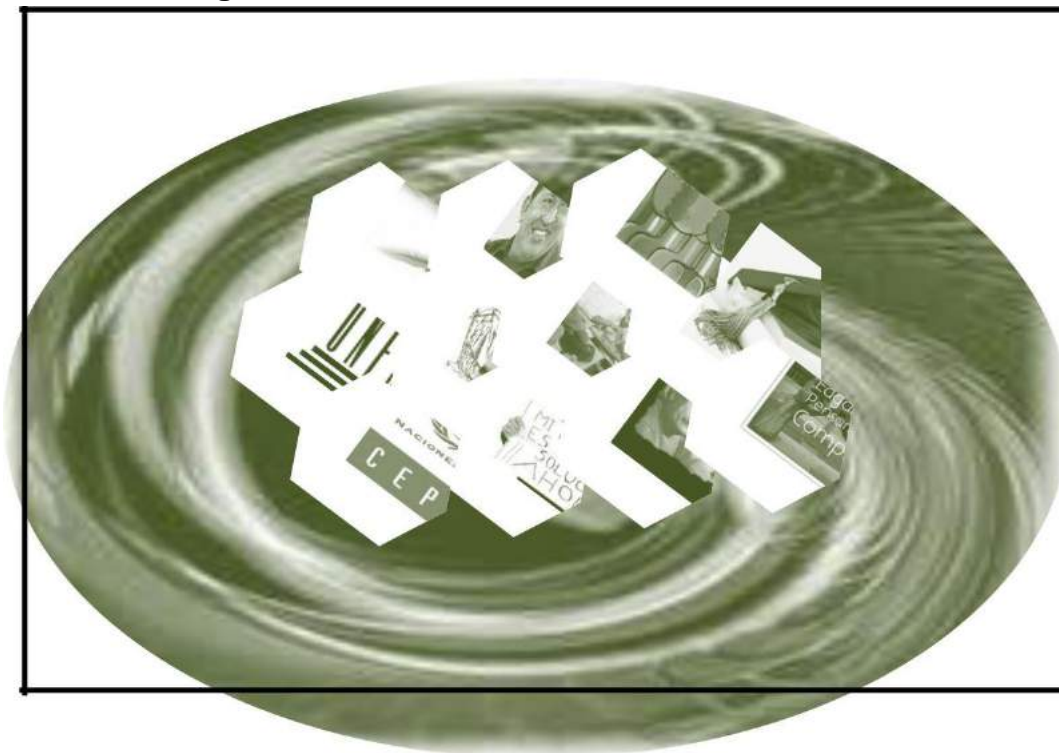
Los fundamentos epistémicos orientan el abordaje del conocimiento y por ende la manera de cómo transmitirlo o presentarlo. En este caso, nos paseamos por un análisis de un problema social a problemas de la sociedad. La educación es un problema que posee cada nación es decir es un problema de la sociedad nacional, sin embargo, esta llega a convertirse en un problema de desarrollo entre sociedades compartidas o entre naciones. Para este tipo motivo de abordaje se requiere de recursos científicos y técnicos, teorías, conceptualizaciones, instrumentos, es decir saberes provenientes de todas las ciencias.

Estamos en presencia de una realidad que es la educación, que por muchas percepciones que se tengan de ella, lo que es incuestionable es que el abordaje en la tradicional separación de disciplinas para darle paso a un análisis de carácter integracionista. A este respecto Mirdal (1970) citado por Sagastizabal (2006) señala que “no hay problemas económicos, sociológicos, psicológicos, sino simplemente problemas y que regularmente son complejos. Todo está debidamente unido, concatenado y urge solucionar muchos de estos problemas”.

De este hecho debemos partir al momento de una toma de decisión como lo es una política pública sobre todo en las esferas educativas, donde se concatenan tantos y tantos elementos partiendo de la familia, el estudiante, el sistema educativo, el cuerpo docente, las instituciones educativas, las leyes, entre otros, ver infograma

01. La integración de todo lo anterior hace esta realidad inextricable difícil de manejar pero no imposible si logramos al momento de diseñar políticas públicas, estar atentos a todos esos nodos donde estos logran integrarse para posteriormente transmutarse.

### Infograma 01. Matiz Holística de la Educación venezolana



**Fuente: Elaboración propia 2014**

Seguidamente se describen tres de los fundamentos epistémicos, que, así como son usados en el estudio de otras ciencias también son usados en el análisis del paradigma de la complejidad.

#### **Ontológico**

El aspecto ontológico está inmiscuido en la filosofía misma de la vida, en cuanto a esto, Peña (1987) afirma que la ontología es una disciplina filosófica que indaga los problemas generales del ser, de la realidad. Lo verdaderamente importante sería dilucidar el porqué del existir, qué significado tiene, qué es aquello que es o existe. Para este caso de investigación, la ontología que practica la autora se basa en la relación que existe entre ella misma, el conocedor y lo que puede ser conocido, de

aquí que la concepción que se tenga entre el objeto-sujeto a estudiar o analizar se considerara en esa medida, qué es lo que puede ser conocido y posteriormente enseñado.

El nivel ontológico se evidencia a través de la descripción del fenómeno del ser, tal como se manifiesta, sin intermediario, Gorri (1986) reconoce con relación a esta experiencia: Que el pensamiento moderno ha realizado un progreso considerable al reducir el existente a la serie de apariciones que lo manifiestan. Tratándose por tanto de que solo en la aparición reside la realidad. La realidad no es más que lo que me aparece. El mundo es la totalidad de lo que aparece a la conciencia y la conciencia que surge en el mundo será, a la vez, captación de esta aparición y lo que aparece el acto de captar.

Es necesario fundamentar las ciencias desde el nivel ontológico porque debemos identificar lo real con lo racional ya que tenemos la convicción de la existencia de fenómenos dinámicos y por supuesto sabemos de leyes del universo, los fundamentos epistémicos nos proveen de material para poder establecer un orden natural de la ciencia a abordar.

En el tema de las ciencias sociales, que son la vertiente en el presente estudio -ya que el caso es hacer políticas públicas educativas-, Sagastizabal (2006) manifiesta que, si se considera una sociedad conformada por aspectos políticos, sociales y económicos claramente diferenciados, se podrán conocer y enseñar historia política, historia social e historia económica, sustentada en una visión de disciplinas y sub-disciplinas autónomas que integran diversas ciencias.

Más aún si a esos hechos se les consideran constantemente en movimiento de forma interrelacionada e inexorablemente diferenciables entre sí, en esa medida se logrará conocer los diversos procesos, interacciones, integraciones, multi causalidades, construcciones de situaciones complejas y se analizarán estas ciencias sociales desde un enfoque inter-trans-disciplinario, Esta necesidad de estudiar las ciencias sociales como un todo y estudiar las partes de ese todo, surge de la complejidad que vive dicha realidad.

El nivel ontológico, abarca esos supuestos sobre cómo es, qué misterios nos bordea, de qué estamos hechos en el plano espiritual, cómo está constituido el objeto/sujeto a conocer y enseñar, lo que permitirá orientar y ampliar las posibilidades de conocimiento y por ende de la comprensión de ese hecho



estudiado, que para el presente estudio lo constituyen las políticas públicas educativas.

La complejidad y más precisamente el pensamiento complejo en su vertiente moriniana, integra lo humano como elemento constitutivo y constituyente de la complejidad. Por ello, la complejidad en Morín no es un discurso terminado, acabado, cerrado, sino una orientación hacia aquello que tenemos que volver la mirada si queremos asegurar la supervivencia de la humanidad en la era planetaria tal como lo dice el mismo Morín (2002).

### **Gnoseológico**

Es importante e ineludible antes de adentrarse al significado de este enfoque, aclarar de forma conceptual los términos epistemológico y gnoseológico. En primer lugar, la palabra gnoseología viene del griego "gnosis", conocimiento y "logos" teoría, definiéndose como una teoría que busca determinar el conocimiento a través del alcance, la naturaleza y el origen de este.

Este enfoque epistémico llamado teoría del conocimiento, es una rama de la filosofía que estudia la naturaleza, el origen y el alcance del conocimiento. Ecuared (2014). La gnoseología no estudia los conocimientos particulares, como pueden ser el conocimiento de la física, de la matemática o de nuestros alrededores inmediatos, sino el conocimiento en general, aunque puede hablar sobre los límites y el fundamento de otros conocimientos particulares (por ejemplo, al dilucidar qué valor tiene una "medida" usada por la física). También es asumido como el saber filosófico mientras que el epistemológico asume el saber científico.

En el paradigma de la complejidad, se respeta lo positivo de ambas tradiciones, significa que se utiliza el gnoseológico cuando se hace referencia a las bases filosóficas sobre conocimiento en general, mientras que cuando se usa el término epistemológico se está determinando las bases específicas del conocimiento científico particular o de sus híbridos inter y transdisciplinarios, entre otros saberes o formas de la cultura. II Taller Transdisciplinario sobre el enfoque de la Complejidad (2007).

El conocimiento es el acto mediante el cual un sujeto se apropia mentalmente de un objeto para descubrir sus propiedades. Según Universidad Nacional de Colombia UNC (2014). Esta actividad puede presentarse en distintos niveles: empírico, científico y teleológico: Mientras que la ciencia se desarrolla de forma autónoma, el filósofo se pregunta cómo es posible el conocimiento, y cómo justificar

racionalmente el movimiento que permite acceder a lo real y a un sujeto adueñarse de un objeto. De esta situación deriva el problema de la exigencia de una adecuación de la representación mental, bajo sus diversas formas, -conceptos, intuiciones, juicios, leyes, teorías, entre otros- al “ser” de la cosa representada. En función de esto aparece el problema de la verdad y su definición, lo cual conduce a una teoría del conocimiento.

La primera dimensión de la orientación epistemológica hace referencia a la distinción gnoseológica o espacio concretamente epistemológico o epistemología propiamente dicha, en tanto su alusión al “saber” o a la fuente del “saber” en una investigación. Según esta primera dimensión del tratamiento epistemológico en un proceso investigativo, es necesaria una distinción gnoseológica, que implica exaltar la fuente del conocimiento que da sustento a la investigación que se trate. Briceño y otros (2011).

Esta orientación gnoseológica está referida a las convicciones acerca de la fuente del conocimiento, simplificada en dos valores -o sub-dimensiones- como son, el empirismo y el racionalismo. Para deslindar entre estas dos expresiones, la reflexión se suscribe a corrientes filosóficas que revelan al empirismo, como la tendencia positivista que considera la experiencia como criterio o norma de verdad en el conocimiento. La referencia a experiencia (del gr. empiria) expresa, entre otros aspectos, la no participación personal en situaciones repetibles; esto quiere decir que la experiencia repetida de ciertas situaciones ofrece un criterio (objetivo e impersonal) para conocer las cosas o las situaciones.

Dentro del proceso, la orientación gnoseológica necesaria para precisar la orientación epistemológica, alterna con el empirismo, la subdimensión del racionalismo como la expresión de una razón fuerte, que encuentra en sí misma el principio de su justificación. El racionalismo es la tendencia filosófica que considera que la realidad es sometida a un principio perceptible al que la razón accede y que con contundencia, identifica la razón con el pensar.

En síntesis, con relación al significado que tiene el enfoque gnoseológico en la complejidad UNESCO (2002) manifiesta que para efectos de problemas de la complejidad debe plantearse correlativamente en ese marco gnoseológico (el pensamiento acerca de la realidad) y el marco ontológico (la naturaleza de la realidad). Es decir, que la complejidad concierne a la vez a los fenómenos, a los

principios fundamentales metodológicos, lógicos, epistemológicos que rigen y controlan nuestro pensamiento.

### **Axiológico**

Tal parece, que cuando indagamos sobre los problemas que nos aquejan como individuos o como sociedad, llegamos siempre a la firme idea que hay ausencia de valores ético-morales, que hacemos mal y estamos conscientes de ello, de lo que significa el mal y el bien y aun así continuamos en esta práctica.

Análogamente, a lo planteado Munera (2010) señala que la axiología es la ciencia que se ocupa del estudio de los valores, de la conciencia del bien y del mal. Mediante la axiología se define aquello que es valedero, es decir, aquello que es aceptable, admisible, bien fundado, digno de ser creído y ejecutado. De esta manera, la axiología complementa a la epistemología soportada en la ontología -cuya preocupación es el criterio de validez—de emitir un juicio de valor.

Lo que en realidad estudia la ética es la bondad o maldad de los actos humanos, no se aboca a otros aspectos o enfoques, de modo que podemos determinar que su objeto material son los actos humanos y su objeto formal es la bondad o maldad de dichos actos.

El carácter científico de la ética señala Reguero (1996) estriba en que, plantea estudiar y resolver problemas, en este caso, del comportamiento moral de los seres humanos. Creando referencias que permitan discernir entre lo correcto e incorrecto del comportamiento social de los hombres. La ética humana es en gran parte, un producto social, que se va construyendo a partir de la experiencia con el entorno cultural y social de los individuos; lo que siempre arrojará visos particulares en cada realidad y estará relacionada por ejemplo, con la estructura de personalidad, el entorno familiar, la edad, el sexo, la emocionalidad, las circunstancias particulares de las personas, entre otros, lo que incidirá tanto en el comportamiento ético, como en la manera de reaccionar ante situaciones de dilema moral que le presente el entorno en el que se desenvuelve.

Asimismo la ética tiene naturaleza de carácter racional, es decir está también determinada por la razón, donde se sustentan, por lo tanto sus modelos éticos. La razón nos brinda causas, razones, como el porqué de la bondad en una determinada conducta. Con todo esto se puede decir que a la Ética le concierne proporcionar las razones por las que ciertas conductas son buenas y por lo tanto dignas de realizarse, también de argumentar en contra de conductas malas.

Ahora bien, el pensar complejo nos lleva a hacer un abordaje de imbricaciones a las que están sometidas las realidades complejas que nos llevan a ese tipo de pensamiento, siendo una de ellas, actuar con lo que llamamos el deber ser. Mediante ese pensamiento se nos ilustra una complejidad que va adquiriendo el desarrollo en la contemporaneidad y sus múltiples contradicciones, transmutado en diversos conflictos morales, asimismo en los impactos sociales, humanos y ecológicos. De esta situación es la necesidad de tomar conciencia a través del accionar de la ética, frente a tan magnificada responsabilidad que tenemos los seres humanos como hombre social ante la humanidad.

Esta diversidad de conflictos, con la paradoja de antesala como evoca Chacón (2006) es el desarrollo científico-técnico-tecnológico Vs progreso social-humano, instrumentos manipulados por entes con poder económico y político, que muchas veces son moralmente ciegos, sordos y mudos, constituye así una amenaza para la propia humanidad, a pesar de que determinada comunidad busca la verdad, esa búsqueda no debe practicarse al margen de la dignidad, libertad o independencia interior. Hoy día esos conflictos de ciencia y tecnología, no pueden abstraerse de los enfoques filosóficos, antropológicos, sociológicos, éticos y psicológicos, entre otro, presumiendo la integración de diversas disciplinas o áreas del conocimiento de las ciencias exactas, naturales y humanísticas.

Al desarrollar este aspecto de abordaje de las realidades complejas, se evidencia y reconoce la esencia de este proceso de desarrollo mediante la diferenciación de las áreas, sin embargo también muestra la integración del conocimiento científico, esto ha traído la necesidad de buscar y explorar otros enfoques de carácter integracionista, como multidisciplinarios, interdisciplinarios y en la actualidad la realidad demanda los transdisciplinarios, para abordar así la complejidad de los fenómenos y procesos cada día más concatenados e interdependientes.

### **Transdisciplinariedad**

Las realidades actuales se han vuelto significativamente complejas, tal parece que este auge es indetenible, debido a la gran cantidad de interrelaciones, interconexiones de los elementos biológicos, psicológicos, sociales, económicos, políticos, culturales y ecológicos, tanto a nivel nacional como a nivel mundial, se ha incrementado de tal forma que las investigaciones positivistas han quedado limitadas e insuficiente para abordar esas realidades.

La transdisciplinariedad significa un cruce de métodos y conocimientos disciplinarios con el fin de lograr una integración ampliada del saber, hacia un todo relativo, pero manteniendo los conocimientos de esas disciplinas. Para que exista la transdisciplinariedad debe ocurrir una transformación de determinadas disciplinas cualquiera que sea relacionadas a determinado sujeto-objeto-contexto complejo.

Al respecto, Vila (1997) arguye que al comenzar a tratar la transdisciplinariedad, es preciso afirmar rotundamente que, con estos enfoques, no pretendemos de ningún modo que se suprima toda formación disciplinaria-especializada. El autor, enfatiza que, por el contrario, las especializaciones son necesarias sobre todo en esta era de la globalización que implica el desarrollo de fuerzas productivas y formas de organización del trabajo, de manera que es importante que cada quien adquiera una profesionalización efectiva en determinada área. Ahora bien, lo importante aquí es no desarrollarse en un compartimiento cerrado y estancado, sino por el contrario se desarrolle como un sistema abierto al relacionarse con otras disciplinas.

En este orden de ideas UNESCO (2002) expresa que la idea central de una cultura transdisciplinaria está en introducir la reflexividad, la conciencia, en las ciencias; es constatar que, en el conocimiento de cada saber institucionalizado por una disciplina con sus conceptos propios, existe un paradigma de complejidad, cuya toma de conciencia pone de presente el carácter organizacional, interactivo, generativo y degenerativo de dicho saber.

El principio dialógico constituye el instrumento operativo, mediante el cual se pretende asimilar, o al menos comprender, las perspectivas y el conocimiento de los otros, sus enfoques y sus puntos de vista, y también desarrollar, en un esfuerzo conjunto, los métodos, las técnicas y los instrumentos conceptuales que faciliten o permitan la construcción de un nuevo espacio intelectual y de una plataforma mental y vivencial compartida. Este modelo exige la creación de un meta-lenguaje, en el cual se puedan expresar los términos de todas las disciplinas participantes.

El efecto de hacer investigación o estudiar una realidad a través de este enfoque, no solo dará resultados de valor agregado a la suma de las partes de ese sistema, sino que además esa sinergia tendrá también propiedades emergentes diferentes y sus componentes anteriores no podrán ser ya discernibles en ella, como tampoco podrán ser predecibles con anterioridad. Siendo así, entonces, una "ciencia" transdisciplinaria se vuelve necesaria para entender los amplios y complejos sistemas del mundo actual, que no pueden ser relacionados simple y llanamente

con un determinado marco teórico o con una o varias disciplinas particulares, aunque éstas, sin duda alguna, ayudan a complementarla. Martínez (2011).

El ideal todo a que tiende la transdisciplinariedad y que se vuelve, como señalamos, imperativo para la comprensión de las realidades que nos ha tocado vivir, exige, por su propia naturaleza, un paradigma epistemológico holístico, ya que la fragmentación de las disciplinas nos vuelve a todos, en cierto modo, pasivos ante un mundo que se hace incesantemente más oscuro y arbitrario. Las disciplinas, que fueron originariamente instrumentos de maestría para manejar las realidades de la vida, se pueden convertir en medios de perpetuación de irracionalidades al aconsejar un mal uso del conocimiento en la sociedad moderna.

La resolución de los problemas, en general, no consiste en menoscabar los conocimientos de otros sino por el contrario aprovecharlos a través de la dialógica para construir sistemas codificándolos nuevamente e integrándolos a la realidad, de esta forma esos conocimientos significarían herramientas útiles al ser insertados en la práctica

### **Criterios del Contexto Metodológico**

De alguna forma u otra, la complejidad de las realidades nos obliga a llegar a reflexiones y excavar más a fondo, es decir a examinar los diferentes cambios de paradigma que subyacen al paso del tiempo. Siempre debemos buscar hermenéuticamente la base sustentadora de los diferentes fundamentos, a manera de conseguir esa matriz epistémica donde apoyarnos, al momento de dar significado a algún hecho o realidad.

Con base a lo descrito antes, la presente investigación posee un enfoque cualitativo que según Martínez (2009) afirma que este enfoque es, “por su propia naturaleza, dialéctico y sistémico, por tal razón es importante resaltar que los presupuestos tanto epistemológicos como ontológico, conviene hacerlos explícitos, en todo proyecto o desarrollo de investigación por un breve marco epistemológico, para evitar ambigüedades en cuanto a su desarrollo más que todo metodológico como a su posterior evaluación”.

Asimismo, Martínez (2007) con referencia a esto afirma “que una metodología de fondo es absolutamente necesaria, ya que es la que le da sentido a la metodología y a las técnicas que se utilicen, como igualmente, a las reglas de interpretación que se usen”. Abordar el contexto metodológico, es de significativa importancia sobre

todo en lo que respecta a la investigación enmarcada en el paradigma post positivista o la investigación cualitativa por el carácter complejo que posee. En este contexto, específicamente se describe cómo se hizo el estudio y bajo qué paradigma fue concebido el proceso de investigación, por consiguiente el método utilizado, tipo de investigación, diseño y las técnicas aplicadas para recabar los datos, por último el tratamiento que se le dará a estos últimos.

Con base a lo anterior, la investigación cualitativa según Martínez (2011), “no sólo trata del estudio de cualidades separadas o separables; trata del estudio de un todo integrado que forma y constituye una unidad de análisis haciendo que algo sea lo que es: una persona, una entidad étnica, social, empresarial, un producto terminado”.

En este orden de ideas, la naturaleza del presente estudio, está basada en la complejidad dado que representa el procesamiento de la información recabada de unas directrices o lineamientos, que rigen el comportamiento de los ciudadanos de una nación en una determinada área, entramada como lo es el sistema educativo regido por políticas públicas, por consiguiente requiere un tratamiento metodológico cualitativo para identificar la naturaleza profunda de una realidad y desde una perspectiva holística, a lo que Hurtado (2000) refiere que es una manera diferente de percibir la misma realidad, es decir, aspectos complementarios del proceso investigativo global, aludiendo la necesidad de entender que la actividad humana, y por ende, los procesos del conocimiento, se dan por una condición natural holística, es decir integradora, condición ésta que facilita el apreciar los eventos en su mayor complejidad.”

Pues, tal como se manifestó antes, en este tipo de investigación se asume una postura epistemológica desde el punto de vista de la complejidad, donde se estudia una realidad o un hecho desde diferentes perspectivas, interpretando sus significados y relaciones con otras realidades logrando así una comprensión más holística de la misma, asimismo, es importante destacar que no desprecia lo cuantitativo sino que lo implica y lo integra.

Desde esta postura, fue imprescindible identificar las diferentes perspectivas y puntos de vista, no sólo para alcanzar la comprensión de las mismas, sino para estimular la reflexión compartida de los diferentes actores que participan en el proceso.

El holotipo de la presente investigación se asume como descriptiva, en esta forma de investigación se representa con detalle los atributos, propiedades cualidades, características o circunstancias de interés en el fenómeno que se estudia y permite de alguna forma su evaluación.

La investigadora en el presente estudio dilucidará mediante la fluidez de un discurso explicativo la caracterización de la formulación de políticas públicas educativas que emerge del pensamiento complejo, es decir, con este tipo de investigación la autora representará su percepción sobre las políticas públicas educativas en un contexto, así como las caracterizará relacionándolas con los principios del paradigma complejo, sin ejercer ningún control sobre dichos eventos.

En este orden de ideas, es importante resaltar que la investigadora designa este tipo de investigación, porque considera según su percepción de esta realidad educativa, -como actor de la misma, ya que es docente de este subsistema de educación- que las descripciones existentes o las que se han realizado hasta ahora, no son suficientes, no cubren expectativas, razón por la cual deben ser ajustadas a los cambios vertiginosos que protagonizamos en la actualidad, quizás porque no se le da un manejo pertinente a la información, incluso a veces hasta se desconoce el surgimiento de nuevos paradigmas, que nos brindan las estrategias, herramientas para lograr cubrir dichas expectativas enmarcadas en el logro de una educación de calidad.

Asimismo, con la caracterización del proceso de formulación de políticas públicas, la autora procura organizar e integrar los descubrimientos científicos en un esquema sistematizado es decir coherente, así como hacer abstracciones de modo sistemático a partir de la complejidad natural del proceso, pero sobretodo señalar la presencia de nuevas relaciones aparentemente no observadas hasta el momento.

Para tal efecto, en el caso de los procesos investigativos cualitativos, el propósito de la autora es mostrar de forma tanto interpretativa como representativa el estado en que encuentra un evento, cómo se comporta y sus relaciones con otros elementos de influencia, obviamente soportados en lo establecido en teorías previas y opiniones de actores que forman parte de ese contexto, así como la propuesta de una caracterización mediante un infograma que integre todos los eventos, relaciones y circunstancias, de tal modo que brinde una forma más cercana a la verdad de la realidad educativa y las oportunidades para reformular un nuevo pensamiento en cuanto a ella.



Los diseños representan modalidades más específicas dentro de cada holotipo de investigación, cuya clasificación atiende, ya no al objetivo, sino a los procedimientos utilizados por el investigador. En este caso, el presente estudio, es diseño de fuente mixta (de Campo y Documental) porque abarca tanto la fuente viva como la documental, según la perspectiva temporal, es de diseño transeccional contemporáneo porque es realizada en tiempo presente puntual y según la amplitud de foco es multivariable de rasgo.

### **Metodología**

La investigación cualitativa por su parte se nutre epistemológicamente de la hermenéutica, la fenomenología y el interaccionismo simbólico. Estos tres métodos aportan al enfoque cualitativo de investigación social, -a partir de sus raíces disciplinarias y sus teorías-, categorías de análisis, formas de percibir y adentrarse en el mundo de la subjetividad, principios metodológicos, sobre cómo interpretar las realidades del mundo, desde la interacción de actores sociales, hasta cómo construyen lo significados de los fenómenos sociales.

### **Fenomenología**

Para Taylor y Bogdan (1994) citado por Galeano (2004) La fenomenología “- concebida como la perspectiva metodológica- “pretende entender los fenómenos sociales desde la propia perspectiva del actor. Examina el modo en que se experimenta el mundo. La realidad que importa es lo que las personas perciben como importante”.

Esta caracterización adquiere mayor participación en la consolidación del enfoque cualitativo en la investigación social.

Por lo anterior, se deduce que la fenomenología objeta la ruptura positivista entre el sujeto y el objeto reconociendo la interdependencia de ambos en el proceso del conocimiento. Afirma que el conocimiento está mediado por las características sociales y personales del observador; que no existe una realidad exterior al sujeto. Los procesos sociales dependen de la manera en que los propios actores sociales los perciben.

Asimismo, los objetos no son independientes de los intereses y los gustos de quienes los aprehenden; no existe un espíritu universal y unánimemente aceptado. Por lo tanto, la fenomenología trata de comprender los fenómenos a partir del

sentido que adquieren las ideas los seres humanos en el marco de su “proyecto del mundo” donde se originan. Los fenomenólogos dan especial sentido a las evidencias de la vida cotidiana y consideran que los acontecimientos se hacen comprensibles en la medida en que son iluminados por los puntos de vista que forman el proyecto del mundo de los sujetos sociales.

### **Hermenéutica**

La hermenéutica constituye un modo de conocer una realidad. Si bien es cierto que “el abordaje del objeto de estudio se realiza a partir de un diseño teórico, bibliográfico de base documental, también es cierto que se basa en el análisis reflexivo y el razonamiento lógico aplicado al registro de datos e información de documentos”, según lo aportado por Finol y Navas (1996) citado por Balza (2010). También es cierto que los estudios documentales requieren no sólo de la inducción-deducción y del análisis- síntesis, sino también de la creatividad e imaginación del investigador para comprender y estar abierto a lo otro, como única forma de poder hablar de la verdad como experiencia.

Considerando que el presente estudio analiza el paradigma de la complejidad, éste demanda un método que permita transitar más allá del objetivismo y la determinación para abordar la compleja realidad que subyace en torno a la realidad de la educación.

Con base a estas exigencias, considero que la herramienta metodológica más apropiada para abordar el objeto de estudio, es el método hermenéutico. Según experiencia podría afirmar que este método es aplicado usualmente por el ser humano, específicamente por todo investigador, ya que de manera consciente o inconscientemente, la mente humana, se comporta, por naturaleza propia, de forma interpretativa, es decir hermenéutica, es decir, que cada realidad que observa, escucha, siente o percibe, trata de buscarle su significado.

Para Gadamer (1999) citado por Balza (2010) la hermenéutica es ese modelo de comprensión de la realidad que no está en el ser humano, sino en el ser histórico en tanto la hermenéutica no se centra en entender al otro, sino en entenderse con el otro en un contexto determinado. Bien sea en un texto, obra de arte, acción o acontecimiento.

No obstante, quizás, lo más significativo de la hermenéutica como método, es reconocer que ese proceso de conocimiento, está mediado por la historia, es decir,

que en la interpretación el investigador se implica en un diálogo con el otro en un intento de llegar a una mutua comprensión del significado e intenciones que están detrás de las expresiones de cada uno.

En este orden de ideas, Balza (2010) afirma que la hermenéutica como método de construcción teórica legítima la racionalidad en el paradigma cualitativo, en tanto auxilia la búsqueda de sentido y significado, dentro de una historicidad específica desde la comprensión e interpretación de realidades fenoménicas. Por tanto, el pensamiento hermenéutico parte del supuesto que los actores sociales no son meros objetos de estudio como si fuesen cosas, sino que también significan, hablan, son reflexivos.

También pueden ser observados como subjetividades que toman decisiones, tienen capacidad de reflexionar sobre su situación, lo que los configura como seres libres y autónomos, ante la simple voluntad de manipulación o dominación.

Debido a lo anterior, es aplicable este método ya que éste tiene un área de aplicación mucho más amplia; es adecuado y aconsejable siempre que los datos o las partes de un todo se presten a diferentes interpretaciones, sin embargo, es importante utilizar las reglas y procedimientos de este método cuando la información recogida (los datos) requieran una continua hermenéutica, como pudiera ser el caso, de problemas sociales, como educación, entre otros, donde la información que nos p udieran proporcionar trataría -en el peor de los casos- de desorientar o muchas veces engañar a quien recopila dicha información (investigador).

La hermenéutica interpreta, se mueve en significados no en datos, está abierto en forma permanente. Se interesa por la necesidad de comprender el significado de los fenómenos y no solamente de explicarlos en términos de causalidad. Da prioridad a la comprensión y al sentido, en un procedimiento que tiene en cuenta las intenciones, las motivaciones, las expectativas, las razones, las creencias de los individuos.

### **Lógica-Dialéctica**

Siguiendo esta relatoría indagatoria, es importante evocar que observar las realidades complejizantes con entidades emergentes, transdisciplinarios comporta el uso de la lógica, que no sea ni deductiva ni inductiva, sino dialógica, para un manejo de la información que sea pertinente surgida por una parte de los actores involucrados, donde dilucidan sus saberes como experticia, y fluyen en esas

inferencias, descripciones asertivas del suceso estudiado adscrito a las políticas públicas educativas desde una visión compleja. De este modo las partes son comprendidas desde el punto de vista del todo, y este a su vez, se modifica se auto-organiza y enriquece con la comprensión de aquella.

En este sentido, Martínez (2011), dilucida que en efecto, la lógica dialéctica supera la causación lineal, unidireccional, explicando los sistemas auto-correctivos, de retroalimentación y proalimentación, los circuitos recurrentes y aun ciertas argumentaciones que parecieran ser circulares. Mediante la lógica dialéctica, se acepta a los contrarios, se incluye a un tercero, de modo que esto vendría a representar un concepto de gran importancia ya que le dará la formalidad al enfoque transdisciplinario, por su capacidad de darle cabida a la presencia de paradojas y antinomias y los aportes complementarios que estos les brinden al conocimiento.

Este método nos regala una valiosa perspectiva de observar y analizar las realidades complejas, ya que nos permite cruzar las fronteras de las diversas disciplinas del conocimiento en forma coherente y nos da la habilidad para crear infogramas de una realidad más completa, integradas e ineludiblemente más cercanas a una verdad. En el caso de este estudio le permitió a la autora crear diversas imágenes integracionistas de las innumerables realidades que en transcurrir indagatorio emergía en la mente de la misma.

### **ACTORES CLAVES DE LOS EVENTOS. CRITERIOS PARA SU SELECCIÓN**

De cada actor informante se obtendrá su percepción acerca de la realidad educativa, el sentido simplista y reduccionista que hasta ahora se le otorga a este proceso tan complejo como es la educación, así como las políticas que la rigen. Se analizará sus respuestas interpretándolo bajo mi propia percepción es por ello, que la investigación tiene carácter hermenéutico, dialéctico y fenomenológico.

Los actores informantes son profesionales de larga y respetada trayectoria profesional, ocupando cargos relevantes en la sociedad, son asesores, profesores, planificadores, politólogos, por ello consideré a cada uno para formar parte del presente estudio, ya que tienen relación en el ámbito político y educativo.

El nivel de disposición que estos tuvieron para narrar con libertad sus experiencias, para reflexionar con profundidad e intercambiar sus puntos de vista con el investigador.

Cada uno de ellos demostró desde un primer momento, la plena disposición en colaborar con el desarrollo del presente estudio, al mismo tiempo que lo consideraron de necesario y oportuno a la realidad actual.

Todos los entes involucrados en el entramado investigativo presente, plasman argumentos asertivos, debido a la cotidianidad convergente del pensar tanto en la vida pública como privada, preocupados y ocupados que practican al hurgar constantemente en la fractalidad del tema educativo.

### **Unidades de estudio**

Este aspecto según Hurtado (2000) “tiene que ver con la delimitación de la población, los criterios de inclusión y el muestreo”. Para llevar a cabo la recolección de datos de forma apropiada, el investigador debe precisar las unidades o seres poseedores del evento a modificar, así como los poseedores de los procesos generadores y señalar si el estudio requiere de la obtención de información de fuentes diferentes a las unidades de estudio. Las unidades de estudio pueden ser personas, instituciones, objetos, hechos, situaciones.

### **Análisis de los resultados**

Para la discusión en esta investigación de los resultados se genera las respuestas al enigma de la investigación ¿Cuáles son las características de las políticas públicas del subsistema de educación básica que emergen del paradigma de la complejidad? En este análisis, se evidencia una sustancia orgánica del pensamiento complejo impregnada en esta escarbada disertación cohesiva al suceso fenoménico de las políticas públicas en el subsistema de educación básica, el constructo concurre, mediante aquellos fundamentos teóricos/epistémicos, concentra implicaciones analíticas y luego explicativas, también devenidas de las inferencias, el pensar y el sentir de los actores involucrados en el estudio.

Aquí se muestra, plausiblemente cómo se cohesionan manifestaciones que divergen o convergen, mediante un acoplamiento de este devenir argumentativo, cónsono con los aspectos que según la autora le otorgó el valor según su nivel de percepción del fenómeno abordado.

El presente estudio, este orden de ideas impulsa el uso de métodos y técnicas novedosas para lograr la elucidación sinérgica entre los indicios postulados graficados en el holograma del estudio, como es el guion de la de la entrevista, de la cual emanan nuevos conceptos cohesionados a esassinergias y que se

concatenan con el siguiente propósito general: "Proponer un modelo teórico en la formulación de políticas públicas del Subsistema de Educación Básica con fundamentación en el paradigma de la complejidad".

La entrevista como instrumento recolector de información o pareceres de los involucrados, mediante la entrevista se legitiman esos pareceres se les da forma y sentido compatible para ser hermenéuticamente abordadas por la autora.

La entrevista estructurada recoge de forma estratégica un discurso hilvanado que propicia el acto de nutrir el asertividad de cada parecer o saber, acción que ayuda a confluir en una visión holística del fenómeno estudiado, en ese discurrir conversatorio dilucidan los actores intervinientes y son estos testimonios quienes le imprimen la relevancia al estudio. Asimismo, es importante destacar, que todas las entrevistas realizadas están respaldadas en dispositivos electrónicos. Su formato se estructuró en once (11) ítems que según la apreciación de la autora visionan ampliamente las ideas de los entrevistados. La participación apasionada de los involucrados conllevó para la autora a una comprensión integral de la realidad indagada.

Por otra parte, la asesoría otorgada por la Dra. María Elizabeth Bautista, según Bello (2013) concatena la disposición de articular los pareceres a nivel político pudiendo resultar irreverentes, presuntuosos, rebeldes o discriminatorios, así como las divergencias y convergencias de unos y otros, propicios para darle más objetividad y más integralidad a las posteriores interacciones dialógicas donde ya participa la autora.

Las entrevistas fueron procesadas mediante infogramas específicamente detalladas por cada dos entes involucrados y por cada ítem contestado, de esta manera se buscó establecer las respuestas a los cuatro propósitos específicos:

- 1.- Diagnosticar la experticia de los actores en políticas públicas emanadas al Subsistema de Educación Básica.
- 2.- Describir las políticas públicas emanadas al Subsistema de Educación Básica.
- 3.- Caracterizar las políticas públicas educativas con los principios que guían el Paradigma Complejo.
- 4.- Tipificar las políticas públicas del Subsistema de Educación Básica sobre los Enfoques Epistémicos del Paradigma Complejo.

Siendo el enigma, ¿Cuáles son las Características de las Políticas Públicas Educativas que emergen del Pensamiento Complejo? el foco de análisis. Cada actor mostró su experticia, su parecer, su percepción en su discurso argumentativo sobre el referente tema de estudio, de tal modo que la autora concentra en algunos de los infogramas, el contenido que permite visualizar el modelo teórico que existe en las políticas públicas Educativas para así ver su grado de recurrencia en el paradigma de la complejidad y a partir de allí mostrar las debilidades mediante su caracterización actual, lo cual le permite a la autora proponer el diseño de un modelo holístico para formular políticas públicas en el Subsistema de Educación Básica emergente del Paradigma de la Complejidad.

### **Modelo Holístico de Políticas Públicas Mayra Becerra (Mohopomabe)**

#### **Estado del Arte. Formulación de Políticas Públicas Educativas.**

Es necesario pasearse por el arte de hacer políticas, pues tal como se desarrolló en momentos anteriores, contextualizando y entretrejiendo con otras sinergias de la complejidad, determinamos que su formulación atraviesa por diversas fases, asimismo, al interactuar con todos y cada de los elementos pertinentes al proceso, observamos una dinámica del mismo imparable e insoslayable, específicamente el proceso educativo, el cual significa un sistema abierto entramado de complejidades. No obstante, a pesar de que hacer políticas determina unas fases, tal parece que hay ambigüedad en ellas lo que ocasiona su poca efectividad.

El modelo pretende dar sentido a una construcción un tanto abstracta que intenta representar aspectos interrelacionados de sistemas “reales” en sentido ontológico, es decir, en la forma en que la realidad es un conjunto de elementos (objetos, situaciones, fenómenos, entre otros) se encuentran relacionados entre sí, de modo que cada elemento del sistema está en función de algún otro elemento, no habiendo ninguno aislado, por tanto se supone que la realidad siempre se presenta como un sistema.

#### **Discurrir Explicativo del Mohopomabe**

En el orden de las ideas anteriormente planteadas, este modelo se considera una infografía analítica que lo diseña la autora según su visión, ideas, percepción, suposición y conocimiento. MOHOPOMABE pretende brindar una debida orientación a la complejidad del proceso educativo y su gestión, de alguna manera muestra cómo puede insertarse y aprovecharse de las virtudes y beneficios que

significa adoptar una visión compleja para una realidad que es compleja, no promete ser una receta para la gestión de hacer políticas públicas, sólo brinda ideas que para quienes hacen políticas, les permite construir sobre esa base.

De tal modo que, MOHOPOMABE reduce esa complejidad y la hace más armoniosa ante nuestros sentidos y experticia, al permitir ver las características importantes o significativas de un hecho fenoménico, así como nos da la capacidad para menoscabar detalles de menor importancia que harían el análisis y la formulación de políticas públicas más laborioso aún.

Se genera una visión prospectiva, al estar consciente de lo incierto que puede ser ese hecho, es decir la educación, a través de la caracterización podemos llegar incluso a hacer predicciones concretas referentes a esta realidad. MOHOPOMABE envolverá diseños complejizantes, teñidos de una constante reflexión filosófica afianzada en las inferencias conectadas con la realidad experimentada.

MOHOPOMABE, permitirá dilucidar en cada una de las fases los procesos de formulación de las políticas públicas, mediante un nuevo enfoque donde prevalezca el sentido de la percepción, con una actitud más abierta e interactiva, siendo constantes tanto la revisión como los ajustes permanentes entre los momentos de formulación y aplicación, de esta manera optimizar los resultados esperados, enfocados hacia el avance de una idea de desarrollo alternativa desde una visión compleja, como es la transformación del pensamiento, materializada en esa participación social y a la medida de los riesgos y la escala de los desafíos planetarios con la finalidad de enriquecer los diseños de las políticas públicas.

MOHOPOMABE enfoca un caminar en espiral sin límites, en el hacer políticas públicas educativas, partiendo de diversos cuestionamientos a lo largo del presente estudio, prosiguiendo con una reorganización conceptual y teórica para alcanzar un nivel epistemológico y paradigmático, lo cual desemboca en este tipo de representación hologramática con referencia a la educación como eje transformador de la sociedad. Por tanto, se trata de una caracterización infográfica que se opone a lo que es reducido a recetas técnicas, se inspira en un principio fundamental o paradigma, es decir, no obedece a un principio de orden, entonces surge a partir de un principio de la complejidad, de unir lo que estaba disjunto.

La interrelación matizada en la infografía de MOHOPOMABE, asume la confluencia del pensar, así como del cuestionamiento concomitante, el sentido de amplitud que



permea novedosas definiciones y perspectivas de los elementos cohesionadores de la realidad educativa, mediante la caracterización se define el encuentro de un lenguaje integrador (dialógico), hologramático, recursivo, globalizador, fusionador de complementos, manifestaciones, expresiones y percepciones de los hechos.

### **Reflexiones cohesivas a la complejidad**

Posterior a las inferencias de aquellos análisis devenidos de diversas fuentes de información, conllevan a una postura epistémica-reflexiva cohesionada a la dimensión políticas públicas educativas y el pensamiento complejo. De tal modo, que la ilación en el discurrir pensante de ideas que propician la integralidad de fenómenos y percepciones distintas son entrelazadas para nutrir las convicciones que pretenden clarificar la realidad educativa.

Al abordar el primer propósito la autora reflexiona desde el momento que se escogieron a los agentes intervinientes para ser entrevistados quienes permitieron posteriormente disertar y navegar en el mar complejo de la educación, se evidenció una significativa experticia para descifrar este fenómeno social tan complejo, como es la educación sobre todo en Venezuela.

Todos están inmersos en la praxis de labor tanto política como docente con amplia y reconocida trayectoria nacional e internacional, que a pesar de no compartir la misma ideología política, todos muestran preocupación y ocupación en el devenir educativo cada uno desde sus espacios en la medida que puedan hacerlo. Si bien es cierto, que unos más que otros mostraron actitud radical, condición esta que no les permite ampliar su visión limitada a una visión hologramática, otros mostraron ser más abierto e incluso uso a reconocer ciertas debilidades en el hacer política del gobierno actual.

Entretejido con el anterior, se develó en el alcance de un segundo propósito mediante los testimonios de quienes tienen el saber, una especificidad coherente que caracterizó las innumerables políticas públicas educativas tanto de este periodo de gobierno como de anteriores. Cada uno de los actores desde su cotidianidad docente y política plasmaron sus pareceres en un devenir de acepciones, incluso con profundidad epistémica, donde a pesar de sus esquemas mentales producto de influencia socio-política, se desarrolló un discernimiento con características analógicas, sobretodo en la fundamentación y finalidad de esas políticas.

Las políticas públicas comportan de manera concluyente los siguientes aspectos; partiendo de la definición que la política pública es una decisión, envuelta en una ideología, entonces la debilidad se presenta es en la gestión pública de esa política, que puede llevarla tanto a déficit como superávit, se evidencia una brecha e incongruencia entre la toma de decisión y el accionar.

De igual manera, las políticas públicas hasta ahora no han logrado obtener la tan anhelada calidad educativa, a través de sus instrumentos, normas, leyes, proyectos, entre otros, a pesar que están en una constante implantación de programas o lineamientos, esto no han sido efectivos. Lo anterior se evidencia al observar los índices de delincuencia, violencia y los conflictos, a nivel internacional, donde Venezuela ocupa el 4to lugar según datos aportados por UNESCO, quizás a estos datos se deba su desinterés en participar en encuestas a nivel latinoamericano como él. No prevalece lo más especificado posible, las características que delinean al ser humano (ciudadano venezolano) que se desea y se requiere formar. Las políticas no establecen claramente no sólo el *qué hacer*, más aún debe no muestra orientaciones del *cómo hacerlo*. No existe públicamente una guía metodológica bajo orientaciones creadas por expertos en la formulación de políticas públicas.

Las políticas públicas deben estar en consonancia con las metas del milenio y lo establecido por organismos internacionales y multilaterales como la UNESCO, CEPAL, entre otros, son quienes marcan las guías de acción y Venezuela de plegarse y direccionarse hacia lo establecido por ellos. Existe un significativo desarrollo de sustentación legal en materia de educación, sin embargo, algunos de los proyectos e instrumentos normativos no están acogidos a la Constitución.

En cuanto a la Resolución 058, constituye un antagonismo a lo estipulado en la Ley Orgánica de Educación referido al Estado Docente, donde funciones como la supervisión, el mantenimiento y la capacitación de docentes está bajo la responsabilidad de estos consejos educativos, de igual manera con esta resolución se diluye la función profesional del director y funcional al minimizar sus responsabilidades, en unos comités en los cuales ni siquiera figura. Por otra parte, esta resolución podría desviar la verdadera misión educativa que tiene la escuela, al ser espacio para activismo político y social.

Se desconoce el tratamiento que tendrá los resultados de la Consulta de la Calidad, es decir quiénes manejarán esa información y que guía metodológica de investigación se aplicará para determinar resultados y emitir algún juicio de valor,

cómo se desplegará esa logística del manejo de la información. No han sido diseñadas con base a las necesidades de la sociedad, sino a intereses meramente ideológicos y políticos, a pesar que se le cede el poder a la comunidad, no cubre sus necesidades reales, sin embargo, enfatizan el desarrollo de ejes transversales como el desarrollo del pensamiento y los valores plasmados en los proyectos.

Tiene debilidades en la fase de evaluación de las políticas públicas educativas, no se conocen instrumentos de medición, que determine si realmente nuestros niños y jóvenes están alcanzando las debidas competencias. Una alta inversión en políticas públicas no determina la efectividad de las mismas o una mejora de la calidad educativa, se destinan presupuesto para cubrir dotación de equipos como Canaima o textos, sin embargo, esta acción no es suficiente, ha presentado debilidades en cuantos a la cantidad de elementos que deben accionarse inherentes a este tipo de decisión como es el proveer un recurso a la educación.

## Referencias

- Balza, A. (2010) El Nuevo Reto de los Investigadores. ARJÉ Revista de Postgrado FACE-UC. Vol. 4 N° 6. Junio / 81-8. Venezuela, Carabobo.
- BID Banco Interamericano de Desarrollo. La Política de las Políticas Públicas. Progreso Económico y Social en América Latina Informe 2006 Harvard University. Planeta [on line] Disponible: Web:<http://idbdocs.iadb.org/wsdocs/getdocument.aspx?docnum=912428>
- Gorri A. Jean-Paul Sartre, (1986) Un compromiso histórico: Evolución. Barcelona: Anthropos Editorial del Hombre.
- Hurtado, J. (2012). El Proyecto de Investigación. Comprensión Holística de la Metodología y la Investigación. Caracas: Ediciones Quirón. P. 191
- Hurtado, J. (2000) Metodología de la Investigación. Edición Latinoamericana. Caracas: P. 637.
- Luhmann, N. (1998). Sistemas sociales: Lineamientos Para Una Teoría General. España: Anthropos Editorial P. 445.
- Martínez M. Epistemología y Metodología Cualitativa en las Ciencias Sociales. Editorial Trillas. México, DF. P. 336. 2011
- Ministerio del Poder Popular para la Educación MPPE (2013) [on line] Disponible en la World Wide Web:[http://www.google.co.ve/search?aq=1&oq=ministerior+del+poder&sourceid=c\\_hro\\_e&ie=UTF-8&q=ministerio+del+poder+popular+para+la+educacion](http://www.google.co.ve/search?aq=1&oq=ministerior+del+poder&sourceid=c_hro_e&ie=UTF-8&q=ministerio+del+poder+popular+para+la+educacion)
- Morín E. (1995). Mis Demonios. España: Editorial Kairós, P 294
- Morín E. (1982.) Para Salir del Siglo XX. España, Barcelona: Editorial Kairós, P. 294
- Morín E. (2002) Introducción a una Política del Hombre. Barcelona: Editorial Gedisa. P. 186
- Morín E. (2003) El Método: La Humanidad De La Humanidad; La Identidad Humana Editorial Akal, P. 240
- Morín E. y Delgado C. (2014). Hacia una Metamorfosis de la Humanidad. Multiversidad Mundo Real Edgar Morín. México, DF.
- Munera P. (2010). Hacia Una Axiología Compleja De La Organización. Universidad Autónoma del Caribe. FISEC-Estrategias - Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Lomas de Zamora Año V, Número 14, mesa 1 pp 145-179 <http://www.fisec-estrategias.com.ar/> ISSN 1669- 4015
- Muñoz y Núñez (1995) Política Exterior. Volumen 9, España: Prensa Española.
- Plan de la Patria 2013-2019 Caracas, Venezuela .
- Peña, L. (1987). Fundamentos de Ontología Dialéctica. 1era Edición. Madrid: Siglo veintiuno Editores. P. 422
- Sagastizabal, M. (2006). Aprender y enseñar en contextos complejos: multiculturalidad, diversidad y fragmentación. Buenos Aires: Noveduc Libros. P.318

## **MOVILIDAD, GENERACIÓN Y APROPIACIÓN SOCIAL DEL CONOCIMIENTO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: PROPUESTA PARA INTERNACIONALIZAR AL DOCENTE Y ESTUDIANTE INVESTIGADOR**

*Carlos Andrés Martínez Beleño  
Universidad Autónoma del Caribe, Colombia*

### **Resumen**

En el marco de las tendencias socioeducativas demarcadas por el gobierno colombiano, la internacionalización se considera un factor determinante en la calidad educativa de los programas académicos de educación superior. Bajo este entorno, se diseñó en una Universidad colombiana una propuesta que contempla Acciones y Estrategias que permitan internacionalizar y a su vez evidenciar los productos resultantes de la dinámica investigativa tanto de Docentes Y Estudiantes<sup>1</sup> investigadores. La propuesta sigue los planteamientos del Consejo Nacional de Acreditación, el Programa Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación de Colciencias<sup>2</sup> y el Ministerio de Educación Nacional, acogiéndose básicamente a los ejes misionales de la educación superior<sup>3</sup>: la Docencia, la Investigación y la extensión y proyección social.

En ese sentido, la pregunta problema que orienta este trabajo se plantea así: ¿cómo facilitar la Movilidad, Generación y Apropiación Social del Conocimiento en los procesos de docencia, investigación y extensión (en educación superior) desde la internacionalización en aras de generar conocimiento científico?

En esa trayectoria, la fundamentación de esta propuesta de internacionalización, se centra en dos dimensiones: Docentes y Estudiantes Investigadores. Y frente a este escenario, esta propuesta prevé desde la formación profesional fomentar la movilidad del conocimiento en términos significativos para así, responder satisfactoriamente a los procesos de transformación por los cuales transita la tan aludida Sociedad del conocimiento. Se requiere entonces, dotar a los futuros Profesionales de actitudes, habilidades y competencias para la resolución de problemas, el trabajo en equipo y la generación de conocimiento colectivo.

### **Palabras clave**

Movilidad del Conocimiento, Generación de Conocimiento, Apropiación Social del Conocimiento, Docentes y Estudiantes, Investigación, Internacionalización

## Introducción

Para Tünnermann, & De Souza, (2003) la educación universitaria, desde sus orígenes, tiene entre sus cometidos la creación, transmisión y difusión del conocimiento. Si el conocimiento, ocupa hoy día un lugar central en los procesos que configuran la sociedad contemporánea, las instituciones que trabajan con y sobre el conocimiento participan también de esa centralidad. Esta consideración ha llevado a un nuevo análisis de las relaciones entre las instituciones de educación superior y la sociedad y a fortalecer la relevancia del papel estratégico de la educación superior.

El análisis de las relaciones universidad/sociedad es uno de los temas principales en la agenda de los estudios sobre la educación superior. Sin duda, la universidad debe involucrarse más en los procesos sociales, económicos y culturales, pero conservando las características que la distinguen en cuanto a academia. A esto se refieren los párrafos de la Declaración Mundial (Artículo 2.) cuando nos dicen que la educación superior debe “preservar y desarrollar sus funciones fundamentales, sometiendo todas sus actividades a las exigencias de la ética y del rigor científico e intelectual”.

En esa dirección, la propuesta planteada, se apunta a que tanto docentes como estudiantes investigadores, participen de la dinámica internacional desde los procesos de docencia, proyección y extensión social e investigación, que participen activamente en eventos, actividades, y programas académicos de orden mundial, que tengan en común, fortalecer los lazos académicos con miras a buscar la integración y generar así alianzas estratégicas en función de las sociedades.

De esto, Tünnermann, & De Souza, (2003) nos afirma que, la relación entre universidad y sociedad no es una relación de exterioridad, no podemos considerar a la universidad como una entidad independiente que debe encontrar mecanismos o instrumentos para relacionarse con la sociedad. Por el contrario, la universidad es una institución social y, como tal, expresa de manera determinada la estructura y el modo de funcionamiento de la sociedad como un todo.

Frente a esto, es necesario reconocer que la movilidad, la apropiación y participación de estudiantes y docentes en escenarios reconocidos como espacios de diálogo a nivel internacional, resultaría de gran impacto ya que contribuyen según Colciencias a la consolidación de una comunidad académica sostenible, prospera y

promisoria en cuanto se aporta a la consolidación de la promoción de una cultura científica en función del desarrollo social a nivel regional y global.

### **Entendiendo el contexto**

La internacionalización se considera un factor determinante en la calidad educativa de los programas y las instituciones de educación superior. Así se expresa en el nuevo documento guía del Consejo Nacional de Acreditación para la evaluación de alta calidad de programas, donde se establece la dimensión internacional en la evaluación de los factores de estudiantes, profesores, procesos académicos, investigación, entre otros.

En ese sentido y con el fin de fortalecer la apropiación social del conocimiento, la internacionalización y la extensión social como derroteros que demarcan el camino hacia la excelencia académica de todos los procesos del sistema educativo-refiriéndonos a Colombia-, se presenta la necesidad de estimular tanto a estudiantes como docentes a que miren con buenos ojos la iniciativas de internacionalizar la producción resultante de actividades curriculares y extracurriculares, pero con un enfoque investigativo.

Visto esto, Naidorf, J. (2011) enfatiza en que mientras la pertinencia social no es una referencia corriente en los países del Norte otras nuevas tendencias en sintonía con ésta surgen bajo el nombre de movilidad del conocimiento. En Canadá a partir de 2001 entra en escena un nuevo requerimiento a los investigadores en ciencias sociales y humanidades que es la puesta a punto del conocimiento en función de que este pueda ser utilizado cuanto antes. El conocimiento ahora debe estar “listo para acción” y las formas de difusión del mismo se deben ampliar de una simple difusión a un seguimiento que permita acortar caminos entre la producción y utilización del conocimiento producido.

De ese modo, Colombia y en especial la región Caribe y sus Instituciones de Educación Superior-IES deben responder a la necesidad de ver desde varios puntos de vista, que el futuro de la educación superior debe estar en constante transformación, que desde procesos académicos como lo es la Docencia, la Investigación y la Extensión Social se propongan unos lineamientos de política de internacionalización que justifiquen que la movilidad, la generación y la apropiación social de conocimiento resultan ejes productivos en cuanto los resultados de los docentes pero particularmente los estudiantes deberían seguir la línea para así, más

allá de construir conocimiento para luego cooperarlo y colaborarlo, se logre un dialogo académico y social pertinente al contexto laboral luego de egresar de su proceso educativo.

En concordancia, Didriksson A., plantea que una efectiva transferencia de conocimientos depende de la formación y desarrollo de habilidades y aprendizajes específicos, para adaptar el conocimiento producido y transmitido para su uso social y económico. Esto tiene que ver con las perspectivas de la responsabilidad social que tienen las instituciones de educación superior, y con las normas y procedimientos para la realización de patentes y la propiedad intelectual, las relaciones de estas instituciones con las empresas privadas y sociales, con el Estado, con otras instituciones y con el espectro más amplio de la cooperación internacional y la participación con las redes internacionales del conocimiento, (Didriksson A). Sin duda lo anterior generaría otros contornos; resignificaría el papel de la educación en todos los escenarios.

### **Aproximación teórica**

Una de las características de la sociedad contemporánea es el papel central del conocimiento en los procesos productivos, al punto que el calificativo más frecuente que suele dársele es el de sociedad del conocimiento. Asistimos a la emergencia de un nuevo paradigma económico-productivo en el cual el factor más importante no es ya la disponibilidad de capital, mano de obra, materias primas o energía, sino el uso intensivo del conocimiento y la información. Esto en palabras de Tünnermann, & De Souza, (2003).

En concordancia, cualquier sistema, estructura o proceso que desee fomentar la promoción de una cultura científica de manera sólida y significativa en función de la integración regional del conocimiento debe llevar implícito, aspectos como:

- La democratización
- Las políticas públicas
- La participación
- La formación ciudadana
- La innovación social
- La participación Pública
- La responsabilidad social
- Los procesos de comunicación

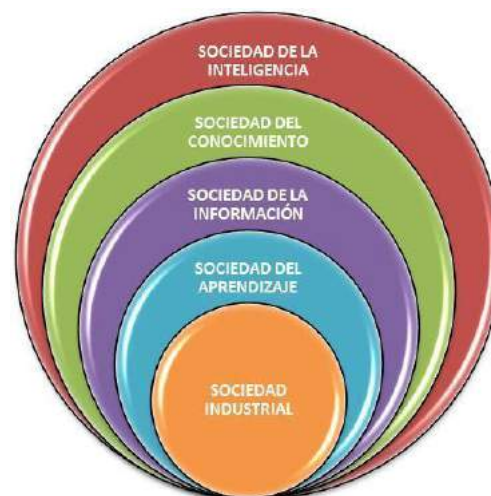
Veamos entonces, como se está proyectando la actual sociedad global en función de educar no solo para la vida sino en la vida, ya que los futuros profesionales deben



prepararse para resolver conflictos, trabajar no solo en grupo sino en equipo, ser socialmente responsables y ante todo responder a necesidades concretas dentro de su contexto social.

La sociedad actual, entonces, debe ser consciente que no hemos llegado solos hasta este punto. En un inicio, fuimos una sociedad industrial, donde el sistema productivo y la industria primaban, luego se necesitó aprender, ilustrarse, hacer academia; luego llegamos a un punto donde ya no solo era necesario sólo aprender sino transmitir, transferir, divulgar e informar al otro quizá lo aprendido. Y, actualmente estamos en una sociedad donde quien conoce, quien sabe, quien gestiona el conocimiento es quien maneja una sociedad global, sabe identificar esta aldea. Se espera entonces, que el relevo generacional nuestro, solidifique el obvio y necesario sentido de una sociedad de la Inteligencia.

**Figura1.** Tipos de sociedades



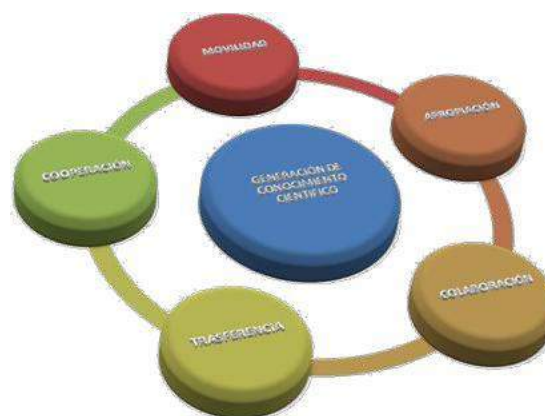
En ese contexto, la sociedad necesitaría dinamizar estrategias de integración regional pertinentes a los sistemas educativos globales, con la intención de internacionalizar los resultados procesos académicos e investigativos a través del intercambio de saberes como espacio de interacción social. De este modo, se considera que la dimensión internacional –de la educación o de los procesos académicos- favorece relaciones en función de la multiculturalidad y por consiguiente se puede lograr una integración armónica y constructiva que considere metodologías renovadas, globalizantes y competitivas.

Para ello, esta propuesta dirige sus esfuerzos brindando la oportunidad a estudiantes y docentes investigadores a que se formen en función de actuar con excelencia en el contexto del mundo actual y futuro. Así, como meta base, se pretende internacionalizar las actividades académico-investigativas involucrado directamente a estudiantes y docentes, quienes son los que realizan el proceso.

Se requiere, además, que de conocernos como sociedad miremos como vamos en cuanto a la dinámica de investigación. Es por ello que, desde la formación profesional, se hace necesario analizar como esa misma dinámica investigativa genera otras miradas. Se prevé de ese modo, que tanto estudiantes y docentes al momento de transferir regional o globalmente el conocimiento en términos geográficos, se genere una cultura de colaboración, cooperación, movilidad y apropiación de conocimiento científico, que sea sólido y validado y, que incida en ese mismo espacio geográfico; de este modo, se logra integrar una dinámica conveniente en función de la sociedad global. Y como una exigencia social del futuro, la educación con calidad debe ser un pilar para el desarrollo de países como los latinoamericanos puntualmente.

La siguiente figura pretende darnos cuenta de los aspectos primordiales que deben girar entorna a la Generación de Conocimiento Científico.

**Gráfico 2.** Aspectos alrededor de la Generación de Conocimiento Científico



**Fuente:** Elaboración propia.

A partir de todo el escenario planteado, es necesario preguntarnos, ¿Cómo facilitar la Movilidad, Generación y Apropiación Social del Conocimiento en los procesos de

docencia, investigación y extensión (en educación superior) desde la internacionalización en aras de generar conocimiento científico?

Este trabajo entonces, intenta esbozar y a su vez proponer las siguientes Acciones y Estrategias enfatizando en dos dimensiones: docentes y estudiantes investigadores.

## **Propuesta**

### **Internacionalización de los docentes investigadores**

#### Acciones necesarias:

1. Consolidar la formación y actualización de los docentes como una tarea permanente en la universidad.
2. Establecer parámetros e indicadores para evaluar y valorar el grado de internacionalización de los profesores en cuanto a idiomas estudios, capacitación, participación en eventos etc.
3. Fomentar la participación en eventos, actividades y publicaciones internacionales, con reconocimiento real en lo académico.
4. Establecer alianzas académicas con instituciones/organismos extranjeros, para compartir conocimiento, formación y profesores, mediante presencia física o virtual.
5. Fomentar la interdisciplinariedad, como una forma de inducir la internacionalización en las investigaciones.

#### Estrategias pertinentes:

1. Vinculación a Grupos y líneas de Investigación
2. Generar proyectos de Investigación – Desarrollo – Innovación
3. Generar proyectos de Intervención social
4. Producir textos frecuentemente; científicos, académicos, material docente y de cátedra y/o documentos de trabajo.
5. Desarrollo de bases de datos, modelos de gestión, repositorios de información y/o contenidos.
6. Propiciar y solidificar alianzas Universidad-Empresa-Estado

### **Internacionalización de los Estudiantes investigadores**

#### Acciones necesarias:

1. Organizar y realizar frecuentemente foros, conferencias, ejercicios de simulación sobre temas internacionales, de tipo general y especializada según las diferentes disciplinas y áreas de formación facilitadas por la misma unidad académica.

2. Apoyar y gestionar la realización de prácticas profesionales en el extranjero
3. Promover la participación en redes y Organismos internacionales la ONU, OEA, OEI, UNASUR, MERCOSUR, OMS/OPS y establecer mecanismos que permita a los estudiantes acercarse a estos e incidir en el debate sobre temas de interés común.
4. Fomentar y valorar la participación activa en eventos y publicaciones internacionales por parte de jóvenes, estudiantes y semilleros de investigaciones en compañía de docentes con experiencia académica.
5. Fomentar la interdisciplinariedad curricular

#### Estrategias pertinentes:

1. Implementar Proyectos Integradores en los currículos.
2. Seleccionar Monitores-Tutores de Cursos de Investigación y/o áreas de las Ciencias Sociales.
3. Puesta en marcha de Programas institucionales de Semilleros de innovación/investigación.
4. Puesta en marcha de Programas Jóvenes Investigadores en alianza con organismos de Ciencia, Tecnología e Innovación.
5. Implementar Opciones de grado como Tesis, Monografías, Tesinas o Trabajos de grado, que permitan al futuro profesional tener otra mirada de los procesos sociales, contextuales, culturales y políticos.

### **Conclusiones provisionales**

La Movilidad, Generación y Apropiación Social del Conocimiento en los procesos de docencia, investigación y extensión (en educación superior) facilita generalmente:

- La asociación con otros; lo que sin duda genera integración.
  - La transferencia de capital humano, social, tecnológico y científico.
  - La generación de conocimiento validado y con reconocimiento real en lo académico.

En función de la pregunta que orienta este texto, de cómo facilitar la movilidad, la generación y la apropiación social del conocimiento en los procesos de docencia, investigación y extensión (en educación superior) desde la internacionalización en aras de generar conocimiento científico se puede mencionar que:

- Es necesario apropiar a las regiones -esto no sólo para Colombia- de su potencial tanto en ciencia como en tecnología e innovación.
- Se deben generar estrategias de comunicación de la ciencia y tecnología para generar identidad regional.

- Se requiere que el estudiante actual se interese por investigar y así generar acciones concretas; para ello, es ideal que el docente lidere y estimule en éste la necesidad de ser un profesional que responda a necesidades concretas, contextualizadas y pertinentes.
- Para el caso de la Apropiación Social del Conocimiento según Colciencias, esta buscaría promover una apropiación social del conocimiento, entendiendo por ésta un proceso de comprensión e intervención de las relaciones entre tecnociencia y sociedad, construido a partir de la participación activa de los diversos grupos sociales que generan conocimiento.

De este modo, tanto Investigadores como Estudiantes están en el deber de generar estrategias de comunicación del conocimiento que den cuenta de lo que se está produciendo para así empoderar a la sociedad civil sobre impacto y avances. Entonces, la apropiación social iría de la mano con la Extensión; que es el compromiso de la instituciones de educación superior de estrechar relaciones socio-académicas con las comunidades –por lo menos en la caso colombiano- y, llevando esto a un plano o a un nivel más especializado, se movilizará ese conocimiento en la medida en que tanto estudiantes y docentes participen de redes, eventos especializados, se generen intercambios académicos en nivel de pregrado y postgrado así como estancias de investigación. La apuesta aquí, por lo menos en el caso colombiano, es que la Comunicación del conocimiento facilite el logro de las estrategias antes mencionadas para así, impactar en estos frentes a través de las acciones previstas, todo con miras a la generación de nuevo conocimiento. Y, ya que, existiendo una dinámica de investigación, quien más que estos actores (docentes y estudiantes) para poder consolidar esa dinámica de la investigación en la educación, que hasta el momento<sup>4</sup> sigue tomando fuerza en la Educación Superior.

## Referencias

- Consejo Nacional de Acreditación-CNA (2013). Lineamientos para la Acreditación de Programas de Pregrado. Sistema Nacional de Acreditación, Colombia. Tomado de: [http://www.cna.gov.co/1741/articles-186359\\_pregrado\\_2013.pdf](http://www.cna.gov.co/1741/articles-186359_pregrado_2013.pdf)
- Didriksson, A. (s.f) La Construcción de Nuevas Universidades para Responder a la Construcción de una Sociedad del Conocimiento. Tomado de: [http://www.riseu.unam.mx/documentos/acervo\\_documental/txtid0044.pdf](http://www.riseu.unam.mx/documentos/acervo_documental/txtid0044.pdf)
- Naidorf, J. (2011) Pertinencia social, Impacto y Movilidad del Conocimiento. Los nuevos Parámetros del conocimiento socialmente válido. "Consideraciones equívocas acerca de la noción de pertinencia social de la universidad en Argentina, Canadá, Brasil y México (2008-2010). Tomado de: <http://www.saece.org.ar/docs/congreso4/trab68.pdf>
- Naidorf, Horn y Giordana (2007) "La pertinencia social de la universidad como categoría equívoca" en Revista Nómadas N 27, Bogotá, Colombia.
- Tünnermann, C. & De Souza, M. (2003). Desafíos de la Universidad en la Sociedad del Conocimiento, Cinco Años Después de la Conferencia Mundial sobre Educación Superior. Artículo Producido por el Comité Científico Regional para América Latina y el Caribe del Foro de la UNESCO. Tomado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001344/134422so.pdf>
- Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación COLCIENCIAS. Tomado de: [http://www.colciencias.gov.co/programa\\_estrategia/programa-nacional-de-estudios-cient-ficos-de-la-educaci-n-0](http://www.colciencias.gov.co/programa_estrategia/programa-nacional-de-estudios-cient-ficos-de-la-educaci-n-0)
- Sánchez P. & Logreira E. (2001) Gerencia y Cultura Educativas. Barranquilla, Colombia. Antillas.

## NECESIDADES DEL DOCENTE UNIVERSITARIO EN LA FORMACIÓN EN EL USO DE TIC

*Yeny Jiménez Izquierdo Greta de los Ángeles Serrano Pulido, Ángela Pulido de la Rosa  
Universidad Juárez Autónoma de Tabasco*

### Resumen

La presente ponencia tiene como objetivo determinar las necesidades de formación del profesorado universitario hacia las TIC y si existen diferencias estadísticas entre estas y variables personales del docente. Es una investigación no experimental transversal con una metodología cuantitativa. La población estuvo compuesta por docentes de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. Se realizó un muestreo no aleatorio, donde participaron 296 docentes. Se aplicó una escala de tipo Likert adaptado al contexto universitario. Los resultados mostraron que no existen diferencias significativas entre los factores formación tecnológica y pedagógica y las variables género y último grado de estudio de los participantes. La mayoría considera poseer las competencias en TIC y su interés principal por recibir formación es para estar actualizados.

### Palabras clave

Docente, TIC, formación, competencias.

### Introducción

La Revolución de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) está modificando los diferentes ámbitos de la sociedad a un ritmo acelerado. Para Castell (2006), el rápido cambio social se manifiesta en los procesos laborales y en la incorporación de nuevas tecnologías a la actividad cotidiana. Gómez y Cano (2011) señalan que este cambio social acelerado ha producido una generación denominada nativos digitales y ha marcado a las demás generaciones como migrantes en la actual era digital. En este sentido, la aparición de las TIC en el ámbito social exige el desarrollo de competencias (habilidades, conocimientos y actitudes) que son necesarias para la vida profesional y cotidiana. El sistema de enseñanza universitaria no es la excepción, ya que las TIC se están incorporando en los distintos procesos educativos que dirigen los profesores.

El profesor como agente de cambio y colaborador en la transformación social debería estar capacitado para reducir la brecha digital y el analfabetismo tecnológico (Gómez y Cano, 2011). Esto sitúa a los docentes universitarios ante desafíos

profesionales que implican adquirir competencias en TIC que suponen son un avance real para el enriquecimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La formación del profesorado en el uso de las TIC es clave para la incorporación de estos medios tecnológicos en la enseñanza y con esto reducir la brecha digital (Domínguez, 2011) en el sistema educativo superior. Sin embargo, durante los procesos de formación docente con relación a las herramientas tecnológicas se han identificado docentes que consideran difícil su manejo. Esto se refleja según en actitudes negativas (rechazo, resistencia, pena, tensión o miedo) de recibir entrenamiento que se forman en el interior y exterior del profesor universitario en su formación inicial y permanente, así como las experiencias vividas respecto al uso de TIC afectan el interés y la motivación del profesorado para formarse en estas nuevas.

### **Estudios sobre formación docente en TIC**

En el contexto internacional algunas investigaciones reportan que docentes universitarios enfrenta dificultades y obstáculos ante la integración de estas herramientas tecnológicas en su práctica docente, con resultados divididos como actitudes positivas y negativas, (Adrada, Álvarez, Anguiano, Bueno, Comas, Cuéllar, Gómez y López, 2011; Gómez y Cano, 2011; Domínguez, 2011). En función de factores personales, los estudios que tal preocupación ha producido señalan una brecha digital de género, donde los profesores presentan un dominio de recursos tecnológicos más alto que las profesoras y tienen en mayor consideración la integración de las TIC (Suárez, Almerich, Díaz y Fernández, 2011).

Las aportaciones de estudios en el contexto nacional demuestran que las actitudes de los profesores hacia la formación en TIC son negativa debido a la falta de acceso y disponibilidad de recursos tecnológicos en el aula (Guzmán, García, Espuny y Chaparro, 2011). Por otra parte, señalan que variables contextuales del profesorado como antigüedad y tiempo usando las TIC en la práctica docente son los dos factores que influyen en la determinación del nivel de alfabetización digital, además que los docentes no muestran interés por mantenerse actualizados en temas relacionados con las TIC (Rangel y Peñalosa, 2013). Una de las necesidades en la formación del docente, es la capacitación para hacer un uso efectivo de las herramientas tecnológicas que le permitan la presentación de material educativo en formato digital, para facilitar el proceso de



aprendizaje; así como el buen uso de los entornos virtuales de aprendizaje y las comunidades virtuales (Rosario y Vásquez, 2012, p. 170).

En el contexto estatal existen pocos estudios referentes a la problemática, uno de estos demuestra que los docentes consideran las TIC de gran ayuda en su práctica docente, aún no se encuentran totalmente preparados en cuanto al uso de las TIC, por ende, no las aplican adecuadamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Márquez y Ramón, 2013).

### **Objetivos**

Lo anterior llevó a analizar las necesidades de capacitación del docente universitario antes de recibir los cursos de formación en el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación. Para su logro, la presente investigación planteó como objetivo:

- a) Determinar las necesidades de formación que perciben los docentes universitarios en el uso de las TIC.
- b) Establecer si existen diferencias significativas entre las necesidades de formación y las variables personales del docente como su género y último grado de estudio.

### **Fundamentos teóricos**

#### **Formación docente en TIC**

El concepto de formación según Gruy, Gómez y Perandones, (2009) tiene que ver con la capacidad de formación, así como la voluntad del perfeccionamiento. Es decir, el docente es el protagonista, responsable de su proceso formativo y de su perfeccionamiento profesional y personal. Para ello, es fundamental que la institución educativa proporcione al profesorado una formación, centrada en su lugar de trabajo, donde se reciba la capacitación para desarrollar su práctica como labor de innovación. La formación y el perfeccionamiento del profesorado en las TIC es clave para la incorporación de estos medios tecnológicos en la enseñanza y con esto reducir la brecha digital en el sistema educativo (Domínguez, 2011). Esta formación comienza con la formación inicial y se extiende a través de la formación continua, pero es necesario contar con las orientaciones para definir el perfil que debe adquirir un profesor en relación al manejo de las TIC (Ministerio de Educación de Chile, 2006). Para García y Muñoz (2003), la formación del profesorado consiste fundamentalmente en la adquisición de un conocimiento académico, los profesores utilizan en su quehacer diario un conocimiento práctico basado en su experiencia profesional.

## **Competencias tecnológicas y pedagógicas**

Las competencias tecnológicas se relacionan con el conocimiento y habilidades en los diferentes recursos tecnológicos, mientras que las pedagógicas son aquellas que

permiten al profesorado utilizar estos recursos tecnológicos en su diseño y desarrollo curricular, así dijese son bases como en la planificación y organización educativa de su práctica educativa. Cada uno de estos ámbitos está compuesto por diversas dimensiones, como tecnología básica, aplicaciones informáticas básicas, organización del aula a partir de las TIC (Suárez, Almerich, Díaz y Fernández, 2011).

## **Metodología**

Se realizó una investigación no experimental transversal con una metodología cuantitativa. La población se compone por 2349 docentes de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (UJAT). Se utilizó un muestreo de tipo no aleatorio, con una muestra de 296 participantes. De los cuales, 42.2% eran mujeres y el 57.8% hombres. Con edad promedio de 45 años, como mínimo 25 y máximo 73 años. El 64.9% de los participantes cuentan con maestría, el 18.9% con doctorado, 13.2% licenciatura y 3% especialidad.

El instrumento que se utilizó para medir necesidades de formación docente en el uso de las TIC fue una escala de tipo Likert diseñada por investigadores del Instituto Tecnológico de Sonora (Angulo, Valdés, Mortis, Pizá, Carlos, García, Arreola, González, Urías y Arrazate; 2011). Por lo que se necesitó con previa autorización de los autores, contextualizar y adaptar algunos ítems al ambiente universitario.

El análisis de datos se realizó mediante el programa SPSS. 21 con estadísticos descriptivos, frecuencias, análisis factorial y ANOVA de una vía.

La validez del contenido se obtuvo mediante el alfa de Cronbach con un .960 y el análisis factorial por el método de componentes principales con rotación varimáx, el valor obtenido del coeficiente KMO fue de .941 con una significancia  $p < .000$ . Los ítems se agruparon en dos factores: Formación Pedagógica y Formación Tecnológica, se alcanzó un 75.69% de la varianza total explicada. Se eliminaron 9 de los 33 ítems.

## Resultados

Los resultados obtenidos en cuanto a las opiniones de los participantes sobre sus necesidades de formación docente en el uso de las TIC, se agruparon en dos factores: “formación tecnológica” y “formación pedagógica. “En el primer factor, se encontró que un 88.2% de la muestra considera necesario recibir capacitación en el uso de software libre (véase la tabla 2).

Tabla 2.  
*Necesidades de formación tecnológica.*

Formación en el uso de	Frecuencia	Porcentaje (%)
La computadora	241	81.5
Procesadores de textos	232	78.4
Excel	256	86.5
PowerPoint	238	80.4
Navegación en la web	238	80.4
Proyector multimedia	225	76.1
La impresora	217	73.3
Correo electrónico	216	73
Redes sociales	202	68.2
Wikis	219	74
Blogs	225	76.1
Software libre	262	88.2

Los resultados del segundo factor indican que un 93.5% de la muestra opina que es muy necesario recibir formación en la elaboración de materiales didácticos para el ambiente de aprendizaje (véase la tabla 3).

Tabla 3. *Necesidades de formación pedagógica*

Formación en	Frecuencia	Porcentaje (%)
Uso de las TIC para la planeación de clases	295	89.4
Plataformas educativas virtuales	271	91.9
Integración de las TIC en las estrategias de enseñanza	265	89.8
El Diseño de tareas de	274	92.9

aprendizaje mediante las TIC		
En el uso de las TIC para la evaluación del aprendizaje de los estudiantes	263	89.1
El uso de foro virtual de discusión	264	89.6
La elaboración de materiales didácticos para el ambiente de aprendizaje	275	93.5
El uso de TIC para el desarrollo de actividades de aprendizaje	275	93.2
La comunicación mediante el chat entre los actores de la educación	261	88.5
La comunicación por foros virtuales con los actores de la educación	260	88.2
La elaboración de reportes académicos-administrativos	263	89.1

En las preguntas abiertas, de 207 docentes que dieron respuesta a la pregunta 1 ¿Consideras necesario formarse en cursos de informática y nuevas tecnologías aplicadas en la educación superior? El 90% opina que es muy importante. El porqué de esta necesidad, el 56.9% indica por actualización y el resto está distribuido en motivos como mejorar el desempeño docente, facilitar el proceso de enseñanza y aprendizaje, ahorrar tiempo, efectividad, aplicación didáctica, exigencias políticas educativas, difusión y acceso a la información.

De 203 docentes que dieron respuesta a la pregunta 2 ¿Posees las competencias necesarias en el uso de las TIC en la educación, para ser utilizados en sus procesos didácticos?, el 63% considera poseer las competencias en TIC. Mientras el 33% opina que no cuenta con ellas, debido a la falta de capacitación.

De 134 docentes que contestaron la pregunta 3. ¿Qué es lo que te gustaría aprender referente a tecnologías de la educación? el 7% menciona cursos de plataformas virtuales, 3% diseño de material didáctico multimedia, 3.4% estrategias didácticas para integrar las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje, 2.3% diseño

de páginas Webs, Blogs y Wikis, 2.1 % diseño de cursos en línea, 1.4% consulta de información, 1.6% Excel, 1.1% uso de Power Point, 1.1. Diseño de instrumentos pedagógicos en TIC, 1% uso de las TIC en la educación, 1% diseño de materiales didácticos en línea, entre otros.

Considerando el género del profesor como variable de agrupación, se realizó una prueba t para muestras independientes con el propósito de establecer si existían diferencias significativas entre el género y el último grado obtenido del profesorado universitario. El valor de la prueba de Levene considerando la igualdad de varianzas fue de .007 y  $F = 7.257$ , este valor, aunque cercano al valor de significancia (.005), indica que no existen diferencias significativas entre las variables analizadas y los factores "formación tecnológica" y "formación pedagógica".

### **Conclusiones**

Las necesidades de formación de los docentes participantes de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco en el uso de las TIC se centran en dos tipos de formación: tecnológica y pedagógica. En el primero, las precisiones principales de los docentes son capacitación en el uso de software libre que les permita ejecutar, copiar y distribuir el programa; en el manejo de la computadora; de procesadores de textos, hojas de cálculo y navegación en Internet.

En el segundo, la mayoría de los docentes requieren formación en la elaboración de materiales didácticos; en el uso de las TIC para que los estudiantes las empleen en el desarrollo de actividades de aprendizaje; y el manejo didáctico de plataformas educativas virtuales. Esto confirma, la necesidad del profesorado de aplicar pedagógicamente estas tecnologías en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Márquez y Ramón, 2013). De igual manera, la necesidad de integrarse a nuevos ambientes de aprendizaje que genera la educación a distancia.

La mayoría de los participantes consideran poseer las competencias tecnológicas en el uso de las TIC, sin embargo, es una necesidad para ellos mantenerse actualizados constantemente, de tal manera que puedan estar a la vanguardia tecnológica, mejorar su desempeño docente, facilitar el proceso de enseñanza y aprendizaje, además de cumplir con las exigencias políticas educativas. Entre los cursos más destacados que solicitan a las autoridades educativas de su centro de trabajo, se encuentran el manejo de plataformas virtuales, diseño de páginas Webs, Blogs, Wikis, Excel, PowerPoint, elaboración de materiales didácticos multimedia, estrategias didácticas para integrar las TIC en los procesos de enseñanza y

aprendizaje; diseño de cursos en línea; desarrollo de instrumentos pedagógicos en TIC, entre otros.

No hay diferencias significativas entre las necesidades de formación de los profesores y las profesoras participantes de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, ambos géneros requieren las formaciones tecnológica y pedagógica. Este resultado discute lo señalados en los estudios sobre esta problemática, en la que se afirma que los profesores muestran un mayor nivel de competencia tecnológica y tienen mayor consideración la integración de las TIC que las profesoras (Suárez, A Imerich, Díaz y Fernández, 2012). En cuanto a último grado de estudio del profesorado, no difiere.

## Referencias

- Álvarez, S., Adrada, C., Anguiano, R., Bueno, Antonio., Comas, I., Cuéllar, C., López, B., Gómez, S. (marzo, 2011). Actitudes de los profesores ante la integración de las TIC en la práctica docente estudio de un grupo de la universidad de Valladolid. *EduTec-e. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 35. Recuperado de [http://edutec.rediris.es/Revelec2/Revelec35/pdf/EduTec-e\\_n35\\_Alvarez\\_Cuellar\\_Adrada\\_Anguiano\\_Bueno\\_Comas\\_Gomez.pdf](http://edutec.rediris.es/Revelec2/Revelec35/pdf/EduTec-e_n35_Alvarez_Cuellar_Adrada_Anguiano_Bueno_Comas_Gomez.pdf)
- Angulo, J., Valdés, A., Mortis, S., Pizá, R., Martínez, E., García, I. (2011). *Adopción de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) por los docentes de educación primaria* (Informe técnico 2011, ISBN: 978-607-7846-54-3). Obregón, Sonora: Instituto Tecnológico de Sonora.
- Domínguez, R. (junio, 2011). Formación competencia y actitudes sobre las TIC del profesorado de secundaria: un instrumento de evaluación. Recuperado de <http://www.ugr.es/~sevimeco/revistaeticanet/numero10/Articulos/Formato/articulo6.pdf>
- García, A., & Muñoz, R. (2003) *Tecnología Educativa. Implicaciones educativas del desarrollo tecnológico*. España: Editorial La Muralla, S.A.
- Garzón, R. (junio, 2012). Alfabetización digital del profesor universitario mexicano. Apuntes iniciales. *Revista de pedagogía*, 33(92). Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65926546003>
- Gómez, J., & Cano, J. (2011). El pensamiento docente y su influencia en la implantación de las tecnologías de la información y la comunicación en el aula: desafíos y oportunidades. *Contextos, Educativos*, 14. Recuperado de <http://publicaciones.unirioja.es/ojs-2.4.2/index.php/contextos/article/view/640>
- Gruy, S., Gómez, C., y Perandones, T. (2009). *La formación del profesorado como factor decisivo de la excelencia educativa*. Recuperado de: <http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/13199/1/PROPUESTAS%20CAP.%201.pdf>

- Guzmán, T., García, M.T., Espuny, C., & Chaparro, R. (2011). Formación docente para la integración de las TIC en la práctica educativa. *Apertura*, 3(1). Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/688/68822701001.pdf>
- Márquez, A., & Ramón, P. (junio, 2013). Uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación en los docentes de la UJAT. *Red Durango de Investigadores Educativos (ReDIE, A.C .)*. Recuperado de: [http://redie.mx/librosyrevistas/libros/forma\\_doc.pdf](http://redie.mx/librosyrevistas/libros/forma_doc.pdf) Ministerio de la Educación de Chile. (2006). Estándares en Tecnología y la Comunicación para la formación inicial docente. Recuperado de <http://www.oei.es/tic/Estandares.pdf>
- Rangel, A., & Peñalosa, E.A. (julio, 2013). Alfabetización digital en docente de educación superior: construcción y prueba empírica de un instrumento de evaluación. *Pixel-Bit. Revista de medios y educación*, 43. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=36828074002>
- Suárez, J.M., Almerich, G., Díaz, I., & Fernández, Rocío. (enero –marzo, 2012). Competencias del profesorado en las TIC . Influencia de factores personales y contextuales. *Universitas Psychologica*, 11(1). Recuperado de <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/revPsycho/article/view/997>

## **PERCEPCIÓN DE LA COMUNIDAD ACADÉMICA ESTUDIANTIL EN EL USO DE LAS TIC's EN FACPyAP.**

*Abraham Alfredo Hernández Paz, Luis Alberto Paz Pérez  
Universidad Autónoma de Nuevo León*

### **Resumen**

El presente documento se desarrolla desde la perspectiva de la existencia y utilización práctica de las Tecnologías de la Información y Comunicaciones (TIC's) en el ámbito de las tareas académicas cotidianas al interior de nuestra facultad de Ciencias Políticas y Administración Pública. Tomando como base la premisa de la UANL en su plan de desarrollo institucional 2007-2012, de cumplir con la Visión 2020 en cuanto a un sistema educativo abierto flexible, innovador y que responda a las expectativas de desarrollo social y económico de la región y del país. Se ha desarrollado este trabajo con la intención de conocer la percepción de los alumnos en cuanto a las TIC's con las que se cuenta y el grado de utilización de éstas en el ámbito estudiantil. Los hallazgos detectados durante el proceso de nuestra investigación y los resultados obtenidos, nos permiten visualizar nuestras fortalezas y áreas de mejora. Lo anterior con la intención de flexibilizar nuestra oferta educativa y ofrecer programas educativos cien por ciento virtuales a distancia utilizando las TIC's.

### **Palabras Clave**

Tecnologías, Educación, TIC's, Educación a Distancia

### **Introducción**

El proceso educativo ha sido un ente vibrante y activo desde la aparición del hombre. Es a través del tiempo, que éste se va adaptando al entorno social, político y económico al que obedece. Sin menoscabo de las acciones que cada institución educativa pretenda al interior de sus currículos, el proceso se perfecciona cada vez más en una dinámica sin precedente.

Es en tan sólo 130 años que hemos pasado de la invención del automóvil (1885, Karl Benz el primer automotor de tres ruedas en Alemania), a los autos eléctricos, los celulares tipo pulsera, los televisores inteligentes, etc.

Es común que las personas relacionadas con la educación se permitan la incursión en los adelantos tecnológicos y los nuevos avances científicos a fin de permearlos



en sus tareas. La intencionalidad de dichas acciones es poseer la sólida conciencia de la formación ética, para recrear los procesos de razonamiento, investigación, productividad, cultura ecológica y una actitud crítica y creativa. Lo anterior le asegura un resultado, fruto de la valoración de las circunstancias imperantes y de las posibilidades de los recursos.

Pues bien, el nuestro no es ajeno en este sentido, producto de las necesidades de conocer nuestro entorno, es que surge el presente proyecto ávido de respuestas y saberes, con la conciencia inequívoca de que al conocer nuestras debilidades, estaremos en el camino del fortalecimiento de las mismas.

### **Planteamiento del problema**

El presente proyecto conlleva el compromiso de esbozar la presencia de las TIC's en la Facultad de Ciencias Políticas y Administración Pública, con el fin de definir y determinar la infraestructura existente, así como la utilización de estas en las actividades cotidianas de la comunidad académica; además de prospectar la implementación de alguno de los programas educativos que oferta nuestra facultad de manera cien por ciento virtual.

Para el caso, nuestra institución (UANL) ya cuenta con dos plataformas pertinentes (NEXUS, VirtUANL); que de manera adecuada contemplan las posibilidades necesarias en la realización del proceso educativo en línea. Sin embargo, es necesaria la explotación de dichas herramientas para reunir las evidencias precisas en el uso de la misma para posibilitar la transferencia de conocimiento a distancia utilizando TIC's.

El presente documento se fundamenta en el análisis de la percepción de los alumnos en cuanto al equipamiento tecnológico de nuestra facultad y el uso que se realiza de las mismas en las actividades cotidianas.

#### **Pregunta de investigación**

¿Desde la perspectiva de los alumnos, existen las condiciones adecuadas en FACPyAP para posibilitar la transferencia de conocimiento a distancia utilizando TIC's?

#### **Objetivo general**

Conocer la percepción de la comunidad estudiantil al respecto de las condiciones actuales en FACPyAP para posibilitar la transferencia de conocimiento a distancia utilizando TIC's.

## Justificación

Consideramos pertinente y relevante el tema, ya que nos permite visualizar la praxis estudiantil versus el uso de las TIC's existentes en nuestra facultad para detectar fortalezas y debilidades; lo que nos permitirá corregir o fortalecer acciones y programas que nos lleven a lograr el objetivo de implementar programas virtuales a distancia. De tal manera que con este tipo de acciones podamos dar cabal cumplimiento a la visión 2020 definida en el plan de desarrollo institucional, mismo que nos exhorta por un lado a flexibilizar la educación y por otro a establecer los pilares para que nuestra universidad se logre como una institución de nivel mundial.

## Marco teórico

### 1. Tecnologías

Es palpable el cambio que ha sufrido la sociedad en las diferentes actividades que ésta realiza, en el ámbito económico, político e inclusive el aspecto cultural de los pueblos, debido a la inclusión de las tecnologías en las actividades humanas.

Es de dominio público el acelerado crecimiento que han presentado éstas en el último siglo (transición del siglo XIX al XX). Entendiéndose lo anterior como un progreso social; sin embargo, dicho éxito y progreso no se permea completamente en todos los países, debido a lo cual existen brechas entre ciertos sectores que se ven marginados en el uso y aprovechamiento de tales recursos tecnológicos. (Tello, 2008)

En este sentido se han realizado profundos cambios en la ciencia, originando la tercera revolución industrial, cuyas transformaciones son fundamentalmente intelectuales. Dicha evolución se mundializa sentando las bases de una economía basada en la información y se privilegia el conocimiento; el cual desempeña un papel fundamental en las actividades sociales contemporáneas. (Tello, 2008)

### Tecnologías de la Información

El Internet y las TIC's están revolucionando la interacción humana y la educación no es la excepción, el formato y la entrega de saberes se han modificado substancialmente. El advenimiento o intrusión de dichos avances han permitido que se modifiquen los paradigmas educativos permitiendo la flexibilización de dicho proceso.

Hoy por hoy las instituciones educativas se han dado a la tarea de establecer y readecuar tanto los contenidos educativos, así como los medios de transferencia de dichos compendios del conocimiento; es pues comprensible el aprovechamiento de las herramientas que nos ofrecen las TIC's, para el logro de esos objetivos.

El acceso universal a la información y a la educación, la libertad de expresión y la diversidad cultural, son los cuatro principios que regirán a las futuras sociedades del conocimiento. (UNESCO, 2003)

Las escuelas tomaron conciencia de esto y rápidamente la adoptaron. Los países miembros de la OCDE realizaron inversiones masivas en tecnología de información y comunicación orientada a la educación: 16 mil millones de dólares en 1999 o entre el 1 y 2 por ciento del monto total de inversión que la Organización destina a educación. La mayor parte de los recursos se destinaron a equipamiento o infraestructura. (UNESCO, 2003)

#### Educación

Del latín “educare”, que significa conducir, guiar, orientar; pero semánticamente recoge la versión de “educere” que significa hacer salir, extraer, dar a luz; lo que nos guía a una solución ecléctica de que la educación es la intervención y el perfeccionamiento de los conocimientos. Lo que nos lleva a una definición fáctica de que la educación se percibe como un proceso intencional y personal de asimilación cultural, moral, y conductual; mediante el cual las personas incorporan el patrimonio cultural de sus antepasados definiendo con ello su personalidad. (Castillejo, 2007)

Dada su etimología, la “educación” se connota de dos maneras: como un proceso de crecimiento estimulado desde fuera y como encauzamiento de facultades que existen en el sujeto que se educa. En la primera parte se fundamenta el concepto tradicional de educación, de corte intelectualista, donde el educador domina, sobre el educando pasivo, el acto de educar. La segunda se orienta a la educación nueva, permanente, basada en auto actividad, el auto desarrollo y la autorrealización del educando. (Mialaret, 1981 citado en Besabe, 2007)

Como un concepto general se puede expresar que la educación es la formación del hombre a partir de las influencias exteriores a que es sometido y además por la virtud de su voluntad de auto desarrollo. En este sentido la educación se divide en formal, no formal e informal. (Besabe, 2007)

El mismo Besabe (2007) argumenta que la educación formal se entiende como un sistema educativo jerárquicamente estructurado, distribuido en grados y niveles, que van desde la escuela primaria hasta la Universidad, incluyendo, además de estudios académicos generales, una variedad de programas especializados e instituciones para su entrenamiento profesional y técnico de donde se desprende que podemos connotar a este proceso como los albores de la educación continua.

La educación no formal se compone de las actividades de aprendizaje que se realizan fuera del sistema educativo formalmente organizado, pero de manera estructurada y sistemática. La educación informal es definida como el proceso en el que cada individuo adquiere actitudes, valores, destrezas y conocimientos, extraídos de las experiencias diarias, los recursos e influencias de su ambiente (familia, vecinos, trabajo, juego, bibliotecas, etc.).

El uso de las TIC en la educación

Hoy vivimos en una economía basada más en el conocimiento que en la materia prima y la fuerza física. En esta nueva sociedad, el intercambio de información es una actividad en ascenso y la educación es una de las áreas que bajo el influjo tecnológico ve modificados sus parámetros habituales. Ante este novedoso panorama que plantean las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC's), una pregunta que se hacen constantemente los educadores es ¿cómo se verá modificado su trabajo en una sociedad que cada vez desarrolla más actividades en el mundo "on line"? (Lozano, 2007).

La educación a distancia tiene cada vez mayor aceptación, por parte de las instituciones universitarias. Donde se utiliza el Internet y las tecnologías multimedia para ofrecer una amplia variedad de cursos de grado y extracurriculares a los estudiantes de todo el mundo. Gracias a ellas un estudiante puede utilizar su computadora para obtener un título, aunque viva alejado de los centros educativos o que carezca de tiempo para acudir a una universidad tradicional, esto es especialmente útil en el caso de la capacitación continua, imprescindible para los profesionistas.

De este modo, cambiarán los procesos actuales de enseñanza; el esquema clásico de profesor-alumno se transformará en uno donde los estudiantes tienen acceso al conocimiento a través de una variedad de medios, sin que influya el lugar donde se

encuentren y puedan tomarse el tiempo necesario para aprender. El principio fundamental es que la transmisión de conocimientos por medio de la repetición, utilizado por los programas académicos tradicionales, será sustituida por el empleo de herramientas informáticas. (Mena, 1996)

### **Metodología**

El estudio es Exploratorio - Descriptivo ya que nos brinda información útil para descubrir la situación actual en la percepción de los alumnos en apego a la existencia de TIC's; la suficiencia de las mismas, así como el aprovechamiento de estas en nuestra institución.

Se aplicó una encuesta a la población académica estudiantil con el fin de observar nuestras variables. Se conformó una muestra de 597 instrumentos que fueron aplicados de los semestres de primero a séptimo del modelo por competencias y de octavo y noveno del modelo por objetivos, de los dos programas de licenciatura. Dicha muestra se estratificó aplicando 332 instrumento a los alumnos del modelo por competencias y 265 al modelo por objetivos.

El presente documento se contempla como un primer acercamiento; la fase inicial de la evaluación de nuestras TIC's, con estudiantes de los dos modelos formativos y los tres programas educativos de nuestra facultad, una segunda fase es contrastar las opiniones de los docentes y una tercera es la administración misma.

El diseño del instrumento completo examina cinco dimensiones, de las cuales se utilizan las dos presentadas a continuación para efecto del actual documento:

**TA BLA 1**  
**Dimensiones**

<b>DIMENSIÓN</b>	<b>CONSIDERA CIONES</b>
<b>2 .---Percepción de la comunidad estudiantil en</b>	Son suficientes, son adecuadas

<p><b>cuanto a la presencia de TIC's en nuestra facultad</b></p>	<p>Las materias aportan conocimientos de TIC's</p> <p>Proporcionan capacidades laborales</p>
<p><b>4.---Percepción de la comunidad estudiantil en cuanto a la utilización de TIC's en nuestra facultad</b></p>	<p>Cantidad de TIC's</p> <p>Nivel de utilización</p> <p>El uso de TIC's por los docentes</p>

Fuente: Elaboración propia.

## Resultados

### Dimensión 2

¿En qué medida considera usted que las unidades de aprendizaje / Materias le proporcionan habilidades de conocimiento de TIC's?

En una escala de Likert de 1 a 5, siendo 5 el conocimiento más alto y 1 el más bajo; la percepción que tienen los alumnos de adquirir conocimientos de TIC's en sus materias (media 3.08), es relativamente estable en todos los semestres, sin concluir consistentemente que aprenden mucho o aprenden poco.

Con la intención de definir si en el aprendizaje de TIC's tiene relación al semestre que cursan los alumnos, se corrió una prueba de correlación de Pearson. La dispersión de los datos se presenta muy equiparable en todos los semestres (2do. al 9no.); en la prueba encontramos un valor de  $R^2$  de (-0.047); lo cual es muy bajo y de tendencia negativa con una significancia bilateral de 0.268; (muy alta).

### Dimensión 4

Procesos de enseñanza-Aprendizaje

1. Cantidad suficiente de infraestructura tecnológica en la facultad
2. El nivel de utilización de las TIC's en las actividades académicas
3. El uso de las TIC's por parte del personal docente en las clases

## **TA BLA 2** **Estadísticos**

Estadísticos					
		¿En qué medida las actividades realizadas en clase sirven para construir su formación?	¿Considera que es suficiente la cantidad de infraestructura tecnológica en la facultad?	¿En el uso de las Tecnologías de la información, cuál es su nivel de utilización en las actividades académicas?	¿Los profesores incorporan el uso de las nuevas tecnologías en sus clases?
N	Válidos	567	567	567	567
	Perdidos	0	0	0	0
Media		3,41	3,03	3,49	3,54
Mediana		3,00	3,00	4,00	4,00
Desv. típ.		,839	1,055	1,110	1,054
Varianza		,704	1,112	1,233	1,111
Asimetría		-,303	-,147	-,433	-,428
Error típ. de asimetría		,103	,103	,103	,103
Rango		4	4	4	4
Mínimo		1	1	1	1
Máximo		5	5	5	5
Percentiles	25	3,00	2,00	3,00	3,00
	50	3,00	3,00	4,00	4,00
	75	4,00	4,00	4,00	4,00

Con la intención de establecer un parámetro por especialidad, para el caso de las condiciones de la infraestructura tecnológica, se realizó un análisis por carrera donde se plantearon básicamente, las dos situaciones siguientes:

¿Cómo considera Ud. que se encuentran las condiciones de las TIC's en nuestra facultad?

En el caso de los alumnos de la etapa básica el 59% percibe que las condiciones de las TIC's se encuentran en excelente estado; en contraste con un 3% que considera que están en mal estado.

Para los alumnos de la carrera de LRI (Licenciatura en Relaciones Internacionales), el 45% opina que están en excelente estado en contraste con el 3% que se encuentran en mal estado.

Finalmente, para los alumnos de CP (Ciencia Política), el 43% opina que dichas condiciones están en excelente forma, mientras que el 4% considera que están en malas condiciones.

¿Cómo considera usted que se desempeñan las TIC's en nuestra facultad?

A esta pregunta, el 54% de los alumnos de la etapa básica considera que los desempeños de las TIC's se desarrollan de manera excelente; en contraste con el 2% que opina que se desempeñan mal.

Para los alumnos de la carrera de LRI (Licenciatura en Relaciones Internacionales), el 40% opina que se desempeñan de manera excelente en contraste con el 3% que opina que se desempeñan mal. Y para los alumnos de CP (Ciencia Política), el 39% opina que el desempeño se encuentra en excelente forma, mientras que el 4% considera que dicho desempeño está mal.

### **Discusión y conclusiones**

La sola consideración de promover la utilización de la Educación a Distancia en una institución educativa, no solo conlleva la necesidad de conocer las fortalezas y debilidades tecnológicas de nuestra institución, es imprescindible familiarizarse con las condiciones del entorno social y es en este sentido que retomando los parámetros vertidos por el organismo de INEGI, podemos advertir que en nuestro país el equipamiento tecnológico de los hogares se presenta en un tercio de la población aproximadamente, esto nos da cuenta de una sociedad en crecimiento y con habilidades en el manejo de tecnologías, lo que nos permite visualizar que el uso de las mismas se da en el plano laboral educativo y doméstico.

En la misma información de INEGI (2010), los usuarios y usos de Internet, nos indica que el número de usuarios de internet a nivel nacional, representan el 64% de los mexicanos entre las edades de 12 a 34 años los cuales utilizan el Internet para actividades de comunicación en mayor medida, seguido del uso educativo.

Es diferente referirse a la cantidad de equipo necesario y óptimo, la ventaja de contar con una facultad "cableada", no implica necesariamente que se está haciendo buen uso de dicho equipamiento. El asunto aquí es que no sólo se requiere del mayor equipamiento posible, si no que el equipamiento actual se utilice de forma adecuada y consistente; la aspiración implica necesariamente que los alumnos además de contar con un acceso apropiado, tengan la capacidad de convertirlo en conocimiento y el conocimiento en nuevas capacidades y prácticas para la vida.

Lo anterior nos da pauta para entender que, ya sea dentro del currículo o en el área de formación continua, se debe de fortalecer el uso adecuado de TIC's de tal suerte



que los alumnos no sólo utilicen las plataformas tecnológicas como un medio de comunicación social, si no que se concienticen como un medio de adquisición de conocimientos.

En la presente discusión nuestra conclusión versa sobre la observación somera de las condiciones tecnológicas por parte de los alumnos, así como el uso de las mismas. Por otro lado, nos deja abierta la posibilidad de explorar las áreas restantes a fin de obtener un panorama que nos permita visualizar a total cabalidad, la posición en que nos encontramos para ofrecer licenciaturas a distancia de manera cien por ciento virtual.

### Referencias

- Castillejo, José Luis. (2007). *"Diccionario de las ciencias de la educación"*, Edit. Santillana Océano.
- Barrantes, Rodrigo. (1992). Educación a Distancia. UNED. San José de Costa Rica.
- Besabe Peña, Fabián. (2007) *"Educación a distancia. En el nivel superior"*. Primera Edición, Trillas; México.
- Lozano, Armando (2007). *"Tecnología educativa en un modelo de educación a distancia centrado en la persona"*; Primera Edición, Limusa; México.
- Mena, Marta. (1996). "La Educación a Distancia en el Sector Público"; Primera Edición INAP. Buenos Aires
- Tello, E. 2008. *"Las tecnologías de la información y comunicaciones (TIC) y la brecha digital: su impacto en la sociedad de México"*. Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento. Universidad Oberta de Catalunya. Recuperado de: Dialnet-LasTecnologiasDeLaInformacionYComunicacionesTICYLa-2521723.pdf, el 20 de Marzo de 2015.
- UNESCO. (2003). "Las nuevas Tecnologías: ¿Espejismo o Milagro?." UNESCO\_ NUEV\_TECH.pdf Oct-Dic/2003. Recuperado de:
- <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001319/131987s.pdf> , el 20 de Marzo de 2015.
- NEGI (2010). "Datos del censo 2010". Recuperado de: <http://www.inegi.gob.mx/est/contenidos/espanol/temas/Sociodem/notatinf212.asp>, el 20 de Marzo de 2015.

## ANEXOS

Se anexan ejemplos de los reactivos incluidos en el instrumento, tal y como se presentaron a quienes contestaron el instrumento. ¿En qué medida considera Ud. que las Unidades de Aprendizaje/Materias, le proporcionan las siguientes habilidades?

De las siguientes preguntas, elija el rango que se apege más a su criterio:	1 Nada	2 Poco	3 Algo	4 Suficiente	5 Bastante
Conocimientos generales de naturaleza científica y/o humanística	1	2	3	4	5
Habilidades de liderazgo	1	2	3	4	5
Trabajo en equipo	1	2	3	4	5
Actitud de Participación Creativa	1	2	3	4	5
Compromiso social	1	2	3	4	5
Comportamiento Ético	1	2	3	4	5
Habilidades para la comunicación oral y escrita	1	2	3	4	5
Habilidades para búsqueda y acopio de información	1	2	3	4	5
Habilidades de pensamiento crítico	1	2	3	4	5
Competitivo a nivel mundial	1	2	3	4	5
Conocimiento de las TIC's	1	2	3	4	5

Procesos de enseñanza – aprendizaje

Responda la pregunta, según el rango que se apegue más a su criterio:	1 Nada	2 Poco	3 Algo	4 Suficiente	5 Bastante
¿Las actividades académicas realizadas en clase se centran en el estudiante?	1	2	3	4	5
¿Cuál es el nivel de participación del alumno en las actividades de la clase?	1	2	3	4	5
¿En qué medida las actividades realizadas en clase sirven para construir su formación?	1	2	3	4	5
¿Cuál es su nivel de interacción con el maestro?	1	2	3	4	5
¿Se establece una relación abierta, de respeto, profesional, empática, tanto al interior como al exterior del aula?	1	2	3	4	5
¿Existe retroalimentación por parte del docente de las actividades realizadas?	1	2	3	4	5
¿Considera que es suficiente la cantidad de infraestructura tecnológica en la facultad?	1	2	3	4	5
¿En el uso de las Tecnologías de la Información, cuál es su nivel de utilización en las actividades académicas?	1	2	3	4	5
¿Los profesores incorporan el uso de las nuevas tecnologías en sus clases?	1	2	3	4	5

## **PERCEPCIÓN DE LOS ESTUDIANTES DE LA FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS Y ADMINISTRACIÓN PÚBLICA DE LA UANL DEL PROCESO DE ENSEÑANZA – APRENDIZAJE IMPLEMENTADO POR EL MODELO ACADÉMICO Y DE APRENDIZAJE (MEyA)**

*José Vázquez Godina, Manuel Estrada Camargo, Ricardo Fuentes Cavazos  
Universidad Autónoma de Nuevo León*

### **Resumen**

La presente investigación es el resultado de la percepción que tienen los estudiantes de la Facultad de Ciencias Políticas de la UANL con respecto al Modelo Educativo implementado en la dependencia desde agosto del 2011. Una de las características es la función del profesor que de acuerdo a Ángeles (2003), ahora es facilitador y propiciador de los procesos de aprendizaje, al favorecer en el aula una participación activa constructiva y corresponsable del estudiante en su propio proceso de aprendizaje. Para que esta orientación se concrete, es fundamental la transformación real y comprometida de la práctica institucional, en función de brindar atención a los requerimientos del estudiante.

Para comprender el proceso de enseñanza-aprendizaje es necesario conocer los enfoques educativos que identifican y aplican nuevos modos de pensar y hacer la práctica educativa sencilla, particularmente en el nivel de educación superior, buscando incidir en la formación de profesionales más competentes, críticos e innovadores. Para ello es necesario impulsar una nueva arquitectura del conocimiento como lo menciona Pérez (2000) desde una perspectiva del aprendizaje significativo, creando nuevos soportes y estrategias que faciliten el aprender a aprender.

El Modelo Educativo de Enseñanza y Aprendizaje (MEyA) es implementado en la Universidad Autónoma de Nuevo León. La Facultad de Ciencias Políticas y Administración Pública es una de las dependencias que inicia con la reforma en los planes de estudio desde el 2008. Para esta actividad se convocó al personal docente con el objetivo de actualizar y reformar cada uno de los programas de estudio.

### **Palabras claves**

Educación, proceso enseñanza-aprendizaje, Modelo Educativo, Competencias.

## Introducción

Los factores que justificó el rediseño curricular en la Facultad de Ciencias Políticas en el año 2011 se encuentra el Modelo Educativo y Aprendizaje (MEyA) de la UANL, siendo la guía práctica educativa para establecer los criterios de diseño curricular de la dependencia. Así también las evaluaciones realizadas por los CIEES y el organismo acreditador ACCECISO ambos coincidían en sus observaciones la necesidad de una revisión curricular y la actualización de los programas educativos, asegurando su pertinencia, sin perder la calidad que fue validada con el otorgamiento de Nivel 1 (CIEES, 1998) y de la acreditación del programa educativo (ACCECISO, 2006).

Otro de los factores considerados para la reforma fue la tendencia internacional en la formación de politólogos y relacionistas. Las universidades europeas habían desarrollado investigaciones para identificar las competencias profesionales de un egresado de Ciencias Políticas y de Relaciones Internacionales los resultados están plasmados en el Libro Blanco (2005). Con la misión de mantener un programa educativo actualizado y considerar las tendencias en la formación de profesionistas de las ciencias políticas y las relaciones internacionales se generó un programa educativo de clase mundial, que facilite la movilidad y las equivalencias se incorporan al programa características del profesional europeo equivalente al nuestro.

La reforma académica de la Facultad de Ciencias Políticas de la UANL incluía cambios en los programas académicos y el mapa curricular, así como también en los procesos de formación de la planta docente y del proceso de enseñanza-aprendizaje. Para lo cual en aquel momento era importante la participación de la planta docente en la reforma y actualización de cada uno de los programas analíticos y condensados de las Unidades de Aprendizaje que componían las orientaciones curriculares.

Por su parte la UNESCO (1998), ANUIES (1998), y la Visión 2012 de la UANL, concordaban en la necesidad de actualizar los contenidos de la currícula e incorporación de tecnologías a los programas de estudios, pero de manera particular modificar las herramientas de aprendizaje continuo e independiente, formas de organización académicas flexibles y programas de buena calidad para la atención y formación integral de los estudiantes.

El propósito de la Facultad de Ciencias Políticas y Administración Pública es contar con una oferta educativa de calidad que sea reconocida a nivel nacional e internacional sustentada en un proceso de actualización permanente y en la mejora continua. Formar profesionales en las áreas de las Ciencias Políticas y la Administración Pública que se desempeñen en su campo utilizando los conocimientos, capacidad técnica y la concepción ética y social. Para lo cual es necesario el proceso de enseñanza-aprendizaje y darle un seguimiento continuo.

Las secretarías académicas tienen la función de dar un seguimiento al cumplimiento de los programas condensados. Cada 5 semanas los representantes de cada grupo llenan una encuesta y se realiza un análisis de los resultados para conocer el cumplimiento de cada uno de los programas condensados.

### **Marco Teórico**

La base teórica que es utilizada para respaldar la implementación del MEyA en la Facultad de Ciencias Políticas se han utilizado definiciones de competencias de Legendre (1993) y de Le Boferf (1995) el primero la define en el campo de la didáctica y de la pedagogía y el segundo como un saber-entrar en acción, lo cual implica saber integrar, movilizar y transferir un conjunto de recursos (conocimientos, saberes, aptitudes, razonamientos, etc.) en un contexto dado, a fin de realizar o de hacer frente a diferentes problemas que se presenten.

Así también se han considerado conceptos de Perrenoud (1998) y del decreto Misiones (1997, art. 5) la competencia es la capacidad de actuar eficazmente en una situación de un tipo definido, capacidad que se apoya en los conocimientos, y la aptitud de poner en acción un conjunto organizado de saberes, de saber hacer y de actitudes para realizar cierto tipo de tareas.

Pero también se toma en cuenta lo que menciona el Área de Formación General Universitaria (UANL) que define a la educación basada en competencias implica el desempeño entendido como la expresión concreta del conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes que pone en juego la persona cuando lleva a cabo una actividad.

Para respaldar la investigación se han considerado teorías como: conductistas, cognitivistas, la primera menciona que el aprendizaje es una fuente importante para los estudiantes que llegan a las instituciones educativas con grandes expectativas; la segunda se encuentra a favor de que el aprendizaje intervenga la memoria, la

motivación, el pensamiento y la reflexión. Se interesa por todo aquello que para los conductistas era algo obscuro y desconocido: la mente y sus procesos.

El proceso de enseñanza- aprendizaje de los estudiantes depende de las situaciones que suceden en su medio ambiente, para lo cual Ertmer y Newby (1993) señalan que, aunque las prácticas conductistas y cognitivas tienen puntos en común, lo que diferencia unas de otras son las estrategias del aprendizaje implementadas para adquirir el conocimiento. Es posible que el aprendizaje sea un proceso mediante el cual los estudiantes van adquiriendo a través del tiempo y es mecanismo de diferentes procesos que intervienen para que pueda dar el conocimiento de los estudiantes, es necesario conocer las expectativas que tienen los mismos involucrados en el conocimiento como son los estudiantes.

Otra de las teorías de la educación que han servido de sostén del marco teórico es la constructivista debido a que sostiene que el aprendizaje es la interpretación y construcción del conocimiento por parte de los estudiantes. Así también asume que para que un aprendizaje sea realmente útil y duradero, deben verse involucrados tres factores: contexto, conocimiento y práctica. Para el proceso de aprendizaje a nivel superior hay que considerar otros factores como son los antecedentes del estudiante.

El proceso de enseñanza-aprendizaje a través de competencias requiere de un estudiante con desarrollo integral, para lo cual cada una de las unidades de aprendizaje de primero a noveno semestre ofrecen la posibilidad de obtener más igualdad de oportunidades y, por tanto, mayor bienestar social y económico, lo cual redundará en beneficios económicos, políticos y sociales para el Estado de Nuevo León.

Con base a lo que busca la UANL, el Estado y el país en materia educativa, obliga a replantear la función de la Facultad de Ciencias Políticas y su vínculo con la sociedad. La pertinencia de los programas educativos en el contexto actual, el perfil de los egresados, los planes académicos, los programas de asignatura y la eficiencia de los servicios que ofrece, tanto a la comunidad de la facultad, de la universidad como a la comunidad en general.

La competencia implica la comprensión y transferencia de los conocimientos a situaciones de la vida real; exige relacionar, interpretar, inferir, interpolar, inventar, aplicar, transferir los saberes a la resolución de problemas, intervenir en la realidad o actuar previendo la acción y sus contingencias.

Lo importante no es tener más conocimientos, sino el uso que hacemos de los mismos, "No es que tanto sabes, sino lo que sabes hacer con lo que sabes".

El eje central del modelo educativo (MEyA), es la importancia del estudiante en el proceso de enseñanza -aprendizaje. Un aprendizaje que el estudiante adquiere a través de un mecanismo educativo donde interviene la memorización y las formas de saber hacer. El objetivo es que los estudiantes culminen sus estudios sabiendo hacer las cosas, es importante que durante el proceso de aprendizaje los estudiantes descubran los conocimientos a través de una comprensión de solución de problemas de la vida cotidiana.

En el proceso de enseñanza -aprendizaje centrado en el estudiante, el profesor más que transmisor del conocimiento pasa a ser un facilitador del mismo, un guía del aprendizaje en el cual viene siendo el valor central y el corazón de toda actividad. De esta manera observamos que el principio del aprendizaje cambia la perspectiva tradicional acerca de cómo aprende un estudiante. Donde el estudiante aprende a través de dos tipos de experiencias: el descubrimiento, la comprensión y la aplicación del conocimiento.

En el caso de la investigación realizada en la facultad de Ciencias Políticas y Administración Pública se encuentra enfocada a la percepción que tienen los estudiantes acerca del proceso de enseñanza -aprendizaje. Teniendo como antecedente que el modelo educativo se opera a través de los ejes estructuradores de educación centrada en el aprendizaje y de educación basada en competencias.

### **Metodología**

El objetivo de la investigación fue conocer la percepción de los estudiantes de educación superior en una dependencia de la Universidad Autónoma de Nuevo León que es la Facultad de Ciencias Políticas y Administración Pública. Para conocer la percepción que ellos (estudiantes) tienen referente al Modelo Educativo implementado en la Facultad se le preguntó ¿Las actividades académicas realizadas en clase se centran en el estudiante?, ¿Cuál es el nivel de participación del alumno en las actividades en clase?, y ¿En qué medida las actividades realizadas en clase sirven para construir su formación?

Con un enfoque cualitativo y en el marco de la investigación interpretativa, se utilizó un estudio de tipo exploratorio y descriptivo, donde la metodología etnográfica sirvió para analizar la percepción social en su dimensión histórica. Al registrar la



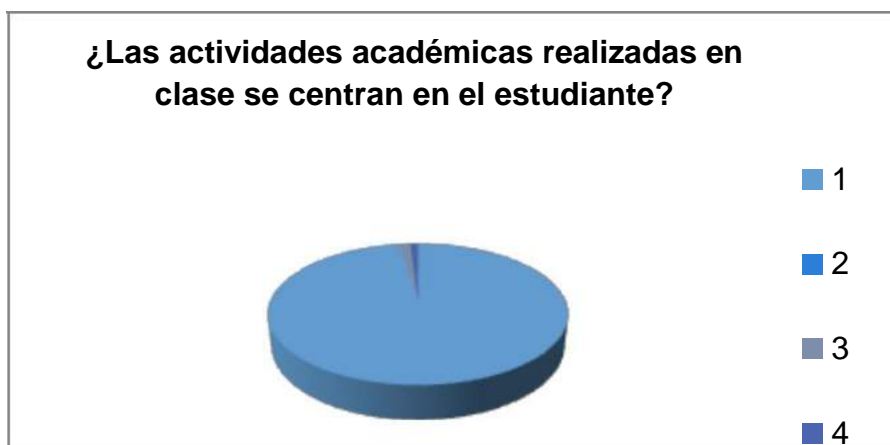
percepción que tiene el estudiante de la Facultad de Ciencias Políticas con respecto al proceso de enseñanza -aprendizaje donde se toma como referencia uno de los ejes centrales del Modelo Educativo que es la educación centrada en alumno. El ejercicio reflexivo consistió en conocer la visión que tiene el estudiante con respecto al proceso de enseñanza -aprendizaje.

Para mantener funcionamiento y la efectividad del programa de estudio implementado por la facultad es necesario conocer la percepción de todos los involucrados en el sistema educativo los profesores, los estudiantes, los empleadores y los egresados, para lo cual en esta ocasión solamente se considera uno de los actores que son los estudiantes.

Se tomó una muestra de 340 estudiantes a los cuales se les aplicó la encuesta, con el objetivo de conocer la percepción que ellos tienen referente al modelo educativo que desde el 2011 a la fecha se ha implementado en la Facultad de Ciencias Políticas y Administración Pública.

### Resultados

Los estudiantes que respondieron las encuestas mencionaron que las actividades realizadas en clase se centran en los en ellos no solamente se los involucran directamente, sino que constantemente los profesores los hacen partícipes de las actividades de forma individual y grupos.



Grafica 1. realización propia

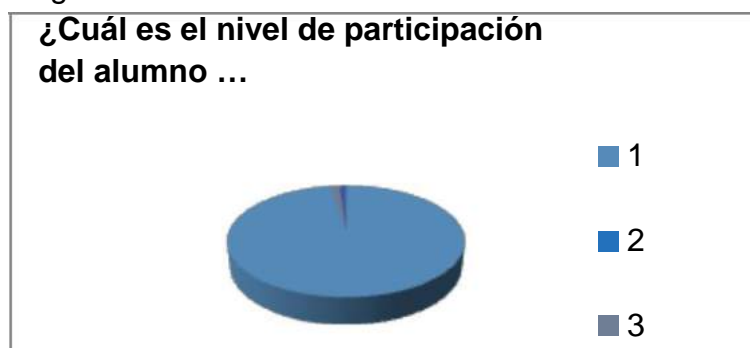
De acuerdo a la gráfica anterior nos percatamos que los estudiantes perciben que el Modelo educativo implementado en la Facultad de Ciencias Políticas es un modelo en el cual ellos se involucran constantemente en las actividades de las unidades de aprendizaje, ya que los docentes los ponen a trabajar ya sea de manera individual o grupal.

Desde el momento que se implementa el modelo en la Facultad de Ciencias Políticas los docentes y los estudiantes se sienten como parte fundamental del modelo y que ellos son los principales actores para el sistema educativo de la dependencia pueda funcionar efectivamente.

Es importante destacar que los académicos llevan a cabo una serie de actividades con la intención de dar un seguimiento del cumplimiento de los programas condensados que son aplicados a los estudiantes en cada uno de los semestres.

El aprendizaje centrado en el alumno es uno de los ejes centrales del modelo, dejando a atrás aquel método en el cual los profesores eran los protagonistas y los estudiantes se convertían en simples espectadores o en ocasiones en receptores del conocimiento. A partir de las reformas educativas a nivel internacional y nacional los protagonistas del conocimiento son los estudiantes debido a que ellos (estudiantes) van adquiriendo herramientas el conocimiento que los van a convertir en competentes dentro del mercado laboral.

Cuando se le pregunto al estudiante de que ¿Cuál es el nivel de participación del alumno en las actividades en clase? El 90% de ellos no dudaron en responder que era el máximo ya que los profesores a través de los programas condensados permitían que se trabajara en forma individual o grupal como lo demuestra la siguiente gráfica.



**Gráfica 2. realización propia**

Esta gráfica demuestra la percepción que tienen los estudiantes de la facultad con respecto a su participación en las unidades de aprendizaje, y ellos están conscientes de la responsabilidad que llevan en el sistema educativo hoy en día. En el proceso de enseñanza-aprendizaje los estudiantes deben de demostrar habilidades para resolver problemas de la vida cotidiana, para lo cual los programas condensados y los profesores a su vez ponen a sus estudiantes a resolver estudios de casos de problemas que se enfrentarán en su vida laboral.

El método de solución de casos en equipo permite a los estudiantes a compartir experiencias y a que solucionen problemas no de manera individual sino de forma grupal de diferentes maneras, de esta manera los estudiantes se enseñan a trabajar en forma de equipo, a trabajar bajo presión y a presentar diversas soluciones para una sola situación.

### **Conclusiones**

El proceso de enseñanza -aprendizaje es uno de los ejes rectores del Modelo Educativo y Académico de la UANL. Este modelo comienza a influir en las reformas educativas de cada una de las dependencias que componen la universidad toda, y la Facultad de Ciencias Políticas no era la excepción. En el 2008 comienza la planeación de incorporar este modelo con todas sus variantes.

El Modelo Educativo entra en vigor en agosto de 2011 con grandes expectativas, los programas analíticos estarían controlados a través de programas condensados. En estos programas se describían las actividades que debería de realizar los profesores en el aula y los cuales se verificaba el cumplimiento a través de entrevistas con los estudiantes.

Después de tres años se implementa una serie de encuestas para los estudiantes con la finalidad de conocer las expectativas que se tienen del modelo educativo, conocer y posteriormente aplicar reformas internas de acuerdo a las observaciones realizadas por los estudiantes.

Los resultados que se obtuvieron fue de que los estudiantes se sienten como parte fundamental del proceso de aprendizaje, sin embargo, sienten que existen ciertos procesos en los cuales se puede mejorar como es el caso de las tutorías, que sienten que es muy débil pero que si les aporta para la formación profesional y como egresado de la carrera.

Otro de los puntos importantes es que este estudio es la visión que tienen los estudiantes con respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje, hay que analizar datos como de egresados, empleadores y profesores con respecto al mismo tema.

Los cambios en el modelo educativo se han observado en la visión que tienen los estudiantes, esos procesos educativos en los cuales ellos han sido envueltos para el mejoramiento de la educación y que se perciben por ellos mismos, al mencionar que la integración en cada una de las unidades de aprendizaje de forma individual y grupal.

Concluimos mencionando que los estudiantes se sienten parte del modelo educativo y como tales tienen que responder a partir del aprendizaje que reciben por parte del personal docente de la facultad.

## Referencias

- Albornoz, O. (2013). La universidad ¿Reforma o experimento? El discurso académico contemporáneo según las perspectivas de los organismos internacionales: los aprendizajes para la universidad venezolana y latinoamericana. UNESCO-IESALC (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, Ciencia y Cultura – Instituto Internacional para la Educación Superior.
- Álvarez, C. y Villarreal, Z. A. (2004) A. Modelo de competencias requeridas para desempeñar el rol de tutor en una educación superior. Editor no identificado, 2004.
- Rescatado el 18 de febrero de 2015 en:
- <http://cdigital.dgb.uanl.mx/te/1020146143/1020146143.html>
- Becerra, M. (2011). Evaluación diagnóstica de la programación didáctica en el Colegio de Educación Revista de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Nuevo León. - V.9 No.15, (p 27-47)
- Castrejón, J. (1975). Planeación y modelos universitarios. Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior.
- Díaz, C. (2009). Acceso a la educación universal con modelos innovadores. Presencia universitaria. - Vol. 17, No. 32. (p. 36-45)
- Ertmer, P. A., Newby, T. J. (1993). Behaviorism, cognitivism, constructivism: Comparing critical features from an instructional design perspective. Performance Improvement Quarterly, 6 (4), 50-70. <http://www.galileo.edu/faced/files/2011/05/1.-ConductismoCognositivismo-y-Constructivismo.pdf>
- Martínez, F. (2010). La IES y la calidad educativa: Las IES mexicanas y su contribución a una sociedad del conocimiento. Pag. [lesylacalidadeducativa.blogspot.mx](http://lesylacalidadeducativa.blogspot.mx)
- Mendez, A. (2009). Terminología pedagógica específica al enfoque por competencias: el concepto de competencia, estudiante de Tercer Ciclo en Ciencias de la Educación,

Universidad Católica de Lovaina (UCL), Bélgica. Promotores: Profesores Jean-Marie DE KETELE y Xavier ROEGIE RS.

- Modelo educativo de la UANL : aprobado por el H. Consejo Universitario el 17 de junio de 2008 Universidad Autónoma de Nuevo León.
- Perrenoud, P. (2004): Diez nuevas competencias para enseñar. Barcelona: Graó.
- Prado, C. (2010) .Repositorios, bibliotecas digitales y CRAI: los objetivos de aprendizaje en la educación superior.Buenos Aires
- Ruiz, M. (2007). La educación por Competencias: algunas propuestas desde la teoría y la práctica en la UANL. Facultad de filosofía y letras .
- Ruiz, M. (2001). Profesionales competentes: una propuesta educativa; como puede la educación superior desarrollar un modelo educativo que contribuya a cumplir la misión institucional en función de la calidad del egresado.Instituto Politécnico Nacional
- Scalllon, G. (2004). L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences. Bruxelles, De Boeck Université.
- Vessuri, H. (2010). Marcela Las transformaciones de la Educación Superior en América: Identidades en construcción.UNESCO-IESALC (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, Ciencia y Cultura – Instituto Internacional para la Educación Superior.
- Comisión Europea (2004). Competencias clave para un aprendizaje a lo largo de la vida. Un marco de referencia europeo. Puesta en práctica del programa de trabajo "Educación y
- Formación 2010". Grupo de trabajo B. "Competencias clave". Dirección General de Educación y Cultura. Recuperado el 10 de julio de 2008 en [http://www.educastur.princast.es/info/calidad/indicadores/doc/comision\\_europea.p df](http://www.educastur.princast.es/info/calidad/indicadores/doc/comision_europea.pdf)

## **PERCEPCIÓN DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIO CON RELACIÓN AL DESEMPEÑO DOCENTE.**

*Isabel Dimas Rangel, Julieta Flores Michel, María Rosalía Garza Guzmán  
Universidad Autónoma de Nuevo León*

### **Resumen**

En el presente documento se expone la importancia del fortalecimiento de la formación y el desarrollo profesional de docentes, asunto que es mencionado por diversos organismos internacionales como son la OCDE y la UNESCO, existiendo en el ámbito nacional programas que buscan la consolidación de un perfil deseable como es el PRODEP.

También se presentan los resultados de una investigación de corte cualitativo en la que se utilizó la encuesta y el análisis cualitativo para identificar la percepción de los estudiantes universitarios sobre el desempeño de sus profesores.

En este reporte se muestran los resultados más relevantes de una de las secciones de la encuesta que trata sobre el desempeño docente dentro del aula, resultados que en su mayoría muestran una opinión favorable por parte de los estudiantes con respecto al desempeño docente.

### **Palabras clave**

Educación, desempeño docente, perfil docente, roles del docente.

### **Introducción**

“La educación no cambia al mundo, cambia a las personas que van a cambiar el mundo”  
Paulo Freire

Estas palabras tan inspiradoras de Paulo Freire toca el punto medular de lo que la presente investigación se propone aportar a nuestro ambiente educativo al llamar la atención sobre la importancia que el perfil del docente tiene sobre el éxito del proceso de formación de los estudiantes, que en este caso en particular nos referiremos al nivel de Licenciatura, para que se conviertan en ciudadanos capaces de modificar positivamente su entorno laboral y social.

La Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL), en su Modelo Académico y Educativo ha definido los roles que los docentes universitarios requieren cumplir cabalmente, lo que se puede traducir como el perfil deseable de los maestros de Licenciatura de esta institución educativa. Como grupo de investigación pertenecientes al Nodo 3. de la Red de Investigación Educativa de la UANL buscamos identificar estrategias de gestión y proponer políticas educativas que contribuyan al fortalecimiento de la planta académica de la Universidad Autónoma de Nuevo León.

Para lograr dicho propósito hemos estado trabajando en varias vertientes, entre ellas la que abordaremos en el presente documento en el que se reportan los resultados de esta investigación cuyo objetivo general es: Identificar la percepción de los estudiantes universitarios con relación al desempeño docente.

Para ello se replicó en la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la UANL una encuesta aplicada previamente en la Facultad de Ingeniería Mecánica y Eléctrica de la UANL. En este reporte trataremos sobre una de las secciones de la misma, la que corresponde al desempeño docente dentro del aula.

### **Fundamentos teóricos**

Organismos nacionales e internacionales interesados en la educación han abordado la importancia de contar con un perfil docente que cuente con las características necesarias para elevar la calidad de la educación. Instituciones como es la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) hace énfasis en la necesidad del fortalecimiento de la gestión de los docentes, en el preparar a los docentes para lograr mejores resultados en la formación de los estudiantes y conseguir profesionales mejor preparados (UNESCO, 2014)

En el informe *Education Policy Outlook 2015: Marking Reforms Happen* elaborado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) se menciona que una de las tendencias de las reformas educativas mundiales es el considerar el mejorar la formación y el desarrollo profesional de los docentes (OECD, 2015).

Ubicándonos en México, la Secretaría de Educación Pública ha establecido un programa para el fortalecimiento del profesorado nombrado Programa de

Mejoramiento del Profesorado (Promep), ahora llamado Programa para el Desarrollo Profesional Docente (Prodep).

Su objetivo es el “Contribuir a asegurar la calidad de los aprendizajes en la educación, a través de la formación integral de todos los grupos de la población mediante esquemas de formación, actualización académica, capacitación e/o investigación a personal docente, personal técnico docente, con funciones de dirección, de supervisión, de asesoría técnica pedagógica y cuerpos académicos”, otorgando beneficios económicos para la consolidación de los perfiles deseables del profesorado, entre otros aspectos (Diario Oficial, 2014).

Por su parte, la UANL cuenta con un Programa de formación y desarrollo del personal académico cuyo objetivo es el de “Elevar la calidad de la enseñanza universitaria con la capacitación y/o actualización del personal académico de la UANL” (UANL, 2015) de manera que los docentes sean capaces de cumplir con los roles de los profesores de la UANL que se plantean en el Modelo Académico de Licenciatura (UANL, 2011), los cuales pueden resumirse en: Tutor, Proveedor de información, Facilitador, Desarrollador de recursos y Modelo planeador.

### **Metodología**

Es una investigación de corte cualitativo descriptivo en el que se utilizó la técnica de la encuesta (Anexo 1). El instrumento fue diseñado por José Ángel Escamilla (2015) para su tesis de Ingeniería de la Facultad de Ingeniería Mecánica y Eléctrica de la UANL, el cual fue replicado en la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la UANL.

El diseño de la encuesta está conformado por varias secciones que responden al perfil ideal del docente con base en el Modelo educativo y académico de la UANL. En el presente documento se reporta los hallazgos más relevantes de la sección de Docencia. Los resultados se analizaron de acuerdo al enfoque cualitativo en el que se utiliza estadística descriptiva para identificar la percepción que los estudiantes universitarios tienen sobre sus docentes en el nivel de Licenciatura. La muestra fue elegida por accesibilidad y está compuesta por 100 alumnos de la Facultad de Ciencias de la Comunicación, el instrumento fue aplicado durante el mes de marzo del 2015.



## Resultados

Los resultados de todas las preguntas se encuentran en el anexo 2, en el presente reporte se muestran los resultados arrojadas de algunas de las preguntas correspondientes al desempeño docente dentro del aula.

Figura 1: *Opinión de las estudiantes sobre el dominio del tema de los docentes*

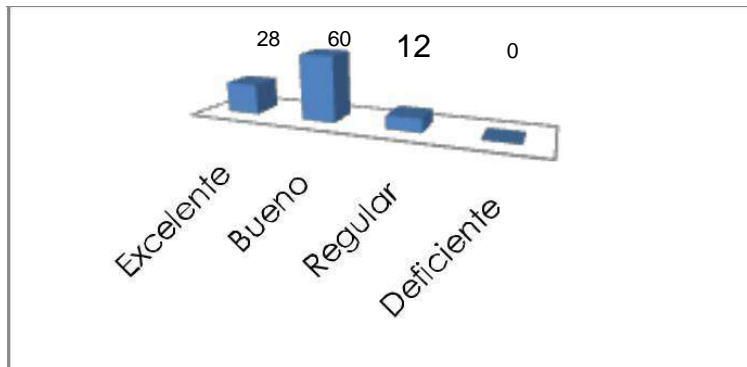
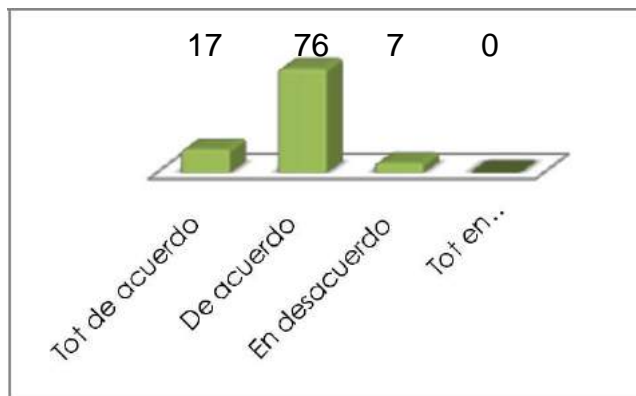


Figura 2: *Opinión de las estudiantes sobre la preparación profesional de los docentes para impartir las clases*



Como se puede observar en la Figura 1 y 2, se encontró una relación significativa entre el conocimiento del tema impartido por el docente y la preparación para impartirlo. En ambos casos, las opiniones tienden a ser positivas donde el 88% de ellas indican una opinión buena o excelente sobre el dominio del tema por parte de sus docentes (Figura 1) y están de acuerdo o totalmente de acuerdo en que ellos cuentan con una preparación profesional para impartir las clases (Figura 2)

Figura 3: Opinión de las estudiantes sobre el enriquecimiento y ampliación de los temas por parte de los docentes

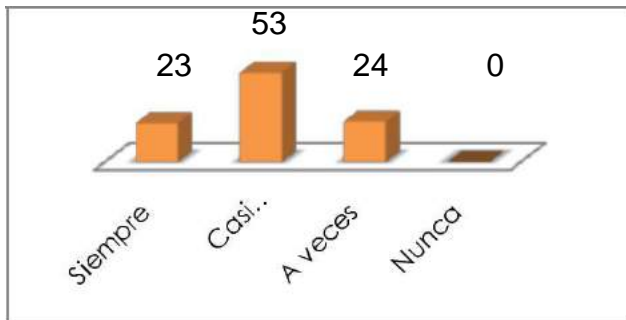
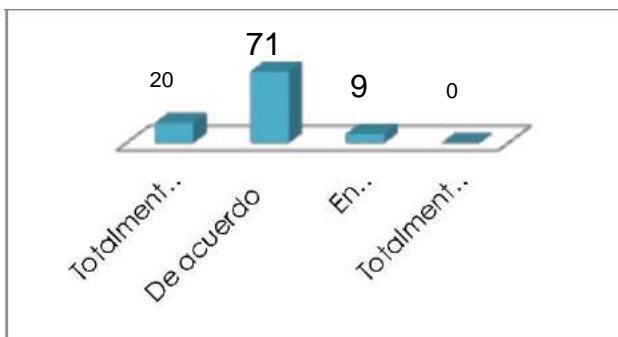
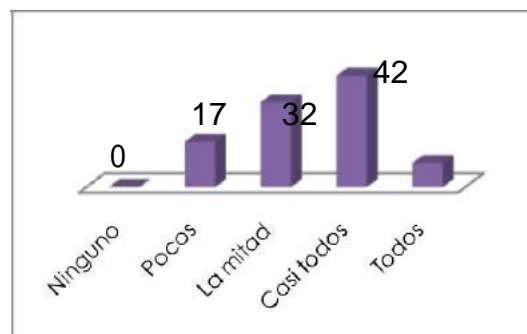


Figura 4: Opinión de las estudiantes sobre si el docente asesora y da apoyo para resolver dudas.



La tendencia en cuanto la percepción sobre el enriquecimiento y ampliación de los temas por parte del docente (Figura 3), como su opinión sobre si el docente asesora y da apoyo para resolver dudas (Figura 4) es positiva, notándose que el 76% de los estudiantes están de acuerdo o totalmente de acuerdo con el enriquecimiento y ampliación de los temas por parte de sus profesores (Figura 3) y que la gran mayoría (el 91%) está de acuerdo o totalmente de acuerdo en que sus maestros asesoran y dan apoyo para resolver sus dudas.

Figura 5: Opinión de las estudiantes sobre si sus maestros han aportado experiencia para el desarrollo profesional.



La percepción en cuanto a que si los maestros han aportado experiencia para su desarrollo personal mostrada en la Figura 5, se recogieron resultados no tan positivos, pues aunque no son totalmente negativos, vemos como solo el 42% opina que casi todos los profesores lo hacen y solo el 9% opinan que todos sus profesores aportan su experiencia profesional para la formación de los estudiantes.

## Conclusiones

Los resultados de la encuesta muestran una tendencia favorable en cuanto a la opinión de los estudiantes hacia el desempeño de sus profesores. Sin embargo, lo referente al aporte de las experiencias profesionales del docente para apoyar la formación de los alumnos resulto menos favorecedor. Por lo que vemos un área de oportunidad de mejora el facilitar a los docentes el contacto con el campo laboral y el concientizar a los profesores de la necesidad de compartir con los estudiantes su experiencia en el mismo.

Este estudio significa una mirada a la percepción que los estudiantes tienen sobre el desempeño de sus profesores, formándose una opinión de los mismos, lo cual impacta en la credibilidad que gozan los profesores hacia sus alumnos. Si bien, el mejoramiento del profesorado es importante, también lo es el conseguir una opinión positiva sobre los docentes pues esto impacta en la formación de los estudiantes que estarán más dispuestos a aprovechar los recursos que sus profesores les brindan si consideran que estos son valiosos.

## Referencias

- Diario Oficial (27 de diciembre del 2014) Secretaría de Educación Pública. ACUERDO número 23/12/14 por el que se emiten las *Reglas de Operación del Programa para el Desarrollo Profesional Docente para el ejercicio fiscal 2015*. (Continúa en la Quinta Sección). Disponible en [http://dsa.sep.gob.mx/pdfs/Reglas\\_2015.pdf](http://dsa.sep.gob.mx/pdfs/Reglas_2015.pdf)
- Escamilla, J. A. (2015). *Modelo de evaluación del docente universitario orientado a promover su desarrollo profesional*. Tesis de ingeniería inédita, Universidad Autónoma de Nuevo León, México.
- OECD (2015). El éxito de las reformas educativas se ve amenazado por la falta de supervisión, declara la OCDE. *OECD, Better Policies for Better Life*. Disponible en <http://www.oecd.org/newsroom/los-paises-asiaticos-encabezan-el-ultimo-estudio-pisa-elaborado-por-la-ocde-sobre-el-estado-de-la-educacion-mundial.htm>
- Universidad Autónoma de Nuevo León (2011) *Modelo Académico de la Licenciatura*, México: UANL. Disponible en: <http://www.uanl.mx/utillerias/vision2020.pdf>

## Apéndices

### Apéndice 1.

#### Concentrado de respuestas de la sección de Docencia

#### DOCENCIA

¿Cómo consideras el dominio del tema, de tus profesores en relación a la asignatura que imparten?

Excelente	28
Bueno	60
Regular	12
Deficiente	0

¿El profesor que te imparte clase enriquece los temas de la asignatura e incluye también la aplicación de los mismos?

Siempre	23
Casi siempre	53
A veces	24
Nunca	0

¿Consideras que tus Profesores están preparados profesionalmente para impartir clase?

Totalmente de acuerdo	17
De acuerdo	76
En desacuerdo	7
Totalmente en desacuerdo	0

En qué aspectos crees que deben mejorar o perfeccionar tus profesores al momento de impartir clase.

Forma de evaluación	26
Manera de exponer	34
Forma de explicar	31
Trato al estudiante	7

5 De qué manera crees más conveniente que tu profesor imparta clase.

Con presentación	14
------------------	----

Dinámica	66
Escribir y luego explicar	15
Solo explicar	4

¿Tus profesores resuelven tus dudas, te apoyan a realizar la actividad o tarea 6 asignada, te asesoran adecuadamente?

Totalmente de acuerdo	20
De acuerdo	71
En desacuerdo	9
Totalmente en deacuerdo	0

¿Qué porcentaje de profesores te ha aportado alguna experiencia o 7 conocimiento que te sirva para tu desarrollo profesional?

0%	0
25%	17
50%	32
75%	42
100%	9

## **PLANIFICACIÓN DE UN SISTEMA DE INFORMACIÓN ACADÉMICO-ADMINISTRATIVA ORIENTADO HACIA LA MEJORA CONTINUA DE UNA INSTITUCIÓN DE EDUCACIÓN SUPERIOR**

*María Isabel Dimas Rangel, Jaime Arturo Castillo Elizondo, Arturo Torres Bugdud  
Karla Georgina Alejandra Flores Pulido, Sammara Elizabeth Bustos Arista  
Universidad Autónoma de Nuevo León*

### **Resumen**

La trascendencia de la actividad educativa en las Dependencias de Educación Superior (DES), es sin duda alguna un factor que refleja la calidad de la gestión académico-administrativa que ahí se realiza, ya que al propiciar que en la Institución se trabaje con una cultura de excelencia, beneficia tanto a los estudiantes que ahí se forman como a la comunidad de profesores y administrativos responsables de la operatividad de la misma. Este tipo de prácticas se pueden propiciar a través de un sistema estructurado de información que permita el conocimiento de los procesos de la Institución, su funcionamiento y los resultados que se obtienen, ya que contar con este tipo de estructuras que favorezcan en el flujo y divulgación de la información posibilita que la comunidad educativa se sensibilice del impacto que tiene las acciones que realizan.

En la Facultad de Ingeniería Mecánica y Eléctrica (FIME), se cuenta con un sistema que integra los principales indicadores que rigen el que hacer educativo, este sistema, recientemente se rediseña a fin de contar con un instrumento que beneficie en el flujo de información y socialización de la misma. Con esta finalidad surge la pregunta ¿Cómo medir el desempeño de los indicadores de capacidad y competitividad académica en una IES, y su impacto? considerando esta necesidad se desarrolla un proceso de planeación operativa que posibilita una estructuración de las diversas acciones que se llevan a cabo en dicha dependencia a fin de obtener los resultados de los procesos académico-administrativos de la Institución con el propósito de que sean generados oportunamente, se analicen y posteriormente se informe a la comunidad de la dependencia.

La generación de estos resultados favorece al análisis del trabajo realizado y la mejora continua de las diversas actividades que se lleva a cabo en la Facultad, debido a que esta información se estructura en 10 programas que organizan los esfuerzos institucionales, se comparten periódicamente y se generan compromisos de mejora a fin de perfeccionar el quehacer educativo de la Institución.

La reflexión de este trabajo de investigación se realiza considerando un enfoque cualitativo, en diversos momentos del desarrollo de la investigación se consideran hechos, datos y resultados obtenidos, así mismo se consideran los enfoques de organismos que rigen el quehacer educativo de la dependencia.

Por su parte, el uso de métodos y técnicas cuantitativas permitió el registro de los hechos y los datos que reflejan la realidad de la institución. Vale destacar que por las características del tema, fue necesario contextualizar el sistema de procedimientos como el instrumento para aplicar el modelo elaborado.

### **Palabras clave**

Planeación estratégica, Gestión académico-administrativa, Indicadores de medición, Mejora continua.

### **Introducción**

Entre los principales objetivos considerados en el sistema educativo a nivel superior, se encuentran los sistemas de medición de indicadores de capacidad y competitividad académica en una Institución de Educación Superior (IES), esto como un ejercicio que favorece en el seguimiento de los proyectos institucionales a fin de perfeccionar su misión. Cada IES establece sus propios indicadores con base en los marcos de referencia que laguían, el monitoreo de estos refleja el ejercicio de sus acciones y contribuye ala mejora de las mismas. Cada institución está consciente de cuáles son sus compromisos académicos, administrativos y sociales ya que todos ellos están orientados hacia un mismo fin: el estudiante, el cual deposita su confianza en la universidad con el objetivo de obtener una educación de calidad, de ahí la transcendencia de realizar un seguimiento del esfuerzo académico de los estudiantes esto a fin de medir el impacto del proceso formativo que recibe, así mismo es de suma importancia identificar y diagnosticar los elementos que propician el logro de la calidad educativa y la unificación del sistema de procedimientos que orientan la operatividad de la institución. Con la finalidad de contar con una observación objetiva de lo mencionado se recurre a diferentes estrategias que propician el auto análisis y la retroalimentación de organismos externos a la institución que validan la calidad de sus procedimientos. Este tipo de mediciones, asocia los intereses de profesores, estudiantes y directivos, que recurren de forma constante a implementar evaluaciones externas como instrumentos de medición. Por otra parte, es tener al alcance un informe objetivo y transparente que permita visualizar los resultados obtenidos de las acciones

implementadas con el propósito de beneficiar el sistema educativo, siendo una herramienta esencial para la toma de decisiones adecuada.

La verificación periódica contribuye al perfeccionamiento del actuar del sistema educativo, buscando la mejora de los procesos y la correcta implementación de las políticas educativas. Este ejercicio de revisión y análisis permite la realización de mediciones continuas y la examinación de los factores que evidencian el rendimiento institucional, así como la estandarización de los procesos académico-administrativos de la IE, obteniendo como beneficio el fortalecimiento en la cultura de la reflexión y el autodiagnóstico operacional a fin de sensibilizarse del impacto de su quehacer y promover la cultura del mejoramiento continuo.

Una encuesta realizada entre los principales países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) dice que todos los países tienen sistemas de evaluación externa de la calidad educativa y que los objetivos de esos programas responden a objetivos múltiples, tal como menciona (Jurado, 2011). Entre los objetivos más repetitivos están:

- Promoción, graduación o ingreso a un ciclo diferente (22 programas). Suministro de información al Ministerio y planificación de políticas educativas (17 programas).
- Obtención de información para la escuela (15 programas). Provisión de información para los padres (9 programas).

Estos objetivos están orientados en diferentes direcciones, pero cada uno de ellos contribuye a la consolidación de la actividad académica y administrativa de la IE.

Es importante destacar que tener conciencia de los objetivos institucionales, sensibiliza a los actores académicos y administrativos del compromiso de trabajo que tiene con la institución educativa. Posterior a esto es necesario socializar los estándares que guían la misión de la misma y posteriormente establecer los criterios y estándares de calidad conduce a obtener la mejor eficiencia, definir las necesidades y traducir esas necesidades en especificaciones. Los estándares definirán el desempeño del proceso crítico, para garantizar las condiciones óptimas de la calidad (UNICEF, 2003).

### **Fundamentación teórica**

La primera vez que se utilizó el término "Calidad en la Educación" fue en Estados Unidos, en 1983, después del informe "A Nation At Risk", de la Comisión Nacional



de Excelencia en Educación, hecho por el presidente Reagan. El documento explicaba las cuestiones por las que el país había puesto en peligro la competitividad, y había que buscar soluciones para revertir o disminuir el problema.

En 1984 se llevó a cabo una reunión internacional de Ministros de la educación, poniendo como prioridad la calidad educativa en los gobiernos, vinculando conceptos de la educación como son el currículo (1985), dirección escolar, docentes, evaluación y supervisión (1986), Escuelas y calidad de la enseñanza (1990) en el Debate Ministerial sobre Educación y Formación de Calidad para todos (1992), en 1992 también se hace la publicación de UNESCO/CEPAL, "Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad".

En todo este tipo de situaciones prevalece un único propósito, mejorar la calidad educativa, ya que se considera que esto es un factor que contribuye en la formación de los futuros egresados, lo que tributa a la solución de problemas sociales y favorece en el crecimiento económico.

La mejora en la calidad educativa es resultado de diversos factores, en este trabajo se apunta hacia la mejora en los indicadores educativos con base en el proceso de planeación estratégica y operativa que permita visualizar lo que la IE desea alcanzar, como lo va a lograr y el seguimiento que se debe tener de los resultados obtenidos con base a los objetivos establecidos.

Dichos objetivos sin duda alguna deben medirse a fin de evaluar el logro obtenido, para esto es importante establecer factores de medición que posibilitan el mismo en este estudio se valora la importancia de contar con indicadores de medición, que reflejan la eficiencia de los procesos. En este contexto y en su expresión más simple es lo que llamamos indicador educativo, este permite medir e informar acerca los resultados obtenidos de las actividades académicas y administrativas de un sistema educativo. Muchos autores relevantes como Ruby (1989), Darling-Hammond (1991), o Nuttall (1991), señalan que los indicadores por su capacidad para apuntar hacia aquello que requiere un análisis mayor o acción, permiten mejorar la forma en la cual se plantean los problemas, diseñan nuevas líneas de acción y nos formulan nuevas preguntas. (Casassus, 1999).

Una forma de valorar el desempeño de un sistema, con base a la eficiencia de sus procesos, el cual es resultado de las acciones que se lleva n a cabo en pro de su objetivo y se mide en función a la medición de sus indicadores.

Para analizar más detalladamente el concepto de calidad educativa, es necesario especificar que se va a estudiar, pero es muy complejo determinar “el objeto” a analizar, ya que podemos encontrar objetos materiales e inmateriales. Los primeros pueden ser: Edificios, Instalaciones, docentes, alumnos, libros etc. Para juzgar la calidad educativa de los docentes, se han establecido criterios para evaluar el desempeño. Por otra parte, se han hecho estudio de las interacciones que constituyen los objetos inmateriales, como lo son: el sistema, el funcionamiento, la gestión, la documentación, el sistema, estructura de los programas, así como también cual es la idea de los alumnos respecto a la calidad educativa, estos constituyen elementos para mejorar la calidad educativa.

Los indicadores actuales de la educación nos relevan mucho, y los resultados dejan que desear. La identificación de la información estadística que permite dar seguimiento a una organización educativa el sistema debe ir precedida por la comprensión y el conocimiento de los procesos, acciones y actividades. Es fundamental adoptar un punto de partida, que dé cuenta de la naturaleza de la institución señalando sus objetivos y funciones, Esto caracteriza el modelo de la institución, y delimita sus procesos.

En el proceso de calidad educativa se deben analizar tres dimensiones principales: calidad en el diseño, calidad en los procesos y calidad de los resultados. En el primero se refiere al diseño de los resultados, así como también el de los procesos, la determinación de lo que se desea lograr con la calidad educativa, sus objetivos, las competencias y los conocimientos académicos que se esperan de los alumnos.

Cada nivel de estudio tiene sus propias áreas de interés, por ende, se requiere indicadores para cada uno de ellos, relativos a sus objetivos sociales, políticos y económicos, es importante mencionar que puede tener un sistema de indicadores sobre el desempeño de un sistema en relación con sus objetivos permanentes.

A continuación, se explicara cómo se lleva a cabo el proceso de investigación de un modelo educativo.

El proceso de investigación científica se puede caracterizar a partir de cuatro aspectos esenciales:

- **El objetivo es la inferencia:** Los datos obtenidos a partir de diferentes indicadores deberían ser orientados a generar inferencias. Esto puede darse de dos formas, la primera se refiere a la inferencia descriptiva que consiste en emplear los datos inmediatos para conocer cuestiones amplias, la segunda es la inferencia causal, esta determina la influencia de unos hechos para producir otros en otro momento.
- **Los procedimientos son públicos:** El método y la lógica de las observaciones deber ser explícitos para un trabajo de investigación educativa. Deben evaluarse los criterios de registro de las observaciones, indicadores empleados y la interpretación de los mismos, así como los procedimientos que llevan a las conclusiones.
- **Las conclusiones son inciertas:** Nadie podrá alcanzar conclusiones perfectamente determinadas cuando se están utilizando datos inciertos de indicadores con los que se realizan inferencias. Y se requiere un cálculo de este.
- **El contenido es el método:** se encuentra relacionada con los estudios sobre educación, son los métodos y las reglas. Los resultados de una investigación dependen de los procesos ejecutados para obtenerlos; los indicadores poseen un objetivo específico: la clasificación y el estudio de series de datos, representan determinados fenómenos. Una condición para hablar de indicadores es el hecho que mida algo. (García, 2007, pág. 35).

La FIME como institución educativa cuenta con una visión la cual nos dice que en el año 2020 La FIME de la Universidad Autónoma de Nuevo León es socialmente responsable y cuenta con reconocimiento internacional debido a su calidad e importancias en el área científica, tecnológica, desarrollo sustentable, centrando el aprendizaje en los campos ingenieriles como: la mecánica, eléctrica, administración y tecnologías de la Información. (FIME, 2012) Asimismo como establece la misión de la UANL, se ha sus tentado la toma de decisiones con base a procesos de planeación, estos nos han permitido identificar los retos que se enfrenta la institución cumplir con las funciones e implementar soluciones oportunas, finalmente todos los resultados serán evaluados de acuerdo plan originalmente establecido, dando una valoración de las metas cumplidas (UANL, 2011).

### **Política de Calidad de la Facultad de Ingeniería Mecánica y Eléctrica.**

La Facultad de Ingeniería Mecánica y Eléctrica de la Universidad Autónoma de Nuevo León, manifiesta su compromiso de trabajar para satisfacer y superar las expectativas de la sociedad a través del logro de los siguiente Objetivos de Calidad:

- La calidad de la formación integral universitaria, tanto de sus profesores como de sus estudiantes y del personal administrativo.
- El desarrollo de la investigación socialmente pertinente a través del desarrollo y la consolidación de grupos y líneas de investigación que permiten la generación, aplicación y transmisión de conocimientos y productos científicos enfocados al desarrollo humano sostenible, congruentes con la agenda de desarrollo local y nacional.
- El logro de una extensión y vinculación con el entorno mediante la participación comprometida de la FIME, generando y apoyando proyectos y acciones a través de alianzas estratégicas con los diferentes actores sociales, en beneficio de la sociedad, particularmente con la industria.
- La práctica de una gestión ética y de calidad, la toma de decisiones que se basan en un marco normativo vigente, asegurando un adecuado clima laboral, desarrollando talentos en el recurso humano, manteniendo y mejorando la infraestructura, con procesos internos altamente participativos e incluyentes, asumiendo especialmente énfasis en materia de transparencia y cuidado del medio ambiente. (FIME, 2014).

### **Metodología**

Para el presente trabajo se desarrolló un análisis detallado la Revisión de la Dirección 2014, el Informe del Director de la FIME, así como también el informe del Rector de la UANL, en donde se revisaron los indicadores sobresalientes en cuanto a los docentes, donde se emplearon los métodos **analítico-sintético**

Permitiendo hacer los análisis e inferencias de la bibliografía consultada, logrando precisar los aspectos más significativos, **análisis de documentos** con apoyo de los mencionados informes, y el **análisis porcentual** que se utilizó para determinar cómo se comportan los diferentes indicadores, en cada una de las etapas del proceso, a partir de la aplicación de técnicas e instrumentos.

Como se mencionó en el resumen el principal objetivo de este trabajo es justificar la necesidad de la creación de un sistema integral, que permita administrar los indicadores de medición a través de la alineación de solicitudes de información por las diferentes instancias mencionadas con anterioridad.

En primera instancia se optó por analizar a detalle cada uno de los indicadores mostrados en el Informe del Rector el Dr. Jesús Ancer Rodríguez, porque como se mencionó anteriormente este servirá como pauta para la realización del informe de la FIME. Posteriormente, se procedió a realizar una base de datos donde se identificará el programa prioritario, el indicador y el área al que corresponde cada indicador. Una vez identificados los indicadores y las áreas responsables, se realizó un análisis del estatus de cada uno de los indicadores, clasificándolos de acuerdo a su estado con respecto al Sistema de Administración de Calidad.

Tabla 1

*Clasificación de indicadores con respecto al Sistema de Administración de Calidad.*

	Se encuentra en el Sistema de Administración de Calidad.
	No se encuentra en el SAC, pero se realiza en la FIME y existe posibilidad de contar con la información.
	No se encuentra en el SAC y se desconoce la posibilidad de contar <span style="background-color: #ff0000; color: black;">                    </span> con información.

Metodología utilizada para clasificar los indicadores considerados en el informe con respecto a los procesos del Sistema de Administración de Calidad de la FIME. (FIME, 2014)

Una vez realizado la clasificación, realizo una medición para determinar el porcentaje según su color.

En conclusión, se realizó una comparación de información solicitada para los dos diferentes informes a fin de alinear los puntos requeridos de la FIME con la UANL, posteriormente se cotejo contra los indicadores del 100% de los procesos registrados en el Sistema de Administración de la Calidad permitiendo recabar la mayor cantidad posible de información.

### Resultados

De acuerdo a lo anterior se diseñó un sistema de información oficial que permitió obtener la generación oportuna de indicadores que reflejan la operatividad

institucional y se refleja en el informe que comparte la dirección, sin embargo, se pretende sistematizar los procesos y documentaciones, de la misma forma en la se realizan en la UANL como eje rector de la FIME con la finalidad de sintetizar y facilitar el intercambio de datos entre las dos instancias. Además de la documentación del proceso que se llevó a cabo conforme a la norma ISO 9001-2008, esto con la finalidad de sistematizar el mismo, lo cual permitirá una habitual medición de los indicadores y así la validación de los resultados de acuerdo con los objetivos establecidos en un inicio.

### **Conclusiones**

La respuesta que se ha tenido en los últimos años en nuestra Universidad y Facultad ha sido favorable debido al mejoramiento del sistema, documentación, planeación y análisis de los indicadores. Como se mencionó en apartados anteriores, el fin último de este proyecto, es sistematizar nuestros procesos, la socialización de resultados, estandarización de estrategias de documentación con la finalidad de facilitar el intercambio de datos entre la Universidad y nuestra Facultad. Por lo tanto, se sugiere como buena práctica el fortalecimiento del proceso de planeación a fin de visualizar el contexto educativo, sus procesos, resultados así como las oportunidades de perfeccionarlos a través de una metodología sistematizada que contribuye al fortalecimiento de la cultura de la medición y promueve las prácticas de mejora continua.

## Referencias

- Casassus, J. (25 de Enero de 1999). *biblioteca uahurtado*. Obtenido de biblioteca uahurtado: <http://biblioteca.uahurtado.cl/ujah/Reduc/pdf/pdf/9158.pdf>
- FIME. (17 de Diciembre de 2012). *www.fime.uanl.mx*. Recuperado el 7 de Mayo de 2015, de [http://www.fime.uanl.mx/politicas\\_calidad.php](http://www.fime.uanl.mx/politicas_calidad.php)
- FIME. (2014). *Revisión de la Dirección Enero-Junio 2014*. San Nicolas De los Garza.
- García, J. F. (2007). <https://books.google.es/>. Recuperado el 4 de Febrero de 2015, de <https://books.google.es/>:  
[https://books.google.es/books?id=tubgwrgX4ZkC&printsec=frontcover&hl=es&source=gb\\_s\\_ge\\_summary\\_r&cad=0#v=onepage&q&f=false](https://books.google.es/books?id=tubgwrgX4ZkC&printsec=frontcover&hl=es&source=gb_s_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false)
- Jurado, M. L. (2011). Educación para el Siglo XXI. En M. L. Jurado, *Educación para el Siglo XXI* (pág. 336). DESCLEE DE BROUWER.
- Muñoz Izquierdo, C., & Márquez, A. (2000). Indicadores del desarrollo en America Latinay de su impacto en los niveles de vida de la población. *Revista Electronica de Investigación Educativa.*, 87-97.
- UANL. (Octubre de 2011). *www.uanl.mx*. Recuperado el 7 de Mayo de 2015, de <http://www.uanl.mx/sites/default/files/documentos/universidad/folleto-vision2020uanl.pdf>
- UANL. (18 de febrero de 2014). *UANL*. Obtenido de Web de UANL:
  - <http://www.uanl.mx/universidad/antecedentes>
- UNICEF. (Junio de 2003). *www.unicef.org*. Recuperado el 11 de mayo de 2015, de [http://www.unicef.org/uruguay/spanish/educacion\\_derechos\\_participacion.pdf](http://www.unicef.org/uruguay/spanish/educacion_derechos_participacion.pdf)
- Universidad Autónoma de Nuevo León. (2014). *UANL informe 2014*. San Nicolás de los Garza.

## ¿QUÉ PERCEPCIONES TIENEN LOS EMPLEADORES SOBRE LOS EGRESADOS DE LA UANL?

*Guadalupe Rodríguez Bulnes, Jessica M. Rodríguez Hernández, Patricia Delgado Rodríguez*  
*Universidad Autónoma de Nuevo León*

### Resumen

Las universidades enfrentan el reto de formar profesionistas que puedan responder a las demandas de un entorno de cambios acelerados. Las competencias profesionales y las competencias para la vida también van sufriendo transformaciones, por lo que las Instituciones de Educación Superior (IES) deben estar preparadas para enfrentar el desafío de formar a los jóvenes que se desempeñen con eficacia en estos contextos cambiantes. Esta ponencia presenta una fase del primer estudio de seguimiento de egresados a nivel institucional de la UANL. La recolección de datos en esta etapa se llevó a cabo con entrevistas a través de grupos focales con el objetivo de recopilar las opiniones de los empleadores con respecto a la UANL como institución formadora de profesionistas, así como del desempeño profesional de sus egresados en el campo laboral.

Esta ponencia hace referencia a parte de los hallazgos de la investigación con respecto a las siguientes temáticas: caracterización de los egresados con respecto a sus perfiles de desempeño, señalando fortalezas y áreas de oportunidad en su formación y de la institución misma; procesos de selección; las demandas del mercado laboral y grado de satisfacción con los egresados; participación en proyectos sociales.

### Palabras clave

Opinión de empleadores, seguimiento de egresados, grupos focales, gestión educativa, investigación cualitativa.

### Introducción

Hoy en día la educación superior en México y en el mundo enfrenta la necesidad de diseñar o bien realizar una reingeniería de programas educativos que desarrollen una educación de calidad y que responda a los requerimientos del sector laboral, dado que la competencia en la que se vive se ve incrementada a grandes pasos. Es por eso que las universidades buscan egresar profesionistas cuyo perfil sea multidisciplinario, esto es, que además de haber desarrollado y adquirido las



competencias específicas de su área de conocimiento, cuente también con las competencias genéricas que le abrirán más puertas y mejores oportunidades de trabajo.

La percepción y opinión de los empleadores sobre la preparación de los egresados de la UANL es una forma de evaluar el quehacer de la Institución. Es a través de este tipo de estudios, de seguimiento de egresados y de opinión de empleadores, que las IES se concientizan del grado de coherencia entre el sector educativo y el sector laboral. El presente escrito presenta los resultados de la parte cualitativa del estudio institucional de seguimiento de egresados, de manera específica, los obtenidos a través del grupo focal con empleadores.

### **Fundamentación teórica**

El interés de las Instituciones de Educación Superior (IES) por lograr una mejora en la calidad de su oferta educativa les lleva a buscar en diferentes sectores de la sociedad aquellas opiniones y puntos de vista que enriquezcan sus estrategias de formación universitaria. Uno de los mecanismos que utiliza es el estudio de egresados, del que este capítulo forma parte. El valor de estos estudios, en palabras de De la Cruz, Macedo y Torres, estriba en que podemos obtener información sobre "...las experiencias y necesidades...sobre las debilidades y fortalezas con las que cuenta la institución...y dar respuesta a las críticas... como lo es la falta de congruencia entre los procesos educativos, las necesidades sociales y las exigencias del mercado laboral" (2010, p. 1).

Estos estudios de seguimiento de egresados forman parte fundamental de los procesos y modelos de evaluación institucionales que permiten a las universidades ver el impacto de sus planes de formación, así como la interconexión entre diferentes factores de esta formación relacionados con estándares de calidad. El modelo de evaluación al que este estudio pertenece, ha sido utilizado en otras instituciones y países y contempla la realización de varios estudios simultáneos: estudio de seguimiento de egresados y estudio de opinión de empleadores y expertos (Nieblas y Valenzuela, 2002).

En México, existen esfuerzos aislados y fragmentados para sistematizar las opiniones de los empleadores en torno a las necesidades del mercado laboral en cuanto a los conocimientos, habilidades y actitudes necesarias en el desempeño de los egresados. Es por tanto necesario incorporar esta perspectiva en los

estudios de seguimiento de egresados como ya se está perfilando cada vez más en las IES (Cruz, 2009).

Actualmente, estos últimos estudios de opinión de empleadores y expertos resultan relevantes en la búsqueda de orientaciones y directrices hacia una oferta de mejor calidad en los planes de estudio y pertinencia de la formación universitaria. Simón, Montes, y Arellano (2010) establecen que “ante estas demandas y exigencias, la educación universitaria adquiere gran importancia por el impacto que tiene al desarrollar la capacidad de la fuerza laboral, el nivel de productividad nacional y la competitividad internacional” (p. 181).

Por una parte, las percepciones de los empleadores son importantes, en estudios de egresados de este corte, ya que son ellos quienes “han aportado una visión de primera mano sobre cuáles son las cualidades y cualificaciones tanto profesionales como personales que buscan entre los titulados y tituladas universitarias que contratan” (Mateo y Albert, 2010, p. 8) de igual manera, a través de sus opiniones se pueden recabar juicios de valor sobre la institución y las expectativas sobre futuros empleados. En segunda instancia, los puntos de vista de expertos en diferentes temáticas tanto sociales como académicas brindan un apoyo importante en la visión que se puede construir de los egresados a futuro en cuanto a las carreras que tomarán relevancia, así como a las exigencias de formación universitaria que necesitan ponerse en marcha.

La percepción y opinión de los empleadores sobre la preparación de los egresados de la UANL es una forma de evaluar el quehacer de la Institución. Es a través de este tipo de estudios, de seguimiento de egresados, que las IES se concientizan del grado de coherencia entre el sector educativo y el sector laboral.

En este escrito se presentan los resultados de la parte cualitativa del estudio institucional de seguimiento de egresados, particularmente aquéllos grupos focales que estuvieron dirigidos a los empleadores.

### **Metodología**

El foro en donde se desarrollaron los grupos focales se llevó a cabo los días 17, 18 y 19 de junio de 2014 en las instalaciones de la Dirección General de Planeación y Proyectos Estratégicos de la Institución. Los objetivos del foro fueron los siguientes:

- Reconocer cómo valoran los empleadores diversos aspectos del currículo que cursan los egresados.

- Identificar cómo valoran los empleadores los conocimientos adquiridos y las competencias desarrolladas por los egresados.
- Indagar sobre las demandas del mercado de trabajo para los egresados.
- Analizar qué relaciones potenciales o reales tienen las empresas con la UANL en diferentes ámbitos.

Tabla 1.1. Número de empleadores que asistieron al foro de cada área disciplinar

<b>Grupos</b>	<b>Áreas disciplinares</b>	<b>Fecha</b>	<b>Número de empleadores</b>
Grupo 1	Ciencias Sociales y Administrativas	Junio	25
	Artes, Educación y Humanidades	17	
Grupo 2	Ingeniería y Tecnología	Junio	20
	Ciencias Naturales y Exactas	18	
Grupo 3	Ciencias Agropecuarias y Ciencias de la	Junio	20
	Salud	19	

Fuente: Foro de Empleadores de Egresados de la UANL, Junio 2014

En esta investigación, el número de empleadores por grupo focal osciló entre 4 y 10 participantes. Los moderadores y relatores que condujeron la sesión grupal recibieron una capacitación previa al foro. Cada sesión tuvo una duración aproximada de 40 minutos y se filmó con la anuencia de los participantes, quienes firmaron una carta de consentimiento. Además, cada sesión tuvo un moderador que guió la discusión

basándose en un protocolo de preguntas y un relator que tomó notas y observaciones. El análisis de las sesiones de grupos focales se realizó por medio del programa Atlas.ti 6.2.

## **Resultados**

### **Percepción de la UANL por parte de los empleadores**

Se les cuestionó a los empleadores sobre la percepción que tenían de la Universidad Autónoma de Nuevo León. Los tres grupos coincidieron en que la UANL es reconocida a nivel nacional e internacional; en que es una garantía en la formación académica; que tiene prestigio y respeto.

El grupo de Ciencias Sociales y Administrativas Artes, Educación y Humanidades, (de aquí en adelante denominado Grupo 1) comentó que la UANL es exportadora de talentos en todos sus niveles, que la Facultad de Medicina es de las más reconocidas a nivel Latinoamérica, así como la Facultad de Derecho, considerada con un alto prestigio a nivel nacional, especialmente la carrera de Criminología, ocupando el primer lugar en el país.

El grupo de Ingeniería y Tecnología, Ciencias Naturales y Exactas (de aquí en adelante denominado Grupo 2) destacó que perciben a la UANL como una institución confiable, que despierta las ganas de seguir aprendiendo y que posee todas las herramientas para que los estudiantes puedan desarrollarse.

El grupo de Ciencias Agropecuarias y Ciencias de la Salud (de aquí en adelante denominado Grupo 3) mencionó que la UANL es el principal semillero de grandes profesionistas y de egresados líderes; que es un referente de calidad en cuanto a investigación, desarrollo y formación académica. Además, afirmaron que es una institución que renueva sus programas educativos conforme a las necesidades sociales. Asimismo, dijeron que la UANL ofrece grandes oportunidades a través de su hospital-escuela.

### **Razones por las que seleccionan a un egresado de la UANL**

Fue sorprendente la gran variedad de respuestas que se obtuvieron por parte de los empleadores, de tal manera que hizo imposible generalizar o estandarizar las razones por las cuales los egresados de la universidad son seleccionados. Cada grupo destacó rasgos y particularidades muy específicas puesto que, como se mencionó previamente, éstos estaban conformados por áreas de conocimiento.

En el grupo 1 destacaron entre los factores clave de selección y contratación la perseverancia y valores que presentan los egresados de esta Universidad. Si bien es difícil identificar todos estos atributos al momento de una entrevista, los empleadores

mencionaron que, con base en su experiencia, éstas son características que siempre encuentran en los egresados de la Máxima Casa de Estudios.

En el grupo 2, la humildad y la preparación fueron los dos rasgos distintivos que predominaron en la mayoría de las respuestas dadas por los empleadores. Ellos destacan que, en particular, en esta área que es la de las Ingenierías, Ciencia y Tecnología, los egresados muestran una gran disposición para trabajar en cualquier área que se les indique y que cuentan con una base bastante fuerte de preparación tanto teórica como técnica.

En el grupo 3 el rasgo que mencionaron con mayor frecuencia fue el de las ganas que tienen de crecer. En este tercer grupo de participantes se hace énfasis en la actitud que los egresados presentan y que les demuestra que quieren llegar más allá con base en su esfuerzo y gran empeño.

### **Demandas de los empleadores**

Los tres grupos de empleadores de esta investigación coincidieron en que requieren que los egresados tengan liderazgo, dominio del inglés, disposición, iniciativa, experiencia internacional, madurez, manejo del estrés, habilidad de expresión y ética. Cada grupo presentó diferentes peticiones. El grupo 1 demandó más trabajo en equipo, mientras que el grupo 2 dijo que requerían en los egresados capacidad de análisis, autoaprendizaje, espíritu de superación, facilidad para aprender, que sepan tomar riesgos y que demuestren sinceridad.

Por otro lado, el grupo 3 afirmó que requerían principalmente que el egresado contara con conocimientos teóricos y prácticos, que buscaban candidatos con espíritu servicial, con actitud positiva, con actitud de aprender, con hambre de conocimiento, con perfil de investigador, con responsabilidad y valores.

### **Grado de satisfacción del empleador con el egresado**

Se les pidió a los empleadores que respondieran a este cuestionamiento eligiendo una de las siguientes opciones: no satisfactorio, satisfactorio y supera las expectativas. Los resultados en los tres grupos fueron sorprendentemente similares a pesar de la diversidad de áreas laborales en cada uno. En general, la mayoría de los empleadores destacó su sentir en cuanto al desempeño de sus empleados egresados de la UANL como satisfactorio. En particular en el grupo 1 y el 3 se mencionó que en ocasiones hay casos donde el egresado lleva a cabo un muy buen desempeño que les lleva a pensar que supera las expectativas; sin embargo, estos comentarios fueron casos extraordinarios y tuvieron una frecuencia de aparición mínima.

En el grupo 2, a pesar de que todos los empleadores participantes calificaron el desempeño de los egresados con la opción de satisfactorio, hubo quienes se permitieron dar algún comentario adicional y así mencionaron que eligieron dicha opción puesto que siempre hay algo que mejorar y que siempre estarán a la expectativa de más.

### **Participación en proyectos sociales**

Cuando se les preguntó a los empleadores si el egresado de la UANL demostraba interés por proponer o participar en proyectos que contribuyeran a la mejora de su entorno social, los grupos 2 y 3 presentaron respuestas positivas, diciendo que sí participaban. No obstante, afirman que dicha participación es en proyectos ya establecidos en la empresa o en la facultad, es decir, no son iniciativas propias de los egresados.

Contrariamente, el grupo 1 presentó, con diferencia de un empleador, mayor número de respuestas que dijeron que los egresados de la UANL no participaban ni proponían proyectos que contribuyeran a la mejora de su entorno social. A continuación, se incluyen las citas que hacen referencia a la falta de participación.

### **Factores de ascenso**

Al preguntarles a los empleadores sobre cuáles eran aquellos factores que determinaban las posibilidades de ascenso de un egresado de la UANL, el liderazgo fue la única característica coincidente que se hizo presente en los tres grupos. Sin embargo, aun cuando el liderazgo fue el concepto que se repitió en diferentes ocasiones en los tres grupos, cada uno presentó particularidades en cuanto al factor que se considera de mayor importancia para lograr un ascenso dentro de sus respectivas áreas.

En el grupo 1, la iniciativa fue el rasgo de mayor mención. Para los empleadores de este grupo, el que un empleado pueda tomar la delantera son cualidades altamente valoradas. El desenvolvimiento del empleado, seguidos por los estudios de posgrado, fueron los rasgos de mayor mención por parte de los empleadores del grupo 2. Ellos consideran que el desenvolvimiento del egresado que culmine con resultados positivos es uno de los aspectos más importantes al momento de considerar a alguien para ser promovido, además no dejan de lado la importancia de la preparación continua y mencionan que el que los egresados sigan preparándose y cuenten con estudios de posgrado, o bien alguna especialidad, los vuelve fuertes candidatos cuando se abre la posibilidad de un

puesto de mayor jerarquía. El desempeño y los resultados fueron en el grupo 3 los rasgos distintivos de mayor mención por parte de los empleadores, ellos consideran que la manera en que lleva a cabo su labor, el compromiso y los resultados que muestran los hacen candidatos perfectos a considerar para un ascenso.

### **Áreas de oportunidad de los egresados y de la institución**

Las áreas de oportunidad detectadas generalmente varían en los tres grupos. Sin embargo, los aspectos que resultaron con mayor incidencia entre dos o tres grupos fueron: la falta de dominio del inglés, la falta de trabajo en equipo, la necesidad de impulsar más las prácticas profesionales, la falta de liderazgo y la falta de iniciativa, estas carencias corresponden a la formación académica. Por otro lado, en lo que refiere al área administrativa, mencionaron la falta de actualización de la Unibolsa.

El grupo 3 expresó la necesidad de fortalecer las prácticas profesionales a través de la vinculación con las empresas, organizaciones e instituciones, la necesidad de dar más énfasis al liderazgo en los planes de estudio y la habilidad para trabajar en equipo. Respecto a las áreas de oportunidad que se presentaron con menor incidencia en dos de los grupos, mas no menos importante, se encontró la habilidad de comunicación.

Surgieron además otros comentarios muy particulares de cada grupo. El grupo 1 mencionó que falta el sello institucional en los egresados y el sentido de responsabilidad social. El grupo 2 identificó la necesidad de rediseñar los programas educativos, la falta de interdisciplinariedad, de diseño e innovación y de madurez. Finalmente, el grupo 3 afirmó que falta mostrar el espíritu de servicio, fomentar los valores, desarrollar actividades para manejar el estrés y promover el emprendedurismo. En cuanto a las áreas de oportunidad en el área administrativa, el grupo 3 recomendó acelerar el proceso de titulación, la facilitación de programas educativos para formar enfermeras generales que no cuentan con licenciatura y la creación de especialidades y un sistema de posgrado para el área de veterinaria. Cabe mencionar que el título resulta imprescindible para la contratación de los profesionistas en el área de salud, lo que ocasiona que, si el egresado tarda en titularse por cuestiones administrativas, consecuentemente y muy probablemente tardará en colocarse en un puesto.

### **Conclusiones**

La UANL lleva implícita en su naturaleza el sello distintivo de ser una institución educativa que se debe a la sociedad. Por ello, el fortalecer este compromiso se

vuelve no solo importante, sino indispensable para la Máxima Casa de Estudios, ya que, es a través de un vínculo directo con la sociedad que le acoge, que puede responder de manera pertinente a lo que demanda el mundo, no solo en la formación de profesionistas, sino en la relación con el papel que juega en cada uno de los sectores de la comunidad que le rodea.

Bajo este contexto es que lo aquí presentado representa una necesidad para cualquier IES que se preocupe por mantenerse en el proceso de mejora continua. En el ejercicio de establecer comunicación directa con los principales empleadores de los egresados de la UANL, en diversos sectores, se obtuvo información de gran valía para la Institución que le permitirá, además de tomar decisiones relevantes en aspectos académicos y de gestión para seguir trabajando en lo establecido en los documentos institucionales, respetar y mantener su deber ser para con la comunidad.

## Referencias

- Cruz, R. (2009). Programa de seguimiento de egresados y opinión de empleadores. Universidad Veracruzana. Recuperado el 25 de febrero 2015 de <http://www.uv.mx/orizaba/enfermeria/files/2012/11/PROGRAMADESEGUIMIEN ODEEGRESADOSUV.pdf>
- De la Cruz, A.L., Macedo, A.E., y Torres M. C. (s.f.). Estudios de Egresados en la Universidad de Colima. Revisado de [http://www.congresoretosyexpectativas.udg.mx/Congreso%201/Mesa%20C/mesa-c\\_3.pdf](http://www.congresoretosyexpectativas.udg.mx/Congreso%201/Mesa%20C/mesa-c_3.pdf)
- Mateo, C. y Albert, M.C. (2010). *Competencias y habilidades del alumnado egresado de la UA. La visión de los empleadores*. Alicante, España: Unidad Técnica de Calidad. Vicerrectorado de Planificación Estratégica y Calidad de la Universidad de Alicante
- Nieblas, E.C., y Valenzuela, G. E. (2002). *Formación Universitaria y Ejercicio Profesional de los Egresados de la UABC*. México: PLAZA Y VALDES.
- Simón, J., Montes, E., y Arellano, LI. (2010). Los estudios de opinión de empleadores. Estrategia para elevar la calidad de la educación superior no universitaria. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 8 (3). Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/551/55115052012.pdf>



## **RELACIÓN ENTRE LAS PRÁCTICAS COTIDIANAS Y LA GESTIÓN ESCOLAR DE LOS DIRECTORES DE EDUCACIÓN BÁSICA.**

*Bertha Alicia Garza Ruiz  
Universidad Pedagógica Nacional 19B*

### **Resumen**

En el presente trabajo se analizó la importancia que se concede al director como responsable de la institución y de las funciones que emprende en el ejercicio de su gestión. Para ello se realizó una revisión de literatura sobre la gestión escolar y, en especial, sobre las prácticas profesionales que realizan cotidianamente los directores de educación primaria. También se examinaron las acciones que implementan los directores en la planeación, en el desarrollo del personal docente y el liderazgo institucional en sus centros escolares. Esto es importante en razón de que, en su práctica, el director debe encargarse, sobre todo, del cumplimiento de la normativa emanada desde la administración, porque él ocupa la posición de gobierno del sistema educativo más cercana a los profesores y a los padres. Asimismo, se revisaron los documentos rectores que delimitan las funciones de los directores escolares y se resaltan lo relativo al Modelo de Gestión Escolar de Educación Básica cuya finalidad es apoyar y fortalecer la actitud de liderazgo del directivo escolar en el proceso de planeación dentro del centro escolar. De la misma forma, se examinó si las prácticas cotidianas que realizan los directores de educación primaria están en relación con lo que se manifiesta en el Modelo de Gestión Escolar de Educación Básica.

### **Palabras clave**

Prácticas, funciones, directivos, gestión escolar.

### **Introducción**

Este trabajo ofrece elementos teórico-conceptuales sobre las prácticas profesionales del director de educación primaria, así como algunos procesos que se desarrollan en los centros escolares. A lo largo de los apartados que se desarrollan en el mismo, se abordan diferentes aspectos que se relacionan con la organización escolar los cuales se explican brevemente.

En el primer apartado contexto y justificación de la investigación, se describe cómo la función del director viene siendo también objeto de una creciente atención desde

la Política Educativa, se enuncian los documentos que lo argumentan y se detalla en las cuestiones que justifican este estudio.

En el segundo apartado se plantean el problema y los objetivos. En tercero trata puntualmente la función del director, las prácticas cotidianas, los factores de planeación, liderazgo institucional, desarrollo del personal y la relación que guardan con el Modelo de Gestión Escolar de Educación Básica.

En los dos últimos apartados se explica el método de la investigación, se presentan las conclusiones sobre las funciones y la gestión escolar de los directivos.

## **Fundamentos teóricos**

### **a. Contexto y justificación de la investigación.**

Uno de los retos más desafiantes que enfrentan los gobiernos en la época actual es, sin duda, alcanzar y sostener un sistema educativo que otorgue a la población las competencias básicas, necesarias para vivir en una sociedad de vertiginosos cambios. En este contexto, el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012 (Presidencia de la República, 2007, p. 72) señala que “el sistema educativo nacional requiere de una significativa transformación basada tanto en el mejoramiento material y profesional de los maestros, como en el énfasis del logro de los aprendizajes y el fortalecimiento en la capacidad de decisión de las escuelas”.

Navarro y Sánchez (2007) indican que las políticas y prácticas que orientan y definen los deberes y quehaceres del sistema educativo en lo general y de los niveles y modalidades educativas en particular, encuentran su aplicación y efecto en las instituciones escolares a través de un conjunto de planteamientos sistematizados ya sea de manera implícita o explícita en documentos, normas y/o disposiciones emitidos por los organismos rectores de la educación en el país, así como de las propias instituciones.

Por lo tanto, el sistema educativo tiene el reto de mejorar la calidad de la educación, por lo que corresponde a la escuela, como célula del sistema educativo, participar directamente en el fortalecimiento de la calidad de los servicios educativos, y, en ese aspecto, “el director juega un papel muy importante, pues es quien conduce la escuela”

(Rodríguez, 1998, p. 9). A partir de ahora se entenderá que cuando se utilice el término de director, se alude a lo dos géneros, masculino y femenino.

Suele decirse que nadie nace enseñado, sino que necesita un lento proceso de aprendizaje sustentado en la paciente lectura y en la experiencia reflexiva para alcanzar un óptimo nivel de saber y madurez. Del marco de esta máxima no se escapa

el oficio de director escolar (Antúnez, 2004). El director ocupa la posición de gobierno del sistema educativo más cercana a los profesores y a los padres, por lo que éste no puede ser un tema ajeno a los intereses de las administraciones educativas.

De la misma manera, en el Programa Sectorial de Educación 2007-2012 (SEP, 2007, p.12) se señala el fomento a “una gestión escolar e institucional que fortalezca la participación de los centros escolares en la toma de decisiones, corresponsabilice a los diferentes actores sociales y educativos”.

En este contexto, se establece el interés de este estudio, como señala González, (2003, p. 236) “la comprensión de la realidad del trabajo directivo exige una visión integral puesto que forma un todo”. Por lo tanto, en este trabajo se presenta un acercamiento teórico-conceptual a las funciones y acciones que implementan los directivos en el ejercicio de la planeación de su centro, en el desarrollo del personal docente y el liderazgo institucional. La aproximación al problema de estudio, es visto desde la perspectiva de la práctica profesional del director. Esta investigación se justifica porque aporta elementos que son de utilidad en la formación y actualización de los directores de educación básica.

Las aportaciones que se derivan suponen un despliegue de sensibilidad en los directores, que se convencen, comprometan y motiven para mejorar esas prácticas directivas. Gairín, (1999, p. 88) señala que en los centros escolares “un buen funcionamiento organizacional exige, sea cual sea su planteamiento, el cumplimiento de todas las funciones organizativas”. De igual manera, ofrece al directivo sustento para asumir una actitud de compromiso social e institucional que lo posibilite para ser capaz de elaborar líneas de intervención que surjan de interpretar realidades y le permitan diseñar acciones de manera conjunta con sus subordinados (Gairín, 1996).

Por consecuencia, los directores se benefician en el desempeño de sus funciones puesto que permite abordar nuevos enfoques en el ejercicio de su gestión. Pozner (2002) señala que para recuperar el sentido y el valor de la vida institucional es

necesario un estilo de gestión diferente que pueda crear otra manera de hacer escuela y que genere aprendizajes potentes para todos los alumnos.

### **b. El problema y los objetivos**

Se cree que corresponde al directivo, conjuntamente con su equipo de colaboradores, hacer explícita la cultura organizacional y enriquecerla constantemente como parte del proceso educativo en la escuela. Se sabe, que aparte de dirigir, "se espera del director que además de gestionar ejerza tareas de coordinación y funciones de liderazgo pedagógico" (González, 2003, p. 227). Por lo tanto, desde la perspectiva de construir una nueva cultura escolar de identidad, donde el director es protagonista en los escenarios escolares, surge el siguiente planteamiento: ¿Cuál es la relación que existe entre las prácticas cotidianas de los directivos de educación primaria con el modelo de gestión escolar de educación básica?

El objetivo general es: Identificar la relación que existe entre las prácticas cotidianas de los directivos de educación primaria del municipio de Guadalupe con las enunciadas en el Modelo de Gestión Escolar de Educación Básica del Estado de Nuevo León.

Los objetivos específicos son: 1. Determinar cómo asume el director la planeación del centro educativo; 2. Identificar cómo ejerce el director la función de liderazgo escolar en sus prácticas cotidianas; y, 3. Examinar las actividades que realiza el director respecto al desarrollo del personal en su centro de trabajo.

### **Enfoque teórico**

En este apartado se incluye de manera sintetizada el estudio que se ha realizado sobre el directivo escolar de educación básica en diversas fuentes de información. El marco teórico que sustenta este trabajo parte de lo general a lo particular. Se inicia con un panorama de la educación básica.

Asimismo, se desarrollan cuestiones sobre gestión escolar entendida como "el ámbito de la cultura organizacional de la escuela, conformada por directivos, el equipo docente, las normas, las instancias de decisión escolar y los actores y factores que están relacionados con la forma peculiar de hacer las cosas en la escuela, el entendimiento de sus objetivos e identidad como colectivo, la manera como se logra estructurar el ambiente de aprendizaje y los nexos con la comunidad donde se ubica la escuela" (SEP, 2001, p. 10).

De igual manera se revisan documentos como el Programa Sectorial de Educación 2007-2012 (SEP, 2007, p. 52) que menciona “fomentar una gestión escolar e institucional”. En el Plan Estratégico de Transformación Escolar se hace mención de liderazgo, trabajo colegiado y colaborativo (SEP, 2006). Se reflexiona en lo anterior porque en una institución educativa el director, como persona, es un ser que tiene ante

sí un gran compromiso social como agente de cambio, al tener bajo su dirección a los docentes de la escuela (Rodríguez, 1998).

Pero, ¿quiénes son los directivos? Madrigal (2006) señala que los directores son quienes hacen que las cosas estén bien. Que debe diseñar y mantener la estabilidad de las operaciones de la organización, formular estrategias y vigilar que la organización se adapte de una manera controlada a un entorno cambiante. Por ello, se hace una revisión de los diferentes documentos rectores que forman parte del acervo del directivo, principalmente el referente normativo que se utiliza para esta investigación que es el documento de las Disposiciones Generales para la Organización y Funcionamiento de las Escuelas Públicas y Particulares de Educación Básica (SENL, 2007), emitido por la Secretaría de Educación, que contiene la normativa relacionada con los aspectos que constituye la parte sustantiva del quehacer profesional de los directivos. Ahí se menciona que el director es responsable del funcionamiento, organización, operación y administración de la escuela y sus anexos. Le corresponde también, planear, organizar, dirigir, controlar y evaluar la prestación del servicio educativo en materia de recursos humanos, materiales y financieros; control escolar y aspectos técnico-pedagógicos.

Asimismo, la Secretaría de Educación del Estado de Nuevo León, ha desarrollado un Modelo de la Gestión Escolar, en el cual se plasman los componentes clave que una institución escolar debe considerar en sus procesos para obtener resultados de calidad. Este modelo de gestión incluye siete factores que a su vez se subdividen en elementos o sistemas y estos en criterios. “Su contenido permite a los centros identificar los elementos de gestión escolar necesarios para ofrecer un servicio educativo de calidad y tiene como principal propósito promover la mejora continua en los centros escolares” (SENL, 2010, p. 5). El modelo comprende tres dimensiones para su implementación: participación social comunitaria, organizativa-administrativa y pedagógica curricular. Para efecto de este trabajo se aborda particularmente la dimensión organizativa - administrativa ya que permite

identificar la importancia del buen funcionamiento del centro, incorpora el tema de los recursos necesarios para la consecución de la gestión de la institución, también asigna responsabilidades, comisiones a los diferentes actores de la escuela (SEP, 2006).

También, se analizan tres conceptos importantes dentro de la función del director: la planeación del centro educativo, el liderazgo institucional y el desarrollo del personal. Se examina como la planeación facilita que los centros escolares funcionen adecuadamente, cumplan con su función de formar personas aptas para la vida en sociedad y para utilizar el conocimiento como instrumento para el bienestar y la mejora continua.

Igualmente se examina el concepto de liderazgo y se distinguen las acciones que realiza el directivo al asumir un liderazgo institucional y promover el trabajo colegiado (SEP, 2009). Estos elementos se destacan porque de acuerdo a Münch (2005) se considera que un líder sabe escoger a la gente más adecuada para el trabajo y la cultura de la institución, tal como menciona; en pocas palabras, el líder es aquel que sabe cómo dirigir a la gente hacia su mejor esfuerzo.

### **Metodología**

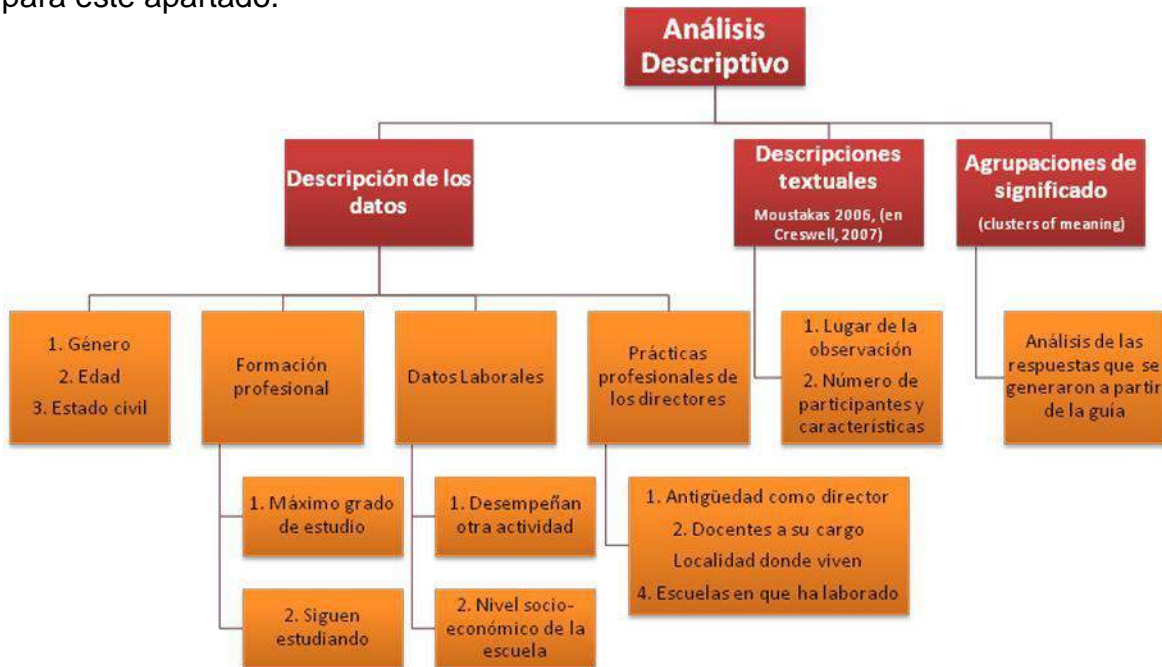
El presente estudio es de tipo cualitativo y su objetivo esencial radica en valorar la experiencia práctica de los directivos de educación básica. Se seleccionó el enfoque cualitativo porque permite observar la realidad de la dinámica y práctica de las funciones de los directores de educación primaria. Lo anterior se argumenta en Martínez (2006, p. 66) quien menciona que “trata de identificar, básicamente, la naturaleza profunda de las realidades, su estructura dinámica, aquella que da razón plena de su comportamiento y manifestaciones”.

Se utilizó la técnica de los grupos focales porque centra su atención e interés en un tema específico de estudio y son como “un modo de oír a la gente y aprender de ella”

(Martínez, 2006, p.175). El encuadre de la reunión se contempla de acuerdo a las sugerencias de Álvarez-Gayou (2006, p.140) que propone “propósito de la reunión, duración de la sesión, normas de conducción, grabación o filmación”. Se plantean cuatro grupos focales, de 5 a 7 directivos en cada grupo y que mediante una guía de observación se establezca el diálogo entre ellos, con la guía de un moderador.

La investigación contempló como universo de estudio a 27 directivos de educación primaria de las zonas escolares No. 112, 134, 89 y 65 del sistema transferido y que se ubican en el municipio de Guadalupe, N.L.

En el esquema siguiente se muestra de manera general la estructura que se trabajó para este apartado.



En tal sentido, este capítulo se estructuró en tres subcapítulos:

En el primero se hace referencia a la descripción de los datos obtenidos de la aplicación de una encuesta con enfoque cuantitativo que permitió tener un acercamiento con los directivos y rescatar más información al respecto. El segundo subcapítulo hace referencia a “descripciones textuales” (Creswell, 2009) que se refieren a las afirmaciones significativas de los temas que se abordaron en los grupos de discusión y que facilitaron la descripción de la participación de cada directivo. En el tercer subcapítulo se desarrollan “agrupaciones de significado” (clusters of meaning)

Moustakas, (En Creswell, 2007:30) que permitió explicar si los directivos tienen conocimiento real de sus funciones, si realmente ponen en práctica lo que concierne a tres factores que integran el Modelo de Gestión Escolar de Educación Básica del estado de Nuevo León que son: planeación del centro educativo, liderazgo y desarrollo del personal.

En los resultados se identificó es se observó que existe mucha coincidencia en las acciones que desempeñan en el ejercicio de su gestión escolar tanto en lo que hacen y deben de hacer en sus centros escolares. A continuación, se registra la información que se rescató en esta relación.

	Modelo de Gestión Escolar en EB	Prácticas reales de los directivos
Planeación educativa del centro	A. En la escuela se realice un ejercicio anual de planeación para validar el modelo estratégico del plantel.	Agenda semanal Agenda con maestros Diagnóstico inicial Detección de necesidades físicas
	B. En el plantel se elabora e implementa un Plan Anual de Trabajo.	Plan de mejora curricular Plan de mejora/gestionar recursos Académico curricular Plan de mejora para capacitar a maestros
Liderazgo institucional	A. El director promueve el trabajo colegiado del Consejo Técnico del plantel para la implementación de proyectos de mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje y el fortalecimiento de los valores institucionales en el personal del plantel.	Realiza funciones pedagógicas Visitas a grupo Realiza Consejo Técnico, delega Asume responsabilidades directivas Una misión que cumplir
	B. El director impulsa el desarrollo profesional y promueve esquemas de trabajo de los docentes y el personal de apoyo del plantel a través de la participación para prácticas exitosas de tener trabajos de	Realiza funciones administrativas: llenar a y entregar papelería Distribuye grupos, comisiones Arregla conflictos Promueve la participación Promueve trabajo en equipo activo, autoritario, compro Líder metido, humanista, de consenso, en formación.



	<p>C. El director supervisa permanentemente el proceso de enseñanza-aprendizaje de su plantel asegurando la calidad del trabajo en el aula.</p>	<p>Organización: distribuye grupos, comisiones</p> <p>Sigue lineamientos . Ejecuta tareas Toma decisiones Integrador, pide opinión a docentes</p>
Desarrollo del personal	<p>A. El plantel cuenta con un programa permanente de capacitación que atiende las necesidades establecidas de fortalecimiento y crecimiento profesional de docentes y personal administrativo y de apoyo.</p>	<p>Pro mueve capacitación Atención a docentes</p> <p>Facilita capacitación en su turno</p> <p>Invitación a actualizarse</p> <p>Gestiona apoyos, imparte los cursos.</p>
	<p>B. El personal docente y de apoyo participa activa y colegiadamente en el proceso de elaboración e implementación de estrategias y acciones del Plan Anual de Trabajo.</p>	<p>Ofrece asesoría permanente</p> <p>Directivo que acude a capacitarse</p> <p>Gestiona apoyos, imparte los cursos. Toma en cuenta el perfil de los docentes</p>

**\*\*Cuadro: Relación entre las prácticas deseables y prácticas reales.**

### Conclusiones

La figura del directivo ha sido tratada de maneras muy diferentes. Algunos especialistas han afirmado que, sobre todo, un directivo debe planificar, organizar, coordinar, mandar y controlar. Otros se han preocupado principalmente por los resultados a lograr mediante una atención manipulativas de los colaboradores. Isaacs (2004, p.163) manifiesta que “se ha considerado al directivo más como un administrativo, y un colegio bien dirigido como aquél en que existe una utilización eficaz de los recursos materiales y un conjunto de rutinas administrativas bien ordenadas”. Igualmente, se supone que, al dedicar más tiempo a lo administrativo, descuida la relación con el personal o con sus colaboradores.

Por lo tanto, de acuerdo a Sánchez (2009) si el directivo dedica tiempo a relacionarse con sus colaboradores y menos en el cumplimiento de trámites burocráticos, si revisa sus documentos normativos, si cambia de actitud y practica

sus verdaderas funciones, entonces, se puede tener una dirección capaz de implicar al profesorado en un proyecto de futuro que le ilusione y donde ejerza el liderazgo institucional que lo lleve a dar cumplimiento a lo establecido en el modelo de gestión.

Consecuentemente, el Directivo, como líder, debe poseer una alta capacidad para influir sobre la buena marcha de la escuela y sobre su mejora. Esa posibilidad de influencia debe ser ejercida como una práctica del liderazgo que comprometa a cuantas personas trabajan en la institución escolar.

En el siguiente cuadro se presenta un esquema entre los resultados esperados y los obtenidos al aplicar el modelo descrito:

<b>Los resultados que se esperan de los directivos. Que realice acciones como:</b>	<b>Los resultados obtenidos en relación al Modelo de Gestión Escolar</b>
<b>A. PLANEACIÓN</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Diagnóstico inicial</li> <li>• Detección de necesidades físicas</li> <li>• Agenda con maestros</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Algun@s directivos llevan agenda de trabajo</li> <li>2. La mayoría realiza un diagnóstico inicial</li> <li>3. Tod@s emprenden acciones para mejorar las necesidades de infraestructura.</li> </ol>
<b>B. FUNCIONES DIRECTIVAS Y EL MODELO DE GESTIÓN ESCOLAR:</b>  <ul style="list-style-type: none"> <li>• Realiza consejo técnico, delega</li> <li>• Administrativas: llenar y entregar papelería</li> <li>• Pedagógicas: visitas a grupo</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Directivos que ejercen una fuerte relación entre lo cotidiano y el MGE. La coincidencia responde a la iniciativa o intuición de los directivos, en lugar de al conocimiento de los componentes del modelo.</li> <li>2. Tareas orientadas a la realización de un consejo técnico. Realizan actividades administrativas,</li> <li>3. pedagógicas y</li> <li>4. visitas a grupo.</li> </ol>

---

### C. LIDERAZGO:

- Ejecuta tareas
  - Arregla conflictos
  - Promueve trabajo en equipo
1. Directivos que tienen iniciativa propia.
  2. Directivos que se guían por su experiencia. Directivos que actúan de acuerdo a las necesidades
  3. Directivos que actúan de acuerdo a las imperantes.
  4. Delegan responsabilidades.
  5. Promueven el trabajo en equipo.

---

### D. DESARROLLO DEL PERSONAL:

- Directivo que acude a capacitarse
  - Da los cursos
  - Ofrece asesoría permanente
1. La mayoría acuden a capacitarse
  2. Solo una parte ofrece cursos
  3. Solo la tercera parte ofrece asesoría permanente
- 

### Referencias

- Álvarez-Gayou, J. (2006). *Cómo hacer investigación cualitativa: fundamentos y metodología*. México: Paidós.
- Antúnez, S. (2004). *Organización escolar y acción directiva*. Biblioteca para la actualización del maestro. (1ª. Ed.). México: Dirección General de Materiales y Métodos Educativos. **2do CONGRESO INTERNACIONAL DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA RIE - UANL 2015 "Construyendo puentes entre disciplinas"**.
- Bar, G. (1999). Organización de los Estados Iberoamericanos para la educación, la ciencia y la cultura. (OEIECC). *Primer Seminario Taller sobre perfil del docente y estrategias de formación*. Lima, Perú.
- Creswell, John. (2009). Creswell, John W. *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. 3rd Edition. Los Angeles: Sage Publications, Inc., 2009.
- Creswell, JW. (2007). *Investigación cualitativa y diseño de la investigación: La elección de las cinco tradiciones* (2ª edición). Thousand Oaks, CA: Sage.
- De Vicente Rodríguez, P.S. (2002). *Desarrollo profesional del docente. En un modelo colaborativo de evaluación*. Ediciones Mensajero. Bilbao: España.
- Gairín, S. J. (1996). *Manual de organización de instituciones educativas*. Colección Educativa Día. Madrid: Editorial Escuela Española, S.A.
- Gairín, S. J. (1999). *La organización escolar: contexto y texto de actuación*. (2ª. Ed.). Colección Aula Abierta. Madrid: Editorial la Muralla, S.A.
- González, M. T. (2003). *Organización y gestión de centros escolares: Dimensiones y procesos*. Madrid: Pearson Educación.

- Isaacs, D. (2004). *Ocho cuestiones esenciales en la dirección de centros educativos*. Pamplona: Universidad de Navarra.
- ITESM. (2006). *Educación por competencias. Curso Formando formadores*, Secretaría de Educación, México.
- Madrigal, B. E. (2006). *Habilidades directivas* (1ª. Ed.). México: Mc Graw-Hill.
- Martínez, M. (2006). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa* (2ª. Ed.). México: Trillas.
- Münch, L. (2005). *Administración y estilos de gestión: la clave de la competitividad*. Biblioteca de Administración. México: Trillas.
- Navarro, M. & Sánchez I. (2007). *Transformación mundial de la educación superior*. Puebla: Universidad Iberoamericana.
- Pozner, W. P. (2002). *El directivo como gestor de aprendizajes escolares*. 5ª. Ed. 2ª. Reim. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- Presidencia de la República. (2007). *Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012*. México.
- Rodríguez, M. E. (1998). *Función directiva escolar. Guía de autoperfeccionamiento*. Monterrey: Ediciones Castillo. S. A de C.V.
- Sánchez, E. (2009). *Para un planeamiento estratégico de la educación* (2ª. Ed.). Córdoba: Argentina.
- Secretaría de Educación de N.L. (2007). *Disposiciones Generales para la Organización y Funcionamiento de las Escuelas Públicas y Particulares de Educación Básica*. Monterrey. México.
- Secretaría de Educación de N.L. (2010). *Autoevaluación del Modelo de Gestión Escolar en Educación Básica. Nivel de Primaria*. Gobierno del Estado de Nuevo León. Monterrey: Dirección de Calidad Educativa.
- Secretaría de Educación Pública. (2001). Subsecretaría de Planeación y Coordinación. Dirección General de Evaluación. *¿Cómo transformar las escuelas? Lecciones desde la gestión escolar y la práctica pedagógica*. Reporte Final. México.
- Secretaría de Educación Pública. (2006). *Plan Estratégico de Transformación Escolar*. (1ª. Ed.). México: Coordinación Académica del Programa Escuelas de Calidad.
- Secretaría de Educación Pública. (2007). *Programa Sectorial de Educación 2007-2012*. México.
- Secretaría de Educación Pública. (2009). *Modelo de Gestión Educativa Estratégica. Programas Escuelas de Calidad*. (1ª. Ed.). México: Subsecretaría de Educación Básica.
- Weinberg, P. (2002). *El directivo como gestor de aprendizajes escolares*. (5ª. Ed). Buenos Aires: Aique Grupo. Marzo 2015

Investigación Enseñanza Paradigma Currículo Estrategias Ideología Técnica Competencias Motivación Humanista Estudiantes Instituciones Planeación Profesores Gestión Políticas Formación Valores Innovación Evaluación Cualitativa **Psicología** Objetivo Teoría Universidad Rendimiento Diseño Cambio Acreditación Calidad Profesión Conductual Comunicación **Sociología** Directivos Actualización Demandas Empleo Responsabilidad **Economía** Estándares Normas Indicadores Perfil Conocimiento Organización Público Internacionalización Tecnología Didáctica Desempeño Misión Investigación Ciudadana Receptor **Educación** Constructivismo Ciudadanía **Filosofía** Virtual Comunidad Aprendizaje Integral Plataformas Concepciones Aula Representaciones Habilidades Pensamiento Método Colaborativo Factor Metodología Proceso Aplicación **Pedagogía** Contenidos Comprensión Integrador Epistemológico Problemas Creatividad Relación Contexto Expectativas Mediación Intervención Social Política Intercultural Hábitos Implementación **Ciencias** Certificación Inclusión Alfabetizar Afectividad Publicación Impacto Asimilación Explicación Cognitivo Propósito Misión Crítica Cuantitativo Educar Leer Comunal Estructuración Conceptualizar Definir Transferencia Andamiaje

# RIE-UANL

Revista de la Red de Investigación Educativa

## Sección Diseño y Evaluación Curricular

## AVANCES DEL CURRÍCULO BASADO EN COMPETENCIAS EN UN PROGRAMA EDUCATIVO DE LICENCIATURA EN ENFERMERÍA

*Silvia Espinoza Ortega, Ma. Diana Ruvalcaba Rodríguez, Ma. Dolores Corona Lozano  
Universidad Autónoma de Nuevo León*

### Resumen

Existen mecanismos y estructuras de apoyo institucional para desarrollo del proceso curriculares basados en competencias, las instituciones desarrollan orientación constante a través de cursos sobre modelo educativo institucional y el modelo académico de licenciatura que señala los ejes el diseño por competencias y se fundamentan en los planes de desarrollo institucionales. En la Facultad de Enfermería, específicamente, existe un programa de capacitación de profesores impartiendo cursos de actualización con las nuevas metodologías, estrategias de enseñanza-aprendizaje, diplomado básico de docencia universitaria, elaboración de unidades de aprendizaje, evaluación de los aprendizajes y específicamente para los directivos gestión del aprendizaje, mismos que se cursan por profesores de tiempo completo y asignatura, lo que favorece la socialización del proceso y la implementación de las innovaciones educativas. **Metodología:** Estudio descriptivo trasversal, población de estudio directivos institucionales, académicos y estudiantes de la carrera de licenciatura en enfermería. **Resultados:** Directivos y académicos identifican que existe semejanza en señalar la institucionalidad para la implementación de los CBC, tienen base en los modelos académicos y educativos, los cambios se consideran dentro de los planes de desarrollo institucional y existen instancias de control y gestión de los procesos y asesorías constantes. En relación con las ventajas y logros se señalan como semejantes la formación centrada en el aprendizaje, el estudiante maneja su aprendizaje y desarrolla habilidades nuevas, enfatiza en el saber hacer, destacan los valores, existe mayor flexibilidad y se define el perfil en estudios de mercado laboral y reportan el proceso de socialización realizado para fortalecer el cambio.

### Palabras claves

Curriculum, Competencias, curriculum basado en competencias, educación superior

### Planteamiento del Problema

El desafío de la educación superior es formar egresados capaces de adaptarse a un mundo laboral de cambios constantes. (Alarcón y Méndez 1998). Esto requiere la actualización periódica de habilidades profesionales, conforme lo demanda el desarrollo económico y social del país. En la Conferencia Mundial sobre Educación Superior (2009) se propuso la formación basada en competencias. Este enfoque permite mejorar y conservar la calidad de la enseñanza, la investigación, la pertinencia en los planes de estudios, las posibilidades de empleo. Así como el establecimiento de acuerdos de

cooperación a fin de contribuir al desarrollo cultural, social y económico de la sociedad (UNESCO, 1998).

Los cambios sociales, políticos y económicos influyen en el continente americano, europeo y en la Cuenca del Pacífico en todos los aspectos de la vida en el campo del conocimiento y la educación. Paralelo a estos cambios la educación ha tenido que modificar sus proyectos, proponiendo la enseñanza con base en competencias como una estrategia para la innovación (Barroso y Colomeak, 2007), formando egresados responsables, competentes, capaces de realizar acciones sociales, cognitivas, afectivas, culturales y productivas. (FEMAFEE, 2006).

Los sociólogos y pensadores plantean que la sociedad que está emergiendo se denomina sociedad del conocimiento, por el papel clave que el aprendizaje está desempeñando en ella. El desafío en la formación consiste en responder a un paradigma en el cual el conocimiento sea el centro de atención y el objetivo primordial el desarrollo de capacidades para aplicar el conocimiento, mediante el logro de competencias que se pueden desarrollar en diferentes contextos del ámbito local, nacional o mundial. Atender estas demandas requiere cambios en los modelos de capacitación y educación, lo que implica alcanzar el dominio de habilidades, conocimientos, actitudes y valores. (CIE, 2003).

El personal de Enfermería en México requiere formación de calidad, que considere el perfil epidemiológico nacional, responda a las condiciones y demandas de la sociedad, así como a los avances científicos y tecnológicos de las ciencias de la salud, de manera que la formación de enfermeras profesionales contribuya a resolver la problemática inherente al desarrollo nacional. (Padilla, 1999).

Para Enfermería el empleo de marcos teóricos y enfoques con base en competencias es fundamental, debido a que favorece el estatus disciplinar, el reconocimiento y la práctica autónoma, al mismo tiempo que permite avanzar en la enseñanza implementando estrategias, donde los docentes aparte de las competencias clínicas básicas y avanzadas, implementen conocimiento teórico que impulsen la adquisición de competencias y promuevan un ambiente de flexibilidad y creatividad (Olarte, 2007).

Bajo los señalamientos anteriores, formulamos la siguiente pregunta como objeto del problema investigativo: ¿Cuáles son los avances del currículo basado en competencias en un programa educativo de licenciatura en enfermería?

El objetivo general de este estudio es conocer las opiniones de los directivos, maestros y estudiantes sobre los avances de la incorporación del currículum por competencias en el Programa Educativo de una Facultad de Enfermería del Estado de Nuevo León.

## Marco de Referencia

Para las instituciones de educación superior el desarrollo y diseño curricular con base en competencias permite la transparencia en la definición de unidades de aprendizaje que requieren los programas de estudios. El trabajo de los profesores incorpora nuevos elementos, facilita el seguimiento del estudiante, posibilita el desempeño autónomo del egresado y deriva un currículum que surge del contexto e implica para el estudiante la necesidad de desarrollar el pensamiento lógico, la capacidad de investigar, la creatividad y el dominio de otros idiomas.

En el marco de la planificación académica, la definición de competencias ocupa un lugar esencial, su diseño permite organizar el conocimiento y el aprendizaje expresa la intencionalidad de los objetivos, el nivel de enseñanza, así como las formas de conservación y transformación que se debe cumplir con el aprendizaje. Las competencias no deben tomar el lugar del conocimiento de la disciplina el que es fundamental para el avance de la misma. Al diseñar las competencias se podría pensar “La persona hace acción”, incluye indicadores de logro, con lo que habrá de analizar lo conceptual (el saber), las actitudes (el ser) y el desempeño (el hacer) (Canquis e Iniciarte, 2006). Galdames (2003) señala que “un sistema inteligente en la formación de competencias, es aquel que propicia el desarrollo integral de la persona, tomando en cuenta los problemas que plantea la realidad y se encuentra orientado al logro”; mientras que el Programa Nacional de Desarrollo Educativo (PNE) en forma paralela a la Organización de las Naciones Unidas (ONU) plantea que para lograr que los mexicanos adquieran su pleno desarrollo y para el mejoramiento de la nación, se requiere de conocimientos, habilidades y destrezas, así como actitudes y valores necesarios para enfrentar un mundo cambiante, como lo definen las competencias.

Ante el panorama señalado anteriormente, corresponde a las universidades la formación profesional con un currículum basado en competencias (CBC), que marque la línea de evolución con enfoque en la promoción, adquisición y desarrollo de un conjunto de competencias generales y específicas que un individuo debe dominar como resultado de su transición por ambientes de aprendizaje.

La utilización de un currículum basado en competencias, es un proceso integral, cuya responsabilidad recae tanto en los directivos, profesores y estudiantes; durante el proceso de formación los estudiantes deben enfatizar el desarrollo de competencias personales para el logro de las profesionales. Un sistema de formación de competencias de enfermería incluye todas las acciones y procedimientos para analizar, planificar y desarrollar nuevos conocimientos y habilidades que son necesarios para adaptarse a las circunstancias del entorno (Salazar, 2009)



## Metodología

Para realizar un análisis respecto a la puesta en marcha del nuevo enfoque curricular basado en competencias de un programa educativo de Licenciatura en Enfermería, se recopiló información empleando un instrumento dirigido a directivos, profesores y estudiantes para identificar aspectos referidos a la institucionalidad donde se explora el modelo educativo, el plan de desarrollo estratégico institucional, el currículo y los mecanismos de aseguramiento de la calidad, la gestión académica administrativa y se revisan temas normativos, de procesos y procedimientos asociados a las consideraciones institucionales para el diseño e implementación de los Currículos Basado en Competencia (CBC). En la aplicación piloto de los instrumentos se consideró la consulta a dos directivos institucionales, a tres académicos y seis estudiantes del programa educativo de Licenciatura en Enfermería diseñado con base en competencias implementado desde el 2011.

## Resultados

Los directivos señalan que en su institución se está implementando el CBC como respuesta al proceso de innovación curricular, responde a las propuestas del sistema educativo enmarcado en las tendencias nacionales e internacionales de la educación y acorde con las aspiraciones institucionales plasmadas en su visión y en las políticas propuestas en sus planes de desarrollo; través del presente modelo se otorga mayor oportunidad a las demandas de formación de profesionales, científicos y humanistas.

También señalan los directivos que existe orientación constante en la institución y se realiza a través de los siguientes cursos: Modelo educativo institucional, modelo académico para programas educativos de licenciatura, que señala en uno de los ejes el diseño por competencias, orientación sobre el plan de desarrollo institucional al 2020, tanto de la institución central como de la Facultad de Enfermería, también existe un programa de capacitación de profesores impartiendo cursos de actualización con las nuevas metodologías, como estrategias de enseñanza aprendizaje, diplomado básico de docencia universitaria, elaboración de unidades de aprendizaje, evaluación de los aprendizajes y específicamente para los directivos gestión del aprendizaje por mencionar los más recientes, mismos que son cursados por profesores de tiempo completo y por profesores de asignatura lo que favorece la socialización del proceso y la implementación de las innovaciones educativas.

Respecto de la existencia de instancias de gestión y control de los procesos readecuación curricular basados en competencias, el 100% de los directivos afirman contar con ellos, se reconoce que esta labor es desarrollada fundamentalmente en la Universidad y que existe la comisión académica que funge como la máxima autoridad decisoria para las adecuaciones curriculares y representa a la junta directiva de la

propia institución educativa y la Comisión Académica del Consejo Universitario que dictamina sobre las innovaciones o adecuaciones curriculares.

Los directivos afirman que cuentan con procedimientos para el diseño de programas de estudio, basados en competencias y que se guían por las propuestas del modelo educativo y académico de la institución de educación superior, con elementos que permiten el diseño de programas educativos. También los directivos afirman contar con organismos aseguradores de la calidad nacionales e internacionales que evalúan, acreditan y certifican los programas de licenciatura en enfermería como los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior, A.C (CIEES) para el caso de enfermería existen organismos como el Consejo Mexicano de Acreditación y Certificación de Enfermería, AC, Consejo para la Acreditación de la Educación Superior, A.C. (COMACE/COPAES), el ISTECS-Grana Ibero – America Science & Technology Education Consortium y Generation Of Resources for Accreditation in Nations of the Americas, de acuerdo a la información proporcionada por los directivos consultados, se reporta que el programa educativo de licenciatura en enfermería ha registrado un avance del 90% de implementación faltando solamente un semestre para egresar la primera generación de este programa educativo con base en competencias.

También se solicitó a los directivos considerar los procedimientos utilizados para desarrollar el diseño curricular, su implementación y los mecanismos de evaluación. Además debían expresar logros y dificultades, ventajas y desventajas del nuevo currículo, a lo que refieren que para la elaboración se utilizó la metodología de revisión del estado del arte de la enfermería a nivel nacional como internacional, la revisión del proyecto Tuning América Latina y Tuning Europa, los resultados reportados por un estudio comparativo sobre competencias específicas de Licenciatura en Enfermería en cuatro estados de la República Mexicana, adscritos a las Asociaciones de la Federación Mexicana de Facultades y Escuelas de Enfermería A. C (FEMAFEE) (Espinoza 2010). Los directivos señalan la elaboración de un documento formal que aprobó el nuevo currículo, la estrategia de socialización citada por los directivos fue la de involucrar a todos los académicos de la carrera; informar a los estudiantes sobre las modificaciones que se estaban llevando a cabo.

Los profesores opinan que el modelo educativo tiene una institucionalidad explícita referida a la formación por competencias. Estos mismos académicos visualizan que tal reconocimiento está refrendado en el plan de desarrollo al 2020 de la universidad y de la propia facultad lo que conlleva a pensar que, el modelo de currículo basado en competencias (CBC) es la propuesta formativa imperante desde el 2008 hasta la actualidad, lo que otorga un marco curricular claro y orientador en los procesos

formativos y al mismo tiempo visualiza las condiciones para la formación de CBC tanto en la institución como en el programa educativo de licenciatura en enfermería.

Es opinión de los académicos el CBC orienta el proceso formativo de los estudiantes, así como el desarrollo de habilidades, conocimientos, destrezas, actitudes y aptitudes, fomenta el desarrollo de valores lo que permite aprendizaje significativo y mejores experiencias de aprendizaje en el aula, posibilitando con ello que los egresados sean competitivos nacional e internacionalmente. Todos los profesores encuestados señalaron que conocen las competencias consideradas en el perfil de egreso de la carrera, sin embargo, ninguno de ellos participó en su planteamiento y elaboración y 100% refieren que la participación más activa fue durante el diseño de las unidades de aprendizaje el que se realizó de acuerdo a los lineamientos establecidos en el modelo educativo y académico propuestos por la universidad.

Una primera indagación permitió conocer la opinión de los académicos en cuanto a saber si en la institución hay un proceso de inducción a la docencia universitaria, que provea elementos y condiciones de desempeño docente, que habilite para trabajar en la lógica de CBC, señalan que el 100% de los académicos conoce de iniciativas al respecto ya que han recibido inducción al puesto y orientación al inicio del semestre sobre el programa educativo y 100% asistieron curso el diplomado básico de docencia universitaria y se promueve la formación integral de sus estudiantes los cuales adoptan una actitud innovadora hacia el conocimiento.

Una segunda línea explorada buscó conocer las iniciativas institucionales para el desarrollo de competencias iniciales de los estudiantes y los resultados evidencian que no existen iniciativas en este aspecto, indudablemente es necesario considerarlas para la aplicación del plan de estudios CBC, los académicos expresan que éstas se orientan al desarrollo de competencias generales y específicas, como comunicación y algunas con enfoque hacia el quehacer propio de la enfermería.

Respecto al impacto de estos programas resulta interesante señalar que para los académicos estos programas han incidido favorablemente en los estudiantes, existen normativas institucionales que facilitan la formación por competencias, también se buscó explorar sobre la opinión de los profesores sobre si el modelo de CBC ha incidido en su desempeño docente los resultados expresan que el modelo ha sido favorable. EL CBC ha sido evaluado y acreditado nacional e internacionalmente lo que evidencia la calidad del programa educativo.

Como se señaló anteriormente, 100% de los académicos reconoce el CBC como parte importante del proyecto formativo institucional que se describe también en el modelo

educativo y académico en los planes de desarrollo al 2020 de la universidad y de la facultad de enfermería. Los profesores reconocen como positivo y favorable para su quehacer académico la implementación del modelo CBC. Para conocer cuál es la opinión de los académicos respecto al grado de satisfacción que tienen sobre las condiciones de gestión académico administrativas asociadas a los CBC se identifica que se encuentran totalmente satisfechos con las gestiones curriculares.

Cuando se explora con la intención de saber si los cuerpos normativos generales de la universidad reconocen y dan espacio a este modelo formativo, señalan que se encuentran satisfechos, con la capacitación y formación recibida por los docentes sobre el nuevo modelo educativo y adecuación del plan de estudios y han generado los procedimientos y los reglamentos específicos para dar respuesta al nuevo modelo formativo. Al explorar el conocimiento si la opción de CBC generó condiciones de reorganización académico-administrativa en las unidades o departamentos, los resultados de la encuesta señalan que se hicieron cambios y adecuaciones del reglamento, de la estructura organizativa y se realizaron ajustes en las funciones del personal responsable de la implementación del diseño curricular CBC, el 100% de ellos expresan estar satisfechos con esos cambios organizativos.

Respecto al apoyo recibido a través de gestores curriculares para el diseño de CBC, 100% de los profesores señala que la institución contó con recursos humanos calificados, para el rediseño curricular CBC y se encuentran satisfechos con la asesoría recibida. Respecto de las condiciones de apoyo a través de capacitación y formación docente para el diseño de CBC, las opiniones informan que la institución les brindó capacitación y formación y en cuanto al grado de satisfacción derivado del apoyo en capacitación y formación docente para el diseño del CBC, la opinión de los docentes es que este apoyo resultó satisfactoria.

Continuando con el punto relativo a la provisión de recursos de equipamiento docente requerido para un CBC, las opiniones de los encuestados señalan que los recursos y equipamiento resultan suficientes y se sienten satisfechos con ellos. En relación con los facilitadores en los procesos de diseño, implementación y evaluación del CBC los académicos reconocen clara tendencia a este nuevo modelo, refiriendo cambios de paradigmas sobre todo en el estudiante y el profesor este último actúa como facilitador del proceso de enseñanza aprendizaje, el proponer un diseño CBC se destaca la importancia del aprendizaje significativo, por lo que el estudiante es reconocido como el principal protagonista del aprendizaje en esta propuesta de adecuación al modelo educativo y académico de la universidad, se promueve la formación integral de sus estudiantes los cuales adoptan una actitud innovadora hacia el conocimiento. Este modelo tiene como ejes estructuradores la educación centrada en el aprendizaje y la

educación basada en competencias, su eje operativo es la flexibilidad curricular y de los procesos educativos y sus ejes transversales son la internacionalización y la innovación académica.

La opinión de los estudiantes respecto a la organización del currículo basado en competencias (CBC), los resultados del conocimiento del CBC indican que el 67% de los estudiantes reconocen la existencia del currículo basado en competencias en su carrera y 23% de los estudiantes no identifican que su carrera tiene un curriculum basado en competencias.

En cuanto al conocimiento que los estudiantes tienen de las competencias de egreso en la carrera 50% de los encuestados indica estar informado sobre las competencias y 50% las desconoce, por lo que sería importante estudiar los alcances que esto puede tener al postular el CBC sobre todo para los egresados que formaran parte del mercado laboral.

Sobre el nivel de participación de los estudiantes en la formulación del CBC, 33.3% de los estudiantes declara haber tenido una alta participación en igual porcentaje señala nivel de participación media, 1.6% participación baja y 1.6% ninguna participación. Los resultados reafirman la relevancia de sensibilizar a los estudiantes en la participación en el diseño del CBC. Se puede concluir que la mitad de los estudiantes declaran conocer la existencia de un currículo basado en competencia, cifra que disminuye a 33% respecto del conocimiento de las competencias declaradas en el perfil de egreso. Esta situación resulta compleja, puesto que uno de los aspectos centrales de un diseño CBC es el establecimiento del perfil de egreso y la socialización del mismo. Por tanto, el conocimiento de la existencia CBC implica identificar el conocimiento de las competencias declaradas en el perfil, lo que requiere de mayor difusión del mismo.

La satisfacción de los estudiantes respecto del CBC se analizó en base a cinco aspectos: Un primer aspecto consultado fue la conformidad con esta nueva modalidad curricular, solamente 33% está conforme con el enfoque CBC, señalan que tiene bases científicas más amplias y facilita al estudiante ser competente, se trabaja en las debilidades identificadas y se mejora la formación del estudiante y permite egresar con competencias compatibles con las exigencias laborales futuras. El 67% de los estudiantes no se encuentra conforme con este enfoque debido a que el papel del profesor es solo de facilitador, por lo que hay exceso de tareas y trabajos, se presentan gran cantidad de temas con muy alta exigencia por parte del profesor, lo que evidencia la necesidad del estudiante de adecuarse al nuevo estilo de aprendizaje.

El enfoque curricular con conformidad con la metodología de aprendizaje utilizada, el 33% está de acuerdo con las estrategias de aprendizaje argumentando que permiten consolidar competencias, te apoyan con herramientas para que sean aplicadas en la práctica y capacidad para la solución de problemas y permite combinar los conocimientos en las distintas asignaturas. Por otra parte, el 67% manifiesta su desacuerdo con las metodologías debido fundamentalmente a problemas en la amplitud de las unidades de aprendizaje, no existe disponibilidad para aceptar el cambio de rol del estudiante, se requiere más preparación para adoptar la nueva metodología. El 67% de los estudiantes reconocen que deben asumir una mayor responsabilidad, participación y compromiso frente al curriculum basado en competencias, mencionando que el estudiante participa más, la responsabilidad del aprendizaje es del estudiante, hay más compromiso de crecer en forma independiente, te compromete a seguir investigando y a crecer en lo personal y académicamente.

Los avances en los contenidos teóricos se vean reflejados en la práctica clínica, el estudiante se beneficia ya que adquiere habilidad para búsqueda de acervo bibliográfico lo que significa autonomía y acceso al conocimiento científico, favorece la maduración y el trabajo independiente, facilita el cumplimiento de metas y objetivos y permite planear a futuro, fortalece la adquisición de competencias, apoya al estudiante a participar más activamente de su propio aprendizaje, mejora su desempeño. El 67% de los estudiantes afirmaron que proporciona mayor formación y 34 % respondieron que no la proporciona, opinan que la formación integral les permite fundamentar científicamente la teoría como la práctica, tienes la oportunidad de realizar búsquedas y mejorar en el campo personal y profesional ayuda a ser más competentes y a hacer las actividades en forma independiente, facilita el desarrollo de habilidades y el papel del maestro favorece la formación integral y calidad del aprendizaje adquirido, favorece el desempeño laboral.

## **Conclusiones**

Para los directivos las ventajas y logros más reiterados se refieren a que los estudiantes serán profesionales mejor preparados, más competitivos nacional e internacionalmente podrán responder con calidad a las exigencias del mercado laboral actual, el estudiante es reconocido como el principal protagonista, promueve la formación integral, se propone adopción de una actitud innovadora hacia el conocimiento, el estudiante maneja su aprendizaje y desarrolla habilidades nuevas, enfatiza en el saber hacer. Se destacan más los valores como la responsabilidad y la ética del ejercicio profesional, se fomenta la movilidad nacional e internacional, se propone mayor flexibilidad, se incorporan procesos evaluativos formativos con registro de desempeños, conocimientos y productos, destaca cómo el estudiante en formación va adquiriendo las competencias generales y específicas de la profesión.

Los profesores necesitan de mucha capacitación y maduración, existe resistencia al cambio, se requiere reorganización conceptual del sistema educativo, cambio del modelo anterior al nuevo, implementación del plan de seguimiento, es necesario considerar las cargas horarias que tienen que ajustarse, las innovaciones en las unidades de aprendizaje, las nuevas metodologías, preocupación de cómo el docente formador de este futuro profesional adopta la formación por competencias, en el sentido del nuevo papel del profesor como facilitador del aprendizaje.

El CBC genera en los estudiantes una actitud crítica son más conscientes respecto de la responsabilidad, beneficios y aportes que este currículo hace a su formación integral frente a las futuras exigencias de su desempeño laboral. La participación del estudiante es más activa, requiere más trabajo independiente y propuestas de trabajo, disminuyen las actividades de exposición de clases, promueve el conocimiento para toda la vida, permite madurar y crecer integralmente, aprender a trabajar en equipo, el desarrollo de competencias y la calidad del desarrollo de los aprendizajes, el aprendizaje se aplica a problemas reales promueve la participación del alumno y la enseñanza al trabajo en grupo.

## Referencias

- Alarcón N. y Méndez R, La calidad y el contexto actual de la educación superior 1998, <http://www.monografias.com/educacion>
- Barroso R, Colomer B.(2007) Las Competencias: su importancia para la planificación de los programas de capacitación de Enfermería, Revista Cubana de Enfermería, Oct.-Dic..
- Canquiz L, Inciarte A.(2006) Diseño de unidades curriculares dentro del enfoque de curriculum por competencias.
- Cárdenas, B. L., (2005) La Profesionalización de la Enfermería en México, Un Análisis desde la Sociología de las Profesiones. Ediciones Pomares, S.A. Barcelona-España.
- Cárdenas Becerril y Col. Modelo Educativo Unificado de Enfermería en México Federación Mexicana de Facultades y Escuelas de Enfermería A.C Universidad Autónoma del Estado de México octubre, 2006 Toluca México.
- CIE . Guía Técnica para Dotación de Recursos Humanos (2003)
- FEMAFEE, Modelo educativo, 2010.
- Galdames, L. C. ¿Por qué desarrollar competencias generales en los alumnos de enfermería? Actualizaciones en Enfermería 4(4), 14-16, Chile, 2003.
- Gallegos C:E ( 2009): Evaluamos la práctica de Enfermería, Revista, Investigación y Educación, vol.24 no.2, Medellín Colombia Diciembre 2006.
- Olarte C.A. (2007).Memorias del III congreso de Profesionales de Enfermería Clínica Enfermería como Ciencia Revista de Enfermería.
- Padilla Gutiérrez LM. (1999) Propuesta de un Plan de desarrollo estratégico para el DECIA, CUCS, UDG; Guadalajara Jalisco, Octubre.
- Salazar M,(2009) La Formación de competencias profesionales en el área de enfermería Caracas Venezuela, <http://www.monografias.com/trabajosprofesionales.area.de.enfermeria>.
- UNESCO/Educación/OIE/Comunidades/Comunidad Práctica.../Enfoque por competencias...<http://portal.unesco.org/es/ev>.



## **COMPETENCIAS FOGU EMPLEADAS EN PROGRAMAS ANALÍTICOS DE LA FACULTAD DE PSICOLOGÍA, UANL.**

*Jorge Ricardo Vázquez Rizado, Sanjuana V. Alemán Facundo, Elsie Guadalupe García Cantú.  
Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Nuevo León.*

### **Resumen**

En la elaboración de los programas analíticos de las distintas facultades de la UANL se requiere que se utilice un marco cognoscitivo, axiológico, social y humano que de soporte a las competencias profesionales en las que se formaran los alumnos durante la licenciatura, dicho marco está contenido en la Formación General Universitaria, en el caso de la facultad de psicología 100 docentes de la misma participaron en el diseño de 200 programas de éste tipo. Con el propósito de conocer si el diseño de los programas cumple con una adecuada nivelación y progresión apropiada de los niveles de desempeño exigidos a los alumnos, en el departamento de Diseño y Evaluación de Procesos con Base a Competencias se genero un proyecto de meta-análisis de dichos programas en donde uno de los aspectos a evaluar fue conocer: ¿De qué manera los docentes utilizaron las competencias del FOGU en el diseño de los programas analíticos? Para dar respuesta a ésta pregunta generamos un estudio transversal descriptivo donde se analizaron las frecuencias con que las competencias FOGU fueron empleadas y se encontró un desbalance a favor de las competencias instrumentales en contra de las competencias de interacción social e integradoras.

### **Palabras clave**

FOGU, competencias, instrumental, integradoras, interacción.

### **Introducción**

El presente trabajo se deriva del: "Proyecto para la creación de un Modelo de evaluación docente de la facultad de Psicología de la UANL". Surge a partir de cuestionarnos sobre la fiabilidad, consistencia y la adecuada progresión del nivel de desempeño de las competencias con las cuales se diseñaron los programas analíticos que conforman el plan curricular del modelo por Competencias.

La elaboración de los programas analíticos, utilizados en los diez semestres de la licenciatura se inició en el año 2009 y se concluyó en el año 2014. Una vez, que formalmente se terminó la elaboración de los programas, como lo señalamos líneas arriba nos surgió el cuestionamiento antes mencionado.

Para dar respuesta a dichas preguntas, generamos un proceso de meta análisis (esto es, un análisis detallado del diseño metodológico de los elementos que configuran cada programa) de cada uno de los 200 programas analíticos que se encuentran validados y hechos públicos en la página de la facultad.

El propósito del estudio general es identificar los componentes de los programas analíticos, que desde la perspectiva del aprendizaje por competencias, permiten o

dificultan dicho aprendizaje. Específicamente nos proponemos contestar las siguientes preguntas: ¿La propuesta de competencias de los programas analíticos se encuentra fundamentada teóricamente? ¿En el diseño de las competencias específicas de los programas analíticos existe equilibrio entre la teoría, el método y la técnica?, y ¿La propuesta de competencias de los programas analíticos y los niveles de desempeño exigidos en ellos, son progresivos coherentes y consistentes?

Para ello se han analizado las competencias del FOGU, las generadas a partir de la propuesta del “Centro nacional de evaluación” (Ceneval) sobre las competencias mínimas del ejercicio profesional del psicólogo, así como, las competencias específicas de los Programas Analíticos generadas por los docentes de la facultad.

Una de las columnas vertebrales del Modelo Educativo de la UANL lo constituye la Formación General Universitaria que se propone: “... integrar un perfil del egresado que, a la par de las competencias específicas de una profesión, cuente con el soporte cognoscitivo, axiológico, social y humano necesario para su desempeño profesional dentro de los ámbitos laboral y social” (H. Consejo Universitario, 2005. p. 6).

A través de dicha formación, la universidad establece un compromiso para promover que los alumnos desarrollen un conjunto de competencias generales que deben ser trabajadas tanto en las asignaturas propias de dicha formación general, como transversalmente en las áreas curriculares específicas de cada formación profesional. (H. Consejo Universitario, 2005. p. 8).

En el FOGU se delimitan cuales son las competencias instrumentales, integradoras y de interacción social que se promoverán como parte del nuevo esquema educativo; y que a su vez como competencias generales permitirán diseñar las competencias específicas de todos y cada una de las unidades de aprendizaje.

En el caso del presente trabajo, abordaremos una parte del meta análisis, es decir, pretendemos contestar la pregunta: ¿De qué manera los docentes utilizaron las competencias del FOGU en el diseño de los programas analíticos?

### **Fundamentación teórica**

El Modelo Educativo de la Universidad Autónoma de Nuevo León, generado desde la Visión 2012, ha traído consigo un cambio en el status asignado al alumno, dado que se pasó de un modelo de enseñanza magistrocentrica, a un proceso de enseñanza centrado en el aprendizaje del alumno y basado en competencias (esta propuesta fue sustituida por la Visión 2020, sin embargo en ella se conservan las definiciones fundamentales de los ejes rectores de la Visión 2012).

En el Modelo Educativo de la UANL (2008, p 29) se establece que: “La educación basada en competencias implica, (...), el desempeño entendido como la expresión concreta del conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores, que pone en juego la persona cuando lleva a cabo una actividad.”

Tejada Fernández (1999) define la competencia profesional como “conjunto de conocimientos, procedimientos y actitudes combinados, coordinados e integrados en la acción, adquirido a través de la experiencia y formación, que permite al individuo resolver problemas específicos de forma autónoma y flexible en contextos determinados”.

Por su impacto e importancia, es indispensable citar a Perrenoud, (2004) para quien la competencia es una: “capacidad de movilizar recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones”, a lo que agrega que: “las competencias no son en sí mismas conocimientos, habilidades o actitudes, aunque movilizan, integran, orquestan tales recursos”, además de que “el ejercicio de la competencia pasa por operaciones mentales complejas, sostenidas por esquemas de pensamiento, los cuales permiten determinar y realizar una acción relativamente adaptada a la situación”

Así como indica Zabalza (2013), tomamos el concepto de competencia como un constructo molar que sirve para referirse al conjunto de conocimientos y habilidades que los sujetos necesitan para desarrollar algún tipo de actividad.

## Metodología

### Participantes

Los catedráticos participantes en la elaboración de los 200 programas analíticos revisados fueron 100.

### Instrumentos

Se creó ad hoc un formato para la evaluación de competencias de programas analíticos el cual contempla los siguientes apartados: I. Datos de identificación; II. Análisis de competencias de FOGU; III. Análisis de competencias de CENEVAL; IV. Análisis de competencias específicas; V. Análisis de elementos de competencia, y conclusiones.

Las competencias contempladas en el FOGU están denominadas de la siguiente manera: **Competencias Instrumentales:** C1.- Capacidad para un aprendizaje autónomo y continuo. C2.- Habilidades para la utilización de diversos lenguajes: lógico, formal, matemático, icónico, verbal y no verbal. C3.- Manejo efectivo en el uso y gestión de las tecnologías de la información y la comunicación. C4.- Capacidad de comunicarse de manera apropiada en la lengua materna y en otras. C5.- Habilidades para el desarrollo de diversas expresiones del pensamiento: lógico, crítico, creativo y propositivo.

**Competencias de Interacción Social:** C6.-Aceptación, compromiso y respeto a la diversidad social y cultural. C7.- Compromiso profesional y humano frente a los retos de la sociedad contemporánea en lo local y global. C8.-Práctica de reflexión ética y ejercicio de los valores promovidos por la UANL, tales como: verdad, solidaridad, responsabilidad, libertad, justicia, equidad y respeto a la vida. C9.- Capacidad de un trabajo inter, multi y transdisciplinario. C10.- Habilidad para reconocer las amenazas al entorno social y ecológico desde los ámbitos profesional y humano.

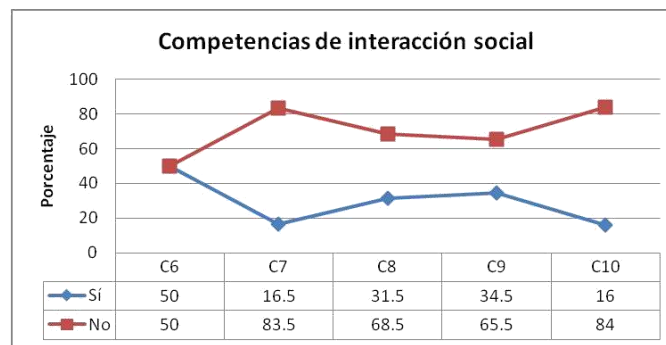
**Competencias Integradoras:** C11.- Habilidades para la generación y la aplicación de conocimientos. C12.- Capacidad de promover un desarrollo sustentable a través de la comprensión holística de la realidad y la planeación e implementación innovadora y creativa de soluciones. C13.- Capacidad para integrarse en situaciones sociales y profesionales cambiantes e inesperadas. C14.- Capacidad de ejercicio de un liderazgo comprometido con las necesidades sociales y profesionales.

**Procedimiento**

A través de un estudio transversal descriptivo y utilizando el formato para la evaluación de programas analíticos ( PA) se revisaron 200 programas, diseñados por los 100 docentes participantes y validados por el departamento de Diseño y Evaluación con Base a Competencias, los cuales fueron publicados en la página Web de la facultad de psicología de la UANL.

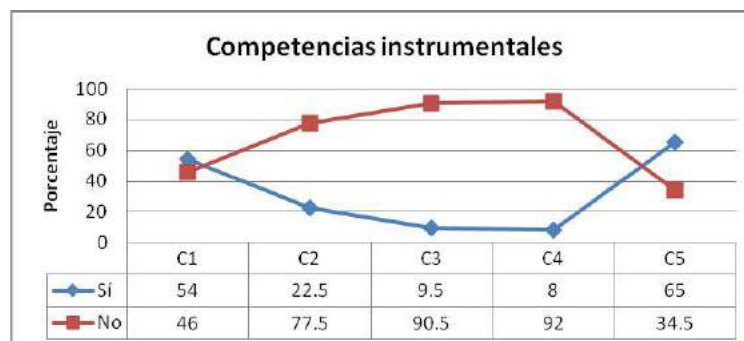
**Resultados**

Se realizó un análisis de frecuencias de las competencias FOGU que fueron incluidas en los 200 PA, cuyas gráficas presentamos a continuación.



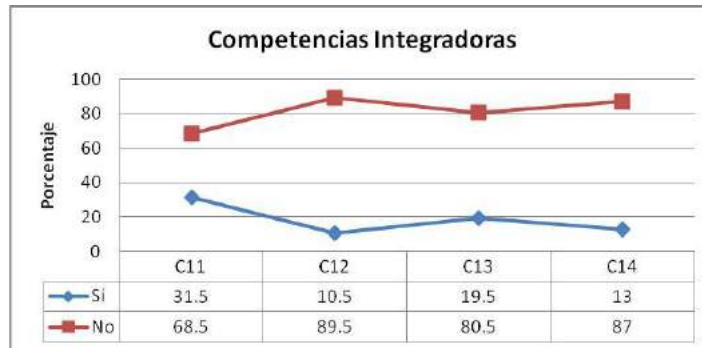
Gráfica 1. Competencias instrumentales.

Las competencias instrumentales más utilizadas por los docentes en el diseño de los PA fueron: son C1 54% (108) y C5 65% (131); mientras que las competencias menos utilizadas fueron C2 22.5% (45), C3 9.5% (19) y C4 8% (16). En promedio estas competencias fueron utilizadas en 64 PA



Grafica 2: Competencias de Interacción social

Las competencias de Interacción social más utilizadas por los docentes en el diseño de los PA fueron: son C6 50% (100) y C9 34.5 % (69); mientras que las competencias menos utilizadas fueron C7 83.5% (167), C8 68.5% (137) y C10 84% (168). El empleo promedio de estas competencias para el diseño de los PA fue de 59.



Grafica 3: Competencias Integradoras

Las competencias Integradoras más utilizadas por los docentes en el diseño de los PA fueron: son C11 31.5% (63) y C13 19.5 % (39); mientras que las competencias menos utilizadas fueron C12 89.5% (179), C13 80.5% (161) y C14 87% (174). El promedio en que estas competencias fueron utilizadas es de 37, siendo el promedio más bajo de las tres categorías de competencias.

### Comentarios

En relación con las competencias instrumentales llama la atención que únicamente en el 8% (16) de los PA los maestros consideraron importante la comunicación apropiada en la propia lengua o en una extranjera. Por otra parte, éste tipo de competencias son las que tienen un promedio más alto de utilización en el diseño de los programas, destacándose aquellas competencias que atienden al aprendizaje autónomo y al desarrollo del pensamiento crítico y creativo.

En las competencias de interacción social las dos más incluidas por los maestros en el diseño de los PA fueron las relativas al respeto a la diversidad social, aunque el uso de ésta competencia se divide a la mitad, y el desarrollo de la capacidad de trabajo en equipo, aunque esto último se da en un tercio de los programas diseñados. La ausencia promedio de 141 en el diseño de los PA nos deja ver que los docentes no las tomaron en cuenta para preparar a los alumnos frente a los cambios y retos de una sociedad en continua transformación.

Las competencias integradoras que atañen directamente a la aplicación del conocimiento para la solución de problemáticas presentes en situaciones sociales presenta el promedio de empleo, de las tres categorías que estamos considerando, más bajo lo cual pudiera ser un indicador de que a los docentes no le dieron la suficiente importancia a éste aspecto.

## Conclusiones

La forma en que los docentes distribuyeron el empleo de las competencias de la Formación General Universitaria en el diseño de los 200 programas analíticos de la facultad de psicología, nos permite ver que estos se interesaron por enfatizar aquellas competencias relativas a algunos aspectos cognitivos en detrimento de la aplicación y el uso de los conocimientos aprendidos en condiciones sociales cambiantes y que demanden un compromiso personal frente a dichos cambios.

## Referencias:

- Modelo Educativo 2020 de la Universidad Autónoma de Nuevo León. Universidad Autónoma de Nuevo León. México.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar. Invitación al viaje*. Graó. Biblioteca de Aula. Barcelona.
- Tejada, J. (1999). Acerca de las competencias Profesionales. Recuperado de <http://www.redes-cepalcala.org/inspector/DOCUMENTOS%20Y%20LIBROS/E-A/COMPETENCIAS%20PROFESIONALES.pdf>.
- UNESCO.( 2007) Evaluación del desempeño y carrera profesional docente: un estudio comparado entre 50 países de América y Europa. Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe, OREALC /UNESCO Santiago, Segunda edición revisada, 1-120.
- Zabalza, M (2013). *Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional*. Narcea. Madrid.

## **ESTUDIO DE LA SATISFACCIÓN DEL CURSO DE NIVELACIÓN PARA EL EXAMEN DE ADMISIÓN AL SERVICIO PROFESIONAL DOCENTE.**

*Marcos Fajardo Rendón, Francisco Guillermo Herrera Armendia, Isaac Villavicencio Gómez  
E.N.S.M., DIEE (DIEE), Departamento de Matemática Educativa, México, D.F.*

### **Resumen**

El presente informe realiza un análisis del estudio denominado “Cédula del índice de satisfacción del curso de nivelación” aplicado a los aspirantes no idóneos en el **examen de admisión al servicio profesional docente** aplicado en la ENSM basado en el principio de que la calidad en cualquier organización es medible en la satisfacción de los clientes; se presentan los resultados, y al final algunas recomendaciones a seguir para poder mejorar los resultados.

### **Palabras clave**

Programa escuelas de calidad, evaluación.

### **Concurso de oposición para el ingreso al Servicio Profesional Docente en Educación Básica Ciclo Escolar 2014-2015.**

Con base a lo establecido por la Ley General del Servicio Profesional Docente que indica la necesidad de asegurar un desempeño docente que fortalezca la calidad y equidad de la educación básica y media superior, se han creado procesos de evaluación para que el distinto personal académico pueda ingresar, permanecer y promoverse en el servicio educativo (SEP, 2014) como el “Concurso de Oposición para el Ingreso al Servicio Profesional Docente en Educación Básica Ciclo escolar 2014-2015”, invitando a los egresados de las Escuelas Normales y otras escuelas formadoras de docentes de Educación Básica y de Profesionales del país, mediante una convocatoria pública y abierta en su sitio oficial.

### **Curso de nivelación**

Una vez realizado el concurso y publicar los resultados, la DGESPE puso en marcha el “Curso de Nivelación para el Concurso de oposición para el ingreso al Servicio Profesional Docente en Educación Básica Ciclo Escolar 2014-2015” para brindar apoyo a los aspirantes no idóneos que deseaban realizar la segunda oportunidad del concurso. La ENSM fue seleccionada como sede para dicho curso e implementó un programa con una convocatoria abierta para los candidatos no idóneos, en donde se propuso preparar a estos para el segundo examen mediante en 5 módulos que comprendían los temas de: “Aspectos curriculares de la educación básica”, “Intervención didáctica”, “Mejora Profesional”, “Compromiso ético” y “Gestión escolar y vinculación con la comunidad”. Para solucionar la falta de recursos para impresión de material para los alumnos del curso y promover una conciencia ecológica, el DIEE<sup>1</sup> de la ENSM<sup>2</sup> desarrolló una

biblioteca virtual que contenía lecturas a utilizar en cada módulo, a las cuales podían acceder los alumnos y tutores en tiempo real las 24 hrs. a través el sitio: <https://cursodenivel.milaulas.com>, así mismo se compartieron diversas redes WIFI de algunas coordinaciones y direcciones para que los estudiantes pudieran acceder a esta mediante sus dispositivos móviles y laptops, la biblioteca alojó un total de 156 lecturas en formato PDF en las que se incluyen leyes, libros, artículos de investigación y documentos de gestión. El servidor reportó durante todo el curso una tasa de descarga total de 190 GB. El curso se llevó a cabo del 6 de Octubre al 5 de Diciembre de 2014 en las instalaciones de la ENSM, registrándose un total de 110 personas, 44 para el matutino y 66 vespertino, de los cuales solo se presentaron y se atendió al 62.727%, siendo un total de 69 alumnos; 26 del turno matutino y 43 del vespertino.

### **La importancia de la satisfacción del cliente**

Gento Palacios concibe un “Modelo de Calidad Total para las Instituciones Educativas” de tipo holístico-sistémico en su obra “Instituciones Educativas para la Calidad Total” (1998) destacando la satisfacción de los clientes y un sistema de retroalimentación como son las “Cédulas del índice de satisfacción.

### **Satisfacción del cliente según ISO**

Los requisitos para un sistema de gestión de la calidad se encuentran descritos en la norma ISO 9001:2008 aplicando cuando:

- “a) necesita demostrar su capacidad para proporcionar de forma coherente productos que satisfagan los requisitos del cliente y los reglamentarios aplicables y
- b) aspira a aumentar la satisfacción del cliente a través de la aplicación eficaz del sistema, incluidos los procesos para la mejora continua del sistema y el aseguramiento de la conformidad con los requisitos del cliente y los reglamentarios aplicables” (p.1)

La ISO 9000:2015 incluye en su alcance no únicamente al producto, sino también a los servicios como instituciones educativas y a la “satisfacción del cliente” como: “Percepción del cliente sobre el grado en que se han cumplido sus requisitos” (ISO, 2000). La norma ISO 9004:2009 confirma que el primer principio de la gestión de la calidad de una institución es establecer fuentes información que permitan un seguimiento y medición de la satisfacción del cliente (ISO, 2009). W. Edwards Deming (1986) describe: “...es preciso medir la satisfacción de las expectativas del cliente a través de la investigación del mercado... por lo que el fabricante podrá hacer que su producto se ajuste mejor a los usuarios finales... mediante una investigación de mercado... mediante la cual el productor... sea capaz de rediseñar su producto para hacerlo mejor para ser medido por su calidad y uniformidad que requiere el usuario final del producto y el precio que este puede pagar” (p.178).



## Metodología

De los 114 alumnos inscritos, solamente **69** ingresaron al curso en la E.N.S.M., 43 alumnos del turno Vespertino y 26 alumnos del Matutino. Para conocer su opinión se construyó un instrumento que permitiera medir la satisfacción del curso de nivelación en los alumnos a partir de variables ordinales representadas en ítems actitudinales para el referente de satisfacción en una escala diferencial semántica del 1 al 10, en donde 1 es nula y 10 es excelente; las anteriores alternativas de respuesta en escala pueden codificarse con números que sugieren un orden preestablecido, pero no implican necesariamente una distancia entre valores. Debido a que la población era muy pequeña, se aplicó el instrumento a los **69** alumnos (100% de la población) para brindar un nivel de **confianza** del **99%** y **1%** de aceptación de error. Para conocer el resultado de la evaluación del examen se diseñó un instrumento en Google Forms que fue enviado a los correos electrónicos de los alumnos, permitiendo que pudieran contestar asincrónicamente y con completa privacidad si habían sido idóneos o no, así como un campo para expresar abiertamente quejas y sugerencias. Además el formulario contiene un aviso de privacidad en donde el DIEE se compromete a salvaguardar completa discreción, privacidad de su respuesta, correo, datos personales y sugerencias opcionales en un campo; así mismo se indicó que su respuesta solo es usada para la evaluación de la eficacia del curso y realizar mejoras continuas junto con el instrumento de satisfacción que les fue aplicado. Para conocer la relación que existe entre la opinión de los distintos indicadores, se contrastó la opinión del curso respecto con el resultado que obtuvieron mediante una **correlación de punto biserial (*pb*)** entre el valor dicotómico de idoneidad resultado del examen y su media aritmética de satisfacción general del curso. Posteriormente se probó la Hipótesis estadística nula de no relación satisfacción-idoneidad  **$pb=r=0.01$**  contra la Hipótesis estadística alterna de relación satisfacción-idoneidad  **$pb=r \neq 0.01$** .

## Instrumento “Cédula de satisfacción para el Curso del Nivelación”

La cédula de índice de satisfacción fue aplicada a un total de **69 alumnos** de distintas escuelas y turnos. Cada reactivo permite responder con relación de las expectativas, satisfacción e importancia pudiendo ser calificados de acuerdo una medición ordinal siendo estos ítems (reactivos) actitudinales que expresan una el acuerdo o desacuerdo con respecto a algún referente mediante una escala diferencial semántica del **1 al 10** siendo estas de: **Nula (0) a Excelente (10)**. Los indicadores se dividieron en: Indicador 1 “Inducción al curso” dividido en los ítems: Precisión del proceso de inducción al curso, Comunicación oportuna en la inducción al curso, Integración de los grupos por turno, Horarios del curso, Programa del curso, y Biblioteca Virtual; Indicador 2 “Contenidos” donde se evaluaron los ítems: Sesión de trabajo dedicada al módulo, Contenidos de la sesión del módulo acordes al examen, Relación teoría y práctica en los módulos, Adecuada duración de los módulos y Adecuado horario de los módulos; Indicador 3

“Conductor del módulo (recursos humanos)” que explica al factor humano mediante los ítems: Dominio del tema del conductor, Manejo del grupo del conductor, Manejo de recursos didácticos, Actitud de apoyo en el proceso de enseñanza-aprendizaje y Valoración general en la conducción de los módulos; Indicador 4 “Metodología y clima de aprendizaje” con los ítems: Clima de aprendizaje, Claridad de explicación, Pertinencia y utilidad de los ejercicios, Aclaración ante dudas y dificultades, Ritmo de trabajo, Vinculación entre teoría-práctica, Motivación e interés de los conductores, Relación con los instructores, Participación del grupo en los módulos, Interrelación entre los miembros del grupo y Apoyo entre los miembros del grupo; Indicador 5

“Espacios y recursos materiales” que describe los ítems del Hardware como son: Condiciones físicas del aula y espacios, Recursos (TIC, Cañón, etc.), Utilidad de los recursos materiales y la Biblioteca Virtual; Indicador 6 “Eficiencia en la experiencia formativa del módulo” que evalúa aspectos clave del módulo en general como: Conocimiento del tema antes de cursar el módulo, Conocimiento del tema después de cursar el módulo y las Expectativas alcanzadas en el módulo; Indicador 7 “Examen” siendo importante al evaluar su satisfacción en términos académico-cognitivos, describiendo su percepción de: Los niveles anteriores de conocimientos del módulo antes y después del examen; y por otro lado el nivel de conocimientos generales del examen antes y después de concluir el curso. El instrumento cuenta con un apartado abierto de sugerencias y observaciones que permitió brindar información complementaria.

### Análisis de Resultados

Respecto a los resultados se encuentran orientados a la relevancia de la “satisfacción del cliente” como indicador directo de la calidad del servicio educativo. La tabla 1 describe la media aritmética obtenida de la tabla de frecuencias del instrumento de medición del índice de satisfacción de cada uno de los 40 ítems, agrupados en 7 categorías de los 5 grupos en los indicadores descritos en el instrumento de medición del índice de satisfacción.

GRUPO	INDUCCIÓN AL CURSO	CONTENIDOS	INSTRUCTOR DEL MÓDULO (RECURSOS HUMANOS)	METODOLOGÍA Y CLIMA DE APRENDIZAJE	ESPACIOS Y RECURSOS MATERIALES	EFICIENCIA EN LA EXPERIENCIA FORMATIVA DEL MÓDULO	EXAMEN	PROMEDIO GENERAL
GRUPO 1 TV (10)	7.871428571	6.2	7.24	7.090909091	8.3	7.533333333	7.375	7.372952999
GRUPO 2 TV (11)	8.961038961	8.454545455	9.254545455	9.429752066	8.386363636	8.454545455	8.590909091	8.790242874
GRUPO 3 TV (22)	8.218045113	7.530409357	8.073684211	8.335725678	7.986842105	8.070175439	7.986842105	8.028817715
GRUPO 4 TM (12)	8.747835498	6.766666667	7.483333333	7.583333333	7.9375	6.527777778	6.625	7.38163523
GRUPO 5 TM (14)	8.959183673	8.328571429	8.291208791	8.319180819	8.732142857	8.023809524	8.160714286	8.402115911
PROMEDIO GENERAL	8.551506363	7.456038581	8.068554358	8.151780197	8.26856972	7.721928306	7.747693056	7.995152946

Tabla 1. Tabla de frecuencias que expresa medias aritméticas de los indicadores del instrumento.

La tabla de frecuencias indica que respecto a la inducción del curso, se logró una muy buena satisfacción de los alumnos (8.5) al haberse dado una comunicación oportuna, horarios, programación e inducción al uso de la Biblioteca Virtual, sin embargo una de las causas de que no se inscribieran varios alumnos al curso se debió a el horario y distancia para los que trabajan o viven en lugares retirados a la sede; respecto a los contenidos se logró una moderada satisfacción (7.4) respecto a lo congruencia con el examen, relación teoría práctica, duración y horarios que confirma lo descrito anteriormente; por la parte de los recursos humanos el docente logró generar una satisfacción al cliente adecuada (8.06) en dominio de los temas, actitud y manejo del grupo; de igual forma la metodología y clima de aprendizaje logró una satisfacción adecuada (8.15) con aspectos altamente evaluados como motivación, pertinencia y utilidad, ritmo de trabajo e interrelación entre los miembros del grupo; el ítem espacios y recursos fue evaluado adecuadamente (8.26) con elementos como la Biblioteca Virtual, TIC, aulas, espacios y Hardware en general; la eficiencia en la experiencia formativa del curso fue moderada (7.72) y se esperaba un valor mayor en las expectativas y conocimientos que lograron; por último el ítem de examen evaluó la satisfacción su percepción en conocimientos generales del examen antes y después del curso observándose un incremento general del 73% y siendo evaluado este ítem moderadamente (7.74) siendo que se esperaba lograr un incremento y satisfacción adecuada. Por otro lado los resultados dicotómicos de idoneidad que proporcionaron los alumnos después de realizar el 2do examen que arrojó el instrumento virtual Google Form se describen en la tabla 2.

Tabla 2. Resultados en el 2do examen

Idóneos (Sí)	No idóneos (No)	Total
36 (52.173%)	33 (47.826%)	69 (100%)

Los resultados de la “Cédula del índice de satisfacción” fueron analizados en cada uno de sus ítems aplicando la prueba Alpha de Cronbach para validez y confiabilidad de la interpretación de los datos del instrumento, la “Cédula del índice de satisfacción”, arrojó un 0.98 que es considerado estable y consistente como describe Muñiz (1998). Se realizó una tabla de frecuencias que indica la satisfacción general del curso de nivelación aplicado a los 69 estudiantes, contrastada con los resultados dicotómicos que obtuvieron los mismos. La tabla de frecuencias de idoneidad describió un 52.2% de éxito de los alumnos que lograron obtener un resultado idóneo en el 2do examen; siendo un valor aceptable tomando en cuenta el perfil de algunos de ellos y que se consideró como no idóneos a los casos en donde su especialidad no se aperturó.

Idóneo					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	No	33	47.8	47.8	47.8
	Sí	36	52.2	52.2	100.0
	Total	69	100.0	100.0	

Tabla 3. Tabla de frecuencia de Idoneidad

Se realizó la correlación de punto Biserial entre el factor dicotómico de idoneidad (Sí/No) en el 2do examen y la media aritmética de satisfacción de cada uno de los ítems para cada uno de los 69 alumnos de los 5 grupos. Los resultados indican un índice de correlación positiva pbc o r de 0.668, siendo significativa en el nivel del 0.000 (menor del 0.01), siendo esto un coeficiente significativo en el nivel de 0.01 (99% de confianza de que la correlación sea verdadera y 1% de probabilidad de error) (Sampieri, 2001), lo cual implica que cuando alguna de ellas incrementa, la otra lo hace en una proporción media alta, explicando el vínculo entre ambas variables; por otro lado la varianza compartida o coeficiente de determinación ( $r^2$ ) es de 0.446 que representa la proporción de la variación de la variable dependiente "Y" que es explicado por la variable independiente "X". Pedraza y Navarro (2006) y que casi la mitad de la variabilidad del constructo idoneidad se encuentra explicada en la tabla 4.

	Satisfacción	Idóneo
Satisfacción PBC Significancia (P) (bilateral) N	1 69	0.668** 69
Idóneo PBC Significancia (P) (bilateral) N	0.668** 69	1 69

\*\* La correlación es significativa en el nivel 0.01 (2 colas)

Tabla 4. Correlaciones de Punto Biseriales (pbc).

En la figura 1 se describe la dispersión resultado idóneo y satisfacción, en donde se puede apreciar una aparente asociación significativa, en donde los estudiantes que tuvieron una satisfacción moderada del curso, también fueron catalogados como idóneos. Complementariamente aquellos no tuvieron una buena satisfacción del curso, fueron catalogados como no idóneos. Rothman y Greenland (2000) describen: "las asociaciones involucran comparaciones entre grupos o poblaciones; los efectos involucran comparaciones de la misma población (teóricamente) observada en dos situaciones diferentes; las medidas de asociación se usan clásicamente para estimar las medidas de efecto" (p.58-59).

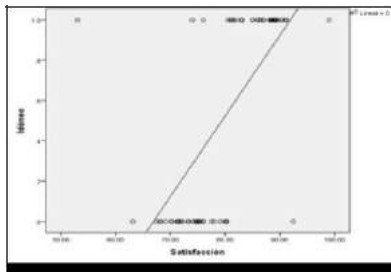


Fig. 1. Dispersión de la relación satisfacción y resultado de idoneidad

Al probarse que se encontró una correlación diferente a 0.01, se implica una moderada relación entre la satisfacción del cliente del curso de nivelación y su desempeño en la prueba. Cuanto más fuertemente se encuentran ligados ambos factores, mayor es la evidencia que apunta a una relación causal de uno con el otro, sin que implique que uno cause el otro, al poder estar causados ambos por otro tercer factor.

Se considera que dos factores se encuentran asociados cuando la distribución de uno es distinta en algún valor del otro, implicando la distribución del otro, pudiéndose interpretar que a mayor satisfacción del cliente en el curso de nivelación, obtuvo un mejor desempeño en el 2do examen

### **Conclusiones**

A modo general se obtuvo un 52.2% de éxito en el curso de nivelación de los aspirantes que lograron obtener un resultado idóneo en el 2do examen (36 de 33 alumnos idóneos), tomando en cuenta como no idóneos a los casos en donde su especialidad no se aperturó, siendo un porcentaje aceptable que se puede incrementar si se unen esfuerzos para brindar un curso orientado a las preguntas del examen.

Los resultados en términos de correlación describen que existe una relación moderada alta en la satisfacción del aspirante y su desempeño de idoneidad ante el examen.

El índice de satisfacción es una de las principales determinantes de la fidelidad de los clientes con las instituciones proveedoras de servicios, a su vez ésta produce la recomendación, opinión positiva que influye en el índice de alumnos de nuevo ingreso y la sociedad. Si se incrementa el índice de estudiantes en la institución educativa, se contará con más y mejores recursos para la E.N.S.M.

Uno de los principales factores que describen los alumnos del curso en la sección de sugerencias es la necesidad de buscar el total apego a las preguntas aplicadas en el examen, ya que el programa que se implementó desde la DGSPE no es acorde en gran parte con lo evaluado. Lo anteriormente descrito se puede aplicar como medida preventiva en la Licenciatura en educación secundaria de la E.N.S.M. en las materias relacionadas con la legislación y gestión educativa impartidas en todas las especialidades de manera extracurricular; a modo que quede embebido el entrenamiento a este examen en su misma formación.

La Biblioteca Virtual fue de suma importancia en cuestión ecológica, papelería e impresión, debido a las carencias de recursos que actualmente padece la E.N.S.M. Uno de los factores que causó que no se presentaran todos los alumnos al curso fue la distancia y horarios; sin embargo para alojar a la Biblioteca Virtual se implementó una plataforma en Moodle que se encuentra lista para albergar al curso de nivelación de forma virtual con distintos recursos con lo que se podría solucionar este aspecto.

## Referencias

- Deming, W. E. (1986). *Out of the Crisis*. MA, USA. Massachusetts Institute of Technology. Center of advanced Engineering Study.
- Gento, S. (1996). *Instituciones Educativas para la Calidad Total*. Madrid, España: La Muralla.
- ISO. (2008). *Norma internacional ISO 9001:2008 (traducción oficial): sistemas de gestión de calidad-requisitos*. Cuarta edición. Ginebra, Suiza. ISO press.
- ISO. (2000). *International Organization for Standardization 9000:2000. Technical product documentation: Organization*. Geneve, Switzerland. ISO press.
- ISO. (2009). *International Organization for Standardization 9004:2009. Quality management systems -Guidelines for performance improvements*. Geneve, Switzerland. ISO press.
- Muñiz, J. (1998). *Teoría Clásica de los Tests*. Madrid, España: Pirámide.
- Pedraza G.F y Navarro J.F. (2006). *Actualización del ácido gamma-hidroxibutírico (GHB)*. Revista de Neurología, vol. 43, 1, pp. 39-48.
- Rothman, K.J. y Greenland, S. (1998). *Statistics in medicine: Modern epidemiology*. 2<sup>nd</sup> edition. Lippincott-Raven, USA. John Wiley & Sons, Ltd.
- Sampieri, R. H. (2001). *Metodología de la investigación*. Perú: Mc Graw Hill.
- SEP. (2014). *Ley general del servicio profesional docente*. D.F, México: SEP.

## EVALUANDO EL PLAN DE ESTUDIOS DESDE LA VISIÓN DEL ALUMNO

*Ma. del Carmen Vargas López, Julita Elemí Hernández Sánchez, Ángela García Morales  
Universidad Juárez Autónoma de Tabasco*

### Resumen

La Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (UJAT) a partir del año 2000, incorpora el discurso de la flexibilidad curricular en el Plan de Desarrollo Institucional como una de las metas de la reforma académica y estructural implementadas en el periodo rectoral 2000 -2004. En 2003, inicia el desarrollo del Plan de estudios reestructurado de la Lic. en Ciencias de la Educación, Programa Educativo (PE) que se imparte en la División Académica de Educación y Artes (DAEA), el cual se encuentra en proceso de conclusión, coexistiendo con el nuevo Plan de estudios iniciado en 2010.

A partir del cuestionamiento de los alumnos sobre su proceso de formación e incorporación exitosa en el mercado laboral, surge la inquietud de realizar un ejercicio de evaluación curricular, desde los programas de asignatura que pudieran reconstruir en el Currículo real (CR), entendido este como los contenidos de los programas de asignatura que realmente fueron desarrollados en el espacio áulico.

### Palabras clave

Evaluación curricular, Plan de estudios, Programas, estudiantes.

### Introducción

En la década de los noventa, a partir de un conjunto de políticas internacionales y nacionales, las Instituciones de Educación Superior (IES) en nuestro país, incorporaron sus Programas Académicos a propuestas denominadas de tipo flexible, la UJAT no fue ajena a estos procesos y a partir del año 2000, la flexibilidad curricular fue incluida en el Programa de Desarrollo Institucional como una de las metas de la reforma académica y estructural de esta Universidad.

En 2003, inicia el desarrollo del Plan de estudios de la Lic. en Ciencias de la Educación - reestructurado -, como uno de los programas educativos de pregrado que se ofertan en la División Académica de Educación y Artes (DAEA) el cual en este momento se encuentra en proceso de conclusión, y coexiste con el nuevo Plan de estudios reestructurado en 2010.

A partir del cuestionamiento de los alumnos sobre su proceso de formación e incorporación exitosa en el mercado laboral, surge la inquietud de realizar un ejercicio de evaluación curricular, desde los programas de asignatura que se pudieran reconstruir en el Currículo Real (CR), entendido este como los programas de asignatura que realmente fueron desarrollados en el espacio áulico (Carlos, J. 2003), ello como parte de las evidencias de aprendizaje de la asignatura Indagación diagnóstica y evaluación del currículum, la cual se cursa en 9º. Ciclo.

Aunque en la restructuración del Programa educativo (PE) implementada en el año 2010, fueron realizadas un conjunto de actividades académicas tendientes a la Evaluación curricular del Plan de estudios 2003, como lo fueron foros de discusión con la participación de estudiantes y profesores, no se ha realizado un ejercicio de evaluación de lo que se ha denominado consistencia o coherencia interna (Díaz, F. 1990) como el que se plantea, ya que supone la recuperación del contenido del curso desde la perspectiva del alumno, lo que permitirá conocer y analizar lo que ha sucedido con la implementación del Plan de estudios de la Lic. En Ciencias de la Educación 2003, desde su perspectiva; prácticas que hemos denominado el Currículo real (CR) y que nos permitirá un acercamiento al manejo que de los contenidos realiza el docente. Análisis que posibilitará el conocimiento de las prácticas de los docentes desde la realidad del aula y percepción de los alumnos.

### **Fundamentos teóricos**

Reconocemos al Campo de la Evaluación Curricular, como un Campo de conocimiento polémico, que conjunta dos conceptos: Evaluación y currículo, donde cada uno de ellos también como campo de conocimiento ha establecido sus propios procesos, desde sus orígenes, aspectos teóricos, conceptuales y metodológicos.

En este sentido hemos encontrado dos explicaciones a los orígenes del Campo de la evaluación curricular, que tienen que ver con el contexto en donde se generan: en un pensamiento anglosajón y en un pensamiento latinoamericano. En la primera se plantea que el surgimiento de la Evaluación curricular se encuentra en el ámbito de las Ciencias de la Educación y de la Evaluación educacional, la medición y la elaboración de test, mientras en el segundo planteamiento se establece como la unión de dos campos de conocimiento que surgen como respuesta a las problemáticas educativas en el contexto del desarrollo de la sociedad industrial.

Se reconoce en la Evaluación curricular un proceso complejo que puede atender a todo el Programa educativo ó solo a una parte de él, se conceptualiza a la Evaluación curricular como un acto que consiste, esencialmente en proporcionar información para facilitar la toma de decisiones en diversas etapas del desarrollo del currículo. Esta información puede pertenecer al programa como entidad completa ó sólo a algunos de sus componentes. El debate sobre realizar la Evaluación curricular de todo el plan de estudios ó solo una parte de él, esto es profundidad versus extensión, está ausente en esta propuesta como tal, ya que se reconoce que pueden suceder ambas situaciones sin demerito de estos procesos de evaluación curricular.

Alguna de las tensiones presentadas en la constitución del Campo de la Evaluación curricular es el considerarla como únicamente actividad técnica de intervención frente a reconocerla como una actividad de investigación (Vargas, 2009). En el primer caso, parte de un conjunto de indicadores preestablecidos trabajados como una lista de cotejo ó check list, mientras que en el segundo caso parte de una actividad de investigación,



que posibilita la comprensión del desarrollo de un Plan de estudios, profundizando en el análisis de algunos de sus procesos, ellos nos llevaría a la comprensión del desarrollo curricular de un PE, esto es: Relación de los objetivos con el acercamiento didáctico del docente y los contenidos, ambiente escolar, procesos de aprendizaje de los alumnos y procesos de gestión por mencionar algunos, descartando además la idea de considerar una propuesta metodológica única y general de Evaluación Curricular.

El concepto de Currículo se establece como Plan de estudios, en el contexto del Currículo formal (CF) así como el conjunto de experiencias generadas a partir de su implementación ó lo que se denomina Currículo real (CR) o vivido, visualizarlo como un conjunto de momentos que interactúan entre sí, como diseño, desarrollo y proceso La Evaluación curricular, explicada en este marco, surge relacionada con la reestructuración de programas de estudios en la década de los años setenta. En cuanto a su desarrollo, se produjo, en la década pasada un proceso de cambio de su objeto de estudio y prácticas evaluativas, situación denominada en el Estado del Arte sobre Currículo de la década de los noventa<sup>i</sup>, como “reconceptualización” del término evaluación curricular por el de Evaluación de Programas aunque Díaz Barriga lo establece más bien como un “desplazamiento y/o cancelación del Campo de la Evaluación Curricular” (Díaz, Á. 2005), ante el surgimiento de la *Evaluación de Programas Educativos* en la década de 2000, situación que menciona este autor, pasó desapercibida durante una década para los expertos en el Campo del Currículo y que puede explicarse, sin justificarlo, en el incipiente desarrollo de la Evaluación Curricular, que se encontraba sumida en un conjunto de prácticas diversas, del cual dan cuenta los tres Estados del conocimiento sobre Currículo (Díaz, A. 1995, 2003 y 2013). Cabe señalar la inclusión del tema acreditación de PE dentro de este marco.

### **Metodología**

La metodología desarrollada fue de corte cualitativo a partir de un modelo de evaluación curricular: Integral, cualitativo y participativo, desde tres niveles de análisis denominados lógica de construcción, lógica de traducción y lógica de consumo (Ruíz 1998: 73). En el caso particular el acercamiento se realizó desde lo que Ruíz, 1998, denomina Lógica de traducción, esto es la determinación del desfase desde el plano formal (CF) y real (CR), con las necesidades actuales de la profesión.

Se determinó trabajar el análisis de contenido del CF y CR, a partir del análisis de los programas establecidos en el plan de estudios y que reconocemos como programa institucional ó formal y los programas que denominamos como currículo real, esto es el contenido que realmente trabajó el docente en este curso.

La recuperación de los programas en el marco del Currículo real fue realizada a partir de la reconstrucción realizada por los participantes-alumnos en esta investigación., de las asignaturas en las que el docente había presentado el Programa

CF y el contenido real que recuperamos de sus notas y en algunos casos portafolios de evidencias, trabajos finales y apuntes de clase.

El análisis de los programas, fue realizado a partir de dos estrategias: la primera de ellas consistió en la elaboración de mapas de contenido (Barrón, 2003) esto es la transcripción textual y posterior análisis comparativo de los: Objetivos de aprendizaje, contenidos, Metodología didáctica (actividades de aprendizaje), Criterios de evaluación/acreditación y bibliografía básica de los 17 programas recuperados: 1). Aprendizaje en escenarios virtuales, 2). Clásicos, 3). Desarrollo comunitario, 4). Diseño de proyectos, 5). Diseño, gestión y evaluación de programas de educación abierta y a distancia, 6). Enfoques pedagógicos y modelos de educación a distancia, 7). Filosofía de la ciencia, 8). Herramientas de computación, 9). Inglés intermedio, 10) Orientación educativa, 11) Procesos Organizacionales, 12) Aprendizaje Escolar y Desarrollo de Habilidades Cognitivas y Metacognitivas, 13) Gestión del Cambio y Calidad de la Enseñanza 14) Planeación y Elaboración de Programas de Educación de Adultos, 15) Teoría de la Medición, 16) Diseño, Gestión y Evaluación de Programas a Distancia y 17) Administración de Programas Virtuales.

En la segunda estrategia, se determinó con la misma estructura planteada, analizar la propuesta trabajada por el docente realmente en la asignatura, esto es el currículo real, presentaremos solo un ejemplo de ello. Posteriormente se procedió al análisis de las líneas curriculares y el perfil de la carrera, respecto de los objetivos planteados en los programas de asignatura.

Cabe señalar que el número de asignaturas cursadas en este PE fue aproximadamente de 108 materias, las 91 restantes no se incluyeron por alguno de los siguientes motivos: El docente del curso no les proporcionó ningún programa ó los alumnos no tenían archivos del curso.

Los criterios de inclusión fueron: Que tuvieran un programa del curso/docente, - en este Campus de la UJAT, se le denomina *encuadre*- en algunos casos se recuperó el Programa de la asignatura del CF, pero que además tuvieran las evidencias de sus procesos de Evaluación/acreditación de dicho curso.

## Resultados y Conclusiones

Por cuestiones de espacio, solo presentaremos los resultados de una de las asignaturas analizadas: Aprendizaje Escolar y Desarrollo de Habilidades Cognitivas y Metacognitivas.

En cuanto al OBJETIVO del curso, El curriculum real y el formal se sustentan en el mismo objetivo, pero se diferencian en los contenidos de aprendizaje. El objetivo del curriculum real, no tiene gran relación con los contenidos que se plantean para la guía del proceso aprendizaje de la asignatura.

En el tema CONTENIDOS, mientras en el curriculum real se orientaron a la reflexión de las teorías del aprendizaje, características y tipos de aprendizaje cognitivo, los del

currículum formal se fundamentaron en el tratado del aprendizaje cognitivo y metacognitivo.

Los contenidos fueron trabajados por el docente, a partir de lo denominó antología del curso, cuando se ha tratado de solo la compaginación de diversos materiales fotocopiados.

En cuanto al planteamiento metodológico del trabajo del docente y el proceso de evaluación y acreditación, aunque se desarrollaron los temas planteados en el contenido del curso, *muchos de los alumnos solo hacíamos simples resúmenes de los temas sin analizarlos a profundidad, las fichas que se elaboraban solo eran un simple requisito para la acreditación, eran calificadas por los propios alumnos que les correspondía presentar los temas, lo cual originó que no fueran evaluadas correctamente. Es decir se realizaba una coevaluación.* Siendo la problemática principal de este proceso la falta de revisión detallada del producto (actividades) que el alumno desarrollaba, la cual permitiera verificar si el alumno estaba realizando un verdadero análisis interpretativo que condujera aprendizajes significativos, con ausencia del proceso de devolución. El proceso de evaluación del producto final, consistió en cumplir con los requisitos y elementos marcados por el docente.

*Comentan... Los alumnos no recibimos asesoría durante el desarrollo del estudio de caso. Asimismo no hubo retroalimentación por parte del docente del producto final entregado, no visualizándose las deficiencias y fortalezas, situación que limita la adquisición de aprendizajes. Es a través de este proceso donde los alumnos conocemos las deficiencias, debilidades y fortalezas que poseemos.*

A partir del análisis del currículum formal y del currículum real, se puede afirmar que en los programas de asignatura revisados la mayoría de profesores, modifican alguno de los componentes del programa institucional, proporcionado por la Coordinación de docencia: Objetivo, contenido, y mayormente la bibliografía señalada, bien por inexistencia en las bibliotecas de la UJAT ó porque los sitios de las páginas web ya no están disponibles, sustituyéndolas por antologías, elaboradas a partir de la recopilación de materiales impresos ó electrónicos, lo que de alguna manera opera como actualización de la bibliografía de los programas; en cuanto a contenidos, estos son presentados según lo establece el CF, pero al momento de su implementación en el aula CR, los alumnos consideran que los contenidos abordados por el profesor resultan insuficiente para lograr los objetivos de la asignatura; pues en clase solamente se expone o comenta el tema correspondiente; así mismo el planteamiento para realizar los procesos de evaluación y acreditación de los cursos, es adaptada a lo que los profesores creen conveniente. Esta situación muestra que se vive una desvinculación de lo formal a lo real, poniendo en riesgo el proceso formativo de los futuros Licenciados en Ciencias de la Educación, de esta institución.

El docente de esta asignatura es Profesor normalista, Lic. en Ciencias de la Educación, con Maestría en Educación y 35 años de antigüedad en la institución les

ha impartido dos asignaturas; comentando los alumnos que estas se *caracterizaban por emplear la misma metodología de evaluación y acreditación, lo cual genera que se desarrolle un proceso de enseñanza igual en asignaturas con características distintas, cuya propuesta didáctica debe ser acorde con los contenidos de las misma, para lograr un proceso de enseñanza-aprendizaje significativo.*

## Referencias

- Barrón, C. (2003). *Universidades privadas. Formación en educación*, México: CESU UNAM.
- Díaz, A. (1994). *La evaluación curricular. Una aproximación a elementos centrales de esta disciplina y su ubicación en México*, México: Fotocopia.
- Díaz, Á. Coord. (1995). *Procesos curriculares, institucionales y organizacionales*, México: Consejo mexicano de investigación educativa (COMIE).
- Díaz, Á. Coord. (2003) *La investigación curricular en México. La década de los noventa*. México: Consejo mexicano de investigación educativa (COMIE).
- Díaz, Á. (2005). *Evaluación curricular y evaluación de programas con fines de acreditación. Cercanías y desencuentros*. México: Consejo mexicano de investigación educativa (COMIE).
- Díaz-Barriga, A. Coord. (2013). *La investigación curricular en México 2002-2011*, México: Consejo mexicano de investigación educativa (COMIE).
- Díaz, F. (1992) Diseño Curricular I. Aproximaciones metodológicas. del Módulo II. Fundamentos del Desarrollo de la Tecnología Educativa I. México: PROMESUP OEA-ILCE, México.
- Díaz, F. (1990). *Metodología de diseño curricular para educación superior*. México: Trillas.
- Plan de estudios y Programas de la Licenciatura en Ciencias de la Educación (2003), División Académica de Educación y Artes. Villahermosa, Tabasco: Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.
- Ruíz, E. (1998). *Propuesta de un modelo de Evaluación curricular para el nivel superior. Una orientación cualitativa*. Cuadernos del CESU No. 35, CESU-UNAM, México.
- UNESCO, (1976) *Manual de Evaluación formativa del currículo, Instituto Internacional de planeamiento de la Educación*, Colombia: Voluntad Editores/Editorial de la UNESCO,
- Vargas, M. (2009). "La evaluación curricular y la acreditación de programas educativos, desplazamiento y desarrollo", en *Memoria electrónica del X Congreso Nacional de Investigación Educativa*, México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE).

## MÉTODO PARA CARACTERIZAR LOS ESTUDIANTES UTILIZANDO EL MODELO LINGÜÍSTICO VIRTUAL

Osiris Perez Moya  
*Universidad de las Ciencias Informáticas. Cuba*

### Resumen

Se propone la utilización del modelo lingüístico virtual para la definición de una técnica para analizar los criterios que puedan tener los profesores sobre el desempeño de uno o varios estudiantes y a partir de estos elementos por separados llegar a un consenso colectivo que permita caracterizarlos. Se parte que ya deben existir los criterios que serán analizados por los profesores o evaluadores. Se describe en qué consiste el modelo seleccionado y cómo aplicarlo en la caracterización de los estudiantes a partir de información imprecisa que emite el personal que los analiza y que puede ser experto o no en la temática.

### Palabras claves

Análisis lingüístico virtual, caracterización de estudiantes, evaluación de estudiantes.

### Introducción

Los estudiantes que cursan una carrera universitaria, una vez que llegan al quinto año, deben ser caracterizados. Este proceso recoge todo el desempeño de los estudiantes en las diferentes áreas de la universidad (formación, extensión y residencia, investigación, y producción (en caso de que la tenga)). Para ello se auxilian en un conjunto de avales que los estudiantes deben haber acumulado en ese período. Un elemento importante a tener en cuenta es el comportamiento de los estudiantes en el aula, pues no siempre el que participa en todos los eventos colaterales es el que más destaca en el aula, o el que mejor notas saca no es el que más participa en clase o el que participa en otras actividades extra docentes.

Es por ello que se hace necesario que en cada uno de los semestres los estudiantes sean evaluados por sus profesores de manera integral, donde cada profesor pueda expresar su opinión sobre los criterios de evaluación definidos. Y de esta forma mantener un acumulado del desempeño de cada estudiante, anexándole, los restantes avales de participación en eventos y otras actividades.

En la evaluación de los estudiantes puede ser que la decisión se lleve a cabo sobre la base de argumentos con incertidumbre donde la información puede ser inexacta o basada en percepciones.

En estos casos, los modelos lingüísticos computacionales ayudan a dar forma a este conocimiento [1]. Esta sección se centra en los problemas de decisión definidos en

condiciones de incertidumbre, donde las personas toman decisiones basadas en el conocimiento o percepción inciertos.

Para estos casos el *Enfoque Lingüístico Difuso* (ELV) modela ese conocimiento basado en la *Teoría de Conjuntos Difusos* (TCD) mediante el modelado lingüístico, obteniéndose resultados satisfactorios en estos problemas de toma de decisión que se denominan Toma de Decisión Lingüística (TDL). En el modelado lingüístico se utilizan variables lingüísticas cuyos valores son palabras o frases definidas en un lenguaje natural o artificial [1].

Una variable lingüística se caracteriza por un valor sintáctico o etiqueta y por un valor semántico o significado. La etiqueta es una palabra o frase, perteneciente a un conjunto de términos lingüísticos y el significado de dicha etiqueta viene dado por un subconjunto borroso en el universo de discurso. De esta forma, la utilización de palabras puede ser una opción válida para definir situaciones complejas en los que la utilización de valores numéricos precisos puede distorsionar la información [1].

En una investigación realizada por [1] se plantea que una variable lingüística se puede expresar por la quintupla: (H, T(H), U, G, M). Donde:

H es el nombre de la variable, T(H) es el conjunto de términos lingüísticos de H, es decir, el conjunto de nombres de valores lingüísticos de H, donde cada valor es una variable difusa notada como X y que varía a lo largo del universo de discurso, U es el universo de discurso asociado a una variable base denominada u, G representa la regla sintáctica (gramática) para generar los nombres de los valores de H y, M es la regla semántica para asociar significado M(X) a cada elemento de H.

Se denomina universo de discurso al rango de valores que pueden tomar los elementos que poseen la propiedad expresada por la variable lingüística. Los valores lingüísticos son las diferentes clasificaciones que se efectúan sobre la variable lingüística, de forma que cada valor lingüístico tendrá un subconjunto difuso asociado que permita interpretar los distintos valores lingüísticos como los subconjuntos difusos asociados a la variable lingüística concreta [1].

Los descriptores lingüísticos de una variable lingüística permiten proporcionar a una fuente de información un número reducido de términos con los cuales pueda expresar con facilidad su información o conocimiento. La elección del conjunto de términos lingüísticos está relacionada con la granularidad de la incertidumbre [2], es decir, la cardinalidad del conjunto de términos lingüísticos usados para expresar y representar la información [1].

Habitualmente la cardinalidad usada en los modelos lingüísticos suele ser un valor impar, como 7 o 9, no superando las 11 o 13 etiquetas. El término medio representa una valoración de aproximadamente 0.5, y el resto de términos se sitúan simétricamente alrededor de este punto medio [2]. Estos valores clásicos de cardinalidad están basados en la línea de observación de Miller sobre la capacidad humana, en la que se indica que se pueden manejar razonablemente y recordar alrededor de  $7 + 2$  términos [3].

## Desarrollo

En la toma de decisión bajo incertidumbre el uso del modelado lingüístico ha proporcionado buenos resultados para tratar tal incertidumbre [1].

En la figura uno que se muestra en el anexo uno puede verse un esquema básico de resolución de un problema de toma de decisión [1]. Dicho esquema consta de dos fases [4]:

- Fase de agregación: en la que se transforman un conjunto de valores de preferencias de diferentes expertos en un conjunto de valores colectivos de cada alternativa.
- Fase de explotación: una vez obtenidos los valores colectivos se aplica un proceso de selección para obtener un conjunto solución de alternativas al problema.

En [1] se plantea en un resumen bibliográfico que *un problema básico de toma de decisión multi-experto lingüístico consiste en elegir entre un conjunto de alternativas,  $X = \{x_1, \dots, x_n\}$  sobre el que un conjunto de expertos  $E = \{e_1, \dots, e_m\}$  expresa sus preferencias,  $\{x_i^j \in S \mid i = 1, \dots, n \text{ y } j = 1, \dots, m\}$  en un conjunto de términos lingüísticos  $S = \{s_0, \dots, s_g\}$ , para seleccionar la mejor alternativa al problema. Los valores  $x_i^j \in S$ , son etiquetas lingüísticas cuya semántica serán conjuntos difusos definidos en  $[0, 1]$ .*

En la literatura existen distintos modelos para realizar procesos de computación con palabras<sup>1</sup> necesarios en los modelos de resolución de problemas de TDL. El modelado lingüístico de preferencias implica la necesidad de realizar operaciones con etiquetas lingüísticas que tienen definidos operadores de agregación, comparación, negación, etc. sobre información lingüística, siendo los dos más extendidos los modelos basados en el principio de extensión y los modelos simbólicos [1].

- El modelo basado en el principio de extensión opera sobre los números difusos que definen la semántica de los términos lingüísticos [5], [6], [7] y [8].
- El modelo simbólico considera una escala ordinal de etiquetas. Este modelo es planteado bajo el uso de los operadores max-min [9] y [10] y, bajo el uso de la combinación convexa sobre los índices de las etiquetas [11].

Esta contribución se centra en el estudio de algunos modelos simbólicos porque son más fáciles de interpretar, tales como, el modelo lingüístico 2-Tupla [1], el modelo Lingüístico Virtual [12] y el modelo lingüístico 2-Tupla proporcional [13]. El objetivo que se persigue es analizar y comparar el papel de dichos modelos computacionales en la TDL para el tratamiento de percepciones en problemas basados en análisis de decisión, para incluirlos como parte del ordenamiento de los riesgos en el análisis de los riesgos en un proyecto de desarrollo de software. Estos modelos también se pueden incluir en la toma de la alternativa correcta a aplicar cuando se tienen más de una y no hay una decisión sobre cuál es la más correcta.

Zadeh indica que el uso del modelado lingüístico y por tanto de procesos de computación con palabras es adecuado fundamentalmente en las siguientes situaciones [14]:

- cuando la información disponible es demasiado imprecisa para justificar el uso de valores numéricos,
- cuando la imprecisión de la información puede ser aprovechada para alcanzar robustez, solución a bajo costo y una buena interpretación de la realidad.

El modelo computacional lingüístico simbólico utiliza la estructura ordenada del conjunto de términos lingüísticos  $S = \{s_0, s_1, \dots, s_g\}$  donde  $s_i < s_j$  si  $i < j$  para llevar a cabo los procesos de computación. Con este modelo computacional los resultados intermedios de las operaciones son valores numéricos  $v \in [0, a]$  que no tienen ninguna interpretación semántica ni sintáctica, por lo que deben ser aproximados en cada paso del proceso computacional mediante una función de aproximación  $app_1 : [0, a] \rightarrow \{0, \dots, a\}$ , que obtiene un valor numérico el cual indica el índice del término lingüístico asociado a dicho resultado en el conjunto de términos lingüístico inicial  $s_{app_2(v)} \in S$  [1].

En [3] se definió una serie de operadores para operar de forma simbólica, como, máximo, mínimo y negación.

Sea  $S = \{s_0, \dots, s_g\}$  un conjunto de términos lingüísticos y sea  $s_i, s_j \in S$  dos términos lingüísticos.

$$\max(s_i, s_j) = s_i \text{ si } s_i \geq s_j$$

Definición 1 Máximo

$$\min(s_i, s_j) = s_j \text{ si } s_i \leq s_j$$

Definición 2 Mínimo

$$\text{neg}(s_i) = s_{g-i+1}$$

Definición 3 Negación

Además de los operadores de comparación

$$\text{Si } i < j, \text{ entonces } s_i < s_j$$

$$\text{Si } j > i, \text{ entonces } s_j > s_i$$

$$\text{Si } i = j, \text{ entonces } s_i = s_j$$

El modelo lingüístico de 2-Tupla tiene el objetivo de mejorar la precisión de los procesos de computación con palabras, además de expresar de forma simbólica cualquier resultado en el universo del discurso. Este modelo computacional fue presentado con el objetivo de mejorar la precisión de los procesos de computación con palabras, además de expresar de forma simbólica cualquier resultado en el universo del discurso [1].

A partir de esta concepción se desarrolla un nuevo modelo de representación para la información lingüística, el cual usa como base de representación una 2-tupla: el modelo lingüístico 2-Tupla proporcional. Este modelo fue presentado por [13] con el objetivo de extender y generalizar el modelo lingüístico 2-Tupla.



A pesar de la mejora que suponía la introducción del modelo lingüístico de 2-Tupla en la operativa con palabras, Xu presentó un nuevo modelo computacional para trabajar con el enfoque lingüístico difuso que mejoraba la precisión con respecto al modelo simbólico clásico, además de incrementar el número de leyes operacionales que se pueden aplicar a la información lingüística: el modelo lingüístico virtual [12].

Dado que uno de los objetivos de Xu al presentar el modelo lingüístico virtual era aumentar las leyes operacionales que se podían aplicar a los procesos de computación con palabras, definió la representación de la información lingüística de forma que extendió los valores de un conjunto de

términos lingüístico discreto  $S = \{s_0, \dots, s_g\}$  a un conjunto de términos continuo  $\bar{S}$  es un término lingüístico *original*, y en  $\bar{S} = \{s_\alpha | s_0 < s_\alpha \leq s_g, \alpha \in [0, g]\}$ , tal que si  $s_\alpha \in S$  caso

contrario  $s_\alpha \in \bar{S}$  y  $s_\alpha \notin S$  se denomina término lingüístico *virtual*. Los términos lingüístico virtuales no tienen ni semántica ni sintaxis alguna asignada [15].

Los términos lingüísticos originales se utilizan para expresar las preferencias individuales, mientras que los términos lingüísticos virtuales aparecen como resultado de las operaciones sobre los primeros.

Para ampliar el número de leyes operacionales en los procesos de computación con palabras y obtener resultados precisos, Xu definió el siguiente conjunto de operaciones [15] y [16] en este modelo. Sea  $s_\alpha, s_\beta$  dos términos lingüísticos y  $\mu, \mu_1, \mu_2 \in [0, 1]$ .

A continuación, se muestra el ejemplo de [1] para explicar el uso de este modelo:

Suponiendo que una pequeña empresa quiere renovar los ordenadores a sus empleados de ventas,  $P = \{p_1, p_2, p_3, p_4\}$ . Para ello les solicita su opinión sobre cuál de las distintas alternativas que tiene se adapta mejor a sus necesidades. Las alternativas son las en la tabla uno (ver anexo):

Dado que los empleados no son expertos en informática, sus preferencias están fuertemente marcadas por sus percepciones e incluyen cierta incertidumbre debido a su falta de conocimiento. Por lo que, expresarán dichas preferencias lingüísticamente en el conjunto  $S = \{S_0: nada, S_1: muy poco, S_2: poco, S_3: medio, S_4: alto, S_5: muy alto, S_6: total\}$ . Cada empleado proporciona un vector de preferencias (ver tabla dos en anexo).

Para resolver este problema se utiliza el esquema de resolución de la mostrado en a figura uno que (Ver anexos) consta de dos fases, la fase de agregación y la fase de explotación. En ambos modelos computacionales se utiliza en el proceso de agregación el operador de la media aritmética, y en el proceso de explotación se

selecciona la alternativa con mayor valoración global. Aplicando la fórmula para calcular la media aritmética se obtienen los resultados siguientes:

Ecuación 1. Media aritmética definida por [12]

$$\bar{x}^e = \frac{\sum_{i=1}^n s_i}{n} \quad (1)$$

Para ver los resultados del ejemplo consultar la tabla tres en el anexo.

Los pasos aplicados en la obtención de estos resultados, si se quiere aplicar en la gestión de riesgos, se deben ordenar de mayor a menor y esa es la prioridad con la que se analizarán, en esto caso los criterios a analizar sería la probabilidad y el impacto de cada riesgo identificado.

Esta técnica de ordenamiento también se puede utilizar al aplicar las acciones definidas para la resolución de eventualidades, sobre todo cuando se tienen más una acción para aplicar a un riesgo. La aplicación del modelo lingüístico virtual ayudaría a definir cuál es la acción que en la preferencia colectiva tiene mayor peso.

### Justificación de la utilización del modelo lingüístico virtual

Para la selección del modelo lingüístico virtual se tuvieron en cuenta los siguientes criterios: tipo de representación de la información, tipo de modelo conceptual, precisión del modelo y, facilidad en la interpretación. En la tabla cuatro, ver anexos, se muestran los criterios para cada uno de estos.

### El modelo lingüístico virtual en la caracterización / evaluación de los estudiantes

En el proceso para evaluar y/o caracterizar a los estudiantes se utiliza la técnica *análisis lingüístico virtual*, basada en el modelo lingüístico virtual propuesto por [12] y ampliado por [15], [9], [14], [17] y [18]. A continuación, se describen los pasos para aplicar esta técnica:

- Definir el conjunto de personas miembro del equipo de evaluación que participarán en el análisis lingüístico virtual.
- Definir el conjunto de etiquetas lingüísticas a utilizar.

$S =$   
 $\{s_0 = \text{Muy Alta (MA)},$   
 $s_1 = \text{Bastante Alta (BA)}, s_2 = \text{Alta (A)}, s_3 =$   
 $\text{Moderada (M)}, s_4 = \text{Baja (B)}, s_5 =$   
 $\text{Muy Baja (MB)}, s_6 = \text{No Afecta (NA)}\}$

- Las personas que participan en el análisis emiten sus preferencias sobre los criterios identificados, como se muestra en la tabla seis.
- A partir del operador definido por Xu para la multiplicación lingüística virtual,

$$s_\alpha \otimes s_\beta = s_\beta \otimes s_\alpha = s_{\alpha\beta}$$

(2)

Se calcula la preferencia colectiva para cada criterio que se analiza por a través de la ecuación de la media aritmética propuesta por [12].

$$\bar{r}_n = \frac{1}{n} \sum_{i=1}^n S_{\alpha_i}^n \otimes S_{\beta_i}^n \quad (3)$$

Donde:  $\bar{r}_n$  es el valor de la preferencia colectiva para el criterio n. n es la cantidad de criterios que se analizan.

Donde  $S_{\alpha_i}^n$  es el valor del criterio I emitido por la persona i.  $S_{\beta_i}^n$  es el valor del criterio P emitido por la persona i.

Ver tabla cinco en los anexos.

5. Se ordenan los criterios obtenidos en el paso anterior.

De esta forma se obtienen los criterios ordenados a partir de las preferencias emitidas por las personas encargadas de evaluar o caracterizar a los estudiantes.

### Caso de estudio

A continuación, se muestra la aplicación de la técnica del análisis lingüístico virtual para la evaluación/caracterización de los estudiantes. Para ello se parte de la existencia de un grupo de personas a los que se les solicita su opinión sobre los criterios (P) e (I) de los estudiantes teniendo en cuenta el conjunto de etiquetas

$$E = \{e_1, e_2, e_3, e_4, e_5\}$$

$$R = \{r_1, r_2, r_3, r_4, r_5, r_6\}$$

$$S =$$

{s<sub>1</sub> = Muy Alta (MA),  
 s<sub>2</sub> = Bastante Alta (BA), s<sub>3</sub> = Alta (A), s<sub>4</sub> =  
 Moderada (M), s<sub>5</sub> = Baja (B), s<sub>6</sub> =  
 Muy Baja (MB), s<sub>7</sub> = No Afecta (NA)}

Una vez que cada persona expresa sus preferencias sobre P e I, se calculan las preferencias colectivas. En la tabla seis se muestran los resultados obtenidos (ver en anexos).

Una vez obtenidas las preferencias colectivas se ordena los criterios. El ordenamiento del ejemplo anterior queda de la siguiente forma: Estudiante\_6, Estudiante\_2, Estudiante\_4, Estudiante\_1, Estudiante\_3, Estudiante\_5. Este paso permite ordenar los estudiantes más integrales según los criterios definidos. Este paso puede hacerse de forma que pueda ordenarse para obtener los estudiantes que presentan problemas en la integralidad y de esta esta forma dar prioridad a su atención para que mejoren este aspecto.

En la evaluación lingüística virtual de los criterios individuales que se alcancen el consenso y el juicio colectivo se determina. Al hacer suposiciones, ofrece una forma de realizar los cálculos cuando la información disponible no es lo suficientemente precisa como para justificar el uso de los números.

Este método puede ser usado por los estudiantes para que evalúen a sus compañeros, pues se conocen más entre ellos y pueden tener otros argumentos. En la recopilación de la información relacionada con la caracterización de los estudiantes se propone el uso del portafolio para almacenar las evidencias y las evaluaciones parciales.

### Conclusiones

Se logró la definición y descripción de la implementación del modelo de lenguaje virtual en la evaluación/caracterización de los estudiantes, permitiendo una valoración de los estudiantes de acuerdo a su rendimiento o para trabajar en el desarrollo de ciertas habilidades que no hayan finalizado. Los elementos que sirvieron de base para la selección de este modelo para lograr un mayor consenso entre los que emiten criterios en la evaluación de los estudiantes se describieron, y explica su uso en un caso.

El uso de esta técnica puede facilitar el proceso de entrega pedagógica entre los colectivos. Facilitando el trabajo de los profesores principales y de los profesores guías.

### Referencias

- **RODRÍGUEZ, R. M. MARTÍNEZ, L. HERRERA, F.** 2010. Toma de decisión lingüística. Modelos computacionales simbólicos y su aplicación en el tratamiento de percepciones. ESTYLF 2010, Huelva, España.
- **BONISSONE, Piero. CADENAS, José M. GARRIDO, M. Carmen. DÍAZ-VALLADARES, R. Andrés.** 2010. *A fuzzy random forest*. International Journal of Approximate Reasoning, Volume 51, Issue 7, Pages 729-747, [en línea:] Disponible en: [http://pdn.sciencedirect.com/science?\\_ob=MiamilImageURL&\\_cid=271876&\\_user=2342189&\\_pii=S0888613X10000435&\\_check=y&\\_origin=search&\\_zone=rslt\\_list\\_item&\\_coverDate=2010-09-30&wchp=dGLzVIV-zSkWb&md5=87c19250a59d17df37424937c79f096d&pid=1-s2.0-S0888613X10000435-main.pdf](http://pdn.sciencedirect.com/science?_ob=MiamilImageURL&_cid=271876&_user=2342189&_pii=S0888613X10000435&_check=y&_origin=search&_zone=rslt_list_item&_coverDate=2010-09-30&wchp=dGLzVIV-zSkWb&md5=87c19250a59d17df37424937c79f096d&pid=1-s2.0-S0888613X10000435-main.pdf)
- **MILLER, G. A.** 1956. The magical number seven or minus two: some limits on our capacity of processing information. Psychological Rev. 63, 81-97.
- **MEYER, Patrick y ROUBENS, Marc.** 2006. *On the use of the Choquet integral with fuzzy numbers in multiple criteria decision support*. Fuzzy Sets and Systems, Volume 157, Issue 7, 1
- Pages 927-938, [en línea], Disponible en: [http://pdn.sciencedirect.com/science?\\_ob=MiamilImageURL&\\_cid=271522&\\_user=2342189&\\_pii=S0165011405005865&\\_check=y&\\_origin=search&\\_zone=rslt\\_list\\_item&\\_coverDate=2006-04-01&wchp=dGLzVIB-zSkzk&md5=3a6f96e9c24601033a917edd1349c6f3&pid=1-s2.0-S0165011405005865-main.pdf](http://pdn.sciencedirect.com/science?_ob=MiamilImageURL&_cid=271522&_user=2342189&_pii=S0165011405005865&_check=y&_origin=search&_zone=rslt_list_item&_coverDate=2006-04-01&wchp=dGLzVIB-zSkzk&md5=3a6f96e9c24601033a917edd1349c6f3&pid=1-s2.0-S0165011405005865-main.pdf)

- [5] **TONG, Richard M. SHAPIRO, Daniel G.** 1985. *Experimental investigations of uncertainty in a rule-based system for information retrieval*. International Journal of Man-Machine Studies, Volume 22, Issue 3, Pages 265-282, [en línea], Disponible en: [http://pdn.sciencedirect.com/science?\\_ob=MiamiImageURL&\\_cid=273487&\\_user=2342189&\\_pii=S0020737385800031&\\_check=y&\\_origin=search&\\_zone=rslt\\_list\\_item&\\_coverDate=1985-03-31&wchp=dGLzVIS-zSkWb&md5=74b76d2eec62de587e23e5e0417e3ee8&pid=1-s2.0-S0020737385800031-main.pdf](http://pdn.sciencedirect.com/science?_ob=MiamiImageURL&_cid=273487&_user=2342189&_pii=S0020737385800031&_check=y&_origin=search&_zone=rslt_list_item&_coverDate=1985-03-31&wchp=dGLzVIS-zSkWb&md5=74b76d2eec62de587e23e5e0417e3ee8&pid=1-s2.0-S0020737385800031-main.pdf)
- **SHENDRIK, M.S. y TAMM, B.G.** 1985. Approach to interactive solution of multicritical optimization problems with linguistic modeling of preferences. *Automatic Control and Computer Sciences*, 19(6):3-9,
- **SILOV, V.B. y VILENCHIK, D.V.** 1985. *Linguistic decision-making methods in multicriterial selection of models*. Soviet Journal of Automation and Information Sciences, 18(4):92-94,
- **PEDRYCZ, W. BORTOLAN, G. DEGANI, R.** 1991. *Classification of electrocardiographic signals: a fuzzy pattern matching approach*. Artificial Intelligence in Medicine, Volume 3, Issue 4, Pages 211-226, [en línea] Disponible en: [http://pdn.sciencedirect.com/science?\\_ob=MiamiImageURL&\\_cid=271219&\\_user=2342189&\\_pii=0933365791900132&\\_check=y&\\_origin=search&\\_zone=rslt\\_list\\_item&\\_coverDate=1991-08-31&wchp=dGLbVIS-zSkWA&md5=a57b3745ee67840d04c4f12e8215c777&pid=1-s2.0-0933365791900132-main.pdf](http://pdn.sciencedirect.com/science?_ob=MiamiImageURL&_cid=271219&_user=2342189&_pii=0933365791900132&_check=y&_origin=search&_zone=rslt_list_item&_coverDate=1991-08-31&wchp=dGLbVIS-zSkWA&md5=a57b3745ee67840d04c4f12e8215c777&pid=1-s2.0-0933365791900132-main.pdf)
- [9] **YAGER, Ronald R.** 2008. *Measures of specificity over continuous spaces under similarity relations*. Fuzzy Sets and Systems, Volume 159, Issue 17, 1, Pages 2193-2210, [en línea]. Disponible en: [http://pdn.sciencedirect.com/science?\\_ob=MiamiImageURL&\\_cid=271522&\\_user=2342189&\\_pii=S0165011407005398&\\_check=y&\\_origin=search&\\_zone=rslt\\_list\\_item&\\_coverDate=2008-09-01&wchp=dGLzVIV-zSkWA&md5=0bb5d6e19285ad7cc9e076a631c2cbc2&pid=1-s2.0-S0165011407005398-main.pdf](http://pdn.sciencedirect.com/science?_ob=MiamiImageURL&_cid=271522&_user=2342189&_pii=S0165011407005398&_check=y&_origin=search&_zone=rslt_list_item&_coverDate=2008-09-01&wchp=dGLzVIV-zSkWA&md5=0bb5d6e19285ad7cc9e076a631c2cbc2&pid=1-s2.0-S0165011407005398-main.pdf)
- [10] **JOWERS, Leonard J. BUCKLEY, James J. REILLY, Kevin D.** 2007. Simulating continuous fuzzy systems. *Information Sciences, Volume 177, Issue 2, 15, Pages 436-448* [en línea:], Disponible en : [http://pdn.sciencedirect.com/science?\\_ob=MiamiImageURL&\\_cid=271625&\\_user=2342189&\\_pii=S002002550600079X&\\_check=y&\\_origin=search&\\_zone=rslt\\_list\\_item&\\_coverDate=2007-01-15&wchp=dGLzVBA-zSkzk&md5=1d4bf6444c7babbf9735146d7c9472c4&pid=1-s2.0-S002002550600079X-main.pdf](http://pdn.sciencedirect.com/science?_ob=MiamiImageURL&_cid=271625&_user=2342189&_pii=S002002550600079X&_check=y&_origin=search&_zone=rslt_list_item&_coverDate=2007-01-15&wchp=dGLzVBA-zSkzk&md5=1d4bf6444c7babbf9735146d7c9472c4&pid=1-s2.0-S002002550600079X-main.pdf)
- [11] **DELGADO, José M. TURIEL, Antonio. PARGA, Néstor.** 2006. *Receptive fields of simple cells from a taxonomic study of natural images and suppression of scale redundancy*. Neurocomputing, Volume 69, Issues 10–12, Pages 1224-1227, [en línea] Disponible en: [http://pdn.sciencedirect.com/science?\\_ob=MiamiImageURL&\\_cid=271597&\\_user=2342189&\\_pii=S0925231205004078&\\_check=y&\\_origin=search&\\_zone=rslt\\_list\\_item&\\_coverDate=2006-06-30&wchp=dGLbVIS-zSkzk&md5=3fe6395bf0415af39164e3c79116ba58&pid=1-s2.0-S0925231205004078-main.pdf](http://pdn.sciencedirect.com/science?_ob=MiamiImageURL&_cid=271597&_user=2342189&_pii=S0925231205004078&_check=y&_origin=search&_zone=rslt_list_item&_coverDate=2006-06-30&wchp=dGLbVIS-zSkzk&md5=3fe6395bf0415af39164e3c79116ba58&pid=1-s2.0-S0925231205004078-main.pdf)

- **[12] XU, Zeshui.** 2011. *Consistency of interval fuzzy preference relations in group decision making.* Applied Soft Computing, Volume 11, Issue 5, Pages 3898-3909, [en línea], Disponible en: [http://pdn.sciencedirect.com/science?\\_ob=MiamiImageURL&\\_cid=272229&\\_user=2342189&\\_pii=S1568494611000299&\\_check=y&\\_origin=search&\\_zone=rsIt\\_list\\_item&\\_coverDate=2011-07-31&wchp=dGLzVlk-zSkzk&md5=861520ce30c4b53e635ea942645af5e4&pid=1-s2.0-S1568494611000299-main.pdf](http://pdn.sciencedirect.com/science?_ob=MiamiImageURL&_cid=272229&_user=2342189&_pii=S1568494611000299&_check=y&_origin=search&_zone=rsIt_list_item&_coverDate=2011-07-31&wchp=dGLzVlk-zSkzk&md5=861520ce30c4b53e635ea942645af5e4&pid=1-s2.0-S1568494611000299-main.pdf)
- **WANG, J. y HAO, J.** 2006. A new version of 2-tuple fuzzy linguistic representation model for computing with words. *IEEE transactions on fuzzy systems*, 14: 435-445,
- **ZADEH, Lotfi A.** 2008. *Is there a need for fuzzy logic?* Information Sciences, Volume 178, Issue 13, 1, Pages 2751-2779, [en línea], Disponible en: [http://pdn.sciencedirect.com/science?\\_ob=MiamiImageURL&\\_cid=271625&\\_user=2342189&\\_pii=S0020025508000716&\\_check=y&\\_origin=search&\\_zone=rsIt\\_list\\_item&\\_coverDate=2008-07-01&wchp=dGLzVIS-zSkzV&md5=982228a41347e3e8ef52e9c4be934438&pid=1-s2.0-S0020025508000716-main.pdf](http://pdn.sciencedirect.com/science?_ob=MiamiImageURL&_cid=271625&_user=2342189&_pii=S0020025508000716&_check=y&_origin=search&_zone=rsIt_list_item&_coverDate=2008-07-01&wchp=dGLzVIS-zSkzV&md5=982228a41347e3e8ef52e9c4be934438&pid=1-s2.0-S0020025508000716-main.pdf)
- **[15] XU, Zeshui. XIA, Meimei.** 2012. *Identifying and eliminating dominated alternatives in multi-attribute decision making with intuitionistic fuzzy information.* Applied Soft Computing, Volume 12, Issue 4, Pages 1451-1456, [en línea], Disponible en: [http://pdn.sciencedirect.com/science?\\_ob=MiamiImageURL&\\_cid=272229&\\_user=2342189&\\_pii=S1568494611003292&\\_check=y&\\_origin=search&\\_zone=rsIt\\_list\\_item&\\_coverDate=2012-04-30&wchp=dGLzVlk-zSkzk&md5=c6debdc1a5fcf8aa053be2d40ff7c00&pid=1-s2.0-S1568494611003292-main.pdf](http://pdn.sciencedirect.com/science?_ob=MiamiImageURL&_cid=272229&_user=2342189&_pii=S1568494611003292&_check=y&_origin=search&_zone=rsIt_list_item&_coverDate=2012-04-30&wchp=dGLzVlk-zSkzk&md5=c6debdc1a5fcf8aa053be2d40ff7c00&pid=1-s2.0-S1568494611003292-main.pdf)
- **[16] XU, Zeshui.** 2012. *An error-analysis-based method for the priority of an intuitionistic preference relation in decision making.* Knowledge-Based Systems, Volume 33, Pages 173-179, [en línea], Disponible en: [http://pdn.sciencedirect.com/science?\\_ob=MiamiImageURL&\\_cid=271505&\\_user=2342189&\\_pii=S0950705112000779&\\_check=y&\\_origin=search&\\_zone=rsIt\\_list\\_item&\\_coverDate=2012-09-30&wchp=dGLzVlk-zSkzk&md5=a0526704b22f98c49b58fd70d3d072ca&pid=1-s2.0-S0950705112000779-main.pdf](http://pdn.sciencedirect.com/science?_ob=MiamiImageURL&_cid=271505&_user=2342189&_pii=S0950705112000779&_check=y&_origin=search&_zone=rsIt_list_item&_coverDate=2012-09-30&wchp=dGLzVlk-zSkzk&md5=a0526704b22f98c49b58fd70d3d072ca&pid=1-s2.0-S0950705112000779-main.pdf)
- **[17] ZADEH, Lotfi A.** 2006. *Generalized theory of uncertainty (GTU)—principal concepts and ideas.* Computational Statistics & Data Analysis, Volume 51, Issue 1, 1, Pages 15-46, [en línea], Disponible en: [http://pdn.sciencedirect.com/science?\\_ob=MiamiImageURL&\\_cid=271708&\\_user=2342189&\\_pii=S0167947306001290&\\_check=y&\\_origin=search&\\_zone=rsIt\\_list\\_item&\\_coverDate=2006-11-01&wchp=dGLzVIS-zSkzV&md5=7a2394070c362a28e83399e50b9c3252&pid=1-s2.0-S0167947306001290-main.pdf](http://pdn.sciencedirect.com/science?_ob=MiamiImageURL&_cid=271708&_user=2342189&_pii=S0167947306001290&_check=y&_origin=search&_zone=rsIt_list_item&_coverDate=2006-11-01&wchp=dGLzVIS-zSkzV&md5=7a2394070c362a28e83399e50b9c3252&pid=1-s2.0-S0167947306001290-main.pdf)
- **[18] XU, Zeshui. XIA, Meimei.** 2011. *Distance and similarity measures for hesitant fuzzy sets.* Information Sciences, Volume 181, Issue 11, 1, Pages 2128-2138, [en línea], Disponible en: [http://pdn.sciencedirect.com/science?\\_ob=MiamiImageURL&\\_cid=271625&\\_user=2342189&\\_pii=S0020025511000478&\\_check=y&\\_origin=search&\\_zone=rsIt\\_list\\_item&\\_coverDate=2011-06-01&wchp=dGLzVlk-zSkzk&md5=fb8b0db8a8a38ee8f496c5e207e21d6e&pid=1-s2.0-S0020025511000478-main.pdf](http://pdn.sciencedirect.com/science?_ob=MiamiImageURL&_cid=271625&_user=2342189&_pii=S0020025511000478&_check=y&_origin=search&_zone=rsIt_list_item&_coverDate=2011-06-01&wchp=dGLzVlk-zSkzk&md5=fb8b0db8a8a38ee8f496c5e207e21d6e&pid=1-s2.0-S0020025511000478-main.pdf)

## ANEXOS

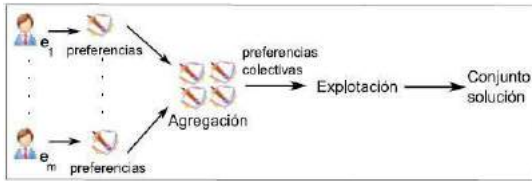


Figura 1. Esquema de un problema de toma de decisión según [1].

1.  $(s_\alpha)^\mu = s_{\alpha\mu}$
2.  $(s_\alpha)^{\mu_1} \otimes (s_\alpha)^{\mu_2} = (s_\alpha)^{\mu_1+\mu_2}$
3.  $(s_\alpha \otimes s_\beta)^\mu = (s_\alpha)^\mu \otimes (s_\beta)^\mu$
4.  $s_\alpha \otimes s_\beta = s_\beta \otimes s_\alpha = s_{\alpha\beta}$
5.  $s_\alpha \oplus s_\beta = s_{\alpha+\beta}$
6.  $s_\alpha \oplus s_\beta = s_\beta \oplus s_\alpha$

Figura 2. Operadores lingüísticos definidos por [12].

Tabla 1. Criterios que evaluarán los empleados.

X1	X2	X3	X4
PC	Portátil	Netbook	Imac

Tabla 2. Matriz de decisión de las preferencias de cada uno de los expertos por cada criterio.

		alternativas			
		$\mu_{ij}$	X1	X2	X3
expertos	p1	poco	medio	medio	poco
	p2	medio	poco	muypoco	alto
	p3	alto	muypoco	medio	medio
	p4	alto	alto	poco	poco

Tabla 3. Resultados obtenidos al aplicar el modelo lingüístico virtual.

Xe1	Xe2	Xe3	Xe4
S3,2 5	S2, 5	S2,2 5	S2,7 5

**Tabla 4. Tabla resumen del estudio de los modelos simbólicos, tomado de [1].**

	<i>2-Tupla</i>	<i>Lingüístico Virtual</i>	<i>2-Tupla Proporcional</i>
<i>Representación</i>	Difusa	No difusa	No difusa
<i>Modelo computacional</i>	Lingüístico	No lingüística	Lingüístico
<i>Precisión</i>	Etiquetas equidistantes	Siempre no semántica	Misma amplitud
<i>Comprensión</i>	Fácil de entender	Útil en ordenaciones	Comprensible



Tabla 5. Cálculo de la evaluación colectiva virtual de los criterios analizados.

	estudiante 1		estudiante 2		estudiante n	
personas	P	I	P	I	P	I
					...	...
					...	...
$e_1$	$S_{\beta_1}^1$	$S_{\beta_2}^1$	$S_{\beta_1}^2$	$S_{\beta_2}^2$		
$e_2$	$S_{\beta_1}^1$	$S_{\beta_2}^1$	$S_{\beta_1}^2$	$S_{\beta_2}^2$		
$e_i$ Eval. colec virt					$S_{\beta_1}^n$	$S_{\beta_2}^n$
					$\bar{r}_n = \frac{1}{n} \sum_{i=1}^n S_{\alpha_i}^n \otimes S_{\beta_i}^n$	

Tabla 6. Representación de las preferencias individuales y colectivas para cada criterio analizado.

	Estudiante 1		Estudiante 2		Estudiante 3		Estudiante 4		Estudiante 5		Estudiante 6	
per	P	I	P	I	P	I	P	I	P	I	P	I
1	BA	A	A	A	MA	M	BA	A	BA	A	M	MA
2	M	A	MB	MA	BA	M	BA	M	A	MA	MB	A
3	M	MA	A	A	BA	A	A	A	BA	MA	A	MA
4	BA	A	BA	A	MA	A	MA	M	A	MA	A	A
5	BA	MA	BA	A	MA	M	BA	A	MA	A	A	A
$\bar{r}_n$	$\bar{r}_1 = \frac{1}{6}(s_1 + s_{22} + s_3 + \frac{1}{6}(s_1 + s_2) + s_4 + \frac{1}{6}(s_1 + s_2) + s_5 + s_6 + s_7 + \frac{1}{6}(s_1 + s_2) + \frac{1}{6}(s_1 + s_2) + s_8 + s_9 + s_{10} + \frac{1}{6}(s_1 + s_2) + \frac{1}{6}(s_1 + s_2) + s_{11} + s_{12} + s_{13} + s_{14} + s_{15} + s_{16} + s_{17} + s_{18} + s_{19} + s_{20} + s_{21} + s_{22} + s_{23} + s_{24} + s_{25} + s_{26} + s_{27} + s_{28} + s_{29} + s_{30} + s_{31} + s_{32} + s_{33} + s_{34} + s_{35} + s_{36} + s_{37} + s_{38} + s_{39} + s_{40} + s_{41} + s_{42} + s_{43} + s_{44} + s_{45} + s_{46} + s_{47} + s_{48} + s_{49} + s_{50} + s_{51} + s_{52} + s_{53} + s_{54} + s_{55} + s_{56} + s_{57} + s_{58} + s_{59} + s_{60} + s_{61} + s_{62} + s_{63} + s_{64} + s_{65} + s_{66} + s_{67} + s_{68} + s_{69} + s_{70} + s_{71} + s_{72} + s_{73} + s_{74} + s_{75} + s_{76} + s_{77} + s_{78} + s_{79} + s_{80} + s_{81} + s_{82} + s_{83} + s_{84} + s_{85} + s_{86} + s_{87} + s_{88} + s_{89} + s_{90} + s_{91} + s_{92} + s_{93} + s_{94} + s_{95} + s_{96} + s_{97} + s_{98} + s_{99} + s_{100}) = \frac{1}{6} s_{42} = s_{7,27}$											
	$\frac{1}{6} s_{20} = s_4$	$\frac{1}{6} s_{20} = s_4$										

## **PEDAGOGÍA DIFERENCIADA Y PROCESOS METACOGNITIVOS PARA LA CERTIFICACIÓN DE INGLÉS Y FRANCÉS LENGUA EXTRANJERA**

*Lucía Anayeli De la Garza Camacho  
Universidad Tecnológica Gral. Mariano Escobedo*

### **Resumen**

Este trabajo presenta un diseño de estrategias de enseñanza-aprendizaje basadas en los lineamientos de la pedagogía diferenciada y a través de la identificación de diversos estilos de aprendizaje de dos grupos muestra, uno de inglés y otro de francés lengua extranjera. Se trabajó también con procesos metacognitivos que permitieran al alumno identificar su nivel de dominio del idioma a través de los descriptores del MCERL y de certificaciones internacionales tales como los exámenes DELF, ITEP y TOEFL, entre otros. Las estrategias de enseñanza-aprendizaje junto con los procesos metacognitivos desarrollados en el alumno permitirán que se encuentre mejor preparado para enfrentar y acreditar una certificación internacional del idioma meta.

### **Palabras clave**

Pedagogía, metacognición, certificación de lenguas extranjeras, aprendizaje

### **Introducción**

El proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera, en su acepción de lengua que no se puede practicar en un contexto real en la región en donde se estudia, representa un enorme reto para todos los actores educativos a su alrededor, es un reto tanto para el alumno como para el maestro, por el hecho de que un idioma es algo tangible; es decir, el aprendizaje de un idioma es algo que se puede medir, evaluar, certificar y sobre todo resulta perceptible para todos. Un idioma implica comunicación, cultura, cuestiones sociales, económicas, políticas. Es una herramienta y representa una oportunidad de vida si se utiliza y aprovecha de manera adecuada. La caracterización del idioma en su aspecto físico ofrece pruebas para señalar si el lenguaje ha sido adquirido de manera adecuada, por ende, es necesario que todos los involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje participen en estrategias convenientes y planes de acción para la asimilación y del idioma meta.

Es bien sabido que el maestro de lenguas, y el maestro en general es el encargado de diseñar estrategias de enseñanza aprendizaje que sean exitosas y que cumplan con los objetivos que persiguen. En este trabajo el objetivo general radica en diseñar estrategias de enseñanza-aprendizaje que surjan desde la perspectiva de la

pedagogía diferenciada y a través de la fundamentación de los estilos de aprendizaje VARK y KOLB, dos teorías que plantean diversas clasificaciones de estilos de aprendizaje que se muestran como alternativas de acción para mejorar el conocimiento y el desarrollo de habilidades lingüísticas en el idioma meta.

### **Pedagogía diferenciada para aprendizaje y enseñanza de lenguas extranjeras**

La pedagogía diferenciada plantea el establecimiento de objetivos diversos para respetar la individualidad de cada estudiante, la diversificación de los objetivos radica en lograr los mismos resultados en materia de lengua pero desde diferentes perspectivas de enunciación. Carvajal (2002) señala que “la pedagogía diferenciada es un modo que busca poner en práctica un conjunto diversificado de medios y de procesos de enseñanza y de aprendizaje.” Y a partir de estos medios y procesos diversos se promoverán las aptitudes, habilidades y capacidades que cada alumno posee de manera previa. Además favorecer estas diferencias permitirá desarrollar el estilo particular de aprendizaje que cada alumno tiene y en consecuencia lograr un aprendizaje significativo. Al respecto Gómez Mendoza (2004) afirma: “Las diferencias en el campo de los comportamientos cognitivos y sociales de los aprendices, destacadas por numerosos autores, sugieren, por ejemplo, la existencia de estilos cognitivos, pero también de estilos para aprender, así como existen estilos para enseñar.” Ante esta afirmación, se trabajará desde la perspectiva del profesor y su rol fundamental como guía, tutor, supervisor y mediador en el proceso de adquisición del lenguaje meta. El profesor, conocedor de sus funciones deberá gestionar y diseñar por un lado, estrategias de enseñanza a través del uso de la pedagogía diferenciada y por el otro, el estudio y búsqueda de actividades diversas enfocadas en el estilo de aprendizaje de sus alumnos. Marcando la diferenciación en la presentación y realización de contenidos, se espera que los alumnos muestren un mayor avance que les permita enfrentarse a certificaciones internacionales de la lengua meta.

Al respecto LeGrand afirma que “la pedagogía diferencial en singular no existe, no es una nueva situación, sino una reorganización del sistema pedagógico, definido como la actividad que busca introducir un conjunto diversificado de medios y de procedimientos de enseñanza y aprendizaje, con el fin de permitir a los alumnos de edades, de aptitudes, de comportamientos, de saber-hacer heterogéneos, pero reagrupados en una misma división, lograr por vías diferentes los objetivos comunes.” (LeGrand, 1973, citado en Gómez, 2004).

### **La importancia de la certificación de lenguas extranjeras: inglés y francés**

El Marco Común Europeo de Referencia de Lenguas (MCERL) es un documento que se diseñó con la finalidad de homologar la evaluación y el alcance de las

competencias lingüísticas de las lenguas pertenecientes a la Unión Europea, pero sirve también como parámetro para cualquier lengua o dialecto independientemente de su ubicación geográfica. Conocer los niveles propuestos por este documento permitirá a todos los usuarios de cualquier idioma, a sus promotores y sus educadores una mayor comprensión y ejecución.

El Marco describe ampliamente cuáles son los puntos que el alumno debe cubrir para lograr alcanzar un nivel y avanzar de un nivel a otro y representa una herramienta muy eficaz y útil para diseñar programas y planes de estudios en lengua extranjera. Por otro lado, la mayoría de las lenguas europeas posee un examen certificador que se extiende por parte de la embajada de cada país, el cual sigue los lineamientos y descriptores del Marco y ubica al estudiante en alguno de los 6 niveles. Estas evaluaciones surgen ante la necesidad de evaluar las habilidades y competencias lingüísticas descritas previamente en el MCERL. Existe también una equivalencia para los exámenes y certificaciones que no hayan sido diseñados en base a los niveles propuestos por el Marco, por lo que la mayoría de las validaciones de lenguas están homologadas a los criterios de este documento. Cada nivel propone una serie de tareas y habilidades que deben desarrollarse de igual forma en las cinco competencias lingüísticas: comprensión oral, comprensión escrita, expresión oral, expresión escrita y habilidad interaccional. Además sugiere conocimientos lexicales y gramaticales para cada uno y diversas situaciones de comunicación a las que hay que adaptarse. A través del uso y análisis de este documento el docente podrá promover y generar estrategias de enseñanza-aprendizaje exitosas y con resultados concretos en el avance del alumno.

El Marco señala 6 niveles, el menor es A1, sigue A2, B1, B2, C1 y el último es el C2, el cual es evidentemente el más alto de los 6. Cada uno posee un nombre como se observa en la tabla 1. Cada letra responde a un tipo de usuario diferente, la letra A es para un usuario básico, la letra B es para los usuarios independientes y la letra C es para los usuarios avanzados.

NIVEL	NOMBRE
A1	Acceso
A2	Plataforma
B1	Umbral
B2	Avanzado
C1	Dominio operativo eficaz
C2	Maestría

Tabla 1. Nombre de los 6 niveles del MCERL

El tipo de usuario hace referencia a la progresión en el aprendizaje, el uso y el dominio de la lengua en cada nivel. La importancia del Marco es precisamente reconocer si el alumno está o no avanzando en su aprendizaje y si realmente mejora en la utilización de determinada lengua. El MCERL (Consejo de Europa, 2002) señala que “al ofrecer una base común para la descripción explícita de los objetivos, los contenidos y la metodología, el Marco de referencia favorece la transparencia de los cursos, los programas y las titulaciones.” De esta premisa surge la necesidad de enfrentar a los alumnos a certificaciones internacionales que representen evaluaciones externas de la propia escuela, por consiguiente, con mayor objetividad y precisión y siempre contando con la credibilidad internacional de las casas certificadoras. Al hablar de objetivos y metas, Gómez (2004) establece que “los métodos no son ya más instrumentales escogidos a priori por su eficacia demostrada, sino que son medios concebidos a partir de necesidades, de modalidades que van a entrar en juego en una acción que se lleva a cabo en una organización diferenciada, que finaliza una vez alcanzados sus objetivos.” Y la necesidad de hoy en día en materia de idiomas es la de obtener y aprobar certificaciones internacionales que le permitan al alumno demostrar su dominio en el idioma meta.

### **Metacognición en lenguas extranjeras**

Otro de los beneficios del Marco es que el alumno puede ser capaz de ser consciente y analítico al respecto de su aprendizaje, al conocer los niveles, sus características y lineamientos el mismo podrá juzgar y determinar su avance y si éste es adecuado o no al número de horas y tiempo invertido en clases y sesiones de estudio. Esta condición es donde el estudiante reconoce su aprendizaje es conocida como metacognición, un concepto que con frecuencia los alumnos desconocen y el cual puede ser una herramienta muy útil para favorecer diversos aprendizajes, al estar conscientes de lo que se sabe y lo que no y de lo que se ha avanzado se podrá trabajar en las áreas de oportunidad. Por otro lado, si el alumno también es consciente de qué estilo de aprendizaje lo beneficiará podrá ser él mismo responsable y autónomo para asegurarse de conseguir las estrategias que mayor le convengan para avanzar y mejorar. Dorado (1996) señala que “la metacognición es la capacidad que tenemos de autoregular el propio aprendizaje, es decir de planificar qué estrategias se han de utilizar en cada situación, aplicarlas, controlar el proceso y evaluarlo.” Por lo que con la ayuda de los planteamientos del Marco y de una buena selección de material didáctico estaremos guiando al estudiante hacia su propia autonomía en el aprendizaje. Se convertirá en un

aprendiz autónomo, consciente y responsable de sus conocimientos, competencias, saberes, habilidad y actitudes.

El Centro Virtual Cervantes define a la metacognición como “la capacidad de las personas para reflexionar sobre sus procesos de pensamiento y la forma en que aprenden.” Lo que agrega a este análisis el hecho de considerar que los alumnos reflexionarán también sobre las estrategias y métodos para aprender que les resulten eficaces y prudentes y los cuales evidentemente no serán iguales para todos. El proceso metacognitivo ha resultado muy útil en el aprendizaje de segunda lengua y lengua extranjera, pues en lengua es muy evidente si una persona cuenta con la habilidad comunicativa o no, es sencillo, si puede comunicarse en la lengua meta demostrará que está teniendo estrategias de aprendizaje exitosas por lo que hacer consciente al alumno de este proceso generará grandes beneficios.

El Centro Virtual Cervantes señala también que “el conocimiento sobre la metacognición ha permitido identificar las estrategias metacognitivas e incorporarlas a los objetivos de aprendizaje de los currículos procedimentales, así como su concreción en actividades de aula mediante el enfoque de tareas.” Lo cual es una premisa básica del Marco, trabajar por tareas le brinda al alumno la posibilidad de un aprendizaje significativo, considerando en primera instancia que las tareas sean diseñadas estratégicamente para conjuntar aprendizajes previos con nuevos y es precisamente lo que sucede al desglosar cada nivel por tareas y desarrollo de habilidades y continuar con el nivel siguiente. Es decir, a través de pequeñas tareas que recorran las cinco competencias lingüísticas el alumno va generando nuevos conocimientos a partir de conocimientos previos pues necesita las habilidades del nivel inferior para avanzar al nivel superior. Si no cumple con los criterios de nivel, difícilmente será acreedor del nivel siguiente. Y por otro lado si cumple firmemente los lineamientos del nivel más básico, los necesitará constantemente en todos los otros niveles, además será consciente de que si no logra aprobar una certificación de un nivel superior a A1 es porque probablemente no posea las herramientas del nivel básico.

### **Metodología**

Para el presente trabajo, se investigaron dos grupos muestra, uno de inglés y otro de francés lengua extranjera. Por las condiciones de trabajo en las que se encuentra este estudio, el grupo A de francés lengua extranjera estuvo conformado por 6 estudiantes de 19 a 27 años de edad, por lo tanto se afirma que no es una muestra representativa de la totalidad de la población; sin embargo es el único grupo que existe en la Universidad de este idiomas. Además el objetivo del trabajo no es

encontrar resultados de muestras representativas, más bien, se trata de estudiar qué estilo de aprendizaje posee cada alumno y cómo se ven aplicadas las actividades de enseñanza-aprendizaje diseñadas según el estilo de aprendizaje que cada alumno reportó.

El otro grupo, con 31 alumnos de un rango de edad más amplio; debido a la propia composición del grupo, forma el grupo B y son estudiantes de inglés. Los dos grupos tomaron el test VARK y el test KOLB para identificar su estilo de aprendizaje, posteriormente trabajaron con una serie de actividades de acuerdo a su lengua y fueron enfrentados también a diversas situaciones de aprendizaje establecidas desde la pedagogía diferenciada. Se tienen listas de observación sobre el desempeño de las actividades y se está tomando con resultado principal la aprobación, reprobación u obtención de la certificación internacional específica de acuerdo al momento en que se reporta. En ocasiones se contempla la calificación numérica de determinada evaluación en base al grupo y sus objetivos específicos. Todas las descripciones de las actividades están documentadas y responden a objetivos específicos pertenecientes al Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. Para identificar el correcto nivel de cada estudiante en su respectiva lengua se tomaron diversas certificaciones. Sin embargo como el contexto educativo y el propósito de cada grupo son completamente diferentes se describirán a continuación de manera separada.

### **Grupo A**

Conformado por 6 estudiantes de 19 a 27 años de edad, estudiantes de francés, nivel intermedio en inglés, dos alumnas con certificación internacional de inglés y con 14 meses de estudio, lo equivalente a aproximadamente 360 horas de estudio. Todos los estudiantes comenzaron de cero, así que no hubo evaluación diagnóstica. En el mes 11 de estudio los alumnos presentaron la certificación DELF (Diploma de Estudios de Lengua francesa) en el nivel A2 donde 5 de 6 obtuvieron la certificación. Un mes después se enfrentaron a la certificación TCF (Test de Conocimientos del francés) hasta el momento se sigue en espera de los resultados, pero la preparación de los alumnos les pedía comprobar un nivel B1. Los alumnos siguen en preparación para que dentro de 7 meses logren aprobar una certificación DELF B2. Cabe destacar que el propósito original del grupo era formar estudiantes de francés lengua extranjera en el nivel B1 ya que forman parte de un proyecto de movilidad internacional a Francia y la primera etapa del concurso era aprobar el examen TCF en este nivel. Sin embargo desde inicios del grupo se comenzó a trabajar con estilos de aprendizaje diferenciados para revisar si el éxito del aprendizaje del idioma se podía ver reflejado en la aprobación del nivel meta en los períodos establecidos. A

través del seguimiento de las actividades de enseñanza-aprendizaje y de la metodología diferenciada constatamos que usando esta combinación de paradigmas un 83% del total del grupo logró tener resultados satisfactorios en las metas propuestas.

### **Grupo B**

Grupo conformado por 31 alumnos de 17 a 43 años de edad, el rango tan amplio de edades se debe a la propia conformación del grupo, son alumnos de la carrera de Lengua Inglesa que pretenden formarse como maestros de inglés, pero antes de eso deben aprender y dominar el idioma. El grupo ya estaba conformado así, por lo que se tomaron los 31 sujetos como muestra y como ya se mencionó, se les aplicaron los exámenes de identificación de estilos de aprendizaje. Este grupo presentó dos exámenes de diagnóstico en donde se reportaban diferentes niveles de aprendizaje según el MCERL, por lo que se denomina un grupo multinivel, por ser altamente heterogéneo en el nivel del idioma. Como se trabajó con diferenciaciones en los estilos de aprendizaje, la heterogeneidad no fue un factor que afectara el aprendizaje o el avance de los alumnos. Los alumnos se enfrentaron a diversas exámenes como el examen de ubicación *M&M*, *Cambridge Placement Test*, Certificación Internacional ITEP y un simulacro de certificación del TOEFL. En este grupo se presentaron resultados diferentes en cada evaluación, mientras que en el grupo A los resultados fueron constantemente positivos en este grupo las calificaciones obtenidas fueron diferentes por cada certificación. En el examen M&M un 18% no aprobó el nivel A2, en el examen Cambridge un 25% no obtuvo el nivel A2. En el examen ITEP sólo el 33% de los estudiantes obtuvo el nivel A2, lo que nos indica un resultado desfavorable al observar cómo se va reduciendo la cantidad de alumnos que obtiene A2. Al respecto y a través de la lista de observación se debe señalar que, si bien los alumnos no muestran resultados mayoritariamente favorables para alcanzar el nivel A2, en las tareas de escritura presentan mayor rapidez, es decir, tardan menos tiempo y escriben una mayor cantidad de palabras.

También es conveniente resaltar que la última certificación que se presentó, el examen ITEP incluye dos áreas más que los exámenes anteriores no evaluaron, la expresión oral y la expresión escrita. Siendo solamente evaluadas la comprensión oral, la gramática y la comprensión lectora en los primeros tres indicadores: dos aplicaciones del examen M&M y el examen de ubicación de Cambridge. Otro indicador importante es la asistencia de los alumnos de este grupo, los estudiantes con mayor índice de asistencia reflejan un aumento en sus evaluaciones o una calificación similar en contraste, pero nunca un descenso, lo que parece indicar que



un factor importante es el seguimiento y la secuencia de las actividades de práctica. Las inasistencias fueron un fenómeno que no se presentó en el grupo A.

### Conclusiones y recomendaciones

Al hablar en particular de los dos grupos muestra de este trabajo se debe reafirmar que las evaluaciones a su desempeño en materia lingüística continuarán en ambos grupos. Se continuará trabajando en la medida de lo posible de manera diferenciada y a través de los estilos de aprendizaje para obtener más resultados que impacten en las certificaciones internacionales de lenguas que seguirán presentando.

El grupo B se encuentra actualmente tomando clases de francés y se espera que presenten también certificaciones en este idioma, continuar con este estudio a través de ese grupo y con otro idioma será de mucha utilidad para continuar observando los cambios, beneficios, ventajas y desventajas de este diseño de actividades en base a la pedagogía diferenciada y los diversos estilos de aprendizaje. También se podrá concluir si este diseño de verdad es efectivo ya que se aplicará de manera similar y se comprobará con exámenes externos a la institución si el alumno es hábil o no en el idioma. Al recopilar todos los datos y los resultados de las actividades y contrastarlos en los dos idiomas podrá quizá aportar más elementos para favorecer el aprendizaje de idiomas extranjeros.

### Referencias

- Carvajal Alvarado, Guillermo (2002). *Pedagogía diferenciada: según Philippe Meirieu*. Diálogos Revista Electrónica de Historia, vol. 3, núm. 2-3, febrero-agosto, p. 0, Universidad de Costa Rica.
- Diccionario de términos clave. Centro Virtual Cervantes. Instituto Cervantes. Consultado por Internet el 1 de septiembre de 2014.
- Dirección de Internet:  
[http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/default.htm](http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm)
- Dorado Perea, Carles. (1996). *Aprender a aprender. Estrategias y técnicas*. Universidad de Barcelona.
- Fleming, Neil (2001). *Teaching and Learning Styles: VARK strategies*. Christchurch, N.Z. Gómez Mendoza, Miguel Ángel. (2004). *El modelo de la pedagogía diferencial*. Revista de Ciencias Humanas. Número 31. Dirección de Internet:  
<http://www.utp.edu.co/~chumanas/revistas/revistas/rev31/modelo.htm>
- *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*. Consejo de Europa. Council for Cultural Cooperation. Traducción del Instituto Cervantes. 2002. Consultada por Internet el 18 de agosto de 2009. Dirección de Internet:  
<http://cvc.cervantes.es/obref/marco>

## SEGUIMIENTO DE EGRESADOS DE LA LICENCIATURA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

*Elia Margarita Ramos Quiñones, Ma. Guadalupe Ponce Contreras, Ma. del Consuelo Salinas Aguirre  
Universidad Autónoma de Coahuila*

### Resumen

Los estudios sobre egresados permiten retroalimentar los planes y programas de estudio, incluyendo los perfiles de egreso, de manera tal que haga posible la reconfiguración del espacio formativo, es así como los docentes exploran abordajes diferentes a las realidades del conocimiento a compartir en las aulas. Las ciencias de la educación elaboran conocimientos sobre un proceso que está en el centro de todas las sociedades humanas: la educación. Porque la educación es a la vez un hecho y un valor, este proceso representa también un campo de debates filosóficos o sociopolíticos. Se encuestaron a cuarenta y siete receptores de prestadores de prácticas profesionales, servicio social, o empleo directo de egresados. Los datos extraídos del instrumento se sometieron a programas estadísticos que abarcan frecuencias y porcentajes, lecturas de estadística univariada y correlación. Los dos primeros apartados del instrumento se utilizaron preguntas abiertas, en los 24 ítems restantes, se utilizó una escala de 0 a 100, donde 0 es la evaluación mínima y 100 es la evaluación máxima. Los resultados permiten concluir que los Licenciados en Ciencias de la Educación, están cumpliendo de manera adecuada las funciones que les son asignadas en las diversas instituciones en las que se desempeñan, con aceptables niveles de satisfacción de los empleadores, en las áreas de: Desarrollo Personal y Profesional, Saberes, Investigación, Currículum y Desarrollo Curricular, Diseño de Materiales, Planeación-Evaluación, Gestión y Educación Diferencial.

### Palabras clave

Seguimiento de egresados. Docencia. Satisfacción de empleadores, currículum, retroalimentación

### Introducción

Gardou, Ch. "Les sciences de l'éducation : ce qu'elles sont", l'ISPEF, señala que la docencia es una práctica social por excelencia, cuyo desarrollo desencadena procesos intelectuales, cognitivos, emocionales, volitivos, éticos, etc., que son estructurantes de los sujetos que participan en ella, por esto la práctica docente, ciertamente es una especificación de la praxis social que se realiza entre sujetos,

mediados por el conocimiento. Ante esta condición, surge la necesidad de realizar estudios de egresados con el fin de contar con elementos de información que permitan por una parte analizar estas prácticas, así como los ejes fundamentales vinculados a ella asumiendo que el conocimiento científico se ubica como un proceso de creación permanente que se logra mediante un trabajo constructivo, en confrontación continua con otros o con los procesos de la realidad, donde conocer implica interpretar y usar el error como punto de emergencia de nuevos conocimientos. Por otra parte estos estudios sobre egresados permiten también retroalimentar los planes y programas de estudio, incluyendo los perfiles de egreso, de manera tal que haga posible la reconfiguración del espacio formativo, es así como los docentes exploran abordajes diferentes a las realidades del conocimiento a compartir en las aulas. Las diferencias se propician al tocar el terreno de la interdisciplina y de la transdisciplina, en el reconocimiento de la riqueza que las innovaciones pedagógicas que los campos científicos ofrecen.

### **Fundamentos teóricos**

Las Ciencias de la Educación son un campo vasto de saberes constituidos en un área relativamente nueva. Los procesos de desarrollo intencionado del ser humano – que desde una perspectiva genérica denominamos educación - son vistos como uno de tantos de los procesos existentes en la realidad objetiva, proceso que el conjunto de las denominadas Ciencias de la Educación trata de explicar. Esta perspectiva se basa en que si la ciencia es un proceso que pretende describir y explicar el universo, nos provee de conocimientos que en cuanto constituyen puntos de referencia para tales procesos – que al ser procesos humanos están en continua evolución – y que al ser modificados como consecuencia de las mismas explicaciones del campo, conforman nuevos elementos en el universo. Siendo así, podemos aplicar los mismos métodos que se instrumentan en el proceso científico del conocer, para estudiar esta actividad y sus productos, esto es, el estudio del fenómeno educativo desde diferentes perspectivas.

El surgimiento de Ciencias de la Educación como área del saber, es similar al surgimiento de la Teoría de la Ciencia y se corresponde con tendencias en campos del saber diversos. Jokisch señala, al argumentar las diferenciaciones entre “... una ‘ciencia global’ por un lado, el diferenciamiento de las disciplinas por el otro, conducen hacia un enorme crecimiento del conocimiento de alto rendimiento... Para poder organizar de manera consistente un conocimiento de esta índole, la ciencia moderna aplica la estrategia de investigación de la referencia del problema: Se formulan problemas como el problema del currículo, y una forma de retroalimentarlo con los estudios de seguimiento de egresados.

Una definición más reciente la encontramos en Charles Gardou<sup>1</sup>, quien da respuesta a la pregunta ¿Qué son las ciencias de la educación?

*“Los conocimientos sobre un proceso: la educación. Las ciencias de la educación elaboran conocimientos sobre un proceso que está en el centro de todas las sociedades humanas: la educación. Porque la educación es a la vez un hecho y un valor, este proceso representa también un campo de debates filosóficos o sociopolíticos.*

*La confrontación de los conocimientos, de las prácticas y finalidades. Ellas son el espacio de convergencia y confrontación de los tres polos alrededor de los cuales se construyen: saberes, prácticas y finalidades. Son estas diferentes dimensiones a las que se enfrentan y a las cuales interrogan.*

*Objetos de investigación vinculados a una pluralidad de profesiones. Sus objetos de investigación se refieren pues, para la parte fundamental, a prácticas profesionales y de saberes resultantes de una pluralidad de oficios: educación escolar, educación familiar, enseñanza “generalista” o “especializada”, formación de adultos, sectores de empresa, trabajo social, animación sociocultural, ámbitos del arte y la cultura, de la salud, etc.*

*Resultados fiables y comunicables. Como todo campo disciplinario, se esfuerzan en construir las problemáticas y los métodos de investigación conducentes a resultados fiables y comunicables. Sin embargo, admitiendo que cada método es a la vez probatorio y parcial, se basan, no sobre la univocidad y la universalidad de un objeto y de una metodología, sino más bien en una pluralidad de aproximaciones.*

Las Ciencias de la Educación ofrecen así un conjunto de saberes desde múltiples perspectivas, así como también generan nuevas interrogantes que constituyen el objeto en el proceso de conocer el fenómeno educativo en sus diferentes dimensiones, entre ellas: las relativas a las características de las personas involucradas en los procesos, vistos en su desarrollo a lo largo de la vida, la producción, renovación, transmisión de los saberes de diferentes ámbitos, los elementos axiológicos involucrados, el uso, adecuación y resultados de la tecnología en el proceso, los propósitos de éste y sus resultados, los modelos de desarrollo intencionado o no del ser humano, el conocer acerca de las múltiples agencias y actores educativos, la perspectiva social de la educación en cuanto a su pertinencia, implicaciones económicas, políticas y resultados en el desarrollo social, todo ello considerando el proceso de diferentes contextos espacio-temporales.

### **Metodología**

En la investigación realizada con apoyo de estudiantes, tanto en la aplicación como en la lectura de resultados, se encuestaron a cuarenta y siete receptores de

prestadores de prácticas profesionales, servicio social, o empleo directo de egresados. Las 47 organizaciones a las que se aplicó el instrumento abarcaron instituciones educativas públicas y privadas, instituciones de gobierno y empresas del sector privado.

Para los propósitos de este estudio, se presentarán los tipos de organización a las que se les aplicó este instrumento, además de las variables que abordan y explican los resultados encontrados con referencia al nivel de satisfacción de los empleadores

Los datos extraídos del instrumento se sometieron a programas estadísticos que abarcan frecuencias y porcentajes, lecturas de estadística univariada y correlación. Los dos primeros apartados del instrumento - Datos Generales de la Organización, y de los Alumnos y Egresados - se constituyeron con preguntas abiertas; en los 24 ítems restantes, se utilizó una escala de 0 a 100, donde 0 es la evaluación mínima y 100 es la evaluación máxima. Esta escala permite una variabilidad en las respuestas de los encuestados, lo que da una visión amplia del nivel de satisfacción del empleador.

## Resultados

La forma en que los alumnos y egresados se distribuyeron en el sector productivo y sociales de la siguiente manera: el 29.79% (14) se ubicó en Instituciones de Educación Privadas (Jardines de Niños, Instituto de Estudios Superiores de Monterrey, Secundarias y Primarias); el 25.53% (12) colaboró en Instituciones de Gobierno (Bibliotecas, Institutos de Cultura, Secretaría de Finanzas); un 23.40% (11) se insertó en Instituciones de Educación Pública (Secundarias, Preparatorias, Institutos Tecnológicos); en la Industria y Empresas (manufacturera, acerías y centros de capacitación), se encontraba laborando el 17.02% (8) y el 4.26% (2) restante se ubicó en Asociaciones Civiles (Asilos).

Las formas de inserción al sector productivo fueron a través de contratación como Egresados 43.48% (20), en la prestación del Servicio Social 28.26% (13), y mediante Prácticas Profesionales el 15.22% (7). Se observó que el 6.52% (3) realizó en la misma organización tanto sus Prácticas Profesionales como su Servicio Social; el 4.35% (2), cumplió sus Prácticas Profesionales y posteriormente fue contratado como empleado y solamente el 2.17% (1) fue contratado después de prestar el Servicio Social.

Las actividades realizadas abarcan: diagnósticos del Recurso Humano, aplicación de dinámicas grupales motivacionales, extensión, difusión y vinculación, elaboración de perfiles de recurso humano, planeación y actividades inherentes a la docencia, entre otras.

La variable compleja *Competencias* muestra que los alumnos y egresados presentan disponibilidad para la ejecución de las tareas encomendadas (  $X$  95.70), mostrando en ello un manejo del lenguaje oral (  $X$  92.91) acorde a las actividades desempeñadas. Así mismo, los sujetos de investigación, perciben a las experiencias laborales (actitudes), como posibilidad de nuevos conocimientos (Xx92.89), mostrando las habilidades necesarias en la práctica (Xx92.26) y emplean un lenguaje escrito coherente, además, al realizar las actividades que se les asigna lo hacen de manera precisa (eficacia) y optimizan los medios a su alcance con el fin de alcanzar resultados determinados (eficiencia), (Xx 90.63 y 89.61 respectivamente).

En lo referente a la forma en que los alumnos y egresados trabajan dentro de las organizaciones, los resultados de la variable compleja *Apertura y respeto*, indican que estos se desenvuelven asumiendo principios éticos (Xx 95.33), integrándose fácilmente a la organización (Xx94.24) y pueden trabajar en equipo si las actividades encomendadas así lo requieren (92.74), mostrando con ello su capacidad de adaptación (Xx91.89) y actitud crítica (Xx88.59).

En lo relacionado con la *Formación académica*, los resultados muestran que en el desempeño del trabajo, manejan contenidos útiles afines a lo requerido (Xx93.09) y manifiestan objetividad en los mismos (Xx92.41) y el perfil que presentan los sujetos de investigación es acorde con las necesidades de la organización (Xx92.09). Así mismo se encontró que cuando los egresados y estudiantes expresan opiniones (Xx91.76), estas se encuentran fundamentadas en los conocimientos adquiridos en su formación, mostrando conocimientos académicos y procedimentales que les permiten diagnosticar problemas (Xx89.89) , diseñan planes para su solución (Xx85.67), finalmente los alumnos y egresados, muestran una visión de futuro sobre las tendencias de los ámbitos educativos, de la capacitación y de la administración educativa (Xx88.19).

En lo que se refiere a *Necesidades*, es posible observar que para los empleadores, los alumnos y egresados de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, requieren de capacitación laboral para complementar su formación académica a través de cursos que la propia organización implementa para cubrir sus necesidades (Xx77.50), aunado a esto, requieren que dominen otro idioma para la ejecución de sus tareas dentro de la misma (Xx59.56).

En cuanto al *Nivel de satisfacción*, los resultados arrojaron que los alumnos y egresados de esta licenciatura, muestran competitividad, en términos profesionales, con los de otras instituciones dentro del mercado laboral (Xx 92.04). En este sentido, el grado de satisfacción del empleador con el desempeño de los alumnos y

egresados de la Licenciatura en Ciencias de la Educación se refleja con una  $X_x$  de 89.74.

*Nivel de satisfacción: sus relaciones.* Las variables también fueron sometidas a lecturas de correlación con el fin de identificar las correspondencias encontradas entre ellas; esta lectura muestra un nivel de confiabilidad del 5%.

Se destacarán los resultados de cuatro variables tales como: *integración a la organización, capacitación laboral, competitividad profesional y nivel de satisfacción del empleador*, bajo el fundamento que responden a lo detectado como necesidades, a las características que el empleador considera en los empleados y el nivel de satisfacción.

Las variables que con relación significativa con la *Integración a la organización* comprenden, la disponibilidad (0.43), las aptitudes (0.41), las actitudes (0.36), el manejo del lenguaje oral (0.36) y el lenguaje escrito (0.34) características que los estudiantes y egresados presentan y que les permiten acoplarse a las actividades inherentes al medio laboral.

Se encontró que la *Capacitación laboral* que el estudiante y egresado requieren para realizar sus actividades, comprende la enseñanza de un idioma extranjero (0.60). Se destaca que la capacitación laboral no es requerida para modificar las actitudes (-0.37) ni instruir en lo relacionado con el trabajo en equipo (-0.34), lo que sugiere que lo relacionado con la capacitación laboral está referido a los procedimientos específicos que cada empleador tiene para la actividad que desempeñe el estudiante o egresado.

En relación a la *Competitividad Profesional*, se encontró que los estudiantes y egresados presentan características deseables y necesarias dentro del sector productivo y social, sin embargo la falta del dominio de una lengua extranjera y la necesidad de capacitar en este aspecto, es una debilidad que se ha venido manifestando en el transcurso de este estudio.

Es necesario destacar que el *Nivel de satisfacción del empleador* se relaciona con las aptitudes (0.43), los conocimientos académicos y procedimentales que les permiten diagnosticar problemas y resolverlos (0.43) y el perfil de egreso (0.32), que manifiestan tener los estudiantes y egresados en la realización de sus actividades laborales.

## Conclusiones

Los resultados antes descritos permiten concluir que los Licenciados en Ciencias de la Educación, están cumpliendo de manera adecuada las funciones que les son asignadas en las diversas instituciones en las que se desempeñan, con aceptables niveles de satisfacción de los empleadores, por lo que resulta necesario puntualizar

y fortalecer los aspectos docentes primordiales en su formación que tienen que ver con el desarrollo personal y profesional y los saberes que adquieren los estudiantes y que los maestros deberán considerar en su praxis.

### Referencias bibliográficas

- Accreditation Board for Engineering and Technology (2002). 2003-2004 *Criteria for accrediting*. Engineering programs. Baltimore: ABET.
- Astin, A. W. (1993). *What matters in college? Four critical years revisited*. San Francisco: JosseyBass.
- Augustine, N. R. (1996). *Rebuilding engineering education*. Chronicle of higher education, May. 24, 1996, B1-B2.
- Bailey, J. R., Langdana, F. K., & Rotonda, P. D. (1997). *A factor analytic study of teaching methods that influence retention among MBA alumni*. Journal of Education for Business, 72, 297-302. Volumen I, No.21
- Banta, T. W., Lund, J. P., Black, K. E. & Oblander, F. W. (1996). *Assessment in practice: Putting principles to work on college campuses*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Black, K. M. (1994). *An industry view of engineering education*. Journal of engineering educative 3 (1), 26-28. Volumen II, No.34
- Bok, D., & Bowen, W. G. (1998). *The Shape of the River: long-term consequences of considering race in college and university admissions*. Princeton: Princeton University Press.
- Bonnett, S. (1993). *Zero in on Your Audience*. CASE Currents, 19(4), 36,37.
- Borden, V. M. H., & Rajewski, D. W. (2000). *First-year employment outcomes of psychology baccalaureates: relatedness, preparedness, and prospects*. Teaching of Psychology, 27(3), 164-168.
- Brittingham, B. E. & Pezzullo, T. R. (1990). *The Campus Green: Fundraising in Higher Education*. ASHE-ERIC Higher Education Reports: Washington, D. C.
- Brodigan, D. L., & Dehne, G. C. (1997). *Data for effective marketing in an uncertain future*. Journal of College Admission, 155, 16-21. Volumen V No.56
- Bucciarelli, L. L. (1988). *An ethnographic perspective on engineering design*. Design studies, 9(3), 159-168.
- Burke, J. C. & Serban, A. M. (1998). *Performance funding for public higher education: Fad or trend? New Directions for Institutional Research*. No. 97. San Francisco: Jossey-Bass.
- Cabrera, A. F., Colbeck, C. L. & Terenzini, P. T. (1999). *Desarrollo de indicadores de rendimiento para evaluar las practicas de enseñanza en el aula: El caso de ingeniería*. Javier Vidal. (ed.). Indicadores para la universidad: información y decisiones. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura.
- Carini, R. M., Hayek, J. C., Kuh, G. D., Kennedy, J. M., & Ouimet, J. A. (2003). *College student responses to Web and paper surveys: Does mode matter?* Research in Higher Education, 44(1), 1-20.
- Cleary, S. (1999). *A new order of things*. CASE Currents.



- Connolly & Blanchette (1986). *Understanding and Predicting Alumni Giving Behavior*. In J. A. Dunn (Ed.). *Enhancing the Management of Fundraising*. New Directions for Institutional Research. pp. 68-89. Number 51. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Dellow, A. D. & Romano, R. M. (2002). *Editor's choice: Measuring outcomes: Is the First-time Cohort appropriate for the community college?* *Community College Review*, 30(2), 42- 54.
- Dessoff, A. L. (1993). *Surveying the Scene*. CASE Currents, 19(4), 34-39.
- Dillman, D. A. (2000). *Mail and internet surveys: The tailored design method*. New York: Wiley & Sons.
- Eason, R. (1989). *Educational Fund Raising: Cultivating Major Donors*. Paper presented at the Council for the Advancement and Support of Education, Southwest District IV, Oklahoma City, Oklahoma.
- Enger, J. M., Manning, T. G., & Shain, R. E. (1994). *Graduate follow-up: survey questionnaire format effect on response rate and cost per return*. *College Student Journal*, 28, 363-369. Volumen III, No.40
- Ewell, P. (1996). *Identifying indicators of curriculum quality (pp. 608-632)*. In J.G. Gaff and J.L. Ratcliff (eds.), *Handbook of the undergraduate curriculum: A comprehensive guide to purposes, structures, practices, and change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Fisher, M. B. (1988). *Surveying your Alumni*. In G. S. Melchiori. *Alumni Research: Methods and Applications*. New Directions for Institutional Research. Volume 60. (pp. 25-39). San Francisco: Jossey-Bass.
- Graham, S. W. & Cockriel, I. (1989). *College outcome assessment factors: An empirical approach*. *College Student Journal*, V IV, No.23, 280-288.
- Hueston, F. R. (1992). *Predicting Alumni Giving: A Donor Analysis Test*. *Fundraising Management*. Volumen I No. 22, 19-22.
- Jones, E. A., Hoffman, S., Moore, L., Ratcliff, J., Tibbetts, S. & Click, B. (1994b). *Essential skills in writing, speech and listening, and critical thinking: Perspectives of faculty, employers and policy makers*. National Center on Postsecondary Teaching, Learning Assessment, *Center for the Study of Higher Education*. Pennsylvania: State College: The Pennsylvania State University.
- Jones, E. A. (1996). *Preparing competent college graduates: Setting new and higher expectations for student learning*. *New Directions for Higher Education*, Volumen I No. 96. San Francisco: Jossey-Bass.
- Jones, E. A., Dougherty, C., & Fantaske, P. (1997). *Defining essential critical reading and problem-solving outcomes; Perspectives of faculty, employers and policy makers*. National Center on Postsecondary Teaching, Learning and Assessment, *Center for the Study of Higher Education*. Pennsylvania: State College: The Pennsylvania State University.

## UN MARCO CURRICULAR HUMANISTA PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR

*Temístocles Muñoz López, José María Guajardo Espinosa, Cristina Cepeda  
González  
Universidad Autónoma de Coahuila*

### Resumen

Se parte de la premisa de que es posible articular las Dimensiones del Desarrollo Humano con el Conocimiento Experto que demanda la formación profesional en un Marco Curricular Humanista que se contiene 35 Criterios de Realización Personal (CRP), que son el contenido explícito de las competencias curriculares propuestas para integrar de manera coherente la estructura del modelo educativo, el currículum, el plan de estudios, y el acto educativo en el aula. Aquí se entienden las competencias como la movilización integral de un conjunto articulado de disposiciones (conocimientos, valores, hábitos, actitudes y aptitudes) manifestadas en un desempeño previamente definido, en un contexto establecido y con niveles de ejecución especificados previamente. Su contenido nos indica lo que es necesario incluir en cada curso como aprendizajes esperados en el estudiante, independientemente de los contenidos de la materia o el nombre que se decida poner a la competencia, y cómo orientarlos al desarrollo formativo de las dimensiones humanas. El problema se limitaría a la planeación (programa) del curso, que en cada sesión define las actividades y medios para lograr los aprendizajes esperados, y especificar a que competencia (Criterio de Realización Personal) apunta este aprendizaje para el cumplimiento del Marco Curricular Humanista.

### Palabras clave

Currículum. Educación Superior. Conocimiento experto. Competencias.

### Introducción

El desarrollo humano integral de los estudiantes de educación superior es conducido generalmente por medio de programas, métodos, técnicas e instrumentos tradicionales que privilegian la enseñanza, la instrucción y la formación profesional de acuerdo a las demandas del mercado, de tal forma que los cambios actuales de la educación, ahora centrada en el estudiante y su aprendizaje, los obligan a virajes insospechados y desconocidos, en la cotidiana tarea de actualizar sus modelos educativos.

No obstante, para la mayoría de los verdaderos educadores la dimensión humana es la prioridad de la educación como en Rousseau, Pestalozzi, Piaget, Rogers, por decir algunos. Después, sobre el ser humano integral, podrá colocarse la especialización, de otra forma la educación es un fraude (Muñoz López, 2009, pág. 26). Aun así, la esfera social se superpone en los sistemas educativos a los ideales, y es así que los órdenes filosóficos, económicos, políticos y culturales se presentan como suprademandas sociales y se justifican a sí mismos en quienes diseñan escuelas. El Ser Humano tiene amplias y peculiares potencialidades que desplegar, y la función educativa ha de fundarse en una justificación crítica indispensable, desde el punto de vista moral, jurídico y técnico a la vez (Tirado Benedí, 1969, pág. 19). Estos elementos no pueden ser sobrepasados en una Escuela que busca humanizar a las personas y las sociedades.

De acuerdo al Informe Universidad 2000 (Informe Bricall) hay tres modelos de gestión universitaria: el burocrático, el colegial y el de mercado, con variantes en las distintas instituciones universitarias (Bricall, 2005, pág. 299), pero al parecer hoy predomina en mayor medida el enfoque de mercado profesional. Queda claro entonces que la educación para el Estado y la sociedad tienen en la escuela un instrumento poderoso para cristalizar sus objetivos de formar ciudadanos de calidad para vivir una vida de calidad, entendiendo la educación como el desarrollo armónico e integral de todas las potencialidades humanas, en armonía con su ambiente social y natural.

Podemos encontrar un paralelismo o una estrecha convergencia entre los conceptos de Educación y Desarrollo Humano. Ambos implican un despliegue de las potencialidades internas adquiridas como el aprendizaje y aún el desarrollo escolar de las **cinco disposiciones** fundamentales: los conocimientos, los valores, los hábitos, las actitudes y las aptitudes, todas ellas necesarias para la vida y para ganarse la vida.

Así, el objetivo del presente trabajo es desarrollar una propuesta que oriente, amplíe y facilite el diseño de los programas de estudio de licenciatura y postgrado que cumplan 2 con ambas condiciones: la formación humana de la persona y su preparación para la vida productiva adaptada a su contexto social y natural.

### **Fundamentos teóricos.**

Existen tantos modelos de curriculum y de competencias educativas que es un reto unificar las visiones formativas de la educación superior, amén de las múltiples y divergentes propuestas de los también múltiples autores, con visiones tradicionales y contemporáneas, que es riesgoso para los estudiantes el cambio de institución

educativa por falta de portabilidad de sus estudios en esos escenarios de alta variabilidad.

Destaca en relación a este ensayo la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) (Diario Oficial de la Federación, 2008, pág. 2). La Reforma contempla un Marco Curricular Común (MCC) con base en competencias Genéricas, Disciplinarias y Profesionales (Subsecretaría de Educación Media Superior, 2008, pág. 47) independiente de los contenidos o perfiles profesionales del MCC del Sistema Nacional de Bachillerato (Diario Oficial de la Federación, 2008) que se apoyan en las normas nacionales, internacionales e institucionales de estructuras curriculares flexibles (Subsecretaría de Educación Media Superior, 2008, pág. 69)..

Un Modelo Educativo es lo característico de una institución educativa, y define la naturaleza de ella, como un paradigma durante la creación, la planeación, y la definición de estrategias de cambio o reposicionamiento, y/o como una brújula que orienta el diseño de toda la institución educativa, ya que orienta el Marco Curricular necesario para la acreditación social.

A partir del Modelo se construyen el Sistema Educativo como organización adjetiva y como institución que educa, y hacia el ámbito sustantivo mandata los contenidos y métodos del modelo pedagógico en la planeación, el diseño y operación de los programas académicos. Por hoy, el **Qué** de la educación actual es la educación centrada en el estudiante y el aprendizaje, condicionado por las tendencias del aprendizaje significativo, el constructivismo y la metacognición, mientras que el **Cómo** de esta Nueva Educación es la educación por competencias.

Desde la *Educación Basada en Normas de Competencias* (EBNC) en los años treinta del siglo pasado en los Estados Unidos para garantizar la calidad y pertinencia de los egresados en el mercado laboral (Gonzci, 2001, pág. 22) hay un largo camino al currículum para la gestión y aseguramiento de calidad en la formación. Actualmente "*Competencia*" incluye las acepciones de las competencias profesionales y curriculares articuladas a la educación superior. Pero la palabra "competencia" (Rodríguez Castro, 2006, pág. 197), (Pimentel Rodríguez, 2004, pág. 107) y la Real Academia Española (en línea) originalmente deriva de las latinas *cum* (con, unión, junto con) y *petere* (dirigirse hacia un lugar, aspirar a algo, pedir; tratar de alcanzar o tratar de ganar), que refiere originalmente a la acción intencionada de llegar a, o lograr algo previamente definido. Ya desde el siglo XV se diferencian *Competo* como incumbencia, corresponder a..., y *competidor*, quien lucha contra otro(s) por obtener algún recurso.

Así, las actividades del aula son *Aprendizajes Esperados* que apuntan a las competencias, y éstas al desarrollo de las diferentes dimensiones humanas, que en educación básica corresponden a Campos Formativos .

### **Metodología.**

Se definieron como ejes temáticos los conceptos de Educación, Desarrollo Humano, Diseño de Programas Académicos, Realización Personal, conocimiento experto y Competencias. Con ellos se realizó el análisis de concordancia conceptual por etimologías, por semántica, y por los sincretismos metodológicos e isomorfismos estructurales entre autores, conceptos y relaciones, como eje articulador de congruencia, pertinencia y coherencia que elucida la propuesta de un Marco Curricular Humanista aplicable a Educación Superior, donde que conjuga el desarrollo humano del aprendizaje a lo largo de la vida, con la idea de Conocimiento experto profesional .El concepto de competencia se obtuvo igual de los autores más relevantes, se muestra en el Cuadro 1.

Los criterios de realización personal resultado del análisis matricial, y base del diseño de las competencias en la educación, integran en columnas la perspectiva de los saberes de la UNESCO (UNESCO, 1997, pág. 102) como Campos Formativos, Ejes o como Dimensiones Humanas al incluir en el *Aprender a Aprender* para la educación superior el *Saber* cómo proceso de estructuración del conocimiento adquirido, y ampliando e *lConocer* que alude tanto al aprendizaje como la investigación. Los renglones de la matriz son un continuum Theoresis-Pragmatis (Muñoz López, Hernández Cueto, & Morales Palomares, La metodología para el diseño de competencias del modelo mexicano de educación basada en competencias, 2011).

Las Dimensiones del Ser Humano de acuerdo a autores (Ferrater Mora, 1991), (Abbagnano, 1992) y la Real Academia Española ([www.rae.es](http://www.rae.es)) son:

- **El Saber**, (lat. *sapĕre*) es un verbo sustantivado que refiere a un procesamiento de naturaleza intelectual del conocimiento ya adquirido, que está en un ajuste continuo lógicamente garantizado en su validez, e integrado a un complejo racional del conocimiento humano. Es también el fundamento y principio de la sabiduría.
- **El Ser**, el Ser se entiende aquí como un concepto dinámico de desarrollo humano, de transformación progresiva de un estado actual, a otro donde se manifiestan las potencialidades de cada persona; concepto no agotado en la idea de solo *existir*, o del polisémico *ente* sujeto de la filosofía.

- **El Hacer**, concepto que para esta propuesta refiere a toda actividad humana evidente, práctica y ordenada. Es considerada en sus manifestaciones con fines y propósitos como arte, como técnica (τέχνη) o como expresión de ideas.
- **El Conocer** (Aprender a aprender + investigación) es un proceso dinámico primario de adquisición de conocimientos o generación de explicaciones, al relacionar metodológicamente una realidad con sus teorías, modelos, métodos, técnicas e instrumentos, y con sus capacidades sensoriales y cognitivas.
- **El Convivir**. Implica el despliegue del potencial gregario natural, la percepción consciente del alter y actuar con un sentido ético y empático en todos los ámbitos de las relaciones humanas.

El Continuum de los *Niveles de Desempeño* que requiere el conocimiento experto profesional es una gradación que va de lo abstracto (Theoresis: intelectual e ideacional) a lo concreto (Pragmatis: práctica) y viceversa en los siguientes niveles:

- La **"Teoría"**, como un *corpus abstracto integrado de conocimientos explicativos y constatados*, que versa sobre el complejo de relaciones que existen entre sus elementos constituyentes.
- Los **Métodos** son tomados como *configuraciones mentales que orientan los procesos, las rutas y destinos de la acción humana*, encaminada a la búsqueda de conocimiento, solución de interrogantes o de problemas.
- La **Metodología** (el "logos" del Método) es la *definición operacional de los procesos* secuenciales o alternativos que lograrán llevar al conocimiento o a encontrar la solución satisfactoria buscada.
- Las **Estrategias** son *los emplazamientos materiales o del conjunto de reglas* que se fijan previamente como anclajes o apoyos a las acciones posteriores y aseguran el resultado óptimo.
- La **Logística** es un proceso de razonamiento que expresa las relaciones orgánicas entre lo tratado. Es *disponer de los recursos, elementos y componentes para que puedan converger en el lugar y el tiempo previstos*. Es

además un mecanismo de *planificación diagramática* que garantiza el logro de resultados.

- La **Operacionalización** indica *el saber cómo se hacen las cosas (el cómo) y con qué para actuar* de acuerdo a cada uno de los procesos particulares y cada una de las actividades de la logística.
- La **Instrumentación** se considera como *la manipulación práctica y la concreción material de la actividad (el qué) con los medios instrumentales* (tecnología dura) o virtuales (tecnología blanda) que permiten la realización de lo que se ha propuesto.

Se asume que la observancia éste continuum de desempeño en cada Dimensión, nos ubica en el "*conocimiento experto*" requerido en el ejercicio profesional, como un conocimiento científico que cubre todos los niveles de desempeño válido, confiable y eficaz, en todo ámbito de la realidad o campo del saber.

Finalmente se elaboran las tesis que refieren aplicaciones de la propuesta educativa.

## Resultados

El resultado de la integración por sincretismos metodológicos y por isomorfismos estructurales de las propuestas educativas nos permite trazar los Criterios de Realización Personal (CRP) que constituyen el principio fundante de la educación como desarrollo armónico e integral de todas las potencialidades humanas (formar para la vida), con la necesidad social de formar personas útiles que se integren al concierto social, y con ello, fortalecer la calidad humana de la educación y los ciudadanos.

Se considera que tanto la formación humana como el logro del Conocimiento experto son integrados en la perspectiva que articula en sus diferentes campos formativos las dimensiones del desarrollo humano, que son necesarios para desarrollar las competencias en cualquier área de la profesión.

Por otra parte, en la matriz obtuvimos 35 Criterios de Realización Personal (CRP) que se definen por las cinco Dimensiones de los desempeños (los ejes o campos formativos del desarrollo humano) y por sus 7 niveles de desempeño de la theoresis a la pragmasis. Los CRP fundamentan las competencias curriculares del Desarrollo Humano, buscando que con ellos se logren desempeños de conocimiento experto, como se observa en la Tabla 1, base central de esta propuesta. En éste análisis, los CRP vienen a constituirse en competencias

educativas, entendidas como la movilización integral de un conjunto articulado de disposiciones (conocimientos, valores, hábitos, actitudes y aptitudes) manifestadas en un desempeño previamente definido, en un contexto establecido y con niveles de ejecución esperados.

Al traducir los Criterios de Realización Personal en competencias, su contenido nos indica lo que es necesario incluir en cada curso como los aprendizajes esperados de ellas, independientemente de los contenidos de la materia, o el nombre que la institución decida poner a la competencia. El problema se limita a la planeación del curso que especifica las actividades para alcanzar los aprendizajes esperados, y definir a que competencia (CRP) apunta para el cumplimiento del Marco Curricular Humanista.

### Conclusiones.

La calidad de una nación depende de la calidad de sus hombres y mujeres, y en esta empresa tan monumental como necesaria se privilegia a la educación en dos perspectivas articuladas, por una parte el logro del desarrollo armónico e integral de todas las potencialidades humanas (formar para la vida), y por otro, la demanda social a la educación superior, de formar personas útiles que se integren al concierto social, y con ello desarrollar y fortalecer la calidad humana de la educación y de los ciudadanos. Así, se requiere articular las Dimensiones o campos formativos del Desarrollo Humano con el Conocimiento Experto profesional, en un Marco Curricular Humanista.

Para lograr lo anterior se obtuvieron matricialmente 35 Criterios de Realización Personal, que son el contenido explícito de las competencias curriculares propuestas. El "*conocimiento experto*" es el conocimiento científico que cubre todos los niveles de desempeño confiable y eficaz, que va del continuum de la Teoría a la Práctica y viceversa, en un ámbito específico de una realidad o campo del saber operacionalizado en el modelo educativo, el currículum, el plan de estudios, y el acto educativo en el aula. Eso explica la necesidad de humanizarlo con los contenidos obligados de las dimensiones humanas de los estudiantes y otros actores de la educación.

### Referencias.

- Abbagnano, N. (1992). *Diccionario de Filosofía*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Becker, G. S. (2000). *La naturaleza de la competencia*. Buenos Aires: Conferencia presentada en la Escuela Superior de Economía y Administración de Empresas. ESEADE. Recuperado el Marzo de 2004, de <http://www.esade.edu.ar/servicios/indice42.asp?ID=11>



- Beneitone, P. C. (2007). *Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Informe Final –Proyecto Tuning- América Latina 2004-2007*. Bilbao: Universidad de Deusto y Universidad de Groningen.
- Bricall, J. M. (Enero de 2005). Informe Universidad 2000 (informe Bricall). (C. d. (CRUE), Ed.) *Revista Vivat Academia. Grupo de Reflexión de la Universidad de Alcalá" (GRUA)*, Año VII(61), 356. Obtenido de <http://www.oei.es/oeivirt/bricall.htm>
- Conalep. (20 de Marzo de 2007). *Sitio Oficial del CONALEP*. Obtenido de [http://www.conalep.edu.mx/wb2/Conalep/Cona\\_Educacion\\_Basada\\_en\\_Competicion\\_s\\_Contextualiz](http://www.conalep.edu.mx/wb2/Conalep/Cona_Educacion_Basada_en_Competicion_s_Contextualiz)
- Cullen, C. (1962). El debate epistemológico de fin de siglo y su incidencia en la determinación de las competencias científico tecnológicas en los diferentes niveles de la educación formal. *Novedades Educativas* N° 62, 10-14.
- Diario Oficial de la Federación. (21 de Octubre de 2008). Acuerdo número 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato. *Diario Oficial de la Federación*, págs. 1-13.
- Ferrater Mora, J. (1991). *Diccionario de Filosofía*. Barcelona: Ed. Círculo de Lectores.
- Gonzzi, A. (2001). Análisis de las tendencias internacionales y de los avances en educación y capacitación basadas en normas de competencia. En A. y. Argüelles, *Educación y capacitación basadas en normas de competencia: una perspectiva internacional* (págs. 19-54). México: Limusa.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España. (2003). *Las Competencias Clave. Un concepto en expansión dentro de la educación general obligatoria*. España: Eurydice. La red europea de información en educación. Recuperado el Mayo de 2006, de <http://www.mec.es/cide/eurydice> (<http://www.mec.es/cide/eurydice>)
- Muñoz López, T. (2009). *Los Sistemas Educativos: La Educación y las organizaciones que educan* (Primera ed.). Saltillo: Universidad Autónoma de Coahuila.
- Muñoz López, T., Hernández Cueto, J. L., & Morales Palomares, C. (2011). La metodología para el diseño de competencias del modelo mexicano de educación basada en competencias. *Memorias del Sexto Congreso Internacional de Metodología de la Ciencia y de la Investigación para la Educación*, 1308-1324.
- Muñoz López, T., Ruiz Pérez, E., & Yáñez Flores, S. M. (2007). 4 Tesis sobre las Competencias y la educación basada en competencias. *Memorias in extenso en CD. 1er. Congreso Internacional de Filosofía, Teoría y Campo de la Educación*, 1-20.
- OCDE. (2005). *La Definición y Selección de Competencias Clave*. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico.
- Pimentel Rodríguez, J. (2004). *Breve diccionario Latín/Español Español/Latín*. México: Porrúa.
- Posada Álvarez, R. (2002). Formación superior basada en competencias, interdisciplinaria y trabajo autónomo del estudiante. (F. d. Educación, Ed.) *Revista Iberoamericana de Educación*, 14.
- Rodríguez Castro, S. (2006). *Diccionario etimológico griego-latín del español* (13 ed.). Naucalpan: Esfinge.

- Salganik, D. R. (2001). *Defining and selecting key competencies. PISA AND THE DEFINITION OF KEY COMPETENCIES*. Salganik, D.S. Rychen and L.H. Eds.
- Secretaría de Educación Pública. (2004c). *Versión preliminar del Programa de Educación Preescolar (avances), propósitos fundamentales y campos formativos. Documento para discusión No. 2*. México: Subsecretaría de Educación Básica y Normal.
- SEP. (14 de Octubre de 2007). *Glosario y siglario de términos. La Educación Basada en Competencias te acerca al trabajo*. Obtenido de Sitio Oficial de la Secretaría de Educación Pública: [http://www.competencias.sep.gob.mx/sinoedb/sinoe\\_principal.html](http://www.competencias.sep.gob.mx/sinoedb/sinoe_principal.html)
- Sladogna, M. G. (2000). Una mirada a la construcción de las competencias desde el sistema educativo. La experiencia Argentina. En CINTERFOR-OIT, *Boletín Técnico Interamericano de Formación Profesional. N o 149. Competencias laborales en la formación profesional* (pág. 115). Montevideo: CINTERFOR-OIT.
- Subsecretaría de Educación Media Superior. (2008). *LA REFORMA INTEGRAL DE LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR EN MEXICO: La Creación de un Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad*. México: Secretaría de Educación Pública de México.
- Székely, M. (2007). Reforma Integral de la Educación Media Superior. La Creación de un Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad. *Presentación en Power Point de la RIEMS* (pág. 47). Monterrey: Secretaría de Educación Pública.
- Tirado Benedí, D. (1969). *Sociología de la Educación*. México: Colección Ensayos pedagógicos. Fernández Editores.
- U.S. Department of Labor. (1993). *Teaching the SCANS Competencies*. Washington: The Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills. UNESCO. (1997). *La Educación encierra un Tesoro*. México: Ediciones UNESCO.
- Vargas Zuñiga, F. (2004). 40 preguntas sobre competencia laboral. *Cinterfor, (Papeles de la oficina técnica, 13)*, 135.
- Zarifian, P. (1999). El modelo de competencias y los sistemas productivos. *Papeles de Oficina Técnica* 8, 46.

## Apéndice. Tablas y Figuras.

### Cuadro 1. Cuadro de referencia de autores sobre el concepto de Competencia.

Se toma el concepto de Competencia, analizado por Institución o autor, tomando sus elementos comunes de: El proyecto Tuning para América Latina (Beneitone, 2007), la Red Iberoamericana para la Acreditación de la Calidad de la Educación Superior RIACES (Cullen, 1962), la Organización Internacional del Trabajo (Vargas Zuñiga, 2004), Rodolfo Posada Álvarez (Posada Álvarez, 2002), Philippe Zarifian (Zarifian, 1999), el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España (Ministerio

de Educación, Cultura y Deporte de España, 2003), la Secretaría de Educación Pública (Secretaría de Educación Pública, 2004c), el Departamento del Trabajo de los Estados Unidos (U.S. Department of Labor, 1993), Gary Beker(Becker, 2000), el Modelo académico 2003 de educación basada en competencias contextualizadas (EBCC) del Sistema Conalep (Conalep, 2007), la Reforma Integral de la Educación Media Superior (Székely, 2007), la perspectiva del Grupo de estudio Selección y Desarrollo de Competencias (SeDeCo) de la OCDE con Rychen and L.H. Salganik (Salganik, 2001), las definiciones de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos y el PMETyC(OCDE, 2005), el Glosario de competencias de la SEP (SEP, 2007), y en la formación profesional con Mónica Sladogna (Sladogna, 2000).

**Tabla 1. Los 35 Criterios de Realización Personal (CRP) que resultan son la fundamentación del diseño de las competencias curriculares desde una perspectiva del Desarrollo Humano y buscando que con ellos se logren desempeños relacionados con el conocimiento experto.**

DIMENSIONES DE DESEMPEÑOS	EJE DEL SABER (1)	EJE DEL SER (2)	EJE DEL CONOCER (3)	EJE DEL HACER (4)	EJE DEL CONVIVIR (5)
<b>TEORÍA</b>	Fundamentar con bases científico/filosóficas	Analizar los Modelos Éticos del Ser	Buscar con pensamiento científico crítico	fundamentarpersu asiva y creativamente las acciones a seguir	Manejar la inteligencia emocional con ética
<b>MÉTODOS</b>	Elucidar los métodos lógicos implicados	Explorar sistemáticamente la Identidad personal	Utilizar las perspectivas de los métodos	Diseñar sistemas integrados de secuencias de trabajo	Trabajar participativa y constructivamente en equipos
<b>METODOLOGÍA</b>	Identificar o desarrollar la lógica de los procesos participantes	Desarrollar la imago con autoestima (imagen interna)	Actualizar e en procedimientos específicos de investigación	Diseñar los procesos y sus procedimientos específicos	Tener una visión interpersonalintergrada para analizar los problemas
<b>ESTRATEGIAS</b>	Analizar las diferentes estrategias existentes	Fijar los emplazamientos básicos de conducta	Investigar las nuevas estrategias	Diseñar los emplazamientos necesarios para lograr la meta	Decidir cursos de acción colectivos con criterios solidarios
<b>LOGÍSTICA</b>	Tener conocimiento de la	Tener un plan de vida a mediano y	Tener o hacer un plan para	Diseñar proyectos con diagramas y	Realizar proyectos comunes con

	organización de proyectos	largo plazo	conocer	seguimiento	empatía y confianza
<b>OPERACIONALIZACIÓN</b>	Saber lo que es necesario hacer en cada proceso o situación	Comportarse con autonomía moral cuidando normas sociales	Aprender e investigar las tecnologías aplicables en cada proceso	Disponer en la práctica los elementos necesarios en cada proceso	Participar en colectivos que organizan las actividades de trabajo
<b>INSTRUMENTACIÓN</b>	Desarrollar procesos de creación (crear)	Proactividad y actitud emprendedora	Manejo y evaluación de proyectos	Innovar/ejecutar con Tecnología dura y blanda	Trabajar colaborativamente con respeto y tolerancia

## **ANÁLISIS DE LA PERTINENCIA DE LAS CARRERAS DEL INSTITUTO TECNOLÓGICO SUPERIOR DE PUERTO VALLARTA, JALISCO.**

*Alejandra Medina Lozano, Carlos Quiroz Lima, Rafael Flores Garcia  
Instituto Tecnológico Superior de Puerto Vallarta*

### **Resumen**

El presente proyecto se realiza con la finalidad de obtener información del sector productivo sobre el perfil que demanda de los alumnos egresados y de profesionistas para cubrir las necesidades laborales acordes a las demandas sociales, político, empresariales y económicas de la región de Puerto Vallarta; los resultados descriptivos serán utilizados para proponer cambios en el diseño curricular de las carreras que se ofertan en el Instituto Tecnológico Superior (ITS) de Puerto Vallarta, con el objetivo de que sean pertinentes al contexto regional. Los datos serán obtenidos mediante la aplicación de una encuesta aplicada a los empleadores de la región que cuestiona sobre las competencias que requieren los graduados para integrarse al sector productivo.

En el caso de los alumnos egresados del ITS se les aplicará una encuesta para obtener información sobre su situación en el mercado laboral en función de variables como su área de estudio, ocupación, sector económico, sexo u otras de interés así como el papel que desempeña el ITS de Puerto Vallarta para la obtención de las competencias que le demanda el sector productivo.

### **Palabras clave**

Pertinencia, competencias, diseño curricular, perfil del egresado

### **Introducción**

El proceso de identificar las necesidades del sector productivo se centra en contrastar que tan pertinente es la oferta educativa de las carreras del ITS de Puerto Vallarta en relación al perfil de egreso con las competencias laborales demandadas del sector productivo de la región. El objeto de estudio está enfocado a obtener información sobre las necesidades del sector productivo, es decir, si las carreras que se están ofertando responden a estos requerimientos empresariales, en la evaluación de la pertinencia y la calidad de los planes y programas de estudio, nivel de satisfacción de los egresados con su formación, inserción en el mercado laboral, satisfacción de las necesidades de los empleadores y precisión de la educación de los egresados con respecto a su trabajo y en su caso a los estudios de posgrado.

Con la información obtenida se plantearán alternativas para mejorar la formación integral de los alumnos del ITS de Puerto Vallarta; en virtud de que, la formación integral del alumno solo se logra al ponerlo en contacto con la realidad social y económico-profesional en que se prepara y en la que en un futuro cercano habrá de ejercer su profesión; lo que le permitirá desarrollarse en todas las esferas de su humanidad y contribuir al mejoramiento de la sociedad mexicana. Incorporar mejoras en el Proceso Educativo, especialmente en los planes y programas de estudio, que incrementen la efectividad institucional, a través de la recopilación y análisis de información sobre el desempeño profesional y personal de los egresados, así como de los requerimientos de los sectores empleadores.

Las variables y dimensiones de observación a partir de las cuales se diseñó el cuestionario (instrumento principal de información), se describen a continuación:

- Perfil del egresado: Datos personales y académicos del egresado, obtenidos de su kárdex en Servicios Escolares y complementados con información de la encuesta.
- Pertinencia y disponibilidad de medios y recursos para el aprendizaje: Se busca conocer la valoración que el egresado hace de la formación que recibió de acuerdo con la estructuración de conocimientos teóricos, metodológicos y técnicos que el Instituto Tecnológico le brindó, así como el aprendizaje de habilidades y aptitudes que inducen y facilitan la aplicación de los conocimientos a los problemas típicos de naturaleza laboral y profesional.
- Ubicación en laboral de los egresados: Interesa conocer la incorporación al mercado laboral, conocer cuáles son los momentos decisivos de incorporación al trabajo y los tiempos de búsqueda del mismo, así como los medios y factores de mayor efectividad en la conservación del empleo. Importa, además conocer variables como la de dónde se emplean los egresados, los tiempos, medios y factores que acompañan su búsqueda de empleo y la vinculación con el mercado de trabajo. También se investiga el sector, rama o giro en el que trabajan, el régimen jurídico y el tamaño de la empresa; así como las condiciones generales de trabajo, en particular el tipo de contratación, los ingresos que se perciben y el nivel jerárquico ocupado, así como los medios para conseguir los empleos

subsecuentes. Con esta información, también se pretende conocer la aceptación de la educación superior tecnológica.

- **Desempeño Profesional:** Se refiere a la observación de los cargos y las actividades que realizan los egresados, el grado de coincidencia que existe entre sus actividades y los estudios profesionales y las exigencias a las que están sometidos en su quehacer profesional cotidiano (de conocimiento, intelectivas, de aptitudes y conductuales).
- **Expectativas de desarrollo y superación profesional y actualización:** Aquí se pretende conocer las necesidades de actualización y capacitación de los egresados, que les demanda el sector laboral, en aspectos de investigación y desarrollo tecnológico.

### **Fundamentación teórica**

De acuerdo al plan nacional de desarrollo en la Estrategia 3.1.3. La cual pretende Garantizar que los planes y programas de estudio sean pertinentes y contribuyan a que los estudiantes puedan avanzar exitosamente en su trayectoria educativa, al tiempo que desarrollen aprendizajes significativos y competencias que les sirvan a lo largo de la vida. (Presidencia de la república Mexicana, 2013)

En el mismo sentido el plan institucional del ITS de Puerto Vallarta 2014-2018 (PIT) establece como eje una gestión educativa pertinente, propone acciones relacionadas a la oferta y pertinencia educativa (Instituto Tecnológico Superior de Puerto Vallarta, 2014)

Por lo que respecta a los programas de estudio, estos pueden ser importantes en términos de empleabilidad a largo plazo, y no sólo como un requisito para optar inicialmente a buenos puestos de trabajo. Por esta razón, se ha comenzado a prestar mayor atención a los diversos tipos de competencias de capital humano que los graduados cuentan al ingresar al mercado laboral. Entendemos por competencias de capital humano, aquellos talentos, destrezas, capacidades, actitudes y valores de los graduados que contribuyen a elevar la productividad. La razón fundamental es que los trabajadores con niveles apropiados de competencias actualizadas son más productivos y tienen, además, un mayor potencial para permanecer trabajando (Buchel, 2002).

En este sentido diversos investigadores se han dado a la tarea de identificar aquellas competencias de capital humano que son más relevantes para el

éxito profesional de los graduados (Busato, Prins, Elshout y Hamaker, 2000; Heijke, Meng y Ramaekers 2002). Así, es importante buscar la manera en cómo desarrollar o promover la adquisición de dichas competencias desde el sistema educativo, y a través de qué medios (Dolton y Makepeace, 1990; Pike, 1995; Leckey y McGuiga, 1997; Belfield, Bullock y Fielding, 1999).

A nivel internacional se han llevado a cabo diversos estudios al respecto ALFA PROFLEX "El Profesional Flexible en la Sociedad del Conocimiento. La principal herramienta utilizada en este proyecto fue una encuesta dirigida a los egresados latinoamericanos en la que se les preguntaba sobre su visión de la universidad y el mundo laboral cinco años después de haber finalizado sus estudios superiores. En él participaron 14 países europeos y Japón, analizando información sobre la inserción laboral de los egresados, las competencias adquiridas en el proceso de formación y las requeridas por los empleadores.

En el proyecto PROFLEX participaron universidades de 10 países de Latinoamérica, además de algunas universidades europeas que ya habían sido participantes en el proyecto REFLEX. El objetivo de este proyecto es el de implementar en las universidades participantes de Latinoamérica, la misma encuesta del proyecto REFLEX con el fin de obtener resultados comparables sobre la educación superior y el empleo de graduados universitarios en diversos países de Latinoamérica y Europa.

### **Metodología**

Se realizará un cuestionario con el propósito de analizar y comprar los vínculos entre la educación superior y la transición al mercado laboral de los egresados en Puerto Vallarta, algunos de estos puntos son:

- Obtener información sobre los egresados de educación superior y el empleo ofertado en Puerto Vallarta.
- Identificar las aptitudes genéricas y específicas en las diferentes fases del empleo y de las carreras que se ofertan en el ITS de Puerto Vallarta.

Para la obtención de los datos se solicitó el apoyo de la Cámara Nacional de la Industria Restaurantera y Alimentos Condimentados (CANIRAC) así como de la Asociación de Hoteleros de Puerto Vallarta. Por lo que respecta a los egresados se seleccionó a la generación de 2011 y 2012. El cuestionario para los egresados consta de 30 preguntas y está estructurado en cuatro secciones:



- Perfil del egresado
- Pertinencia y disponibilidad de medios y recursos para el aprendizaje
- Ubicación laboral de los egresados
- Coherencia entre la formación y el tipo de empleo

El cuestionario para el sector productivo y de servicios consta de 14 preguntas y cuenta con tres secciones:

1. Datos generales
2. Ubicación laboral de los egresados
3. Competencias laborales

Se utilizaron dos poblaciones, una para obtener información por parte de los empleadores acudiendo a la Cámara Nacional de la Industria Restaurantera y Alimentos Condimentados (CANIRAC), y por parte de los egresados, se seleccionó a las generaciones de 2011 y 2012.

El análisis de los datos se realizará fundamentalmente con el programa estadístico SPSS a partir de la base de datos de las poblaciones de estudio.

## **Resultados**

Para la realización de los cuestionarios se tomó en un principio como base el realizado por el proyecto PROFLEX, sin embargo, después de querer adaptar el cuestionario a nuestras características tanto del plantel como de la región, optamos por realizar nuevas preguntas basadas en un proyecto similar realizado en México por el Sistema Nacional de Educación Superior Tecnológica (SNEST). A la fecha ya contamos con los cuestionarios concluidos, lo que nos permitió desarrollar los cuestionarios en formato electrónico con ayuda de Google Drive, de esta forma podremos abarcar una muestra más grande tanto de los empleadores como de los egresados, pues se enviará por correo a todos ellos. Debido a que son dos cuestionarios, Google Drive nos permite ir actualizando las bases de datos cada vez que un egresado o un empleador contesten nuestro cuestionario, otra característica de Google Drive es que también genera una gráfica por cada ítem, lo que te da una primera impresión de los resultados, sin embargo, como se mencionó anteriormente el análisis principal e interpretación de los resultados de las encuestas será realizado con ayuda del paquete estadístico SPSS.

Una acción más que se está llevando a cabo en estos días es la realización de una prueba piloto de las encuestas por Internet, esto para ajustar los pequeños errores o ajustes informáticos que se tengan que hacer a los

problemas que se presenten en la aplicación de las encuestas. Confiamos en que la aplicación de las encuestas se lleven a cabo en el mes de Mayo y el análisis de los resultados se lleven a cabo en el mes de Junio de 2015.

Con la información que se obtenga se plantearán alternativas para mejorar la formación integral de los alumnos del ITS de Puerto Vallarta; en virtud de que, la formación integral del alumno solo se logra al ponerlo en contacto con la realidad social y económico-profesional en que se prepara y en la que en un futuro cercano habrá de ejercer su profesión; lo que le permitirá desarrollarse en todas las esferas de su humanidad y contribuir al mejoramiento de la sociedad mexicana. El alumno encuentra en cada escenario una experiencia que habrá de aportarle conocimiento, mejoramiento de sus habilidades y destrezas y modificación de sus valores. El ambiente real económico – productivo y social contribuye, con acciones relativas a su profesión, a la solución de la problemática imperante.

Se busca conocer la valoración que el egresado hace de la formación que recibió de acuerdo con la estructuración de conocimientos teóricos, metodológicos y técnicos que el ITS de Puerto Vallarta le brindó, así como el aprendizaje de habilidades y aptitudes que inducen y facilitan la aplicación de los conocimientos a los problemas típicos de naturaleza laboral y profesional. Deseamos conocer la incorporación al mercado laboral, conocer cuáles son los momentos decisivos de incorporación al trabajo y los tiempos de búsqueda del mismo, así como los medios y factores de mayor efectividad en la conservación del empleo. Importa, además conocer variables como la de dónde se emplean los egresados, los tiempos, medios y factores que acompañan su búsqueda de empleo y la vinculación con el mercado de trabajo. También se investiga el sector, rama o giro en el que trabajan, el régimen jurídico y el tamaño de la empresa; así como las condiciones generales de trabajo, en particular el tipo de contratación, los ingresos que se perciben y el nivel jerárquico ocupado, así como los medios para conseguir los empleos subsecuentes.

Incorporar mejoras en el Proceso Educativo, especialmente en los planes y programas de estudio, que incremente la efectividad institucional, a través de la recopilación y análisis de información sobre el desempeño profesional y personal de los egresados, así como de los requerimientos de los sectores empleadores.

## Referencias

- Belfield, C.R., Bullock, A.D. y Fielding, A. (1999): Graduates' Views on the Contribution of Their Higher Education to Their General Development: A Retrospective Evaluation for the United Kingdom, *Research in Higher Education*, 40(4): 409-438.
- Buchel, F. (2002): The Effects of Overeducation on Productivity in Germany – The Firms' Viewpoint, *Economics of Education Review*, 21: 263-275.
- Busato, V.V., Prins, F.J., Elshout, J.J. y Hamaker, C. (2000): Intellectual Ability, Learning Style, Personality, Achievement Motivation and Academic Success of Psychology Students in Higher Education, *Personality and Individual Differences*, 29: 1057-1068.
- Dolton, P.J. y Makepeace, G.M. (1990): Graduate Earnings After Six Years: Who are the Winners?, *Studies in Higher Education*, 15(1): 31-55.
- Gobierno de la República Mexicana. (2013). Plan Nacional de Desarrollo. México D.F.
- ITS de Puerto Vallarta. (2014). Plan Institucional. Puerto Vallarta
- Leckey, J.F. y McGuigan (1997): Right Tracks-Wrong Rails: The Development of Generic Skills in Higher Education, *Research in Higher Education*, 38(3): 365-378.
- Pike, G.R. (1995): The Relationship Between Self-Reports of College Experiences and Achievement Test Scores, *Research in Higher Education*, 36(1): 1-22. Universidad Masstricht. (2007). *Informe REFLEX*. Madrid, España.
- Universidad Politécnica de Valencia. (2010). El profesional flexible en la sociedad del conocimiento. Valencia, España.

Investigación Enseñanza Paradigma Currículo Estrategias Ideología Técnica Competencias Motivación Humanista Estudiantes Instituciones Planeación Profesores Gestión  
Políticas Formación Valores Innovación Evaluación Cualitativa **Psicología** Objetivo Teoría Universidad Rendimiento Diseño Cambio Acreditación Calidad Profesión  
Conductual Comunicación **Sociología** Directivos Actualización Demandas Empleo Responsabilidad **Economía** Estándares Expectativas Ejecución Calidad Plan de estudios  
Indicadores Perfil Conocimiento Organización Pública Internacionalización Tecnología Didáctica Desempeño Autoevaluación Visión de Calidad Programa Curricula Receptor  
**Educación** Constructivismo Ciudadanía **Filosofía** Virtual Comunidad Aprendizaje Integral Plataformas Concepciones Aula Representaciones Habilidades Pensamiento  
Método Colaborativo Factor Metodología Proceso Aplicación **Pedagogía** Contenidos Comprensión Integrador Epistemológico Problemas Creatividad Relación Contexto  
Expectativas Mediación Intervención Social Política Intercultural Hábitos Implementación **Ciencias** Certificación Inclusión Alfabetizar Afectividad Publicación Impacto  
Asimilación Explicación Cognitivo Propósito Misión Crítica Cuantitativo Educar Leer Comunidad Estructuración Conceptualizar Definir Transferencia Andamiaje

**RIE-UANL**

Revista de la Red de Investigación Educativa

## Sección Formación Integral

## **MOTIVACIÓN INTRÍNSECA EN ESTUDIANTES DE PREPARATORIA A TRAVÉS DE LA TEORÍA DE METAS**

*Cuauhtli Rangel Gordillo, María Guadalupe Serrano Soriano, Agustín Zárate Loyola  
Universidad Autónoma de San Luis Potosí*

### **Resumen**

La adolescencia es una transición compleja en la vida del ser humano, cuyos efectos se ven reflejados en el contexto familiar, social y escolar. El estímulo cognitivo constructivista contribuye a facilitar la transición hacia la adultez. El propósito de este estudio fue identificar el tipo de motivación que utilizaban los alumnos de primer ingreso de una preparatoria, a partir de la teoría de metas de Pintrich & Schunk (2006).

Se encontró que los estudiantes optan por estrategias cognitivas de reflexión excesiva, disociación emocional, desplazamiento de responsabilidad e improvisación, compensado a su vez por estrategias de optimización. Los jóvenes reciben el estímulo de metas de ejecución por parte de la institución, la motivación carece de entusiasmo y les produce desorientación. En conclusión, los alumnos utilizan metas a favor de su aprendizaje (motivación intrínseca), con énfasis en la motivación extrínseca de los profesores

El diseño fue mixto de tipo transformativo concurrente. Se emplearon las pautas de evaluación de la motivación de Pintrich & Schunk (2006): el test de estrategias cognitivo-emocionales MOLDES (Hernández-Guanir, 2010), se aplicó un cuestionario sobre metas académicas (González-Cabanach, 2007), y observaciones en el escenario. La población de 120 alumnos y la muestra no probabilística por conveniencia de 50 estudiantes. El enfoque elegido fue cognitivo-constructivista.

### **Palabras clave**

Educación Media-Superior, Metas académicas, Motivación, Cognición, Adolescencia.

### **Introducción**

El adolescente posmoderno vive una complicada transición hacia la adultez, con significativos cambios que le exigen elevados niveles de responsabilidad y adaptación. En la actualidad se gesta una sociedad que inculca la búsqueda del bienestar propio superficial, de la forma más rápida posible, sin que represente incomodidad, para así conservar un carácter atractivo (Ortega, 2011).

El alumno que no logra esta integración de forma efectiva, tendrá dificultades en la globalización actual de una sociedad postmoderna, porque otro objetivo de la escuela como organismo que provee educación, es favorecer el desarrollo de la identidad del adolescente y permitir su inserción laboral (Aisenson, et al., 2010). Esta situación parece indicar una aparente falta de motivación que es necesario abordarlo desde el aspecto contextual del propio alumno, es decir, los factores personales que afectan a la motivación en los contextos académicos (Alonso, 2012).

## Fundamentos Teóricos

La adolescencia es una transición entre el momento de acceder a la madurez sexual y la independencia legal de la autoridad de los adultos (Hurlock, 2007). La principal tarea en esta transición es confrontar la crisis de identidad frente a la confusión de roles, de modo que pueda convertirse en un adulto único con una coherente identidad (Erikson, 2004).

En la adolescencia, el desarrollar una motivación auto-generada y con mucha energía, es un hecho significativo en la transición a la adultez, sin necesidad de recurrir a pensamientos negativos, castigos o medidas represivas similares (Young, et al., 2011).

Para fines de este trabajo, se eligió el establecimiento de metas con sustento de la teoría cognitiva, revisada por Pintrich & Schunk (2006). Las metas se consideran como un modelo o estilo de motivación el cual se integra por cogniciones y emociones que guían a la conducta, hacia lo que el sujeto desee hacer, y la motivación académica depende de cómo se coordinen esas metas (2006). El enfoque cognitivo de tipo constructivista es un proceso de un sistema estructurado de información: el almacenaje de información, los procesos cognitivos y la meta-cognición (Eggen & Kauchak, 2009). Aporta que la elección de las metas es realizada por las representaciones internas del propio sujeto y de la situación en particular (Hernandez-Rojas, 2009).

En el ámbito académico, se podría tener más de una sola meta al mismo tiempo (Alonso, 2012), sin embargo, los alumnos pueden estar orientados a la motivación intrínseca, para probar sus habilidades y a la motivación extrínseca, para desarrollarlas. Esta elección depende del contexto, la forma en que se plantean y el tiempo de realizarlo (Ausubel, Novak, Hanseian 2009).

## Metodología

El objetivo general fue identificar el tipo de motivación que utilizaban los alumnos de primer ingreso de una escuela preparatoria para diseñar un programa de fomento de metas académicas.

Se eligió un diseño mixto de tipo transformativo concurrente, que consiste en integrar los datos cuantitativos y cualitativos, a través de una teoría que funcione como hilo conductor (Hernández, Fernández & Baptista, 2010). Se consideraron las pautas de evaluación de la motivación que proponen Pintrich & Schunk (2006), para enriquecer más la obtención de datos de acuerdo al modelo mixto seleccionado. Las pautas seleccionadas fueron las observaciones directas, valoraciones externas y los auto-informes. La población fue 120 alumnos de primer ingreso de la escuela preparatoria. La muestra no probabilística por conveniencia fue los 50 estudiantes del grupo A.

En el auto-informe, se aplicó una entrevista con un diseño semi-dirigido o estructurado. El contenido fue transcrito y se aplicó un proceso de categorización de frecuencias e interpretación de significados (Hernández, Fernández & Baptista, 2010). También se utilizaron las tareas encargadas durante las sesiones. Se eligió el cuestionario sobre metas académicas, extraído de un programa llamado "Los recursos motivacionales" (González-Cabanach, 2007). La observación directa se realizó con una guía de observación para registrar lo acontecido durante la estancia en la institución. Se observaron las sesiones de

clase, recesos, honores a la bandera y festivales. Las valoraciones de otros fueron cubiertas mediante el diario de campo.

El análisis de tipo cuantitativo fue por medio del test de estrategias cognitivo-emocionales MOLDES (Hernández-Guanir, 2010). El test fue diseñado para adolescentes a partir de los catorce años de edad. Consta de 87 preguntas de respuestas categorizadas en cinco niveles en escala tipo Lickert. Puede ser de aplicación individual o colectiva, en una duración entre 35 y 45 minutos. Su fiabilidad interna es expresada por el alfa de Cronbach, cuyo resultado es de 0.91. La interpretación de la prueba es a través de tres encuadres focales, que engloban diez dimensiones focales, y derivan en veintiocho moldes mentales.

## Resultados

La parte cuantitativa del diseño arrojó que los alumnos optan por estrategias cognitivas de reflexión excesiva, disociación emocional, desplazamiento de responsabilidad e improvisación; no obstante, son compensadas por estrategias de optimización (Hernández-Guanir, 2010). Algunos de estos moldes son la inflación-decepción, que trata de imaginar los acontecimientos futuros de forma exagerada; La focalización de la carencia, en la cual se devalúa y se hacen comparaciones de la escasez con los demás; Oblicuidad negativa que trata de la incapacidad para encarar los problemas; Evaluación positiva en la cual se focaliza el análisis en aspectos positivos de la realidad; y la Motivación Proactiva, que trata de animarse ante una tarea, cuando es agradable.

En la parte cualitativa, se observa que los alumnos usan motivación extrínseca e intrínseca del contexto escolar (Covington & Müeller, 2001). Se da mayor importancia a la influencia externa, las recompensas o el miedo al fracaso. La mayoría de los alumnos concuerda con la presencia de procesos cognitivos como la percepción, toma de decisiones, afectivas y de pensamiento, así se infiere que esto modela la conducta de la persona (Hernández-Rojas, 2009).

## Conclusiones

Los resultados cuantitativos obtenidos indican la tendencia a huir de los problemas, desconexión de las emociones e imaginación de realidades alternas, así generan frustración e insatisfacción entre los alumnos. Los fracasos son atribuidos a factores ajenos a la propia persona y se desplaza la culpa a los demás. También están presentes estrategias que favorecen la óptima adaptación de los estudiantes. Tales estrategias indican que se focaliza la atención y aspectos positivos de la realidad para enunciar los logros, cuando estos son evidentes, pero le imposibilita reconocer los errores. La motivación extrínseca es fomentada por los profesores, asesores y directivos de la institución a través de premios y castigos.

El predominio de motivación extrínseca puede ser perjudicial para el alumno (Pintrich & Schunk, 2006) porque percibe a las tareas como amenazas. Se puede centrar en el resultado para realizar las actividades, enfocado en lo que dirán los demás. Las consecuencias son el bajo rendimiento académico y el mal comportamiento (Fernades & Silveira, 2012), características del grupo, señaladas por la directora y confirmadas a través de las observaciones y la entrevista.

Las motivaciones extrínsecas (metas de ejecución) pueden llegar a ser internalizadas para dar soporte a la motivación intrínseca (metas de dominio) para favorecer el compromiso del estudiante con sus propias metas (Kover & Worrel, 2010). El adolescente aún está en proceso de maduración cognitiva, por lo cual, estimular ese proceso de un modo creativo y que promueva la participación parece ser lo conveniente. Así se procura la aplicación de las nuevas habilidades a situaciones diversas en su entorno académico, para lograr una sensación de control y una mejor adaptación a su transición a la adultez (Young et al., 2011) Se realizará una intervención con un enfoque cognitivo -constructivista, vinculada con técnicas psico-pedagógicas para favorecer un anclaje efectivo. La intervención será por medio de un programa de fomento de metas académicas para favorecer la motivación intrínseca. El enfoque constructivista promueve que el estudiante tome consciencia de las cosas, sea responsable y acepte el compromiso por sí mismo.

## Referencias

- Aisenson, G., Valenzuela, V., Celeiro, R., Bailac, K. & Legaspi, L. (2010). El significado del estudio y la motivación escolar de jóvenes que asisten a circuitos educativos diferenciados socioeconómicamente. *Anuario de Investigación* 17() pp 109-119. ISSN 1851-1686. Recuperado el 27 de octubre del 2014, en <http://www.scielo.org.ar/pdf/anuinv/v17/v17a11.pdf>.
- Alonso, J. (2012). *Evaluación psicopedagógica y orientación educativa*. Madrid: Síntesis.
- Ausubel, D., Novak, J. & Hanesian, H. (2009). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Barca-Lozano, A., Almeida, L., Porto-Rioboo, A., Peralbo-Uzquiano, M. & Brenlla-Blanco, J. (2012). Motivación escolar y rendimiento: impacto de metas académicas, de estrategias de aprendizaje y autoeficacia. *Anales de Psicología*, 28(3), 848-859. ISSN: 0212-9728. Recuperado el 14 de octubre del 2014, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16723774023>.
- Caro, I. (2011). *Hacia una práctica eficaz de las psicoterapias cognitivas: modelos y técnicas principales*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Covington, M. & Müeller, K. (2001). Intrinsic versus extrinsic motivation: An approach/avoidance reformulation. *Educational Psychology Review*, 13(2), 157-176. DOI: 10.1023/A:1009009219144. Recuperado el 16 de octubre del 2014, de <http://link.springer.com/article/10.1023%2FA%3A1009009219144>.
- Erikson, E. (2004). *Sociedad y adolescencia*. México: Siglo XXI.
- Eggen, P. & Kauchak, D. (3ª Ed) (2009). *Estrategias docentes. Enseñanza de contenidos curriculares y desarrollo de habilidades de pensamiento*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Fernandes, D. & Silveira, M. (2012). Evaluación de la motivación académica y la ansiedad escolar y posibles relaciones entre ellas. *Psico-USF*, 17(3), 447-455. DOI 10.1590/S1413-82712012000300011. Recuperado el 10 de noviembre del 2014, de [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-82712012000300011&lng=en&tling=es](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-82712012000300011&lng=en&tling=es).
- Flores R. & Gómez J. (2010). Un estudio sobre la motivación hacia la escuela secundaria en estudiantes mexicanos. *Revista electrónica de investigación educativa*, 12(1), 1-18. ISSN: 1607-4041. Recuperado el 02 de noviembre de 2014, de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1607-40412010000100005&lng=es&tling=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412010000100005&lng=es&tling=es).
- González-Cabanach, R., Valle, A., Rodríguez, S., Piñeiro, I. & García, M. (2007). *Los recursos motivacionales: programa para mejorar su gestión*. Madrid: CEPE.
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, M. (5ª Ed) (2010). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw Hill.
- Hernández-Guanir, P. (2010). *Moldes, test de estrategias cognitivo-emocionales*. Madrid: TEA Ediciones.



- Hernández-Rojas, G. (2009). *Paradigmas en psicología de la educación*. México: Paidós
- Hurlock, E. (2007). *Psicología de la adolescencia: edición revisada y ampliada*. México: Paidós.
- Kover, D. & Worrell, F. (2010). The influence of instrumentality beliefs on intrinsic motivation: A study of high-achieving adolescents. *Journal of Advanced Academics*, 21(3), 470-498. ISSN: 1932-202x. Recuperado el 20 de octubre del 2014, en <http://joa.sagepub.com/content/21/3/470.abstract>.
- Ortega, F. (2011). El adolescente sin atributos. La construcción de la identidad en un mundo complejo. En Pereira, R. (Comp.). *Adolescentes en el siglo XXI: Entre impotencia, resiliencia y poder* (pp. 23-50). Madrid: Ediciones Morata.
- Pintrich, P. & Schunk, D. (2006). *Motivación en contextos educativos: Teoría, investigación y aplicaciones*. Madrid: Pearson Educación.
- Valle, A., Núñez, J., González-Cabanach, R., Rodríguez, S., González-Pienda, J., & Rosário, P. (2008). Capacidad predictiva de las metas académicas sobre el rendimiento en diferentes áreas curriculares. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 40(1), 111-122. ISSN: 0120-0534. Recuperado el 9 de octubre del 2014, en [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0120-05342008000100009&lng=en&tlng=es](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-05342008000100009&lng=en&tlng=es).
- Young, R., Marshall, S., Valach, L., Domene, J., Graham, M. & Zaidman-Zait, A. (2011). *Transition to adulthood action, projects, and counseling*. New York: Springer Science Business Media, LLC. DOI 10.1007/978-1-4419-6238-6. Recuperado el 12 de septiembre del 2014, en <http://link.springer.com/book/10.1007%2F978-1-4419-6238-6>.

## **PROCESOS ARTÍSTICOS COMO HERRAMIENTAS PEDAGÓGICAS, INVESTIGATIVA Y CREATIVAS PARA LA FORMACIÓN EN LA SANA CONVIVENCIA ESCOLAR**

*Jorge L. Cruz Pacheco  
Universidad del Magdalena*

### **Resumen**

Esta ponencia como resultado de un proyecto de investigación-pedagógico, inicia partiendo de unos términos de necesidades en busca de dar respuesta que aporten soluciones con pertinencia desde la educación artística en el aula a las problemáticas sociales que afectan el ambiente escolar y la sana convivencia de los estudiantes; el formularse la pregunta ¿Cómo puedo aportar por medio de la educación artística en la sana convivencia escolar? Y empezar a buscar estrategias pedagógicas, metodológicas e investigativas que lleve esa estructura de estado de arte en respuestas y soluciones, por medios de tres procesos como objetivos fundamentales:

Formar y fundamentar competencias por medios de procesos artísticos en los estudiantes. Aplicar los conocimientos adquiridos en actividades artísticas y en exploraciones vocaciones. Realizar producciones artísticas y recuperación de espacios institucionales como estrategia para la sana convivencia escolar.

Cada proceso con su respectiva estrategia pedagógica tales como elaboración de libros-textos guías, salidas pedagógicas, talleres de: exploración vocacional, técnicas del arte moderno, la críticas en el arte, el imaginario, la reflexión autocrítica; todo esto que estimule y direcciona al estudiante a plasmar y a exteriorizar un pensamiento sensible por medio de una obra de arte de su creación, que será colgada y mostrada transformando su escenografía escolar en agradable museo , un lenguaje crítico de aporte a contrarrestar los problemas sociales que afectan directamente el ambiente y la sana convivencia escolar. En esta ponencia se explica también el por qué es tan importante la presencia del profesional idóneo de artística en el aula y el perfil que debe tener para sacar adelante proyectos satisfactorios como resultados de su práctica docente.

### **Palabras claves**

Crear, Reflexionar, Procesos, Proyectos, Tolerancia.

### **Introducción**

Debido a la problemática de convivencia escolar que se presentan en las instituciones educativas en especial la pública, con respecto a las diferentes manifestaciones de tendencias, culturas urbanas, conductas como resultados de familias disfuncionales, agresiones verbales y físicas entre otros, que atentan contra el sano desempeño y la tolerancia de los estudiantes en su proceso integro formativo, que llevan incluso con la afectación de espacios dentro de la institución misma; y por otro lado analizando la actualidad de la educación artística en la escuela donde es utilizada en la mayoría de los casos como relleno a un requisito preestablecido como académico, alejándose en sus programas cada día más de una realidad y por ende de las tendencias creativas mismas del arte. Partiendo de

esa inquietud y buscando la manera de darle funcionalidad de compromiso social al quehacer como maestro de educación artística se desarrolló este proyecto de innovación, rediseñando el enfoque del programa académico integrando proyectos transversales; primero que todo dándole credibilidad al área misma con nuevas herramientas pedagógicas, investigativas y la oportunidad especialmente a la manifestación creativa y reflexión analítica de los alumnos, extraer el arte como vehículo para exteriorizar por medio del sentido crítico. Una reflexión desarrollada a partir de la producción, de la apreciación, de la comprensión y de la valorización de las diferentes formas contemporáneas del arte influyentes ( apoyos con salidas pedagógicas a museos de vanguardias, festivales de artes escolar institucional) las diversas formas de expresión y contextos en los cuales se manifiesto en un fenómeno artístico escolar, el sentirse parte de la industria cultural motivados a invadir esos espacios institucionales para impactar sensibilizaciones y reflexión por medio de sus producciones en la comunidad escolar bajando los índices de agresividad, mejorando la sana convivencia y manteniendo la logística e infraestructura en buen estado, invadir de arte; porque por medio del arte hemos vinculado a la institución educativa al nivel de museos y galerías.

### **Metodología**

El primer desafío de este proyecto de investigación fue la impresión de dos textos escolares de artes accesible a los estudiantes como estrategias metodologías y pedagógica “libro de artes procesos artísticos” en ellos se acerca a las diferentes formas y expresiones de las artes plásticas presentes en la sociedad a las prácticas artísticas enseñadas sin dejar a un lado el contexto histórico del mismo. Además de una serie de salidas pedagógicas para fomentar el conocimiento y la valoración del patrimonio artístico y cultural, y a la vez formar competencias ciudadanas; Lo que redundo en aprendizajes sobre la historia del arte, la vida de otras culturas y sus formas de interpretar el mundo actual. Esta actividad incentiva la creatividad, la capacidad de análisis, a la vez que impacta el proceso de aprendizaje colectivo, pues no solo se trata de acoplarse a los espacios del Museo y respetarlos, sino de considerar en esa exploración la opinión de los demás.

Otro desafío para la enseñanza de este proyecto de artes plástica fue de promover la interdisciplinariedad entre los distintos lenguajes artísticos, las ciencias y las nuevas tecnologías. Teniendo en cuenta esta nueva configuración que responde adecuadamente a las necesidades del mundo artístico contemporáneo; aplicando los conceptos básicos de la plástica y llevando al estudiante a la pedagogía experiencial con la exploración vocacional entre técnicas de producción y diversas temáticas de reflexión en busca de esa comodidad personal que le permitieron un mejor desarrollo de la libre creatividad.

Se llevó a cabo una reflexión sobre los procesos internos de subjetivación; una producción desarrollada a partir del análisis crítico de cada estudiante, de la apreciación, de la comprensión y de la valorización de las diferentes formas contemporáneas en este caso se tomó como tema el arte abstracto y cada estudiante realizo una propuesta en diferentes técnicas tales como: esculturas, acrílicos y oleos sobre lienzo en gran formato como resultado al aprendizaje significativo; se propuso como estrategia que el colegio suministrara los

materiales con el fin de adquirir los trabajos para dejarlos permanentemente en el colegio y así recuperar esos espacios con armonía de museo de arte.

## Resultados

El proyecto de investigación tiene como resultado la creación estructurada de dos libros textos escolares de artes como guía disponible para los estudiantes impresa por la editorial (maestros editores), en ellos encontramos cuatro unidades una por periodo, cada periodo con una respectiva tabla de valores de desempeños para la valoración de evidencias de los procesos de los estudiantes por seguimientos, con sus respectivos planes de mejoramiento que sustenta unos procesos metodológicos, pedagógicos y creativos de competencias del arte contemporáneos y la historia del arte vinculado a la educación artística; las salidas pedagógicas a museos y charlas dirigidas por expertos integrando la importancia del arte como exteriorización del dialogo visual en resoluciones de conflictos sociales fue fundamental para la organización temática y de conocimiento como beneficio para los educandos, que los llevo a ese nivel experiencial, por medio de la exploración vocacional realizando un proyecto personal con criterio, con los procesos técnicos apropiados y lo más importante ese producto como resultado fue la mejor motivación para la vinculación a las actividades del área tales como, el día festival de artes concursos artísticos con un numero de 60 obras de artes terminadas y enmarcadas también se invitaron a participar los colegios oficiales del municipio de básica secundaria, exposiciones en público, embellecimiento de planta física. a nivel institucional se logró conseguir 12 paneles (6) de 2.40 x 1.50 y (6) de 1.60 x 1.20 donde actualmente hay un espacio de exposición permanente de los productos de los estudiante, al igual que algunos corredores del colegio y aulas, se logró ampliar la sala especializada de arte e institucionalizar el día del artes escolar vinculación de otras áreas a las actividades y lo más importante sensibilizar e impactar en los alumnos procesos de mejoramientos de conductas en la convivencia escolar por medio de su propias contribuciones y creaciones.

Este proyecto beneficia a toda la comunidad educativa y otros logros institucionales que son los más importantes, podemos decir que se aportó a que los índices de agresividad en la institución bajara en un 40 % según informes del 2014 de la coordinación de convivencia y oficina de psicopedagogía debido a la recuperaron espacios donde eran utilizados para efectos de indisciplina tales como el juego con balones dentro de la institución que atentaba con los vidrios ; las cotidianas carreras de unos y otros por los pasillos poniendo en peligro la integridad física del resto de sus compañeros, el rayado constante de las paredes, corredores, salones y baños con ofensas y obscenidades; hoy los resultados se demuestran que son acciones del pasado, hoy es una institución en procesos de diferencias y cambios, con mucho por corregir en diferentes aspectos como todo en la vida , nunca hay perfección; pero nos esforzamos por generar cambios y respeto a las normas de convivencias. Hoy se habla de su belleza física de la institución y cambios progresivos de conductas dichos por propios y visitantes. Hoy en día no es necesario pintar la institución anualmente por su buen cuidado contribuyendo en la economía del colegio, bajaron casos de agresividad reportados a convivencia escolar, los padres son invitados a las actividades culturales del área en pro del reconocimiento público del talento estimulando el orgullo afectivo por sus hijos. Durante la

realización del proyecto se realizó conversatorios encuestas entrevistas a colegas profesionales a directivos y estudiantes, socialización de estudios, llevando a realizar un documento llamado “manual para el buen desempeño de la educación artística” donde se explica y se sustenta diferentes aspectos internos, externos, tangibles e intangibles de perfiles , enfoques, currículos, intensidad horaria, apoyos, gestión; como básicos y necesarios para el buen desarrollo del área de artística en la escuela.

### Conclusión

Se puede concluir como primera medida, que por medio de fundamentados proyectos pedagógicos y metodológicos de educación artística desde el aula se puede intervenir y contribuir al mejoramiento de la sana convivencia escolar, y como solución en la recuperación de espacios institucionales para la libre expresión con tolerancia; contrarrestando problemáticas sociales por medio de la exteriorización crítica y emocional plasmada en un proyecto creativo del estudiante. También queda claro que todo depende de varios factores que deben intervenir en ese proceso, tales como: perfil docente apropiado, con carácter innovador y en constante capacitación, manejar liderazgo, el apoyo de los directivos docentes e institucionales, los espacios apropiados para el desarrollo de las actividades y ambientes de aprendizajes, intensidad horaria adecuada para el cumplimiento del programa académico, proyectos transversales del área.

### Referencias

- UNESCO EFA Global Monitoring Report 2002. [Educación para todos. Reporte de monitoria global 2002].
- Conferencia Regional sobre educación artística en América Latina y el Caribe, Universidad de Uberaba, Brasil, Octubre 2001. Disponible en internet: <http://www.unesco.org/culture/lea> “Educación en las artes en el ambiente escolar” en <http://www.unesco.org/culture/lea/>
- Analice D. Pillar y Denise Vieira (1990). O Vídeo e a Metodologia Triangular no Ensino da Arte. Porto Alegre: Fundação lochpe. Arnheim, R. (1974). Art and Visual Arts Perceptions. Berkeley: University of California Press.
- Brent, W. (1997). The Quiet Revolution: Changing the Face of Arts Education. Gardner, H. (1993). Creating Minds: An anatomy of creativity seen through the lives of Freud, Einstein, Picasso, Stravinsky, Eliot, Graham, and Gandhi. New York: Basic Books.

## COMPETENCIAS DE ÉTICA Y PROFESIONALISMO EN LOS CAMPOS DE ENTRENAMIENTO CLÍNICO EN LA ERA DIGITAL: PRIVACIDAD Y CONFIDENCIALIDAD DE LA INFORMACIÓN

*Mary Ana Cordero Díaz, María del Pilar González Amarante, Graciela Medina Aguilar  
Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey*

### Resumen

El plan de estudios de las carreras en la Escuela de Medicina y Ciencias de Salud del Tecnológico de Monterrey (EMCS) incluye cuatro cursos trimestrales de Bioética durante la fase de rotaciones clínicas, en ellos se diseñaron dos sesiones para revisar los temas relacionados al profesionalismo en ciencias de la salud en la era digital, en particular sobre los aspectos éticos de la privacidad y confidencialidad de la información y el uso de redes sociales. En el año 2013 se diseñó una nueva estrategia para abordar esta discusión con el alumno previo a su ingreso a Ciencias Clínicas y durante el primer trimestre de sus rotaciones clínicas. En particular, el presente trabajo aborda los resultados de dichas estrategias y el impacto sobre el uso adecuado de la información del expediente clínico y el manejo profesional de las redes sociales sobre experiencias ocurridas en los ámbitos de entrenamiento clínico.

### Palabras clave

Competencias, profesionalismo, privacidad, confidencialidad.

### Introducción

El uso de redes sociales en educación y en el área de Ciencias de la Salud ha vivido una revolución en los últimos 10 años. Por un lado, se encuentran las ventajas que representa el poder utilizar estos medios para fines de comunicación y educación del paciente, grupos de apoyo para pacientes y para informar a la población en general sobre padecimientos, procedimientos y medidas de prevención. Por otro lado, están los retos que representa el controlar, regular y formalizar los contenidos en estos medios de tal manera que la información sea veraz y completa, así como los riesgos que podría representar para el profesionalismo, principalmente relacionado al tema de la privacidad y confidencialidad de la información, así como a la publicación de información relacionada a la atención del paciente y a los campos clínicos de atención.

El objetivo de este trabajo es presentar la estrategia educativa que se diseñó e implementó para abordar estos aspectos de ética y profesionalismo sobre el uso de la información en la era digital, así como presentar y analizar los resultados tras la intervención. Considerando las ventajas y retos que el uso de las redes sociales puede traer al ámbito de la educación médica, en particular a los ámbitos de entrenamiento clínico, es importante la intervención para reforzar con los alumnos los principios éticos y profesionales a ser respetados de la privacidad y confidencialidad de la información clínica, así como el uso adecuado del expediente clínico y de las redes sociales. A partir del año 2009 el plan de estudios de las carreras en la Escuela de Medicina y Ciencias de Salud del Tecnológico de Monterrey (EMCS) incluye cursar cuatro cursos trimestrales de Bioética durante la fase de rotaciones clínicas. En uno de estos cursos se diseñaron dos sesiones para revisar los temas de los

aspectos éticos de la privacidad y confidencialidad de la información y el uso de redes sociales y el profesionalismo en ciencias de la salud en la era digital. Debido a la relevancia de estos temas, en el año 2013 se diseñó una nueva estrategia para abordar la discusión de los mismos con el alumno previo a su ingreso a Ciencias Clínicas y durante el primer trimestre de sus rotaciones clínicas.

El presente trabajo resume la estrategia diseñada para ser implementada con los alumnos de la Escuela de Medicina y Ciencias de Salud del Tecnológico de Monterrey previo a su ingreso a las rotaciones clínicas y durante el primer trimestre de las mismas, con el fin de identificar y reforzar los principios de privacidad y confidencialidad de la información a la que tendrán acceso en las áreas de entrenamiento clínico. En particular, se aborda lo relacionado al uso adecuado de la información del expediente clínico y el uso adecuado de redes sociales sobre experiencias ocurridas en los ámbitos de entrenamiento clínico.

### **Fundamentos teóricos**

En el área de educación en ciencias de la salud, ha sido de particular interés el apoyo que las redes sociales pueden representar para los procesos de enseñanza-aprendizaje con estudiantes de medicina y médicos residentes. Las generaciones del nuevo milenio están constituidas por alumnos que son nativos digitales, es decir adaptados al uso de la tecnología con múltiples fines en la vida cotidiana. Durante la última década, los procesos de educación se han visto impactados también por la introducción de nuevas tecnologías y métodos innovadores para reformular los procesos de enseñanza aprendizaje, entre las herramientas utilizadas están las redes sociales (Farnan et al 2013) (Pho y Gay 2013).

Si bien las redes sociales representan ventajas y formas de impacto positivo tanto en la atención médica como en los procesos de educación médica, se han presentado también situaciones retadoras respecto al profesionalismo reflejado en publicaciones en redes sociales por médicos, residentes y estudiantes (Chretien et al 2009, Kind et al 2010, BMA 2012, Greysen et al 2013, Farnan et al 2013, Pho y Gay 2013). En particular, la publicación de información relacionada con el paciente o con la atención que se le brindó, en la que existe el riesgo de trasgredir el principio de confidencialidad y privacidad, constituye uno de los puntos más relevantes que generan mayor preocupación respecto al uso de las redes sociales por los profesionales de la salud. La delgada línea que separa los aspectos de la vida profesional y personal de los médicos en entrenamiento clínico, ya sea estudiantes o médicos residentes, ha representado otra de las áreas retadoras para evitar las faltas de profesionalismo en línea.

Según los estudios publicados (Chretien et al 2009, Kind et al 2010, BMA 2012, Greysen et al 2013, Farnan et al 2013, Pho y Gay 2013), la exigencia y los tiempos requeridos en los campos de entrenamiento pueden contribuir a que estudiantes y residentes consideren publicar información verbal o gráfica sobre las experiencias que viven en estos ambientes, ya que sobre ello giran los procesos de socialización que llevan a cabo durante estos periodos. Es decir, comparten lo más cotidiano de su vida que en este caso ocurre en los campos de entrenamiento clínico. El riesgo de que puedan incurrir en una transgresión tanto de la información relacionada a los pacientes así como de la atención brindada es alto si no tienen claro los elementos que deben de proteger incluso en el uso de las redes sociales

desde sus perfiles "personales", ya que se entrelazan con su faceta profesional que llevan a cabo en estos campos clínicos entrenamiento.

Asimismo, en ocasiones los alumnos pueden considerar que las publicaciones caen dentro de la categoría de ser bajo su propio riesgo. Es decir, que al tratarse del uso privado de una red social, lo publicado no se hace del conocimiento del público en general sino sólo de los contactos autorizados por el alumno, de manera que el riesgo corre dependiendo de los contactos tenga autorizados.

Algunos ejemplos de este tipo de conducta incluyen comentarios en donde expresan quejas o descontento sobre su experiencia en la atención a pacientes, pueden incluir burlas, denuncias o críticas y pueden también incluir referencias a situaciones o casos particulares, a pesar de que no se revelen los datos del paciente (por ejemplo, "la paciente del 108"). Otra manifestación de esta conducta suelen ser fotografías en donde aparece el estudiante realizando alguna actividad de entrenamiento clínico en donde puede o no aparecer el paciente; algunas fotos también podrían revelar información parcial sobre pacientes o su padecimiento y tratamiento. En todos los casos fotográficos en donde aparece un paciente o su información, la complejidad concierne en primer lugar al consentimiento sobre el registro fotográfico y en segundo caso a su publicación y/o uso posterior. Los estudios publicados sobre este tema señalan que los alumnos pueden llegar a publicar situaciones dentro de los ámbitos de entrenamiento clínico en los que mediante lenguaje verbal o gráfico se expresan sobre experiencias vividas en estos ambientes, en ocasiones inclusive utilizando lenguaje derogatorio o de falta de respeto, un exceso de uso del humor o comentarios no profesionales sobre los pacientes, el equipo de salud, sus supervisores, o el sistema de salud en el que se encuentran (Chretien et al 2009, Kind et al 2010, BMA 2012).

## **Metodología**

### **Ejercicio interactivo durante el curso de inducción para alumnos de primer ingreso a ciencias clínicas.**

En el año 2013 se diseñó una estrategia para revisar con los alumnos durante el curso de inducción para alumnos de nuevo ingreso a ciencias clínicas los principios de privacidad y confidencialidad de la información a la que tendrán acceso en los campos entrenamiento clínico, el uso adecuado de expedientes clínicos con fines de atención al paciente y académicos exclusivamente, así como el adecuado uso de las redes sociales respecto a experiencias ocurridas en los ámbitos clínicos. La estrategia consistió en desarrollar un instrumento interactivo en formato de encuesta, mediante el cual los alumnos respondían sobre casos relacionados con estos temas.

Se utilizó el software en línea "SurveyMonkey" para recopilar la información de este ejercicio interactivo. En tiempo real, se les planteaban escenarios y de manera interactiva se discutía con los alumnos el escenario y las respuestas que el grupo había propuesto para este, se comentaba con ellos sobre el curso ideal de acción en términos del respeto a la privacidad y confidencialidad de la información. Una vez que se revisaron todos los escenarios de manera interactiva con estos periodos de discusión, se procedía al cierre de la sesión con una breve presentación en la que se hacía referencia a los principios éticos, normativas del sector salud, marco legal, y regulación interna de la institución relacionada con cada uno de los escenarios.



### **Ejercicio electrónico (encuesta) con los alumnos de ciencias clínicas en enero 2014.**

Durante el mes de enero del 2014 se aplicó un instrumento interactivo por vía electrónica para explorar con los alumnos de ciencias clínicas diferentes aspectos relacionados al uso adecuado de la información en los expedientes clínicos a los cuales tienen acceso durante el entrenamiento clínico. Se incluyeron escenarios para que los alumnos proporcionaran su retroalimentación respecto a sus experiencias relacionadas con el uso de la información de los expedientes clínicos con fines académicos. En particular se exploraron escenarios en los cuales el alumno hubiera considerado fotografiar información del expediente clínico incluyendo notas, estudios de laboratorio y/o de imagen con fines académicos, así como los motivos por los cuales un estudiante podría llegar a fotografiar información.

Como cierre para la actividad se les solicitaba los alumnos considerando los escenarios revisados, la discusión, la revisión de los principios éticos y de la normativa, generar recomendaciones para promover el respeto la privacidad y confidencialidad de la información del expediente clínico en su rol de estudiantes en entrenamiento clínico. A continuación se presentarán los resultados de esta intervención, la discusión de los mismos, las propuestas generadas a partir de los hallazgos y las futuras áreas de intervención para fortalecer en ambiente clínico de respeto a la privacidad y confidencialidad de la información, así como recomendaciones sobre el uso de las redes sociales respecto las experiencias en los campos clínicos.

### **Resultados**

En las tablas 1 a 5 (véase *Apéndice A*) se describen cada uno de los escenarios y las respuestas proporcionadas por los estudiantes. Se discutirán en el siguiente los resultados más relevantes.

### **Conclusiones**

Estos resultados tanto en la aplicación en el curso de inducción como en el primer trimestre de rotación de ciencias clínicas, revelaron la necesidad de fortalecer la revisión de la información con los alumnos respecto a los principios y políticas para el uso adecuado de la información, los expedientes clínicos con fines de atención al paciente y académicos, el uso adecuado de redes sociales respecto a experiencias ocurridas en los campos clínicos, todos ellos como escenarios para el respeto del principio ético y de profesionalismo del respeto a la privacidad y confidencialidad de la información como una de las principales responsabilidades profesionales de los profesionales del área de la salud. Es de especial interés destacar que entre las recomendaciones de los alumnos la categoría más mencionada es sobre realizar sesiones informativas, talleres, y otros recursos que permitieran identificar las situaciones en las que podría estar en riesgo la privacidad y confidencialidad de información tanto en el manejo de los expedientes como en el uso redes sociales.

Estos resultados contribuyeron en la decisión de la dirección de la escuela a través de los Departamentos de Ciencias Clínicas y del Departamento de ética, profesionalismo y ciudadanía para formular las políticas: "Política para el uso adecuado de la información de

los expedientes clínicos con fines académicos y atención al paciente en los campos de entrenamiento clínico”, así como “Política y recomendaciones sobre el uso adecuado de las redes sociales con información y/o experiencias relacionadas a los campos clínicos”, con el objetivo de declarar, clarificar y enunciar los principales lineamientos que pudieran servir como guía a los alumnos de ciencias clínicas respecto a cómo preservar la integridad de esta información y no transgredir este importante principio (liga para consultar las políticas: [http://emcs.mty.itesm.mx/wp/?page\\_id=24](http://emcs.mty.itesm.mx/wp/?page_id=24) Ruta: [Home](#) / [Departamentos Académicos](#) / Departamento de Ciencias Clínicas/Manual y Políticas).

Dichas políticas se encuentran en fase de construcción y de revisión para que una vez formalizadas puedan hacerse del conocimiento de todos los integrantes del ambiente clínico de enseñanza-aprendizaje, de tal manera que el reforzamiento del principio de privacidad y confidencialidad de la información sea tarea de todos y cada uno de los integrantes de esta comunidad docente y profesional. A la par, es prioritario mantener las intervenciones de sesiones informativas interactivas y de discusión de estos temas con los alumnos para enfrentar los escenarios cambiantes que la innovación digital puede seguir atrayendo al ejercicio de la profesión y a los campos de entrenamiento clínico.

## Referencias

- K. Chretien, R. Greysen, J. Chretien, T. Kind (2009). *Online Posting of Unprofessional Content by Medical Students*. JAMA 302(12):1309-1315.
- BMA Medical Ethics Department (2012). Using social media: practical and ethical guidance for doctors and medical students. British Medical Association BMA. Recuperado el 31 de marzo del 2014: <http://bma.org.uk/-/media/Files/PDFs/Practical%20advice%20at%20work/Ethics/socialmediaguidance.pdf>
- T. Kind, et al (2010). *Social Media Policies at US Medical Schools*. Medical Education Online 15: 5324 - DOI: 10.3402/meo.v15i0.5324
- R. Greysen, D. Johnson, T. Kind, K. Chretien, C. Gross, A. Young, H. Chaudhry (2013). *Online Professionalism Investigations by State Medical Boards: First, Do No Harm*. Annals of Internal Medicine. Jan;158(2):124-130. Recuperado el 31 de marzo del 2014: <http://annals.org/article.aspx?articleid=1556363#.UPTXR03n9I.twitter>
- J. Farnan, L. Snyder, et al (2013). for the American College of Physicians Ethics, Professionalism and Human Rights Committee, the American College of Physicians Council of Associates, the Federation of State Medical Boards Special Committee on Ethics and Professionalism. *Online Medical Professionalism: Patient and Public Relationships: Policy Statement From the American College of Physicians and the Federation of State Medical Boards*. Annals of Internal Medicine. Apr;158(8):620-627. Recuperado el 31 de marzo del 2014: <http://annals.org/article.aspx?articleid=1675927>
- K. Pho, y S. Gay (2013). *Establishing, Managing, and Protecting Your Online Reputation: a Social Media Guide for Physicians and Medical Practices*. Greenbranch, EEUA.

## Agradecimientos

Los autores agradecen la participación en el desarrollo del presente estudio a: Lic. María del Rosario Ana Lucía Soria Herrera, Lic. Stefanie Susana Arreguín Hernández, Dr. Jaime Aviña, Dra. Susana Espino-Barros, Dra. Lily García Bermejo, Dr. Alan Fuentes Ortiz y MPSS Irving Christian Rodríguez González.

## Apéndice A: Tablas

**TABLA 1**

Como estudiante de Ciencias Clínicas tendré acceso a los expedientes clínicos en todos los hospitales en donde realice rotaciones clínicas

Opciones de respuesta	Octubre 2013 Inducción a Ciencias Clínicas		Enero 2014 Alumnos de Ciencias Clínicas	
	%	n (N=103)	%	n (N=189)
Cierto	68.0%	70	78.8%	149
Falso	17.5%	18	14.3%	27
No sé	14.6%	15	6.9%	13

**TABLA 2**

Como estudiante de Ciencias Clínicas puedo fotografiar los expedientes clínicos...

Opciones de respuesta	Octubre 2013 Inducción a Ciencias Clínicas		Enero 2014 Alumnos de Ciencias Clínicas	
	%	n (N=100)	%	n (N=184)
Si requiero información para el seguimiento o presentación del caso en una sesión de entrega de guardia y/o comentarlo con el médico tratante o equipo de guardia.	18.0%	18	7.1%	13
Si requiero información para el seguimiento o presentación del caso en una sesión académica.	2.0%	2	3.8%	7
Si requiero información para actividades asignadas como parte de mi evaluación en la rotación.	3.0%	3	1.1%	2
Todas las anteriores.	14.0%	14	9.2%	17
Ninguna de las anteriores.	67.0%	67	81.5%	150
Otro (especifique)		4		12

**TABLA 3**

La publicación en redes sociales de información/experiencias/fotografías en los campos clínicos en los que rote está permitida cuando:

Opciones de respuesta	Octubre 2013 Inducción a Ciencias Clínicas		Enero 2014 Alumnos de Ciencias Clínicas	
	%	n (N=100)	%	N (N=176)
La información es sobre un caso del que NO se revelan los datos de identificación del paciente como nombre, edad, diagnóstico, hospital, etcétera.	34.0%	34	20.5%	36
En el caso de fotografías si el rostro del paciente NO se ve.	14.0%	14	9.1%	16
En el caso de fotografías si el rostro del paciente SI se ve, pero NO se incluyen los datos de nombre, edad, diagnóstico, hospital, etcétera.	3.0%	3	0.0%	0
Si la publicación tiene el control de privacidad de "sólo amigos".	0.0%	0	0.0%	0
Todas las anteriores.	3.0%	3	0.0%	0
Ninguna de las anteriores.	55.0%	55	77.3%	136
Otro (especifique)		3		9

Tabla 4

**La confidencialidad y privacidad de los expedientes clínicos quiere decir: (ejemplos de respuestas)**

<b>Octubre 2013 Inducción a Ciencias Clínicas</b>	<b>Enero 2014 Alumnos de Ciencias Clínicas</b>
<i>“Que la información pertenece solamente al paciente y al equipo clínico”</i>	<i>“Que la información del paciente que tenemos ante nosotros no debe tratarse a la ligera, es necesario que podamos ver y manejar los expedientes como estudiantes, porque aprendemos mucho de los casos y nuestros residentes frecuentemente nos piden información de ahí, sin embargo, debemos asegurarnos de ser discreto y siempre cubrir la identidad del paciente”</i>
<i>“profesionalismo hacia el manejo de los datos privados de los pacientes”</i>	<i>“Que todos los pacientes tienen derecho de privacidad, nadie debería de hacer uso inapropiado de su información, confidencialidad es no comentar de sus problemas que llegan a nuestro consultorio/hospital, ser profesionales y no usar la información como tema de conversaciones que no tengan como fin ayudar o aclarar situaciones”</i>
<i>“Respeto a la privacidad del paciente y mi compromiso de cumplirla”</i>	<i>“Que la información es única y exclusivamente del paciente y no debe ser compartida fuera de las necesidades específicas académicas que así lo necesiten”</i>
<i>“Significa que la información que se comparte tiene algún tipo de restricción en cuanto a quien puede verla o no”</i>	<i>“Que no puedo compartir información de un paciente con alguien fuera de los médicos tratantes y menos publicar la información en redes sociales donde los información de los pacientes puede ser publicada a más personas de las que inicialmente estaba tomando en cuenta, de la misma manera puede ser utilizada en detrimento del paciente y sus familiares por lo que se debe evitar publicar cualquier dato del paciente, su diagnóstico, tratamiento u otra información acerca de él”</i>
<i>“No compartir información personal de un paciente sin su autorización”</i>	<i>“garantizar que los expedientes sólo sean visto por personal autorizado, y que la información no sea divulgada a terceros no involucrados en los casos”</i>
<i>“El derecho a la no divulgación de toda la información del paciente obtenida en el ámbito médico”</i>	<i>“Que la información que se contiene en el debe ser utilizada sólo con fines de la atención clínica y que no se debe compartir con terceras personas”.</i>
<i>“No debo compartir la información de los pacientes. Solo puedo compartir el caso clínico sin revelar sus datos con fines académicos”</i>	<i>“Que al ser parte del equipo que atiende al paciente que deposito la confianza en este hospital debemos hacer uso responsable de la información, respetando la no divulgación de cualquier dato ya sea imagen o texto que se encuentre en el caso que se esta atendiendo”.</i>
<i>“Respetar al paciente y a sus decisiones, manteniendo su información resguardada y no publicándola sin su consentimiento expreso”</i>	<i>“No hacer uso inapropiado de la información o evitar comentarios fuera del área de estudios como en el pasillo o comedor”.</i>
<i>“Que el uso de expedientes es exclusivo para el área clínica y no se puede compartir esa información o tomarla sin autorización”</i>	<i>“que nosotros como médicos tenemos acceso a información privada del paciente y tenemos una obligación moral y profesional de mantenerlo secreto y sólo compartir esta información con el mismo paciente y con el equipo de trabajo médico profesional”</i>
<i>“Respetar los derechos y la dignidad del paciente al no difundir su identidad ni su condición a menos que sea requerido para procesos de salud o legales”</i>	<i>“Los expedientes clínicos solo deben de ser utilizados en cuestiones que beneficien al paciente y ya que es un hospital escuela en cuestiones académicas el paciente también debe saber que el puede contribuir a la formación de los futuros médicos por lo tanto su información será estudiada en sesiones académicas, casos y entregas de guardia donde se puede hacer uso de su expediente. Este por ninguna razón podrá ser publicado en redes sociales ni utilizado para discusión que no sea medica ni académica”.</i>

TABLA 5

¿Qué recomendaciones harías para promover el respeto a la privacidad y confidencialidad de la información del expediente clínico?

### Enero 2014 Alumnos de Ciencias Clínicas

*“Permitir a los estudiantes el acceso a la base de datos de los archivos clínicos e informarles la manera adecuada de manejar los datos haciendo énfasis en que no debe subirse a ninguna plataforma o red social; en caso de ser para una exposición relevante como en algún tipo de congreso o sesión magistral pedir al paciente el uso del material, siempre y cuando se omitan los datos personales como nombre, lugar de residencia y teléfonos”.*

*“sesión informativa al inicio del curso y tener a la comunidad médica en el mismo canal”.*

*“Realizar talleres donde se ponga el ejemplo de qué puede pasar si se comparte esa información, por ejemplo de la mamá de algún estudiante. Se supone que tenemos que tratar a nuestros pacientes como si fueran familiares nuestros, estoy segura que si se expone la información privada de los papás de alguien de nosotros se sentiría ofendido e incómodo”.*

*“Yo recomiendo una sesión de información sobre la ley de manejo de información personal, aclarando dudas sobre dónde entra la privacidad del paciente y especificando lo que está permitido y lo que no, ya que a veces hay conceptos equivocados. También conviene aclarar a los estudiantes porque está prohibido fotografiarlo, también aclarar muy buen que las enfermeras sólo están vigilando que se cumpla esta disposición, ya que muchas veces el estudiante se molesta con ellas por ser quien le llama la atención al tomar fotografías.*

*Se debe crear conciencia en el alumno para que cuando utilice datos como imágenes radiológicas o estudios de laboratorio se omita la información de identificación del paciente. Es una realidad que en nuestras rotaciones clínicas necesitamos esa información como parte de nuestra evaluación, ya que no me posible un aprendizaje completo sin el análisis de historias Clínicas, es necesario que el alumno tome la responsabilidad de procurar la privacidad del paciente y lo tome como prioridad al momento de recopilar los datos para su trabajo o presentación”.*

*“Medidas para poder acceder electrónicamente a los datos de laboratorio e imagen en los salones de entrega de guardia”.*

*“Yo recomendaría que se establecieras reglas específicas y fijas en cuanto qué es lo que se debe de hacer y que no. Y si alguien viole esas reglas pues debería de ser castigado y recibir un castigo adecuado para sus actos”.*

*“Fomentar la discusión del porque violar la confidencialidad del paciente inflige en la manera como te ves académicamente, profesionalmente y como persona”.*

## DIÁLOGOS PARA UNA MEJOR CONVIVENCIA EN BACHILLERATO

*Sandra Gudiño Paredes, Juan Manuel Fernández Cárdenas  
Tecnológico de Monterrey*

### Resumen

El presente estudio surge como consecuencia de un diagnóstico socio-moral de Bullying aplicado a una preparatoria privada en Nuevo León. Los resultados de dicho diagnóstico mostraron ciertas áreas de oportunidad en aspectos relativos a la convivencia en este centro educativo. Se propuso realizar una estrategia de intervención utilizando el enfoque de investigación-acción mediante reuniones periódicas con los miembros de la comunidad de las que surgieran y alternativas para generar un cambio en este aspecto. Esta investigación de corte cualitativo tuvo como objetivo analizar 4 de las reuniones del consejo consultivo conformado en el centro educativo, de las cuales se extrajeron algunos de los diálogos a la luz de dos de las características principales del dialogismo propuesto por Bajtín (1998) y mencionadas por Fernández-Cárdenas (2014): el posicionamiento y la pluralidad.

Los resultados demostraron un posicionamiento de corte democrático y equitativo entre docentes, investigador, departamento psicopedagógico y alumnos, independientemente de su posición de jerarquía al interior de la institución. Respecto a la pluralidad se pudo apreciar un ambiente e intercambio de turnos sencillo y simple que lejos de mostrar solemnidad permitió apreciar confianza entre los participantes. Como conclusión, el enfoque de investigación acción y el paradigma dialógico se conjugaron para diseñar una propuesta que emanó desde dentro de la organización y no desde fuera de ella, otorgando voz a los que normalmente no son escuchados (Stringer, 2007). Los docentes mostraron apatía y resistencia a participar aludiendo a la gran cantidad de tareas que les son requeridas.

**Palabras clave:** Bullying, Investigación acción, dialogismo, bachillerato

### Introducción

La era en la que vivimos actualmente parece marcar un estilo de vida acelerado e individualista en el que las personas van de un lado a otro sin reparar en los demás. Para Bauman (2003), la sociedad actual se encuentra inmersa en una modernidad líquida donde las personas deben diseñar su vida como si esta fuera parte de un proyecto o una actuación. Las instituciones han dejado de ser el motor de las existencias personales y la familia ha pasado de ser la célula nuclear a una asociación donde los elementos pueden abandonarse en función del beneficio o dificultades que se presenten en el camino. Manuel Castells (2006), hace referencia a la estructura social moderna como una "Sociedad Red", la cual tiene lugar en el tipo de organización que rige las funciones y procesos generando un nuevo orden social en torno a las redes que comparten códigos de comunicación, valores o metas.

## Fundamentos teóricos

La estructura social del México actual se ha visto seriamente modificada respecto a periodos anteriores debido a las crisis de tipo político, a los elevados índices de violencia y al enfrentamiento constante con una delincuencia que parece estar mejor organizada que las autoridades institucionales (Pérez, 2010).

Es un hecho que la convivencia armónica entre las personas es un factor determinante que puede ser catalizador de conductas violentas (bullying). Para Teixidó y Castillo (2013) dicha convivencia se define como la capacidad de vivir y compartir con las personas que están a nuestro alrededor en la vida diaria. De acuerdo a Eljach (2011),

No existe una respuesta definida que indique con precisión el momento en que un adolescente puede utilizar en pleno su capacidad para asumir las consecuencias de sus acciones; pero asegura que la responsabilidad de los adultos de su entorno en cuanto a orientación y guía es básica y reside principalmente en el binomio formado por la escuela y la familia.

Ante los problemas de convivencia y Bullying que se viven en los centros escolares las estrategias de intervención para prevenir o erradicarlos han sido herramientas útiles en la mayoría de los casos, sin embargo, la mayoría de las veces dichas estrategias provienen de personas externas a la institución o de las autoridades escolares que mediante programas de gobierno y estudios de corte positivista instauran medidas generales sin atender los contextos específicos. Karr y Kemmis (1986) afirman que la solución a los problemas que surgen en el entorno educativo siempre va a implicar el adoptar un nuevo curso de acción. Así mismo se manifiestan a favor de la vinculación de investigadores y profesionales en una tarea común en la que la dualidad de investigación y práctica sean roles que trascienda.

## Metodología

La metodología fue cualitativa y guiada por el enfoque de investigación-acción, el cual, de acuerdo a Stringer (2007), se lleva a cabo en el supuesto de que todas las partes interesadas y cuyas vidas se ven afectadas por el problema en estudio deben participar en el proceso. Dicho enfoque ya ha sido utilizado anteriormente para atender problemas de convivencia, (De Guzmán, Amador y Vargas, 2011; Cárdenas, Lara, Molina, Moreno y Morilla, 2014 y Lugo, 2013).

En este estudio se analizan algunos de los diálogos que tuvieron lugar las sesiones del consejo consultivo escolar a la luz del enfoque dialógico de Bajtín (1998), el cual, reconoce al diálogo real como la forma clásica y más sencilla de la comunicación discursiva enmarcada en una cultura determinada del que emerge un mensaje rico en signos interpretables que se ubica dentro de la "dimensión social" en la que tiene el lugar.

Después de transcribir los diálogos se optó por establecer las categorías analíticas con base en dos de los aspectos fundamentales del dialogismo: posicionamiento y pluralidad (Fernández, 2014), los cuales parecen coincidir con las características del enfoque investigación acción enunciadas por Stringer (2007) y que coloca al discurso como parte esencial de este tipo de enfoque cuyo fin es otorgar voz a los que normalmente permanecen en silencio;

Las sesiones fueron grabadas mediante el dispositivo celular del investigador, previa aprobación de los participantes, con la finalidad de realizar las transcripciones correspondientes para su análisis. Las intervenciones se enumeraron por turnos de participación que surgieron de forma espontánea.

Las preguntas de investigación fueron (Fernández 2014):

- Respecto al posicionamiento: ¿Qué oportunidades tienen los alumnos de posicionarse? ¿Cómo lo hacen?
- Respecto a la Pluralidad i.e. distribución de turnos y control: ¿Qué tan solemne e igualitario es el intercambio y mecanismos de utilizaron?

## Resultados y análisis

El consejo consultivo en este estudio estuvo conformado inicialmente por ocho personas, cinco alumnos, un docente, un director de la institución y la psicóloga de la institución, a los que más adelante se unieron los representantes de cada uno de los grupos y dos docentes más que voluntariamente accedieron a integrarse para apoyar en el desarrollo de la intervención.

### a) Reunión 1

El investigador se reunió con la planilla ganadora en las recientes elecciones del consejo estudiantil, estos cuatro jóvenes son los representantes de este consejo ganador y a ellos se les expuso el proyecto de tener reuniones semanales para diseñar una propuesta de intervención cuya finalidad era mejorar la convivencia del centro educativo.

- *Arturo: \_ Ah o sea es como una lluvia de ideas*
- *investigador: \_ Si más o menos la idea es una mesa al centro y ustedes decir quien participa como se hace si se integra un círculo que temas les gustaría que se trataran.*
- *Martín: \_ Bullyin*
- *investigador: \_ bueno por ejemplo ese podría ser un tema, a ustedes los llamaron porque la coordinadora me dijo que habían ganado el concurso de planillas de la prepa y que ustedes van a ser los responsables de organizarla*
- *Arturo: \_ o sea somos los involucrados, o vamos a estar allí?*
- *investigador. \_ Ustedes van a organizar, proponer temas, logística y para esto la idea es reunirnos una vez a la semana durante este tiempo previo al evento pero aquí está la mala noticia: van a tener que donar un receso una vez a la semana.*
- *Mario: \_ Usted no se preocupe*
- *investigador: \_ ustedes deciden si es el primero o el segundo tentativamente sería los jueves.*
- *investigador: \_ como ven?*
- *Mario: \_ o sea a la hora de estar en la mesa ¿es como un debate o como?*
- *investigador: no, no es debate es un diálogo para expresar e intercambiar un punto de vista para una mejor convivencia*
- *Arturo: \_ ¿entre alumnos o?*
- *Martín: \_ o sea ¿va a haber de que audiencia o así?*
- *investigador: La audiencia sería toda la prepa y la idea es que ustedes organicen yo solo sería un monitor que va tomando nota de todo lo que ustedes proponen*
- *Alejandro: \_ ¿cuando esté la mesa vamos a participar nosotros?*
- *Arturo. O sea ¡¡nosotros no seguimos las reglas sino que hacemos las reglas!!*



Análisis: En esta primera reunión se pudo apreciar dentro del posicionamiento que los alumnos tienen una igualdad de oportunidad de expresar su posición y punto de vista, lo hacen de forma ordenada respondiendo en cada oportunidad de acuerdo a las dudas que van surgiendo, en el turno 3, el alumno expresa su posición respecto a un aspecto que él cree fundamental para mejorar la convivencia. También se aprecia la pluralidad y democracia al asumirse los alumnos en el turno 16 como los que "hacen las reglas" y no como los que van a seguirlas (ver figura 1, primera reunión de consejo consultivo)

#### b) Reunión 2

Esta reunión se llevó a cabo con la plantilla docente en su totalidad, a los cuales se les expusieron los resultados de la investigación sobre el diagnóstico integral del ambiente escolar y bullying, terminando con la invitación a integrarse voluntariamente a este proyecto de reuniones semanales. Cabe mencionar que la respuesta fue muy pobre, salvo por la psicóloga de la escuela y el profesor encargado de la clase de valores. En esta, en dicha reunión no se encontraron las características de pluralidad y posicionamiento observadas en los estudiantes, no tuvo lugar el diálogo entre docentes (ver figura 2, Reunión con Docentes del Centro Educativo)

#### c) Reunión 3:

*Investigador: \_Hoy están Dany y Fer con nosotros que se integraron de parte del equipo docente, ahora pues podemos iniciar con lo que ustedes piensan sobre los factores que impactan la convivencia aquí en la preparatoria.*

*Arturo: \_Creo que un aspecto es la unión entre las diferentes generaciones*

*Mario: \_En el salón o sea que todos estén unidos y de acuerdo*

1.4 *Docente: ¿pero cómo podrían estar todos unidos y de acuerdo?*

1.5 *Arturo: más bien que no haya conflictos, bueno por lo menos en mi salón no sé si es así en todos pero en mi salón solo platican las bolitas de amigos los míos, los de atrás y los de adelante*

1.6 *Martín: \_Si todos están de que en su rollo no hay unión*

1.7 *Alejandro: \_ podría ser por ejemplo que en una clase a la semana nos dijeran siéntense con alguien con el que nunca se han sentado.*

1.8 *Psicóloga: \_Si se ve que se llevan bien entre todos pero cuanto de esto es que me llevo muy bien solo en las fiestas, ¿cuándo se ve que si vas a presentar examen alguien de tus amigos te ayude?*

1.9 *\_Si yo por ejemplo siempre estudio mejor con un amigo porque le entiendo más.*

1.10 *Investigador: \_ Entonces la amistad es otro factor que consideran que hay que reforzar*

1.11 *Docente: relaciones interpersonales más profundas, reforzar la confianza*

Análisis: En este diálogo se puede apreciar nuevamente la posibilidad que tienen los alumnos de posicionarse y aportar sus ideas, a pesar de que en esta reunión ya se cuenta con la

participación de la Psicóloga de la preparatoria y de un docente, el diálogo fluye de una forma armónica, se puede apreciar en el turno 4 que el docente interviene con una pregunta para propiciar más participación y porque tal vez él mismo tiene esa inquietud "¿Cómo podrían estar todos unidos y de acuerdo?". Se aprecia también la pluralidad de participación y que el control no recae en algún adulto en particular, si bien es el investigador el que inicia en el turno 1 la reunión con preguntas detonantes, sus posteriores intervenciones son aisladas ya que se observa que vuelve a intervenir en el turno 11, permitiendo que el dialogo fluya entre los actores principales y permaneciendo al margen.

#### d) Reunión 4

En esta reunión de grupo los asistentes se mostraron entusiastas y surgieron nuevas inquietudes y las estrategias. Al inicio del proyecto la directora de la preparatoria manifestó la intención de que se organizara una mesa de diálogo con expertos que vinieran a hablar a los muchachos de los temas de convivencia y de su importancia, y así lo hablé con ellos desde un inicio, sin embargo este día surgió la inquietud natural en este tipo de investigación "el cambio debe surgir de adentro" (Stringer, 2007) y es lo que ellos mismos plantean en el siguiente diálogo extraído de dicha reunión:

- *Investigador: De acuerdo a lo inicialmente planteado ustedes creen mejor que la mesa de diálogo se organice de tal manera que vengan expertos a platicarles de su experiencia sobre temas de convivencia o creen mejor organizar un diálogo entre todos ustedes que son los principales afectados y que conocen el entorno.*
- *Arturo: \_ Yo creo que lo social afecta mucho, por ejemplo ves una bolita y ya sabes como son, ellos juegan futbol y hablan de video juegos, y otra ellos van a fiestas, entonces sabes con quién puedes llevarte y con quién no.*
- *Docente: yo creo que podemos empezar a hacer acciones cotidianas que te pueden ayudar a mejorar la convivencia como buscar ocasiones de participación e interacción con otros.*
- *Martín: Sí, podemos también llamar a más personas involucradas de otros grupos porque conocen diferentes situaciones que pasan en sus salones.*
- *Mario: Nosotros les decimos a los jefes de grupo de cada uno para que nos ayuden a organizar.*
- *Docente: podemos hacer una estrategia aquí a nivel local en la que dialoguen todos los involucrados.*
- *Alejandro:\_ Yo creo que la gente de afuera va a venir de que a echar el discurso de que la paz y la paz pero no sabe lo que hay aquí ni lo que sucede porque no son de aquí*

Análisis: Se puede apreciar como en el turno 1 el investigador busca hacer reflexionar al grupo replanteándoles la intención inicial de invitar a expertos en temas de violencia a platicar con ellos organizando un diálogo entre expertos y alumnos o bien la realización de un dialogo interno entre los miembros de la comunidad. En el turno 3 el docente habla de realizar acciones cotidianas, en el día a día que puedan promover la convivencia. En los

turnos 4 y 7 se aprecia la decisión final de que en diálogo y la intervención involucre solo a personas de la comunidad.

#### e) Reunión 5:

En la quinta reunión llevada a cabo en el plantel educativo el día viernes 3 de octubre del 2014 se proyectó el documental Bully, creado y difundido por la asociación Facing History and Ourselves (<https://www.facinghistory.org/using-bully-classroom/bully-project>). El documental Bully sigue cinco historias reales de adolescentes y sus familias profundamente afectados por maltrato entre iguales en el transcurso de un año escolar. Se acordó difundir este documental como base de la intervención principal. La estrategia de intervención se diseñó de tal manera que se conformaran equipos de forma aleatoria con la totalidad de alumnos y docentes para que entre ellos dialogaran sobre preguntas detonantes preparadas previamente con la finalidad de que cada equipo concluyera con dos propuestas concretas para mejorar la convivencia en la preparatoria. Cada equipo tendría un monitor que llevaría la logística y negociaría los turnos del habla. Dicha intervención se logró concretar con éxito. En la figura 3 se puede apreciar el acomodo y a uno de los equipos dialogando.

### Conclusión

La respuesta a las preguntas de investigación dialógica propuestas por Fernández (2014): Sobre el posicionamiento y concretamente sobre las oportunidades tienen los alumnos del consejo consultivo al posicionarse, los diálogos analizados demuestran una posibilidad de posicionamiento equitativa. Respecto a como sucede este posicionamiento se pudo observar que se da de manera espontánea y ordenada sin que se hayan definido las reglas previamente; esto concuerda con lo que afirma Bajtín cuando reconoce al diálogo como la forma más sencilla de discurso enmarcado en una dimensión social que en este caso es el entorno educativo al interior de esta escuela.

Respecto a la pluralidad que implica la distribución de los turnos del habla y el control se puede decir que el intercambio, lejos de ser solemne, se apreció más bien sencillo y simple. Los mecanismos mediante los que se establece la atmósfera igualitaria tienen como punto de partida el convocar solo a alumnos para la primera reunión, ellos y el investigador sientan las bases para las reuniones posteriores y acuerdan el día y el horario en las que estas tendrán lugar. Los maestros y la psicóloga del centro se unen posteriormente, lejos de imponer sus puntos de vista y se abren al diálogo igualitario aportando ideas que pudieran ser de utilidad.

La realización de estas reuniones de consejo consultivo ponen de manifiesto lo que afirma Stringer (2007) sobre la finalidad del enfoque de investigación acción, que radica en otorgar voz a aquellos que normalmente no son escuchados, además de esto, la finalidad de mejorar la convivencia en la institución como fue el caso de esta intervención coadyuva a neutralizar el entorno nacional definido por Pérez (2010) como caracterizado por los elevados índices de violencia. Si bien existen áreas de oportunidad en el estudio como son la necesidad de involucrar a las familias y el lograr convencer y entusiasmar a los docentes en futuras intervenciones, la experiencia pone de manifiesto que los consejos consultivos de la investigación-acción, caracterizados por el diálogo se convierten, en una alternativa ideal para la investigación

educativa porque se centra en los actores principales que viven día a día una realidad muy difícil de percibir por los actores educativos externos o por estudios de corte positivista.

### Referencias:

- Bajtín. (1998). Estética de la creación verbal (2nd ed.). Rusia. Retrieved from <http://www.farq.edu.uy/estetica-diseno-ii/files/2014/04/BAJTIN-cap.-Géneros-Discursivos.pdf>
- Cárdenas, J. L., Lara, G. N., Molina, C., Moreno, Á., & Morilla, V. (2014). Mejora del clima de convivencia en el aula mediante una metodología de investigación-acción. REIDOCREA, 3, 127–141.
- De Guzmán, V. P., Amador, L. V., & Vargas, M. (2011). Resolución de conflictos en las aulas. Pedagogía Social: Revista Interuniversitaria, 18, 99–114.
- Fernández, J. (2014) El dialogismo: secuencialidad, posicionamiento, pluralidad e historicidad en el análisis de la práctica educativa. Sinéctica, 43. Recuperado de [http://www.sinectica.iteso.mx/?seccion=articulo&lang=es&id=646\\_el\\_dialogismo\\_s ecuencialidad\\_posicionamiento\\_pluralidad\\_e](http://www.sinectica.iteso.mx/?seccion=articulo&lang=es&id=646_el_dialogismo_s ecuencialidad_posicionamiento_pluralidad_e)
- Kemmis, S., & Karr. (1986). Becoming Critical Education Knowledge and Action Research. London: RoutledgeFalmer. Retrieved from <http://public.eblib.com/EBLPublic/PublicView.do?ptilID=181416>
- Lugo, E. (2013). Acción y transformación para la prevención de la violencia escolar a través de la Investigación Participativa de Base Comunitaria con niños y niñas. Revista Puertorriqueña de Psicología, 24, 01–16.
- Stringer, E. T. (2007). Action research (3rd ed.). Los Angeles: Sage Publications. Teixidó y Castillo (2013). Prácticas de mejora de la convivencia escolar. Recopilación, sistematización y análisis de buenas prácticas. Málaga: Ediciones Aljib.

Figura 1: primera reunión con consejo consultivo



Figura 2: Reunión con docentes del centro educativo



Figura 3: Un equipo en sesión de dialogo dentro de la intervención principal



## LA (DE) FORMACIÓN CIUDADANA

*Sergio Costilla Haro*

*Instituto Superior de Investigación y Docencia para el Magisterio*

### Resumen

El presente documento presenta un avance de la investigación que se realiza sobre la formación ciudadana, tarea que ha sido conferida por el Estado a la escuela pública en una relación de jerarquía; lo que se presenta versa principalmente en la construcción del contexto conceptual que busca poner de sobre aviso una tendencia perversa de investigación que tiende a evaluar la distancia entre lo real y el deber ser contenido en documentos oficiales; así como considerar desde otro punto de vista las implicaciones de la formación, independientemente del campo disciplinar al que se le quiera conferir.

Así mismo se presentan los avances que se han logrado concretar durante el desarrollo de la investigación; un panorama no muy alentador.

### Palabras clave

Formación, ciudadano, Estado, histórico-social.

### Introducción

Esperando que el nombre de la ponencia sea un tanto sugerente, se ha articulado este documento que busca presentar una perspectiva en la que la palabra formación cobra relevancia como concepto duro y sirve como punto de partida para establecer una diferenciación entre lo que comúnmente se llama formación y su uso indiscriminado acompañando a cualquier otra palabra.

Así mismo se busca comprender la tendencia a incluirse deliberadamente en los documentos oficiales que enmarcan la educación básica y que ponen como una de sus principales finalidades el contribuir a la formación del ciudadano mexicano, tarea nada fácil si se considera lo histórico-social que permea a los alumnos, a los maestros, padres de familia y los representantes del Estado.

Se incluye un apartado de fundamentos teórico que busca acercar al lector a una perspectiva en donde es necesario preguntarse cuál es el papel que ocupa el Estado y como éste se ha constituido en un poder soberano al que difícilmente se le puede cuestionar o con el cual solo se puede establecer una relación de obediencia, o de heteronomía.

Preguntas que si se hacen en la escuela son suprimidas por un poder casi análogo al del Estado, es decir: el docente; autoridad que determina lo que está bien o mal, lo que es digno de recordar o ignorar, los premios y los castigos. Y una relación mordaz así puede ayudar a comprender el tipo actual de ciudadanos en México.

### Fundamentos teóricos

El concepto de formación en el contexto del sistema educativo de México se ha encontrado a expensas de poderse situar como un prefijo indistintamente de las áreas del conocimiento o del

contexto educativo en el que le pretenda vincular, así pues, por la relevancia y el uso común, se le ha convertido en un concepto de uso diario, carente de sentido y significado propio.

Algunos ejemplos a considerar pueden ser los siguientes: formación holística, formación docente, formación militar, formación integral, formación continua, formación de líderes, formación universitaria, formación en ciencias, formación ciudadana... y la lista puede seguir su curso, pero esa no es la finalidad de este párrafo sino la de hacer notar la manera en que el término se ha incorporado indiscriminadamente y sirve más de bandera o propaganda que como un elemento de reflexión que devenga en acciones, en prácticas.

Se puede considerar que "la formación está pues, colocada bajo el signo de la exterioridad. Se conquista, se aprende, se compra, también se da o se vende. Esta concepción está tan extendida hoy día, que no se duda en hablar del <<mercado>> de la formación" (Honoré, 1980: 20). En este caso las Instituciones y las instituciones<sup>1</sup> han venido a ser el lugar predilecto donde se lleva a cabo esta formación, se hacen explícitas las ideas, se instituyen prácticas, habilidades, conocimientos, actitudes, [o para ir con la tendencia de moda] competencias, formas de pensarse, de pensar a los demás, de establecer y repetir tradiciones; también son en éstas donde se extienden documentos que avalan la formación, ya sea en forma de constancias, diplomas, certificados, o títulos.

Apartir de lo expuesto, se busca establecer una diferenciación entre el uso común de formación y un concepto duro de formación que no necesita momentáneamente ninguno otro como lastre para cobrar sentido; desde esta postura es necesario en primer orden considerar al Hombre<sup>2</sup> como "Un ser biológico psiquizado, que vive en un entorno igualmente psiquizado [...] el Hombre, por su actividad reflexiva <<psiquiza>> la biosfera, cubriéndola de significaciones [...] Es un ser físico-bio-psíquico y el mundo es a la vez material, biológico y psíquico" (Honoré, 1980, p. 129)

Cabe agregar en este momento, que el Hombre no está aislado y que se encuentra inmerso en una sociedad que: Instaura, crea su propio mundo en el que evidentemente ella está incluida, [...] es la "organización" propia de la sociedad (significaciones e institución) [...] lo que determina aquello que es "real" y aquello que no lo es, lo que tiene un sentido y lo que carece de sentido. [...] Toda sociedad es una construcción, una constitución, creación de un mundo, de su propio mundo. Su propia identidad no es otra cosa que ese "sistema de interpretación", ese mundo que ella crea. Y esa es la razón por la cual (como ocurre en cada individuo) la sociedad percibe como un peligro mortal todo ataque contra ese sistema de interpretación; lo percibe como un ataque contra su identidad, contra sí misma (Castoriadis, 2005, p. 69)

La formación vista como como proceso, como verbo y no como sustantivo o calificativo ha de considerar al Hombre como un ser físico-bio-psíquico-social. Los guiones medios no buscan separar o sirven para pensar en una lógica de categorías aisladas o de suma de características que dan como resultado al Hombre, sino para para hacer inteligible lo que se escribe e invitar pensar en términos relacionales las implicaciones teóricas y prácticas que tiene hablar de formación.

No es conveniente pensar a la formación como una consecución de pasos, de actividades determinadas, de un tiempo y espacio cubierto, o cómo un concepto acabado con característica

enumeradas en varios párrafos al cual se busca recurrir desesperadamente como si fuera la panacea, sino que:

Es la formación lo que se emprende para desarrollar la diferenciación, en todos los planos de la existencia, y para orientar la energía en el sentido de la intencionalidad. Los dos aspectos son

[...] inseparables, la activación de la energía resultante de las diferenciaciones y éstas convertidas en posibles por variación de la energía (Honoré, 1998, p. 122).

De acuerdo con Honoré (1980), la formación está estrechamente ligada con la actividad y esta se puede dividir en reflectante, reflexiva y espiritual o metareflexiva. La primera alude a una actividad que prescinde la discriminación y la aplicación, donde hay que conocer signos, sus relaciones, aplicarlos, hay una relación jerárquica. La segunda está vinculada a la creación, la innovación, inventa nuevas relaciones, símbolos o significados, comúnmente también es interreflexiva, constituye una fuente de desorden desde el punto de vista jerárquico. Por su parte, la tercera se trata de una actividad intencional, que expresa la voluntad, la decisión, da cuenta de una elaboración psíquica muy elaborada que indica una elección personal en circunstancias particulares (p. 131-134).

Hay diferentes niveles de actividad pero solo a través de “los procesos de diferenciación y de integración conscientes de sí mismos caracterizan la formación como actividad. Responsabilidad para el Hombre de si propio proceso evolutivo”

(Honoré, 1980, p. 136). De esta manera la actividad formativa como lo presenta Honoré (1980) ha de poner en marcha todos los elementos posibles que permitan tener la experiencia del sujeto y el entorno, tanto para la distinción de los límites del deseo y los de lo real como para la comprensión de los incidentes recíprocos del sujeto y su medio (p. 141).

Para finalizar es necesario resaltar que:

La actividad de formación no puede ser más que inter-formativa. El reconocimiento del otro, de su tener, de su poder, es el fundamento de esta actividad de donde se desprende el reconocimiento de su poder formativo. Formar no tiene sentido más que en un espacio de interformación”. (Honoré, 1980, p.136)

El preámbulo teórico, tal vez irrisorio e insuficiente para expertos en la temática de la formación, más allá de pretender establecer un espacio rígido para la poder comprender e interpretar un fenómeno de la formación ciudadana, busca que haya un acercamiento a la lógica de los quiénes, cómo y dónde de la investigación que permita ampliar la visión de quién investiga.

Viene al caso hacer esta diferenciación debido a la temática investigada, la perspectiva teórica y el hecho de que en documentos oficiales se priorice el: “contribuir a la formación del ciudadano democrático, crítico y creativo” (SEP, 2011, p. 29).

En un primer momento fue factible y tentadora /porque no invita a pensar o reflexionar/ guiar la investigación por un camino que pretenda evaluar lo que suceda en las aulas teniendo por



ejemplo, un marco de referencia como los son los planes y/o de estudio a lo que Castoriadis (2013) ha denominado el imaginario instituido u otra versión que semeja con lo que Weber (1973) identificó tipo ideal; y dar cuenta la medida en que son alcanzados tales propósitos, o posiblemente hacer un compendio de buenas prácticas que contribuyen a la formación ciudadana. Sin duda, tampoco son despreciables este tipo de investigaciones, pero desde una perspectiva crítica, se dejaría de lado sucesos cotidianos que atañen directamente a la formación como tal y su vinculación con ser un ciudadano en el tiempo actual de un México que parece ya no creer en las instituciones ni en la burocracia que las representa, donde él los recursos económicos trazan también una marca diferencial entre ciudadanos de primera, segunda, tercera y demás categorías que son a la vez un mal reflejo de las diferencias sociales cada vez más marcadas. La relación Estado-formación-ciudadano busca ser entendida desde el aporte de Agamben (2006) en la que el poder soberano y la biopolítica han conformado una unidad de inflexión que ya no suele ser repensada, o tolerar ser contadecida, ya no se es ciudadano si el Estado no reconoce por medios escritos que se ha nacido, que se tiene la mayoría de edad y no se deja de serlo a menos de que se purgue una condena, se expulse de la nación o exista un documento que indique que se ha fallecido; la biopolítica ha empezado a colarse hasta los huesos. Para finalizar este apartado cabe resaltar que el Estado es una Institución que puede asegurar su validez efectiva de distintas formas algunas ocasiones mediante:

La cohesión y las sensaciones. Menos superficialmente y de manera más amplia mediante la adhesión, el apoyo, el consenso, la legitimidad, la creencia. Pero en última instancia lo hacen mediante la formación (elaboración) de la materia prima humana en individuo social, en el cual se incorporan tanto las instituciones mismas como los “mecanismos” de perpetuación.

(Castoriadis, 2005, p.67)

He aquí donde también cobra relevancia los espacios educativos, la formación, un mismo plan de estudios para todo el país, una orientación a formar ciudadanos, la atención a la diversidad para hacerlos “normales” en términos de Agamben (2005) una *biopolítica* que hace de *nuda vida* una virtud para poder existir, de la pobreza, la desigualdad o la violencia el pretexto perfecto para justificarse a sí misma y ésta sin duda siempre en relación estrecha con el Estado como institución que da vigencia el pacto social.

### **Metodología**

El campo de la investigación educativa a lo largo de lo histórico-social ha conferido reconocimiento a la divergencia de sus investigaciones y los aportes que han realizado, ya sea desde una postura hipotético-deductiva o desde lo que se le conoce como perspectiva cualitativa. En lo que respecta al objeto de estudio sobre la formación ciudadana, debido a que ha sido principalmente derivado como una tarea de la escuela pública y esta se pretende lograr a través de interacciones, del desarrollo de una serie de actividades con un enfoque determinado y en relación estrecha entre alumnos y docente, se ha considerado pertinente en utilizar una metodología cualitativa que permita documentar de manera densa los hechos así como elaborar

interpretaciones que permitan comprender la forma en que se empieza desde la educación básica a configurar el futuro ciudadano.

Para ser congruentes con la metodología seleccionada, se ha recurrido a algunos elementos del método etnográfico, donde la observación, las notas de campo y la videograbación han sido los medios utilizados para construir los datos hasta el momento de desarrollo en que se encuentra esta investigación.

Para investigar el objeto de estudio mencionado, se recurrió a cuatro escuelas públicas que ofrecen sus servicios en el turno vespertino: un preescolar, dos primarias y una secundaria, éstas se encuentran geográficamente localizadas dentro de un poblado en la periferia de la zona metropolitana de Guadalajara; poblado que hunde sus raíces en un pasado previo a la llegada de los españoles, que ha recibido un gran influencia religiosa y que ahora se encuentra circundado por nuevos desarrollos habitacionales. La entrada al campo no ha estado exenta de complicaciones, desde dirigirse con autoridades superiores para cumplir con el formalismo esperado, hasta el rechazo momentáneo por un docente de permanecer dentro de un salón mientras desarrolla su clase; así mismo, sortear una mirada judicativa propia de un docente que ahora hace investigación educativa y que contraviene el planteamiento teórico reflexionado y construido.

Los datos obtenidos corresponden al trabajo realizado entre los meses de septiembre a diciembre de 2014; de lunes a jueves de cada semana se asistió a un grupo distinto, esto coinciden con el corte de cada periodo escolar, es decir: 3ro de preescolar, 3ro y 6to de primaria y 3ro de secundaria.

Los datos fueron obtenidos en un primer momento a través de notas de campo que fueron escritas dentro del día de labores en el que se asistió a la escuela y después ampliadas para conformar registros; una vez que se logró percibir una relación más abierta y de aceptación con los participantes se solicitó la intromisión de una videocámara, logrando la aceptación por parte de docentes y directivos, excepto en secundaria.

Lo captado por la videocámara fue escrito siguiendo códigos de transcripción para poder hacer ser susceptible un análisis. Un primer intento de sistematizar ha consistido en un intento de categorías que refieren las actividades que los alumnos realizan en el aula, el tipo de interacción que predomina entre ellos y con el docente, así como el tratamiento que reciben los contenidos alusivos con la formación ciudadana, que están en estrecha relación con la asignatura que se ha denominado como formación cívica y ética.

### **Resultados preeliminares**

Los resultados del proceso de investigación pueden ser compartidos en dos grandes vertientes: la primera relacionada con el papel que se desempeña como investigador y la segunda con los avances en la comprensión del objeto de estudio.

Por consiguiente el proceso que sigue un investigador en *formación* es un ir y venir constante, una recursividad entre la forma de ver el fenómeno, la teoría y la comprensión de diferentes perspectivas para comprenderlo, lo que implica, como menciona Honoré, una actividad reflexiva (1980) de comprender la propia forma de pensar y actuar que está influenciada por el medio social al que se pertenece.

En relación a la formación ciudadana y los datos empíricos dan cuenta de que ésta no se encuentra confinada a una asignatura o a contenidos, pensados, estructurados en torno a ella. Las actividades que se desarrollan en el aula desde el aporte teórico de Honoré (1980) se queda en el plano reflectante, es decir, que se prescinde de la diferenciación y la aplicación, los contenidos se dan acabados, hay que aprenderlos e incorporarlos literalmente.

Se ha encontrado una constante que sea denominado momentáneamente lecciones inversas de civismo, ejemplos de esto estriban en el impedir el acceso a la escuela a los niños que llegaron tarde y ser tolerantes con el docente que infringe esta regla; o más concretamente, se premia al que calla y obedece, se castiga al que contraviene las disposiciones o cuestiona las reglas, al que pregunta porque él no puede usar el celular si el docente lo hace indiscriminadamente.

El concepto de formación desde Honoré (1980) parece quedar grande a lo que la SEP a determinado como formación ciudadana y/o formación cívica y ética, lo ha reducido, lo ha atomizado y lo ha disgregado en contenidos, temas que el docente ha de trabajar en aras de que los alumnos logren competencias, es una formación gira en llenar formatos, a servir para ser evaluado, para juntar evidencias que avalen la calificación asignada.

### Conclusiones preliminares

Es lamentable que la actividad reflexiva esté ausente en los espacios escolares, donde un modelo burocrático-jerárquico parece confundirse con las implicaciones que conlleva formar ciudadanos. Que la aparente contradicción entre las relaciones de poder no sea retomada como elementos que propicien una discusión que conlleve a consensos a la toma de acuerdos en contexto que sirva de modelo para la relación ciudadano-Estado.

### Referencias

- Agamben, Giorgio. (2006). El homo sacer, el poder soberano y la vida nuda. Traducción Antonio Cuspina. Ed. Pre-textos. Valencia, España.
- Cornelius, Castoriadis. (2013). La institución imaginaria de la sociedad. Editores fábulas, Tusquest. México.
- Castoriadis, Cornelius. (2005a). Los dominios del hombre. Las encrucijadas del laberinto. Gedisa Editorial. Barcelona.
- Castoriadis, Cornelius. (2005b). Ciudadanos sin brújula. Ediciones Coyoacán. México. DF.
- Goetz J. P; LeCompte M.D. (1988). Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa. Traducción por Antonio Ballesteros. Ediciones Morata. Madrid
- Honoré, Bernard. (1980). Para una teoría de la formación. Narcea Ediciones. Madrid.
- Weber, M., 1973 [1922], "Sobre algunas categorías de la sociología comprensiva (1913)", en Weber, M., Ensayos sobre metodología sociológica, Amorrortu, Buenos Aires: 175-221.

## **LA ÉTICA PROFESIONAL EN LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA DE ESTUDIANTES DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN, UAEMéx**

*García Alvizuri Ana María y Cienfuegos Velasco María de los Angeles  
Universidad Autónoma del Estado de México*

### **Resumen**

La formación es una categoría de estudio dentro del campo de lo educativo. En los 80's del milenio pasado se dio un rescate de dicha categoría como parte de la tradición alemana, que tiene su génesis en el *bildung*; a inicios de este nuevo milenio la formación cuenta con poca elaboración teórica por parte de las instituciones de educación superior (IES) en carreras afines al estudio de lo educativo. Por tanto resulta interesante analizar su tratamiento a partir de problemáticas vinculadas a la formación de sujetos de la educación. Permite a cada persona tomar una actitud ante la vida y realidad. Conlleva al desarrollo de la personalidad y valores. Permitiéndole desplegar su subjetividad para auto-transformarse, auto-formarse, co-formarse, informarse para encontrarse a sí mismo, como parte de un proyecto hacia la humanización. Así la formación se torna un elemento muy importante en el proceso educativo escolarizado que ha dado énfasis al acto de educar. Este caminar ha dado resultados no satisfactorios por ello se demanda direccionar la guía hacia la idea de educar y además formar. Derivado de ello se insiste en la necesidad de incorporar elementos éticos en la educación universitaria para promover nuevas relaciones sociales que orienten hacia una sociedad humanizada más justa y equitativa. En particular en las IES es importante rescatar la idea de la ética profesional, y fundamentar su razón de ser en un proyecto curricular que carece de ella, sobre todo porque la profesionalización va encaminada a la formación de otros.

### **Palabras clave**

Ética, ética profesional, formación universitaria.

### **Introducción**

El cultivo del conocimiento y el servicio a la sociedad se transforman continuamente, esto depende de la visión y contexto desde donde se analicen. En la época contemporánea, la guía para el desarrollo es derivada de los avances científicos y tecnológicos que impacta en los sistemas productivos; políticamente con tendencia global. Las transformaciones influyen en diversos ámbitos, entre ellos lo educativo; por lo cual se le demandan nuevas exigencias y retos. En particular, las universidades se tornan inciertas y complejas. Defienden sus valores (autonomía, libertad de cátedra, investigación, evaluación y fines) pero se ven amenazados por el contexto de globalización. Se le exige, en documentos curriculares, egresar personas competentes en lo técnico y humano. Pero de manera tradicional la universidad continúa enfocándose al conocimiento de la verdad científica y descuida atender la esencia de lo humano que se fortalece con el aprendizaje de lo ético. Vivir sin la ética es imposible; permitir su crisis ha causado diversas manifestaciones de violencia entre las relaciones cotidianas. Por tal motivo, se propone que uno de los propósitos de las universidades debería de ser la oferta de profesionales éticos.

Algunas universidades, en su plan de estudio, dan espacio a la formación profesional con ética. Representa un espacio de reflexión acerca de la ubicación de la persona en situaciones laborales, pero, como bien lo afirma Hirsch (2004:1) “no se incluyen contenidos sobre ética profesional en la mayoría de los estudios profesionales”.

Se reclama llenar ese olvido en el programa de estudio Licenciado en Educación por parte de la Universidad Autónoma del Estado de México. Situación que conlleva la omisión de la reflexión sistemática sobre el servicio que prestará a la sociedad, sus beneficiarios directos e indirectos, sus derechos y obligaciones y los posibles conflictos que van a encontrar. La omisión, formativamente, no contribuye a desarrollar la responsabilidad moral (Hirsch, 2004). Y, surge la pregunta de investigación: ¿Por qué en el Plan de estudios de la licenciatura en educación de la UAEMéx debe incluirse la Ética Profesional como parte de la formación universitaria?

### **Fundamentación Teórica**

Hoy en día el éxito profesional no necesariamente contempla el compromiso socio-moral con la comunidad que hizo posible su profesionalización. En consecuencia la ética profesional se convierte en trabajo pendiente, lo cual permite abrir espacios y ofrecer argumentos para consolidar una propuesta de inclusión de la Ética Profesional en el proyecto curricular de la Licenciatura en educación de la UAEM para enriquecer la formación y a su vez se genere impacto en el ejercicio profesional.

**Ética.** Hay en todos los hombres ideas morales: bueno, malo, virtud, vicio, lícito, ilícito, derecho, deber, obligación, culpa, responsabilidad y demérito, entre otras, son palabras que emplea tanto el ignorante como el sabio en todos tiempos y países, ya que éste es un lenguaje que se cree perfectamente entendido por todos (Balmes, 2000).

Al respecto, Maturana y Pörksen (2004) hacen la distinción entre ética y moral, plantean que un moralista aboga por el cumplimiento de reglas; éstas son un referente externo destinado a dar autoridad a sus afirmaciones. Bajo esta idea, el que actúa moralista no percibe al otro porque está concentrado en el cumplimiento de reglas e imperativos, sabe con certeza lo que hay que hacer y cómo tendrían que comportarse los demás. En cambio, el que actúa éticamente percibe al otro y se preocupa de las consecuencias que las propias acciones podrían tener para su bienestar y de otros.

García (2006) define la ética como un término que se aplica a la conducta libre y responsable de una persona. También se refiere a ella como una disciplina filosófica que investiga la conducta humana orientada hacia el bien, basándose en principios y valores básicos para estructurar reglas de convivencia.

Los hombres pueden elegir su forma de vida, se puede optar por bueno o conveniente, frente a lo malo e inconveniente. De modo que parece prudente fijarse bien en lo que se hace y adquirir un modo de vida que permita un bienestar a sí mismo y sus semejantes. A ese saber vivir, o arte de vivir es lo que Savater (1991) llama ética.

**Ética profesional.** Como rama de la Ética, estudia la forma específica en que se manifiesta la moral en las profesiones. Fundamenta y elabora el código de principios y normas morales de la profesión al sistematizar la moralidad de los grupos profesionales, fundamenta el ideal de la imagen social de la personalidad del tipo de profesional a que aspira o que necesita la sociedad.

Históricamente la Ética Profesional ha centrado su atención en la moral de las profesiones humanistas; aquellas en las que los individuos interactúan directamente con el ser humano.

Tanto la ética general de las profesiones como las éticas correspondientes a cada profesión, son éticas que en sus principios y directrices buscan el bien de los clientes o usuarios de los servicios y la sociedad. La primera, propone principios válidos para todas las profesiones: dignidad y derechos humanos, justicia, autonomía, beneficencia y responsabilidad profesional (Hortal, 2002).

La ética profesional está relacionada con la deontología laboral y a su vez, hace uso de códigos deontológicos; estos son códigos de conducta profesional racional y metódica de normas para el acto éticamente correcto en el ejercicio de la profesión, elaborada desde la ética profesional correspondiente y promulgada por quienes tienen autoridad para ello (Hortal, 2002).

Para Hortal (2002) un código deontológico tiene las funciones: (1) brindar identidad a la profesión mediante la uniformidad de conducta ética, (2) regular la actividad profesional por medio de criterios éticos, (3) expresar e informar principios y valores éticos de la profesión, dando a la sociedad comportamientos que se espera de esos profesionales, (4) restringir el mal proceder profesional y (5) proteger a la profesión.

La realidad sociocultural y económica actual necesita de buenos profesionales, pero, como afirma Martínez (2002) para ser un buen profesional no es suficiente ser un estudiante con buen expediente académico. Es necesario también ser una persona con capacidades y actitudes abiertas a cambios, capaces de aprender autónomamente, dedicados a la investigación, a la actualización y a la transformación sociocultural del entorno, procurando alcanzar grados progresivos de justicia, saber ser y convivir.

Por ello, hay que procurar desde la universidad, fomentar en los estudiantes la capacidad de conocer su profesión desde diferentes aspectos y profundizar en la formación de valores implicados en el futuro ejercicio profesional, en particular si se desea ser docente. Es necesario que se revise la formación de los profesionales, en dos campos: (1) la preparación para el ejercicio profesional y (2) la formación o educación ética, para que esa preparación teórico-práctica haga un ejercicio profesional responsable (García, 2006). Así pues, independientemente de la carrera elegida, todo futuro profesional podrá tener oportunidad de desarrollar en su formación una dimensión deliberativa sobre convicciones y valores de su actividad. Trillo, Rubal y Zabalza (2003) definen los valores como la disposición personal o colectiva a actuar de manera determinada con personas, ideas o situaciones.

Es así, como se argumenta que la profesionalidad comprende, además de competencias teóricas y prácticas una integridad personal y una conducta profesional ética, como normalmente demandan (y confían) los ciudadanos. En general, en el plano internacional, hay una creciente ocupación en hacer que la educación universitaria asuma, entre sus objetivos, formar a ciudadanos responsables en su futuro actuar laboral profesional.

“La ética profesional es parte de una cultura que incluye un conjunto de saberes, creencias, valores y esquemas de acción que orientan la práctica en el campo profesional” (Yurén, 2013). Tiene significado cuando sirve a los profesionales para dar sentido a sus actividades en el contexto situado. En la contemporaneidad se identifica un contexto en crisis: permea la desconfianza y deshumanización de la persona en general y del profesionista. Los datos son alarmantes cuando observamos que los espacios dirigidos por profesionales egresados de las

universidades se han convertido en generadores y reproductores de males que lastiman a los individuos y a la sociedad (López Z., 2013: 17).

Derivado de ello, se insiste en la importancia de incorporar elementos éticos en la formación universitaria para promover nuevas relaciones sociales que contribuyan a la humanización. La finalidad de la formación universitaria es tributar saberes académicos y competencias técnicas propias de cada campo pero imbricadas con cualidades y convicciones en relación a la justicia, solidaridad y valores propios de la sociedad democrática. Si las universidades se han alejado de esa dimensión ética ha sido por la posición que les ha tocado asumir en la lógica del mercado que exige un trabajo a favor del desarrollo de la profesionalidad.

Hoy se plantea que la función de la universidad es “contribuir al incremento de la producción” (Villaseñor, 2008:82); bajo esta perspectiva, la universidad es un centro de capacitación y formación instrumental. Se establece la idea de que quien sobresale, es quien mayor esfuerzo desarrolló para el aprendizaje, la cualidad humana no entra en juego, no se valora, no se califica; se pierde, se entra a lo que muchos autores han llamado deshumanización.

Entonces, tome auge la propuesta humanista que busca dar respuesta en contracorriente al estilo de vida guiada por la producción y el consumo. El humanismo es un término que posiblemente resulte un tanto extraño, pues en la vida ordinaria se escuchan con poca frecuencia, este hecho no implica que exista un desconocimiento de sus rasgos y alcances. El humanismo es un término que en la época renacentista se conoce como *studia humanitatis*: un ideal educativo y político que comprendía “el desarrollo de la virtud humana en todas sus formas y en toda su amplitud con la pretensión de conseguir un delicado equilibrio entre acción y contemplación” (Cervigón, 2001: 102-103 citado en Morales y Otero, 2014) promoviendo así el desarrollo integral del ser humano y con ello el progreso de la sociedad en donde se desenvuelva. El humanismo involucra una carga ética, una carga de valores y normas, vale la pena reflexionar sobre un código de conducta en referente a contextos de acción ante una formación profesional.

**Formación Universitaria.** En las instituciones educativas; educación y formación, se usan indistintamente, la esencialidad de ellos es desarrollar individuos con capacidad de aprender y pensar, pero los resultados en ambos procesos son diferenciados.

El primero es un término aplicado a procesos de enseñanza y aprendizaje que se ejerce en instituciones educativas, como la escuela. Hay quienes estiman que la escuela educa y otros dicen que instruye. Para los primeros la meta es formar *buenos ciudadanos* y para los segundos es otorgar conocimientos.

Sin embargo, en ambas acciones existe “un modelo que se tiene en mente, un modelo que puede ser más o menos detallado, pero que de por sí, implica la idea de moldeamiento” (Enríquez; 2002: 25), bajo esta visión se educan sujetos capaces de actuar para la reproducción al tener un proyecto previamente definido que garantiza la continuidad de la Nación. Se produce una relación pedagógica no impositiva, dado que se ayuda al otro a encontrar cierto desarrollo orientado a un fin eficientista y utilitarista.

La educación otorga estructuras básicas que generalmente no sufren modificaciones mayores en la vida; la formación implica procesos de cambio. Se educa para que se viva y se piense de cierta manera, pero después de acontecimientos especiales se puede actuar y vivir de otra forma; ello se logra mediante procesos de vida y exclusivamente en grupo o situaciones de contexto. “la interacción, la capacidad de escucha mutua y la capacidad de cuestionar esquemas intelectuales

preestablecidos es lo que permite transformar nuestras maneras de pensar y de actuar y provocar así efectos formativos en profundidad” (Enríquez; 2002:31).

Es complejo hablar de formación; el término tiene un lugar muy destacado en la filosofía desde tiempo atrás. No se hace una revisión a fondo del tema, pero puede consultarse a Willmann (1948). En general se identifica ciertas ideas en el pensamiento humano en torno al concepto de formación:

- Platón y Cicerón concibieron la formación como un proceso de adquisición del puro conocimiento. La persona formada es la persona que conoce.
- La tradición cristiana más antigua ponía el énfasis en la formación como un proceso de enriquecimiento espiritual del ser humano que se guía por los dictados de los designios divinos.
- La tradición mística destacaba que la persona formada lograba grabar en su alma la imagen de Dios.
- La tradición humanista recalca que el proceso de formación tiene como punto de mira el perfeccionamiento del yo superior, para acrecentar el poder del ser humano sobre la universalidad del mundo. La persona formada es la que se autorrealiza.
- La tradición dialéctica puso de relieve que el proceso de formación consiste en llegar a sí mismo en el otro. La persona formada abre su espíritu personal al espíritu universal ya existente, cobrando conciencia y sintiéndose responsable de sus acciones en el seno de la sociedad humana.
- La tradición marxista sentó las bases de la formación en torno al conocimiento del proceso centralizado de producción socialista y a la concienciación de la clase trabajadora sobre la capacidad productiva del trabajo planificado. La persona formada está integrada en las vanguardias de progreso en la historia de la humanidad.

Estas concepciones no se encuentran en currículos escolares; forman parte del magma de ideas y alusiones que están en el aire cuando las personas cierran los libros, informes o texto legales y se ponen a pensar qué entienden por formación.

Además existe una amplia gama sobre el mismo tales como; formación de niños, de adultos, de carácter, continua, cristiana, física, empresarial, literaria, ocupacional, permanente, periodística, de personalidad, poética, politécnica, científica, política, sindical, social, profesional, etc. se torna término complejo Sin embargo, en todo, deriva una conexión implícita de tipo filosófica, política, pedagógica entre el concepto de educación y formación. Ambos nutren el mundo de la enseñanza.

### **Metodología**

La presente investigación es de tipo documental; se realiza a través de la consulta de documentos científicos. Para Baena (1988) la investigación documental es una técnica que consiste en la selección y recopilación de información por medio de lectura y crítica de documentos y materiales bibliográficos, de bibliotecas, hemerotecas, centros de documentación e información. La información documental permite desarrollar un texto discursivo argumentativo que permite defender la opinión de quien escribe en forma de ensayo.



**A manera de conclusiones:** la investigación está en procesos de recopilación de información; aún se recopila materiales, productos de investigación que argumenten acerca de la importancia de la ética profesional, en particular en la oferta de la Licenciatura en Educación cuyo perfil profesional está direccionada explícitamente al ejercicio de la enseñanza para formar seres humanos siendo humanos.

La universidad coloca a la ciencia en un pedestal porque es objetiva y racional; y la ética al ser subjetiva y emocional, se deja de lado, se plantea retornar a ella para dar respuesta al ser y saber convivir en la vida cotidiana y profesional.

Se identifican debates y exposiciones que exhortan valorar la importancia de la formación ética profesional, pero se identifica que hace falta analizar sobre su contenido y visualizar la viabilidad de hacerla presente en las actitudes y hábitos en el mismo proceso formativo desde una perspectiva compleja que conlleve a una toma de decisiones para el buen vivir y servir.

La recuperación de la asignatura ética profesional representaría un corto espacio para desarrollar reflexiones, entablar diálogos, construir saberes estructurales más allá de contenidos para asumir el compromiso de auto-transformación y ser partícipe de la transformación educativa necesaria en procesos auto-formativos, a su vez prepararse para ser parte de la formación y transformación de otros cuando se elige la carrera de Licenciatura en Educación o afín.

El currículo de este profesionista una vez enfrentado a tensiones deliberativas en la asignatura de ética profesional, estará preparado para atravesar transversalmente el curriculum que guíe la formación en la profesión. El currículo centrado en la persona conducirá a aprendizajes para convertirse en una buena persona en situaciones de formarse, deformarse, reformarse, transformarse e informarse durante toda la vida. Este tipo de temas en la universidad puede iniciarse, analizarse y replantearse en un espacio curricular de diálogo denominado ética profesional.

## Referencias

- Baena, G. (1988). *Manual para elaborar trabajos de Investigación Documental*, 33ª. reimp., Ed. Editores Unidos Mexicanos, México.
- Balmes, J. (2000). *Ética*. Elaleph. Disponible en: <http://www.educ.ar>
- Enríquez, Eugene (2002). *La institución y las organizaciones en la educación y la formación*. Facultad de Filosofía y Letras UBA y Ediciones Novedades Educativas. Formación de Formadores, Serie: Los Documentos. Argentina.
- García López, R. (2006). *El profesorado universitario ante la ética profesional docente*. Revista Española de Pedagogía. 235. Pp. 245-266.
- Hirsch Adler, Ana. Utopía y Universidad. (2004). *La enseñanza de ética profesional*. Reencuentro [en línea] (Diciembre): [Fecha de consulta: 18 de noviembre de 2014] Disponible en: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34004105>> ISSN 0188-168X.
- Hortal, A. (2002). *Ética general de las profesiones*. Bilbao: Desclee de Brouwer.
- López Calva Martín (2013). *Ética Profesional y Complejidad. Los principios y la religación*. En *ética Profesional en Educación Superior*. Revista Perfiles. Tercera época. Vol. XXXV, Número 142.
- López Zavala Rodrigo (2013). *Ética Profesional en la formación universitaria..* En *ética Profesional en Educación Superior*. Revista Perfiles. Tercera época. Vol. XXXV, Número 142.
- Morales R. y Otero P. (2014). *La Universidad Humanista*. Universidad Autónoma del Estado de México. México.
- Martínez, R. (2002). *Ética y formación universitaria*. Revista Iberoamericana de Educación.
- Maturana, H. y Pörksen, B. (2004). *Del ser al hacer. Los orígenes de la biología del conocer*. Santiago de Chile: J.C. Sáez Editor.
- Savater, F. (1991). *Ética para amador*. Editorial Ariel: Barcelona.
- Trillo, F., Rubal, X. y Zabalza, M. (2003). *La educación en actitudes y valores. Dilemas para su enseñanza y evaluación*. Argentina: Homo Sapien Ediciones.
- Villaseñor, García Guillermo (2003). *La Función social de la Educación Superior en México, La que es y la que queremos que sea*. México, UAM-UNAM.
- Willmann O. (1948). *Teoría de la Formación Humana*, Madrid: CSIC.
- Yurén, Teresa (2013). *Ética Profesional. Una revisión desde el concepto "agencia"*. En *Ética Profesional en Educación Superior*. Revista Perfiles. Tercera época. Vol. XXXV, Número 142.

## LA PERCEPCIÓN DE RESPONSABILIDAD SOCIAL DESDE LA ÓPTICA DE UN GRUPO DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE DÉCIMO SEMESTRE

*Guillermina Juárez Villalobos, Clemente Carmen Gaitán Vigil, Alpha Berenice Medellín Guerrero  
Universidad Autónoma de Nuevo León*

### Resumen

Los estudiantes de décimo semestre en el período agosto-diciembre 2014 de la Licenciatura en Nutrición, representan un grupo importante de universitarios ya que son los primeros que egresan de un programa en donde se implementa el Modelo Educativo y el Modelo Académico de Licenciatura basados en competencias y centrados en el aprendizaje, que se imparte en la Universidad Autónoma de Nuevo León desde el año 2010. Los egresados de esta primera generación han recibido formación integral disciplinar y en valores, a través del logro de competencias profesionales con temáticas en alimentación, salud y nutrición; se han desarrollado y fortalecido a través de 5 años de estudio y donde el desempeño académico representa un papel importante para demostrar las competencias generales y específicas propias de los campos profesionales donde han de ejercer como nutriólogos, por lo que su percepción en relación a la responsabilidad social merece nuestra atención.

El formar Licenciados en Nutrición con calidad, es parte de la Responsabilidad Social de la Facultad de Salud Pública y Nutrición, cuya Misión muestra el interés por la formación integral de profesionales en salud pública y nutrición en un ambiente global y de clase mundial.

Es preciso descubrir de qué manera los estudiantes próximos al egreso identifican este énfasis en el logro de la responsabilidad social en la Universidad en la cual se forman y de qué manera definen, desde su óptica lo que es Responsabilidad Social.

Es necesario mencionar que la responsabilidad social como tal, está expresada en los valores de la Universidad Autónoma de Nuevo León, así como en el documento rector Visión 2020 UANL donde se incluyen como distintivos los atributos de la Responsabilidad Social Universitaria y el logro de un perfil profesional de Clase mundial.

### Palabras clave

Responsabilidad Social Universitaria, Egresados, Nutriólogos.

### Introducción

El objetivo general del estudio es identificar la percepción de un grupo de estudiantes próximos a egresar de la Licenciatura en Nutrición de la Facultad de Salud Pública y Nutrición de la Universidad Autónoma de Nuevo León con relación a su percepción sobre la Responsabilidad Social Universitaria, que permita definir, en este rubro, posibles acciones de mejora en su formación orientados al ejercicio profesional responsable.

### Fundamentos teóricos

La Universidad Autónoma de Nuevo León sustenta su desarrollo en atributos que orientan su quehacer institucional, entre ellos destaca la Responsabilidad Social Universitaria (RSU).

La RSU demanda a la Universidad propiciar escenarios que generen aprendizajes y beneficios colectivos. Estos escenarios exigen brindar calidad de manera continua y permanente en los servicios dirigidos a la comunidad.

El trabajar con responsabilidad social exige a la institución de educación superior ser consistente en las diversas tareas que ejecuta y en los fundamentos de calidad expresados como visión, misión, política de calidad, objetivos de calidad y valores institucionales. Lo anterior lleva implícito el compromiso entre la Universidad y la sociedad en el contexto local, nacional e internacional.

Una forma de trabajar conforme a las directrices universitarias está plasmada en los documentos rectores como son: la Visión 2020 UANL, el Plan de Desarrollo Institucional, el Modelo Educativo y el Modelo Académico de Licenciatura propuestos inicialmente desde el 2008. En la Facultad de Salud Pública y Nutrición, dependencia de educación superior, se trabaja alineando sus fines y su práctica educativa al nivel central considerando el Plan de Desarrollo de la Facultad y el Plan de Trabajo de la administración vigente.

Las premisas que orientan el compromiso institucional es el de ser una institución socialmente responsable (con impacto social en el desarrollo integral de la comunidad) y con desempeño de clase mundial de sus egresados, por lo que, a través de un proceso de mejoramiento de la calidad establecido en el Sistema de Administración de la Calidad (SAC), regula y monitorea el desempeño de los procesos y de las funciones que busca concordancia entre el hacer, decir, el qué, el cómo y el para qué de la dependencia universitaria.

Con la responsabilidad social, se propicia que en el entorno de la comunidad, ésta se entere, participe y tome decisiones que impacten en el desarrollo global. Específicamente, en la formación de Licenciados en Nutrición, se han incorporado, en la trayectoria educativa, unidades de aprendizaje que fortalecen o desarrollan la Responsabilidad Social Universitaria como son: Liderazgo, Gestión y Ciudadanía, Contexto Social de la Profesión, Ética, Sociedad y Profesión, Ejercicio Profesional de Clase Mundial, Ambiente y Sustentabilidad, Formación de Emprendedores, entre otras. Además se incorpora en el plan de estudios las prácticas profesionales, servicio social, servicio comunitario y brigadas.

### **Metodología**

Estudio exploratorio y descriptivo. Se consideró a 59 estudiantes inscritos en el grupo de décimo semestre, turno matutino de la unidad de aprendizaje Ejercicio Profesional de Clase Mundial de la Licenciatura en Nutrición (FaSPyN, UANL), durante el período agosto-diciembre 2014. Se excluyeron aquellos que no asistieron a clase el día de la aplicación.

El procedimiento consistió en la aplicación directa de encuestas de responsabilidad social<sup>7</sup>. La encuesta se conforma de 66 preguntas de opción múltiple agrupadas en 11 secciones principales: 1) dignidad de la persona, 2) libertad, 3) participación, ciudadanía y democracia, 4) sociabilidad y solidaridad, 5) bien común y equidad, 6) medio ambiente y desarrollo sustentable, 7) aceptación y aprecio a la diversidad, 8) compromiso con la verdad, 9) integridad, 10) excelencia, 11) interdependencia e interdisciplina; además, de dos reactivos finales donde se solicita al estudiante calificar del 1 al 10 a su universidad en materia de responsabilidad social, así como redactar su definición de este concepto.

Posterior a la aplicación, se elaboró base de datos en Excel, tablas y gráficas correspondientes.

El uso de la encuesta se dio con consentimiento informado, anónima y se respetó en todo momento la confidencialidad de la información obtenida.

## Resultados

Los resultados obtenidos corresponden a la percepción de los estudiantes con relación a la RSU; se presentan de acuerdo a los 11 apartados principales de la encuesta<sup>7</sup>, de acuerdo a la pregunta con mayor porcentaje de respuesta obtenido. Estos resultados se encuentran en el anexo 1. La respuesta con mayor porcentaje es la referente al No. 1

“Dignidad de la persona” donde el concepto que expresa “Da un trato personalizado a cada uno de sus estudiantes” y “Manifiesta preocupación por el respeto que los profesores dan a sus estudiantes” obtuvieron por igual 71% con la percepción “de acuerdo”. La respuesta con menor porcentaje corresponde al aspecto No. 6 “Medio ambiente y desarrollo sustentable” donde el concepto que expresa “Dispone de depósitos para separar la basura según tipo de material (vidrio, papel, otros)” el 56% contestó “de acuerdo”. Los 11 rubros fueron contestados con un porcentaje mayor al 56% de acuerdo. La calificación otorgada a la Facultad/Universidad en materia de Responsabilidad Social es de 8.81.

Los aspectos que obtuvieron doble respuesta que reflejan una percepción mayor son: 1. Dignidad de la persona, 4. Sociabilidad y solidaridad y 8. Compromiso con la verdad.

En el anexo 2, se recopilan las definiciones de Responsabilidad Social Universitaria que los estudiantes del grupo de décimo semestre turno matutino emitieron desde su óptica.

## Conclusiones

- La socialización y sensibilización de los profesionales en formación de la Salud Pública y Nutrición en materia de Responsabilidad Social Universitaria (RSU) propicia el compromiso con el ejercicio profesional de calidad y de clase mundial, sin distinción alguna.
- La RSU coadyuva a la formación de líderes proactivos para la sociedad y forja egresados comprometidos con su entorno social, económico y cultural.
- El Profesional de la Salud Pública y Nutrición con RSU es capaz de generar una cultura de prevención, de autocuidado, de un estilo de vida saludable y del cuidado del medio ambiente y de su entorno.
- Un egresado universitario con RSU de esta DES establece corresponsabilidad con la sociedad, constituyendo un vínculo entre su alma mater y la comunidad.

## Referencias:

- Universidad Autónoma de Nuevo León. (Octubre de 2011). Visión 2020 UANL. Recuperado en Mayo de 2013, de <http://www.uanl.mx>
- Universidad Autónoma de Nuevo León. (2008). Modelo Educativo UANL. Recuperado en Octubre de 2013, de [www.uanl.mx](http://www.uanl.mx)
- Universidad Autónoma de Nuevo León. (2011). Modelo Académico de Licenciatura. Recuperado en Octubre de 2013, de [www.uanl.mx](http://www.uanl.mx)
- Universidad Autónoma de Nuevo León. (29 de marzo de 2012). Plan de Desarrollo Institucional UANL 2012-2020. Recuperado en Septiembre de 2013, de <http://www.uanl.mx>

- Facultad de Salud Pública y Nutrición. (2012-2015). Plan de Desarrollo Institucional. Monterrey, N.L. México.
- Novelo Huerta, H. I. (Período 2012-2015). Plan de Trabajo para la Dirección de la Facultad de Salud Pública y Nutrición de la UANL. Monterrey, N.L., México: Facultad de Salud Pública y Nutrición.
- Universidad: Construye País. (Julio de 2004). Observando la Responsabilidad Social Universitaria. Recuperado en Enero de 2013, de [www.construyepais.cl](http://www.construyepais.cl)

### Anexo 1

Se resumen los resultados más altos de las preguntas que conforman el instrumento aplicado, están organizados en diferentes aspectos que se presentan a continuación:

No.	Aspectos	Pregunta con mayor porcentaje de respuesta	% obtenido en la respuesta	Percepción
1	Dignidad de la persona:	"Da un trato personalizado a cada uno de sus estudiantes"	71%	De acuerdo
		"Manifiesta preocupación por el respeto que los profesores dan a sus estudiantes"	71%	De acuerdo
2	Libertad:	"Da espacios para que los estudiantes expresen libremente sus propias ideas y creencias"	63%	De acuerdo
3	Participación, ciudadanía y democracia:	"Recoge los aportes de los estudiantes al elaborar sus mallas curriculares"	63%	De acuerdo
4	Sociabilidad y solidaridad:	"Promueve un trato respetuoso a todas las personas, sin distinción"	58%	Muy de acuerdo
		"Orienta la formación de los estudiantes para que vean en su profesión una instancia de servicio a los demás"	58%	Muy de acuerdo
5	Bien común y equidad:	"Da importancia a la equidad y la justicia social en formación de sus estudiantes"	58%	De acuerdo
6	Medio ambiente y desarrollo	"Dispone de depósitos para separar la	56%	De acuerdo

6

	sustentable:	basura según tipo de material (vidrio, papel, otros)"		
7	Aceptación y aprecio a la diversidad:	"Se preocupa de que las diversas tendencias políticas de sus miembros sean respetadas"	61%	De acuerdo
8	Compromiso con la verdad:	"Realiza un marketing honesto y transparente hacia la comunidad"	58%	De acuerdo
		"Estimula las ideas creativas de sus estudiantes"	58%	De acuerdo
9	Integridad:	"Promueve que los estudiantes respeten la propiedad intelectual"	67%	De acuerdo

10	Excelencia:	"Tiene una política de docencia que promueve el desarrollo integral de los estudiantes"	57%	De acuerdo
11	Interdependencia e interdisciplina:	"Incentiva el trabajo en equipo de sus estudiantes"	59%	Muy de acuerdo
Nota:	Promedio:		78%	
12	Qué calificación, del 1 al 10, le pondría Ud. a su Universidad en el tema de la Responsabilidad Social:	Promedio 8.81		

*Adaptado de Universidad: Construye País. (Julio de 2004). Observando la Responsabilidad Social Universitaria. Recuperado en marzo de 2015.*

## Anexo 2

Para examinar a los estudiantes de décimo semestre que participaron en este estudio, en relación a su propia definición de Responsabilidad Social Universitaria (RSU), se les solicitó que redactarán una propuesta desde su óptica estudiantil; el total de estas definiciones se muestran a continuación:

<b>Definiciones</b>
"El compromiso que adquiere un individuo* para resolver los problemas de la sociedad."
"Es aquella responsabilidad que se tiene hacia grupos sociales, comunidades, etc. para el bien de la comunidad."
"Es que tanto se preocupa una población o cierta persona acerca de los temas relacionados con la sociedad, desde la libre expresión hasta la manera en que la sociedad se desenvuelve y es hartada"
"Son deberes que mantiene como persona, o bien, institución para mejorar el entorno social en el que nos desenvolvemos"
"Responsabilidad social se refiere al compromiso que tenemos los individuos con la sociedad, el compromiso humano y la respetabilidad de opinar bien para que la sociedad sea equitativa y se mantenga un buen funcionamiento."
"Tener visión para contribuir a la sociedad para hacer de éste un lugar para vivir y convivir mejor."
"Es que la facultad aplica en todos sus aspectos; con la comunidad de alumnos, padres y además público interesado en ella; como profesionales de salud, médicos, mismos nutriólogos, investigadores y demás, es cuando brinda su misión y visión futuras en el aquí y en el ahora."
"Es el compromiso que tenemos con la sociedad de participar en actividades para beneficio de la misma, buscando siempre el bienestar de la sociedad. Actuar con compromiso de seguir preparándonos para ser mejores."
"Es estar pendiente de la integridad de cada persona, ya sea en la escuela o en algún trabajo y tener una idea de lo que va a hacer una sociedad"
"Soy Responsable tratando de ayudar con los problemas que presenta mi sociedad"

"Aceptar las decisiones de los demás y tratar a las personas por igual, sin distinción."

"Es darle a la sociedad un servicio integral, profesional, ético; sin fines egoístas.

Sino que se da con espíritu de servicio."

"Es cuando una organización es sustentable con el ambiente a través de sus actividades"

"Responsabilidad con los alumnos de tener una buena educación y ayudar los mas que se pueda a desarrollarnos mejor como personas"

"Preparación por formar parte de programas que beneficien a la población en general"

"Preocupación por todos los acontecimientos que pasan en la sociedad y tomar o formar medidas para ser un apoyo activo mediante acciones que beneficien y signifiquen una mejora de algún problema social."

"Es dar, aportar algo a la sociedad dando nuestro servicio, ser partícipes del bien común."

"Compromiso que adquiere o debe adquirir una persona hacia las problemáticas de su entorno"

"Responsabilidad social: es tener el compromiso de ayudar en la sociedad en lo que necesite.

Como universitaria soy socialmente responsable de mis actos ayudando en los problemas que presente la sociedad."

"Es el compromiso de las personas que tienen en conjunto la toma de decisiones en la sociedad, ya sea de impacto negativo o positivo."

"Es la responsabilidad que tiene la Universidad como institución hacia la sociedad, ayudar de manera desinteresada, así como crear conciencia en sus alumnos y docentes de esta misión."

"Apegado con la sociedad para conocer sus inquietudes y preocupaciones en mejora del medio ambiente que los rodea y de la gente."

"Es la responsabilidad que como persona y ciudadana tengo de contribuir en la sociedad brindando de lo mucho que se me ha brindado a mí."

---

### Definiciones

---

"El compromiso personal frente a una sociedad para hacer y respetar tanto el medio en el que se vive como la cultura que manifiesta."

"Conjunto de acciones que contribuyen a que la sociedad tenga una mejor perspectiva del compromiso, problemas que se presenten y asumir la mejora de ellos por el bien de los ciudadanos."

"Compromiso/Obligación que tienen los miembros de una comunidad entre sí. Actuar para mejorar la comunidad."

"El compromiso de la buena relación con la sociedad externa-interna."

"Ofrecer el bien común, una sociedad (UANL) ayuda."

"Es el compromiso ante la sociedad hacia el entorno ético, respeto, justicia y ante todo ser sustentable al ambiente."

"Cuando alguien se hace cargo de algo o es cuidadoso con lo que hace entre las demás personas sin afectarlas."

"Apoyar a la sociedad con las Licenciaturas que la universidad nos ha otorgado"

"Es el compromiso que adquiere con la sociedad, en el caso de la universidad atiende a este compromiso al capacitar alumnos con valores y responsabilidades, así como personal docente, académico y administrativo con valores."

---

"Preocuparse y cumplir con sus tareas para que los alumnos realicemos un buen papel en la sociedad y estemos bien capacitados para resolver diferentes problemas."

---

"Aquella institución educativa que se comporta con responsabilidad en las diferentes áreas sociedad que maneja."

---



"Atender principios básicos, respetar el ambiente, a la ciudadanía y a todos los seres vivos."

"Es la decisión de actuar a favor de la sociedad, mediante buena conducta, buen ejemplo y fomentar a las generaciones siguientes a la mejoría."

"Son acciones que se llevan a cabo para el beneficio de la sociedad."

"Es aquella que tenemos cada uno de los miembros de la sociedad para que esta sea funcional de la manera que se pueda vivir de una buena forma y afrontar las adversidades que pueden presentarse como ejemplo de buenos ciudadanos."

"Como un compromiso de la universidad o de alguna institución de formar personas útiles y capaces de compromiso que tenemos con los demás"

"Es un compromiso que tienen los miembros de una sociedad ya sea individual o grupal que tienen entre sí para con la sociedad para que esta funcione de manera óptima, en armonía."

"Pues cuidar al medio ambiente, estar preocupados por lo que pasa en nuestro entorno y proponer mejoras"

"Es la responsabilidad que tienes como persona para con los demás, (Sociedad)"

"Es estar comprometido con la sociedad en cuestión de ayudar y apoyar siendo solidarios en las circunstancias que se lleguen a presentar."

"Decisiones y acciones en favor del desarrollo humano de la sociedad"

"Compromiso con el entorno para responder a cada actividad que llevemos a cabo "en pro" del mejoramiento."

"Cumplimiento de ética como miembro de la sociedad así como también su enseñanza."

"Se refiere al compromiso que una población tiene para con la sociedad en un fin común"

"Responsabilidad de un grupo ante la sociedad para su beneficio."

"Son las acciones que una organización tiene con la sociedad con el objetivo de mejorar la calidad de vida"

"Carga o compromiso que se tiene u obligación que tienen los miembros de alguna asociación o algún grupo."

"El compromiso que tenemos como profesionistas con la comunidad para desarrollar algún proyecto o resolver algún problema."

"Es la forma en la que actuamos para lograr el bien de la sociedad. Además de preocuparse por los problemas que tiene la sociedad y organizar algún evento para el bienestar y solución de todos."

### Definiciones

"Compromiso que se tiene para con los miembros de una sociedad, si se cumplen o no las acciones que se establecen."

"Se refiere al compromiso de un grupo todos en conjunto."

"Carga y compromiso de una Sociedad."

"Buscar las necesidades de las sociedad y proponer soluciones"

"Puesto que se encarga de llevar a cabo todo lo de vinculación, apoyarse y guiarnos acerca de cualquier duda ya sea de coordinación o referente a becas, etc. y resolver nuestras dudas."

"Es el compromiso de alguna empresa hacia la sociedad de manera ética."."

Fuente:  
Encuesta  
directa

## **LA VIOLENCIA EN LA UNIVERSIDAD: OBSTÁCULO PARA LA FORMACIÓN Y EL DESARROLLO DEL SENTIDO ÉTICO-PROFESIONAL**

*Guadalupe Chávez González, Ma. Concepción Treviño  
Tijerina, Ma. Elena de la Cruz Maldonado  
Universidad Autónoma de Nuevo León*

### **Resumen**

La preocupación por el aumento de la violencia en la vida cotidiana se extiende a las instituciones educativas, por ello es importante conocer qué tipos de violencia se manifiestan en los espacios universitarios. Así, este trabajo investiga sobre las percepciones de los estudiantes universitarios sobre circunstancias o prácticas que podrían tipificarse como violencia, y si tal hecho afecta la formación ético-profesional. La violencia está presente en casi todos los ámbitos de la vida cotidiana y sus causas son múltiples y diversa: los problemas estructurales como la falta de empleo o el subempleo, una educación deficiente e incluso, los problemas psicosociales, son algunos ejemplos. Este estudio es exploratorio, descriptivo, cuantitativo y transversal, los datos se recabaron mediante un cuestionario estructurado de 120 preguntas. Se investigaron tres conductas: los estudiantes como víctimas, victimarios o testigos. Según datos generales de la muestra, el 27.86% de hombres y el 19.08% de mujeres, han sufrido algún tipo de violencia. Las más frecuentes: rechazo social, ofensa verbal y acoso sexual. El 67.45% de las mujeres fue testigo de actos violentos y 32.14% de los hombres. Tanto hombres como mujeres negaron ser agresores. Se recogió información de cinco facultades: aquí se describen solamente los datos de la facultad de Filosofía y Letras.

### **Palabras clave**

Violencia, valores, estudiantes, formación, sentido ético-profesional.

### **Introducción**

Uno de los mayores problemas que afecta a las sociedades actuales, es el de la violencia, situación que no es nueva, pero la que hoy en día se manifiesta en buena parte de las relaciones sociales interpersonales en cualquier contexto y segmento de la sociedad, según lo registran los Centros para el control y la prevención de enfermedades desde hace tiempo (*Centers for Disease Control and Prevention*, 2007). Esto puede observarse en todos los niveles; en nuestro país los índices de violencia han sido muy altos en los últimos tiempos, sobre todo por acciones provenientes de la delincuencia organizada, pero no exclusivamente. De ahí la preocupación por saber qué tanto esta condición puede influir en el ámbito académico, la formación de los jóvenes y en el desarrollo de un sentido ético-

profesional que de alguna forma se manifestará en la sociedad en general y porque esto atañe también a las universidades.

Mucho de lo que sucede en la escuela, es un reflejo de lo que acontece en la sociedad, de ahí que es posible que en la escuela se estén reproduciendo actos de violencia que van en contra de su misión formativa. Los espacios escolares son lugares donde los profesores y alumnos podrían estar viviendo manifestaciones de violencia, ya sea como víctimas, como agresores o ambos. Los estudios que se localizaron en este rubro, analizan lo que sucede en los niveles educativos, básico y medio, pero existen pocos estudios que abordan lo que está sucediendo en este tema en la educación superior.

Esta investigación se ha desarrollado en la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL), con el propósito de observar las relaciones no académicas que se dan entre los estudiantes universitarios que podrían estar propiciando la violencia, para empezar a realizar programas de prevención y erradicación de este problema social. La base de datos general la integran los resultados de una encuesta sobre los diversos tipos de violencia y los diferentes roles que se pueden presentar en esta situación, aplicada en las facultades de Medicina, Enfermería, Nutrición y Salud Pública, Odontología, Psicología y Filosofía y Letras, en el año de 2013. La muestra total de estudiantes es mayor de 600, lo que ha propiciado la producción de otros trabajos presentados en diferentes espacios académicos. En este trabajo solamente se describen algunos de los datos procedentes de la facultad de Filosofía y Letras (80), de la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL).

### **Marco Teórico**

Como se sabe, la escuela propicia la formación de grupos naturales de amigos, pero también impone la conformación artificial de grupos de clase, los que funcionan mediante dinámicas de relación que a veces pueden generar conflictos. Si entre los grupos naturales de amigos suelen emerger relaciones negativas o de conflictos, hay mayor probabilidad de que relaciones de este tipo se instauren en grupos que no se forman espontáneamente. De esta manera, si aparece la violencia escolar como tal, puede hacer que la misión de la institución educativa se vea interrumpida, ya que los logros académicos pueden ser truncados y dificultarse los aprendizajes, generando un daño tanto a las víctimas y victimarios como en la comunidad escolar en su conjunto (Varela, J. 2011).

El origen de la violencia es multifactorial. Los factores pueden ser genéticos, sociales, educacionales, culturales y psicológicos, los cuales, con frecuencias se ven entremezclados y concatenados, propiciando los comportamientos violentos. Así, se puede hablar del papel del temperamento y la dotación genética, el entorno

familiar y cultural, el clima escolar y la política (Olweus, 1993; Rigby, 1997; Ross, 1996).

Hoy en día existe un tipo de violencia escolar, que se identifica o reconoce como *bullying*, que consiste en llevar a cabo ciertas prácticas deliberadas de abuso, acoso, dominación y maltrato (físico y psicológico) en detrimento de niños, adolescentes y jóvenes estudiantes vulnerables, que se repiten de manera persistente durante el ciclo escolar realizadas por otro alumno(a), que se constituye entonces en el agresor. Algunos autores se refieren a maltrato y *bullying* como sinónimos. Para Olweus (1983) el maltrato entre iguales (*bullying*) es una conducta de persecución física y/o psicológica que realiza un alumno/a contra otro, al que elige como víctima de repetidos ataques. Esta acción, negativa e intencionada, sitúa a las víctimas en posiciones de las que difícilmente puede salir por sus propios medios. La persistencia de este tipo de relaciones produce en las víctimas efectos negativos en diversos aspectos.

De manera similar, Ortega (2000) explica que existe violencia escolar cuando una persona o grupo de personas es insultada, físicamente agredida, socialmente excluida o aislada, acosada, amenazada o atemorizada por otro u otros que realizan impunemente sobre la/s víctima/s estos comportamientos y actitudes. Por su parte, Farrington (1993) define el maltrato entre iguales como la opresión repetida, psicológica o física, que una persona de mayor poder realiza sobre otra con un poder menor, estableciendo seis elementos definitorio: es un ataque o intimidación intencionado de naturaleza física, verbal o psicológica; a través del cual el agresor busca causar miedo y/o daño a la víctima; el intimidador se percibe como más poderoso que la víctima; la víctima no provoca el acto y siente una opresión psicológica o física; los episodios son repetidos –estimando una frecuencia mínima de una vez por semana y una duración mínima de seis meses–; y producen el efecto deseado.

A partir de estas ideas, consideramos que existe violencia (*bullying*) cuando un individuo o varios, imponen su fuerza, su poder y su status en contra de otro, de forma que lo dañe, lo maltrate o abuse de él física o psicológicamente, directa o indirectamente, siendo muchas veces la víctima inocente. Todo hecho violento infringe daño físico, verbal o psicológico a otro miembro de la comunidad. La violencia física implica daño corporal y puede tomar la forma de pelea o agresión con objetos. La violencia verbal se refiere a la utilización de amenazas, insultos y expresiones dañinas. La violencia psicológica, pasa con frecuencia desapercibida y se refiere a “juegos psicológicos” de intimidación, chantaje, burla, rechazo o aislamiento.

En este proceso de violencia, los agresores utilizan la fuerza y el poder para dominar, alcanzando sus objetivos mediante el sufrimiento y el control del otro; los agresores son muy dominantes e impulsivos. Contrariamente, las víctimas son

físicamente débiles, inseguras, tranquilas y retraídas, por lo general, sufren en silencio o muestran formas diversas de sumisión y a veces fingen que no les afecta. La llamada violencia escolar se ubica tradicionalmente en la escuela, pero con el desarrollo e ingreso de la tecnología de la información y la comunicación en las casas, ha surgido una nueva forma de maltrato o *bullying* que se ejerce por Internet y/o en las redes sociales.

De las investigaciones que se han enfocado al estudio de las tipologías del maltrato entre iguales en las escuelas (Andreu, Ramírez & Raine, 2006), surge esta clasificación: agresiones directas o explícitas que comprenden enfrentamientos directos, ataques físicos, amenazas e intimidaciones y proporciona una clara tendencia hacia el maltrato físico (patadas, puñetazos, empujones, etc.) y verbal (insultos, chantajes, etc.); las indirectas o encubiertas que están representadas por la exclusión social dirigida a desprestigiar socialmente a las víctimas con la finalidad de destruir sus relaciones interpersonales provocando el aislamiento respecto al grupo de iguales, pero también se pueden encontrar agresiones de carácter verbal (poner motes, expandir rumores) y física (esconder propiedades, robar, romper el material, etc.).

Sobre el tema existen diversos trabajos en Europa y también en nuestro continente. En particular, un estudio conducido por la UNESCO y publicado por la CEPAL recoge evidencia sobre la violencia escolar en América Latina (Román & Murillo, 2011) a partir de diversas investigaciones, afirma que, los países más afectados (aquellos con una tasa de incidencia superior al 30% de victimización) son Colombia, Ecuador, Nicaragua, Costa Rica, República Dominicana y Perú con cifras sobre el 45%. Los países con mayores tasas de maltrato físico son Brasil (42,3%), Argentina (23,5%), Ecuador (21,9%) y República Dominicana (21,8%).

En México el interés por estudiar la violencia en las escuelas, es más reciente (Muñoz, 2008), de ahí la importancia de que se atienda el tema de la violencia, en especial en nuestro ámbito, para que el fenómeno pueda diagnosticarse adecuadamente y se elaboren propuestas y programas para la erradicación y prevención del fenómeno de la violencia escolar (*bullying*) o maltrato en general.

En esta investigación se considera que el fenómeno de la violencia en el ámbito educativo es un problema con graves efectos e implicaciones que dificultan las relaciones de todas las personas involucradas y genera secuelas en la salud de los afectados. La violencia escolar puede presentarse como acciones u omisiones que causan daño (físico, moral, psicológico) a los miembros de una comunidad educativa. La violencia escolar es toda forma de violencia que se dirige a alumnos, profesores o instalaciones educativas y todas aquellas condiciones que propicien, solapen o simplemente minimicen cualquiera de las formas de violencia que se presentan, se considerarán factores de riesgo. Aunque no se desestima ninguno de

los diversos tipos de violencia que se presentan entre los diferentes actores de las instituciones educativas, en este trabajo solamente se describen las percepciones de los estudiantes acerca de la violencia entre iguales, es decir, entre los jóvenes que se están formando en la universidad.

En todas las universidades se presentan conductas y actos violentos que producen, además de daños al patrimonio material, ausentismo e incluso, abandono por parte de los estudiantes que son afectados por dichos actos. Dado que las universidades públicas poseen su propia organización y gobierno, muchas de las faltas cometidas son resueltas por las propias instituciones. Es el caso de la UANL que posee un *Reglamento General sobre la disciplina y el buen comportamiento dentro de las áreas y recintos universitarios*, aprobado en 2002, el cual establece en el artículo 10, "Se prohíbe ejecutar actos contrarios a la ley, a la moral y al respeto que se deben guardar entre sí los miembros de la comunidad universitaria", y en el artículo 21, "Será la Comisión de Honor y Justicia del Consejo Universitario quién vigile, conozca y decida sobre las sanciones que se aplicarán a las personas que violen lo estipulado en el presente Reglamento..."

No obstante, ante el creciente aumento de la violencia en los espacios universitarios, especialmente ciertas formas sutiles, la pregunta que algunos se hacen, es si esto tiene que ver con la pérdida de valores en la sociedad actual. La UANL, como todas las instituciones de educación superior, declara en su misión y visión, ciertos rasgos y valores que son componentes básicos del ser y actuar de los universitarios, si éstos no se están proyectando en la formación, es necesario revisar cómo lograrlo.

### **Metodología**

El estudio realizado es de tipo cuantitativo, transversal en una muestra integrada por estudiantes de cinco facultades: Medicina, Odontología, Enfermería, Salud Pública y Nutrición, y, Filosofía y Letras. Los estudiantes aceptaron voluntariamente contestar el cuestionario, que es anónimo y está integrado por 123 preguntas tipo *Likert* de respuesta estructurada (se contestó en una hoja de alvéolos). El instrumento investiga tres conductas principales: los estudiantes como víctimas, victimarios y observadores de violencia; se recabaron las variables edad, género, semestre que cursa, tipo de agresión, orientación de la violencia y rol. La información obtenida se estructuró y capturó en una hoja de Excel 2010 y posteriormente se analizó en el programa estadístico IBM SPSS Statistics 20. De acuerdo con los aspectos éticos de investigación y los principios de la declaración de Helsinki, en este estudio prevalece el criterio de respeto, dignidad y confidencialidad en los derechos de los participantes.

Lo que a continuación se describe son los datos correspondientes a los cuestionarios que se recogieron de la facultad de Filosofía y Letras (FFyL) y en lo

que atañe a la violencia entre iguales. Esta facultad fue fundada en 1952, se ubica en ciudad universitaria y ofrece desde los años setenta siete licenciaturas: Bibliotecología, Ciencias del Lenguaje, Educación, Filosofía, Historia, Letras y Sociología, lo cual conforma un universo variado con orientaciones formativas diferentes, aunque todas enmarcadas en las ciencias sociales y las humanidades. Los estudiantes que brindaron información pertenecen principalmente a las carreras de Educación, Ciencias del Lenguaje, Sociología e Historia. La investigación se justifica plenamente porque además, esta facultad en particular postula un enfoque humanista en todas sus acciones, de ahí que es necesario observar qué tanto esto se cumple.

### Resultados

La muestra de la FFyL fue de 80 jóvenes, cuya distribución según edad y género es la siguiente: el 12.50% de los estudiantes son hombres y el 87.50% son mujeres. La mayoría de los estudiantes que contestó el cuestionario marcan tener 20 años de edad (43.75%), seguido del grupo de 19 años (23.75%) y 21 y más años (21.25%). Un grupo más pequeño, el 11.25%, está representado por estudiantes con 17 y 18 años de edad.

Al evaluar los ítems relacionados a situaciones de acoso por parte de sus compañeros, los hombres refirieron en su mayoría haber sido acosados “pocas veces” o “nunca”; las mujeres se orientaron a expresar que “nunca” habían sido acosadas. Los hombres son quienes mayormente aceptan que alguna vez han sido ignorados por parte de sus amigos. También los sobrenombres ofensivos fueron un indicador de acoso presentado en su mayoría en los hombres.

En general, el perfil de acosado mostró una relación significativa con el género de los estudiantes ( $p=0.0063$ ), siendo más frecuente en la mayoría de los casos, en los hombres que en las mujeres.

Al evaluar el acoso desde el perfil de testigo, se observó que una gran proporción de los estudiantes “nunca” había sido testigo de las situaciones planteadas, sin embargo situaciones como ser testigo de que alguien hablaba mal de algún compañero fue reflejado como “Siempre” por el 30% de los hombres. Otras situaciones como ser testigo de alguien que había sido ignorado por un compañero, que sus compañeros fueron excluidos o insultados, ver que alguien le escondían objetos de su propiedad o que les destruyeron o robaron sus bienes fue mencionado, aparece como “muchas veces” en el 10% de los hombres.

Entre las mujeres se observó que hacían referencia a que “muchas veces” eran testigos de que alguien hablaba mal de sus compañeros (25.71%), e igualmente aceptaron haber sido testigos de que “muchas veces” alguien ignoraba a ciertos compañeros (20%).

Situaciones de exclusión de compañeros (52.85%), ser testigos de que insultan o le hablan grosero a alguien (47.14%), les ponen sobrenombres ofensivos (45.71%) o que hablan mal o se burlan de sus compañeros en redes sociales (44.29% respectivamente) fueron referidos como pocas veces por los estudiantes en calidad de testigos del acoso. Los indicadores de acoso en calidad de testigo son más frecuentes entre las mujeres.

Las mujeres también demostraron estar más orientadas a ser testigo cuando a alguien le destruyen cosas o, en presenciar que a alguien le roban sus bienes o que los amenacen para intimidarlos.

### **Conclusiones**

La existencia de la violencia escolar va en contra de los principios fundamentales de la educación, disminuye los resultados positivos de los programas educativos y trastoca las relaciones sociales y humanas tanto de las víctimas como de los agresores. Las universidades, con todo y que son comunidades educativas, no escapan al fenómeno de la violencia escolar, dado que este estudio detecta algunas situaciones de violencia vividas entre los estudiantes universitarios, las que en última instancia, pueden afectar su formación académica y el desarrollo de un sentido ético-profesional acorde con los postulados de la Universidad, que en el futuro les permitirá ejercer su profesión con responsabilidad social. Es por ello que, aunque sea en porcentajes bajos, es inadmisibles cualquier tipo de violencia en la universidad o en cualquiera de sus escuelas o facultades.

De los tipos de violencia investigados en la Facultad de Filosofía y Letras, los de mayor relevancia se ubican en el rechazo social y la ofensa verbal. De las tres conductas observadas (víctima, testigo y agresor), se puede concluir que los estudiantes se identifican más como víctimas y/o testigos, y en un escaso porcentaje como agresores. Hará falta profundizar un poco más, para ver otras vertientes de esta visión que los jóvenes transmiten.

Los profesores, como miembros de la comunidad académica, juegan un papel importante para evitar la violencia y contribuir a la prevención de la agresión, aunque tal hecho no equivale a asumir que es de ellos todo el peso de la responsabilidad. La violencia como fenómeno social y su prevención debe ser una responsabilidad compartida entre la familia, la escuela y la sociedad en general y se necesita que cada uno cumpla su parte para que se puedan realmente lograr cambios de manera integral.

Para finalizar, se destaca, que en comparación con los resultados de otras facultades, los niveles de violencia percibidos en la Facultad de Filosofía y Letras, son bajos, no obstante, no debe minimizarse ningún rasgo que apunte a la violencia, ya sea entre iguales o en cualquier nivel de las relaciones humanas en la universidad.



## Referencias

- Andreu, J.M., Ramírez, J.M., Raine, A. (2006). *Un modelo dicotómico de la agresión: Valoración mediante dos auto-informes (CAMA y RPQ)*. *Psicopatología Clínica, Legal y Forense*, 6, 25-42
- Benítez, J. Justicia, F. (2006). *El maltrato entre iguales: descripción y análisis del fenómeno*. *Revista electrónica de investigación psicoeducativa*, 9 (2), 151-170
- Centers for Disease Control and Prevention, National Center for Injury Prevention and Control. (2007). *Youth Violence: Fact Sheet*. Department of Health and Human Services. Recuperado el 14 de enero de 2013, de: <http://www.cdc.gov/ncipc/factsheets/yvfacts.htm>.
- Defensor Del Pueblo (2007). *Informes, estudios y documentos: violencia escolar*. Madrid: Ediciones Defensor del Pueblo.
- Farrington, D. P. (1993). "Understanding and Preventing Bullying". *Crime and Justice*, Vol 17, pp. 381-458. USA: University Chicago Press. Consultado 30 de mayo 2014: <http://www.jstor.org/discover/10.2307/1147555?uid=3738664&uid=2&uid=4&sid=21104432204587>
- Justicia, F. y Benítez, S. (2006). *El maltrato entre escolares y otras conductas-problemas para la convivencia*. *Revista electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 9 (4), 265-290
- Muñoz, G. (2008). *Violencia escolar en México y en otros países. Comparaciones a partir de los resultados del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación*. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(39), 1195-1228.
- NCES, U.S. Department of Education (2003). *Indicators of school crime and safety*. U.S. Department of Education, Office of Educational Research and Improvement. Consulta 12 de junio 2014: <http://nces.ed.gov>.
- Ortega, R. (2000). *Educación para prevenir la violencia*. Madrid: Antonio Machado Libros.
- Ramírez, S. y Justicia F. (2006). *El maltrato entre escolares y otras conductas-problemas para la convivencia*. *Revista electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 4 (2), pp 265-290
- Román, M. y Murillo F. J. (2011). *América Latina: violencia entre estudiantes y desempeño escolar*. Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE), Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), desarrollado entre 2005 y 2009. *Revista CEPAL*, 104, 37- 54
- Varela, Jorge. (2011). *Efectividad de Estrategias de Prevención de Violencia Escolar: La Experiencia del Programa Recoleta en Buena*. *Psykhé*, vol. 20, núm. 2, noviembre, 2011, pp. 65-78.

## **LOS VALORES PROFESIONALES EN LA FORMACIÓN DEL ESTUDIANTE EN INSTITUCIONES NACIONALES PÚBLICAS DE EDUCACIÓN SUPERIOR: LA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA COMUNICACIÓN DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE SAN LUIS POTOSÍ**

*Francisco Jesús Ortiz Alvarado, Rafael Macías Hernández, Juan Fernando Vargas Neri*  
*Universidad Autónoma de San Luis Potosí*

### **Resumen:**

La formación integral del estudiante de Comunicación, busca construir un experto en lenguajes, con profundo conocimiento y aplicación de sus habilidades gerenciales para el campo de trabajo nacional e internacional, definidas desde la teoría de la Comunicación Organizacional; esta investigación descubre las auto/percepciones profesionales del actor expresivo desde el aspecto ético y sus valores distintivos.

### **Palabras clave**

Ética profesional, valores de la profesión.

### **Introducción:**

La formación universitaria traspasa el aprendizaje en el aula: es constante desarrollo de habilidades y una transformación actitudinal para mayor capacidad de acción laboral; en el ambiente profesional de la Comunicación, las habilidades tecnológicas son en ocasiones más importantes para obtener un puesto que el aspecto ético, sugiriendo que la educación basada en competencias/valores es poco apreciada en las organizaciones. Esta investigación proporciona una visión de la percepción que el actor de esta disciplina tiene de sí, resultando útil para futuros planes curriculares universitarios de formación axiológica para el futuro capital humano.

### **Fundamentación Teórica**

Antecedentes: la investigación pedagógica en Ciencias Sociales busca resolver la cuestión de la transmisión del conocimiento en el ámbito educativo. El intercambio cultural es vital en la construcción social de los modelos cognitivos: al interactuar los sujetos, actitudes y acciones son regulados por el Estado, incluyendo lo cívico y humano en las familias, por lo que no se pueden abordar las Ciencias Sociales sin contemplar los valores, pues su comprensión proviene de la visión del hombre: sus vivencias, la transformación del entorno, el raciocinio que crea a partir de sus experiencias y el conocimiento tácito que las subyace. Los valores se forman a partir de un colectivo en constantes cambios culturales; en el caso de la Pedagogía y enseñanza de los mismos, este proceso es sistémico: surge en un contexto social y en la observación del comportamiento de los demás (Bandura, 1977) siendo uno de los métodos de apropiación de información como mecanismo natural de evolución intelectual. Abundis aborda el tema del desarrollo de habilidades y actitudes para que “a lo largo del proceso de formación superior, al momento de integrarse el sujeto en su grupo social, pueda contribuir con su trabajo

profesional al crecimiento, desarrollo y bienestar de sí mismo” (Abundis, 2014). Indaga en la empleabilidad desde la formación social del individuo y cómo éste al recibir una educación de valores pueda crear paradigmas adecuados a su realidad profesional. La Comunicación: de todas las teorías existentes en esta disciplina, Kuhn (1970) describe un paradigma en donde la experiencia obtenida en cualquier campo de estudio, disminuye la disonancia cognoscitiva entre el saber aprendido basado en valores, para poder pertenecer en lo social; esto es clave en el estudio sobre la enseñanza de las Ciencias de la Comunicación, pues identificó la evolución en la estructura del proceso donde la apropiación de los valores no se llevan a la práctica dentro del ámbito laboral y profesional de los egresados. La Comunicación es un devenir de interacciones ideológicas, paradigmas educativos y disciplinares adecuados a cada etapa socio/histórica, donde los valores son eje central del desempeño del egresado (Berger y Luckman, 1980). El estudio comunicativo se desarrolla de una realidad a otra siguiendo estructuras teóricas distintas, empleando un lenguaje específico en donde la presencia institucionalizada de la práctica de los valores, es esencial en la consolidación del campo disciplinar y de la práctica misma del componente expresivo. Un comunicólogo en el ejercicio cultural del colectivo, permite la congruencia del desarrollo social y productivo, solidifica el ejercicio de los valores y lo habilita como actor, agente, negociador y practicante de los mismos.

La Comunicación Organizacional: Martínez y Nosnik (1988) abordan la Comunicación estructuralmente, como herramienta para la productividad y desde el modelo de la organización como objeto de estudio, la definen como el proceso de emisión/recepción de mensajes dentro de una estructura compleja, basados en las relaciones que dentro/fuera de ella existan. Este enfoque se centra en el manejo de personal y los efectos positivos que la modificación de paradigmas generan en el conocimiento, actitud y conducta de los actores. El mejoramiento de las habilidades de comunicación de quienes intervienen en los procesos económicos, influye en la productividad de las interacciones expresivas entre los miembros de la empresa; el constructo teórico de esta investigación apunta a la Comunicación Organizacional en el nivel de abstracción que Nosnik propone para procesos comunicativos: aquél orientado al aspecto estructural y funcional de la misma, interesándose en su formación personal, lo que deviene en un clima adecuado en el que el estudio, análisis, evaluación y formación de valores es vital para lograrlo. Los Valores en el Trabajo: el concepto básico de valor es el de todos los principios que orientan el comportamiento de cada sujeto para su realización como persona (Jiménez, 2008). Su trascendencia no la define la cultura, sino lo que significa para sus integrantes; actitud y conducta, a pesar de formar parte de la personalidad del individuo (Nosnik, 1996), tienen por sí mismas inferencia en ésta última; en estudios sobre valores y cómo pueden utilizarse para mejorar la identidad e imagen corporativas de una empresa, existen teorías organizacionales sobre la importancia del fortalecimiento de los valores de un colectivo, para reafirmar y mantener dichas enseñanzas cívicas y de conducta. El constructo de valores en una organización es su razón de ser y su propósito de creación evoluciona para volverse más funcional y productiva. Los valores profesionales

reflejan el colectivo al que se pertenece (Cortina, 2000). Los que resultan relevantes y representativos de la organización y sus integrantes, son los denominados profesionales y van de lo general (factor común de los grupos) a lo particular (fomentados en cada uno de sus trabajadores); reconocen los roces ideológicos resultantes entre sus miembros y contemplan que comportamientos y relaciones respondan a una cultura donde se manifiestan actitudes que reflejan valores. (Nosnik, en Rebeil 2000). La Comunicación y la Formación en Valores Profesionales: según la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, los alumnos de Ciencias Sociales especializados en Comunicación tienden a: *“Ser polifacéticos en capacidades genéricas que abarquen diferentes disciplinas; flexibles ante la diversificación y evolución del mundo laboral; preparados para la internacionalización del mercado laboral mediante una comprensión de diversas culturas y dominio de otros idiomas; capaces de contribuir a la innovación y ser creativos; contar con actitud positiva para emprender sus propios negocios; interesados en el aprendizaje durante toda la vida y preparados para ello; capaces de trabajar en equipo; contar con capacidades de comunicación y sensibilidad social; capaces de hacer frente a las incertidumbres; animados de un espíritu de empresa; dispuestos a asumir responsabilidades; contar con formación sólida en conocimientos y capacidades generales; desarrollar aptitudes para resolver problemas”* (ANUIES, 2000). Educar hoy es percibir a la universidad como estructura educativa objetiva, enfocada en cumplir obligaciones y normativas y que se involucra en el crecimiento cognitivo y personal de sus miembros. La enseñanza, aprendizaje y funcionalidad de los valores profesionales en una organización educativa, requiere de una diferenciación entre moral y ética, siendo la primera una noción de lo correcto y la segunda, una guía accional del individuo que busca su desarrollo en todo ámbito de desenvolvimiento social, personal y laboral. La moral se refiere a normas impuestas por la sociedad (OMC, 2011) para que toda conducta sea enfocada al bienestar colectivo, mientras que la ética es la materialización de la ideología de las personas: principios que un sujeto adopta como propios y con relevancia y consecuencias en su entorno. Las instituciones de educación superior desarrollan actividades o planes de estudio que permiten a sus estudiantes también crecer éticamente, ese es el rol que les fue asignado por el compromiso social que poseen; promueven la enseñanza en valores para que esta perspectiva ético/axiológica no sea sólo parte de la mentalidad de sus egresados, sino que la reflexionen y adecúen a su identidad productiva.

### **Metodología**

Esta investigación se centró en el diagnóstico de cuáles valores identifican los propios alumnos dentro de su proceso de formación en la Facultad de Ciencias de la Comunicación, en las modalidades de materias y actividades institucionales. De un universo de 318 se seleccionó a 60 estudiantes, divididos en cuatro grupos focales de 15 integrantes cada uno, representando 2°, 4°, 6° y 8° semestre respectivamente, cumpliendo con las siguientes premisas para definir la muestra más representativa de la población objeto de estudio: estudiantes foráneos y de la zona metropolitana y conurbada de San Luis Potosí; estudiantes con promedios

altos; estudiantes con promedios medios; estudiantes con promedios bajos y estudiantes en riesgo académico y con rezago. Se llevó un análisis estadístico y paramétrico de los resultados académicos del alumnado en los diferentes semestres de sus estudios profesionales, para valorar sus impresiones, contrastarlas y contar con mayor información de los sujetos participantes en la herramienta. Las sesiones tuvieron una duración de 60 minutos, se contó con apoyo de moderador, registro de audio e imagen y los tópicos/cuestionamientos detonantes que se abordaron fueron en las siguientes áreas: formación integral en valores, formación cívica recibida, concepto/práctica de valores universales y su formación en valores dentro de la universidad.

### **Resultados**

La población objeto de estudio, acordó que la formación integral de los valores inicia en la familia y a partir de ella, se van construyendo sus manifestaciones humanas y disciplinares en el campo de la Comunicación; este proceso no tiene final, se prolonga a lo largo de la existencia y a los diferentes terrenos que su crecimiento comunicológico determine. La formación cívica es entendida como el conjunto de valores adquiridos extra/áulicamente, que define socio/culturalmente a la persona. Los valores universales son definidos como toda acción del sujeto en el escenario social y las evaluaciones que de la misma efectúa el colectivo en un sentido de aprobación o rechazo. Actitudes y habilidades siguen comprendiéndose como una representación del valor, que va conformándose con el cúmulo de experiencias de las personas y a partir del cual se construye su personalidad, son todas aquellas construcciones ideológicas con las que cuentan cada uno de ellos y que en un futuro se verán reflejadas en su desempeño en el cotidiano. Es un proceso de aprendizaje para la adaptación, una decisión individual determinada por el ámbito personal en el que se encuentren. Con relación a su imaginario y extensiones relacionadas con los valores profesionales, en los resultados de la aplicación de las sesiones de grupo, los universitarios los comprenden teóricamente como aquellas acciones aplicadas a la vida laboral: aquellos cimientos éticos con relevancia organizacional y que deben cumplirse en un buen empleo, como objetividad, tolerancia, imparcialidad, eficiencia o puntualidad - los más mencionados – pero especificaron que el ejercicio de los valores está determinado por el perfil en que se desempeñen y de cómo este proceso permita un óptimo funcionamiento de la organización; para ellos, pueden ser optativos, no tienen por qué ser reglas exactas del comportamiento de un trabajador, por ejemplo, en el grado en que ellos reciban respeto, responderían en la misma medida. En cuanto a la formación en valores dentro de la universidad, declararon tener dudas al respecto, pues no identifican algún referente para asignarlo a un concepto de identidad profesional. Los valores mencionados estaban relacionados con la especialidad como comunicólogos, es decir, había diferentes lineamientos morales o éticos según ejercieran como periodistas o cineastas. Un comunicólogo no puede limitarse a dos o tres valores específicos, debe encontrar la forma de jugar con ellos para la práctica de su ciencia: a través de la adaptabilidad, el compromiso, la tolerancia, el trabajo en equipo, el respeto, la responsabilidad y la empatía. La última de las variables arrojó que en ninguna materia de los cuatro años que requiere la licenciatura, se les han enseñado, sin

embargo, acordaron que aquellos que han adquirido lo han hecho de forma tácita dentro de las actividades y actitudes que los maestros han tenido para con ellos. Mencionaron que las asignaturas de “Teorías de la Comunicación”, “Introducción al Campo Profesional de la Comunicación” y “Publicidad” son fuentes de aprendizaje de valores personales y profesionales, así como actividades de la Facultad como el Radio Maratón Universitario, las Jornadas de Comunicación Estratégica y los Encuentros de Comunicación, donde alumnos forman parte de brigadas de trabajo, las cuales enriquecen su percepción personal vivenciando el liderazgo, la equidad, la asertividad y la tolerancia.

### **Conclusiones**

El concepto y práctica de los valores comienza en la familia y sus extensiones en la práctica de la vida social, aunque es justo en este punto del proceso cuando los jóvenes tienen una encrucijada: apropiarse de ellos o dejar su puesta en escena a las circunstancias en las que se encuentren, incluyendo el desempeño laboral. Sus acepciones de los valores son claras, pero no alcanzan a identificarlos en los procesos de formación académica y tienden a confundirlos con el modelo educativo por competencias. Para los alumnos, el ejercicio personal de los valores responde al del otro, es decir, constituyen una opción interaccional de retroalimentación moral o ética, siempre en consecuencia del estímulo del emisor y dependiente del contexto. Para ellos, son instrumento de integración o exclusión social: ninguna de éstas opciones es negativa o positiva, son elementos de una balanza que puede inclinarse alternativamente; los valores son escenarios a donde pueden acceder o negarse a hacerlo, dependiendo de sus condicionamientos personales y es justo con este vaivén temporal o permanente de su definición individual, que construyen su identidad a partir de cómo estos se manifiestan en sus conductas o comportamientos: los valores nunca son los mismos, son ambiguos, intermitentes, resultantes, sujetos a renovación o rechazo en un ciclo interminable de definición constante, a tal grado, que más que personificarlos, los estudiantes desean defenderlos, pues confunden su manera de pensar y sentir con la universalidad de los valores. Son características alternantes de sí mismos más que una expresión permanente de su esencia. La vertiente profesional de este rubro, los considera como ingredientes que pueden aportarse a la organización para eficientarla, son practicados como expresiones de productividad más que humanistas; comprenden la trascendencia del ejercicio axiológico, pero constreñido como respuesta a cuestionamientos cotidianos de la realidad humana/profesional; no los cuestionan, son identificados como expresiones aisladas de una conceptualización del mundo.

## Referencias

- Abundis, F. (2014). La Formación en Valores para la Vida Profesional: el Caso de los estudiantes de las áreas de Ingeniería y Ciencias Humanas en la UANL. Universidad Autónoma de Nuevo León: Facultad de Filosofía y Letras, México.
- ANUIES (2000). La Educación Superior en el Siglo XXI. Líneas Estratégicas de Desarrollo. Una propuesta de la ANUIES. México: ANUIES.
- Bandura, A. (1977). Self-Efficacy in Changing Societies. United Kingdom: Cambridge University Press.
- Berger, P. y Luckman, T. (1980). Construcción Social de la Realidad. Buenos Aires: Amorrortu.
- Cortina, A. (2000). La Educación y los Valores. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Jiménez, J. (2008). El Valor de los Valores en las Organizaciones. Venezuela: Ediciones de Cograf Comunicaciones.
- Kuhn, T. (1970). Perspectiva Crítica de la Psicología Social. En Zúñiga, R., y Milagros, M. (1988). Michigan: University of Puerto Rico Press.
- Nosnik, A. (1988). El Papel del Investigador de la Comunicación en la Práctica de las Organizaciones, EIDCOM/AMIC, U de G, México.
- Nosnik, A. (1996). Comunicación y Gestión Organizacional. Universidad Autónoma de Bucaramanga. Colombia.
- Nosnik, A. (2000). "¿Por qué la Comunicación es Relevante en la Empresa?", en Rebeil Corella María Antonieta y Celia Ruiz Sandoval Reséndiz (Coordinadoras), El Poder de la Comunicación en las Organizaciones. México, Plaza y Valdés Editores / Universidad Iberoamericana, 75-92.
- Organización Mundial del Comercio. (2011). Informe sobre el Comercio Mundial 2011: La OMC y los Acuerdos Comerciales Preferenciales: de la Coexistencia a la Coherencia. Suiza: Servicios de Publicaciones de la OMC.

## **RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA: ACCIONES QUE CONTRIBUYEN A LA FORMACIÓN INTEGRAL DEL ESTUDIANTE UNIVERSITARIO**

*María Margarita Cantú Villarreal, María Blanca E. Palomares Ruíz, Mónica Zambrano Garza*  
*Universidad Autónoma de Nuevo León*

### **Resumen**

Uno de los principales objetivos de la Universidad es formar integralmente profesionistas para enfrentar los retos que la sociedad demanda. Buscando promover y practicar la Responsabilidad Social Universitaria (RSU), la Facultad de Ingeniería Mecánica y Eléctrica ha emprendido acciones involucradas en la responsabilidad social que han conformado un modelo de atención social, generado una cultura de participación tanto en estudiantes como en los padres de familia de la Dependencia de Educación Superior (DES). A través de su cometido de formar profesionales (propósito académico) y construir nuevos conocimientos (propósito de investigación), se confirma que los servicios a la comunidad abonan y fortalecen el carácter de las instituciones en todos los ámbitos, promoviendo su humanismo y valores, particularmente hacia los grupos más vulnerables dejando una huella social de alto impacto.

### **Palabras clave**

Responsabilidad social universitaria, voluntariado, impacto social, participación, atención social.

### **Introducción**

La Responsabilidad Social (RS) tiene una doble dimensión, la que se refiere a la exigencia ética y la que corresponde a la estrategia sustentable de desarrollo organizacional, lo que demanda a las organizaciones que respondan de sus acciones y sus consecuencias, para con el mundo y con los diversos grupos sociales que son afectados por estas acciones. En ese sentido, impulsar la construcción de sistemas sociales inclusivos, justos y con criterios éticos; interactuar con la sociedad con un espíritu crítico; entender holísticamente la realidad; participar activamente en el desarrollo de su comunidad; reconocer, entender y respetar las diferencias culturales; son solo algunas de las características que deben caracterizar a un egresado de la Facultad de Ingeniería Mecánica y Eléctrica (FIME) de la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL). Ha sido un propósito del Modelo Educativo UANL que los egresados cuenten con sólidas competencias para promover la paz, la justicia social, los derechos humanos y la democracia en su comunidad. Todo ello se refleja en su desempeño laboral y el aprecio que muestran los empleadores.

Como antecedentes tenemos que la sociedad ha cambiado, y ésta demanda nuevos estándares de actuación. La petición por el respeto a los derechos humanos, una sociedad civil más organizada, mayor vigilancia ciudadana, la transparencia y lucha contra la corrupción, la búsqueda de una economía con rostro humano, la exigencia de estándares de calidad para las empresas, la lucha contra la pobreza, la sustentabilidad, la promoción de un desarrollo global sostenible y equitativo, entre muchos otros, son reclamos de la sociedad, que según Bernardo Kliksberg (2006) tiene cada vez más "sed de ética".



Por lo tanto, el tema de la RS se sigue desarrollando actualmente a nivel mundial, pero su trascendencia desbordó la organización empresarial, para impactar también a las instituciones educativas. De allí surge el término Responsabilidad Social Universitaria (RSU), abarcando cuatro impactos universitarios:

*Impactos Organizacionales:* toda organización deja huella a través de su gestión. Se refiere a la ética de la gestión, son los aspectos laborales, ambientales, de hábitos de vida cotidiana en el campus universitario, que derivan en los valores vividos y promovidos intencionalmente o no, que afectan a las personas y a sus familias.

*Impactos Educativos:* todo lo relacionado con los procesos de enseñanza-aprendizaje y la construcción curricular que derivan en el perfil del egresado que se está formando; ocurre cuando los alumnos se forman como ciudadanos democráticos; cuando la comunidad universitaria tiene la posibilidad de participar activamente en proyectos de servicio a la comunidad; cuando participan en la reflexión de las experiencias realizadas; cuando los miembros de la comunidad educativa se comprometen voluntariamente en proyectos de servicio; cuando hay un trabajo interdisciplinario en proyectos de servicio a la comunidad.

*Impactos Cognoscitivos y Epistemológicos:* es aquello relacionado con las orientaciones epistemológicas y deontológicas, los enfoques teóricos y las líneas de investigación, los procesos de producción y de difusión del saber, que derivan en el modo de gestión del conocimiento.

*Impactos Sociales:* todo lo relacionado con los vínculos de la Universidad con actores externos, su participación en el desarrollo de su comunidad y de su capital social, que derivan en el papel social que la Universidad está jugando como promotora de desarrollo humano sostenible (Vallaey, 2010).

La RS impacta el mundo universitario y demanda de la Universidad coherencia en todos los ámbitos del quehacer institucional: en la gestión, la docencia, la investigación y la vinculación, lo que significa una alta consistencia entre las acciones de los universitarios en congruencia con su misión, visión y valores institucionales. El impacto social que esto representa, le ha llevado a la Universidad a asumir los compromisos con y para la sociedad. Establecer una responsabilidad con el entorno generando proyectos y acciones en pro del desarrollo humano y la sustentabilidad, ya sea de manera independiente o a través de alianzas estratégicas con las diferentes instituciones gubernamentales y organizaciones de la sociedad civil, y todo esto en beneficio de la sociedad en su conjunto, y en particular de los grupos vulnerables.

### **Fundamentación**

La Educación Superior (ES) y la investigación fundadas en el conocimiento, se constituyen hoy en día como parte fundamental del desarrollo cultural, socioeconómico y sostenible de los individuos, las comunidades y las naciones. Por consiguiente, y dado que tiene que hacer frente a grandes desafíos, la propia ES ha de emprender la transformación y la renovación más radical que jamás haya enfrentado, de forma que la sociedad contemporánea, que en la actualidad vive una profunda crisis de valores, pueda trascender las consideraciones meramente

económicas y asumir dimensiones de moralidad y espiritualidad más arraigadas (UNESCO, 1998).

"La Educación Superior es un bien público", la principal responsabilidad de la Universidad es liderar a la sociedad en la generación de conocimientos y capacidades que permitan el desarrollo y una mejor calidad de vida para las futuras generaciones (de la Cuesta, 2011).

La RSU es una nueva filosofía de gestión universitaria que pretende renovar el compromiso social de la Universidad al mismo tiempo que facilitar soluciones innovadoras a los retos que enfrenta la ES en el contexto de un mundo globalizado pero insostenible en sus patrones de

"Desarrollo" (Vallaey, 2011). Considerando que la política de gestión de la calidad ética de la Universidad busca alinear sus cuatro procesos (gestión, docencia, investigación y vinculación) con la misión universitaria, sus valores y por ende, su compromiso social, mediante el logro de la congruencia institucional, la transparencia y la participación de toda la comunidad universitaria (autoridades, estudiantes, docentes y administrativos) con los múltiples actores sociales interesados en el buen desempeño universitario y necesitados de él, busca entonces la transformación efectiva de la sociedad hacia la solución de sus problemas de exclusión, inequidad y sostenibilidad (Vallaey, 2011).

Para Herrera (2010), la ética de la responsabilidad implica dialogar y actuar políticamente, movilizar acciones cívicas, ejercer el poder para dar respuestas críticas a las demandas de la sociedad, conciliar los intereses y derechos individuales con las grandes aspiraciones sintetizadas en proyectos sociales que aspiran a asegurar el bienestar genérico, la sustentabilidad y el bien común.

Por tanto, la relevancia y honorabilidad caracterizan a las instituciones competentes desde el punto de vista académico y comprometido éticamente con la problemática de nuestro tiempo y nuestro entorno, y éstas orientan sus acciones a contribuir desde la investigación, la docencia y la vinculación, con el logro de los más altos estándares del desarrollo humano.

## **Metodología**

### **Nivel Teórico**

**Histórico-Lógico/Análisis de documentos:** Se revisaron los informes de las gestiones realizadas por los diferentes departamentos, así como los informes anuales de dirección, lo cual permitió integrar a un modelo todas las actividades que en materia de responsabilidad social se han gestionado en los últimos cinco años (Báez, 2012).

**Descriptiva:** Esta investigación es de corte descriptivo ya que con el análisis de la información recabada de cada una de las áreas, permitió reforzar los programas de Responsabilidad Social, por lo que se considera un estudio diagnóstico de la situación particular de la Facultad de Ingeniería Mecánica y Eléctrica como Dependencia de Educación Superior (DES).

## Resultados

Uno de los aspectos más sobresalientes de la RSU en la FIME, y que es objeto de este autodiagnóstico, es el impacto social que provoca y se presenta conforme al modelo de atención social de la DES de la siguiente manera:

*El impacto en su entorno adyacente.* FIME promueve programas de atención social con el propósito de promover una cultura de RSU en su comunidad; promoviendo la creación de grupos estudiantiles de voluntariado, programas de apoyo y visitas a centros de servicio a la comunidad, visitas al Hospital Universitario (HU) y otros hospitales de la localidad, visitas a centros comunitarios que brindan atención a grupos vulnerables. La participación en estos programas para los estudiantes es de carácter voluntario y forma parte de su formación integral, y en ocasiones se extiende a algunos profesores e incluso padres de familia de los mismos estudiantes generando una cultura de compromiso social que permea y se multiplica.

*Impacto en la comunidad.* Los programas de atención social se realizan en el entorno inmediato de la Universidad, y al igual que en el caso anterior están dirigidos a atender problemas y necesidades identificadas en la comunidad. Estas acciones van desde visitas a centros de salud, centros geriátricos, centros de atención a niños y niñas en situación de desventaja o calle, y participación en programas organizados por empresas con propósitos específicos, como es el caso del programa "conductor designado", que hace conciencia en los jóvenes sobre los riesgos de mezclar el alcohol y el volante.

*Actividades de asistencia técnica.* Se trata de programas definidos que a solicitud de instancias públicas o privadas requieran de apoyo técnico y logístico a la DES; éstos programas suelen ser asistenciales, como acudir a una campaña de reforestación, o de limpieza de la zona turística, o de rehabilitación sanitaria o eléctrica en colonias vulnerables, para la atención de estos programas se construyen brigadas de ayuda de acuerdo a la especialidad y los estudiantes de los diversos Programas Educativos participan de forma voluntaria; es decir, se asiste técnicamente a organizaciones, generalmente sin fines de lucro, en actividades que requieren de asistencia técnica para mejorar sus resultados.

Como resultado se implementó el Modelo de Responsabilidad Social FIME Responsable (figura 1). El propósito de la aplicación del Modelo es el de abonar a una formación integral del estudiante universitario que además de permitirles poner en práctica los conocimientos de especialización adquiridos, los sensibilice con la realidad (formación en valores), formando de esta manera ciudadanos planetarios más sensibles y conscientes de los problemas que existen en su sociedad con un espíritu de disposición y ayuda

## Modelo de Responsabilidad Social y FIME Responsable

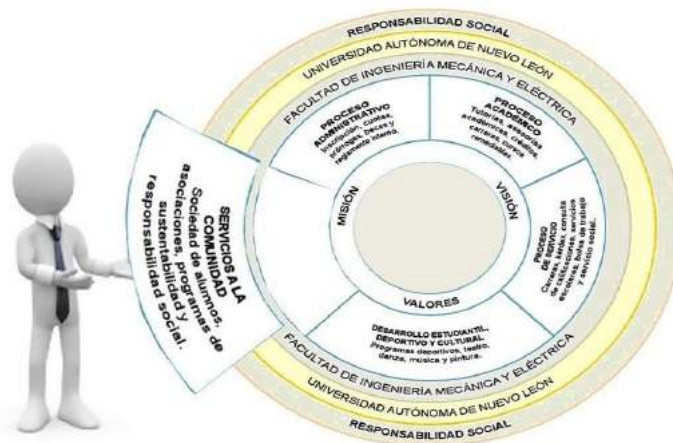


Figura 1: El Modelo inició en el marco de la vinculación y gestión con los estudiantes y padres de familia el cual ha integrado nuevos procesos en respuesta a las necesidades de la comunidad. Fuente: Coordinación de Atención Social, FIME-UANL.

La apuesta del Modelo **FIME Responsable** busca que sus acciones de vinculación y gestión se centran en estrechar los lazos de cooperación entre la DES y los sectores productivos, sociales, gubernamentales y educativos, fortaleciendo una actitud institucional que tenga como fin último coadyuvar al logro de más altos niveles de bienestar para toda la comunidad.

Dentro de la búsqueda de generar esta nueva cultura de RSU, las acciones que mayor impacto y mejor respuesta han tenido son aquellas que promueven el cuidado al medio ambiente, la sustentabilidad, el reciclaje, la separación de residuos, que se llevan a cabo de forma permanente teniendo un efecto multiplicador hacia estudiantes, profesores y padres de familia (Cantú, 2013).

A continuación se muestra la figura 2 donde pueden observarse las acciones emprendidas en los últimos siete años de la DES y la figura 3 nos muestra los resultados obtenidos en todos los eventos realizados durante el 2014.

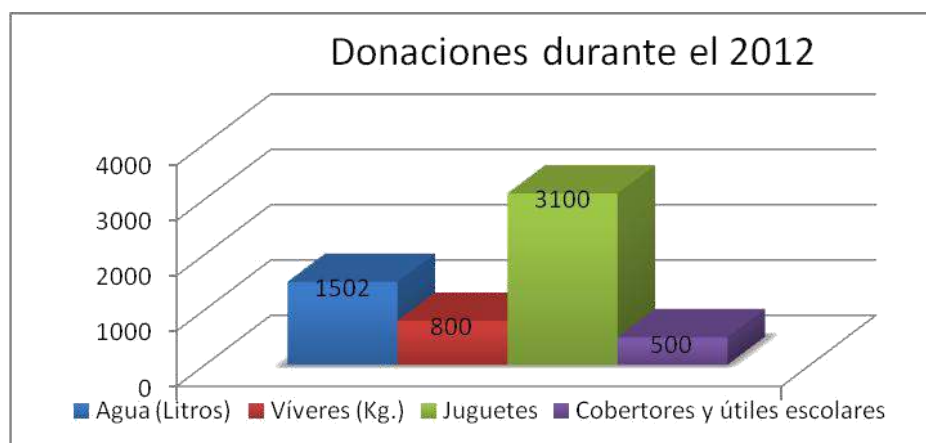


Figura 2 Actividades de atención social en el que participan de manera voluntaria estudiantes, profesores y padres de familia. Fuente: Coordinación de Atención Social, FIME-UANL.



Figura 3: En esta gráfica se muestran las donaciones efectuadas de acuerdo a eventos programados de los cuales sobresale el evento navideño con la donación de juguetes.

### Conclusiones

El ejemplo más claro de que el Modelo FIME Responsable brinda resultados es la confianza. Si bien, la DES ha fundado su prestigio a lo largo de más de 67 años de formar profesionales en el área de ingeniería en el norte del país, es justamente eso que ahora denominamos Responsabilidad Social Universitaria. El reto es aún muy grande, la participación voluntaria, si bien significativa, sigue teniendo áreas de oportunidad, como el lento crecimiento de la población estudiantil y docente que participa en los programas, esto nos brinda la coyuntura de implementar nuevas estrategias para contribuir a la formación integral del estudiante universitario, para formar profesionistas líderes en las diversas áreas de ingeniería con altos valores sociales y competitivos internacionalmente, comprometidos con la búsqueda de la excelencia y orientados a prever y satisfacer los requerimientos de la sociedad a través de la innovación y el desarrollo tecnológico.

## Referencias

- Báez Villarreal, E. (2012). "Informe de actividades". Facultad de Ingeniería Mecánica y Eléctrica, Universidad Autónoma de Nuevo León, México.
- Cantú Villarreal, M. (2013). "Generando una cultura de sustentabilidad con los estudiantes y padres de familia de una DES". Congreso Internacional Educación, Ciencia y Tecnología FIME-UANL. México.
- De la Cuesta, M. (2011). "La Responsabilidad Social de las empresas, el desarrollo sostenible y el sistema de educación y formación". Recuperado el 10 marzo de 2015 de <http://www.fundacioncarolina.es/es-ES/nombrespropios/Documents/NPDelaCuesta1105.pdf>
- Herrera, A. (2010). "Responsabilidad social: Eje de la transformación de la universidad en la era de la globalización". Universidades, Unión de Universidades de América Latina y el Caribe, LX (45).
- Kliksberg, B. (2006). "Más ética, más desarrollo". Temas Grupo Editorial SRL, 2006. Argentina.
- UANL. Visión 2020 de la Universidad Autónoma de Nuevo León. Nuevo León: UANL, 2011.
- UNESCO. (9 de Octubre de 1998). Recuperado el 1 de Marzo de 2014, de [http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration\\_spa.htm](http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm)
- UNESCO. (1997). "Educación para un Futuro Sostenible: Una Visión Transdisciplinaria para una Acción Concertada".
- Vallaey F. (2010). "Breve marco teórico de Responsabilidad Social Universitaria", Recuperado el 15 de marzo 2015 de <http://rsuniversitaria.org/web/images/stories/BreveMarcoTeodelaResponsabilidadSocialUniv.pdf>
- Vallaey F. (2011). Recuperado el 1 de Marzo de 2014, de [http://www.responsable.net/sites/default/files/responsabilidad\\_social\\_universitaria\\_francois\\_vallaey.pdf](http://www.responsable.net/sites/default/files/responsabilidad_social_universitaria_francois_vallaey.pdf)

## ALGUNOS INTERESES DE LOS ALUMNOS QUE IMPACTAN EN SUS ACTITUDES ECOLÓGICAS

*Yesenia Jimena Limón Aguilar; Horacio Villalón Mendoza; José Amado Guevara González; Fortunato Garza Ocañas; Alfonso Martínez Muñoz  
Universidad Autónoma de Nuevo León, Facultad de Ciencias Forestales*

### Resumen

La presente investigación se realizó en el municipio de Linares, Nuevo León, México, durante el mes de septiembre de 2014. Se aplicó a una población estudiantil conformada por alumnos pertenecientes del sector público y privado de 5° y 6° grado de primaria, utilizando dos grupos de cada escuela. El objetivo de la investigación fue identificar el tipo de impacto en las actitudes ecológicas dependiendo del nivel socioeconómico de las familias en el área de educación a nivel primaria en el municipio de Linares, Nuevo León, México. Se realizaron pláticas ecológicas educativas con énfasis en el tema de separación residuos sólidos urbanos (RSU) y posteriormente, se realizó una actividad ecológica con la finalidad de reforzar el conocimiento impartido durante la plática ecológica que consintió en separar los RSU durante un periodo de cuatro semanas consecutivas. Con la cantidad total colectada de los RSU, así como también, con las encuestas realizadas antes y después de las pláticas ecológicas educativas, se procedió a realizar un análisis de los datos obtenidos. Los resultados indicaron que no existe diferencia en el nivel socioeconómico respecto a los hábitos ecológicos y conocimientos del tema. Se obtuvieron cambios significativos favorables en cuanto a los conocimientos teóricos adquiridos por los alumnos, cuyos conocimientos se fueron consolidando en el periodo de dicha actividad ecológica educativa.

### Palabras claves

Escuelas; educación ambiental; pláticas ecológicas; actividad de separación; hábitos ecológicos.

### Introducción

Importancia de la separación de los residuos sólidos urbanos (RSU).

Una de las preocupaciones sociales más importantes de la actualidad, es la presencia de la basura y su manejo para mejorar la calidad de vida y el entorno natural.

Los residuos sólidos (comúnmente denominados basura) son generados de manera intrínseca en todas las acciones humanas; Tchobanoglous *et al.*, (1994) mencionan que “son una consecuencia de vida” y los definen como aquellos residuos que provienen de actividades animales y humanas, que normalmente son sólidos y que son desechados como inútiles o superfluos.

Aun cuando el término “separar” se usa para indicar que es conveniente manejar aparte distintos tipos de residuos, en el fondo lo que se busca es evitar a toda costa que se mezclen los residuos orgánicos que se pudren, con el resto de los residuos. Las razones por las cuales no se deben mezclar dichos residuos incluyen, entre otras, que los residuos orgánicos: a) ensucian a otros residuos, b) hacen perder su valor a los residuos reciclables, c) aumentan la cantidad de

basura, y d) dificultan el manejo de los residuos que no se pudren por parte de los trabajadores involucrados en su manejo (Semarnat, 2005).

Desafortunadamente, en México existe un rezago mayor al 70 por ciento en el control de residuos sólidos (Secretaría de Economía, 2001) debido a que la mayoría de los municipios no cuentan con programa que garantice un efecto ambiental mínimo de los residuos generados en su jurisdicción.

### **Residuos sólidos urbanos y su problemática ambiental y educativa.**

Sin embargo, el problema no sólo radica en las grandes cantidades de residuos que se generan, sino también en el cambio de su composición, ya que anteriormente eran de tipo orgánico y en la actualidad son elementos de lenta degradación con un mayor efecto en el ambiente. Asimismo, el impacto ambiental generado por los residuos sólidos depende también de la forma en que éstos son manejados y dispuestos (Rivera, 2005).

El reto a que se enfrenta hoy la educación, en todos sus niveles y disciplinas es no sólo incorporar los nuevos conocimientos, sino enseñar a cambiar la perspectiva que tenemos del mundo y de nosotros mismos (Artis y Lara, 1999).

Para resolver esta problemática es necesaria la participación del sector educativo mediante programas de manejo adecuado de residuos sólidos en las escuelas, en coordinación con diversas instituciones, y, desde luego, la imprescindible labor de promotores ambientales, directivos, docentes, alumnos y personal de apoyo (Semarnat, 2005). El manejo integral de los residuos depende de varios factores como: los recursos con los que cuentan las autoridades, la naturaleza y cantidades de los residuos y diversos aspectos culturales, educativos y sociales, y esto requiere un alto nivel de concientización (Rivera, 2005).

Atendiendo a lo arriba expuesto, se puede afirmar que la situación del manejo de los RSU lleva a establecer que existe una falta de educación ambiental en mayor o menor grado de todos los actores involucrados.

Esta investigación, en el área de educación ambiental, plantea el estudio del impacto del nivel socioeconómico de las familias en la participación de los alumnos en actividades de separación de RSU en el municipio de Linares, Nuevo León, México, por lo que la realización de este estudio de causa y efecto por la presencia de la basura, ayuda a contribuir en el conocimiento sobre el proceso de inter-aprendizaje permanente, donde los estudiantes del nivel primaria y los actores educativos adquirieron valores ambientales, desarrollaron habilidades, actitudes y criterios necesarios para tomar decisiones a favor de un ambiente saludable.

Frente a nuestra realidad encontrada la mejor alternativa es aplicar los conceptos de la educación ambiental, incorporando varias temáticas, en especial sobre el manejo adecuado de la basura, ya que es uno de los factores negativos más visibles en las instituciones educativas y de igual manera en las familias donde pertenecen los niños.

### **Fundamentos teóricos**

Objetivos: Identificar el tipo de impacto en las actitudes ecológicas dependiendo del nivel socioeconómico de las familias en el área de educación a nivel primaria en el municipio de Linares, Nuevo León, México.



- Realizar un diagnóstico ambiental con relación al manejo de residuos sólidos urbanos en la primaria Ignacio Manuel Altamirano y el Colegio Salesiano Modelo, ambas de Linares, N.L.
- Determinar la situación actual del manejo de residuos sólidos urbanos con la finalidad de determinar el impacto dependiendo del tipo de nivel socioeconómico. Informar y sensibilizar a la comunidad escolar de 5° y 6° grado sobre los problemas de contaminación y salud que producen los residuos sólidos urbanos. Difundir y fomentar en las escuelas la cultura de la separación de residuos sólidos y las ventajas de la reducción, la reutilización y el reciclamiento de los mismos.
- Realizar acciones prácticas y sencillas como la separación de residuos sólidos urbanos que fortalezcan hábitos y actitudes para disminuir la generación de residuos sólidos en las escuelas.
- Evaluar la predisposición a la separación en origen de los residuos sólidos urbanos.
- Identificar los obstáculos generados por el ambiente económico y cultural que enfrentan los niños y familias para las actividades ecológicas.

### **Metodología**

Métodos para la implementación de las pláticas ecológicas

Para analizar el éxito de los programas educativos existen una variedad de métodos, con los cuales se pueden recopilar datos sobre la situación existente como encuestas, entrevistas y observaciones. La metodología propuesta para la presente investigación empleó el método cuantitativo, complementada con un análisis estadístico de los datos sociales obtenidos del muestreo implementado. (Méndez, 2011).

Se utilizó una significancia estadística con un valor de  $p \leq 0.05$ .

El escenario planteado para los grupos participantes fueron las aulas mismas de las dos escuelas que son la Primaria Ignacio Manuel Altamirano, la cual es escuela pública y el Colegio Salesiano Modelo perteneciente a escuela privada.

Para la exposición de las pláticas ecológicas y realización de la práctica de la separación de los RSU, se trabajó con cuatro grupos en total pertenecientes a 5° y 6° de primaria de cada escuela, las dos escuelas se encuentran ubicadas en Linares, Nuevo León. (Figura 1.)



Figura 1. Pláticas ecológicas y encuestas impartidas en el aula de clases

Antes de iniciar con la plática ecológica se les aplicó una primera encuesta con la finalidad de conocer que tan familiarizados están con el tema de los RSU y de igual modo su actitud al respecto.

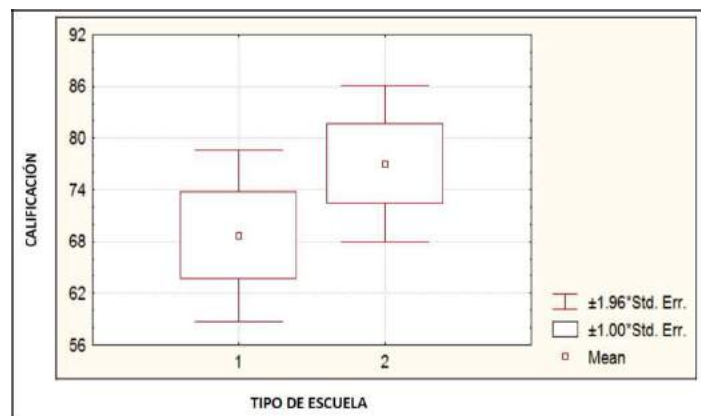
Posteriormente se procedió a realizar la práctica, que consistió en separar los residuos tales como PET, cartón y papel durante un periodo de cuatro semanas con la finalidad de analizar qué grupo aprendió más y de este modo determinar si el factor socioeconómico tiene influencia en los niños en cuanto a actitudes ecológicas, en especial en la separación de RSU.

Por consiguiente se realizó la misma encuesta estructurada con preguntas de opción múltiple por segunda vez después de un mes de haber iniciado el proceso de separación de RSU, así como también, de haber impartido las pláticas correspondientes, con la finalidad de analizar la capacidad de retención del aprendizaje obtenido durante ese periodo en los grados académicos de las dos instituciones. Una vez concluida la información de campo, se procedió a realizar la captura de datos para su análisis e interpretación y de este modo obtener los resultados.

### Resultados

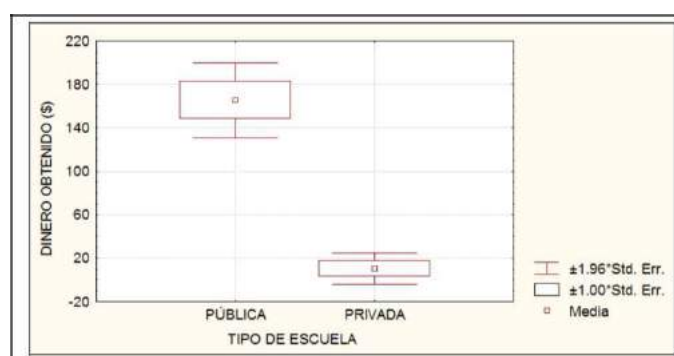
Evaluación del material colectado en las dos escuelas en relación al nivel socioeconómico.

Tomando en consideración las cuatro aulas de las dos instituciones educativas y en relación al análisis de conocimientos y la colecta de los RSU (PET, cartón y papel), así como también su nivel socioeconómico, en el Gráfico 1, se puede observar que el resultado nos indica que no hay diferencia entre el tipo de escuela (pública y privada), respecto a los hábitos ecológicos y conocimientos del tema de RSU.



Gráfica 1. Diferencia según el tipo de escuela.  $P \leq 0.05$  ( $p=0.232607$ ).

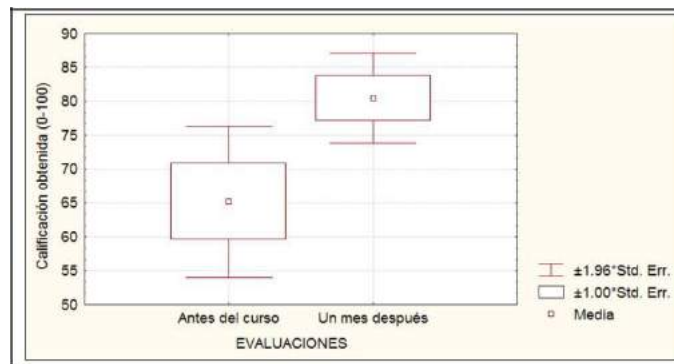
Uno de los principales factores que más hizo diferencia en la colecta semanal de los RSU en las dos escuelas del sector público y privado, fue la constante competencia por los alumnos pertenecientes a la escuela pública de 5° y 6° grado, ya que ellos lo miraban de una perspectiva más enfocada al beneficio económico y no tanto a un beneficio educativo para que ellos vayan formando hábitos más ecológicos para el cuidado del medio ambiente, ya que para los alumnos de la escuela pública resultó más tentativo el valor económico que representaba el coleccionar mayor cantidad de residuos semana a semana con la finalidad de obtener mayor cantidad de dinero que el valor ecológico. Este resultado es muy alentador ya que la mayoría de los alumnos pertenecen a escuelas públicas, tomando en cuenta la cantidad de alumnos que pueden llegar a ser concientizados e informados en la importancia que tiene la educación ambiental en la vida diaria y que con acciones enfocadas a cuidar el medio ambiente se puede cambiar la problemática y situación ambiental si se colabora de una manera unida donde cada uno de ellos participe en dichas actividades y que los conocimientos que adquieran los vayan difundiendo y compartiendo con la sociedad para generar un impacto positivo mayor, ver Gráfico 2.



Gráfica 2. Diferencia entre los montos de dinero ganados por los alumnos de la escuela pública y los de la privada.  $P \leq 0.05$  ( $p=0.015$ ).

En base a los resultados de la primera evaluación, que se puede apreciar en el Gráfico 3, mediante la aplicación de encuestas después de haber adquirido las pláticas ecológicas en las aulas de las dos instituciones educativas, en general se

observó que hubo un incremento significativo en sus conocimientos según las respuestas obtenidas en la segunda encuesta.



Gráfica 3. Resultados de los conocimientos teóricos de los alumnos sin importar el tipo de escuela.

Sin duda alguna este resultado fue muy satisfactorio y gratificante al saber que la presente investigación ayudó significativamente a marcar un cambio en las actitudes de los alumnos y el conocimiento que se va adquiriendo con la constancia de programas y actividades, generen estrategias de educación ambiental exitosas para generar un cambio sólido y favorable a los programas educativos que están destinados principalmente a la educación ambiental.

### Conclusiones

En el presente estudio se encontró que el nivel económico de las familias de procedencia de los alumnos no influye en los hábitos ecológicos, ni en el conocimiento del tema de los RSU en los alumnos que participaron, tanto del sector público del como privado.

Uno de los principales motivos que hace que exista una diferencia significativa en los resultados obtenidos en cuanto a la cantidad de residuos separados por ambas escuelas ( $p=0.015$ ), tanto del sector público como privado, es el beneficio económico. Ya que para los alumnos de la escuela del sector público se motivaban más en coleccionar mayores cantidades de residuos, lo anterior por estar relacionado con la cantidad de dinero o dicho de otro modo a mayor cantidad de residuos coleccionados, mayores cantidades de dinero obtenidos. Por consiguiente, los alumnos de la escuela pública veían la separación de RSU como un beneficio propio para apoyarse económicamente y no sólo de una perspectiva en donde ellos benefician y ayudan a tener y fomentar una cultura ambiental positiva para contrarrestar los daños ocasionados por la falta de conciencia ecológica, a diferencia de los alumnos de la escuela privada que no coincidieron en la primera actitud de ver la separación de RSU como un beneficio propio, para apoyarse económicamente.

En cuanto a los conocimientos obtenidos por los alumnos de ambas escuelas antes y después del curso, revelaron que hay cambios significativos en el aprendizaje obtenido después de la actividad realizada durante un periodo de un mes y de la información que se impartió en el marco de conocimientos teóricos ( $p=0.03$ ). Éstos mostraron una evolución satisfactoria de cómo ellos empezaron y por consiguiente se vio reflejado el conocimiento obtenido a lo largo del curso y la mejoría que ellos fueron adquiriendo durante el periodo que separaron los RSU.

## Referencias

- Artis, M. y Lara, A. (1999). ¿Educación ambiental o alfabetización global? Ciencia y Desarrollo, Núm. 149. México. 40-43.
- Rivera S., G. 2005. Diagnóstico de la Problemática de los Residuos Sólidos Urbanos en el Municipio de Ciudad Ixtepec, Oaxaca. Tesis de Licenciatura en la Universidad del Mar, Campus Puerto Ángel. Ixtepec, Oaxaca. 121 p.
- Méndez V., E. 2011. Diagnóstico y Evaluación de Estrategias Educativas en el aula para impulsar la implementación de programas ecológicos en el Municipio de Linares, Nuevo León. Tesis de Maestría en la Facultad de Ciencias Forestales. Linares, Nuevo León. 76 p.
- Secretaría de Economía. (2001). Reciclaje de residuos en la pequeñas y medianas empresas, ponencia presentada en el Seminario Internacional: Reciclaje y Tratamiento de Residuos. Instituto Nacional de Ecología, México, D.F.
- Semarnat (Secretaría del Medio Ambiente y Recursos Naturales). 2005. Manual de Manejo Adecuado de Residuos Sólidos. Escuela Limpia en el D.F.
- Tchobanoglous G., Theisen H. & Vigil S. (1994). Gestión Integral de los Residuos Sólidos. España: McGrawHill-Interamericana.

## Apéndice

RSU: residuos sólidos urbanos

Superfluos: que no es necesario, que sobra o está de más.

Jurisdicción: autoridad para gobernar y hacer ejecutar las leyes.

Perspectiva: punto de vista o modo de ver y considerar las cosas:

Imprescindible: que es muy necesario porque sin su presencia no es posible.

## **FORMACIÓN INTEGRAL EN EL INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL. CASO ESCA TEPEPAN**

*María de la Luz Pirron Curiel, Marcela Rojas Ortega, Lucía Esparza  
Zamudio  
Instituto Politécnico Nacional. México*

### **Resumen**

La formación integral es un tópico de actualidad y al analizar los estudios y propuestas recientes sobre el tema se observan enfoques particulares sobre ésta, sin embargo la mayor parte de los autores coinciden en los aspectos de formación social, ideológico, humano, funciones profesionales sustantivas y conocimiento teórico-práctico de la profesión; los que son abordados en esta investigación. El problema se planteó a partir de la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuáles son los aspectos de formación integral auto -percibidos por los estudiantes de la carrera de contador público en la ESCA Tepepan? El objetivo general consistió en describir y analizar los aspectos de formación integral autopercebidos por los estudiantes de los programas académicos de la ESCA Tepepan e identificar necesidades para optimizar la formación integral. El estudio fue de tipo descriptivo y como instrumento se diseñó un cuestionario autoadministrado sobre aspectos de formación integral de los estudiantes. El cuestionario fue validado por jueces y piloteado previamente. Participó una muestra representativa de estudiantes de la generación 2010-2014, de la ESCA Tepepan, que cursaron el programa académico de Contador Público (obtenida mediante muestreo probabilístico con reemplazo). Los resultados indican que solamente un porcentaje reducido de estudiantes logra los niveles óptimos de formación integral y que existen importantes posibilidades de mejora.

### **Palabras Clave**

Formación integral, modelo educativo, autopercepción.

### **Introducción**

En el contexto educativo actual, la formación integral ha cobrado gran importancia, se considera que el profesional del siglo XXI, requiere de una sólida preparación que involucra aspectos teóricos, técnicos y humanos para enfrentar los retos que se presentan a todos niveles.

El profesional además de tener los conocimientos y habilidades de su área de formación, debe ser capaz de adaptarse a un mundo cambiante, contribuir al desarrollo social y económico, integrarse a diversos grupos de trabajo, actualizarse de manera continua y convivir armónicamente con los demás.

La Escuela Superior de Comercio y Administración (ESCA), del Instituto Politécnico Nacional (IPN), no es ajena a estas necesidades de formación, por lo que en agosto

de 2008 implantó el Modelo Educativo Institucional (MEI), reestructurando sus planes de estudio y programas de estudio bajo este enfoque. Actualmente existen diversos puntos de vista respecto a la efectividad de los programas académicos implantados por lo que es fundamental llevar a cabo un seguimiento de los mismos. Debido a lo anterior se realizó un estudio para conocer, específicamente, cómo perciben los estudiantes del último semestre, de la carrera de Contador Público, los aspectos de formación integral, que han desarrollado durante su trayectoria escolar.

El presente trabajo presenta la fundamentación teórica, la metodología y los resultados del estudio descriptivo que fue llevado a cabo en 2014, en las instalaciones de la ESCA Tepepan, del IPN.

Los resultados indican que existen altas posibilidades de mejora que pueden ser atendidas mediante diversas estrategias.

### **Fundamentos teóricos**

En el siglo XXI los estudiantes deben tener una formación que permita que “se conviertan en ciudadanos bien informados y profundamente motivados, provistos de un sentido crítico y capaces de analizar los problemas de la sociedad, buscar soluciones para los que se planteen a la sociedad, aplicar éstas y asumir responsabilidades sociales” (UNESCO, 1998:4).

Al respecto, en Colombia se considera que “la formación integral es un concepto que está presente en todos los principios que rigen los proyectos educativos, las misiones y los propósitos de cualquier universidad en Colombia y en el mundo como una política universal.” (Tovar, 2002: párr. 4).

Específicamente, la Universidad Veracruzana define a la formación integral como “parte de la idea de desarrollar, equilibrada y armónicamente, diversas dimensiones del sujeto que lo lleven a formarse en lo intelectual, lo humano, lo social y lo profesional” (González, 2006:3).

Por lo tanto, “la formación integral implica una perspectiva de aprendizaje intencionada, tendiente al fortalecimiento de una personalidad responsable, ética, crítica, participativa, creativa, solidaria y con capacidad de reconocer e interactuar con su entorno para que construya su identidad cultural” (Ruiz, 2008:11).

Esta nueva visión integradora hace necesario que las instituciones formadoras tengan una responsabilidad académica más amplia e innovadora que involucre un proyecto integrador de aspectos como el desarrollo teórico, las funciones sustantivas, los actuales planteamientos curriculares, la formación docente y las estrategias didácticas. Ruiz (2008) considera que la formación integral precisa

desarrollar por lo menos los siguientes aspectos: ideológicos, epistemológicos, funciones sustantivas, curriculares, de extensión, de vinculación y de difusión (11).

## **Metodología**

**Planteamiento del Problema.** A partir del marco teórico y de las características del modelo educativo institucional, del Instituto Politécnico Nacional (IPN), se planteó el problema de investigación, a través de la siguiente pregunta:

¿Cuáles son los niveles de formación integral auto-percibidos por los estudiantes de último semestre de la licenciatura de Contador Público en la ESCA Tepepan, del IPN?

**Tipo de estudio.** Se realizó un estudio exploratorio descriptivo para conocer los aspectos de formación integral de los estudiantes de la carrera de Contador Público, al concluir sus estudios.

**Variables.** Las variables que fueron seleccionadas son las siguientes:

Formación Cívica. Comprende asumir derechos y obligaciones, conciencia social, dignidad humana, participación y opinión política.

Aspectos Ideológicos. Comprende la solidaridad, así como la conciencia personal y colectiva.

Aspectos Humanos. Se refiere a la comunicación oral y escrita, las relaciones humanas y el liderazgo.

Funciones profesionales sustantivas. Comprende la investigación, la docencia, así como la participación en actividades de extensión y vinculación.

Aspectos curriculares de la formación. Seguridad de haber cursado los contenidos y temas necesarios para la formación integral.

Formación para integrarse al campo profesional. Se refiere tanto al conocimiento como a la práctica para ejercer la profesión.

**Población.** La muestra fue de 211 estudiantes de la ESCA Tepepan, del último semestre la carrera de Contador Público (87 hombres y 124 mujeres). La muestra fue obtenida mediante una selección al azar de grupos, aplicando el instrumento a los alumnos presentes y continuando hasta obtener el número requerido de participantes.

**Instrumento de investigación.** Se elaboró un cuestionario de investigación que incluye aspectos relativos a las variables seleccionadas, El cuestionario incluye 50 reactivos y fue validado por la técnica de jueces y sometido previamente a piloto.



## Resultados

A continuación, se muestran los aspectos de formación integral de los estudiantes de los últimos niveles de la carrera de Contador Público.

Variable Autopercepción de Aspectos Cívicos				
Nivel de Autopercepción		Hombres	Mujeres	Promedio
3.00	Mínima aceptable	6.0%	1.0%	3.50%
4.00	Aceptable	42.0%	38.5%	40.25%
5.00	Óptima	52.0%	60.5%	56.25%
Total		100%	100%	100%

Fuente: Elaboración propia.

Los estudiantes se perciben con buenos niveles de formación cívica. Más de la mitad consideran que su formación es óptima, lo que les permite asumir sus derechos y obligaciones, así como participar en grupos sociales. La formación en aspectos cívicos es superior en el grupo de mujeres. Esta variable puede mejorar atendiendo los aspectos cívicos en la realización de actividades académicas.

Variable Autopercepción de Aspectos Ideológicos				
Nivel de Autopercepción		Hombres	Mujeres	Promedio
3.00	Mínima aceptable	2.0%	2.0%	2.0%
4.00	Aceptable	46.0%	40.0%	43.0%
5.00	Óptima	52.0%	58.0%	55.0%
Total		100%	100%	100%

Tabla 2. Aspectos ideológicos de la formación integral.

Fuente: Elaboración propia.

Los estudiantes se autoperciben con buenos niveles de aspectos de formación ideológica. El 55% considera que su formación es óptima, lo que le permite actuar con solidaridad y contar con conciencia personal y colectiva. Este aspecto puede mejorar si se implementan acciones formativas que involucren el desarrollo de aspectos ideológicos en las actividades de aprendizaje.

Variable Autopercepción de Aspectos Humanos				
Nivel de Autopercepción		Hombres	Mujeres	Promedio
2.00	Bajo	2.0%	0.0%	1.0%
3.00	Mínima aceptable	12.0%	3.0%	7.5%
4.00	Aceptable	67.0%	56.0%	61.5%
5.00	Óptima	29.0%	31.0%	30.0%
Total		100%	100%	100%

Tabla 3. Aspectos humanos de la formación integral.

Fuente: Elaboración propia.

Los estudiantes poseen niveles aceptables de autopercepción en aspectos humanos. El 30% considera que su formación es óptima, lo que permite mostrar excelentes habilidades de comunicación, de relación humana y de liderazgo. La formación humana tiene posibilidades de mejora si se da énfasis a la incorporación de actividades enfocadas a la formación humana en los contenidos y estrategias curriculares.

Variable Autopercepción de Funciones Sustantivas				
Nivel de Autopercepción		Hombres	Mujeres	Promedio
2.00	Bajo	3.0%	7.0%	5.0%
3.00	Mínima aceptable	21.0%	40.0%	30.5%
4.00	Aceptable	62.0%	40.0%	51.0%
5.00	Óptima	14.0%	13.0%	13.5%

	Total	100%	100%	100%
--	-------	------	------	------

Tabla 4. Funciones sustantivas de la formación integral.

Fuente: Elaboración propia

Los alumnos se autoperciben con niveles aceptables de formación en funciones sustantivas. Como se observa, el 13.5% de los alumnos considera que su formación es óptima, lo que les permite realizar actividades de investigación, docencia, intercambio y difusión, respecto a temas de su área profesional.

Esta variable puede tener de una mejora empleando acciones formativas que involucren el desarrollo de actividades que favorezcan la docencia, la investigación, el intercambio con otras instituciones y la divulgación de los conocimientos adquiridos.

#### Variable Autopercepción en Aspectos Curriculares

Nivel de Autopercepción		Hombres	Mujeres	Promedio
1.00	Muy Bajo	6.0%	2.0%	4.0%
2.00	Bajo	10.0%	9.0%	9.5%
3.00	Mínima aceptable	11.0%	33.0%	22.0%
4.00	Aceptable	61.5%	38.0%	49.75%
5.00	Óptima	11.5%	18.0%	14.75%
	Total	100%	100%	100%

Tabla 5. Aspectos curriculares de la formación integral.

Fuente: Elaboración propia

Los estudiantes poseen niveles aceptables de autopercepción respecto a los aspectos curriculares de la formación. El 14.75% considera que su formación en aspectos curriculares es óptima, lo que indica que cuenta con la formación profesional técnica necesaria. La variable tiene posibilidades de mejora, si se reestructura el plan y los programas de estudio, incorporando contenidos y actividades que contribuyan a la formación profesional, con un enfoque prospectivo e integral.

#### Variable Autopercepción de la Formación Profesional

Nivel de Autopercepción		Hombres	Mujeres	Promedio
2.00	Bajo	0.0%	2.0%	1.0%
3.00	Mínima aceptable	13.5%	18.0%	15.75%
4.00	Aceptable	48.0%	53.0%	50.5%
5.00	Óptima	38.5%	27.0%	32.75%
	Total	100%	100%	100%

Tabla 6. Formación profesional como parte de la formación integral.

Fuente: Elaboración propia

Los alumnos muestran niveles de autopercepción aceptables en cuanto a la formación para integrarse al campo profesional. El 32.75% de los estudiantes considera que su formación es óptima en esta variable, ya que cuentan con los conocimientos, habilidades y actitudes necesarios para integrarse al entorno laboral. Esta variable presenta algunas diferencias entre los grupos de hombres y de mujeres.

### Conclusiones

A partir de la realización del estudio se concluye que lograr la formación integral de los estudiantes constituye un gran reto para las instituciones educativas, debido a que incluye factores muy diversos que, en conjunto, permiten al egresado enfrentar las necesidades del ejercicio profesional, con buenas posibilidades de éxito y desarrollo.

En los resultados obtenidos se hace evidente que en pocos casos se logra una autopercepción de la formación integral a niveles óptimos, las variables que con mayor frecuencia reportan estos niveles son formación cívica y aspectos ideológicos, probablemente debido a que los emplean con mayor frecuencia, tanto en el ambiente escolar como en el social y familiar.

El estudio pone de manifiesto la necesidad de mejora en el plan y los programas de estudio de la carrera de Contador Público que se imparte en la ESCA Tepepan, del IPN, con la finalidad de brindar una verdadera formación integral a los estudiantes, lo que les permitirá integrarse con éxito al campo laboral.

Entre los aspectos que requieren mayor atención, desde el punto de vista de los estudiantes, se encuentran los siguientes: investigación, intercambio y difusión

Los resultados obtenidos contribuirán a consolidar la aplicación del MEI, brindando nuevas opciones para la implementación de estrategias, en beneficio de la formación de las y los estudiantes.

## Referencias

- Carrasco, García y Fascinetp. (2010). *Desarrollo de habilidades para el éxito universitario*. México: McGraw Hill.
- Escobar, Franco y Duque. (2011, enero-diciembre). La formación integral en la educación Superior. Significado para los docentes como actores de la vida universitaria. En Eleuthera. 4. Recuperado de [http://eleuthera.ucaldas.edu.co/downloads/Eleuthera4\\_4.pdf](http://eleuthera.ucaldas.edu.co/downloads/Eleuthera4_4.pdf)
- González C., L. (2006). *Notas sobre la formación complementaria y la Formación integral*. México: Universidad Simón Bolívar. Recuperado de [http://www.cctds.dex.usb.ve/pdf/NOTAS%20formacion\\_complementaria.pdf](http://www.cctds.dex.usb.ve/pdf/NOTAS%20formacion_complementaria.pdf)
- Moncada C., J. S. (2013). *Modelo educativo basado en competencias*. México: Trillas.
- Ruiz I., M. (2009). *El proceso curricular por competencias*. México: Trillas.
- Ruiz, L. (2007, octubre-diciembre). *Formación integral: desarrollo intelectual, emocional, social y ético de los estudiantes*. México: Revista Universidad de Sonora, (19), 11-13. Recuperado de <http://www.revistauniversidad.uson.mx/indice.php?id=19>
- Tovar, M. C. (2002). *El significado de la formación integral en estudiantes de último semestre de la Facultad de Salud de la Universidad del Valle, 2002*. Colombia: Revista Colombia Médica, 33 (4), 149-155. Recuperado de <http://www.bioline.org.br/request?rc02027>
- UNESCO. (1998). *La educación superior en el siglo XXI. Visión y acción. París. Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. Informe final*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001163/116345s.pdf>

## **“LA EDUCACIÓN PATRIMONIAL Y SU PAPEL EN LA CREACIÓN DE IDENTIDADES”**

*Angélica de la Vega Estrada  
Ana Leticia Tamayo Salcedo  
Universidad Autónoma del Estado de México*

### **Abstract**

La educación patrimonial se establece como una metodología capaz de generar procesos de pertenencia y la creación de identidades culturales definidas: Dicha modalidad , se centra principalmente en la didáctica del patrimonio y lleva desarrollándose más de 30 años en Europa, en donde iniciativa privada y sector gubernamental han empatado intereses y unido fuerzas a fin de establecer programas de educación patrimonial claros y atractivos, con miras a detonar en los discentes procesos de valoración simbólica que devengan en la preservación de su patrimonio cultural. De suma importancia es el establecer el concepto de patrimonio cultural a partir de su significación en los colectivos, dicha aproximación establecerá cualquier acción en su salvaguarda y rescate y generará anclajes identitarios sólidos capaces de resistir los embates de la globalización.

La cultura global impuesta por el modelo de desarrollo vigente, ha provocado la alienación, hibridación y en algunos casos la escisión de identidades culturales, principalmente en culturas tradicionales, como lo son las latinoamericanas, es por ello, la inquietud de observar las acciones precisas que han realizado países con una amplia riqueza patrimonial y con una clara perspectiva de conservación como lo es, España, cuna de la educación patrimonial.

Es de forma como se estructura este documento, adentrándose en la conceptualización del patrimonio, estableciendo sus diferentes valoraciones, abordando las propuestas didácticas en los Modelos de Educación Patrimonial y por último la revisión de los procesos de formación identitaria que han sido detonados a partir de las manifestaciones culturales y que se consideran serán capaces de intervenir, aportar y apoyar en el contexto próximo en el que se desarrollan.

### **Introducción**

En la actualidad vivimos en una época de presiones, tensiones y fracturas, consecuencias del movimiento de globalización, que estructura, no sólo la parte económica y financiera del contexto mundial, sino, los referentes políticos, sociales y culturales. Es así, como se observan una multitud de hechos y tendencias que revelan una verdad emergente que nos coloca ante nuevos escenarios en donde se “aceleran los ritmos de las transformaciones sociales, se acentúan los

desencuentros entre lo que es contemporáneo y lo que no lo es, a la vez que aumentan los desacuerdos entre las más diversas esferas de la vida cultural, al igual que las condiciones económicas y sociales” (Ianni; 2001:12). Una de las consecuencias más contundentes que el proceso de globalización manifiesta en el ámbito de lo sociocultural, es el efecto que produce dentro de las culturas locales, donde lo propio se desecha a fin de promover patrones culturales globales. Dichos patrones; utópicamente, facilitan la pertenencia a lo global pero su adopción y adscripción a la realidad del entorno inmediato promueve la reconfiguración o pérdida del tejido social y de los valores culturales arraigados fuertemente en culturas tradicionales como las latinoamericanas.

Si bien se comprende y se acepta que la realidad mundial se gesta a partir de un nuevo esquema global, agresivo y cada vez más expansivo, se cuestiona la pérdida de lo propio. La conformación de lo propio permite a todos aquellos individuos insertos en esta búsqueda, el desarrollo de un claro sentido de pertenencia, tanto territorial como cultural, que conlleva no sólo a su conocimiento, valoración y salvaguarda, sino que, permite la comprensión del otro por medio de la contrastación. La *otroredad*, fundamenta la conformación identitaria en los sujetos y en los colectivos y es a través de ella que se reconoce lo ajeno, promoviendo los procesos de identificación y de diferenciación, la autorreferencia a través de la heterorreferencia.

Uno de los rasgos más representativos de la educación superior, es que en ella y para ella, el mercado es, el principal mecanismo de regulación social y de esta forma, los estudiantes dejan de serlo para convertirse únicamente en clientes y así, las escuelas dejan de ser formadoras para convertirse primordialmente en negocios. Una de las consecuencias de este proceso, es que la iniciativa privada intenta acoplar al sistema escolar y sus contenidos, a las demandas de dicho mercado, en donde las cuestiones culturales no tienen cabida debido a que, erróneamente se contempla, no pueden producir beneficio alguno a nivel económico. Al ser la escuela observada en forma reduccionista, no como una institución formativa sino como un negocio, pierde por completo el sentido humanista inherente a los procesos formativos, para convertirse en un medio informativo que las más de las veces presenta altas deficiencias en la calidad de sus contenidos.

Si bien se comprende que la educación privada es por sí sola un referente para la reproducción de capitales, discordamos acerca de la calidad educativa procedente de contenidos cada vez más prácticos, técnicos y poco tradicionales. Se acepta que en la actualidad la especialización técnica, así como la internacionalización de los estudios superiores, se presentan como un importante atractivo dentro de la oferta

educativa y para el mercado laboral, pero es necesario evaluar su verdadera obtención y las consecuencias concretas de las mismas.

La educación superior, representa un valioso instrumento de resistencia, pertenencia y de pertinencia, pero no podrá ser efectivo, si no se le da un lugar preponderante a la adquisición de conocimientos basados en la cultura, en lo propio, donde se promueva no sólo una revalorización identitaria, sino un verdadero análisis del patrimonio nacional como herramienta y anclaje de la identidad. Es así como dentro de la educación superior, el currículo deberá de dar atención no sólo a la obtención de conocimientos técnicos, sino a la capacidad para fomentar una sana conformación identitaria, en la adquisición de capitales simbólicos que favorezcan al proceso de identificación autorreferente y heterorreferente y que tengan su base en un modelo educativo desarrollado a partir de los valores (reafirmando el compromiso de la educación formativa e incluyente más allá de la educación informativa y apática con la realidad próxima). El así hacerlo hablará de una verdadera educación global, en donde lo propio realmente encuentre cabida.

Es de esta forma como se “pone en evidencia los serios problemas que confronta la educación actualmente para transmitir valores y pautas culturales fundamentales para la construcción de las identidades” (Tadesco;1996:78) y en donde dicha educación, “debería de servir como instrumento de concienciación para que nos veamos, sintamos y aceptemos como sujetos producto de la mezcla de distintas culturas y para fomentar, sobre esta base, la tolerancia y una mayor disposición para hacer uso de la cultura de otros, y en perspectiva para enriquecer la propia” (Gimeno Sacristán;1999:23).

Por ello, se establece que el currículo debe ir contracorriente de la hiperespecialización reinante y demandada cada vez más por los mercados laborales, a fin de potenciar sus esfuerzos por llegar a crear verdaderas transdisciplinidades que fomenten el humanismo frecuentemente perdido en la educación superior privada ejercida en este siglo. Para ello, es necesario plantear, no únicamente un cambio en los contenidos, sino propuestas innovadoras que nos remitan a nuevas formas de aprender y de enseñar, tal como lo es, la Educación Patrimonial

La educación superior, se tiene que interesar igualmente de cómo enseñar y cómo aprender, incorporando realidades contundentes como el uso de nuevas tecnologías, la experiencia directa, las relaciones interpersonales, la lectura y los procesos de subjetivación y objetivación de los contenidos culturales y los procesos de individuación de los contenidos. La incorporación de dichas estrategias permitirá que la educación alcance niveles de competitividad como los ejercidos en las



naciones más involucradas y comprometidas con el logro de sus objetivos educativos y con la definición clara de sus identidades.

Finalmente, cabe resaltar que no basta hoy en día, observar el balance de lo que se ha hecho o no en materia de educación, la realidad actual, demanda no sólo tal ejercicio de evaluación, sino la verdadera comprensión de las repercusiones de dichas deficiencias o eficiencias, a la vez que aclara y se recalca la premisa de que hoy, vivimos insertos en un mundo cambiante, volátil y altamente globalizado, pero en donde la realidad próxima se enmarca en el contexto de local.

### ***Patrimonio como anclaje identitario***

Etimológicamente el patrimonio deriva de las palabras patrimonium o pater monium, y es aquello que deja el padre al hijo, un bien que se hereda, una “herencia o patrimonio personal que se define a través de las palabras tradición, pasado, identidad, cultura y nostalgia” (Graburn: 16:1998 en Schutler, Zouain;3). Las condiciones subyacentes al día de hoy, promueven que el patrimonio se convierta en un concepto polisémico e inestable, ya que se estructura no sólo en el tiempo vivido, sino a partir del presente, constante y cambiante.

El patrimonio en la etapa contemporánea, también es observado como un recurso de desarrollo económico, social y cultural, por lo que se ha suscrito a nuevas formas de valoración, entre las que destacan, el valor de uso, el valor formal y el valor simbólico.

Al respecto Ballart (2003), observa que en dichos esquemas, el valor del patrimonio cultural puede establecerse a partir de:

- Su capacidad para satisfacer alguna necesidad por su función o su nivel de intercambio (Valor de uso).
- Los estímulos que es capaz de generar y que desembocan en el placer de los sentidos (Valor formal).
- Por la aprehensión del contexto sociocultural pasado, así como, a partir de las posibles transformaciones que ha conllevado, su clara comprensión en el contexto presente y su desarrollo como anclaje de los procesos identitarios (Valor simbólico).

En la actualidad y debido a las condiciones reinantes en una economía global, existe una tendencia a observar al patrimonio desde su valor de uso, es decir, desde su capacidad para generar ingresos. Si bien se puede apreciar el papel del patrimonio como anclaje de la actividad económica, el abordar su estudio únicamente desde los valores de uso a los que ha sido suscrito o a partir de los valores estéticos promovidos por las industrias culturales como fuente de placer y conocimiento

cultural, resulta no sólo reduccionista, sino excluyente. El patrimonio debe de ser constituido por todos y a todos debe de representar.

Un bien cultural por sí sólo, no puede generar un proceso de cohesión, ni una plena identificación, es a partir de su aprehensión, de su significación y simbolismo que encuentra su verdadera valía, y se convierte en reflejo de los procesos identitarios. Es por ello que se afirma, que “el patrimonio cultural, se encuentra cargado de un valor simbólico lo que implica que todo patrimonio cultural será siempre una construcción social históricamente muy determinada sobre la base de una interpretación selectiva del entorno cultural” (Aguirre, 2007:14), por lo que se establece que ningún bien cultural tiene una forma inherente de valor patrimonial; por lo que, toda valoración patrimonial es el resultado de un discurso interpretativo y es consecuencia de la apropiación simbólica que dentro del colectivo se realiza. (Pagés y Pons, 1986; Rico y Ávila, 2003; Hernández, 2003; Prats, 1997; González, 2001; Estepa y Cuenca, 2005; Fontal Merillas, 2003; Santana Talavera, 2002).

Esta conceptualización del patrimonio es orientada no sólo a su materialidad sino a establecerse como una manifestación cultural integral que denota el carácter y la singularidad de un grupo social, como “la representación de lo que se ha denominado el pasado que tenemos presente” (Pagés y Pons: 1986), como “parte de un proceso colectivo que favorece a la construcción identitaria” (Krebs & Schmidt 1999, 207-209 y

Hdez. 2002:16), y que “no está determinado por su singularidad, sino por su significado por la función social que se le otorga.” (Morente:1996), y “por ello, el proceso de defensa y de conservación del patrimonio se fundamenta en el interés por la reafirmación de las identidades ante la tendencia actual uniformizadora que hasta cierto punto implica el movimiento de globalización cultural” (Fernández, 2001).

### ***Educación Patrimonial***

Con respecto al patrimonio y la educación, más puntualmente expresada como Educación Patrimonial, se establece que el término ha sido utilizado desde hace más de tres décadas en Europa.

Su uso proviene de la transformación del concepto de patrimonio cultural, de un bien elitista relacionado con las clases dominantes, a un concepto antropológico de manifestaciones materiales e inmateriales de la cultura que promueve un valor simbólico intrínseco mucho más trascendente e integral, que el valor económico de dicho bien. Pereiro, Prado y Takenake (2008) definen la educación patrimonial como “un método de interpretación que motiva la apreciación y percepción novedosa del patrimonio cultural y no sólo su conocimiento teórico”. En la misma temática, Goulding (1999) describe la interpretación patrimonial como una

“experiencia estimulante y motivadora del pensamiento y la imaginación del lector de la interpretación” (1999). Así mismo, Padró (1996), promueve la interpretación del uso social del patrimonio cultural, a fin de convertirlo en un instrumento educativo y de desarrollo integral y afirma que es necesario “entender el patrimonio cultural desde su globalidad no sólo desde su materialidad”, ya que, no se puede entender sin que intervengan relaciones de poder. En concordancia, González Monfort (2008), muestra un esquema interpretativo aplicable a instrumentos educativos, para él, el patrimonio cultural, permite al estudiante interrogarse a sí mismo sobre el entorno, reflexionar y después llegar a conclusiones generando así no sólo pensamientos sino nuevos conocimientos que consoliden una identidad ciudadana responsable.

.El concepto de educación patrimonial<sup>1</sup> se relaciona principalmente con el ejercicio pedagógico de la enseñanza del patrimonio abordado desde una perspectiva holística, integradora y proactiva. Su justificación principal es que se enseña, para comprender, valorar y de esta forma preservar e impactar en el desarrollo integral en la formación del estudiante, pero también, por la apremiante necesidad de dirigir dichas manifestaciones culturales a un desarrollo sustentable que permita su correcta apreciación y su salvaguarda para generaciones futuras.

Los modelos de la educación patrimonial (Fontal:2011) se basan en ocho combinaciones de las variables fundamentales en el proceso de enseñanza-aprendizaje (docentes, discentes, contexto y contenido). Es por ello que se pueden establecer las siguientes modalidades dentro de los modelos de educación basados en la priorización de variables:

Los docentes.- El docente se contempla como conocedor de la materia. Las estrategias didácticas básicas se basan en la transmisión de conocimiento. Su acción está centrada en cómo explicar y cómo evaluar.

Los discentes.- Centrado en el sujeto que aprende. El docente únicamente es un facilitador de aprendizaje que utiliza los conocimientos previos del estudiante. Es una concepción constructivista del proceso enseñanza-aprendizaje.

Los contenidos.- Se estructuran en un modelo objetivo enfocado en el qué se enseña. Se evalúan los contenidos centrados en aspectos conceptuales y elementos patrimoniales específicos. No existe una metodología única, es definida para cada caso de enseñanza a partir de la determinación de la educación formal o no formal.

El contexto.- Se prioriza donde tienen lugar los procesos de enseñanza-aprendizaje, así como los elementos y factores que intervienen en dichos procesos. Se establece el nivel y la capacidad del receptor, las situaciones y necesidades sociales del mismo y los recursos que su entorno próximo le ofrece. Contenido y contexto.-

Basado en el contenido y su relación con el contexto. Establece programas y proyectos desarrollados in situ a fin de promover el asociacionismo entre lo que se pretende enseñar y el lugar en donde estos contenidos son significativos.

Docente y discente.- Aquí se enfatiza las relaciones gestadas en el proceso enseñanza-aprendizaje entre el educador y el educando, es un modelo generado a partir de la mediación entre los contenidos y el sujeto que va a aprender.

Discente, contenido y contexto.- Establece las relaciones entre el discente, los contenidos abordados y el contexto en los que se da el proceso de enseñanza-aprendizaje. Las estrategias de enseñanza son variables y determinadas por el destinatario del proceso de enseñanza, así como por los contenidos y su significación en el contexto en el que aprende.

Discente y Contenido. Se genera a partir del sujeto y su relación con los nuevos conocimientos. Es el modelo más cercano a la propuesta de aprendizaje significativo ya que tienen que encadenarse los conocimientos proporcionados y los anteriormente poseídos por el discente. En este modelo “se persigue la construcción de procesos simbólico para configurar la identidad cultural, creando lazos identitarios asociados con el patrimonio” (Fontal: 2011:6).



Gráfico 1.-Modelo de Didáctica de Patrimonial en base a la priorización de variables

Dentro del rubro de las instituciones, destacan las propuestas de UNESCO a través de el World Heritage Education Programme, (UNESCO Young People World Heritage Education), el Consejo de Europa<sup>2</sup>, Euromed Heritage, “The aqueduct”<sup>3</sup>, Hereduc<sup>4</sup>, así como el Observatorio de Educación Patrimonial en España<sup>5</sup>. Todos ellos enfocados a la difusión, valoración y salvaguarda, así como al desarrollo de metodologías apropiadas para el caso de cada país y materiales didácticos para el uso del público en general.

En el caso de México, actualmente, se encuentra en proceso la implementación de las AEs (Asignaturas Estatales), las cuáles se imparten en la educación básica

(nivel medio) y buscan sensibilizar a los alumnos en la valoración significativa del patrimonio cultural en sus localidades de origen. Este programa, creado en el 2009 bajo los Lineamientos Nacionales de la SEP, e implementado a partir del 2011, es actualmente desarrollado en 11 estados (Durango, Estado de México, Morelos, Nayarit, Oaxaca, Puebla, Querétaro, Yucatán, Tabasco, Zacatecas y en el Distrito Federal) (Morales et al, 2012:3) siendo así, el referente más cercano y activo en procesos de enseñanza-aprendizaje patrimonial en el país.

### ***Educación Patrimonial e Identidades***

Es de suma importancia rescatar la idea de que la identidad cultural, no se forma únicamente en base a los elementos culturales, sino que se conforma a partir de la apropiación del complejo simbólico cultural de los mismos, esto resulta relevante debido a que al hablar del patrimonio cultural, se busca, no sólo su existencia, sino su aprehensión a partir de una correcta valoración basada en la significación que provee al grupo que lo posee y que al igual que la educación, deben comprenderse como procesos no estáticos.

Al respecto, Daniel Mato afirma que “la identidad sólo es posible y puede manifestarse a partir del patrimonio cultural (...), ya que, es la sociedad la que a manera de agente activo, configura su patrimonio cultural al establecer e identificar aquellos elementos que desea valorar y que asume como propios y los que, de manera natural se van convirtiendo en el referente de identidad” (1995:169). Miguel Ruiz y Santiago Torno distinguen un doble valor en el patrimonio, tanto para el individuo, como para el colectivo, afirmando que “desde el punto de vista individual nos fijaríamos en el valor que supone un concepto integral de patrimonio entendido como elemento de socialización y arraigo en el entorno comunitario...y desde un punto de vista comunitario, en sentido inverso, apreciaríamos el valor del patrimonio como aspecto integrador y de desarrollo social para la comunidad que lo conserva y lo promueve como suyo; en este caso subrayaríamos el aporte de los elementos de identidad que el patrimonio supone para el conjunto de individuos que integran una comunidad y para la comunidad misma entendida como sujeto colectivo” (En Fontal, 2003: 89).

Manuel Castells (1998:28) apoya tal premisa al resaltar que “las identidades se conforman mediante un proceso de construcción aludiendo al tributo cultural al que se le da prioridad sobre el resto de las fuentes de sentido”, afirmando así la premisa de que identidad se forja a partir del proceso de subjetivación de la cultura por parte de los colectivos. Castells identifica en este proceso de subjetivación la creación de

tres tipos de identidades culturales en los grupos sociales expuestos a dicho proceso.

En un primer lugar, se manifiesta la Identidad Legitimadora, la cual, “es introducida por las instituciones dominantes de la sociedad para extender y racionalizar su dominación frente a los actores sociales” (Castells: 1998:30). Es este tipo de identidad la que conforma a la sociedad civil, aludiendo a que la sociedad civil está compuesta por un grupo considerable de instituciones que las más de las veces buscan un beneficio propio más allá del beneficio real de la sociedad. Es este tipo de Identidades las que responden a los intereses mercantiles y que fundamentan los contenidos culturales en base a su recreación y como instrumento de consumo. En segundo lugar se observa a la Identidad de Resistencia, “generada por aquellos actores que se encuentran en posiciones devaluadas o estigmatizadas por la lógica de la dominación por lo que construyen sus trincheras de resistencia y supervivencia basándose en principios opuestos a los que impregnan a las instituciones de la sociedad” (1998:30). Es en este tipo de identidad, donde se da pie a la construcción de comunidades aisladas y cerradas, las cuales favorecen la desintegración y fractura del tejido social, observándose como islas con patrones culturales fuertemente arraigados, que sin embargo no contribuyen a la solidificación y fortalecimiento de sociedades basadas en valores simbólicos comunes al colectivo donde se ven insertas.

Por último, Castells establece la categoría de Identidades Proyecto, en las cuales, “los actores sociales, basándose en los materiales culturales de los que disponen, construyen una nueva identidad que redefine su posición en la sociedad, y al hacerlo, busca la transformación de toda la estructura social. Es decir, es ésta identidad, aquella que promueve la creación de sujetos, y es por ello, que es en este tipo de identidad, en donde radica el sentido de cambio y trascendencia que ha marcado y definido a la humanidad, y que se considera deseable en términos evolutivos ya que protege y determina los rasgos culturales capaces de motivar cambios sensibles en la sociedad a partir de la comprensión holística de su contexto. Dichas identidades son relacionadas de forma directa con el Modelo de Educación Patrimonial basado en los discentes y los contenidos, ya que es en esta propuesta pedagógica en donde se persigue la construcción, configuración y reforzamiento de las identidades culturales a partir del conocimiento y apropiada valoración (simbólica) del patrimonio cultural y su contexto.

### **Conclusiones**

Tal como se puede apreciar, la problemática en la enseñanza del patrimonio, ha sido contextualizada en un entorno que más que buscar coincidencias, devela

reincidencias en relaciones encubiertas de dominación tanto cultural como económica. En la actualidad, la importancia del patrimonio para la educación ha sido depuesta, ante los conocimientos técnicos que responden a la demanda del mercado laboral, así como, a los esquemas globalizadores de la educación superior. Uno de los mayores retos que se establece ante tal escenario, se concentra en el rescate del valor simbólico de las representaciones materiales de la cultura, y de los procesos de subjetivación mediante los cuales, los actores sociales se apropian de ellos, esto, con la finalidad de promover procesos de definición identitaria cultural que provean de sentido a los individuos insertos en ambientes altamente globalizados y globalizantes.

Emile Durkheim, lo establecía hace más de un siglo, la educación debe de promover la consolidación de seres sociales, establecidos a partir de “estados mentales que no se refieren más que uno mismo (...) y un sistema de ideas, de sentimientos, de costumbres, que expresan el grupo al que pertenecemos” (2001:103). Es así como la educación debe promover la conformación de identidades culturales sólidas y definidas que coadyuven a una verdadera adscripción al sistema globalizador de las culturas y no sea únicamente consecuencia de una cultura global impuesta, es necesario rescatar lo propio para reconocer lo ajeno, para pertenecer y defender la cultura que se día a día se construye en nuestros colectivos.

Se concluye retomando la definición de Identidades Proyecto de Castells, “las cuales se dan, cuando los actores sociales, basándose en los materiales de los que disponen construyen una nueva identidad que redefine su posición en la sociedad y al hacerlo buscar la transformación de la estructura social”. Es este tipo de Identidades Proyecto, el ideal educativo del siglo XXI, y las cuáles , a través, de la adopción de significados culturales propios, promoverán, no sólo la revaloración y conservación del patrimonio cultural, sino que lo harán a partir del reconocimiento de la otredad, propiciando así, la conformación de una verdadera educación global enfocada a la formación, la transformación y trascendencia.

### **Bibliografía**

- Aguirre Arias, Beatriz (2007) “Del concepto de bien histórico-artístico al de patrimonio cultural”. En Revista electrónica DURD Vol IV No. II. Centro de Estudio Arquitectónicos, Urbanísticos y del Paisaje. Universidad Central de Chile, Chile.
- Ballart, Joseph (2005) “El pasado presente: valor y utilidades del patrimonio cultural”. En CONACULTA, Patrimonio Cultural y Turismo, Cuaderno 5. Memorias del Congreso Iberoamericano sobre Patrimonio Cultural, Desarrollo y Turismo, Morelia, Mich.
- Castells, M. (1998) *La era de la información. El poder de la identidad*. Madrid: Alianza
- Castells, M. (1999) “Globalización, Identidad y Estado en América Latina”. Chile: PNUD

- Durkheim, E. (2001) *Educación y Sociología*. Cuarta Edición. Ed. Coyoacán (México). 131 p.
- Estepa J. Domínguez C. y Cuenca J.M. “La enseñanza de los valores a través del patrimonio en AAVV. Los valores y la didáctica de las ciencias sociales”. En Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de Ciencias Sociales, Universitat de Lleidas, 327-336 pp.
- Fontal Merillas, O. (2003) *La educación patrimonial. Teoría y Práctica en el aula, el museo e internet*. España: Trea
- \_\_\_\_\_(2011) *Enfoques y modelos de educación patrimonial en programas significativos de OEPE*. En Educación Artística Revista de Investigación 2. 091-096
- Gimeno Sacristán, J.(2001) *Educación y convivir en la cultura global*. España: Morata
- Gimeno Sacristán, J.(1999) *Poderes inestables en la educación*. España: Gedisa
- González Monfort, Neus (2008). Una investigación cualitativa y etnográfica sobre el valor educativo y el uso didáctico del Patrimonio Cultural. En Revista Enseñanza de las Ciencias Sociales,7, 23-36
- Goulding, Ch. (1999) Interpretation and Presentation in A. Leask y I. Yeoman (editors) *Heritage Visitor Attraction. An Operations Management Perspective*, London, Cassel, pp 54 -67
- Hernández Cardona, Francesc Xavier (2005). *Museografía didáctica*. Ed. Ariel, Barcelona
- Ianni, O. (2001) *La Era de la Globalización*. México: Siglo XXI
- Krebs, Kalus et Schmidt Hebbel. Patrimonio Cultural: aspectos económicos y políticos de protección. Publicado en *Perspectivas en Política, Economía y Gestión*, 2 (2): 207-45, Marzo 1999
- Mato, D. (1995) *Crítica de la modernidad, globalización y construcción de identidades*. Venezuela: Universidad Central de Venezuela, Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico
- Morales, Araceli, et al. (2012) *Experiencias de la investigación de campo sobre las asignatura estatal*. Revista Digital de Gestión Cultural, año 1, número 3 (51), 49-64
- Padró Werner, Jordi (1996) “La interpretación: un método dinámico para promover el uso social del patrimonio cultural y natural”, in AA.VV *La difusión del patrimonio*. Sevilla: Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico
- Pages J. y Pons M. “El pasat tenim present: Solsona en AAVV Jornades en Experiences Didactiques Ciencies Socials al Cicle Superior. Bellaterra; ICE Universitat Autònoma de Barcelona 109-123 pp
- Prats Llorens (1997) *Antropología y patrimonio*. Ed. Ariel, Barcelona
- Pereiro, Xerardo, Prado, Santiago, Tanake, Hiroko (2008). “Patrimonio cultural, educación e interpretación. Cruzando los límites produciendo alternativas. En X Congreso de Antropología, Asociación Federal de Antropólogos, Universidade de Trás os Montes e Alto Douro, Junta de Galixia.



- Santana Talavera, A. (2003) "Patrimonios culturales y turistas: unos leen, lo que otros miran" En Revista de turismo y patrimonio cultural, 1(1): 1 -12
- Schutler, Regina G. Turismo y Patrimonio Gastronómico, una perspectiva.
- (2006) (Tesis de Maestria disponible en [http:// 201.147.150.252/handle/123456789/1681](http://201.147.150.252/handle/123456789/1681). Centro de Investigación y Estudios Turísticos ISBN987-20540-61
- Tedesco, J.C.(1996) *La educación y los nuevos desafíos de la formación del ciudadano*. Argentina: Nueva Sociedad
- Zouain, George (2007) El patrimonio cultural en la construcción de indicadores De desarrollo. Publicado on line ([http://www,fundacionabertis.org/rcs\\_jor/zouain\\_1.pdf](http://www.fundacionabertis.org/rcs_jor/zouain_1.pdf))

## LA EDUCACIÓN SUPERIOR Y LA MEJORA CONTINUA

*Marien León BaroBlanca Valenzuela, Manuela Guillén Lúgigo  
Universidad de Sonora*

### Resumen

Evaluar la calidad educativa de una institución de educación superior, por medio de la identificación del grado de satisfacción sentida/percibida desde la perspectiva de los distintos actores educativos respecto a los componentes de la calidad total.

Los participantes fueron 500 estudiantes de siete programas educativos adscritos a la División de Ciencias Sociales de la Universidad de Sonora. El 25 % eran hombres y el 75 % mujeres, con edad promedio de 21 años.

Se aplicó el cuestionario sobre Calidad Total de las Instituciones educativas de Gento Palacios (2002) para obtener el perfil real e ideal de los nueve grandes componentes a evaluar de la calidad educativa.

Los datos obtenidos reflejan que los estudiantes están mayormente satisfechos con la aceptación que reciben y la oportunidad de participar en las actividades académicas y sociales dentro de la institución. Además de mostrar acuerdo respecto a la metodología educativa y los medio disponibles para su desarrollo integral.

Se puede concluir que a pesar de los esfuerzos por parte de la educación superior sigue habiendo baches que obstaculizan el desarrollo integral del estudiante universitario y futuro profesional. Sobre todo la falta de liderazgo pedagógico directivo y docente manteniendo una baja satisfacción general con la calidad de la institución.

### Palabras clave

Calidad, Educación Superior, Liderazgo, Formación Integral.

### Introducción

Se considera que el asunto de pensar en la importancia de mejorar los niveles de calidad en el ámbito de la educación superior es algo que no tiene discusión. Planteado de otra manera, las universidades están en la obligación de reorientar sus ofertas educativas en el marco de las transformaciones que impone el proceso de globalización de las economías para estar en posibilidades de ofrecer respuestas a los problemas que en ellas se gestan y, por otro lado, para formar profesionales capaces de insertarse en un mercado de trabajo cada vez más competitivo.

En estos tiempos la educación superior no solo preocupa a los participantes en el proceso educativo (profesores, alumnos, padres de familia, investigadores, empleadores y autoridades universitarias) y a los gobiernos sino también a los empresarios empleadores que consideran a las instituciones universitarias como

centros de capacitación de profesionales de alto nivel y de producción de conocimiento y tecnologías esenciales para mantener el ritmo del desarrollo económico, es decir, se espera que las universidades provean los servicios, productos y procesos de calidad, comola formación integral del estudiante universitario y futuro profesional que se demanda en cada momento histórico (Escobar, Franco y Duque, 2010; Ruiz, Álvarez y Pérez, 2008).

En otras palabras, su objetivo no es sólo que aprendan los contenidos de una materia, sino que adquieran una serie de competencias que puedan serles de utilidad durante toda su vida, lo que supone en la práctica que la persona que pase por las aulas universitarias sepa seguir formándose durante toda su vida profesional teniendo como modelo las competencias que le enseñaron en la universidad y las estrategias necesarias para saber cómo adquirir un nuevo aprendizaje a lo largo de su vida (AAVV, 2005; Garrido, 2006).

Sin embargo existen muchos elementos que pueden dificultar el desarrollo de estas competencias y habilidades en los actores educativos (Cortez, Valenzuela y Guillén, 2014), entendiend que la calidad de la educación, en cualquiera de sus niveles, trata de un concepto multidimensionalidad en interacciones complejas entre sus actores, condiciones, situaciones y contextos particulares, y cada uno de los elementos tiene un papel importante en la mejora de la calidad total, pero ha de tenerse en cuenta que tanto la Asociación Nacional de Universidades (ANUIES) como la Secretaria de Educación Pública (SEP) están impulsando cada vez más en su discurso el hecho de que el profesorado es fundamental para la mejora de la calidad en la educación (ANUIES, 1997; ANUIES, 1998; Malo, 2000; SEP, 2001; SEP y ANUIES, 1997, en Valenzuela, 2005).

En diversos estudios se menciona algunas de las deficiencias, dificultades, malos resultados que se pueden desarrollar por no tener control de calidad en las instituciones educativas (Limia, 2002) (Aguilar y Bujardón, 2004) (Álvarez, 2004) como son:

a) La caracterización de alumnos permitió identificar que en aquellos clasificados con avances positivos en su formación predominan rasgos tales como: conductas y actitudes más auténticas, comportamientos flexibles y receptivos, ausencia de egoísmo, interés por la investigación, hábitos de lectura y de enriquecimiento cultural en general, actitudes de liderazgo y participación en actividades de significado colectivo, así como la manifestación de fortalezas personales para perseverar en pos de alcanzar metas y resultados, y sienten satisfacción personal con su actividad de aprendizaje.

En las autovaloraciones de los alumnos antes de realizar acciones educativas intencionadas, se encontró como tendencia que un número considerable de ellos perciben en el medio externo y en especial en condiciones materiales y organizativas las causas que afectan su formación, o sea no conciben conscientemente su compromiso y responsabilidad personal. Lo anterior implica la necesidad de influencias para la participación activa y consciente.

Los docentes aún no poseen la suficiente preparación para conducir este tipo de formación.

En alguna medida persisten rasgos de didáctica tradicional expresada en actuaciones de profesor emisor activo y alumno receptor pasivo, lo que no favorece el protagonismo, autonomía y participación activa del alumno.

Esto pone de relieve el papel directivo y docente para apoyar el flujo de la dinámica escolar positiva que impulsen la formación y satisfacción de los estudiantes y demás actores. En este sentido, todo docente debería poseer un modo de actuación enfocado a la acción autotransformadora de sí mismo y transformadora sobre el proceso formativo en el que participa. Y si se trata de formación integral resulta muy necesario, ya que si no es un observador activo y crítico que haga de este proceso su objeto de estudio, entonces tendrá muy poco impacto sobre la realidad que le corresponde transformar (Granja, 2000). El profesorado es fundamental para la mejora de la calidad en la educación y su liderazgo pedagógico como impulsor de dicha formación profesional para el ámbito laboral. Para lograr un efecto transformador, el proceso docente debe ser un espacio de construcción conjunta de significado y sentido (Ruiz, Álvarez y Pérez, 2008).

Los efectos exitosos del liderazgo en el aprendizaje de los alumnos dependerán mucho tanto de las prácticas desarrolladas, como de que el liderazgo esté distribuido o compartido entre directivos y docentes (Corrigan, 2013), así como de sus decisiones sobre a qué dimensiones de la escuela dedicar más tiempo y atención.

El liderazgo pedagógico tiene como finalidad lograr que los estudiantes se apropien de la meta escolar, potenciando y desarrollando habilidades, competencias, valores éticos y morales, pautas sociales, autoestima, motivaciones, intereses, entre otros. Por lo que para entender su papel, se deberá también analizar estos logros y resultados en los estudiantes, encaminados a la mejora de la calidad.

En síntesis, el interés del presente trabajo es evaluar e identificar aquellos componentes de la calidad educativa que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje para el desarrollo integral del estudiante universitario. Partiendo de la

premisa de que la situación particular en que se encuentra la institución educativa a estudiar establecerá en cierta medida la configuración de las interacciones entre los directivos, docentes, estudiantes, administrativos y sociedad, en la búsqueda de respuesta a las demandas de la sociedad globalizada.

### **Fundamento teórico**

El Modelo de Calidad Total de las Instituciones Educativas de Gento (2002), se basa en un sentido integral, en consecuencia, todos y cada uno de los componentes que constituyen al centro o institución educativa serán considerados como susceptibles de análisis bajo criterios de calidad, y todos y cada uno de ellos se consideran elementos integrales de un sistema institucional, que tiene su propia unidad resultante de la conjunción de tales componentes.

De una manera sencilla podemos decir que en la expresión Calidad Total, el término Calidad significa que el Producto o Servicio debe estar al nivel de satisfacción del cliente; y el término Total que dicha calidad es lograda con la participación de todos los miembros de la organización, concepción nacida de las teorías organizacionales y extrapolan a contextos educativos.

Es el cliente quien califica la calidad del producto o servicio que se ofrece; de allí que la calidad no debe ser tomada en su valor absoluto o científico, sino que es un valor relativo, en función del cliente. Es necesario identificar con precisión las cambiantes necesidades y expectativas de los clientes y su grado de satisfacción con los productos y servicios de la empresa y los de la competencia.

La calidad de una institución educativa es el producto de la excelencia obtenida en los componentes de dicha institución. A tal efecto, se ha considerado que en cada institución hay "identificadores" y "predictores" de calidad. Los anteriores facilitan la identificación de evidencias de calidad, considerándose como las variables dependientes, y estas últimas permiten predecir la posibilidad de tal calidad, constituyendo las variables independientes.

Los identificadores son aquellos rasgos configurativos que pondrán de manifiesto el grado de calidad alcanzado y evidencian la calidad de un centro, ofreciendo el perfil de calidad. Por su parte, los predictores son los factores o características que han de reunir las instituciones educativas para lograr niveles aceptables de calidad; como su nombre lo indica, los predictores permiten predecir que dicha calidad va a producirse.

### **Metodología**

Participantes:

Los participantes fueron seleccionados por una muestra no probabilística por conveniencia, conformada por 500 alumnos, los cuales cumplían con las siguientes

características: estudiantes inscritos a partir del tercer semestre de formación de las siete licenciaturas adscritas a la División de Ciencias Sociales de la Universidad de Sonora (Lic. en Psicología, Lic. en Ciencias de la Comunicación, Lic. en Trabajo Social, Lic. en Sociología, Lic. en Derecho, Lic. en Administración Pública, Lic. en Historia).

### **Instrumento**

Se aplicó el cuestionario "Evaluación de la calidad de las instituciones educativas", el cual recoge información referente a la importancia que se da y sobre las evidencias reales (logro, existencia, realidad o efectividad), arrojando un perfil real e ideal de los nueve componentes de la calidad de las instituciones educativas (Gento, 2002):

- Identificadores: Valores como Producto Educativo; Satisfacción de los Estudiantes; Satisfacción del Personal de centro; Impacto del Producto Educativo.
- Predictores: Disponibilidad de Recursos Materiales y Personales; Organización y Planificación de la Institución; Administración y Gestión de Recursos; Metodología Educativa; El liderazgo del director, El liderazgo de otros miembros de la dirección; El liderazgo de los profesores.

La manera en que los alumnos contestaron el cuestionario fue otorgando en una escala Likert del 1 al 9 (donde el 1 es la mínima puntuación y el 9 la máxima) su valoración sobre qué tan importante resulta para ellos que la institución presente los elementos enlistados en cada una de las variables y al mismo tiempo calificaban la evidencia de esos mismos elementos, es decir, si ellos percibían que en su institución educativa se daba muestra de la existencia de los indicadores de una escuela de calidad, dándose cuenta de la discrepancia (de existir) entre los que debería suceder y lo que ellos ven que pasa. El tiempo promedio de llenado es alrededor de 20 a 30 minutos máximo.

### **Resultados y Conclusiones.**

La muestra se constituyó por 532 estudiantes de educación superior del sector público, el 75% de los participantes eran mujeres, dato esperado puesto que en la división seleccionada la cantidad de mujeres es mucho mayor. La edad promedio de la población encuestada fue de 21 años, en un rango de 18 a 52 años.

La comparación entre la importancia y la evidencia se realizó sobre las medias aritméticas obtenidas de las ponderaciones otorgadas por los participantes, dando como resultado el perfil ideal y real. Al respecto, Edwards (1991) plantea que “la calidad es un valor atribuido a los procesos educativos en términos comparables entre lo observado y lo deseado”.

Para el cálculo de la fiabilidad o confiabilidad del instrumento se ha utilizado el índice alfa (“ $\alpha$ ”) de Cronbach del cual se obtuvo un índice es de 0.836, por lo que cabe deducir que el instrumento es altamente fiable.

En el perfil ideal de los identificadores, se nota una clara diferencia en la puntuación de los participantes, puesto que los únicos ítems que obtuvieron una media por debajo de 8, fue en valores estéticos o artísticos (7.76) y en la dimensión afectiva o emocional (7.96) en el liderazgo del director.

El impacto del producto educativo es el identificador más importante para los estudiantes al darle una media de 8.58, seguida de la satisfacción del personal del centro (profesores, administrativos, directivos y personal de servicio) con un 8.5, con una diferencia mínima respecto a la satisfacción de los alumnos (8.47). Por último el producto educativo es el menor valorado pero igualmente con una media alta, sin embargo es ésta variable la que menor discrepancia obtuvo entre el perfil real e ideal.

Es alentador que uno de los predictores mejor ponderados sea la metodología educativa, puesto que Pascual y Rodríguez (1995) se preocupan porque en los estudios realizados son pocos los que consideran que “el compromiso principal de un maestro es lograr que los alumnos aprendan y aún menos los que consideran que su formación es una razón importante de la baja de la calidad de la educación”. La disponibilidad de medios también se encuentra entre los mejor valuados en las investigaciones, y es especialmente notoria la satisfacción de los estudiantes en cuanto a las bibliotecas, puesto que tanto en importancia como en evidencia se obtuvo la media más alta.

Lo notable en el liderazgo del director, se encuentra en la distancia entre la evidencia e importancia de la dimensión carismática, es la menos importante y la que menos se manifiesta según la percepción de los alumnos, puede deberse a muchas situaciones como el poco contacto que tienen con el director, etc. Sin embargo, respecto a hallazgos de otras investigaciones, se esperaba que esta dimensión fuera cuando menos de las más valoradas por los estudiantes, tanto para los directivos como docentes.

Los participantes consideran como más importante la dimensión profesional, la participativa y la formadora, y la menos importante es la dimensión afectiva o emocional. En tanto la evidencia, no se esperaba que la dimensión más baja fuera

la carismática y la emocional, habría que indagar más sobre la perspectiva de los alumnos respecto a esta dimensión.

En el liderazgo de los docentes como en los directivos, se encuentra la constante sobre la dimensión profesional y participativa tanto en importancia como en evidencia. Los alumnos consideran que los profesores no tienen funciones administrativas o gerenciales, es por ello que le otorgaron la media más baja en evidencia.

En cuanto a las correlaciones, en el modelo estructural del perfil real, se observa que la realidad de la calidad de la institución educativa, no parece alejada de lo que se espera de ella. Según los estudiantes, los documentos de planificación, los principios de funcionamiento y la estructura organizativa de la institución aportan las bases necesarias para que la forma en que se realizan las funciones y tareas se dirijan a la consecución de los objetivos educativos, parte del proceso requiere que los recursos materiales y personales sean gestionados de la mejor manera, puesto se podría contar con el personal capacitado para cada una de las áreas educativas y sean capaces de utilizar los materiales provistos para potenciar el desarrollo integral de los alumnos, logrando la satisfacción del personal por los logros que obtienen los estudiantes.

### Referencias.

- AAVV. (2005). Actividades para la enseñanza y el aprendizaje de competencias genéricas en el marco del Espacio de Educación Europeo Superior. Zaragoza: Prensas Universitarias
- Aguilar, C. y Bujardón, A. (2004). Modelo didáctico para la preparación de los docentes en la concepción del proceso de la educación en valores humanos.
- Álvarez J. (2004). "Los escenarios de la educación en valores". Ponencia presentada en el I Encuentro Internacional de Educación en Valores. Universidad de Camagüey Cuba.
- Arredondo, V. (1992). Conceptualización y estrategias para mejorar la educación superior. *Revista de la Educación Superior*, 21 (83) pp.1-7.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (1997).
- Tipología de instituciones de educación superior. *Revista de la Educación Superior*
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (1998).
- Corrigan, J. (2013). Distributed leadership: rhetorical or reality? *Journal of Higher Education Policy and Management*, Vol. 35, No. 1, 66–71, Disponible en sitio web: <http://dx.doi.org/10.1080/1360080X.2013.748479>
- Cortez, G.; Valenzuela, B. y Guillén, M. (2014). Aproximación cualitativa a la dinámica de una institución de educación superior desde la perspectiva de los docentes. *Revista PSICUMEX*, Vol. 4, No. 1, pp. 4-23.



- Garrido, M. (2006). Reseña de "La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas" de Miguel Zabalza. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, vol. 20, núm. 3, pp. 321-323 Gento, S. (2002). Instituciones Educativas Para La Calidad Total. Madrid: La Muralla.
- González, O. (2009). Percepciones de los Estudiantes Universitarios, Frente al Liderazgo del Docente. Revista Mexicana de orientación Educativa. Pp.37-43
- Granja, J. (2000). Configuración de conocimientos sobre la educación: Aspectos sociohistóricos y epistémicos. Colección Pedagógica Universitaria, 32-33, 55-71.
- Limia, M. (2002). Vida con sentido o sentido de la vida. Cuba Socialista No 25, 2002, La Habana p.52-64
- Malo, S. (2000). La educación superior en el siglo XX: Líneas estratégicas de desarrollo, una propuesta de la ANUIES. Revista de la Educación Superior, 29 (113) pp. 1-8.
- Ruiz, J., Álvarez, N. y Pérez, E. (2008). La orientación socio-humanística, un aporte a la formación integral del estudiante. Tendencias Pedagógicas, vol. 13.
- Secretaría de Educación Pública y Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (1997). Programa de mejoramiento del profesorado de las instituciones de educación superior. Revista de la educación Superior, 26 (1) México: SEP-ANUIES.
- Valenzuela, B. (2005). Evaluación de la calidad: un estudio en la licenciatura de psicología de la Universidad de Sonora, México. Universidad Nacional de Educación a Distancia. UNED. Facultad de educación. Tesis doctoral.
- Zabalza, M. (1995). Dinámica institucional de las escuelas y calidad de la educación. Cuadernos de Sección. Educación 8, p. 53-72. Donostia: Euskolkas

## LA ENSEÑANZA DE VALORES SOCIALES EN EDUCACIÓN FÍSICA

*José Leonardo Torres Robledo, Jaime Quintero Ruiz  
Dirección de Educación Física y Deportiva de Jalisco (DEFyD)*

### Resumen

La educación física como parte del sistema educativo mexicano, al igual que las demás áreas de enseñanza, incluye entre sus tareas la formación en valores sociales. Esta investigación, analiza las dificultades y obstáculos que impiden al profesor de educación física el ejercicio consciente y reflexivo de su práctica para la formación en valores sociales, conflictos de carácter teórico, metodológico y ético; es de tipo cualitativo sobre un diseño de investigación exploratorio llevado a cabo desde dos técnicas de investigación: 1) encuesta a docentes de educación física de Chiapas, Jalisco, Michoacán y Tamaulipas para identificar: la información, las estrategias y las dificultades que posee sobre la enseñanza de valores sociales; 2) análisis crítico de los programas de educación física de primaria hacia el planteamiento para enseñanza de valores.

Las aportaciones de este trabajo son: 1) La construcción del concepto valor social para identificar y agrupar los valores que rigen a la sociedad en conjunto y que forman parte del proceso formativo de los alumnos para vivir en sociedad. 2) Evidenciar la necesidad de reestructurar los aprendizajes esperados y los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales que los refuerzan hacia la enseñanza de los valores sociales. 3) Invitar al docente de educación física a la práctica reflexiva, a redescubrir la trascendencia de su trabajo y a reconocerse como actor principal del proceso educativo. Y, 4) Una serie de estrategias: desafíos colectivos; son actividades grupales en las cuales el alumno tiene la oportunidad de exponer, proponer y modificar sus actitudes individuales hacia el desarrollo de valores sociales.

### Palabras clave

Valor social, educación física.

### Introducción

En la actualidad el problema acerca de los valores toma fuerza nuevamente. La familia es la primera formadora de los valores que transmite la sociedad y después de ella muchas instituciones. Los valores que ha forjado la sociedad tienen su origen principalmente desde tres elementos: económico, social e ideológico. Cada uno de ellos está representado por instituciones sociales que son claramente visibles a

través de las diferentes épocas; sin embargo, el predominio de unas instituciones sobre las otras ocasiona que algunos valores materiales, normativos o éticos, reciban más importancia que otros, entonces suele decirse que hay una “pérdida de los valores”. El problema a nuestro modo de entender no es una “pérdida de los valores” porque los valores que se desconocen no se han “perdido”, el problema es más bien un desconocimiento para la formación en ellos. Como plantea Jaques Delors (1996): “la educación debe contribuir al nacimiento de un nuevo humanismo, con un componente ético esencial, y amplio lugar para el conocimiento y para el respeto de las culturas y los valores espirituales de las diferentes civilizaciones, contrapeso necesario a una globalización percibida solo en sus aspectos económicos o técnicos” (p. 46).

La educación que se imparte desde la escuela sigue siendo, para gran parte de la sociedad, la mejor opción para formar en valores y para contribuir a una sociedad más justa. Latapí (2003) considera que “la finalidad de la educación es contribuir a que los seres humanos lleguen a poseer conscientemente su propia dignidad, la que les corresponde en cuanto seres humanos” (p. 91). Es importante que en la escuela no solamente se enseñen los conceptos de valores, sino que se vivan en el día a día, desde la posición como profesores en las sesiones y en los salones de clase. “La finalidad esencial de la educación es permitir que cada uno cultive sus aptitudes para formular juicios y, a partir de ello, adoptar una conducta” (Delors, 1996, p. 51). Se comprende que a la educación física por ser parte del sistema educativo corresponde al igual que las demás áreas de la educación contribuir a la formación de valores.

### **Fundamentos teóricos**

Para Rodríguez (1993) el valor es el “significado social que se le atribuye a objetos y fenómenos de la realidad en una sociedad dada” (p. 48), y, para Álvarez (1999) el valor es la “significación del objeto para el sujeto, o sea, el grado de importancia que tiene la cosa para el hombre que se vincula con ese objeto”. (p. 73). En ambos autores el valor es una representación que los sujetos dan a un objeto por su importancia. Por su parte Rosental (1973) explica que: “los objetos materiales constituyen valores de distinto género porque hacia ellos se orientan los diversos intereses (material, económico, espiritual) del hombre” (p. 477).

Este estudio define el valor como la representación estimativa que da un individuo a un objeto o a otro individuo por la satisfacción que le produce; donde la satisfacción puede ser de cualquier tipo: física, afectiva, espiritual, social, etc. La estimación que se da al objeto o sujeto se deriva principalmente de un costo representado por el tiempo que se necesita para conseguirlo, el esfuerzo que se

requiere para obtenerlo o el conocimiento que se requiere para encontrarlo. González (2000) nos dice que solamente si las personas consideran que un objeto satisface sus necesidades dirigirán hacia ese objeto un afecto especial pues saben que los hace sentirse bien, entonces se puede decir que el objeto es un valor para esa persona. Esta misma postura pero desde el campo educativo la aporta Ortiz (2005) plantea que solamente si el alumno observa y considera al objeto que le satisface se orientará afectiva y motivacionalmente hacia él, por lo que lo convierte en un objeto en un valor.

La vida de los individuos es un constante cambio de prioridades sujeta a las necesidades, lo que significa que: lo que en un momento tiene un alto valor en el siguiente momento ya no lo tendrá, dinámica que propician las características que Latapí (2003) señala poseen los valores:

“1) son esencialmente relacionales: aparecen por la relación de alguna cualidad del objeto con el sujeto; 2) son percibidos generalmente como polares: a cada valor positivo se opone uno negativo; 3) son graduales: admiten grados en su apreciación o en los referentes externos; 4) pueden clasificarse según su índole: materiales, estéticos, personales, etc.; 5) tienden a ser percibidos como relacionados entre sí y aún integrados a una jerarquía establecida espontáneamente; 6) cuando son rasgos asimilados por la persona llegan a caracterizarla y se consideran rasgos estables; 7) son demandantes (pp. 73-74).

En resumen, la conciencia de los sujetos y su raciocinio para asignar un valor estimativo a los elementos (fisiológicos y de seguridad) necesarios para su subsistencia, les llevó a regular su uso, consumo, destino, cuidado y preservación; proceso que originó la aparición de los valores comunes (éticos y morales) con el establecimiento de normas y leyes para vivir en sociedad y así evitar conflictos que llevarían a la destrucción de los otros y de ellos mismos. Ese es el origen de los valores.

Consideramos en este estudio que la formación en valores debe sustentarse en los elementos suscritos en la Declaración Universal de los Derechos Humanos que establece la Organización de las Naciones Unidas; la declaratoria contempla en su texto valores morales y valores sociales universales, porque se originan del consenso de la mayoría de los gobiernos y de los grupos culturales; su análisis permite identificar ocho valores principales que emanan de sus artículos: libertad, democracia, justicia, pluralidad, respeto, solidaridad, inclusión y tolerancia. Todos los valores señalados, excepto la libertad, están incluidos en los programas de educación física de cuarto, quinto y sexto grado.

Por ser valores deseables para la sociedad tienen que identificarse; así, este trabajo propone la clasificación de *valores sociales*, el fundamento es propiciar que el

programa de educación física contemple a todos estos valores en conjunto y no como hasta ahora, donde separa la formación de valores sociales y la formación de valores morales en diferentes apartados en su contenido; mecanismo que limita al sistema educativo a enseñar únicamente los valores que el Estado considera necesarios para la sociedad y que de esta forma se rehúya la existencia de algunos valores morales y sociales que obligarían a todos los que conforman las instituciones públicas a funcionar bajo cierta ética (Latapí, 2003).

Para el proceso de la enseñanza de valores algunas teorías del aprendizaje, entre ellas la psicogenética de Piaget, sugieren que la formación de valores inicie entre los 10 y 15 años de edad, etapa en la que se consolidan las operaciones concretas y se accede al de las operaciones lógicas. Latapí (2003) al respecto comenta: "dada la relación entre el desarrollo del juicio cognoscitivo y el desarrollo del juicio moral, la etapa crítica ocurre a partir del tránsito de las operaciones concretas a las operaciones formales, es decir, entre los 10 u 11 años y durante toda la adolescencia" (p. 145). Lo anterior no descarta que el niño desde edad temprana (5 a 9 años) asimile las acciones que escucha y ve en el actuar de los adultos.

La propuesta curricular en primaria para la enseñanza de los valores sociales parte del sentido que estos adquieren como contenidos transversales de la educación básica; lo cual quiere decir que cada docente debe coparticipar en la formación en valores sociales a partir de lo que instituye la formación cívica y ética, la cual es la unidad curricular especializada cuya formación tiene como base los valores éticos (SEP, 2011).

La propuesta metodológica para la formación en valores de la formación cívica y ética (2011) aborda las temáticas de estudio principalmente desde dos procesos: 1) como un aprendizaje evolutivo: "el ejercicio cognitivo, de solución de problemas y de discernimiento, de confrontación y resolución de dilemas, de ponerse en el lugar de otros para entender al otro desde su posición y desde la propia, implica, todo ello, la continua reflexión" (p. 104); 2) como un aprendizaje que se viva; cuando un aprendizaje se práctica queda fijo en la conducta del alumno, rasgo fundamental es enseñar con el ejemplo.

Consideramos además que la observación que hace Latapí (2003) al referirse a la profundidad de acción del programa de formación cívica y ética es acertada al señalar que "el programa se propone propiciar una atención constante que debe permear transversalmente todas las actividades curriculares, dejando al maestro un amplio margen para seleccionar y aplicar sus intervenciones (p. 174).

## Metodología

El problema que se planteó en esta investigación fue identificar cuáles son las dificultades que tienen los docentes de educación física de nivel básico para la enseñanza de valores. La investigación es de tipo cualitativo sobre un diseño de investigación exploratorio llevado a cabo desde dos técnicas de investigación: encuesta, la cual se estructuró mediante un cuestionario de respuestas abiertas aplicado a 268 docentes de educación física en los estados de Chiapas, Jalisco, Michoacán y Tamaulipas (85 de educación preescolar y 183 de educación primaria) y análisis crítico a los programas de cuarto, quinto y sexto grado educación física vigentes.

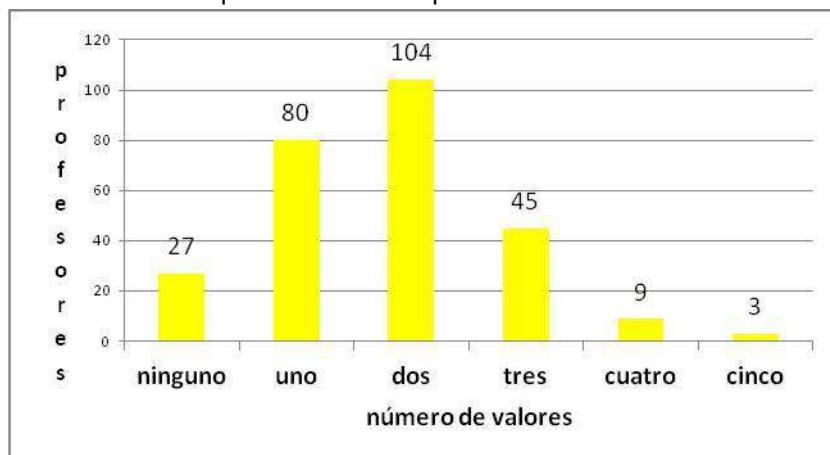
## Resultados

En cuanto a los resultados que arrojó la encuesta y mostró lo siguiente:

El desconocimiento de lo que es un valor social. En el instrumento se encontró que solamente el 44% de los profesores tiene una definición cercana del concepto valor social, mientras que un 56% intentó transmitir el significado a través de la ilustración de una actitud.

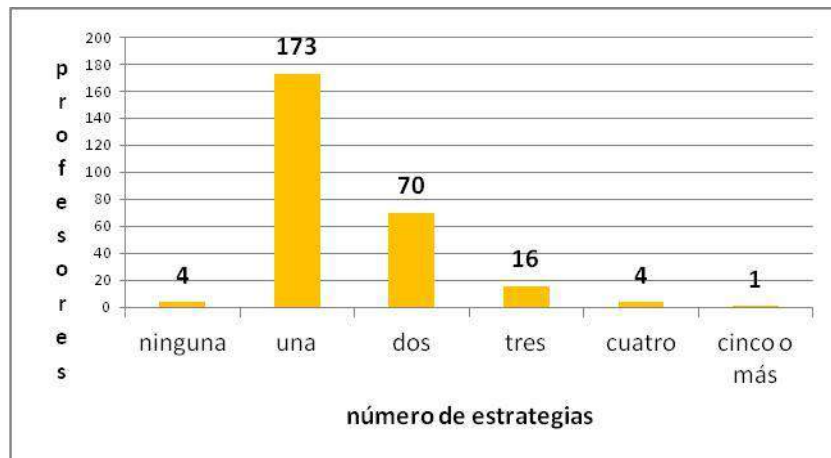
La confusión entre lo que es un valor social con las normas que lo propician y los valores morales. Los datos obtenidos señalan que 27 de los docentes no identificaron ni un valor, 80 profesores señalaron solo un valor, 104 señalaron dos valores, 45 señalaron tres valores, 9 señalaron cuatro valores y 3 señalaron cinco valores. Entre las respuestas la mayoría de los profesores confunden a los valores sociales con las normas que los concretan, otros los confunden con los valores morales como la honestidad, la lealtad y la responsabilidad; y otros más los confunden con actitudes sociales como el amor y la amistad, entre otros (Fig. 1).

Fig. 1 Número de valores sociales que identifican los profesores de educación física



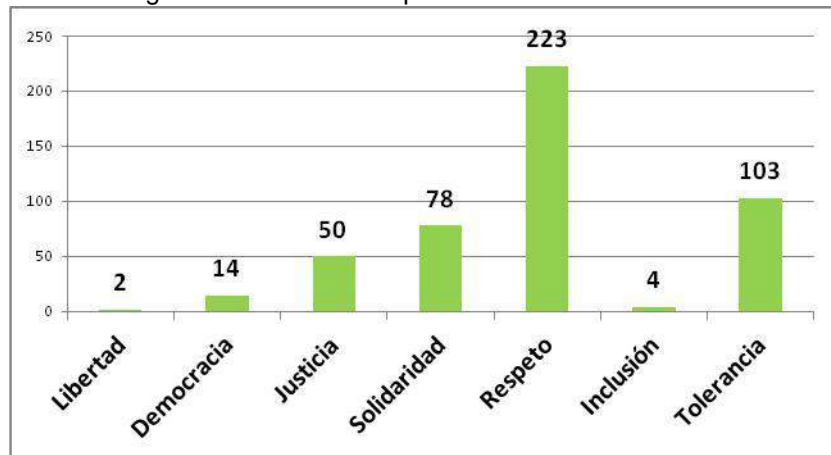
El desconocimiento de técnicas y estrategias para formar en valores sociales a través de la educación física. La encuesta mostró que el 65% de los docentes utiliza 1 estrategia para la enseñanza de valores sociales, principalmente actividades cooperativas y de resolución de problemas; un 26% utiliza dos estrategias distintas, a las actividades cooperativas se agrega principalmente el uso del juego; y un 6% utiliza tres estrategias (Fig. 2).

Fig. 2 Número de estrategias que utilizan los profesores de educación física



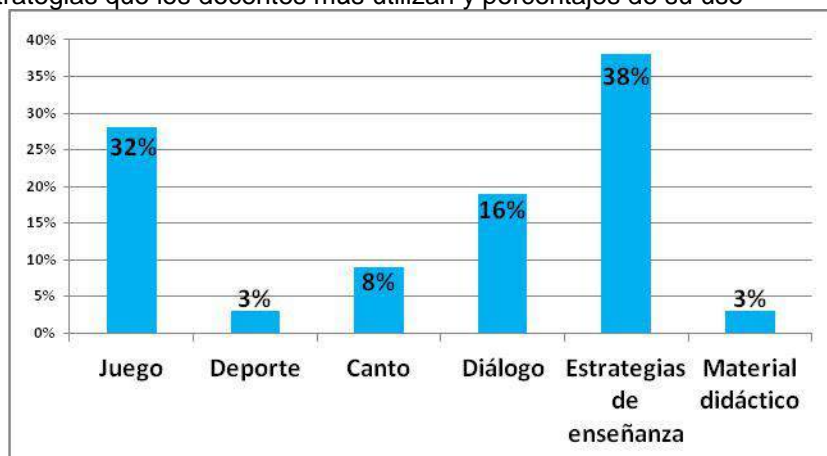
- Las dificultades para vincular los valores sociales desde la práctica educativa. En el estudio 22% de los docentes consideran que no tienen dificultades para vincular los valores sociales con el objetivo de la sesión, mientras que 78% consideran que tienen dificultades para hacerlo.
- Los docentes de educación física no poseen un amplio conocimiento sobre valores sociales: el respeto fue el valor social más reconocido, 223 veces mencionado; seguido de la tolerancia, 103 veces; la solidaridad, 78 veces; la justicia, mencionada también como equidad y relacionada con la igualdad, 50 veces; la democracia, mencionada también como participación, 14 veces; la inclusión, 4 veces; y, la libertad 2 veces (Fig. 5).

Fig. 5 valores sociales que los docentes reconocen



- las estrategias que más utilizan los docentes para la formación de valores y la frecuencia con que las utilizan (Fig. 6): en primer lugar, con un 38% de frecuencia, la aplicación de estrategias de enseñanza como el uso de actividades cooperativas y de resolución de problemas; en segundo lugar con un 32% está el juego, donde destaca el uso de juegos cooperativos; a continuación aparece el diálogo con 16%, el cual se realiza durante o al final de las actividades; le sigue el uso de cantos con 8%; la utilización de material didáctico con 3%; al igual que el empleo de actividades deportivas con 3% de frecuencia.

Fig. 6 estrategias que los docentes más utilizan y porcentajes de su uso



En cuanto al análisis crítico de los programas de educación física de primaria, se encontró que no se aporta un sustento teórico ni metodológico preciso para la formación en valores; por ejemplo, en el contenido teórico del programa vigente de



educación física para cuarto grado se mencionan pocas veces los valores: siete veces el respeto, tres la inclusión, dos la solidaridad, dos la pluralidad, una la justicia, una la democracia, una la tolerancia y ninguna vez es mencionada la libertad; éste último valor social a nuestra consideración es el más importante por ser esencia de los demás. Por otra parte en el mismo programa de cuarto grado (2011) se confunde a menudo a los valores con las acciones o estrategias para conseguirlos como con los efectos que suceden de su puesta en práctica, ejemplo: "... para la enseñanza de valores (*respeto, aceptación, solidaridad y cooperación*)" (p. 205), donde aparece la aceptación y la cooperación como valores cuando son simplemente el efecto o detonante de su enseñanza; la aceptación efecto de la tolerancia o pluralidad y la cooperación detonante para la solidaridad.

En cuanto a la estructura metodológica del mismo programa de educación física para el cuarto grado (2011), en el apartado que corresponde a los aprendizajes esperados, elementos importantes porque en base a ellos se estructura la planeación y la evaluación de los aprendizajes, y los contenidos, apartado que ofrece elementos para reforzar a los aprendizajes esperados (p. 215), se hace alusión a los valores solamente en el último contenido del bloque V: "La utilidad de jugar: los valores en el contexto lúdico" (p. 218), donde el valor respeto aparece únicamente y se encuentra dentro de los contenidos del mismo bloque V, en la parte que dice: "Participación en juegos tradicionales y autóctonos que favorezcan el respeto a la diversidad" (p. 218).

Sobre la didáctica para la enseñanza de los valores, únicamente se hacen referencias en el bloque IV (p. 217) para propiciar que el docente desarrolle actividades de cooperación y colaboración y fomentar de esta forma la solidaridad, sin mencionar a ésta directamente; y, en el bloque V (p. 218) donde se hace alusión a la empatía para promover la pluralidad a través de juegos autóctonos; en ambos bloques se sugiere principalmente que el docente realice preguntas a los alumnos para que identifiquen de esta forma las actitudes que ellos y sus compañeros han desarrollado durante las actividades de la sesión y de ésta forma se haya comprendido la profundidad de un valor.

## **Conclusiones**

En cuanto a los datos que mostró la encuesta

Consideramos que los elementos que propician las deficiencias antes citadas son principalmente:

- El desinterés del docente de educación física en el estudio y enseñanza de los contenidos conceptuales y actitudinales para dedicarse únicamente a la enseñanza de contenidos procedimentales.
- La carencia de disciplinas para la enseñanza de elementos de ética y moral en las escuelas formadoras de docentes de educación física.
- La falta de tiempo para planear las sesiones de trabajo.
- La falta de compromiso del docente con su labor.

El exceso de trabajo por tener que participar en actividades extraescolares como eventos de escolta, atletismo, básquetbol, volibol, reuniones de consejo, etc.

La ausencia suscrita de la mayoría de los valores en el programa de educación física para su observación, conocimiento y desarrollo.

La débil motivación del programa de educación física para el aprendizaje de los valores al establecer como estrategia de enseñanza el planteamiento de preguntas ambiguas hacia los alumnos, lo que dará como consecuencia respuestas imprecisas.

La débil motivación del programa de educación física para el aprendizaje de los valores al establecer como estrategia de enseñanza el planteamiento de preguntas ambiguas hacia los alumnos, lo que dará como consecuencia respuestas imprecisas

El análisis de los datos obtenidos mediante el instrumento nos permite confirmar lo que asegura Latapí (2003) que a los profesores de educación física como al resto de los educadores les interesa más formar en valores morales (respeto, tolerancia) porque son los que se relacionan directamente con rasgos específicamente humanos que se dirigen al ejercicio responsable de la libertad; por tanto, podemos señalar que son valores morales universales.

En cuanto a los datos que mostró el análisis de los programas

En resumen el análisis profundo de la propuesta para la formación de valores sociales de los programas de cuarto, quinto y sexto grado de primaria nos muestra que:

En la educación física se afianzan los valores sociales a través de la motricidad.

- El respeto es el único valor social que se menciona en los tres grados y solamente en el sexto grado se mencionan la inclusión y la solidaridad.
- A pesar de que el campo formativo en donde se inscribe la educación física: desarrollo personal y para la convivencia, señala como finalidad que los alumnos aprendan a actuar con juicio crítico, no se desarrolla como aprendizaje esperado la formación en la justicia.

- La mayoría de las menciones hacen referencia a actividades para desarrollar actitudes (cooperación, convivencia, colaboración, empatía) que reflejan valores sociales pero no para la formación en ellos.
- Valores sociales como la democracia, la libertad, la inclusión y la tolerancia, no son mencionados como aprendizajes que se favorecen a través de las actividades que se proponen.
- Se señala al juego y al deporte como las estrategias principales de la educación física para la formación en valores sociales.
- Dentro de los ejes pedagógicos se alude a la capacidad reflexiva del docente para considerar la educación en valores sociales dentro de su planeación.
- En cuanto a la didáctica para la enseñanza de valores sociales, existe una pobreza teórica y metodológica en los aprendizajes esperados y los contenidos que se enfocan específicamente hacia el desarrollo de actitudes y conductas para vivir en sociedad.

## Referencias

- AGUAYO ROUSELL, Hilda Berenice. (2013). *Las Prácticas Escolares de los Educadores Físicos. La perspectiva Comprensiva de la Investigación Educativa*. Ediciones D.D.S México
- ALVAREZ, Carlos. (1999). *La escuela en la vida*. Didáctica. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de La Habana.
- ANTOLÍN, Ángel; MARTÍN-PÉREZ, Gonzalo y BARBA, José J. (2012). El aprendizaje cooperativo para la mejora de la socialización y la educación a través del conflicto. "La peonza". *Revista de Educación Física para la paz* N° 7. Obtenido el 3 de noviembre de 2014, desde <http://www.terra.es/personal4/lapeonzalapeonza@yahoo.com>.
- AQUINO LÓPEZ, Hilde E. (2007). La formación de habilidades a partir del deporte recreativo. *IX congreso nacional de educación educativa*. Obtenido el 1 de noviembre de 2014, desde <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/aplicacion/pat06.htm>.
- BARROSO ALARCÓN, Ada I., y DOMÍNGUEZ DOMÍNGUEZ, Idania. (2012). El trabajo con los valores desde la clase de Educación Física. *EFDeportes.com, Revista Digital*. Obtenido el cuatro de noviembre de 2014, desde BOURDIEU, Pierre. (2002). *El oficio del sociólogo*. Ed. Siglo XXI. México
- BRITO SOTO, Luis Felipe. (1998). *Educación Física y recreación*. Cuarta edición. Edamex. México
- CALVO CASTRO, M. y FERNÁNDEZ-RÍO, J. (2007). Los desafíos físicos cooperativos. Una propuesta didáctica. *VII Congreso Internacional sobre la Enseñanza de la Educación Física y el Deporte Escolar*. Obtenido el 4 de noviembre de 2014, desde <http://www.altorendimiento.com/congresos/educacion-fisica/1116-los-desafios-fisicos-cooperativos-una-propuesta-didactica>.
- <http://www.efdeportes.com/efd167/los-valores-desde-la-educacion-fisica.htm>.

- CARR, David. (2005). *El sentido de la educación*. Ed. Graó. España
- COLL, César. (1991). *Psicología y currículum*. Ed. Paidós. España
- DELORS, Jaques. (1996). *La Educación Encierra Un Tesoro*. Ed. UNESCO
- FERNÁNDEZ LÓPEZ, Iván. (2005). Una experiencia de educación para la paz a través del juego: sesión lúdica temática sobre el Sahara occidental. "La Peonza" – *Revista de Educación Física para la paz*, n° 8. Obtenido el 21 de febrero de 2014, desde <http://es.scribd.com/doc/94417069/peonza8>.
- FLORES MORENO, Rubén, ZAMOREA SALAS, Juan Diego. (2009). La educación física y el deporte como medios para adquirir y desarrollar valores en el nivel de primaria. *Educación*, vol. 33, núm. 1, 2009, pp. 133-143. Obtenido el 7 de noviembre de 2014, desde <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44015082008>.
- HERNÁNDEZ PÉREZ, José M., y RODRÍGUEZ FERNÁNDEZ, Ángel J. (2011). Contribuciones de la educación física al desarrollo de la competencia social y ciudadana. *Acción motriz tu revista científica digital. Asociación científico cultural en educación física y deporte*. Obtenido el 9 de junio de 2014, desde <http://mdc.ulpgc.es/cdm/ref/collection/amotriz/id/5>.
- JIMÉNEZ MARTÍN, Pedro Jesús. DURÁN GONZÁLEZ, Luis Javier. (2004). Propuesta de un programa para educar en valores a través de la actividad física y el deporte. *Apunts 77 educación física y deportes*. Obtenido el 3 de noviembre de 2014, desde <http://www.revista-apunts.com/es/hemeroteca?article=252>.
- LATAPÍ SARRE, Pablo. (2003). *El Debate Sobre Los Valores En La Escuela Mexicana*. Fondo de Cultura Económica. México
- LAVEGA, P., PLANAS, A., y RUIZ, P. (2012). Juegos cooperativos e inclusión en educación física. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte vol. 14 (53) pp. 37-51*. Obtenido el 8 de abril de 2014, desde <http://cdeporte.rediris.es/revista/revista53/artjuegos450.htm>.
- MONTAIGNE, Michael. (2003). *Ensayos Completos*. Ed. Porrúa. México
- ONU. (1948). Declaración universal de derechos humanos. Obtenido el 3 de septiembre de 2014, desde <http://www.un.org/es/documents/udhr/>.
- ORTIZ, O. Alexander. (2005). *Educación en Valores*. Centro De Estudios Pedagógicos Y Didácticos Cepedid. Barranquilla. [alexortiz2005@gmail.com](mailto:alexortiz2005@gmail.com)
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. (2014). *Diccionario de la lengua española*. Obtenido el 10 de octubre de 2014, desde <http://lema.rae.es/drae/?val=desaf%C3%ADo>.
- RODRÍGUEZ, U. Zayra. (1993). *Ciencia y valor*. Conferencias de lógica dialéctica. Apuntes para un libro de texto. Universidad de La Habana. Cuba.
- ROSENTHAL, M. y LUDIN, P. (1973). *Diccionario filosófico*. Ediciones Universo. Argentina
- SAVATER, Fernando. (1997) *El Valor De Educar*. Instituto de Estudios educativos y Sindicales de América. Ed. Buena Tinta. México
- SALTO-YOUTH. (2004). "Inclusion through Sport". *This booklet is part of the SALTO*

- “Inclusion for All” series. Obtenido el 9 de agosto de 2010, desde <https://www.salto-youth.net/rc/inclusion/inclusionpublications/inclusionforall/fitforlife/>.
- SCHMELKES, Sylvia. (2004). *La formación de valores en la educación básica*. Primera edición. Editado por la Secretaría de Educación Pública. México.
- SEP. (2011). *La Formación Cívica y Ética en la Educación Básica: retos y posibilidades en el contexto de la sociedad globalizada*. Primera Edición. Editado por la Secretaría de Educación Pública. México
- SEP. (2011). *Programas de estudio 2011. Guía para el Maestro. Educación Básica. Primaria. Cuarto grado*. Primera Edición Electrónica. Editado por la Secretaría de Educación Pública. México
- VELÁZQUEZ CALLADO, Carlos. (2003). Desafíos físicos cooperativos. *Es.Scribd.com*. obtenido el 4 de noviembre de 2014, desde <http://es.scribd.com/doc/94416360/peonza3>.
- VELÁZQUEZ CALLADO, Carlos. (2004). *Las actividades físicas cooperativas. Propuesta para la formación en valores a través de la educación física en las escuelas de educación básica. Materiales de actualización docente, Serie: Educación Física*. Primera edición. Editado por la Secretaría de Educación Pública. México

Investigación Enseñanza Paradigma Currículo Estrategias Ideología Técnica Competencias Motivación Humanista Estudiantes Instituciones Planeación Profesores Gestión Políticas Formación Valores Innovación Evaluación Cualitativa **Psicología** Objetivo Teoría Universidad Rendimiento Diseño Cambio Acreditación Calidad Profesión Conductual Comunicación **Sociología** Directivos Actualización Demandas Empleo Responsabilidad **Economía** Estándares Expectativas Selección Carrera Plan de estudios Indicadores Perfil Conocimiento Organización Pública Internacionalización Tecnología Didáctica Desempeño Evaluación Incentivos Política Privada Receptor **Educación** Constructivismo Ciudadanía **Filosofía** Virtual Comunidad Aprendizaje Integral Plataformas Conociones Aula Representaciones Habilidades Pensamiento Método Colaborativo Factor Metodología Proceso Aplicación **Pedagogía** Contenidos Comprensión Integrador Epistemológico Problemas Creatividad Relación Contexto Expectativas Mediación Intervención Social Política Intercultural Hábitos Implementación **Ciencias** Certificación Inclusión Alfabetizar Afectividad Publicación Impacto Asimilación Explicación Cognitivo Propósito Misión Crítica Cuantitativo Educar Leer Comunidad Estructuración Conceptualizar Definir Transferencia Andamiaje

**RIE-UANL**

Revista de la Red de Investigación Educativa

## Sección Innovación Educativa

## **APRENDIZAJE ESBELTO COMO ESTRATEGIA DEL ESTUDIANTE UNIVERSITARIO ALTAMENTE EFECTIVA EN EL RENDIMIENTO ACADÉMICO**

*José Arturo García Vázquez, Julio de Jesús Pérez González  
Universidad del Noreste de México, A.C. Unidad Río Bravo, Tam.*

### **Resumen**

Este trabajo tiene como objetivo comprobar que el aprendizaje esbelto puede influir en una mejora del rendimiento académico de los alumnos ya que el aprendizaje esbelto es contiene una serie de hábitos y técnicas de estudio. Sin hábitos y técnicas de estudio las evaluaciones son deficientes. Además, la mayoría de los alumnos, no tienen un lugar de estudio adecuado. También cuando alumno está estudiando, se distrae con las redes sociales afectando la eficiencia en el estudio. Otra causal de rendimiento deficiente en las evaluaciones, es que, el método que más utilizado es el de la memorización por repetición. La información que se envía al cerebro así, se queda en la memoria de corto plazo, por lo que fácilmente se olvida en corto de tiempo. Es común que, durante un examen, el alumno olvida parte de la información que ya había aprendido. La investigación afirma que tener un lugar de estudio, un horario de estudio contribuye a mejorar los hábitos de estudio. Así mismo, técnicas de estudio tales como la toma de notas, el resumen, el subrayado, el uso de mapas mentales esquemas y mnemotecnia, ayudan a que toda la información aprendida se vaya a la memoria a largo plazo para que en un tiempo más amplio, dicha información pueda ser recordada fácilmente cuando sea requerida.

### **Palabras clave**

Aprendizaje, esbelto, técnicas, estudio.

### **Introducción**

Existen diversos factores que influyen en el rendimiento académico de los alumnos y que pueden determinar en circunstancias específicas, el nivel académico óptimo deseado. Uno de esos factores son las técnicas y herramientas de estudio. Un alumno que cuenta con una estrategia adecuada para hacer eficiente su tiempo de estudio y además que conoce la herramienta idónea, aumenta la probabilidad de obtener un mejor resultado en los conocimientos y aprendizajes esperados.

Las técnicas de estudio son una herramienta que ayuda en gran medida a traer a la memoria de manera más expedita lo que se aprendió con antelación. Para García Hoz, V. (1998), los hábitos y técnicas de estudio son el resultado de una ordenación previa de dicha actividad y la planificación y cumplimiento continuo del plan propuesto.

Para Rodríguez Dieguez, J y Gallego Rico, S. (1992), se puede definir el rendimiento académico como un sistema de interacciones entre factores aptitudinales como la familia,

la relación entre el profesor y el alumno, entre compañeros de clase y con los métodos de enseñanza, que influyen todos ellos en el desempeño del alumno. Según Martínez-Otero, V. (2007), el rendimiento académico hace referencia al resultado que da el alumno en los centros de enseñanza y que habitualmente se expresa a través de las calificaciones escolares.

La mnemotecnia es la técnica que ayuda a recordar mejor. (Ehrenmerg, M. y O. 1998). Para Varela, M. et. al. (2005) la memoria es una destreza mental que retiene y recuerda informaciones y situaciones del pasado. Ballesteros, S. y Reales, J.

Describen la memoria como el proceso psicológico a través del cual codificamos información, la almacenamos y la recuperamos en un momento dado, con rapidez y eficacia.

### **Planteamiento del problema**

El objetivo de la investigación es determinar que desconocer técnicas y hábitos de estudio afectan el rendimiento académico de los alumnos. Además de determinar que aquellos alumnos que utilizan técnicas de estudio tienen más posibilidades de obtener mejores resultados en la evaluación. Los alumnos que desconocen técnicas de estudio obtienen resultados no ideales, pero aquellos que las utilizan hacen su tiempo de estudio más eficiente. El uso de aprendizaje esbelto puede incrementar la eficiencia al momento de estudiar.

### **Justificación**

La filosofía Lean busca el aprovechamiento de todos los recursos que se poseen a su máxima capacidad. La utilización de la filosofía Lean en el ámbito del aprendizaje, ayudará a los estudiantes a ser altamente efectivos al estudiar, y a ser eficientes en el tiempo que dedican a esta actividad. El aprendizaje esbelto es un conjunto de estrategias que mediante la autorregulación ayudan al alumno a mejorar significativamente su rendimiento académico. Esto permitirá que el producto final, que es la evaluación, se obtenga mediante todos aquellos pasos que le agreguen valor.

### **Fundamentos teóricos**

El concepto de aprendizaje esbelto tiene como base la filosofía Lean o de manufactura esbelta. El Lean Manufacturing según lo explica Madariaga, F. (2013), es un paradigma que persigue la eficiencia en la fabricación de productos. Sus fundamentos fueron desarrollados en forma gradual en Toyota por Taiichi Ohno entre 1950 y 1975 aproximadamente.

Entendemos por manufactura esbelta la persecución de un sistema de mejora del sistema de fabricación mediante la eliminación de desperdicios, es decir todo lo que no agrega valor al producto (Rajadell, M.; Sánchez, J. 2010)



Su valor es eliminar todos los desperdicios, eliminar todos los desperdicios que no le agregan valor al producto, servicio o procesos eliminando así todo lo que no se requiere para agregar valor al proceso (Belohlavek, P. 2006).

Entendemos por desperdicio, waste (Estados Unidos) o muda (Japón), cualquier actividad o consumo de recursos que no aporte valor añadido alguno. Todas y cada una de las actividades que componen los procesos deberían contribuir al valor final pretendido en ellos (Cuatrecasas, L. 2010).

Taiichi Ohno clasifica los desperdicios de la siguiente manera: Sobreproducción, sobreprocesamiento, inventario, retrabajo, movimiento, esperas y transportación. Para Aprendizaje esbelto los siete desperdicios son: Olvidar lo estudiado, la sobreinformación, desmotivación, desorganización, distractores, tiempo y defectos. Cada uno de ellos cuenta con estrategias específicas para eliminarlos.

### Los siete desperdicios del estudio

**1. Olvidar lo estudiado** Desde tiempos muy antiguos filósofos y psicólogos han buscado explicar la manera en la que un individuo conoce, pero también la forma en la que registra la información adquirida. Y durante más de 2,500 años la memoria ha sido comparada con un almacén o una biblioteca (Best, J. 2003). Pero memoria va más allá de ser un simple almacén que archiva datos para después recuperarlos. Además está relacionada de manera casi obligada con las teorías de aprendizaje y la manera en cómo conocemos. Y cómo no estaría estrechamente relacionada con todo a nuestro alrededor si es por ella que podemos realizar todas las actividades y destrezas que requerimos a diario. Un carpintero constantemente requiere recuperar información para poder elaborar un mueble, de la misma manera que el albañil recuerda la cantidad de material que se requiere de arena, cemento, grava y agua para elaborar concreto. La memoria tiene relación con todas las materias del currículo de una escuela. De la misma forma que la usamos para recordar una fórmula algebraica en Matemáticas, la memoria es usada para recordar un fragmento de lectura en Español, las notas de una melodía en la clase de Artes, las capitales del país en Geografía, la fecha de aniversario del natalicio de Benito Juárez en Historia y las reglas necesarias mientras jugamos algún deporte en la clase de Educación Física.

La memoria también es la capacidad que tenemos de poder recuperar información que aprendimos de manera previa. Se puede clasificar a la memoria en dos tipos: “memoria de trabajo” y “memoria a largo plazo”. Ormrod, J. (2005), explica que hay tres procesos importantes en la memoria. Almacenamiento, Codificación y recuperación.

El almacenamiento es la capacidad que tenemos de colocar información dentro de la memoria. Parte de esta información se perderá fácilmente debido a que se alojará en la memoria de trabajo. Para que pueda quedar en la memoria a largo plazo y tener la información al alcance cuando ésta se requiera, se necesita de un proceso de construcción más elaborado que logre colocarla para que perdure al paso del tiempo.

La codificación es la forma en que nosotros relacionamos la información recibida con algún otro aspecto que nos facilite su recuerdo. Es asignar un código o etiqueta que haga más eficiente recordar la información al momento de almacenarla. Por ejemplo, cuando se almacena el NIP de la tarjeta bancaria, para hacer más fácil su recuerdo se relaciona con alguna fecha o año importante que facilite su recuperación.

Recuperación es el proceso mediante el cual localizamos esa información que previamente almacenamos y que ahora necesitamos recordar para poder utilizarla. La memoria participa pues, en la reconstrucción e imagen que tenemos de nuestra propia vida. Gracias a ella recordamos episodios que han formado parte de nosotros a lo largo de nuestra vida.

Otro detalle de la memoria, es el hecho que algunos teóricos destacan, de que a través del tiempo la memoria va evolucionando y desarrollándose aumentando su capacidad. Por ejemplo, un niño de siete años no tiene la misma capacidad de codificación que un adulto. También podríamos considerar el hecho de que la memoria que se ejercita suele obtener mejores resultados que la que no lo hace.

Mencionaremos los tipos de memoria de trabajo y a largo plazo. La memoria de trabajo consiste en el almacenamiento de la información en un período corto de tiempo ya que su capacidad para almacenar información es muy limitada. Para Santillana, Z. (2000). la memoria de trabajo son procesos de almacenamiento temporal de la información pero también de procesos de control cuyo límite se basa en la velocidad de ejecución de las operaciones y en el caso del límite temporal se va dando por la cantidad de información que puede ser mantenida en un momento dado.

También conocida como memoria a corto plazo, este tipo de memoria nos sirve para retener dígitos, palabras nombres u otros ítems durante un breve período. (Kolb, B. 2003). Según Baddely existen por lo menos dos clasificaciones de este tipo de memoria, la primera es un tipo de recuerdo “visual-espacial” mediante la cual podemos ubicar los objetos en el espacio de acuerdo con su forma. El otro es una especie de recuerdo fonológico en el que se retiene la información verbal. En ambos casos, el objetivo es mantener en una especie de sala de espera esta información hasta que sea requerida.

Una característica destacada de la memoria de trabajo es que no puede manejar mucha información en un momento dado. Y aunque la memoria de trabajo mantiene los recuerdos de manera fugaz también pueden mantenerse por períodos más largos mediante el repaso mecánico que consiste en repetir la información una y otra vez, en silencio o en voz alta (Morris, C; Maisto, A. 2005).

Esta técnica de memorización mecánica es quizá la más utilizada entre nuestros estudiantes también conocida como repetición y que abordaremos más adelante. Aunque no es la más eficaz, puede en muchas ocasiones ayudar a tener por un período considerable una información que por ejemplo se usará para un examen. El detalle es el hecho de que ante la tensión es muy posible que, debido a la naturaleza de la memoria de trabajo, la información se borre o se dificulte su recuperación.

Memoria a largo plazo. Para Viramonte, M. (2008), la memoria a largo plazo contiene todos los conocimientos, experiencias y saberes que almacenamos a lo largo de nuestra vida y resulta fundamental al momento de comprender. Solo podemos comprender aquello que podemos relacionar con lo que ya conocemos y está registrado en este tipo de memoria.

La memoria a largo plazo es un proceso más complejo en cuanto a almacenamiento de la información se refiere. Este tipo de memoria contiene todo lo que sabemos del mundo: desde una textura, hasta un sabor; desde la solución de operaciones matemáticas, hasta una receta de cocina, hechos o mitos. No hay peligro de saturarla ya que puede incluir cantidades casi infinitas de datos (Coon D. 2005).

Su capacidad de almacenamiento es ilimitada. Existen diversas formas de colocar información en la memoria a largo plazo entre las más convencionales están el lenguaje y las imágenes. Sin embargo son los significados los que probablemente almacenen los datos en la memoria y se conoce como forma semántica.

La memoria a largo plazo está compuesta por fragmentos de información que el cerebro almacena durante períodos largos de tiempo. Es como una suma total de lo que conocemos, datos sencillos y complejos. Según Nelson, A. (2005); la diferencia entre la memoria de trabajo y la memoria largo plazo no solo es una cuestión de permanencia sino también de capacidad. Los recuerdos a largo plazo son menos frágiles, por lo que permanecen más o menos intactos con el paso del tiempo. Soriano Mas, C. et al. (2007), dice que la memoria a largo plazo puede clasificarse como:

*Memoria declarativa.* Consiste en el conocimiento de hechos (conocimiento general sobre el mundo) y acontecimientos (personas, lugares, cosas) y lo que significan. Se recuerda de manera deliberada y es muy flexible.

*Memoria no declarativa.* Consiste en información sobre cómo llevar algo a cabo. Se recuerda de manera inconsciente, es muy rígida y está vinculada a las condiciones en las que se produjo el aprendizaje.

Ahora abordaremos el tipo de estrategia que gran parte de los estudiantes universitarios y de otros niveles utilizan para estudiar. Y esto es la memoria por repetición. Cuando realizamos la repetición de un texto una y otra vez, creemos que estamos realizando la mejor técnica de estudio.

Repetir de manera constante una información nos ayuda realmente a colocar los datos de manera indefinida en la memoria de trabajo, pero se convierte en una forma ineficaz para intentar poner la información en la memoria a largo plazo. La retención de lo que hemos almacenado es muy frágil, pues evidentemente se perderá en algún momento determinado y muy posiblemente nos será difícil recordarla en el momento en que lo requerimos.

Aunque muchas veces la repetición logra que la información quede en la memoria a largo plazo, la forma en la que es almacenada no resulta tan eficiente como aparenta ser. El

ejemplo más claro que evidencia esta afirmación, es la manera en la que la mayoría de los mexicanos hemos memorizado las tablas de multiplicar.

Memorizar por repetición, incluso agregando una melodía vocal al estar repitiendo constantemente la información puede ayudarnos a recobrar dichos datos a lo largo de los años  $2 \times 1 = 2$ ,  $2 \times 2 = 4$ ,  $2 \times 3 = 6$ ... Sin embargo cuando alguien tiene que encontrar por ejemplo, el resultado de multiplicar  $6 \times 7$ , se ve en la necesidad de comenzar a recitar la tabla del seis desde el principio, desde el uno y hasta llegar al siete para poder acordarse de que  $6 \times 7 = 42$ .

Poder recordar las tablas es el resultado de un intenso trabajo de memorización basado en una técnica repetitiva, eficaz, pero no eficiente. Ahora imaginemos que usamos la repetición para memorizar la información que requerimos recuperar durante un examen, seguramente al no hacer una memorización de manera exhaustiva como lo hicimos con las tablas, el día del examen no podremos recordar gran parte de la información, o de poder recordarlo todo, es probable que todo lo olvidemos en el corto plazo.

Pozo, J. I. (2006), menciona que el aprendizaje memorístico o por repetición es aquel en el que los contenidos están relacionados entre sí de un modo arbitrario, es decir careciendo de todo significado para la persona que aprende. Ahora bien, cuando dicha repetición va cargada de un significado, la recuperación de los datos puede ser más sencilla.

Una de las técnicas más efectivas para estudiar es la mnemotecnia, es lo contrario de la memorización por repetición. La mnemotecnia son trucos que podemos utilizar para recuperar de manera más eficaz la información almacenada en la memoria. Cuando damos significado al aprendizaje, todos los datos pueden ser recibidos más fácilmente en la memoria a largo plazo y permanecer ahí indefinidamente.

Omrod, J. clasifica tres tipos de estrategias mnemotécnicas. La primera es la "mediación verbal". Consiste en que dos palabras o ideas se asocian a través de un mediador que las relaciona. Por ejemplo, al estudiar inglés tenemos la palabra *house*, que significa *casa*. Para recordarla de manera más sencilla usaremos la palabra *jaula* como mediador entre ambas, ya que *house* y *jaula* suenan de manera parecida.

El uso de este tipo de estrategias puede ayudarnos a mejorar en el estudio de nuevos idiomas, relacionar el parecido de las palabras de la nueva lengua con las que hay en la nuestra. *Exit con éxito, fine con fino, pipe con pipa* en inglés. Pero también en otro tipo de materias, principalmente aquellas con las que más batallamos para sacar adelante.

La segunda estrategia que Omrod menciona es a través de imágenes visuales entre las que se encuentran las palabras clave parecido a la mediación verbal. Pero cuando se quiere memorizar por ejemplo la cadena alimenticia en un estricto orden podemos relacionar el número 1 con el individuo a la cabeza de dicha cadena.

Podemos imaginar que el uno es un palito, y el animal que está al inicio de la lista es un águila. Entonces podemos imaginar esa águila llevando un palito en el pico.

Y así a cada uno de los elementos en la lista lo relacionamos con una imagen del número que le corresponde. Si el “1” es un palito, el “2” puede ser un patito, el “3” dos arcos, etc. Entre estas estrategias de relación también podemos encontrar los acrósticos, por ejemplo para recordar los siete dones del Espíritu Santo cuando estudiaba la catequesis para la confirmación los recordaba uniendo en una palabra todas las dos primeras letras de cada don.

**S**abiduría, **e**ntendimiento, **c**iencia, **c**onsejo, **f**ortaleza, **p**iedad y **t**emor de Dios. Así nació la palabra “Saencicofopite”, que con solo memorizarla ahora me ayuda a recordar siempre esa información. En un ejercicio que realicé con mis estudiantes de primero de secundaria, utilizamos una mnemotecnica para memorizar un texto de la materia de Geografía, solo para experimentar la utilidad de utilizar algunos trucos que nos permitan recuperar la información más eficientemente.

El texto decía lo siguiente:

*“La Sierra Madre del Sur se localiza muy cerca del litoral de los estados de Jalisco, Michoacán, Guerrero y Oaxaca; en su prolongación hacia el extremo suroriental del país se le identifica como Sierra Madre de Chiapas”.* (Sánchez, A. et al. 2012).

Les pedí que el nombre de “Sierra Madre del Sur” la relacionaran con un SMS (un mensaje de texto de celular) y que los estados los compararan con algunos nombres de sus compañeros, así, Jalisco con Javier, Michoacán con Michelle, Guerrero con Gilberto y Oaxaca con Omar. Después pensamos que todos ellos se enviarían entre sí un SMS, Después de cerca de tres meses más de la mitad de los alumnos siguen recordando este dato inmediatamente después de que se los pregunto. Esto nos ayuda a tener una visión de que el uso de aspectos mnemotécnicos pueden ayudarnos a hacer más eficiente la recuperación de los datos que han quedado registrados de manera permanente en la memoria a largo plazo. Para hacer más eficaces este tipo de técnicas son necesarios cuatro pasos que Carrasco, J. (1997) considera elementales.

**Intensidad.** Para conseguirlo se necesita una buena concentración que se consigue mediante una atención intensa. Además la utilización de los sentidos, principalmente la vista y el oído, pues son los más sensibles y los sentidos por excelencia para la obtención de nuevos conocimientos.

**Repetición.** Repetir con algo de frecuencia la información que queremos almacenar en la memoria. Pero también que se utilice con frecuencia.

1. **Asociación.** Se trata de reforzar el aprendizaje mediante la relación del dato registrado con alguna idea, imagen o emoción previamente adquirida. Así como el ejercicio realizado con los alumnos de secundaria y el texto de Geografía.

2. **Descanso.** Es importante dejar un tiempo de reposo cuando queremos de manera intensa recabar nueva información. No es recomendable saturar la memoria y fatigarla

pues deja de tener el mismo rendimiento y por consiguiente difícilmente quedarán registrados los nuevos datos.

Los alumnos que practican ejercicio de memoria con mnemotecnia pueden perfeccionar la técnica y mejorar significativamente los resultados al momento de que son evaluados. Para la materia de historia, conviene implementar el uso de una estrategia Lean pero que tiene su raíz en el periodismo llamada 5 w más 1 h, ya que reúne los elementos importantes para memorizar los aspectos importantes de la historia. A continuación un ejemplo de la técnica enfocado en el inicio de la Independencia de México al ser descubierta la conspiración de Querétaro.

- **Who?** (¿Quién): Miguel Domínguez, Josefa Ortíz de Domínguez, Ignacio Allende, Mariano Abasolo.
- **Wath?** (¿Qué?): Fue descubierta la conspiración que buscaba tomar el poder.
- **Where?** (¿Dónde?): Santiago de Querétaro
- **When?** (¿Cuándo?) 9 de Septiembre de 1810
- **Why?** (¿Por qué?): Por una denuncia de José Mariano Galván
- **How?** (¿Cómo?): Ignacio García Rebolledo recibe la denuncia, manda catear la casa donde se reunían. Aprenden a los hermanos González y la Corregidora manda avisara Juan Aldama que la conspiración fue descubierta. La noticia es llevada a Dolores, donde el cura Miguel Hidalgo y Costilla inicia la lucha el 16 de septiembre de 1810.

Así, de una manera sencilla se puede tener en síntesis todo un conjunto de datos importantes de la historia.

Para la materia de matemáticas, se sugiere el uso de un sistema utilizado en los entrenamientos de personal cuando llegan a los nuevos puestos de trabajo.

Se sugiere que este sistema se implemente en grupos de trabajo en el aula con un alumno tutor al frente de otro número determinado de alumnos. El alumno tutor sigue cuatro sencillos pasos al resolver los problemas de matemáticas.

b) Yo lo digo, yo lo hago.

c) Yo lo digo, tú lo haces.

d) Tú lo dices, yo lo hago.

e) Tú lo dices, tú lo haces.

## **2. Sobreinformación**

La sobreinformación es el exceso de texto con información y contenido al momento de estudiar. Realizar trabajos de investigación y tareas con información excesiva que no era necesaria agregar. Se reduce discriminando la paja de las ideas centrales mediante la toma de apuntes, el subrayado, el resumen o los esquemas. Estas estrategias nos ayudan a eliminar el exceso de información.

Iniciamos con la toma de apuntes. Dentro del aula de clase, es importante estar atento a lo que dice el profesor. Con frecuencia se comete el error de querer anotar todo. Incluso hay quienes prefieren grabar lo que el maestro dice durante la clase. La técnica de tomar apuntes consiste principalmente en descubrir lo relevante de quien está al frente exponiendo un determinado tema.

Los énfasis que haga el mentor a algunas de sus frases, cuando repite algunas ideas y las explica de manera más detallada, cuando se concentra en un punto específico son clave para decidir hacer anotaciones. Las frases de: “Esto es muy importante”, “Este concepto es materia de examen”, “Aquí se resume todo”, “Mucha atención en esta parte”, son referentes que no orientan hacia decidir tomar una nota que nos puede servir posteriormente.

El proceso intelectual puesto en marcha por el hecho de tomar apuntes pone en juego, simultáneamente, un cierto número de operaciones mentales. En efecto, al tiempo que recibimos el mensaje oral, debemos ser capaces de escuchar, comprender, analizar, y seleccionar antes de escribir una idea. (Simonet, R. 2002).

Es importante repasar y revisar las notas, esto ayuda a consolidar la información en la memoria. El repaso ayuda también a relacionar la nueva información con la que ya se conoce, lo cual es un paso importante para la construcción de nuevas ideas. (Carter, C. 2009).

La toma de apuntes tiene una gran ventaja sobre otras técnicas, ya que son varios los sentidos que deben emplearse para la efectividad del trabajo. Es recomendable que se utilicen signos o símbolos que puedan ayudarnos a tomar las notas de una manera más eficiente y sean significativos para nosotros para que podamos recordarlos con facilidad a la hora del repaso.

Por ejemplo, si se está hablando de la luz del sol, puede dibujarse un sol. Si se habla de la cadena alimenticia, podría dibujarse una cadena y en cada eslabón una letra que represente al que está debajo, al centro y arriba de la cadena. Puede utilizarse en lugar de la palabra “que” solamente una “q”. Algo que se utiliza ya de manera casi obligada entre quienes utilizan el chat como medio de comunicación con el uso de emoticones y palabras cortas. De la misma manera puede hacerse pero en el cuaderno durante la hora de clase.

Carrasco, J. (2004) nos expone que los apuntes deben incluir a) las ideas principales, b) puntos y aspectos fundamentales, c) fechas, datos y los nombres y gráficos que complementen dichas ideas, d) palabras desconocidas y e) la relación entre una idea y otra.

Es indispensable tomar nota siempre del tema que se está exponiendo así como de lo más relevante que se dijo. Los contenidos deben complementarse con la anotación de tareas, trabajos, si se debe leer o estudiar para el día siguiente. Toda información contenida en los apuntes, principalmente si no quedó clara, ha de investigarse para reafirmar o aclarar lo aprendido.

El subrayado es importante para tener solo la información importante a la hora de estudiar. La identificación de las ideas principales implica esencialmente el mismo proceso de adquisición de conceptos. Es un proceso deductivo que nos permite descubrir las ideas principales de los datos informativos del texto. (Basualdo, H. 2001). En este trayecto es importante la concentración, pero la comprensión juega un muypreciado rol. Y una de las maneras con las que se puede re-orientar el concepto, la idea o el espíritu del tema, es con el subrayado. Subrayar nos ayudará e enfocar aquello que sea más relevante y nos obligue a comprenderlo y asimilarlo, pero también, a identificar aquéllos términos que no conozcamos o no han quedado claros.

La cantidad de palabras expresiones que se subrayen en un texto determinado tendrán directa relación con la importancia del tema de que trate el texto y de los conocimientos que se tengan sobre éste. (Scardaccione, C. 2007).

Tampoco se trata de subrayar todo el texto o párrafos enteros. Se subrayan las ideas principales, los detalles relevantes, los nombres técnicos, datos, fechas que sean importantes. Los tipos de subrayado pueden ser: Ideas principales, ideas secundarias y detalles interesantes. Hay incluso quien utiliza un tipo de tinta de color diferente para cada tipo de subrayado. (Valero, J. 2003).

El subrayado además de ayudarnos a centrar nuestra atención en determinadas partes de la lectura (Wray, D; Lewis, M.1997), ayuda a fomentar una lectura no solo concreta sino también superficial y rápida. Leer por encima también es un recurso que ayuda a obtener una idea general de lo que se quiere estudiar.

El resumen es como exprimir un limón, sacamos lo mejor del fruto, el jugo. Podemos compararlo también con colar algún alimento, al final queda lo necesario. Esta técnica de estudio nos ayudará a encontrar lo más importante y relevante de una materia, unidad o tema que se estudia.



Ortega, J. (2004) nos dice que el resumen puede ofrecernos algunas ventajas:

- Desarrolla la capacidad de expresión escrita.
- Aumenta la capacidad de atención y concentración.  
Ayuda a prepararnos para un examen
- Simplifica las tareas de repaso y memorización.
- Refuerza la capacidad de organizar de modo lógico el material de estudio.

Una parte importante del resumen y que no debe olvidarse es que se convierte en una cuarta parte del texto original. Si el texto original tiene ochenta renglones, el resumen deberá tener solo veinte, cuidando siempre que la idea principal nunca se pierda.

El resumen implica la simplificación o reducción de la información de estudio, mostrando por escrito las ideas principales y sus interrelaciones, a modo de discurso. Generalmente se mencionan dos características definitorias del resumen: la condensación selectiva de la información y el mantenimiento de la estructura lógica del material original. (Gonzalez Cabanach, R. 2005). Esto significa que aun después de tener filtradas las ideas más importantes, la secuencia y el orden del texto original no se pierden.

Antes de realizar un resumen es indispensable una lectura previa del texto que se va a resumir, esta lectura puede ser rápida o minuciosa, pero lo importante es que debe comprenderse lo que se lee. Según Basualdo, R. al encontrar el conjunto de ideas principales y extraerlas del texto, no deberá alterarse el sentido que el autor le ha dado. Además es necesario eliminar aclaraciones, situaciones repetidas, expresiones indirectas y todo aquello que si llegase a eliminarse no varía el significado de la idea principal.

Al momento de tomar la decisión de hacer un resumen, debemos encontrar las principales ideas o elemento del texto, lo cual no resulta nada fácil. Para eso Vivaldi, G. (2006), sugiere que lo que vamos a resumir debe aportar y dar respuesta a seis preguntas clave: ¿qué?, ¿quién?, ¿cómo?, ¿cuándo?, ¿dónde? y ¿por qué?

Es importante considerar que al momento de elaborar un resumen no debemos olvidar que debemos apegarnos de una manera lo más fiel posible a la estructura original del autor. Además no se deben hacer opiniones personales, ni juicios a título personal, tampoco debemos quitar nada que atente contra los fundamentos que el autor está proponiendo. También hemos de realizarlo de una manera sencilla y fácil de comprender.

Cerda, A. et al. (2007), sugiere que los resúmenes deben contar con las siguientes características:

- Comprender. Dar una lectura inicial al texto y reflexionar sobre él.
- Seleccionar. Leer lo que se ha subrayado y localizar las ideas principales
- Enlistar: Hacer una lista de los puntos básicos y establecer relaciones entre ellos.
- Comparar. Hacer un primer borrador comparándolo con las principales ideas del autor o del texto original.

- Rectificar. Corregir lo que sea necesario. Eliminar o agregar según sea el caso.

La ventaja que tenemos en la realización de un resumen es que entra en juego la lecto-escritura y la comprensión y ambos son pilares dentro del manejo del lenguaje y la comunicación. Se promueven estos elementos, se estudia y se ejercita la memoria al leer y escribir.

Un esquema es una estructura cognitiva que consiste en datos, ideas y asociaciones organizadas en un sistema significativo de relaciones. (Barkley, E. 2005).

El esquema es una radiografía de un todo que es nuestro objeto de estudio. A través de él tenemos un panorama amplio y general de toda una temática y de un conjunto de componentes que nos dan un esbozo de lo que trata aquello que queremos estudiar.

El objetivo principal del esquema es captar de un vistazo todo el tema, lo que nos facilita la comprensión, repaso y memorización. El esquema es la consecuencia lógica de los apuntes y el subrayado. Ortega J. nos dice sus ventajas:

- Ayuda enormemente a la hora de repasar y memorizar economizando tiempo y esfuerzo.
- Nos da la posibilidad de captar fácil y gráficamente la estructura de un texto. Le da variedad y acción al estudio.
- Ayuda a desarrollar la capacidad de síntesis y análisis.
- Incrementará la comprensión y ayudará a descubrir las ideas principales.

El esquema nos permite tener una visión general y un panorama ampliado incluso de todo un tratado. Es asomarse a la columna vertebral que sostiene el tema que vamos a estudiar. Pero es importante recordar que como herramienta de estudio es el resultado de la información procedente de los apuntes y el subrayado.

Para realizar un buen esquema se debe dar una lectura comprensiva tanto de apuntes como de información subrayada. Identificar la información más importante, esto es, jerarquizarla y ordenarla en esta forma; identificar las ideas principales y las secundarias. Una de las claves para que un esquema sea una herramienta de estudio eficaz, es la utilización de un lenguaje y expresiones tal y como nosotros lo utilizamos de manera cotidiana.

Con frecuencia he detectado entre mis alumnos, la idea de aprender conceptos y definiciones tal cual están escritas en el libro de texto. No se comprende la información, solo se escanea memorísticamente sin desentrañar el significado y la idea de forma medular. Para decir que se ha conseguido obtener un nuevo aprendizaje es necesario que exista un significado a la información que se está almacenando. Cuando hemos comprendido una idea y podemos conceptualizarla y comprenderla con nuestras propias palabras, entonces podemos afirmar que un aprendizaje ha tenido lugar. El esquema se convertirá en una herramienta óptima en la medida en que utilicemos nuestras "propias palabras" y expresiones al momento de su elaboración.

### ***Desmotivación***

La falta de motivación impide que se realice una sesión efectiva de estudio.

Diariamente, en ocasiones sin darnos cuenta, realizamos actividades por motivos tan diversos y con características tan parecidas algunas entre sí y otras tan disímiles; pero que necesitan ser cumplidas o completadas.

Un estudiante asiste a la escuela, quizá tenga algún tipo de trabajo, realiza tareas, actividades en equipo. Limpia su recámara, ayuda en el aseo de la casa. Seguramente se preocupa por su aseo personal, planea ir de paseo con sus amigos o participa en alguna fiesta a la que le han invitado. Posiblemente está en algún grupo de lectura, teatro, música. Tal vez practica algún deporte y pertenece a algún equipo y se esmera por no fallar a los entrenamientos y al partido. Acompaña a sus padres a supermercado, a la iglesia, de visita con sus abuelos, tíos o amistades.

En fin, muy probablemente en su andar cotidiano, siempre hay algo que hacer. ¿Pero alguna vez te habrá preguntado que le impulsa a hacer cada actividad? ¿Por qué cumplir con la realización de ese montón de menesteres?

Imaginemos que tenemos unas ganas enormes de diversión meciéndonos en un columpio. Llegas al parque, te sientas en el columpio y te quedas inmóvil. Seguramente adoptar esa posición no se acerca siquiera a la más mínima idea que se tenga de divertirse balanceándose sobre una silla suspendida en el aire. Necesariamente haría falta imprimir al menos un pequeño impulso para sentir algo de emoción. Mejor aún sería sentir el empujón de alguien detrás de nosotros que agregara velocidad además de altura y consiguiera con ello hacernos sentir realmente entretenido aquel instante. Pues ese empujón en el columpio, vendría siendo para nosotros todo aquello que nos lleva a actuar para lograr un objetivo, ese impulso que nos mueve a conseguir un fin o una meta y que se conoce como motivación. Comenzaremos entendiendo un poco el significado de motivación. Según Robbins, S. (2004), la motivación son los procesos que dan cuenta de la intensidad, dirección y persistencia por conseguir una meta. Para Pecorelli, R. (1997), la motivación es un estado de estimulación que surge de una necesidad y que mueve nuestra conducta a satisfacerla. Dicho de otra manera, si nuestra necesidad es comer, pues el hambre sería una especie de motivación física que nos estaría proyectando a conseguir algo de comer y suprimir nuestro apetito.

Pero también podría tenerse la necesidad de aprobar la asignatura de Matemáticas. Y es aquí donde entra nuestra reflexión.

¿Qué motiva a estudiar para pasar sin contratiempos esta materia?

- Para ser promovido al siguiente grado escolar
- Porque si no apruebo mis padres me castigarán.
- Para que me regalen la "Tablet" que me prometieron.
- Porque sé que me ayudará a cumplir mis objetivos de ser un gran profesionalista.

Pueden ser alguno de los anteriores puntos u otro el ente motivador que lleve a conseguir, incluso con el mejor esfuerzo, lo que nos guíe a lograr todo lo que realizaremos a lo largo de la vida.

Existen dos tipos de motivación:

**MOTIVACIÓN EXTRÍNSECA:** Se da cuando la fuente de la motivación está fuera del individuo y de la tarea a realizar (Ormrod, J.E. 2005). Esto es por ejemplo cuando nos esmeramos para pasar el examen de Matemáticas evitar el castigo de los padres (miedo al castigo) o por obtener esa maravillosa "Tablet" con la que siempre se ha soñado. También cuando hay mucha atención en el cuidado personal para asistir a una fiesta donde habrá personas muy importantes.

**MOTIVACIÓN INTRÍNSECA:** Se da cuando no necesitamos estímulos ni castigos porque la actividad es gratificante en sí misma (Woolfolk, A. 2006). Como aprobar cada asignatura porque es el camino que lleva a lograr las metas para ser un gran profesionalista o el hecho de estar en cada entrenamiento y partido de quien gusta de los deportes, sin recibir nada a cambio.

Así pues, existen factores que afectan la motivación, y diversas características también de estudiantes que enfrentan de manera distinta sus actividades. Deborah Stipeck realizó algunos perfiles de alumnos en uno de sus libros según lo escribe Woolfolk. Me he tomado el atrevimiento de modificar un poco la nomenclatura de cada personaje con la finalidad de adaptarlo a nuestra cultura. Sé que en la descripción de alguno podemos ver reflejado o identificar a alguien cercano a nosotros.

*Pepe Contreras:* Siempre está en contra de todo, sus frases son "no entiendo" "esto es muy difícil" "yo para que aprendo esto que ni me servirá en la vida". Como de costumbre ni siquiera iniciará la tarea. Cuando responde a las preguntas de manera correcta es porque "adivinó" (en algunos lugares dicen: le atinó de pura chiripada). Siempre está en contra de lo que dice el maestro y se la pasa renegando. En los exámenes se queda viendo el cielo por largos períodos de tiempo como si ahí en la profundidad del espacio estuviera oculta la respuesta.

*Mary Estrella:* Verifica con el maestro cada paso, le gusta que las cosas le salgan a la perfección. Cuando le dan un punto extra por haber realizado bien una tarea, a partir de ahí realiza una obra de arte, colorida y detallada en cada trabajo que le encarguen. No se arriesgará a sacar un ocho. Lo que no vendrá en el examen a ella no le interesa. Pero las materias no le interesan realmente y siente escaso o nulo interés por el trabajo.

*Paco Conformista:* Está muy interesado por algún proyecto. Incluso puede saber más que el propio maestro. Dedicar horas adicionales a estudiar e investigar, pero su promedio general es de 7 u 8 porque en una materia se conformó con un 6 que obtuvo sin esfuerzo alguno. Aunque participa activamente y disfruta la tarea.

*Tere Insegura:* No llevó otra vez el libro para trabajar y tiene que compartirlo con alguien más. Finge que está estudiando, pero se la pasa platicando en clase, riéndose y copiándose la tarea del compañero. Tiene miedo intentarlo porque siente que si hace un esfuerzo y fracasa, quedará como una tonta ante los demás. Evita participar y se rinde con facilidad porque está demasiado preocupada respecto de la forma en que los demás la juzgarán.

*Amy Ansiosa:* Es buena estudiante en la mayoría de las materias, pero se paraliza frente a los exámenes de ciencia y “olvida” todo lo que sabe cuando debe responder preguntas en clase. Su preocupación y ansiedad quizá le provoquen que tome malas decisiones y que posponga las cosas.

Así pues, cada estudiante representa un desafío motivacional diferente. De la misma manera que ellos, cada estudiante también necesita encontrar esa motivación que haga tener un rendimiento académico óptimo, ideal.

Evidentemente la motivación idónea según los expertos, es la intrínseca. Sería bueno que el impulso y el motor que nos mueven a conseguir metas, vengan desde el interior. Por ejemplo: Ser el mejor del grupo, demostrar que se pueden obtener buenas calificaciones, pensar en ser un profesional ejemplar, creer que podemos conseguir nuestros objetivos para que tus padres se sientan orgullosos.

Aunque la motivación extrínseca tal vez no sea la más indicada para lograr un aprendizaje significativo, también podría ser un factor que determine la mejora en las notas y el promedio que se logre en determinado grado escolar como por ejemplo: el premio que los padres pudieran dar al terminar el curso por lograr pasar al siguiente nivel.

Sea cual sea la motivación que se manifieste en cada estudiante, es indudablemente necesaria para poder obtener buenos resultados en la calificación final. Si no estamos motivados, debemos buscar esa motivación que ayude en el cumplimiento de los objetivos trazados.

**Desorganización:** En el lugar de estudio cosas que ya no se utilizan, documentos en exceso. Libros que ya no son usados.

El lugar de estudio es un elemento importante que facilita las actividades de aprendizaje y que también ayuda a sacar el máximo provecho al tiempo, es el lugar donde de estudio.

El lugar de estudio deberá ser siempre el mismo, aislado y sin ruidos, con una buena iluminación y una temperatura ambiente ideal. Limpio y ordenado, pero además cómodo. (Jiménez Ortega, J; González Torres, J. 2004).

La mesa o el escritorio donde estudiamos, debe de preferencia estar ubicado frente a la pared, así evitaremos distracciones visuales. El escritorio deberá estar libre de obstáculos, en otras palabras, no ser desordenado. Es bueno mantener el lugar de estudio, limpio y en orden. Además tener a la mano solo lo que se va a utilizar. Y antes de comenzar a estudiar asegurar de que se tiene todo lo necesario, porque es muy molesto estarse levantando a traer cosas olvidadas como la pluma, el lápiz, el sacapuntas, los apuntes, etc.

Evitar el ruido es otro elemento muy necesario. Si hay música, tratar de que sea tranquila y **no festiva o alegre** que pueda distraer auditivamente. En general el empleo de la música debe tener como finalidad aislar otros posibles distractores y evitar que la desconcentración.

Nunca debemos estudiar sentado sobre la cama o sobre un diván o una silla demasiado cómoda porque en poco tiempo podemos quedarnos dormidos (Micolini, A. 2006). El hecho de estudiar acostado o semi-acostado es asociado por el cerebro

con los momentos de descanso y el relajamiento, no con la tensión suave que se requiere para la concentración (Brown, W.F. 2003).

Procurar que el lugar esté bien iluminado. Al momento de estudiar, hacer tareas, apuntes o esquemas, debe tratarse de que la fuente de luz quede colocada a la izquierda si se escribe con la mano derecha. O a la derecha si se escribe con la mano izquierda. Esto es para que la misma mano no haga sombra sobre la superficie del libro o cuaderno. Un consejo que nos da Willam F. Brown, es que la iluminación debe estar distribuida de manera uniforme sobre la superficie del escritorio y no debe producir brillo sobre tu libro o reflejos en los ojos. La falta o el exceso de iluminación pueden cansar la vista y producir dolores de cabeza y fatiga.

La temperatura y la ventilación también son importantes (Brown, W.F.), estudiar en una habitación demasiado caliente o demasiado fría ocasionará incomodidad física y disminuirá la concentración. Muchas personas en condiciones adversas, con ruido, con falta de iluminación o en lugares ambientalmente extremos, principalmente en el pasado; han logrado ser grandes personas queridas y admiradas. Esto nos enseña que no solo hay que tener las condiciones para estudiar (Miciolini), hace falta también la voluntad.

### ***Distractores.***

Otro de los factores que reducen la posibilidad de éxito al momento de estudiar, son todas aquellas cosas que nos distraen y no permiten concentrarnos como la fatiga, además de otra clase de distractores que se clasifican en distractores internos y externos. Suele suceder que cuando estamos estudiando, aparecen estímulos extraños que distraen y dispersan nuestra mente, dificultando el aprendizaje de los contenidos propuestos.

El descenso del nivel de atención, destruye el contacto con la materia, lo que conduce a la ineficiencia, el aburrimiento o la fatiga (Duque Yépez, H. 2010).

El estudio se hace más productivo a medida que disminuyen las interferencias. Llamamos interferencias o distractores a todo aquello que desvía nuestra atención e impide concentrarnos en la actividad que estamos realizando. Nos dice Baron R. (1997) que para que la información ingrese a la memoria, es necesario atender con cuidado cada entrada.

Distraerse da como resultado que el terreno que queremos cubrir al momento de estudiar tome más tiempo. De esta manera nuestro tiempo de estudio se vuelve ineficiente al no permitirnos avanzar y hace que nos atrasemos más de lo planeado y por consiguiente angustiándonos por no lograr nuestro objetivo.

Podemos agrupar los factores de distracción en dos grandes áreas: **Factores externos y factores internos** (Zenhas A. et al. 2002).

Los **factores externos** son aquéllos que como su nombre lo indica, nos llegan de nuestro exterior. El distractor externo más grande que existe hoy en día es el Internet. Si bien es cierto que este medio de comunicación es de gran ayuda para el aprendizaje, como lo vemos más adelante, es cierto también que cuando se emplea de forma incorrecta, es capaz de desviar nuestra atención.

La gran mayoría de mis alumnos, han comentado que el **Facebook** es el principal factor que los distrae al momento de estudiar. El hecho de tener abierta la página web de esta red social, provoca que su atención esté puesta en las "notificaciones" y en el

“chat”, además de las actualizaciones que sus contactos hagan a esa hora. Parece increíble pero hay alumnos que se duermen con **Facebook** como su última actividad del día y se despiertan accediendo a esta red social a primera hora, inmediatamente después de levantarse. Otro de los factores de distracción más común es la **TV**, y si por imposible que parezca alguien piensa que estudiar y tener encendida la televisión es una combinación recomendable, pues ha llegado el momento de decirle que está en un error. Lo ideal es que durante el estudio se mantenga apagada.

Los **videojuegos** también se posicionan como uno de los distractores cada vez más frecuentes entre los estudiantes. Sobra decir que es recomendable mantenerlos alejados en el momento que se ha dispuesto para estudiar.

Un **Smartphone** o teléfono inteligente con el Internet y el chat activado, además de los mensajes de texto es también un agente externo que puede distraer la atención. El hambre, la sed, el sueño, la fatiga, son también distractores que es necesario evitar para que nuestro rendimiento al estudiar sea el óptimo. Los **factores internos** que surgen del interior del mismo alumno, de su pensamiento. Por ejemplo: desinterés, falta de motivación, cansancio. Estar pensando en hacer otra cosa. (Zanhas A.).

Muchas veces la flojera, no el cansancio, puede ser un gran distractor interno. Puede ir en la línea de la falta de motivación, pero puede quizá tener también otras causas entre las que Arias, L. (2006) considera importantes como la falta de preocupación por parte de los padres hacia el alumno, falta de enseñanza de hábitos de estudio en la escuela, falta de oportunidades para estudiar, un ambiente negativo en general. Pero también están las perturbaciones emocionales. Si se está por ejemplo pasando por un momento difícil con los padres, si hay enfado para con el mejor amigo. Si se piensa constantemente en aquella persona que inquieta sentimentalmente el corazón enamorado, y no sale de la mente por más que se intenta. Todos estos elementos hay que evitarlos, pues es evidente que no dejarán concentrar y “estaremos en la luna”. Aquí es donde se debe emplear la fuerza de voluntad para erradicarlos.

La fatiga también influye como distractor al momento de estudiar. No descansar bien impide concentrarse adecuadamente debido al cansancio. Podríamos ver a la fatiga como un obstáculo común para el desempeño de una sesión de estudio eficiente. La fatiga es la imposibilidad de realizar de manera adecuada una tarea debido al cansancio, frecuentemente a consecuencia de haber realizado previamente una actividad extenuante o a la repetición constante de una tarea con un grado de dificultad considerable. Según Russel, A. (1976), la fatiga es la disminución de la capacidad para proseguir una actividad y que cuando es muy intensa disminuye la capacidad para trabajar en general. Diversos autores nos llevan a clasificar la fatiga en dos tipos, la física y la mental. La fatiga física es originada por el cansancio físico o muscular, pues cuando se realiza una actividad que implica el desgaste corporal, menciona Izquierdo, C. (1998), que se llega al cansancio y el individuo se ve imposibilitado para hacer más ejercicio o alguna otra actividad en la que será difícil poder concentrarse. El descanso es importante para poder retomar energías y estar en un estado físico óptimo. El estudiante debe ser consciente que el descanso es importante no solo para el rendimiento en el aprendizaje, sino para la vida en general. Los jóvenes de este tiempo descansan poco y en consecuencia su rendimiento es

deficiente. Pasan horas frente a la computadora navegando en Internet e interactuando en las redes sociales hasta muy altas horas de la noche. Por tal motivo, a quienes asisten durante el día a clases, les resulta difícil mantenerse lúcido pues es obvio que estará semidormido dentro del aula. Y los que durante la tarde asisten a clases, les queda poco o casi nada de tiempo para la realización de trabajos y tareas escolares debido a que duermen hasta casi llegado el medio día como consecuencia de trasnocharse.

En cuanto a la fatiga mental, Obiols, L.(2007), dice que es consecuencia en la mayoría de los casos de una pérdida de interés por lo que se estudia. La fatiga mental es en realidad una mezcla, en parte de aburrimiento, de falta de verdadero interés y en parte inquietud física. Los autores (Delmar, M. 1970) y Muchinsky, P. (2000) nos dice que la fatiga mental está más cerca de los sentimientos de aburrimiento asociados con los trabajos monótonos. Por eso en el apartado de "El horario de estudio" se recomienda no estudiar más de una hora, ya que eso merma la capacidad de atención al estar la mente en una concentración profunda. Así mismo descansar la vista de vez en cuando.

### **Tiempo:**

No iniciar en tiempo la sesión de estudio porque falta información y se tiene que esperar a encontrarla o porque los libros y los cuadernos no están bien identificados y se tarde en encontrarlos, o porque no hay un lugar asignado para encontrar el material que se necesita. Tener un horario de estudio. Perder el tiempo con los distractores. Levantarse en cada momento cuando se está estudiando. Se debe de proveer lo necesario al momento de estudiar para evitar perder tiempo.

Organizar el trabajo y administrar bien el tiempo son esenciales para un estudio efectivo y eficiente (Khan, N. 2003), pues la utilización correcta del tiempo, es lo que hace que nosotros logremos nuestros objetivos y metas (González, G. 2004). Es muy importante planificar el tiempo de estudio porque el día solo tiene 24 horas y son muchas las actividades que debemos de realizar (Tekes, 1994).

Por eso es importante contar con un Horario de Estudio, donde expongamos de forma visual todos los compromisos de trabajo en casa (Mazzeo, R. 2009) y en la escuela, además de aquellas actividades como juego, ocio y otras tareas. También es importante tener en cuenta que un horario de estudio no debe ser algo rígido e impuesto, sino que debe amoldarse al tiempo del que disponemos (Almela, J. 2002). Además hay que olvidar que tener un horario, ayudará no solo a dedicar un espacio para el estudio y las tareas escolares, sino que también permitirá establecer prioridades y dejar un momento específico para estudiar. En consecuencia, desplazar otras actividades menos importantes que esa.

Los expertos recomiendan estudiar por lo menos dos horas diarias y después de cada hora de estudio descansar de 5 a 10 minutos.

Si esperas a que sea urgente estudiar, quizá todavía estés esperando hacerlo cuando lleguen los exámenes, por eso es importante destinar un horario fijo al estudio (Weiten, W. 2006). Mazzeo R. nos sugiere elaborar un horario semanal, el cual debe tener en cuenta los siguientes criterios:



- Conocer y respetarse a sí mismo (necesidades, hábitos, formas de aprendizaje).
  - Se estudia para conocer y no para ser evaluado.
  - Dejar espacio a los intereses y necesidades extra-escolares (deporte, juego, amigos).
  - No dedicar demasiado tiempo al estudio ni muy poco.
  - Inicia registrando todas las actividades que tienen un horario fijo como levantarte, ir a la escuela, realizar alguna actividad extra-escolar como teatro, danza, etc.
  - Luego aparta el tiempo suficiente para comer, vestirse o dormir. Es importante no excederse en este punto. No olvides que es saludable dormir lo suficiente, ni más ni menos.
  - Señala el tiempo que dedicarás a actividades recreativas como ver TV, videojuegos e Internet.
  - Separa el tiempo que utilizarás para la realización de tareas escolares y estudiar. Recuerda que para ello debes dedicar un tiempo de 1 a 2 horas diarias.
- Al terminar la elaboración de un programa de estudio, debemos colocarlo en un lugar visible donde se pueda consultar diariamente la distribución del tiempo y de las actividades a realizar.

**Defectos:** Material de estudio que está defectuoso como plumas, lápices, cuadernos que se deshojaron, hojas rotas. Todo material que se averió por descuido y que no se puede utilizar al momento de estudiar.

### Diagrama de Ishikawa

Según Escalante, E. (2008), el diagrama de Ishikawa es un esquema que muestra las posibles causas clasificadas de un problema. El objetivo de este tipo de diagrama es encontrar las posibles causas del problema.

En aprendizaje esbelto se clasifican seis causas de los problemas de aprendizaje. Al detectarlos el alumno puede tomar una decisión con respecto al resultado para mejorar su rendimiento académico. Las seis causas en el diagrama son: materia, maestro, método, medio ambiente, material, motivación.



## Las 5'S

Las 5's es un programa de trabajo para talleres y oficinas que consiste en desarrollar en actividades de orden/limpieza y detección de anomalías en el puesto de trabajo. (Rey Sacristán, F.2005).

Las 5's aplicadas al lugar de estudio aportan una mejora en la organización del estudio, ayudando al alumno a tener una mejor visión y comodidad de su lugar de trabajo además de hacer más eficiente su hora de estudio. La 5's son: Clasificar, organizar, limpiar, estandarizar y disciplina.

**Seiri (clasificar):** Separar las cosas necesarias de las innecesarias. Deshacerse de material educativo de ciclos anteriores o que ya no son necesarios como cuadernos, copias, artículos escolares averiados o de poco uso, hojas sueltas, libros, etc. Tirar a la basura los que ya no tengan ninguna utilidad, vender o regalar el material que está en buen estado pero que se sabe, ya no se utilizará más y aquellos que se duda de, si podrían volver a utilizarse o no, colocarlos en una caja fuera del lugar de estudio con una fecha límite de conservación estimada de uno o dos meses. Al expirar la fecha límite, deshacerse por completo de ellos.

**Seiton (organización):** "Un lugar para cada cosa y cada cosa en su lugar". En el lugar de estudio, todo debe tener un lugar asignado y siempre debe de permanecer ahí. Un lugar especial para las carpetas, las hojas de máquina, los lápices, las plumas, la computadora, la impresora, la lámpara, el borrador, etc.

Nunca las hojas deben estar en el lugar de la computadora, o la lámpara en el lugar del contenedor de los lápices. Cuando una cosa se utiliza, debe regresar a su lugar. También se debe tomar en cuenta que debe estar más al alcance de la mano, aquello que se utiliza más. Por ejemplo, una pluma debe estar más cerca que el removedor de grapas. Además de tener bien identificados los libros y los cuadernos para su fácil identificación. **Seiso (limpieza):** El lugar de estudio siempre debe estar limpio. Evitar tener comida o bebida en el lugar de trabajo que pueda ensuciar algún trabajo. Siempre tener disponible un contenedor para la basura. Al terminar de utilizar algo, siempre dejarlo en el lugar que le corresponde. Un lugar agradable para la vista un ambiente ideal para trabajar a gusto.

**Seiketsu (Estandarizar):** Detectar todo aquel material que necesita ser reemplazado antes de que falte para evitar pérdida de tiempo. Solucionar las dificultades antes de que se conviertan en problemas. Por ejemplo si la impresora marca que necesita ser recargada, reemplazar la tinta antes que se termine. Si la caja de grapas está a punto de terminarse, ordenar una nueva antes que se terminen y no se tenga ninguna. **Shitsuke (Disciplina):** Hacer de la práctica de las 5's, un hábito. A demás mejorar continuamente nuestro lugar de estudio.

## Gemba

El gemba es el lugar donde se crea el valor. En este caso, donde se dará el aprendizaje, y eso es en el lugar de estudio. Ahí es donde el alumno generará el beneficio personal que es un rendimiento académico satisfactorio. Por tal motivo,

fuera de ahí difícilmente se conseguirá conocer los puntos débiles que afectan el rendimiento académico.

### **Kaizen**

Es la mejora continua. El estudiante entiende el valor de mejorar continuamente su rendimiento académico. Las ideas para hacer más eficiente el resultado del acto de estudiar y aprender se generan en el lugar de estudio (gemba). Un alumno que nunca está en el "gemba" difícilmente mejorará su rendimiento académico.

### **KANRI: (PHEA)**

Kanri es una estrategia de planificación, el alumno que la utiliza puede planificar el estudio, lo cual le ayuda a no improvisar sino a seguir una estrategia determinada para lograr tener éxito al momento de estudiar.

**Planear:** Se debe de planear el tiempo de estudio, para ello deberá de generarse estrategias de acción que permitan establecer prioridades. Para ello se necesita también un horario en el que se designe un tiempo específico para estudiar de entre las actividades diarias. Determinar qué estrategia de estudio se utilizará: Subrayado, resumen, esquema, menmotecnia, o grupo de estudio.

**Hacer:** Una vez determinada la estrategia utilizarla para estudiar el tema correspondiente. Además debe de elegirse la estrategia elegida en otros temas o trabajos semejantes.

**Evaluar:** Aplicar una autoevaluación para determinar si la estrategia funcionó

**Actuar:** Si la estrategia funciona, continuar con ella y si no, cambiar de estrategia.

### **Metodología**

La metodología utilizada es cualitativa. Se realizó un grupo de discusión donde se entrevistaron a cinco estudiantes del 5º semestre de la facultad de educación con una entrevista semiestructurada donde se abordaba el tema de las herramientas de aprendizaje.

Dicha entrevista fue grabada y posteriormente transcrita para su inclusión en la presente investigación.

### **Resultados**

A continuación, se presenta el resultado de la entrevista realizada a la muestra investigada. Se transcribe lo que cada participante comentó durante el grupo de discusión. La presentación de los resultados no se transcribe de forma secuencial conforme se llevó a cabo la discusión sino que se presenta de manera individual lo que cada participante comentó.

#### Participante A

El participante "A" ha manifestado que estudia de manera aleatoria en diferentes lugares de su hogar dependiendo de su estado de ánimo, no cuenta pues con un lugar específico para estudiar, se siente cómodo estudiando de esa manera, pero comenta que se distrae fácilmente pues en su casa que es muy pequeña, regularmente está encendido el televisor, lo que dificulta su concentración. La memorización es la manera frecuente de estudiar y no cuenta con internet en su

hogar, así que las redes sociales no son un distractor al momento de estudiar. Estudia menos de media hora y por flojera estudia hasta casi un día antes del examen, Tiene un desempeño académico de regular a bueno y su principal motivación es el terminar su carrera. Acepta que después de presentado un examen olvida en el corto plazo lo que había estudiado. En este caso es evidente que la memorización sistemática de contenido suele ser ineficiente a largo plazo, pues la información se pierde poco tiempo después de haber sido almacenada.

#### Participante B

El participante "B" afirma que estudia en su recámara y acepta que frecuentemente le da sueño luego de unos minutos de comenzar a estudiar, en ocasiones se queda dormido debido a que el lugar donde estudia lo induce a descansar. No cuenta con computadora pero si con teléfono celular e internet. Debido a que en el celular se le dificulta chatear en una red social, frecuentemente se distrae enviando mensajes de texto a través de "Whatsapp". La manera en la que estudia es repasando los apuntes y en ocasiones haciendo resúmenes. Su desempeño académico es regular. Estudia menos de media hora. Durante la realización de algunos exámenes olvida parte de los datos que había estudiado reduciendo su desempeño.

Las redes sociales y las tecnologías de la información son una gran herramienta para el trabajo académico pero también son grandes distractores.

#### Participante C

Este participante suele estudiar en un lugar específico, es cómodo y cuenta con una mesa y una silla adecuada. El lugar de estudio está climatizado pero suele distraerse con las redes sociales ya que cuenta con una computadora personal e internet. Otro de sus mayores distractores es el ruido, pues cuando suele presentarse por alguna razón, se le dificulta la concentración. Estudia más de media hora y a veces por flojera no lo hace. Tiene un rendimiento académico regular y estudia memorizando y en ocasiones haciendo resúmenes de los apuntes de clase.

Aunque el lugar de estudio es adecuado, no es el único factor que debe considerarse para un óptimo rendimiento académico, las técnicas de estudio también son importantes y queda de manifiesto una vez más que la memorización no es tan eficaz.

#### Participante D

El participante "D" estudia en el comedor, le parece un lugar tranquilo y agradable. Cuenta con computadora e internet en su casa, su principal distractor son las redes sociales y los videos que le gusta buscar en la red. Al momento de estudiar memoriza, subraya pero también hace tarjetas donde anota lo más importante del contenido de la materia que estudia. Dedicar a estudiar de 45 minutos a una hora. Comenta que la tarjeta es la herramienta más eficiente con la que cuenta, le pregunto que si al momento de pasar la información no utiliza alguna otra manera para reducir los datos, me contesta que en ocasiones abrevia palabras y cuando los conceptos se tienen que enlistar realiza algún acróstico o usa palabras claves para recordar la información. Esto hace que durante los exámenes sea más eficiente la recuperación de la información almacenada en la memoria. Su desempeño académico es bueno, pero le

desmotiva estudiar alguna materia que le parece aburrida o cuando un maestro es monótono en su estrategia pedagógica.

En lo que respecta a esta participación podemos observar cómo el uso de tarjetas resulta una herramienta sencilla y eficiente para el rendimiento académico, pues tiene una relación directa con lo que se utiliza en un resumen, el subrayado, el esquema o el mapa mental. La mnemotecnia, al momento de usar acrósticos o palabras clave, hace más eficiente su rendimiento y hace que los datos almacenados en la memoria perduren por más tiempo.

#### Participante E

El participante "E" realiza frecuentemente estudia en la sala de su casa y en la recámara. Comenta que al poco tiempo de iniciar el estudio, siente sueño debido a la postura, pues estudia recostado. Cuenta con internet y computadora, su mayor distractor son las redes sociales y los mensajes de texto del celular al momento de estar estudiando. Su desempeño académico es de regular a bueno y su principal técnica de estudio es la memorización. Al terminar el grupo de discusión se acerca conmigo y comenta que acepta que ha utilizado el celular para copiar en los exámenes debido a que su manera de estudiar no es eficaz por lo que para no reprobado recurre a este recurso, pues de salir mal en las materias corre el riesgo de ser severamente reprendido en casa. Además agrega en tono de broma que no le causa remordimiento esta práctica, pues no es el único que lo hace.

Aquí nuevamente se comprueba que estudiar en una recámara es lo menos recomendable, ya que el lugar incita a dormir. También queda confirmado que una evaluación no es determinante para comprobar el aprendizaje de un alumno. El maestro es fácilmente evadido durante la aplicación de un examen sin que se dé cuenta que hay alumnos que están copiando.

### Conclusiones

Las técnicas y hábitos de estudio influyen en el rendimiento académico de los estudiantes universitarios. Los resultados comprobaron la hipótesis y se demostró que la manera en como los estudiantes estudian no solo influyen en el rendimiento académico sino también en el aprendizaje.

Los estudiantes piensan que necesitan mejorar y conocer otras técnicas de estudio, sin embargo, también piensan que su actual forma de estudiar es eficiente.

El distractor más grande durante el tiempo en que los universitarios estudian son las redes sociales y en ocasiones el teléfono celular. Además de que dedican al estudio menos de media hora y cuando no lo hacen es por flojera. Esto nos indica que el ocio impide que los estudiantes tengan un proceso de estudio eficiente.

También queda de manifiesto que es recurrente copiar en los exámenes, por lo que este tipo de evaluaciones no son del todo determinantes en comprobar que un estudiante ha aprendido.

Se sugiere que se imparta una materia sobre métodos de aprendizaje centrado en hábitos y técnicas de estudio en todas las facultades iniciando al inicio de la carrera. También se sugiere la creación de un espacio dentro del plantel con mobiliario ergonómico diseñado especialmente para estudiar y un ambiente de silencio y sin

distractores, con una buena iluminación y climatizado para todos los estudiantes que deseen estudiar de manera adecuada.

### Notas biograficas

*El autor es estudiante del 7º Semestre de la Licenciatura en Ciencias y Desarrollo de la Educación en la Universidad del Noreste de México, A.C. Campus Río Bravo. Ha participado como ponente en el 1er. Congreso Internacional de Educación en Matamoros, Tam.*

### Referencias bibliográficas

- ALMELA, J. (2002). *Aprender a estudiar no es imposible*. España. Editorial Palabra.
- BARKLEY, E. (2005). *Técnicas de aprendizaje colaborativo*. Ed. Morata. España.
- BASUALDO, H. (2001). *Curso introductorio de técnicas de estudio y de procesamiento de la información*. San Juan. Argentina.
- BROWN, W. F. (2003). *Guía de estudio efectivo*. México. Trillas.
- CARRASCO, J. (2004). *Una didáctica para hoy*. España. Rialp.
- DÍAZ, F. (2002). *Didáctica y currículo: un enfoque constructivista*. España. Universidad de Castilla-La Mancha.
- DÍAZ F. (2007). *Modelo para autoevaluar la práctica docente*. España. Praxis. Ehrenmerg, M. y O.(1998). *Cómo desarrollar una máxima capacidad cerebral*. Edaf. España.
- García Hoz, V. (1998). *La práctica de la educación personalizada*. España. Ed. Rialp.
- GONZÁLEZ, G. (2004). *Éxito escolar, éxito en la vida*. México. Panorama. JIMENEZ ORTEGA, J; GONZALEZ TORRES, J. (2004). *Método para desarrollar hábitos y técnicas de estudio*. España. La Tierra Hoy.
- KHAN, N. (2004). *Cómo aprender más en menos tiempo*. España. Amat Editorial.
- Martínez-Otero, V. (2007). *La buena educación*. Ed. Anthropos. España. MICOLINI, A. (2006). *Competencias para un estudio eficaz*. Argentina. Ed. Brujas. ORMROD, J.E. (2005). *Aprendizaje Humano*. Pearson Education. España. ORTEGA, J. (2004). *Método para desarrollar hábitos y técnicas de estudio*. La Tierra Hoy. Madrid.
- PICADO, F. (2006). *Didáctica General*. Costa Rica. UNED.
- Rodríguez, Dieguez, J; Gallego Rico, S. (1992). *Lenguaje y rendimiento académico*. Ed. Universidad de Salamanca. España.
- SANCHEZ, A. et al. (2012). *Geografía de México y el mundo*. México. Castillo.
- SCARDACCIONE, C. (2007). *Técnicas para resumir textos*. Imaginador Ed. Argentina.
- VALERO, J. (2003). *La escuela que yo quiero*. Ed. Progreso. México.
- Varela, M. et. al. (2005). *La memoria: definición, función y juego para la enseñanza de la medicina*. Ed. Panamericana. México.
- TEKES Equipo. (1994). *Guía para aprender a estudiar*. España. CEAC. WEITEN, W. (2006). *Psicología: Temas y Variaciones*. México. Cengage Learning Editores.
- WRAY, D; LEWIS, M. (1997). *Aprender a leer y escribir textos de información*.
- Morato. España.

## APRENDIZAJE REAL EN UNA COMUNIDAD VIRTUAL

*Elizabeth Mendoza Cárdenas*  
*Universidad Autónoma de Nuevo León*

### Resumen

El propósito de este trabajo es difundir cómo el uso de las tecnologías de información y comunicación favoreció el aprendizaje significativo de la estadística de un grupo de jóvenes estudiantes, de la Facultad de Trabajo Social y Desarrollo Humano de la Universidad Autónoma de Nuevo León, convencidos, la mayoría, de no tener aptitudes para aprender la materia.

La metodología empleada en este proyecto de investigación fue mixta. Se empleó el método de muestreo "por conveniencia". Se diseñó una comunidad virtual de aprendizaje en torno al curso presencial de la materia de estadística y se puso en práctica con un grupo de 17 alumnos inscritos en la cátedra de la investigadora. Los estudiantes fueron sometidos a dos exámenes de habilidades, tres reuniones de grupo focal y se les realizaron dos tipos de entrevistas. Una entrevista fue de tipo no estructurado, para ahondar en los resultados obtenidos en los grupos focales; y la otra fue semiestructurada para conocer las opiniones, problemas y sugerencias que tuviera el estudiante sobre las actividades de aprendizaje en la comunidad virtual.

El análisis de los datos reveló que las técnicas para el aprendizaje colaborativo utilizadas en la comunidad virtual tuvieron una influencia positiva sobre el aprendizaje de los estudiantes, que además de mejorar sus calificaciones, se mostraron más hábiles y satisfechos de la experiencia de aprendizaje.

### Palabras clave

Aprendizaje, TIC en la educación, Internet, Instrucción en la Web, Estadística.

### Aprendizaje Real en una Comunidad Virtual

El desarrollo de competencias profesionales es uno de los mayores desafíos en nuestra sociedad. Una sociedad rodeada cada vez más de medios y recursos tecnológicos que influyen y modifican nuestra vida personal y profesional. Por ello, tanto los educadores como las instituciones dedicadas a la educación reconocen que deben proporcionar a sus estudiantes las destrezas que requerirán para ser exitosos en una sociedad rica en tecnología.

En la actualidad, a nadie resulta extraño hacer uso de cajeros automáticos, que por cierto, ya están siendo desplazados por la banca móvil; teléfonos inteligentes; tablets PC; televisiones digitales con acceso a Internet; Cloud Computing; Facturas digitales, etc. Es evidente que algunos de los efectos inherentes a estos avances tecnológicos están relacionados con la modificación de las formas de aprendizaje y acceso al conocimiento, la forma en que nos comunicamos y la manera de relacionarnos. Específicamente, la Internet y World Wide Web (www) ponen al

alcance de nuestras manos el acceso a un océano de conocimientos y servicios que no hace mucho eran impensables.

Por lo anterior, es importante que en el ámbito educativo se integren de forma continua y eficaz las herramientas tecnológicas de información y comunicación; tan utilizadas por los jóvenes y adolescentes con la naturalidad con la que los mayores manejamos la televisión o el radio; porque ofrecen elementos útiles para la educación en sus diferentes procesos. Así es como el docente universitario se enfrenta al reto de preparar a las nuevas generaciones con la intención de que su desempeño profesional garantice mayor calidad en un mundo cuya evolución está estrechamente influenciada por los rápidos avances producidos en el campo de las tecnologías de información y comunicación (TIC).

Ahora, para el docente, es insuficiente satisfacer la exigencia de mostrar una elevada preparación teórica en la disciplina que imparte, también debe prepararse en los temas relacionados con la didáctica en la educación superior para actualizar su práctica y tomar decisiones acertadas sobre los cambios que debe introducir en su actuación como responsable del proceso de enseñanza-aprendizaje universitario. Estas decisiones deben estar fundamentadas en la reflexión crítica del profesor sobre su práctica docente, lo que enseña, cómo lo enseña y cómo los estudiantes aprenden. Dicho de otro modo, se hace necesario que el docente investigue desde su principal escenario de actuación profesional, el aula universitaria, pues quienes habrán de realizar los cambios de las prácticas serán los propios docentes, a los cuales les sobra y basta su propia experiencia en el aula.

### **Planteamiento del problema**

La investigación se llevó a cabo en la Facultad de Trabajo Social y Desarrollo Humano de la Universidad Autónoma de Nuevo León, la cual es una prestigiada institución educativa altamente calificada y reconocida en el ámbito nacional e internacional. Tiene por misión formar profesionales en Trabajo Social y Desarrollo Humano altamente calificados capaces de contribuir al desarrollo social y responder a las expectativas y retos de nuestra sociedad. Por ello, los estudiantes inscritos en esta licenciatura deben desarrollar durante su formación profesional diversas competencias, entre ellas la habilidad de procesar y analizar datos de forma estadística. Para el profesional en Trabajo Social la estadística es una valiosa herramienta en el proceso de investigación, puesto que brinda criterios para la toma de decisiones en situaciones de incertidumbre.

Este proyecto de investigación tuvo su origen en el diagnóstico basado en encuestas informales a estudiantes de la facultad respecto a su experiencia en el aprendizaje de la estadística y la información proporcionada por los distintos profesores respecto a sus experiencias docentes. El diagnóstico mostró como uno de los principales obstáculos a los que se enfrentan los estudiantes en el aprendizaje de la estadística es el poco tiempo asignado en aula para desarrollar



los contenidos del programa de la materia de estadística, por lo que no hay suficiente espacio para la resolución de problemas o ejercicios de refuerzo en aula; mucho menos para desarrollar algún proyecto estadístico que favorezca un aprendizaje significativo.

Otro obstáculo expresado por la mayoría de los estudiantes fue el haber tenido experiencias desfavorables con materias relacionadas con las matemáticas, motivo por el cual eligieron una profesión que no estuviera relacionada con esa área del conocimiento. Por lo tanto, la existencia de la asignatura de estadística, que incluye una gran cantidad de conocimientos basados en procedimientos matemáticos, dentro de los programas de la FTS y DH, supone para ellos una gran frustración.

### **Propósito del Estudio**

En la búsqueda de alternativas de solución a la problemática planteada y otorgando a las TIC un valor pedagógico porque su adecuado uso permite que el estudiante desarrolle competencias como trabajo cooperativo, sociabilidad, capacidad de reflexión y de crítica, entre otras; como lo revelaron las investigaciones de David y Roger Johnson y Roberto Slavin (Smaldino et al, 2005), esta investigación tuvo el propósito diseñar e implementar una comunidad virtual de aprendizaje como una herramienta de apoyo al curso presencial de la materia de estadística con la intención de promover y potenciar su aprendizaje en los estudiantes de la FTS y DH.

Específicamente, mediante este trabajo de investigación mixta se exploraron las experiencias vividas por los miembros de una comunidad virtual de aprendizaje con la intención de identificar las ventajas y desventajas que ofrece la comunidad virtual como medio de apoyo para incentivar a los estudiantes de la FTS y DH en el aprendizaje de la estadística. Igualmente, se exploró de qué manera la práctica adicional de los contenidos vistos en la comunidad virtual apoyó, en opinión del estudiante, al curso presencial de estadística y los factores que favorecieron el aprendizaje significativo de la estadística.

Preguntas de Investigación: Mediante este estudio se respondieron las siguientes incógnitas:

¿Qué efectos tuvo la comunidad virtual sobre la práctica adicional de conceptos estadísticos adquiridos en aula?

¿Qué usos de la comunidad virtual apoyaron el aprendizaje significativo de la estadística?

¿Qué opinión manifestaron los estudiantes sobre el uso de la comunidad virtual para propiciar el aprendizaje de la estadística?

### **Metodología**

**Diseño de la Investigación:** Considerando los problemas presentados en este documento, se utilizó la estrategia de procedimientos secuenciales del método de investigación mixta. En este estudio, el método cuantitativo se fusionó dentro del método cualitativo para proveer introspección en diferentes niveles o unidades de análisis a fin de alcanzar una profunda

comprensión del problema y descubrir cómo y cuáles de los medios tecnológicos y estrategias empleadas en la comunidad virtual de aprendizaje, en opinión de los estudiantes, favorecieron la comprensión de la estadística.

### **Participantes**

Para esta investigación se utilizó el método de muestreo no probabilístico denominado “por accidente o de conveniencia”. Es decir, los elementos de la muestra fueron los estudiantes que asignaron, en la FTS y DH, al curso de Estadística Social impartido por la investigadora y que aceptaron formar parte de la investigación. El grupo participante en esta investigación fue integrado por 17 estudiantes mexicanos con características bastante homogéneas: edad de 19 años en promedio, estado civil soltero; clase social media baja, o media; sexo predominante femenino ya que en la FTS y DH alrededor del 98% de los alumnos inscritos son de género femenino.

### **Instrumentos y Métodos de Recolección de Datos**

Para responder a las preguntas de esta investigación, los datos se recabaron por medio del método del grupo focal, el uso de entrevistas y dos test de comprensión de los contenidos vistos en el curso de estadística.

Además de estos instrumentos y métodos de índole cualitativa y cuantitativa, también se observaron las interacciones de los estudiantes en la plataforma educativa Nexus, que es un entorno tecnológico educativo desarrollado por la Dirección General de Informática de la universidad donde se efectuó la investigación. En este proyecto se analizó el uso que dieron los estudiantes a las diferentes áreas de la plataforma Nexus, como la cantidad de veces que participaron en la comunidad virtual y el tiempo de permanencia participando en los foros de discusión. También, se utilizaron los datos que se originaron del área de debates (foros de discusión) y de los mensajes de correo electrónico en la comunidad virtual.

### **Procedimiento**

Para los propósitos de esta investigación, el estudio se dividió en dos etapas:

Etapa 1: Para este trabajo de investigación se diseñó una comunidad virtual con el propósito de apoyar el aprendizaje de la estadística basada en el aprendizaje cooperativo como fundamento didáctico, y el uso de las TIC como parte central de los soportes para la interacción, la negociación y la creación de significados compartidos entre los miembros de la comunidad.

En esta fase de la investigación, la perspectiva de construcción de la comunidad virtual de aprendizaje como una comunidad de práctica se considera adecuada, en particular al considerar que los aprendices son adultos y que éste tipo de personas requieren más de un aprendizaje basado en experiencias y de un diseño pedagógico que considere la aplicación del conocimiento teórico en la vida cotidiana y en contextos reales que se presentan en su práctica de campo.

La comunidad virtual de aprendizaje se formó alrededor del curso de Estadística Social. Este curso fue la base de su organización y la razón por la cual los estudiantes participaron en ella. Las sesiones presenciales las desarrolló la investigadora que realizó esta investigación y fungió como tutor en la comunidad en línea. La comunidad virtual de aprendizaje cumplió funciones didácticas tales como complementar/enriquecer el entorno educativo presencial, incrementar la participación de los estudiantes, ejercitar conceptos vistos de manera teórica en clase, y aplicar conocimientos de estadística mediante la resolución de problemas concretos cercanos al perfil de la carrera. Etapa 2: En esta etapa de la investigación se puso en práctica la comunidad virtual con un grupo de 17 participantes, durante tres meses. En este punto cabe señalar que al momento de realizar la invitación a los estudiantes, para formar parte de la investigación, los contenidos del curso de estadística ya habían sido agotados y de los 17 alumnos que participaron en la investigación sólo dos de ellos habían acreditado el curso.

El curso Estadística Social está diseñado específicamente para el seguimiento de la asignatura en modalidad presencial por lo tanto, la comunidad virtual de aprendizaje se consideró una actividad extra-aula y de ninguna manera sustituyó la clase presencial, por ello, los participantes combinaron su trabajo presencial con aspectos de trabajo en línea para: Desarrollar en equipos proyectos de trabajo de estadística; Participar en foros de discusión creados por el profesor para propiciar el intercambio de conocimiento de los diferentes tópicos a tratar; Mantener una conversación personal con el tutor utilizando el correo electrónico; Revisar los materiales colocados en línea con el objeto de: contar con los materiales revisados en las sesiones presenciales, revisar materiales complementarios en línea, colocar aportaciones y materiales diseñados por los participantes

La Figura 1 resume cómo se sintieron los estudiantes con el trabajo académico realizado en la comunidad virtual.

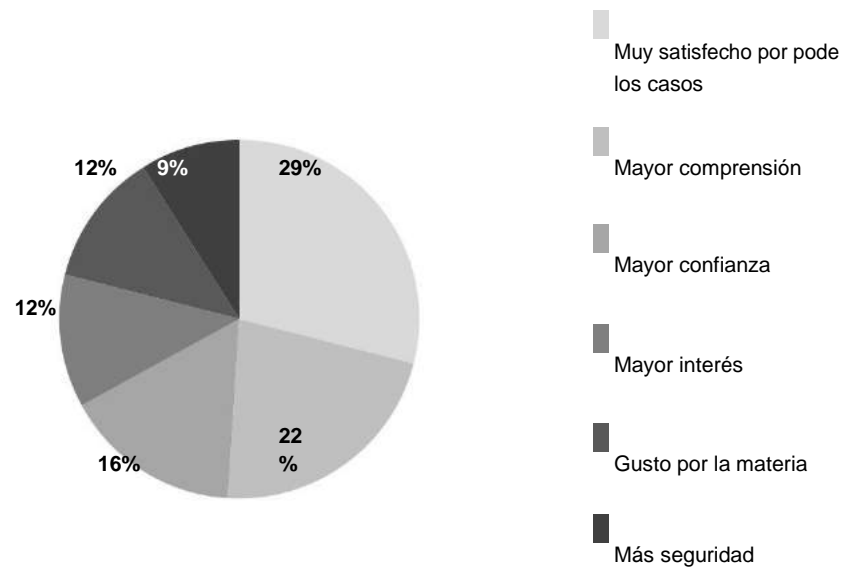


Figura 1. Satisfacción de los estudiantes con el trabajo en la comunidad virtual.

Al respecto, algunos expertos han reportado que el trabajo en comunidades de aprendizaje mejora el rendimiento académico de los estudiantes, así como las relaciones socio-afectivas que se establecen entre ellos (Díaz-Barriga & Hernández, 2006; Echeita, 1995). En el caso de estudio que compete a esta investigación, este fenómeno trajo como consecuencia que los estudiantes disfrutaran más la escuela, incrementaran su autoestima y aprendieran tanto valores como habilidades sociales efectivas. Algunos ejemplos que ponen de manifiesto la motivación y entusiasmo de los participantes se muestran a continuación:

*Me sentí más involucrada con la materia de estadística.*

*Tenía la necesidad de participar y entre más participaba, más aprendía. Me siento realizada. Doblé mi calificación.*

*Supere mis expectativas, el contenido que vimos ya lo puedo aplicar a la vida real. Antes no me interesaba platicar de estadística con las compañeras. Ahora se despertó mi interés y aprendí. (Mendoza, 2010)*

En cuanto a la percepción de la comunidad virtual de aprendizaje como una manera de combatir la apatía por aprender la estadística, los estudiantes apreciaron que el investigador estuviera monitoreando los progresos logrados

así como corroborar o corregir regularmente sus aportaciones en los diferentes foros de la plataforma Nexus. Algunos comentarios realizados en el último grupo focal se muestran a continuación:

*Ha hecho usted que nos guste la estadística, hasta hablo de estadística en mi casa.*

*La maestra en el foro; si estabas equivocada te daba otro ejemplo pero ahí mismo dentro del foro.*

*O la maestra te decía cómo podía haber sido la redacción correcta de tu ejemplo.*  
 (Mendoza, 2010)

En base a la triangulación y análisis de los datos se concluyó que la comunidad virtual fue un medio valioso para promover el aprendizaje cooperativo, ayudó a los estudiantes a descubrir, construir, y comprender las ideas importantes de estadística y el modelo de pensamiento estadístico, tal como otros estudios han revelado (Franklin & Garfield, 2006). La comunidad virtual de aprendizaje que se creó en la plataforma Nexus, permitió el uso de herramientas de comunicación electrónica tales como los foros, los chat y el correo electrónico, las cuales impulsaron espacios de interacción para el aprendizaje a través del diálogo y la cooperación. Esos accesos favorecieron la construcción del conocimiento, tal cual lo describió Bruner (citado en Cairney, 2002).

La configuración de la comunidad de aprendizaje, reafirmó la naturaleza interactiva del proceso de aprendizaje. El conjunto de alumnos trabajando entre sí y con el docente, requirió de procesos de andamiaje entre los aprendices y la concepción de un modelo diferente al de la transmisión unidireccional. Esto ayudó a crear una comunidad que permitió producir conocimientos valiosos. Por ello cabe destacar que el uso de las TIC fue un instrumento excelente que permitió explorar ideas conceptuales y mejorar el aprendizaje de la estadística en los alumnos. Esto permitió combatir la apatía, por aprender estadística, que caracterizó al grupo antes de implementar la comunidad virtual de aprendizaje

Otro de los resultados esperados de esta investigación, era conocer qué usos de la comunidad virtual apoyaron el aprendizaje significativo a los procesos de enseñanza y aprendizaje que se realizan de manera tradicional. Se pudo observar que el foro de discusión fue una de las fuentes más favorecedoras y útiles para los alumnos. Los estudiantes encontraron en los foros un espacio de comunicación e interacción que les permitió expresarse y retroalimentarse en un lenguaje acorde al léxico, contexto y cultura de los estudiantes. Esos estilos de lenguaje, por ser menos académico y más natural para ellos, les brindó la oportunidad de construir su conocimiento a través de la cooperación. Los estudiantes en el foro tuvieron una gran libertad de acción. Para cada proyecto realizado hubo un espacio de discusión en el que los estudiantes tuvieron la oportunidad de hacer sus aportaciones y realizar preguntas relativas al tema. El foro fue un recurso de funcionamiento asíncrono muy poderoso para

el aprendizaje cooperativo. Aunque cada foro tuvo un tiempo de vigencia determinado, después del cual ya no se permitían más aportaciones, los contenidos de cada foro permanecieron para consultas posteriores. El foro brindó a los estudiantes posibilidades de interacción, de andamiaje y de trabajo cooperativo facilitando la construcción del conocimiento mediante la promoción de la creación de nuevas ideas a partir del intercambio.

Un aspecto adicional relacionado con la participación de los estudiantes en el foro de discusión es que vencieron su temor a expresarse. Se sintieron capaces de comunicarse públicamente y gracias al respeto e interés con que fueron aceptadas las opiniones publicadas en el foro aumentó la confianza, el compañerismo y el deseo de cooperación para apoyarse académicamente.

Como ya se mencionó, las TIC al ser tecnologías propias de una época y de una circunstancia social concreta están promoviendo el surgimiento de nuevas estructuras sociales (Bakis, 2003). Para la mayoría de los alumnos que participaron en esta investigación hacer uso de las TIC para apoyar el aprendizaje de la estadística propició nuevas formas de interacción entre los tiempos de trabajo-ocio, que se entremezclaron mutuamente. Los alumnos comentaron que mientras socializaban en Facebook y Messenger mantenían una pestaña abierta donde se ubicaba la plataforma de aprendizaje en el área de los foros y continuamente checaban lo que sus compañeros habían escrito en ellos. Esta nueva forma de interacción fue la que les permitió reflexionar sobre los contenidos de los foros con serenidad y les facilitó hacer aportes más creativos.

Los estudiantes también opinaron que trabajar con el apoyo de la comunidad virtual como complemento del aprendizaje presencial de la estadística les ayudó a comprender los contenidos de la materia, pero lo más importante es que desarrollaron la capacidad de reconocer aquellos problemas donde debieron emplearse conceptos específicos, mostraron habilidad operatoria en los diferentes algoritmos y procedimientos relacionados con el concepto y la capacidad de argumentar y justificar soluciones de problemas.

Lo anterior resulta relevante porque al inicio de este trabajo de investigación la mayoría de los estudiantes sentían un gran desagrado por la materia debido a que tenían la idea de que era una materia difícil de asimilar. Para corroborar el cambio de opinión de los estudiantes, respecto a su interés por la materia, se utilizaron las calificaciones obtenidas en los test a los que fueron sometidos los participantes en esta investigación, antes y después de la comunidad virtual de

después ( $\bar{X} = 86.06$ ,  $DE = 8.503$ ) de trabajar con la comunidad virtual resultó estadísticamente significativa ( $t(16) = -8.07$ ,  $p < .001$  [bilateral]). A los estudiantes

Tabla 1  
 Media de los exámenes

Sujeto	Pretest	Posttest
1	70	86
2	66	84
3	68	97
4	23	73
5	51	95
6	69	79
7	41	74
8	28	87
9	51	71
10	52	85
11	72	100
12	62	92
13	62	95
14	3	84
15	34	83
16	22	86
17	26	92

esta nueva estrategia de enseñanza aprendizaje les pareció dinamizadora de su interés y curiosidad. El trabajo en la comunidad permitió a los estudiantes involucrarse con el aprendizaje de la materia y disfrutarlo. Ambos elementos beneficiaron el aprendizaje al grado de sorprender a los propios estudiantes de los logros alcanzados. Los resultados de las pruebas a que fueron sometidas los estudiantes se muestran en la Tabla 1.

Al finalizar este trabajo de investigación la totalidad de los alumnos estuvieron muy satisfechos con el uso de la comunidad para apoyar al curso presencial de la estadística. Además, se manifestaron a favor de

que además de utilizarse para apoyo de la estadística se utilizará con todas las otras materias, principalmente aquellas que requieren de la comprensión de grandes cantidades de material teórico. Los datos al término del curso revelaron que la comunidad virtual tuvo una influencia positiva sobre el aprendizaje de los estudiantes quienes se mostraron profundamente satisfechos de los logros alcanzados. Además, el uso de la comunidad virtual para apoyar al curso presencial de la estadística proporcionó el apoyo y la motivación que permitió a los estudiantes mostrarse más hábiles, sentirse capaces y muy satisfechos de aprender la estadística.

## Conclusiones

Como se pudo observar a lo largo de este texto, la experiencia de aprendizaje utilizando una comunidad virtual fue exitosa. El conocimiento más valioso para el grupo de jóvenes que participaron en este proyecto fue descubrir y comprobar sus talentos para entender y utilizar a su favor la estadística. El trabajo colaborativo realizado en la comunidad virtual de aprendizaje fomentó la responsabilidad, el respeto y la amistad solidaria entre los estudiantes. Todos los participantes se ayudaban entre sí para avanzar juntos en el conocimiento.

Por último, cabe señalar que el logro de este proyecto tuvo como constante que los participantes tenían toda la intención de aprender la materia, a pesar de que la mayoría estaba convencida de no tener aptitudes para asimilar los conceptos de la estadística.

## Limitaciones del Estudio

Los hallazgos, producto de este trabajo de investigación, pudieran no aplicarse a otros ámbitos académicos por tratarse de un estudio de corte mixto, en su mayoría cualitativo, y a las características particulares del contexto donde se realizó la investigación. Los instrumentos y procesos de carácter cualitativo que se usaron en esta investigación permitieron indagar con profundidad sobre el uso de una comunidad virtual para apoyar el aprendizaje de la estadística en un curso presencial y el proceso cuantitativo midió el impacto de la comunidad virtual en el aprendizaje de la estadística. Aunque los resultados obtenidos no puedan ser aplicados a otras instituciones, los procedimientos e instrumentos utilizados podrán servir de base para la realización de futuras investigaciones de similar corte en otros contextos y universidades del país, para así poder comparar con los resultados obtenidos en esta investigación.

Otra limitante en el estudio fue que en esta investigación de carácter mixto se contó con una muestra pequeña en la que participaron tan sólo 17 informantes. Aunque esto limita la posibilidad de generalización tiene la ventaja de la cantidad de información detallada que proporcionaron estos informantes

No obstante, las anteriores limitaciones se espera que los hallazgos, obtenidos del estudio de los usos de la comunidad virtual como apoyo al aprendizaje de la materia Estadística Social impartida en una universidad mexicana, sirvan de base para el diseño posterior de comunidades virtuales que ayuden a aumentar el conocimiento de la estadística en los estudiantes. Los datos que se obtuvieron permitirán impulsar estrategias que aumenten el grado de satisfacción del estudiantado por el estudio de la estadística.

## Referencias

- Bakis, H. (2003). Telecomunicaciones, espacio y tiempo. En C. Gómez (Ed.) Nuevas tecnologías de comunicación (2a.ed., pp. 49-60). México, D.F.: Trillas.
- Cairney, T. H. (2002). Enseñanza de la comprensión lectora. Madrid: Morata.



- Díaz-Barriga, F., & Hernández, G. (2006). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista. México, D.F.: McGraw-Hill.
- Echeita, G. (1995). Aprendizaje cooperativo y proceso de enseñanza. En F. Díaz-Barriga, & G. Hernández (Eds.), Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista (2a. ed., pp. 99-135). México, D.F.: McGraw-Hill.
- Franklin, C., & Garfield, J. (2006). The GAISE (Guidelines for Assessment and Instruction in Statistics Education) project: Developing statistics education guidelines for pre K-12 and college courses. In G. Burrill (Ed.), Thinking and reasoning with data and chance. Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics: 2006 NCTM Yearbook: (pp. 345-375). Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.
- Johnson, D., & Johnson, R. (1999). Aprender juntos y solos. Aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista. Buenos Aires: Aique.
- Mendoza, E. (2010). [Notas de campo para la investigación sobre el uso de una comunidad virtual para apoyar el aprendizaje de la estadística en una universidad mexicana.] Datos en bruto no publicados.
- Smaldino, S. E., Russell, J. D., Heinich, R., & Molenda, M. (2005). Instructional technology and media for learning (8a. ed.). New Jersey, EE.UU.: Pearson Merril Prentice Hall.

## **BUSINESS NETWORKING: ESTRATEGIA INNOVADORA PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS GENÉRICAS DE LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR**

*Rosalba Treviño Reyes*

*Preparatoria No. 4, Universidad Autónoma de Nuevo León*

### **Resumen**

El presente estudio planteó como objetivo la implementación del Business Networking como estrategia innovadora aplicada en el área de los negocios para fortalecer el desarrollo de Competencias Genéricas de la Educación Media Superior (EMS) en los estudiantes que cursan la Unidad de Aprendizaje de Introducción a las Actividades Empresariales de la Preparatoria No. 4, Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL), cuyas prácticas o eventos en el mundo actual, reúnen empresas, futuros inversionistas, clientes, proveedores o acreedores; dicha investigación se realizó con el fin de aportar conocimiento al campo de la ciencia referente a nuevas prácticas de innovación educativa que fomentan el aprendizaje del estudiante en todas sus dimensiones. Este estudio es de corte cualitativo y cuantitativo (mixto), para lo cual se trabajó con 152 estudiantes de tercer semestre que cursaron dicha asignatura en el Semestre Agosto-Diciembre 2014 en la institución antes mencionada. Además de la implementación de dicha estrategia, a los estudiantes se les aplicó una encuesta con el objetivo de recolectar los datos más precisos posibles. Mediante los análisis pertinentes se encontró que, a través de la considerada Creación de Redes de Negocios, llamada en inglés “Business Networking”, los estudiantes desarrollaron las 11 competencias genéricas que integran el Marco Curricular Común (MCC) de la EMS. Ante este panorama, se hace patente la trascendencia de la innovación educativa en el desarrollo de competencias de los bachilleres.

### **Palabras clave**

Innovación educativa, actividades empresariales, negocios, estudiantes, aprendizaje.

### **Introducción**

Debido a los nuevos desafíos que presenta el mundo actual global, el ser humano se encuentra en una constante evolución, no sólo por el cambio tecnológico en el que vivimos, sino también en todo lo referente al desarrollo del individuo como persona, entendiendo éste como un complejo proceso de crecimiento, formación e integración de estructuras orgánicas que ayudan a la toma de conciencia individual y social; es por ello que los estudiantes de hoy, que cursan la Educación Media Superior (EMS) en México, deben egresar con una serie de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que se denominan “competencias”, teniendo como eje central el Marco Curricular Común (MCC), siendo elementales para todos, las cuales les permitan no sólo comprender e influir en el mundo, sino también cambiarlo y mejorarlo, instruyéndolo para poseer un aprendizaje autónomo y autorregulado durante su vida, establecer y engrandecer su capital social, ser copartícipes en los entornos en los cuales les corresponda explotar su

potencial siendo agentes de cambio en la sociedad, desenvolviéndose en este nuevo mundo competitivo que ya no se conforma sólo con poseer un buen recurso humano, sino que exige ser los mejores para conquistar el éxito. (SEP, 2008)

El propósito de esta investigación es la implementación del Business Networking como estrategia innovadora aplicada en el área de los negocios para fortalecer el desarrollo de Competencias Genéricas de la EMS en estudiantes que cursan la Unidad de Aprendizaje de Introducción a las Actividades Empresariales de la Preparatoria No. 4, UANL., que les permita seguir educándose y perseverando después de abandonar las aulas, en diversas situaciones de su contexto personal y social.

### **Fundamentos teóricos**

Con la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS), cuyo sentido es homologar los planes de estudio y profesionalizar los servicios académicos, basados en el Sistema Nacional de Bachillerato (SNB), sus objetivos son: un cambio cualitativo orientado al desarrollo de competencias, mejorar la organización y las condiciones de operación de los planteles. La RIEMS tiene como eje central el Marco Curricular Común (MCC) que hace referencia al conjunto de competencias genéricas, disciplinares y profesionales que definen el perfil que debe poseer todo egresado de la Educación Media Superior, y contribuir a que los egresados cuenten con los conocimientos, habilidades y actitudes esenciales para enfrentar los retos que les imponga la vida, siempre avanzando en la misma dirección en un marco de diversidad. (SEP, 2008)

Las competencias en la educación dirigen el sentido del aprendizaje, quien aprende lo hace desde la intencionalidad de producir o desempeñar algo, involucrándose con las interacciones de la sociedad. Las competencias son parte y producto final del proceso educativo (Argudín, 2001).

Las 11 competencias genéricas son las que todos los bachilleres deben estar en capacidad de desempeñar; se identifican también como competencias clave y constituyen el perfil del egresado del Sistema Nacional de Bachillerato (SEP, 2008). Son la expresión concreta del conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores que pone en juego la persona cuando lleva a cabo una actividad (UANL, 2008), en el nuevo paradigma del aprendizaje, donde el principal agente es el estudiante, exigiendo de él tres actitudes fundamentales, tales como: la colaboración, la autonomía y la responsabilidad, bajo la guía o acompañamiento del docente. (Vargas, s.f.)

Para Jaume Carbonell, la innovación educativa es un conjunto de ideas, procesos y estrategias, mediante los cuales se trata de introducir y provocar cambios en las prácticas educativas vigentes (Rimari, s.f.), impulsando una nueva arquitectura del conocimiento, creando nuevos soportes y estrategias que faciliten el aprender a aprender (UANL, 2008). La Unidad de Aprendizaje de Introducción a las Actividades Empresariales en el Nivel Medio Superior tiene como propósito que el estudiante de la EMS aprenda y asimile lo que es ser un emprendedor y cómo podría iniciar un negocio de un producto o servicio en un área de su dominio, aunque también podría ser de algo que él cree e innove a

través del ejercicio y construcción de las competencias que deberá llevar a cabo a través de las actividades de aprendizaje (Carrera et al, 2012).

Aunque la literatura en esta práctica innovadora de negocios es somera, el Business Networking (creación de redes de negocios) ha tenido importancia en la actualidad como un evento o actividad empresarial socioeconómica mediante la cual grupos de empresarios con ideas afines reconocen, crean o actúan sobre las oportunidades de negocio. Se basa en diez principios esenciales: discurso del ascensor, ser diferente, ayudar a los demás, integridad personal, focalización relevante, planes y objetivos, seguimiento, ser positivo, esfuerzo sostenido y enfocado y conciliación de la vida (Businessballs, s.f.). Business Networking es un plan estructurado para conocer a la gente que va a hacer negocios con nosotros y se basa en potenciar las relaciones para beneficio mutuo (Entrepreneur, s.f.). Contrastando dicha práctica con el mundo educativo, Piaget (s.f., cit. En Cortés, 2013) afirma que todo estudiante que logre conocimientos por medio de la investigación libre, habrá adquirido una metodología que le servirá el resto de su vida.

Los estudiantes tienden a ser mejor en la escuela con el involucramiento de los padres en ella, al compartir actividades educativas (Cortés, 2013), permite la expresión del que aprende al ser capaz de producir algo, que concretó e integró conocimientos, habilidades y actitudes, una capacidad manifiesta para saber hacer (Chanet al., 1997), porque los aprendizajes más relevantes son de naturaleza social (Díaz-Barriga, 1999), utilizando diversos ambientes de aprendizaje para desarrollar las circunstancias idóneas para éste, considerando los cuatro espacios de un ambiente de aprendizaje: información, interacción, producción y exhibición (Duarte, 2003); porque el momento más importante es cuando el lenguaje y la actividad práctica convergen, siendo dos líneas independientes que en un momento dado se unen y el lenguaje se vuelve racional y el pensamiento verbal (Vigotsky, s.f., cit. En Chaves, 2001).

El facilitador y propiciador de los procesos de aprendizaje, favorece una participación activa, constructiva y corresponsable del estudiante en su propio proceso (Ángeles, 2003, cit. En UANL, 2008), involucrando las 5 dimensiones del aprendizaje propuestas por Marzano & Pickering (2005), que no se consolidan de manera aislada, sino que son un conjunto de etapas del pensamiento que pueden funcionar de manera sincrónica.

### **Metodología**

El diseño metodológico utilizado es experimental y el tipo de investigación es exploratorio, descriptivo y correlacional. Se realiza con un enfoque cualitativo y cuantitativo en donde se utilizó la investigación bibliográfica para el desarrollo del marco teórico y la investigación de campo a través de la implementación de la estrategia "Business Networking" y la aplicación de cuestionarios para obtener información trascendente para la investigación.

La estrategia didáctica inició con la integración de equipos de 5 a 7 estudiantes, los cuales crearon una empresa mediante el diseño y fabricación de nuevos productos,

considerando la creatividad, la innovación y el emprendedurismo de cada una de las personas que la forman, los distintos elementos que intervienen en el Plan de Negocios y sus fases: Administración, Mercadotecnia, Operaciones, Recursos Humanos, Finanzas y Aspectos Legales (Carrera et al., 2011). Posteriormente, con todo integrado en el lapso de 8 semanas, prepararon el denominado “discurso del ascensor”, así como lo que se ocuparía para el evento, haciendo uso de su formación autogestiva y la investigación en diferentes ambientes de aprendizaje: aula, biblioteca, auditorio y casa. El evento “Business Networking”, donde interactuaron con los padres de familia, directivos, maestros y estudiantes de la institución, tuvo lugar el 21 de noviembre del 2014, en el Auditorio “José Benítez” de la Preparatoria No. 4, UANL.

Se llevó a cabo un registro de evaluación de cada una de las actividades y competencias genéricas que implicaba dicha estrategia, su observación directa, así como al término se aplicó una encuesta de 80 preguntas sobre el desarrollo de dichas competencias a la totalidad de la población en la cual se realizó el estudio: 152 estudiantes que cursaron la Unidad de Aprendizaje de Introducción a las Actividades Empresariales durante el Semestre Agosto - Diciembre 2014 y quienes participaron en forma activa. Finalmente, los datos, tablas y gráficas elaboradas en Excel, se utilizaron como herramienta estadística para el análisis de resultados.

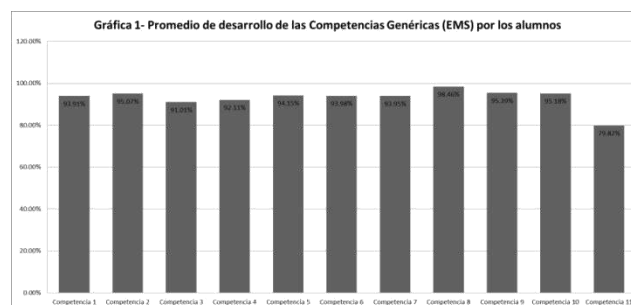
## Resultados

Se presentan a continuación los resultados de la evaluación de la estrategia llevada a cabo, así como los datos estadísticos de cada una de las partes del cuestionario que fue aplicado a los estudiantes participantes del estudio realizado en la Preparatoria No. 4, UANL:

El 57.89% fueron estudiantes de sexo masculino y 42.11% femenino.

El 100% de los estudiantes son adolescentes entre 15 y 18 años de edad, con un promedio de 16 años.

**En cuanto a los resultados del desarrollo de los atributos que conforman las 11 competencia genéricas de la EMS (SEP, 2008) se encontró:**



- El 93.91% de los estudiantes involucrados respondió que fortaleció la competencia 1, sobre el conocimiento de sí mismo y abordando retos.
- El 95.07% de los estudiantes en promedio realizó actividades donde involucraba la apreciación e interpretación de las artes en sus proyectos.

- El 91.01% de los participantes en promedio manifestó que adquirieron buenos hábitos físicos y mentales, práctica de estilos saludables y relaciones interpersonales.
- El 92.11% en promedio de los estudiantes respondió que desarrolló la competencia genérica 4 a través de diversos aspectos. Cabe destacar que el 100% de los participantes utilizó en diversas formas las tecnologías de la información y la comunicación para obtener información y expresar sus ideas.
- El promedio del 94.15% de las respuestas afirmativas, refleja que desarrollaron la competencia 5 al hacer uso de la creatividad, innovación, diseños y soluciones a problemas en múltiples formas.
- El 93.98% de los estudiantes en promedio expresó el avance de la competencia 6 a través de diversos medios cuestionados, sustentando una postura personal.
- En promedio, 93.95% de los estudiantes, respondió que definió su meta a alcanzar, le dio seguimiento y articuló saberes de diversos campos, aprendiendo por iniciativa propia.
- El 98.46% de los estudiantes en promedio evaluó positivamente su interacción y trabajo en el equipo con el fin de desarrollar la competencia 8.
- El promedio de 95.39% de los estudiantes conoció, consideró y reconoció las diversas acciones que involucró el participar con conciencia cívica y ética en la sociedad a la que pertenece.
- 10) El 95.18% de los estudiantes en promedio reconoció que dentro de sus equipos mantuvieron una actitud respetuosa hacia la interculturalidad y diversidad.
- 11) El 79.82% de los estudiantes, como media, consideró, reconoció y contribuyó con acciones de sustentabilidad y cuidado del ambiente durante su participación.

#### **En cuanto a las preguntas de apoyo:**

- El 98.03% de los estudiantes aplicaron principios y estrategias de administración y economía, de acuerdo a sus objetivos y metas de su proyecto de vida, y el 94.74% del total se considera un emprendedor.
- Desarrollaron diversas capacidades: de liderazgo, persuasión, motivación, comunicación, interpersonales, desarrollo personal, intelectuales, creatividad, innovación y de emprendedurismo.
- El 96.71% de los estudiantes reconoció haber utilizado diversos ambientes de aprendizaje para llevar a cabo dicha estrategia.
- 147 estudiantes consideraron que adquirieron nuevos conocimientos, el 96.05% desarrolló nuevas habilidades y el 93.42% reconoció que sus actitudes frente al aprendizaje cambiaron.
- El 92.11% afirma que el involucrar a los padres de familia en dicha estrategia contribuyó en su aprendizaje, y 97.37% considera importante la interacción docente-estudiante-padres para el mismo.

- El 97.37% consideró que dicho evento y su preparación contribuyó a su desarrollo integral como estudiante, y para el 98.68%, fue un reto que pudo superar.
- El 63% de los estudiantes consideró excelente la implementación de dicha estrategia; el 47% se autopercebió con un nivel muy bueno ante una audiencia diversa a su grupo de clase; el 72% consideró excelente el desempeño de su facilitador y el 63% consideraron excelente su desempeño académico mediante el desarrollo de las competencias genéricas; el 61% evaluó su desempeño del trabajo en equipo de manera excelente y el 59% manifestó que la interacción con los padres de familia fue excelente durante esta estrategia.

### Conclusiones y Recomendaciones

Al analizar el perfil y acciones de los estudiantes participantes en la ejecución de la estrategia "Business Networking", podemos concluir de manera general que mediante esta estrategia se impulsó el desarrollo personal, académico y contextual con un impacto positivo en los estudiantes que representa un cambio en el proceso conductual facilitador-estudiante, promoviendo el pensamiento crítico, creativo y reflexivo de todos los involucrados, obteniendo consigo una mejora del entorno, destacando el ser aprendices de por vida, despertando el interés por la definición de un proyecto de vida en los estudiantes, teniendo un reforzamiento a la estructura de conocimientos, habilidades y actitudes que constituirán la base fundamental para facilitar su aprendizaje en el proceso dinámico de innovación educativa en el cual estamos inmersos.

El proceso final del Business Networking se realizó en el Auditorio de nuestra institución, alcanzando el objetivo de que los 152 estudiantes desarrollaran las 11 competencias genéricas de la EMS y presentaran sus Empresas y Proyectos Emprendedores, poniendo en práctica los conocimientos, capacidades, habilidades y destrezas interpersonales, intelectuales, creativas, innovadoras, de comunicación, de persuasión y liderazgo (hablar en público) que han desarrollado mediante las diversas competencias aplicadas, articulando saberes de diversos campos, utilizando diversos ambientes de aprendizaje y haciendo énfasis en el trabajo en equipo, respetando las ideas de todos los miembros, considerando su contribución al desarrollo integral como estudiante y la forma en que pudieron afrontar dicho reto.

Estos hallazgos se pueden considerar congruentes con la posición mantenida por Argudín (2001), quien afirma que las competencias en la educación dirigen el sentido del aprendizaje, quien aprende lo hace desde la intencionalidad de producir o desempeñar algo, involucrándose con las interacciones de la sociedad, que aquí quedó patente y reflejado a través del "Business Networking", su preparación y su contribución a que los egresados de la Educación Media Superior, cuenten con los conocimientos, habilidades y actitudes esenciales para enfrentar los retos que les imponga la vida, siempre avanzando en la misma dirección en un marco de diversidad. (SEP, 2008)

El 92.11% del estudiantado participante consideró que el involucrar a los padres de familia en dicha estrategia contribuyó en su aprendizaje, y 97.37% de los estudiantes

considera importante la interacción docente-estudiante-padres para el mismo, coincidiendo con lo que expresa Cortés (2013) acerca de estudios que han indicado que el involucramiento de los padres de familia en la escuela ayuda a ser mejor a los adolescentes en la misma, y compartiendo con Díaz –Barriga (2006) que los aprendizajes más relevantes son de naturaleza social.

Con la observación, seguimiento y evaluación directa de dicha estrategia, así como con los resultados estadísticos analizados e interpretados, se concluye y confirma que los 152 estudiantes fortalecieron su desarrollo integral con base en las 11 Competencias Genéricas que establece el Marco Curricular Común de la Educación Media Superior, a través de la innovadora estrategia del “Business Networking”. (SEP, 2008) Las recomendaciones de acuerdo a los resultados de la presente investigación son:

1. Continuar con la implementación de la estrategia “Business Networking” en los siguientes semestres con los estudiantes que cursen la Unidad de Aprendizaje de Introducción a las Actividades Empresariales.
2. Mejorar e innovar cada una de las actividades que son la base para la ejecución de dicha estrategia, con el fin de motivar a los estudiantes a realizar acciones en pro de su desarrollo integral.
3. Dar a conocer los resultados de la presente investigación a toda la comunidad estudiantil de la Preparatoria No. 4, UANL, y a otras dependencias homólogas, dado que los criterios, actividades y competencias consideradas podrían ser un patrón para todos los estudiantes y se vea reflejado en su desenvolvimiento en todos los aspectos de la vida.

## Referencias

- Agudín, Y. (2001). *Educación basada en competencias*. Recuperado el 01 de octubre de 2014, de [http://www.copmexico.com.mx/blog/wpcontent/uploads/2013/03/Argud%C3%AnEducaci%C3%B3n\\_basada\\_en\\_competencias.pdf](http://www.copmexico.com.mx/blog/wpcontent/uploads/2013/03/Argud%C3%AnEducaci%C3%B3n_basada_en_competencias.pdf)
- Businessballs.(s.f.).*Business Networking*. Recuperado el 01 de septiembre de 2014, de <http://www.businessballs.com/business-networking.htm>
- Carrera, M., Escobedo, E., Cruz, S., Gómez, R., Hernández, & Villarreal, L. (2012). *Desarrollo de Habilidades Empresariales*. México: LA&GO
- Chan, M.E., et al. (1997). Cuaderno 2, *Apoyos conceptuales y metodológicos para el diseño de cursos orientados al aprendizaje autogestivo*. México: Universidad de Guadalajara. Recuperado el 11 de septiembre de 2014, de [http://www.udgvirtual.udg.mx/siga/doc\\_sgc/Diseno\\_educativo/DED01.swfeducaciónmedia superior en la modalidad escolarizada](http://www.udgvirtual.udg.mx/siga/doc_sgc/Diseno_educativo/DED01.swfeducaciónmedia superior en la modalidad escolarizada)
- Chaves, A.L. (septiembre, 2001). Implicaciones educativas de la teoría sociocultural de Vigotsky. *Educación*, 25 (2), 59-65. Recuperado el 12 de septiembre de 2014, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44025206>
- Cortés, R. (2013). *Influencia de la familia en el aprovechamiento escolar del adolescente*. México: UANL.
- Díaz-Barriga, F. (1999). *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo*, México: McGraw Hill. Recuperado el 12 de septiembre de 2014, de: <http://www.alames.org/documentos/estrat.pdf>



- Duarte, J. (2003). *Ambientes de Aprendizaje. Una aproximación Conductual, Estudios Pedagógicos*. Recuperado el 12 de septiembre de 2014, de: <http://www.rieoei.org/deloslectores/524Duarte.PDF>
- Entrepreneur. (s.f.). *Networking Definition*. Recuperado el 01 de octubre de 2014, de <http://www.entrepreneur.com/encyclopedia/networking>
- Marzano, R. J., & Pickering, D. J. (2005). *Dimensiones del aprendizaje*. Querétaro: ITESO
- Rimari, W. (s.f.). *La Innovación Educativa, instrumento de desarrollo*. Recuperado el 30 de septiembre de 2014, de [http://www.uaa.mx/direcciones/dgdp/defaa/descargas/innovacion\\_educativa\\_octubre.pdf](http://www.uaa.mx/direcciones/dgdp/defaa/descargas/innovacion_educativa_octubre.pdf)
- SEP. (2008). *ACUERDO número 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato*. Recuperado el 15 de septiembre de 2014, de <http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/7aa2c3ff-aab8-479f-ad93-db49d0a1108a/a444.pdf>
- SEP. (2008). *Reforma Integral de la Educación Media Superior en México: La creación de un Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad*. México: SEP
- UANL. (2008). *Modelo Educativo de la UANL*. Recuperado el 15 de octubre de 2014, de <http://www.uanl.mx/sites/default/files/dependencias/del/mod-educativo-08-web.pdf>
- Vargas, M.R. (s.f.) *Educación basada en competencias*. Recuperado el 20 de octubre del 2014, de [http://www.uv.mx/dgdaie/files/2013/09/Argudin\\_Educacion\\_basada\\_en\\_competencias.pdf](http://www.uv.mx/dgdaie/files/2013/09/Argudin_Educacion_basada_en_competencias.pdf)

## **DERECHOS DE PROPIEDAD INTELECTUAL E INNOVACIÓN: LAS PATENTES UNIVERSITARIAS**

*Rodolfo García Galván, Lewis McAnally Salas*  
Universidad Autónoma de Baja California

### **Resumen**

Los derechos de propiedad intelectual y las instituciones de educación superior (universidades) adquieren un papel relevante en las economías basadas en el conocimiento, se supone que la gestión y la operación de estas estructuras tiene que conducir a lograr ciertos niveles de innovación tecnológica, que puedan reflejarse en las patentes como uno de los indicadores más representativos de la producción tecnológica universitaria. Sin embargo, alrededor de las patentes se han suscitado controversias respecto a sus verdaderos alcances como instrumentos institucionales para fomentar la innovación.

### **Palabras clave**

Propiedad intelectual, patentes -innovación, anticomunes.

### **Presentación**

En el marco de una economía basada en el conocimiento en la que cada día, la producción y el intercambio de bienes y servicios se vuelven más intensivos en conocimiento, es necesario realizar un análisis de las implicaciones que conlleva la estrategia de establecer derechos de propiedad intelectual (DPI) a muchos de los resultados de la investigación, gran parte de la cual es financiada con fondos públicos.

En la Universidad como institución y actor clave de este tipo de economía, se discute sobre cómo la educación superior puede contribuir de forma más adecuada a la innovación tecnológica, y consolidar así la tercera función sustantiva de la universidad de fomentar el crecimiento y el desarrollo económico. La discusión se da en torno al papel que pueden jugar las patentes para lograr mayores niveles de competitividad y lograr así un desarrollo sostenido. Por lo anterior, en este trabajo que representa una fase inicial del proyecto.

*El papel de la educación superior en la generación de ecosistemas regionales de innovación*, se establece como objetivo realizar una reflexión teórica sobre los efectos del registro de patentes universitarias en la promoción de la innovación tecnológica.

En lo que respecta a las cuestiones metodológicas, aquí se hace un esfuerzo de análisis teórico-conceptual en cuanto a las repercusiones del patentamiento universitario en el desempeño innovativo; ello desde una perspectiva de la economía institucional contemporánea, en la que tanto los DPI como las patentes, pueden concebirse como instituciones clave en el ámbito de la economía basada en el conocimiento.

## Importancia de la discusión de la propiedad intelectual y de la innovación en la actualidad

Desde finales de los 1970, y más específicamente desde la primera mitad de los 1980, se ha observado un movimiento mundial que busca explícitamente la comercialización del conocimiento, generado en las universidades públicas (Luna, 1999; De Gortari, 1999). Los cambios reflejan la aparición de una nueva concepción de la actividad científica, que considera que es igualmente valioso generar conocimiento básico como conocimiento aplicado con repercusiones en el sector productivo (De Gortari, 1999: 145). En los Estados Unidos con las reformas de principios de los 1980 (*The Bayh Dole Act*) se le da un impulso vigoroso a la comercialización del conocimiento, a partir del reconocimiento de los DPI de las patentes concedidas a las universidades que previamente habían financiado los proyectos de investigación con fondos públicos (Long, 2000; Mowery et al., 2004; Clancy y Moschini, 2013).

La euforia registrada por *The Bayh Dole Act* ocasionó pronto la necesidad de reformas en las legislaciones universitarias y en los propios sistemas de registro de patentes. Poco después de esta enmienda constitucional, una gran cantidad de universidades estadounidenses se apresuraron a establecer auténticas oficinas de transferencia (o comercialización) de la tecnología, una vez que habían obtenido el otorgamiento de patentes por parte de la oficina encargada de su gestión. Como efecto dominó en los países en desarrollo, en la década de los 1990, de acuerdo con Guerrero y Gutiérrez (2011) también se emprendieron reformas importantes para permitir y reforzar el patentamiento en distintos campos del conocimiento

Para que una innovación se pueda reconocer en una patente, ésta tiene que ser *novedosa* en relación al arte previo, tiene que *evitar la obviedad* para las personas con habilidades ordinarias en el campo correspondiente, y la innovación tiene que *ser útil* (permitir la solución de un problema concreto en al menos una aplicación) (Clancy y Moschini, 2013: 208).

De hecho, Park (2008: 761-762) estudia cómo evolucionó, en el periodo 1960-2005, un índice de la protección internacional de patentes, elaborado con base en variables tales como cobertura, participación en tratados comerciales internacionales, duración de la protección, mecanismos de reforzamiento y restricciones. No obstante, el valor medio del índice se incrementó a través del tiempo. Esto es un reflejo de la reducción de la brecha en la fortaleza de los sistemas de patentes en el mundo. Asimismo, estas tendencias reflejan la adopción de leyes más estrictas en cuanto a los DPI en los diversos países.

En cuanto a las estrategias más sobresalientes para el fomento del patentamiento y su posterior comercialización, están las siguientes: 1) el reconocimiento pecuniario de los inventores o innovadores, las universidades ahora reconocen y estipulan un esquema de recompensas para quienes hayan obtenido la concesión de una patente mediante las

oficinas universitarias como instituciones puente; 2) la apertura de las oficinas de transferencia de tecnología para consolidar la cultura de la comercialización del conocimiento.

Las persuasiones para una mayor comercialización del conocimiento, el fomento directo de la gestión de patentes, el fortalecimiento de las leyes de la propiedad intelectual y el establecimiento de oficinas puente para transferir tecnología, apuntan a delinear al conocimiento (sobre todo tecnológico) como un bien que puede adquirir las propiedades de cualquier mercancía (a la que se puedan otorgar derechos de propiedad, que se pueda excluir su consumo por terceros y que se pueda transferir en un intercambio económico entre equivalentes). Ello, encaminado a la consolidación de mercados emergentes de tecnología, pero también en la búsqueda de lo que se denomina economías basadas en el conocimiento que, de acuerdo con Foray (2004), se entiende como el proceso general mediante el cual las actividades económicas y las mercancías se vuelven cada vez más intensivas en conocimiento científico y tecnológico.

Se supone que en estas economías, la innovación tecnológica es una variable relevante porque permite lograr un crecimiento y desarrollo económicos sostenidos, en el sentido de que generar e intercambiar productos y procesos completamente nuevos otorga una ventaja definitiva a las empresas y las organizaciones de los países (en efecto, las patentes implican *per se* auténticos monopolios en los productos y procesos que se logran a partir de la investigación avanzada). De este modo, la aspiración a convertirse en una economía basada en el conocimiento no podría entenderse sin un componente esencial, la promoción de la innovación tecnológica.

Sin embargo, parte del discurso académico de la innovación tecnológica, así como las posturas oficiales de las organizaciones involucradas en la producción e intercambio de conocimiento, se centra en considerar a la cantidad de patentes como indicador por excelencia de la actividad innovativa de los países, las regiones, las organizaciones y los individuos. En tanto que, la literatura crítica argumenta que la falla de mercado de subinversión privada en ciencia y tecnología que se pretende resolver con la asignación de DPI a las innovaciones, provoca otra falla al bloquear la innovación futura y conducir a la redundancia en los esfuerzos de investigación en algunos campos del conocimiento, ¿por qué sucede esto? Veamos:

### **Controversia sobre el patentamiento**

A más de 3 décadas de las reformas en Estados Unidos, el *boom* del patentamiento parece no haber cubierto las expectativas de los patentadores que esperaban cuantiosos retornos del licenciamiento de sus patentes. En sí, muchas de las patentes otorgadas, sólo han servido para engrosar los repositorios de las organizaciones, ya que nunca se han solicitado en licencia.

Esto sugiere cierta ingenuidad de los innovadores que han sobrestimado los retornos de la obtención de patentes, sin considerar que el título y el documento técnico no implican *de facto* una garantía de producción industrial, y menos garantizan una comercialización exitosa de los productos y procesos vislumbrados (entre el contenido técnico y su concreción en una mercancía lista para comercializarse, existe una enorme brecha que requiere de múltiples adaptaciones y adiciones). Esta falta de comprensión de los aspectos ocultos de la propiedad intelectual podría conducir a las organizaciones a cierto grado de frustración cuando se observa que a pesar de poseer varios títulos, no se realice una actividad importante de transferencia tecnológica. Además, simultáneo al hecho de fomentar y consolidar los esquemas de los DPI, se ha ampliado dramáticamente lo que es susceptible de patentarse; por ejemplo, Clancy y Moschini (2013: 209) señalan que en Estados Unidos una decisión de la Suprema Corte ha establecido que “todo lo que está bajo el sol y que ha sido hecho por el humano” es susceptible de patentarse. Paralelamente a la amplia gama de cosas que pueden patentarse, la importancia de estos mecanismos de protección de los DPI ha ido declinando (ahora puede patentarse cualquier cosa, hasta algo que pareciera inverosímil); y muchas veces se patenta no para revelar una innovación relevante sino para bloquear la competencia o construir barreras de entrada para nuevos competidores.

Llevar al extremo los DPI, de acuerdo con Heller y Eisenberg (1998) y Long (2000), podría conducirnos a una tragedia de los anticomunes (sobre todo en campos del conocimiento como las ciencias de la vida), en la que un recurso es subutilizado cuando cada uno de los múltiples propietarios tiene derecho de excluir a otros del consumo de un recurso escaso y ninguno tiene un privilegio efectivo de uso. Evitar la tragedia requiere superar altos costos de transacción, comportamientos estratégicos y prejuicios cognitivos de los participantes.

En otra perspectiva, a pesar de los efectos negativos del patentamiento, para Mowery et al. (2004), el empuje de *The Bayh Dole Act* incrementó la propensión a patentar en las universidades, y más en los campos de alta tecnología; también se incrementó la contribución de las instituciones de educación superior a la innovación y al crecimiento económico. En efecto, para algunos autores (Heller y Eisenberg, 1998; Long, 2000; Clancy y Moschini, 2013), el establecimiento de los DPI en los productos y procesos derivados de la investigación, ha estimulado la innovación en algunos campos como la farmacéutica, la biotecnología, los instrumentos médicos y otros del área de la salud, pero muestran serias preocupaciones en cuanto a las repercusiones negativas que las patentes representan para otras industrias como la del *software* y desarrollos que en el mismo campo de la salud resultarían muy importantes pero que el mismo sistema de patentes bloquearía.

Además, el sistema de patentes falla al intentar capturar la innovación que ocurre fuera éste, por ejemplo, en países que no tienen leyes de patentes o en industrias en las cuales los inventores confían en mecanismos alternativos para proteger sus DPI. De este modo, se tiene que ser muy cuidadoso al comparar las instituciones históricas y modernas, las

condiciones políticas, y los cambios en las características tecnológicas de las industrias al transcurrir el tiempo (Moser, 2013: 24). De hecho, esta autora y, Boldrin y Levine (2013) concluyen que no existen evidencias históricas contundentes de que las leyes o los sistemas de patentes contribuyan a elevar la tasa de innovación.

La promoción acrítica del patentamiento ha llevado a situaciones en las que se pone en competencia el financiamiento de la investigación básica y la de índole aplicada. Esta situación conduce a pensar en la existencia de un posible riesgo moral o un problema de agencia-principal en los proyectos aplicados; esto debido a que la sociedad puede destinar recursos para financiar un proyecto de este tipo del que se piensa que se van a obtener patentes, no obstante, por la misma naturaleza de la investigación es muy probable que esa meta no se alcance, salvo que *ex ante* ya se tengan los resultados de la investigación sobre los cuales se van a gestionar patentes claramente delineadas. En cuanto al problema de principal-agencia, éste se presentaría cuando la sociedad o las organizaciones encargan una investigación específica para obtener, por ejemplo, una vacuna contra el sida (patentable) y, lo que se logra son resultados diferentes, que poco contribuyen para resolver el problema. La falta de comprensión de los efectos en doble sentido del patentamiento, se profundiza en el mundo en desarrollo, en el que a pesar de no percibir efectos positivos claros, los países han tendido a emular las reformas emprendidas inicialmente por los Estados Unidos. Pero, como lo establece Luna, en México aunque se parte de la idea de que el crecimiento económico está sustentado en el avance y desarrollo tecnológicos, y de la necesidad de promover la investigación bajo un esquema de acercamiento de los sectores académico y productivo, las demandas del sector productivo son bastante limitadas (Luna, 1999).

De hecho, algunos autores han lanzado críticas agudas a la forma en que América Latina transfiere desde marcos conceptuales hasta productos y procesos tecnológicos. Señalan que en general se trata de una transferencia en extenso acrítica de realidades ajenas a las nuestras (Thomas y Dagnino, 2005). Y es que cuando se asume que un mayor nivel de innovación reflejado en una cantidad más grande de patentes, se dejan de lado otras variables que no sólo empujarían la carrera innovativa sino que podrían servir de plataforma para lograr más patentes. Así, de acuerdo con Moser (2013), Long (2000) y Clancy y Moschini (2013), otros mecanismos para fomentar la innovación son los secretos industriales, los derechos de autor, el establecimiento de reconocimientos, políticas de atracción de talentos, contratos de investigación o desarrollo paraestatal.

Clarisa Long señala “Al final de cuentas, una cosa es clara: la trayectoria de la investigación científica y de la innovación tecnológica es compleja, no lineal, variable, e incierta” (Long, 2000: 246). Al tiempo que, Boldrin y Levine (2013) llaman la atención sobre la necesidad de abolir el sistema de patentes y buscar otros mecanismos más efectivos para fomentar la innovación tecnológica.

En realidad, Forero (2006) señala que la nueva tendencia representa un cambio en la división internacional del trabajo resultante de la creciente importancia de los productos

de alta tecnología en los flujos comerciales. Pero al mismo tiempo, la tendencia en los países en desarrollo parece ser la de estar a favor de reforzar un sistema de propiedad intelectual en relación con la comercialización de productos con alto contenido tecnológico.

Haciendo una breve recapitulación hasta este momento, se entiende que la tendencia a patentar los avances en el conocimiento generado en las universidades y en los centros públicos de investigación no se detendrá y, por el contrario, seguirá extendiéndose o fortaleciéndose; aunque muchas patentes jamás sean explotadas comercialmente, que el hecho de patentar no se correlacione necesariamente con mayores ganancias pecuniarias para los inventores y las organizaciones, que haya una pobre correlación entre la I&D y el patentamiento (Heald, 2005: 498-502), y que ni siquiera las patentes con mayor potencialidad comercial registradas por las universidades sean atractivas para las empresas establecidas en los países en vías de desarrollo. Entonces, ¿cómo es que la convicción de los directivos universitarios hacia el patentamiento de sus productos y procesos científicos y tecnológicos parece ser irreversible? Una respuesta robusta se encuentra en la teoría de los costos de transacción. Veamos de qué se trata:

### **¿Qué obtienen las organizaciones (universidades) cuando patentan?**

Clarisa Long sostiene que las firmas patentan con la finalidad de enviar información a los mercados de capital respecto a la fortaleza y la capacidad en I&D, la calidad del capital humano y de las atractivas oportunidades de licenciamiento. Long sugiere que la reducción de los costos de información proporciona una importante explicación de la decisión para patentar (Long; en Heald, 2005).

Si bien las apreciaciones de Long y Heald aplican, sobre todo, a lo que buscan las empresas de los sectores intensivos en conocimiento, pueden quedar aún mejor para explicar lo que sucede en las universidades con capacidades científicas y tecnológicas importantes. Más que una medida estratégica para obtener mayor financiamiento (por la comercialización de la tecnología) para el desarrollo de sus funciones básicas, las universidades podrían interesarse en obtener más títulos de propiedad intelectual para mostrar sus fortalezas científicas y tecnológicas, y para construir ante la sociedad y ante los actores económicos un capital reputacional importante derivado de las capacidades y habilidades investigativas de sus recursos humanos. En términos de la competitividad de las universidades, el indicador de patentes podría tomarse en consideración para la asignación de presupuesto para desarrollar la investigación.

Adicionalmente, las patentes fortalecen la comercialización de los activos de información y estimulan la formación de un mercado más robusto para la información tecnológica. En efecto, el sistema de patentamiento forma parte de un mecanismo más efectivo para la reducción de los costos de transacción de los activos intangibles (del conocimiento). Esto en comparación con mecanismos alternativos como un mercado de secrecías, o arreglos contractuales incompletos y prohibitivos (Heald, 2005: 475-476). Si un activo del

conocimiento (por ejemplo una fórmula química) es patentado, *a posteriori* realizar una transferencia segura de tal activo, se simplifica enormemente. El punto es que el sistema de patentes reduce mucho el costo de identificar la calidad de los derechos legales que el vendedor otorga y, al mismo tiempo, establece un régimen de responsabilidad que no requiere que el comprador se embarque en un costoso arreglo de acuerdos de protección. De este modo, si la empresa u organización está comprando o vendiendo una invención, el sistema de patentes reduce el número de contratos y los términos de éstos que requieren negociarse (Heald, 2005: 482-484). Por consiguiente, la capacidad que tienen las patentes depositadas en un repositorio legal, para transferir los activos del conocimiento es una de las razones fundamentales por las cuales las organizaciones están aumentando su propensión marginal a patentar en el contexto de una economía basada en el conocimiento la transferencia efectiva y de los retornos inmediatos de las inversiones en tales rubros.

Además de que las patentes facilitan los intercambios de los activos del conocimiento entre las organizaciones, también facilitan el desarrollo de invenciones e innovaciones al interior de las organizaciones. Así pues, dentro de una organización, el registro de patentes reduce la necesidad de mantener cercada la información entre los miembros del equipo de trabajo. Retomando el ejemplo de la fórmula química, en ausencia de una patente no habría un propietario reconocido de la fórmula, y su naturaleza intangible la haría vulnerable a una apropiación por alguno de los integrantes del equipo de trabajo. Una firma elegiría reducir la subapropiación estableciendo promesas de confidencialidad, cercando físicamente el secreto fuera del alcance de los miembros del equipo. Sin embargo, el tiempo y el esfuerzo necesario para administrar, monitorear y reforzar la confidencialidad en el contexto de un equipo grande es sustancial. El mecanismo corporativo, por sí mismo, no puede de manera efectiva prevenir la asignación oportunista de los activos del conocimiento protegidos solamente por la ley del secreto comercial. Al establecer un título claro, el sistema de patentes reduce el costo de guardar secretos y, por tanto, ayuda a reducir el costo de disuadir la búsqueda oportunista de rentas, mientras que, simultáneamente, incrementa la confianza y la cooperación en el equipo de trabajo (Heald, 2005: 487-488).

En las relaciones interorganizacionales, las patentes protegen al dueño para que pueda compartir el activo de información sin el miedo de apropiación (por otros) mientras se llega a la comercialización del mismo. También se facilita la negociación porque los "castigos y los límites" de la patente están delineados con relativa claridad en la ley respectiva. Aquí, el papel fundamental de las patentes es la protección de los DPI para perpetuar un mercado para el comercio de la información tecnológica. En consecuencia, el sistema de patentes reduce los costos de transacción en conjuntos tan diversos como las firmas individuales, las instituciones académicas, las oficinas de patentes y aún las instituciones financieras. Específicamente, en las instituciones de educación superior, el sistema de patentes proporciona una forma por medio de la cual puede organizarse efectivamente un equipo complejo sin que sea parte de una oficina central. En lo que se



refiere a los financiadores de los proyectos innovativos, las patentes hacen menos costoso el monitoreo del estatus de los activos de información asegurando la inversión (Heald, 2005: 489-498).

La propuesta de Long y Heald contrasta con las posturas en extremo optimistas de los procesos para patentar en las universidades como mecanismos para detonar un mayor acercamiento de la academia con la industria, pero también es contraria a las posiciones que descalifican la emergencia del patentamiento en las universidades, y entienden este proceso como una forma de sumisión de la universidad a los intereses del capital (García, 2011) financiero y tecnológico. Así, las patentes, dada su condición de indicadores tecnológicos, únicamente deben considerarse como un eslabón adicional de una larga cadena que conduce a la innovación tecnológica.

Una mirada mesurada específica al proceso del patentamiento en las universidades, observaría a éste como una más de las estrategias de estas organizaciones para fomentar la innovación tecnológica en sus entornos inmediatos, al final las patentes deben verse como uno más de los medios para incentivar la innovación, y no hacer equivalentes las patentes con las innovaciones. Además, en el marco de una carrera en avanzada del patentamiento, se requiere pensar en instrumentos adicionales de política tecnológica para aprovechar de mejor manera los repositorios de patentes de las universidades, algunos de los mecanismos podrían ser:

- Piscinas de uso común de las patentes universitarias, que fueron obtenidas de proyectos de investigación financiados con fondos públicos; licenciamientos obligatorios, sobre todo de las patentes con alto potencial de uso industrial, de investigación y para solucionar problemas sociales acuciantes;
- compras de activos tecnológicos (licencias de patentes) por parte del gobierno, para ponerlos a disposición de otros usuarios;
- reexaminar *ex ante* al otorgamiento de los DPI, la importancia y el alcance económico y social de las patentes otorgadas.

### **Reflexiones finales**

Más allá de la disminución en los costos de transacción las instituciones de educación superior pueden aspirar a patentar cuando cuenten con los recursos y las capacidades científicas y tecnológicas necesarias. Pero, a la par tienen que darse las condiciones institucionales (externas) para que los productos y procesos del conocimiento prosperen (el contexto debe ser propicio). Además, las organizaciones deben hacer suya la cognición de la innovación.

Las decisiones de las instituciones de educación superior deben considerar los siguientes aspectos:

- La probabilidad de éxito comercial de una patente no es la misma para todos los campos del conocimiento, así, las organizaciones tienen que aplicar un filtro selectivo si se pretende transferir el conocimiento.

- Se tiene que garantizar acceso libre cuando se trata de descubrimientos fundamentales, a partir de la ciencia básica, dada su importancia en cuanto a la generación de externalidades positivas y porque pueden ser la plataforma para muchas nuevas innovaciones.
- Cuando se observe que los repositorios tecnológicos se constituyan en bloqueos para nuevas innovaciones, se tiene que garantizar la conformación de bienes comunales, en el sentido de que la sociedad no tiene por qué pagar doble la obtención de nuevo conocimiento.
- La búsqueda del patentamiento tiene que evitar el *trade off* investigación aplicada-investigación básica, si se minan las posibilidades de la ciencia básica, se minan las posibilidades futuras de innovación tecnológica.
- La obsesión por obtener patentes dejando de lado otras estrategias para promover la innovación, puede ser un movimiento peligroso y sin apuntar a un blanco bien definido, pues no hay evidencias contundentes de que las patentes conduzcan en automático a nuevos productos y procesos.
- Quizá, la combinación de diferentes estrategias para fomentar la innovación sea más efectiva para contribuir al crecimiento y al desarrollo. El menú puede incorporar estrategias como el financiamiento público para la investigación más fundamental, participación público-privada en investigación complementaria, inversión privada en industrias de base tecnológica, contratos de investigación cuando otros agentes deseen resultados concretos (consultoría) a partir de las universidades.

Por último, Agrawal et al. (2008) señalan que la productividad en innovación también es un asunto de sinergias culturales y geográficas que permiten un mayor flujo de conocimiento entre los investigadores. El desarrollo innovativo se apoya de conglomerados tecnocientíficos (infraestructura afín –universidades, centros de investigación, industrias avanzadas, parques tecnocientíficos, banca de desarrollo–, agrupamientos de científicos y tecnólogos, así como arreglos institucionales que permitan alcanzar economías de aglomeración científica).

## Referencias

- Agrawal, A., Kapur, D. y McHale, J. (2008). "How do spatial and social proximity influence knowledge flows? Evidence from patent data". *Journal of Urban Economics*, pp. 1-12.
- Boldrin, M. y Levine, D. (2013). "The Case Against Patents". *Journal of Economic Perspectives*, Vol. 27, No. 1, pp. 3-22.
- Clancy, M. y Moschini, G. (2013). "Incentives for innovation: patents, prizes, and research contracts". *Applied Economic Perspectives and Policy*, Vol. 35, No. 2, pp. 206-241.
- De Gortari, R. (1999). "Los académicos: de la producción a la comercialización del conocimiento". En Casas, R. y Luna, M. (coord.). *Gobierno, Academia y Empresas en México: hacia una nueva configuración de relaciones*. México: UNAM, Plaza y Vázquez, 2ª. Edición.

- Foray, D. (2004). *Economics of Knowledge*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Forero-Pineda, C. (2006). "The impact of stronger intellectual property rights on science and technology in developing countries". *Research Policy*, 35, pp. 808-824.
- García, Rodolfo (2011). "Las bondades de patentar". *Valor universitario*, año 3, No. 24, noviembre, Toluca, México: UAEMéx, pp. 18-19.
- Guerrero, R. y Gutiérrez, R. (2011). "Los ADPIC y el TLCAN en la industria farmacéutica mexicana: Un análisis TradeCAN". *Economía: teoría y práctica*, No. 35, México, DF: UAM, pp. 93-129.
- Heald, P. (2005). "A Transaction Costs Theory of Patent Law". *Ohio State La Journal*, Vol. 66, No. 3, pp. 473-509.
- Heller, M. y Eisenberg, R. (1998). "Can patents deter innovation? The anticommons in biomedical research". *Science*, Vol. 280, pp. 698-701.
- Long, C. (2000). "Patents and cumulative innovation". *Washington University Journal of Law & Policy*, Vol. 2, pp. 229-246.
- Luna, M. (1999). "La visión del sector privado hacia la universidad pública: de semillero de guerrilleros a semillero de emprendedores". En Casas, R. y Luna, M. (coord.). *Gobierno, Academia y Empresas en México: hacia una nueva configuración de relaciones*. México: UNAM, Plaza y Valdez, 2ª. Edición.
- Moser, P. (2013). "Patents and Innovation: Evidence from Economic History". *Journal of Economic Perspectives*, Vol. 27, No. 1, pp. 23-44.
- Mowery, D. y Sampat, B. (2004). "The Bayh Dole Act of 1980 and University Industry Technology Transfer: a Policy Model for Other Governments?". *Working Paper*.
- Park, W. (2008). "International patent protection: 1960-2005". *Research Policy*, 37, pp. 761-766.
- Thomas, H. y Dagnino, R. (2005); "Efectos de transducción: una nueva crítica a la transferencia acrítica de conceptos y modelos institucionales". *Ciencia, Docencia y Tecnología*, No. 31, Año XVI, pp. 9-46

## EL USO FIGURAS ELABORADAS CON EL SOFTWARE GRAPHMATICAS COMO ESTRATEGÍA DIDÁCTICA

*Alberto Guadarrama Herrera, Ma. Guadalupe Jardón  
Segura, Xiomara Rodríguez Mondragón  
Universidad Autónoma del Estado de México.*

### Resumen

La importancia en el desarrollo de estrategias didácticas en el área de las matemáticas, permite al docente una renovación en las actividades propias de la asignatura, a los alumnos les genera mayor interés, generando mayor participación en las sesiones.

La presente estrategia está dirigida alumnos de tercer semestre, de la asignatura de geometría analítica, principalmente para el último módulo que cubre los temas de Elipse e Hipérbola. Se puede trabajar desde antes, pero se sugiere en este módulo debido a que los alumnos ya han conocido el resto de las cónicas (Recta, circunferencia y parábola).

El alumno con la entrega de este producto se desarrolla en los siguientes aspectos: primeramente en la parte creativa, al desarrollar la imagen que tiene en mente y lo plasma en la figura que elabora a mano, con la combinación de rectas, circunferencias, parábolas o elipses. Posteriormente viene la habilidad matemática, donde el alumno obtiene todas y cada una de las ecuaciones que necesita para generar dicha figura. Con lo anterior, la habilidad hacia las tic se pone a prueba al introducir las ecuaciones y con ello la "idea" que inicialmente se tenía, toma forma.

Esta actividad puede sugerirse como una actividad integradora de cada módulo de aprendizaje o si así el docente lo considera pertinente como una actividad integradora general o un examen final de conocimientos.

### Palabras clave

Estrategia, Tic, Geometría, Software, Habilidad.

### Introducción

Los procesos de aprendizaje con base a competencias responden a las diversas necesidades de incluir en la educación en México una formación holística que permita integrar dentro de los procesos de enseñanza -aprendizaje la teoría como la practica en un contexto real y aplicable en su vida cotidiana. Y todo ello con el propósito de continuar trabajando en los niveles de aprendizaje que se ven reflejados en la calidad educativa, que buscan como objetivo la disminución de la deserción escolar y la mejora en los resultados que presentan las estadísticas a nivel nacional e internacional como son la prueba ENLACE (Evaluación Nacional Logro Académico en Centros Escolares) y la OCDE (Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico) en nuestro país. Esta situación afecta a las instituciones que se ubican en el nivel medio superior, en donde, los indicadores revelan un nivel crítico en la deserción a nivel nacional que corresponde

a un 15.4% y una eficiencia terminal de 62.2%, mientras que en la cobertura nuestro país es el que reporta menor avance en relación a Brasil, Chile, Italia, Canadá entre otros (SEP, 2008).

Con base a los proyectos del Sistema Nacional de Bachillerato (SNB), al abordar la educación con base a competencias, se observa la necesidad de implementar otras estrategias de enseñanza, que permitan el estudiante allegarse de procesos formativos y estructurales en el área de las matemáticas para su aplicación en su contexto. Teniendo como principales retos la ampliación de la cobertura, mejoramiento de la calidad y búsqueda de la equidad, los cuales describen los diversos desafíos que deben ser atendidos en los diferentes subsistemas. (SEMS, 2011)

El trabajo realizado por la Secretaría de Educación Pública (SEP) en el Nivel Medio Superior, con el propósito de mejorar la situación académica de los estudiantes, impulsa la creación del Sistema Nacional de Bachillerato (SNB) en un marco de diversidad, para llevar a cabo el gran proyecto de la Reforma Integral para la Educación (RIEMS), que revoluciona a la educación con un cambio en sus programas para trabajarlos con base en competencias. Es por ello que la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEMéx), ha venido implementando diversos cambios en sus programas de estudio para afrontar la mejora en educación en el Nivel Medio Superior, con base a sus preceptos básicos que corresponde a el logro de una formación humanista, comunicativa, crítico-intelectual, social y para la vida, además de científica y tecnológica (UAEM, 2009) en sus egresados, que se vea reflejado en la responsabilidad, participación, colaboración, ética, entre otros; que corresponde a las diversas dimensiones de formación que muestra el perfil de egreso. Teniendo presente que el fin primordial de las instituciones que conforman el NMS corresponde a la continuidad de los estudios en el Nivel Superior de sus egresados (UAEM, 2009). Realizando las adecuaciones pertinentes en el currículum universitario tanto en su contenido como en su vinculación con las diversas disciplinas, todo este trabajo desarrollado conforme a la Reforma Integral para la Educación en el nivel Medio Superior (RIEMS)

### **Fundamentos teóricos**

La Universidad Autónoma del Estado de México es una institución que oferta educación en el Nivel Medio Superior y Superior en el estado de México, en nueve planteles del Nivel Medio Superior ubicados en diferentes municipios del Estado. El Plantel "Dr. Pablo González Casanova" se ubica en el municipio de Tenancingo de Degollado y cuenta con una extensión territorial de 160.18 km<sup>2</sup>, y está integrado por 57 localidades, las más importantes por su extensión territorial son: Tenancingo de Degollado, Santa Ana Ixtlahuatzingo (Santa Ana), San José Tenería, Tecomatlán (San Miguel Tecomatlán), San Juan Xochiaca, San Martín Coapaxtongo y Zepayautla; en conjunto agrupan el 62 por ciento de la población total municipal.

En relación a datos obtenidos en el sector educativo de acuerdo al Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) del municipio, los alumnos egresados en el año 2009 del nivel bachillerato corresponde a 743 personas, mientras que la población de 18 y más con nivel profesional asciende a 6,505 personas, cifras no muy alentadoras para esta región. (INEGI, 2010)

En el año 2010, los informes del plantel muestran que la aceptación de estudiantes en relación a su demanda fue del 86.1%, contando con 907 estudiantes en los diversos niveles, los cuales se encuentran ubicados de la siguiente manera: 334 en el segundo semestre, 286 en el cuarto y 287 en el sexto. (UAEM, 2010). Los índices de egreso en la institución se ubicaron en un 8%, integrándose por 125 hombres y 152 mujeres, en relación a la deserción institucional el nivel bachillerato se ubicó en un 5.5%, mientras que para el plantel fue del 10.4%. (UAEM, 2010).

Los indicadores antes descritos, muestra la necesidad de fomentar la permanencia y promoción de los jóvenes estudiantes en este nivel, además de disminuir los índices deserción e impulsar la continuidad de sus estudios en el Nivel Superior de los egresados. Con base en esta información se observa la urgencia imperante de impulsar la educación en esta zona, la cual debe dar sustento a la aplicación y uso de las competencias genéricas y sus atributos (SEP, Acuerdo 444, 2008) en cada una de las actividades que se desarrollan con referencia a los conocimientos, habilidades, actitudes y valores que en el intervienen para el logro del objetivo del área de las matemáticas y sus competencias.

Es por ello que el proceso de enseñanza debe de estar fundamentado en la construcción de su conocimiento por medio de una estrategia de enseñanza conjuntan entre docente, estudiante y contexto que permita la relación de contenidos mediante una secuencia o programa, con el fin de lograr el procesamiento de la información de un nivel básico a un multestructural y relacional, como es mencionado en la Taxonomía SOLO (Structure of the Observed Learning Outcome)(Biggs, 2006). Para ello se pretende la inclusión de una actividad de aprendizaje y recursos didácticos, que permita la evaluación de los conocimientos, habilidades, actitudes y valores, además de información acorde a la actualidad imperante, para dar continuidad al proyecto educativo que viene representando la RIEMS.

La relación entre PISA 2003 y PISA 2012, nuestro país aumentó su matrícula de jóvenes de 15 años en educación formal (del 58% a poco menos del 70%). El rendimiento de estos alumnos en matemáticas también mejoró (de 385 puntos en 2003 a 413 puntos en 2012). Sin embargo, el aumento de 28 puntos en matemáticas entre PISA 2003 y PISA 2012 fue uno de los más importantes entre los países de la OCDE.

Aun con este aumento en PISA 2012, el 55% de los alumnos mexicanos no alcanzó el nivel de competencias básicas en matemáticas. Por lo tanto, el promedio de México de 413 puntos lo ubica por debajo de Portugal, España y Chile, a un nivel similar al de

Uruguay y Costa Rica, y por encima de Brasil, Argentina, Colombia y Perú. Datos que muestran la necesidad de mejorar los índices en esta área.

La asignatura de geometría analítica que se imparte en el tercer semestre del NMS tiene como objetivo de la asignatura: Desarrollar conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes en el alumno para que emplee algunos elementos de la Geometría Analítica que le permitan resolver de manera efectiva situaciones reales, hipotéticas o formales cuyo modelo sea una recta y/o una cónica.

El Propósito del módulo: Desarrolla las habilidades, destrezas y actitudes para conocer y emplear los diferentes elementos de la Geometría Analítica en la resolución de problemas al utilizar el lenguaje, los conceptos y principios básicos que le permiten construir representaciones, conceptos y objetos de su entorno que se modelan a través de la elipse e hipérbola en diferentes situaciones de contexto.

Las competencias que desarrollan los alumnos son:

Competencia Disciplinar: Construye e interpreta modelos matemáticos mediante la aplicación de procedimientos aritméticos, algebraicos y geométricos para la comprensión y análisis de situaciones reales, hipotéticas o formales.

Competencia genérica y atributos: Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados.

- Expresa ideas y conceptos mediante representaciones lingüísticas, matemáticas o gráficas.
- Maneja las tecnologías de la información y la comunicación para obtener información y expresar ideas.
- Desarrolla innovaciones y propone soluciones a problemas a partir de métodos establecidos.
- Sigue instrucciones y procedimientos de manera reflexiva, comprendiendo como cada uno de sus pasos contribuye al alcance de un objetivo.
- Utiliza las tecnologías de la información y comunicación para procesar e interpretar información.

Con base a los objetivos plasmados se aplica la estrategia de enseñanza denominada codificación (elaborativa) de la información a aprender (Díaz y Arceo, 2002) que permite la unión de aprendizajes previos en conjunto con la codificación, que permite fusionar las formulas aprendidas en periodos anteriores para ser incluida en un programa que le permita ver su aplicación de las diversas figuras como son rectas, parábolas, circunferencia y elipse que permiten al estudiante la aplicación de la geometría analítica en situaciones contextuales logrando enriquecer su asimilación de información nueva mediante gráficos.

La codificación (elaborativa) permite atraer la atención de los estudiantes mediante el uso de un software didáctico llamado Graphmatica, que es un paquete graficador en uso

de las TIC y factores motivacionales que permiten una mejor interacción y actuación en su conocimiento para el logro de un conocimiento básico a un extendido al ubicar en un proceso de elaboración y visualización de la información que se ubican en el proceso al seleccionar, detectar, seguir un proceso y resolver un problema logrando un proceso multiestructural hasta relacional al concretar una actividad con diversas fórmulas relacionando temas anteriores y actuales mediante la aplicación de un programa.

Con apoyo de la algorítmica (Díaz y Hernández, 2002), que apoya a la codificación mediante la descripción de procedimientos para su aplicación y solución de problemas, al obtener su producto del tema de manera visual al favorecer el recordar las formulas, su presentación gráfica y no mostrar de manera fragmentada lo teórico con lo práctico, siendo una forma de organizador y apoyo de construcción mental en el estudiante. Además de la funcional al describir de manera visual las relaciones entre las diversas fórmulas con relación a las figuras geométricas con base a un dibujo.

### **Metodología**

El propósito de realizar una investigación-acción (Álvarez y Gayou, 2003) en el ámbito académico es resolver problemáticas cotidianas, es por ello que la estrategia de aprendizaje de codificación en el software didáctico llamado Graphmatica, interviene de manera normal en el proceso de enseñanza-aprendizaje permitiendo involucrar a los estudiantes en una dinámica diferente para su desarrollo académico. Mediante el modelo de enseñanza basado en problemas, como a continuación se explica.

En la asignatura de Geometría Analítica, tradicionalmente la forma de trabajo era resolver los diferentes ejercicios, los cuales tienen ciertas condiciones iniciales, por ejemplo: coordenadas, pendientes, intersección con los ejes, etc. De la información anterior, se desarrolla cierto procedimiento para finalmente representarlo en una gráfica en el plano cartesiano.

Para esta estrategia didáctica, la idea central es invertir el proceso anterior, el cual consiste en partir de una serie de gráficos (figura elaborada por el alumno) y obtener la ecuación de cada uno de los elementos que conforman la figura geométrica, para posteriormente construirla con la ayuda del software graphmatica.

El uso del software, permite la interacción entre la teoría y la práctica a desarrollar en la temática el curso, las características del software didáctico llamado Graphmatica, es un paquete graficador que ocupa muy poco espacio en el disco duro (menos de un megabyte), el cual está diseñado de manera muy amigable para ser manipulado y en especial cuenta con la característica de ser un software gratis. El cual puede ser descargado de la siguiente página: <http://graphmatica.programas-gratis.net/descargar>

Para su uso, se solicita al estudiante lo descargue de la página antes descrita ya sea en su computadora personal o en un dispositivo como puede ser una memoria USB. Para poder ser utilizado dentro de las salas de cómputo del plantel. La actividad se trabaja de manera semanal, dos veces, con la finalidad de que los alumnos vayan conociendo el



ambiente de trabajo en el software, la idea es trabajar de manera individual, pero esto en ocasiones no es posible por el número de integrantes del grupo.

En las primeras secciones de adiestramiento de mencionado paquete computacional, se les sugiere que tomen nota de cómo introducir los datos (ecuaciones), así como las restricciones que se pueden colocar para solo graficar una parte de la gráfica, por consiguiente todas las herramientas posibles que en algún momento utilizarán para elaborar su caricatura.

Es importante mencionar que para el desarrollo de esta estrategia didáctica no es posible llevarla en una sesión de 50 min, por el contrario se requieren de varias sesiones, teniendo escenarios distintos como: el aula, la sala de computación o el domicilio de cada estudiante.

A continuación se enuncian una serie de pasos que se requieren para desarrollar la estrategia didáctica:

- Se le pide al alumno un boceto de la figura que tiene en mente. Esta la elaborará en una hoja milimétrica o en su defecto en una hoja de cuadro chico.
- 
- El profesor revisa cada boceto e indica a cada alumno que trazos son posibles realizar en el paquete graficador. En caso que existan trazos que no se puedan graficar, se les aconseja de algunas opciones alternativas.
- Una vez corregido y aprobado cada boceto, el alumno de obtener cada una de las coordenadas de los elementos esenciales (focos, vértices, pendientes, etc.) que se requieren para obtener las ecuaciones de cada una de las figuras a utilizar (Cónicas).
- El alumno con dichos elementos y con la ayuda de las formulas correspondientes determina cada una de las ecuaciones de las gráficas que se requieren para darle vida a la figura.
- En algunos casos, solo se requiere graficar una porción de la gráfica, es aquí donde el alumno tendrá que ingresar una limitante, en matemáticas se le conoce como dominio de la función, la cual son los límites a lo largo del eje "x".
- La restricción principal de este software didáctico, es que solo permite el ingreso de 25 ecuaciones como máximo. Es por ello que el alumno debe tener la destreza y el ingenio para crear su proyecto.

- Como no se tiene la habilidad suficiente para tener la o las ecuaciones correctas a la primera, se sugiere anotar en su cuaderno aquellas que le sirvan. Ya que se está trabajando bajo un esquema de prueba y error.
- Al tener todas las ecuaciones necesarias para la elaboración de la figura, se sugiere al alumno cerrar el software y posteriormente abrirlo para iniciar desde cero, esto debido a que dicho paquete almacena temporalmente todas las ecuaciones que se ingresan, con ello nos aseguramos tener una área limpia de trabajo.
- Una vez terminado de ingresar todas las ecuaciones, se guarda y se manda a imprimir.
- Posteriormente se debe de exportar a paint, para que ahí se le da un toque como lo es, trazar un gráfico que por razones de saturación de ecuaciones no fue posible obtenerlo en Graphmatica o quizá porque no es posible obtener dicho trazo con una ecuación matemática, o simplemente para iluminarlo y darle mayor presentación a la imagen.
- Se envía el trabajo vía correo electrónico a la dirección del profesor.
- Por último, Se expone en plenaria dentro del salón de clase o en un espacio alternativo, invitando a la demás comunidad del espacio académico, incluyendo a los docentes que imparten la materia en otros grupos, se les pide a los alumnos expresar sus experiencias que genero el desarrollo de toda esta estrategia didáctica.

## Resultados

Esta estrategia didáctica se ha trabajado en al menos 8 grupos de diferentes periodos escolares, el más actual fue en el periodo Agosto 2014B que comprende de Agosto 2014 – Enero 2015. En todos los casos se ha tenido diferentes escenarios, que van de la confusión del manejo del programa, del desarrollo de la actividad, de realizar la actividad al vapor, entre otros. Sin embargo también se han tenido resultados muy positivos, al menos un 40% comienza la actividad sin problemas, de ese porcentaje, la mitad son alumnos que les apasiona las matemáticas y le dedican más tiempo que el resto del grupo. Este pequeño grupo de alumnos posteriormente me ayudan con asesorías al resto de alumnos que presentan muchas dudas en como iniciar o desarrollar la estrategia didáctica.

Es muy importante destacar que gracias a las diferentes asesorías por parte de un servidor o de los alumnos que fungen como mentores académicos, permiten que el 85% del grupo, tenga éxito Para aun hacer más interesante la actividad, se desarrolla un pequeño concurso con todas las figuras elaboradas, el incentivo que se les otorga a los mejores trabajos es exentar a sus creadores del examen parcial.

Toda estrategia varía en cada grupo, el éxito no está siempre asegurado, incluso si no se trabaja correctamente, esta estrategia se puede convertir en un fracaso. Uno como docente debe estar preparado para realizar ciertos ajustes, a la secuencia de la actividad.

## Conclusiones

Desde el 2009 se ha trabajado con esta estrategia en distintos grupos y espacios académicos, teniendo resultados casi idénticos, un 65% a 70% logra comprender y asimilar la actividad de inicio a fin, mientras que el resto de la población los porcentajes varían, de un 15% a 25% al inicio de la actividad no sabe ni como comenzar su proyecto, pero con las diversas asesorías, logra construir su figura, mientras que el resto, se les complica toda la actividad.

Esta actividad ha logrado desarrollar en los alumnos, la creatividad a través de la aplicación de las matemáticas, la transversalidad es plasmada en cada trabajo elaborado por los estudiantes, lo que es altamente gratificante, para su proceso de enseñanza – aprendizaje.

## Referencia

- Díaz, Frida y Hernández Gerardo. (2002) Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. 2da. Ed. Mc Graw Hill. México.
- Hernández, Roberto et.al. (2010) Metodología de la Investigación. 5ta ed. Mc Graw Hill. México.
- <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA-2012-results-mexico-ESP.pdf>
- Biggs, J. (2006). Calidad del aprendizaje universitario. Madrid, España: Narcea.
- García, F.et.al. (2008). La tutoría. Una estrategia educativa que potencia la formación de profesionales. México, Limusa.
- Pere, S.I. (1995). La tutoría, organización y tareas. España, Editorial Graó.
- SEMS (2011). Reforma Integral de la Educación Media Superior. Recuperado 01
  - De Septiembre del 2011.
- [http://www.sems.gob.mx/aspnv/video/reforma\\_integral\\_de\\_la\\_educacion\\_media\\_superior.pdf](http://www.sems.gob.mx/aspnv/video/reforma_integral_de_la_educacion_media_superior.pdf).
- SEMS. (2008) Acuerdo 442 por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un Marco de Diversidad. Diario Oficial: México.
- UAEM. (2009). Plan de Desarrollo 2008-2012. Plantel “Dr. Pablo González Casanova”. México: UAEM.
- Eduteka: Mejores prácticas en Matemáticas, 22 de octubre de 2010, obtenido en:

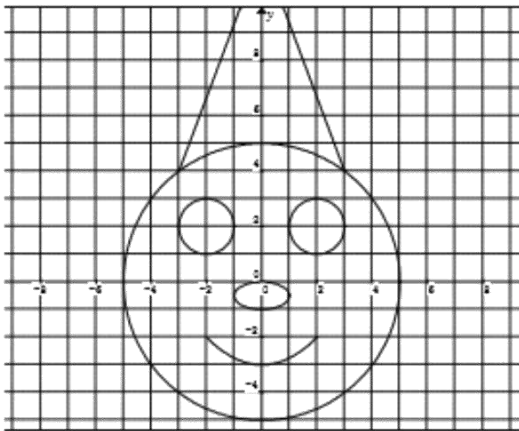
- <<http://www.eduteka.org/MejoresPracticas.php>>
- Rubistar: Create your rubric, 22 de octubre de 2010, obtenido en:
- <[http://rubistar.4teachers.org/index.php?screen=CustomizeTemplate&bank\\_rubric\\_id=6%201&section\\_id=18&%3E](http://rubistar.4teachers.org/index.php?screen=CustomizeTemplate&bank_rubric_id=6%201&section_id=18&%3E)>
- Programas-Gratis.Net: Descargar graphmatica, 23 de octubre de 2010, obtenido en: <<http://graphmatica.programas-gratis.net/descargar>>
- Aprendizaje significativo, 23 de octubre de 2010, obtenido en: <<http://www.blogger.com/feeds/1677048583855265463/posts/default>>
- Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista, 24 de octubre de 2010, obtenido en: <<http://redescolar.ilce.edu.mx/redescolar/biblioteca/articulos/pdf/estrategias.pdf>>
- Desarrollo curricular por competencias profesionales integrales, 24 de octubre de 2010, obtenido en: <<http://educar.jalisco.gob.mx/13/13Huerta.html>>
- Las competencias genéricas y su relación con las disciplinas, 25 de octubre de 2010, obtenido en: <<http://matetam.com/blog/entradas-jmd/competencias-matematicas-bachillerato>>
- Aspectos básicos de la formación basada en competencias, 25 de octubre de 2010, obtenido en:
- <<http://www.uv.mx/facpsi/proyectoaula/documents/Lectura5.pdf>>
- La reforma integral de la educación media superior y la creación del sistema nacional de bachillerato, 25 de octubre de 2010, obtenido en:
- <[http://www.cobachsonora.net/academica\\_en\\_red/file.php/1/LA\\_REFORMA\\_INTE](http://www.cobachsonora.net/academica_en_red/file.php/1/LA_REFORMA_INTE)
- GRAL\_DE\_LA\_EDUCACION\_MEDIA\_SUPERIOR\_Y\_LA\_CREACION\_DEL\_SYSTEMA\_NACIONAL\_DE\_BACHILLERATO.pdf>
- Asociación Mexicana de Profesores de Filosofía de Educación Media Superior A.C, 25 de octubre de 2010, obtenido en:
- <<http://ixtliaf.blogspot.com/2010/02/las-secuelas-de-la-riems-una-analogia.html>>
- Flavell, Wellman. Teorías del aprendizaje. Hillsdale: LEA
- Flavell, Wellman. Metamemoria. Primera edición: 1977
- Defior Citoler, Sylvia. Las Dificultades del aprendizaje: Un enfoque cognitivo. Ediciones Aljibe

- Consejo Nacional de Profesores de Matemáticas. Principios y normas para las matemáticas escolares. Reston VA: El Consejo

**TABLA O FIGURA(S).**

Figura 1. Ejemplo de la actividad y las ecuaciones empleadas

EJEMPLO:



Ecuaciones que generan la figura.

$$y-12=-8x/3 \{0,3\}$$

$$(x)^2+(y+1/2)^2/.25=1$$

$$(x-2)^2+(y-2)^2=1$$

$$(x+2)^2+(y-2)^2=1$$

$$(x-0)^2=4(y+3)\{-2,2\}$$

$$x^2+y^2=25$$

$$y-12=-8x/3 \{-3,0\}$$

Figura 2. Exposición de trabajos



**RUBRICA : FIGURAS EN GRAPHMATIC**

Nombre del maestro/a: **ING. ALBERTO GUADARRAMA HERRERA**

Nombre del estudiante: \_\_\_\_\_

GRUPO: \_\_\_\_\_

ASPECTOS	10	8	6	4
Creatividad/Originalidad	La figura es muy original y creativa, además de trazos complicados	La figura es original, creativa y los trazados son simples	La figura es simple y carece de creatividad	La figura es muy simple y carece por completo de creatividad.
Cónicas	La figura contiene las 4 cónicas (Recta, Circunferencia, Parábola y Elipse) y ocupa el máximo de ecuaciones (25 ec)	La figura contiene SOLO 3 de las 4 cónicas (Recta, Circunferencia, Parábola y Elipse). Ocupa el máximo de ecuaciones (25 ec)	La figura contiene SOLO 3 de las 4 cónicas (Recta, Circunferencia, Parábola y Elipse). Ocupa un número razonable de ecuaciones (de 14 a 20 ecuaciones)	La figura contiene SOLO 2 de las 4 cónicas (Recta, Circunferencia, Parábola y Elipse)
Orden y Pulcritud	Existe un orden excepcional, ordenado, atractivo, con una distribución adecuada en el espacio de trabajo, que permite la legibilidad del gráfico.	Existe un orden muy bueno y relativamente atractivo, con una distribución regular en el espacio de trabajo, que permite la legibilidad del gráfico.	Existe poco orden y poco atractivo, con una distribución regular en el espacio de trabajo, que dificulta la legibilidad del gráfico.	Aparenta ser desordenada y diseñada a prisa.
Diseño (Paint)	El diseño en paint es excelente, los colores usados favorecen para ayudar a la legibilidad del gráfico. Se crea un ambiente agradable, en el cual se añaden más elementos al dibujo que en el software no se pueden trazar	El diseño en paint es aceptable, los colores utilizados favorecen a la figura principal, creando un ambiente agradable, en el cual se añaden algunos elementos al dibujo que en el software no se pueden trazar	Los colores utilizados no favorecen a la figura principal, dificultan la visibilidad y se pierde el ambiente	Diseño muy vano,
Modo de entrega	Archivo electrónico: En CD o Mail. Impreso: directo del programa. ILUSTRADO: impreso de paint	Solo se entrega: Impreso: directo del programa. ILUSTRADO: impreso de paint	Solo lo entrega: Impreso: directo del programa.	No entrego nada

Tabla 1. Rubrica de evaluación

## ESTRATEGIAS DE BÚSQUEDA Y RECUPERACIÓN DE INFORMACIÓN EN MEDIOS VIRTUALES POR ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

*Daniel Olivares Márquez, Víctor Manuel Padilla Montemayor, Ma. Concepción Rodríguez Nieto  
Universidad Autónoma de Nuevo León*

### Resumen

Un aspecto de gran importancia en el estudiante universitario son las estrategias de búsqueda y recuperación de información pertinente a propósitos académicos en los medios virtuales porque permiten el acceso a información científica, actualizada, generada en una amplia gama de países e investigadores. El uso de estas estrategias favorece su formación profesional y personal al desarrollar la capacidad de localización y evaluación de contenidos congruentes para usarlos en necesidades que se presentan en los diferentes momentos de vida. El objetivo del estudio fue evaluar la importancia de las estrategias de búsqueda y recuperación en estudiantes universitarios. El diseño fue no experimental, transversal, exploratorio con una muestra no probabilística de 29 participantes que respondieron a un cuestionario relacionado con dichas estrategias. Los resultados mostraron que las estrategias de búsqueda de información más importantes en una jerarquía descendente fueron: saber consultar y usar fuentes electrónicas de información, esquematizar la información, uso de administradores bibliográficos y evaluar la calidad de los recursos electrónicos de información. Sería importante para futuras investigaciones contrastar la relación del proceso que dicen realizar en la tarea de búsqueda de información con la forma concreta que lo llevan a cabo, por lo que daría mayor validez a este instrumento.

### Palabras clave:

Estrategias de búsqueda de información, motores de búsqueda, bases de dato digitales, alfabetización informacional.

### Introducción

Las universidades buscan estar a la vanguardia y ofrecer al estudiante una mejor y más actualizada formación profesional a través de conocimientos que coadyuven a la inserción laboral y a la internacionalización en el mundo globalizado actual. Una forma para lograr lo anterior es utilizar medios electrónicos que faciliten el acceso a la información científica.

El uso de los medios electrónicos para las búsquedas de información pertinentes a la formación universitaria por los actores educativos se relaciona con la Alfabetización Informacional. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2008) define a la persona alfabetizada informacionalmente como aquella con la capacidad de reconocer que necesita información, localizarla, evaluar su calidad, almacenarla, recuperarla, y aplicarla para crear y comunicar nuevo conocimiento. Estas capacidades son aprendidas por orientación en diferentes niveles, dependiendo el grado escolar. La persona alfabetizada informacionalmente

sabe cómo aprender a aprender, porque conoce cómo se organiza el conocimiento, cómo encontrar información y cómo usarla (Kovářová & Zdražilová, 2013).

En este panorama, las instituciones de educación superior invierten recursos económicos considerables en la contratación del servicio de bases de datos, e -libros, tesis, artículos científicos, etc., que contienen información académica para apoyar las diversas áreas del conocimiento y la ciencia (Toteng, Hoskins, & Bell, 2013).

Asimismo, los profesores de las diferentes materias que componen los planes de estudio de las carreras que ofertan las universidades incluyen tareas que implican la realización de búsquedas en la red digital por parte de los estudiantes. Éstos cumplen con dicho requisito apoyándose en las tecnologías de la información y comunicación. No obstante, los profesores reportan en la informalidad que la calidad y pertinencia de la información localizada por los estudiantes no siempre es adecuada y confiable, ya que se deriva de motores de búsqueda y de sitios con contenidos cuyo rigor científico es cuestionable. Los estudiantes, también de manera no formal, indican que con frecuencia obtiene la información de Internet a través de motores de búsqueda como Google.

En nuestro país, la investigación sobre la forma en que los estudiantes obtienen información en Internet con fines académicos es escasa, por ende, el conocimiento científico contextualizado a nuestro entorno social en este aspecto es limitado, lo que repercute en la formación del estudiante como profesional y en los programas de capacitación para el uso de fuentes científicas de información electrónica que ofrecen las universidades para este fin. Este contexto, el objetivo del presente estudio fue la detección de las estrategias de búsqueda y recuperación de información en medios virtuales por estudiantes universitarios.

### **Fundamentos Teóricos**

La búsqueda y recuperación de información es el conjunto de tareas destinadas a localizar y acceder a los recursos de información pertinentes a necesidades y propósitos personales (Angulo, 2010), la cual puede ser desarrollada en entornos electrónicos. Esta actividad es una tarea compleja que depende de la capacidad, los conocimientos e intereses de la persona que la ejecuta y que puede ser un fracaso si no se tiene precisión de la necesidad informativa (Stuart, Delgado, Espín, & Céspedes, 2011). La búsqueda de información se desarrolla mediante estrategias de búsqueda de información, que son producto de planes y situación que se desarrolla para la ubicación de la información (Xie, 2002).

El modelo de Proceso de Búsqueda de Información de Kuhlthau (1993) generado en el ámbito de las bibliotecas académicas plantea la búsqueda de información como un proceso de construcción en que tiene las etapas de iniciación, selección, exploración, formulación, colección y presentación. Vidal, Mauro y Borrini (2010) han detectado además, seis tipos de estrategias para la búsqueda de información: información recogida de diferentes sitios web (integración), hacer búsquedas más profundas en fuentes primarias y refinar el tema (profundidad), comparar información de diferentes fuentes (amplitud), seleccionar el primer sitio web que se corresponde con el tema de la



búsqueda (primero), seleccionar un único sitio que contenga toda la información (único) y buscar en sitios web que haya visitado en otro momento (simplicidad). Además, estos autores encontraron que las mujeres realizaban estrategias más elaboradas de búsqueda de información.

Monereo, Fuentes y Sánchez (2000) compararon el proceso de búsqueda de 5 información y localización de información a través de Internet de principiantes (estudiantes) y expertos. Encontraron que los expertos tendían a actuar estratégicamente y seguir un proceso marcado por la definición de la necesidad informativa, la planificación, revisión y regulación de la búsqueda y la evaluación obteniendo unos resultados fructíferos a pesar de actuar fuera de su dominio de conocimientos. Los principiantes seguían un proceso caracterizado por la asociación, reproducción y automatización que no permitía buscar alternativas y a pesar de sus conocimientos tecnológicos, tenían dificultades en la regulación de sus procesos de búsqueda en ámbitos alejados de su dominio temático. En un estudio sobre las estrategias de búsqueda de estudiantes universitarios de diferentes cursos de Hernández-Serrano, Jones y González-Sánchez (2011) se detectó que menos del 10% procedió estratégicamente en las búsquedas de información. Los demás participantes mostraron un comportamiento que podría definirse en términos de simpleza y rapidez, además de poca efectividad.

Walraven, Brand-Gruwel y Boshuizen (2009) han cuestionado si realmente se puede considerar que los estudiantes ejecutan con eficacia la búsqueda y selección de información en la red global. Diversas investigaciones sobre los procedimientos de búsqueda que utilizan los estudiantes, coinciden en señalar que su competencia en la búsqueda de información presenta múltiples carencias (Xie, 2002). Resultados de estudios han mostrado que muchos estudiantes han desarrollado empíricamente la forma de buscar la información para sus tareas académicas (Brand - Gruwel&Stadtler, 2011), y que se guían más por la intuición, siendo los motores de búsqueda libres en internet los favoritos en la recuperación de información (Cothran, 2011).

Hernández-Serrano, Jones y González-Sánchez (2011) arguyen que se puede hipotetizar que la carencia de una metodología de búsqueda de información en medios virtuales propicia que el estudiante use estrategias simples, como buscar una palabra y utilizar un motor de búsqueda; como Google que puede ofrecer una enorme cantidad de resultados entre los que se encuentran páginas poco confiables y de dudosa fuente (e.g. monografías.com). A pesar de la amplia diversidad de fuentes informativas que existe, Brocos (2009) observó que predomina el acceso al motor de búsqueda Google, resultado similar al encontrado en otros estudios como el de (Jansen & MCneese, 2005; Madden, Eaglestone, Ford, & Whittle, 2006). Además, Monereo y Badia (2013) plantean que existe un proceso creciente de "googleización", ya que un gran porcentaje búsquedas que se efectúan en Internet emplean este motor como único sistema de búsqueda.

## Metodología

### Diseño

No experimental, transversal, exploratorio, tipo cuantitativo.

### Muestra

No probabilística con participación de 29 estudiantes universitarios.

### Instrumentos

El IL-HUMASS (Evaluación de la autocompetencia informacional) de Molina Pinto (2010) incluye una escala Likert de cinco factores, dividida en cuatro subescalas. La alfa de Cronbach general del instrumento es de .90 y sus subescalas miden la importancia de: búsqueda ( $\alpha$  .83), evaluación ( $\alpha$  .73), procesamiento ( $\alpha$  .76) y comunicación-difusión de la información ( $\alpha$  .74).

### Procedimiento

Cada participante respondió individualmente el IL-HUMASS de Molina Pinto (2010) de forma presencial.

## Resultados

La consistencia interna global del Cuestionario IL-HUMASS y de sus subescalas fue adecuada, a excepción de la de Búsqueda. (Tabla 1).

**Tabla 1.** Consistencia Interna

	Alfa de Cronbach
Cuestionario completo	.89
Subescalas	
Búsqueda	.60
Evaluación	.80
Procesamiento	.72
Comunicación y difusión	.79

En la Subescala de Búsqueda se detectó una media de 4.72, destacándose que el 79% de los estudiantes reportó como importante saber consultar y usar fuentes electrónicas de información como revistas. Sin embargo, únicamente el 65% refiere como relevante utilizar bases de datos académicas.

En la Subescala de Evaluación la media es 4.69, y el 69% consideraba importante saber evaluar la calidad de los recursos de información. No obstante, solamente para el 65%, el año de publicación de la información seleccionada es un elemento importante.

Las subescalas de Procesamiento, y de Comunicación y Difusión, además de presentar la misma media de 4.76, fueron superiores a las logradas por las otras dos subescalas. En la Subescala de Procesamiento, el 75% de estudiantes valoraban la esquematización de la información, mientras que 69% subrayó el uso de administradores bibliográficos. En la Subescala de comunicación y difusión, el 79% de la muestra calificó como relevante redactar un informe o trabajo académico, de los cuales 62% otorga importancia a aspectos legales de la información y la propiedad intelectual.

## Conclusiones

Los resultados del Cuestionario IL-HUMASS señalan que la consistencia interna del instrumento completo es adecuada al igual que las subescalas que lo componen. Sin embargo, esta consistencia interna en la Subescala de Búsqueda es pobre, aunque aceptable (Geroge & Mallery, 1995), por lo que se sugiere aplicar este instrumento a una muestra mayor para confirmar o modificar este hallazgo y lograr su confiabilidad para nuestro medio socio-cultural.

Los datos mostraron que los estudiantes consideran al Procesamiento y la Comunicación como las estrategias más relevantes. Asimismo, para los participantes las estrategias de Búsqueda y Evaluación de la información tienen escasa importancia.

Los aspectos considerados por los estudiantes como los más importantes dentro de cada estrategia fueron, de mayor a menor: saber consultar y usar fuentes electrónicas de información (Búsqueda), redactar un trabajo académico (Comunicación y Difusión), esquematizar la información y uso administradores bibliográficos (Procesamiento) y evaluar la calidad de los recursos electrónicos de información (Selección). Sería importante para futuras investigaciones contrastar la relación del proceso que dicen realizar en la tarea de búsqueda de información, con la forma concreta en que lo llevan a cabo, para dar mayor validez a este instrumento. En particular, realizar una correlación de las variables de cantidad de sitios accedidos, palabras utilizadas, operadores booleanos y tiempo invertido con el nivel de estrategias de búsqueda de información detectado.

## Referencias

- Angulo, N. M. (2010). Formación para la información: información para la innovación.
  - *Revista Digital de Biblioteconomía y Ciencia de la Información*, 7(2), 166-184.
- Geroge, D., & Mallery, P. (1995). *SPSS/PC + Step by: A simple Guide and Reference*. Belmont: Wafsworth Publishing Company
- Hernández- Serrano, M. J., Jones, B., & González-Sánchez, M. (2011). La generación Google. Evolución en las predisposiciones y comportamientos informativos de los jóvenes. . *Pedagogía Social Revista Interuniversitaria*, 18, 41-56.
- Jansen, B. J., & MCneese, M. D. (2005). Evaluating the effectiveness of and patterns of interactions with automated searching assistance. *Journal of American Society for information Science and Technology*, 56(14), 1480-1503.
- Madden, A. D., Eaglestone, B., Ford, N. J., & Whittle, M. (2006). Search engines: a first step to finding information: preliminary findings from a study of observed searches. *Information Research*, 12(2), 294-296.
- Monereo Font, C., Fuentes, M., & Sánchez, S. (2000). Internet search navigation strategies used by experts and beginners. *Interactive Educational Multimedia*, 1, 24-34.
- Stuart, M. L. C., Delgado, M. F., Espín, R. A., & Céspedes, Z. R. (2011). Búsqueda y recuperación de información en Internet desde una perspectiva de los usuarios, en la educación superior. *Pedagogía Universitaria*, 16(1), 70-87.
- Toteng, B., Hoskins, R., & Bell, F. (2013). Use of Electronic Databases by Law Students at the University of Botswana Library. *African Journal of Library, Archives & Information Science*, 23(1), 59-74

- UNESCO. (2008). *Information for All Programme (IFAP). Towards Information Literacy*. Paris: UNESCO.
- Vidal, R. D. M., Mauro, Y. H. M., & Borrini, M. E. P. (2010). Creencias epistemológicas, estrategias de búsqueda de información, y criterios para validar la información de la Web. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 12(1), 1-26.
- Walraven, A., Brand-Gruwel, S., & Boshuizen, H. P. A. (2009). How students evaluate information and sources when searching the World Wide Web for information. *Computers & Education*, 52(1), 234-246. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2008.08.003>
- Xie, H. (2002). Patterns between interactive intentions and information-seeking strategies. *Information Processing & Management*, 38(1), 55-77. doi: [http://dx.doi.org/10.1016/S0306-4573\(01\)00018-8](http://dx.doi.org/10.1016/S0306-4573(01)00018-8)

## HERRAMIENTA MÓVIL COMO APOYO EN LA FORMACIÓN INTEGRAL DEL ESTUDIANTE

*Laura Alicia Hernández Moreno, Juan Gabriel López Solórzano, Ma. Teresa Tovar Morales  
Universidad Autónoma de Nuevo León*

### Resumen

Con el alcance que tiene hoy en día el uso creciente de herramientas móviles, es conveniente revisar el entorno y darse cuenta de la gran oportunidad que esto representa en el ámbito educativo. En el presente artículo se exponen los aspectos considerados por un grupo de maestros de la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL) de la Facultad de Contaduría Pública y Administración (FACPyA) para el desarrollo de una herramienta móvil cuyo propósito general es que sirva de apoyo en la formación integral de los estudiantes, ya que la facultad tiene la característica de presentar una cantidad numerosa de estudiantes. La herramienta es viable, pues se dispuso de los recursos para llevarla a cabo, se han debido seguir las especificaciones definidas a través de un proceso de análisis, posteriormente continuaron actividades de diseño, construcción y pruebas, actividades típicas del Modelo de Desarrollo de Software. Como parte del análisis se contó con el empleo de diversas encuestas aplicadas a una muestra representativa de tutores y tutorados, y finalmente se aplicaron las competencias para el desarrollo e implementación de una herramienta para dispositivos móviles.

### Palabras clave

Comunicación, formación integral, herramienta móvil, recursos educativos, tutorías.

### Introducción

La tendencia en el uso de los dispositivos móviles que permiten una comunicación interactiva, ya es evidente y aplicable tanto para la información en general como para el proceso enseñanza-aprendizaje. Ramos (2010) menciona que los jóvenes que hoy son parte de una generación que piensa y aprende de manera interactiva y que además están en constante comunicación y continuamente se están moviendo ya sea física o virtualmente, es por ello que ya es común verlos utilizando dispositivos móviles como celulares y todo tipo de asistentes digitales personales; de modo que comparten información, navegan por la red, escuchan música, leen libros, juegan y se adentran en realidades virtuales. Asimismo hace alusión al hecho de que las instituciones educativas están alertas a estos cambios sociales y al desarrollo de nuevas tecnologías de información y comunicación y que por ello han introducido los dispositivos móviles al ambiente de aprendizaje como una estrategia de apoyo al proceso de enseñanza.

Como otra fuente de apoyo al estudiante se tiene la tutoría, la cual la ANUIES (2002) menciona que esta pretende orientar y dar seguimiento al desarrollo de los estudiantes, reforzando los programas de apoyo integral a los estudiantes en el campo académico, cultural y de desarrollo humano; en la búsqueda de la atención individualizada del estudiante para su proceso formativo con el propósito de resolver problemas que pueden interferir en su crecimiento intelectual y emocional.

La Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL) siempre atenta y dispuesta a hacer cumplir la misión y visión que rigen sus principios, ha cubierto las expectativas derivadas de su rol como Institución Pública de Educación Superior, al establecer y asentar las bases de una infraestructura que permite al docente desarrollar las competencias para lleve a efecto su labor tutorial. Hernández (2013) en el Plan Institucional de Tutoría (PIT) que la Dirección de Orientación Vocacional y Educativa (DOVE) emite como documento actualizado en el año 2013 señala enfáticamente, que el reto de la educación superior en México es incrementar la retención y la eficiencia terminal así como formar integralmente a los estudiantes, tal y como lo señala . Asimismo, menciona que los docentes tutores deberán establecer un contacto armonioso y empático con sus tutorados y que los estudiantes tutorados se forman académica, social y personalmente mejor si establecen comunicación con su tutor acerca de sus situaciones académicas y personales.

Tomando en cuenta todo lo anterior, en la Facultad de Contaduría Pública y Administración (FACPyA) en su interés por la formación integral y la eficiencia terminal de sus estudiantes de las cuatro carreras o licenciaturas que se ofertan: Contaduría Pública, Administración de Empresas, Tecnologías de la Información y Negocios Internacionales, los autores de este artículo en su actividad como cuerpo académico interdisciplinario ha encontrado un área de oportunidad la cual consiste en un proyecto con el cual se pretende implementar una nueva forma de llevar a cabo tan loable labor: La tutoría. Una herramienta móvil misma que incorpora una nueva plataforma de comunicación, información y expresión de los estudiantes de hoy en día y que además se ha venido desarrollando en nuestra sociedad en forma avasalladora: la telefonía móvil.

### **Antecedentes**

La Facultad de Contaduría Pública y Administración (FACPyA) es una de las facultades de mayor población estudiantil dentro de la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL), cuenta con cuatro campus uno dentro de Ciudad Universitaria y tres modulares ubicadas fuera del área metropolitana ubicados en las ciudades de Linares, Sabinas Hidalgo y Cadereyta, su población en el año 2014 es de 14,205 estudiantes, que integran los cuatro Programas Académicos de licenciatura y cinco Programas de Posgrado. La matrícula estudiantil del semestre de agosto –diciembre de 2013 fue de 13,998 estudiantes en el nivel licenciatura y en enero - junio de 2014 de 12,784. De esta matrícula, el 95% corresponde a estudiantes que reciben clase en Ciudad Universitaria y el resto a las unidades ubicadas en los municipios de Linares, Sabinas Hidalgo y Cadereyta.

La facultad suele albergar a una gran cantidad de estudiantes de primer ingreso para nivel licenciatura, siendo 2917 los que se recibieron en el periodo Agosto – Diciembre de 2013 y 895 estudiantes en el periodo Enero – Junio de 2014.

En el último informe presentado por la M.A.E María Eugenia García de la Peña (2014) directora actual de la facultad menciona: "FACPYA busca acercar cada vez más las actividades formativas a sectores desfavorecidos, ofreciendo oportunidades de desarrollo integral a la juventud, sin discriminación, potenciando sus habilidades y competencias en todos los aspectos de su vida. Por otra parte, se establecieron

mecanismos formativos, como tutorías y asesorías, para impulsar que los estudiantes permanezcan y terminen su carrera, regresando a la sociedad ciudadanos íntegros y preparados en todos los aspectos de su vida” (p. 7).

En atención a las necesidades del estudiante y como parte de su formación integral se ha definido a nivel Universidad el Programa Institucional de Tutoría (PIT) mismo que es definido por cada Facultad acorde a sus recursos, participantes y necesidades al que se denomina Plan de Acción Tutorial (PAT).

Dentro del PAT de la FACPya se les encomienda a los tutores un grupo de estudiantes de primer semestre (que en promedio se conforma de 50) que serán acogidos por su Tutor durante los primeros tres semestres de su trayectoria escolar; acompañándolos académicamente y atendiendo sus diferentes necesidades. Sin embargo el objetivo del programa es atender a toda la población estudiantil siendo esto un gran reto y un área de gran oportunidad para la Tutoría de la FACPya, ya que hasta el periodo Agosto - Diciembre de 2014, albergó a 4952 estudiantes de los cuatro Programas Académicos de Licenciatura conjuntando 114 grupos por 102 tutores solo en los campus Sabinas Hidalgo y Monterrey – lo cual representa un tercio de la población – ya que ese periodo se tuvo un total de 14,205 estudiantes. A la población restante se le ofreció apoyo directo en la Coordinación de Tutorías, con respecto a las unidades de Cadereyta y Linares hasta ahora no cuentan con el Programa de Tutorías.

En lo que concierne a los autores de este artículo, han participado como Maestro-Tutor en el Programa de Tutorías de FACPya, dos de ellos desde el año 2005 y otros dos integrándose en el año 2010; dado el grado de experiencia en el acompañamiento, han llegado a realizar entrevistas individuales las cuales se ha aprovechado la oportunidad de generar empatía y confianza, de modo que los tutorados han compartido sus inquietudes. Lamentablemente sucede en muy pocos de los casos, ya que generalmente el tutor solo realiza las tres reuniones grupales y como éstas agrupan a una gran cantidad de tutorados no se da el contexto para conocer sus preocupaciones.

La Coordinación de Tutorías de la facultad ha implementado una serie de documentos, acciones y herramientas tecnológicas que permiten identificar, registrar, dar seguimiento y evaluar la acción tutorial; sin embargo, dada la población estudiantil con la que cuenta, es necesario pensar en nuevos recursos que apoyen al programa. Se identificó como área de oportunidad incluir una sección titulada *comentarios* en la encuesta que lleva por nombre “Satisfacción del Tutorado” ya que era de interés para la Coordinación brindar un mejor servicio; dicha encuesta se aplicó en los periodos Enero-Junio y Agosto-Diciembre del 2013 de modo que se llevó a cabo la recolección de ellos siendo la cantidad de 1166 comentarios de un total de 2919 estudiantes que la contestaron el primer semestre y la cantidad de 2780 de 4274 estudiantes para el segundo semestre del 2013.

La Coordinación de tutorías, al ver el cúmulo de información recabada, solicita en una reunión de tutores el apoyo para poder darle el tratamiento correspondiente a dichos

comentarios; a lo cual inicialmente dos de los autores de este artículo accedieron a dicha petición. Una vez que los comentarios fueron clasificados en categorías de respuesta se identificó que los tutorados evidenciaron situaciones en donde se aprecian deficiencias en la comunicación con su tutor, los resultados más sobresalientes se describen en el apartado de *desarrollo* de este documento. Como parte del trabajo colaborativo realizado con la coordinación de tutorías, se llevó a cabo la elaboración de un conjunto de aspectos informativos que se consideraron relevantes compartir y abarcar, de modo que el tutor – para cada uno de los semestres en los cuales incursionara – pudiera contar con una lista o concentrado de los asuntos de mayor trascendencia para el tutorado acerca de los diversos departamentos y áreas de la institución. De tal modo que, como una forma de realizar un más asertivo acompañamiento, el tutor no sólo realiza su función medular de apoyo en la formación académica y/o de tipo personal; sino que incita al alumno a conocer los departamentos con lo que tendrá contacto, a involucrarse con la diversidad de actividades extracurriculares y estar atento a las fechas claves en las que se deberán realizar determinados trámites.

Después de estos estudios se planteó un prototipo de herramienta móvil que sirviera de apoyo durante su estancia en la facultad y así tratar de mitigar algunos problemas con los que se pueda encontrar. En el apartado de desarrollo de este documento se hace una descripción general de los aspectos más importantes detectados a través de las diversas encuestas que se han empleado en este estudio, así como de la observación o contacto directo que se ha tenido con los estudiantes.

### **Metodología**

Para el desarrollo de la herramienta móvil que ha motivado este escrito se han debido seguir las especificaciones definidas a través de un proceso de análisis, al que le siguieron actividades de diseño y construcción, actividades típicas del modelo de desarrollo de Software. Más allá, sin embargo, la razón por la que verdaderamente comenzó el proyecto que da origen a esta herramienta, está en haber comprendido, por parte del grupo de maestros involucrados en el proyecto, la ventaja que una herramienta tecnológica de este tipo con fines educativos podría tener, en principio, dentro de su propio entorno.

### **Desarrollo**

El estudio dio inicio con una encuesta llamada “Satisfacción del Tutorado”, la cual es una encuesta aplicada a todos los tutorados cada fin de semestre, de ella fueron considerados como inicio de este estudio los comentarios recabados en el año 2013, es decir, dos periodos, en los cuales se tuvo en total 3946 comentarios. El estudio completo de esto no se describe en este documento ya que aquí solo se describen los puntos más relevantes detectados en este y otros estudios posteriores a este. Con la finalidad de que el prototipo fuera más completo, se continuo buscando áreas de oportunidad y mejora en beneficio de los estudiantes. Después del análisis de los comentarios se trabajó sobre diferentes encuestas aplicadas y analizadas durante el año 2013 y 2014, tales como: Encuesta acerca de los estilos de aprendizaje (estudiantes), encuesta para estudiantes reprobados (estudiantes en 3ª y 5ª



oportunidad), encuesta relacionada con la comunicación entre tutor-tutorado y tutorado-tutor (una para tutores y una para tutorados), encuesta relacionada al uso de dispositivos móviles(para tutores y tutorados), encuesta uso y creación de videos y blogs. Cada encuesta tiene su propio objetivo pero comparten todas un objetivo común y es detectar las áreas de mejora que se puedan incorporar en el uso de dispositivos móviles por tratarse de una de las herramientas con las cuales más interactúan actualmente los jóvenes.

De los resultados generados de las encuestas de los diversos estudios en general, fuero n considerados como una ventaja para el desarrollo de la herramienta, los siguientes puntos:

En un grupo de 50 estudiantes por grupo se tienen múltiples y variados estilos de aprendizaje, predominando el aprendizaje visual.

Considerando los diferentes estilos de aprendizaje que puede haber en un grupo, se detecta e l problema que se aprende a ritmos diferentes y materiales diferentes, por lo cual se tendría que trabajar para cubrir o apoyar esas diferentes necesidades. Aunado con esto el poco o nulo tiempo o disponibilidad de horario del maestro o del propio estudiante es una barrera para que se dé una asesoría académica o el poder resolver dudas o preguntas que pueda n surgir en una clase.

Actualmente quienes imparten asesorías académicas son los estudiantes que están dentro del Programa de Laboratoristas y maestros que en forma voluntaria apoyan a esta actividad, ya que no se tiene definido dentro del Plan de Acción Tutorial de la facultad un programa forma l u obligatorio para tutoría académica o asesoría académica por parte de los Tutores. El Programa de Laboratoristas consiste de estudiantes de semestres más avanzados que apoya n con asesoría académica a estudiantes de semestres inferiores, detectando dentro de este programa una deficiencia en el tiempo que aplican para resolver dudas al tratarse de grupos grandes ya que se disponen solamente de una hora a la semana para dicha atención.

Actualmente no se cuenta con la cantidad suficiente de maestros incorporados al Programa de Tutorías para poder cubrir la atención a toda la población estudiantil y con los que ya se tiene, existe el problema de que se dé la empatía o confianza entre los estudiantes, lo cual impide que el estudiante pueda llegar a expresar sus problemas.

La falta de información oportuna y de interés y en si la falta o mala atención que manifiesta n los estudiantes tener de parte de algunos Tutores y/o de departamentos de la institución.

- La importancia que representa que los diferentes campus se vean como uno solo.
- Los cambios de nivel educativo representan un cambio en la adaptación y conocimiento del estudiante a su nuevo entorno de estudio.
- La importancia que representa la difusión y divulgación de actividades extracurriculares que coadyuvan a fortalecer la formación integral del estudiante.

En la encuesta aplicada a estudiantes reprobados que tenían alguna materia en 3ª o 4ª oportunidad, se detectó que un porcentaje considerable manifiestan estudiar y trabajar, lo cual podría representar una vulnerabilidad más en la comunicación hacia la facultad y su propio aprendizaje. El porcentaje obtenido fue de 48% los estudiantes que trabajan.

- El no perder el vínculo o la relación con los estudiantes que se van de intercambio académico.
- La mayoría de las páginas web o herramientas informáticas presentan información para diversos tipos de usuarios, haciendo que sean de poco interés para el estudiante. Trabajo preparado para su presentación en Segundo Congreso Internacional de Investigación Educativa RIE-UANL
- La necesidad de información centrada, como herramienta de apoyo en el proceso educativo integral y a su vez como fuente de futuras investigaciones.
- Los cambios de programas, modelos crean desorientaciones en los estudiantes, por los cambios que representan en los procesos, estrategias, entre otros.
- La ventaja de detectar que un porcentaje alto de tutores, así como tutorados hacen uso de los dispositivos móviles y accedan por lo menos una vez al día a internet a través de ellos. El porcentaje obtenido fue de 73% para los tutorados y 78% para tutores.
- El conocer por parte de tutores y tutorados que de existir una herramienta de este tipo en la facultad la utilizarían para acceder a las diferentes opciones que se puedan ofrecer y que fueron indicadas en la encuesta que se les aplicó. El porcentaje de tutores que indicó que de existir la herramienta la utilizaría fue de 90% y de tutorados 87%.
- El analizar las políticas y fines de las redes sociales o herramientas educativas externas y ver que el control de todos los datos e información son de los propietarios de dichas herramientas y que pueden lucrar con la información.
- El hecho de darse cuenta que una herramienta de este tipo puede apoyar a cualquier nivel educativo e incluso en el sector privado, como una herramienta formal de comunicación y disposición de recursos necesarios al usuario en cuestión.

Finalmente considerando todo lo anterior principalmente se desarrolló una herramienta móvil que permite en primera instancia la interacción del estudiante con su tutor (si tuviera), otros Tutores, Coordinación de Tutorías y Departamentos, provee de la información, avisos y mensajes necesarios y exclusivos para el estudiante, además de otras opciones que son de su interés entre ellas el uso de recursos educativos basados en multimedia a través del móvil, todo lo anterior resulta benéfico en su enseñanza-aprendizaje, de apoyo en su estancia en la facultad o institución en cuestión y de la difusión y divulgación de actividades o hechos que permiten darle al estudiante una formación integral.

## Conclusiones

La evaluación de las estrategias aplicadas en un Programa de Tutorías da indicadores del correcto empleo de una comunicación efectiva, de nuestras habilidades empáticas, de la sensibilidad para detectar una necesidad, del seguimiento académico que debemos tener con los tutorados, de la atención que proporcionamos y del compromiso empeñado en la tarea.

Nuestra facultad enfrenta situaciones de población estudiantil a gran escala y como muchas instituciones inversamente proporcional a la cantidad de Tutores. Dado lo anterior, las estrategias deben de ser evaluadas constantemente puesto que las necesidades de los estudiantes se multiplican y diversifican en relación a su entorno, cambios sociales, tecnológicos y de comunicación. El acceso rápido que los estudiantes pueden tener a la información, recursos educativos a su alcance, así como la atención o apoyo oportuno que se les dé son aspectos que influyen en su buen desempeño académico y son ventajas que ofrece una herramienta móvil.

## Referencias

- ANUIES. (2002). *Programa Institucional de Tutorías. Una propuesta de la ANUIES para las IES*. Colección Biblioteca de la Educación Superior, México. 2ª Edición corregida.: ANUIES.
- Hernández, G. (2013) *Plan Institucional de Tutoría actualización 2013*. San Nicolás de los Garza. UANL.
- María Eugenia García de la Peña (2014). *Primer Informe de Actividades Periodo 2013 - 2014*. San Nicolás de los Garza. UANL.
- Ramos, J. H. (2010). Desarrollo de habilidades cognitivas con aprendizaje móvil: un estudio de casos.
- *Revista Científica de Educomunicación. Comunicar*, 34(17). (p.201) ISSN: 1134-3478.

## IMPACTOS POSITIVOS DE LOS CONSEJOS TÉCNICOS ESCOLARES

*Anselmo Torres Arizmendi, Víctor Manuel Rodríguez García,  
Joyce Aideé Sánchez Mascorro, Jacobo Enrique Botello Treviño*

### Resumen

Ubicar las dimensiones espaciales y temporales en las que se llevan a cabo los Consejos Técnicos Escolares (CTE) permite que se pueda estudiar y analizar esta trama en sus aspectos políticos, organizativos y sociales.

El desarrollo del estudio tiene un enfoque cualitativo bajo el método de fenomenología que permite la profundización de los significados que tiene el CTE en el cotidiano. El estudio se desarrolla en 70 escuelas del estado de Nuevo León.

Fueron utilizados cuatro tipos de instrumentos de recolección de datos: cuestionario, entrevista presecuencializada estandarizada, grupo de enfoque y observaciones de campo. El método de análisis para procesar la información es el de contrastación de Glasser & Strauss, que permite la teoría fundamentada y el método comparativo continuo lo que permite desarrollar teoría de la realidad a partir de la sistematicidad de la captura y el análisis de datos con el fin de conceptualizarlos.

La categorización y codificación de las unidades establecidas en el estudio permitieron la decisión sobre las asociaciones de cada unidad a la categoría estudiada.

Los resultados encontrados bajo estas condiciones establecen que la operación de los CTE mejoran en cuanto la coordinación entre la evaluación, seguimiento, solución de conflictos, y relación entre escuelas y familias sean sea más estrechas y con los mismos propósitos.

### Palabras clave

Consejo Técnico Escolar, educación básica, gestión escolar, gestión académica, herramientas metodológicas.

### Introducción

Modificar las dinámicas escolares no sólo es un reto sino una premisa que se busca hacer realidad, para esto se crea el Consejo Técnico Escolar (CTE) como órgano colegiado delimitado en un espacio específico (de la escuela para la escuela) que implica además ubicarlo en un tiempo determinado.

Se propone realizarlo durante una jornada completa durante dos fases; una intensiva (tres sesiones) y otra ordinaria (ocho sesiones). Los docentes participantes en la investigación han expresado que es suficiente la jornada de trabajo para llevar a cabo las reuniones del CTE. Los directivos y docentes tienen la responsabilidad y encargo que este tiempo sea óptimo para poder llevar a cabo las tareas que de él se desprenden, evitando en todo momento usarlo para actividades sociales, cívicas u otras que los lineamientos para el CTE no indiquen. Cada CTE tiene el encargo de realizar un análisis

pedagógico que le permita realizar un proyecto del centro escolar y aterrizarlo en un documento que se ha denominado Ruta de Mejora. Este documento es la columna vertebral que indica el funcionamiento de la escuela, es desde la reflexión profunda de casos concretos que se promueve la participación colaborativa para proponer estrategias y soluciones a las cuatro prioridades educativas que se enmarcan en los lineamientos para la organización y funcionamiento del CTE.

### **Problema**

Debido a esta nueva perspectiva sobre la aplicación del CTE, aun no existen en México estudios que demuestren el impacto del mismo en el logro educativo de los estudiantes de Educación Básica. El contar con un estudio que permita evaluar este impacto arrojaría resultados importantes que permitirían ser una referencia de retroalimentación para la mejora constante del CTE. El Gobierno del Estado de Nuevo León ha planteado la posibilidad de desarrollar un estudio de enfoque cualitativo que analice la perspectiva de los profesores de educación primaria con respecto al objetivo principal de los CTE.

### **Objetivo**

Desarrollar una investigación de corte cualitativo con un método fenomenológico que analice el impacto del CTE en los ámbitos de acción: Escuelas de Educación Básica, aulas y comunidad en el Estado de Nuevo León; propuestos en los lineamientos del CTE.

### **Preguntas de investigación**

¿Cuál es la percepción de los docentes de Educación Básica en el Estado de Nuevo León en cuanto al impacto del CTE en los ámbitos de acción: escuelas de Educación Básica, aulas y comunidad; en beneficio de los aprendizajes de los estudiantes?

¿Cuál es la percepción de los docentes de Educación Básica en el Estado de Nuevo León en el desarrollo de la gestión educativa a partir de las nuevas dinámicas del CTE?

### **Fundamentación teórica**

La gestión escolar (SEP, 2009; p. 34) es una de las instancias de toma de decisiones acerca de las políticas de un país, realiza las políticas educacionales en cada unidad educativa adecuándolas a su contexto y a las particularidades y necesidades de su comunidad educativa, también se le considera como el conjunto de acciones y relaciones que emprende un equipo directivo de una escuela para promover y posibilitar la consecución de intenciones pedagógicas en-con y para la comunidad educativa.

La autonomía de gestión que se promueve en las escuelas reconoce que existen diferencias importantes en las escuelas, orienta y privilegia la participación de la comunidad escolar (padres, madres, alumnos, maestros y directivos), pretende una colaboración democratizada de las decisiones como forma de alcanzar la calidad en la educación. "El proyecto educativo de un centro escolar público ha de ser el fruto del consenso de toda la comunidad escolar. El logro de este consenso es ya en sí mismo

un objetivo básico para la conformación de la comunidad educativa. El consenso social es la forma de que el pluralismo no se vea impedido por la fuerza de un grupo mayoritario y que, en lugar de la confrontación, se trabaje por la vía de la participación y la colaboración. Asimismo será posible que todos los miembros de la comunidad asuman como suyo el proyecto y lo tengan como pauta en la realización del trabajo que le corresponda a cada uno. Sin embargo, el consenso no se contrapone a la existencia de conflictos, aunque pone un límite a los conflictos y un campo de libre debate.” (Ontano, 1988, p. 77)

La forma de invitar a resolver las particularidades y dificultades que se enfrentan en la escuela está centrada en los docentes, son ellos quienes detectan y “documentan” aquellos que inciden en los aprendizajes de sus alumnos o afectan la dinámica escolar, después sugieren soluciones desde lo anecdótico, recuperando información de la memoria sobre algún evento parecido (no necesariamente personal), con esto se pretenden elevar los logros de los alumnos y/o solucionar las dificultades enfrentadas. La gestión que realizan es lineal, sólo alcanzan a trabajar una de las aristas de los problemas encontrados, enfrentan el problema *per se* sin atender otras variables del mismo.

Podemos apreciar la necesidad de tener un buen directivo que sea capaz de integrar y manejar todas estas variables necesarias para construir un espacio pedagógico para el aprendizaje de los alumnos, al respecto la CEPAL-UNESCO menciona que: en la actualidad la mayor parte de los directivos no cuentan con una preparación “formal” que les permita asumir el liderazgo y estimular a los docentes; además, suelen carecer de la necesaria capacidad organizativa. El problema se agrava en las escuelas urbanas grandes, urbano-marginales y rurales. (1992, p. 184). En el mismo documento la CEPAL-UNESCO insinúa la debilidad en las acciones para acceder a un puesto directivo, menciona que ésta función no debería depender sólo de la antigüedad, sino de una decisión profesional, después de un proceso de capacitación y certificación de los directores de las escuelas para iniciarlos en técnicas modernas de gestión de establecimientos, manejo de sistemas y relaciones públicas.

El ejercicio de la función directiva define, en muchos casos, la imagen y el ambiente escolar. El establecimiento de nuevas formas de organización y trabajo demanda el ejercicio de una nueva función directiva. No es exagerado decir que, en gran parte, la construcción de una nueva escuela depende del trabajo de los directores, supervisores y jefes de sector. Fullan&Hargreaves (2001; p. 14) plantean que una nueva escuela requiere que los directores conozcan a fondo la misión de la escuela, sus implicaciones para cada grado escolar, para el trabajo de cada maestro y para la organización escolar en su conjunto y que, con esta base, tengan capacidad para realizar las siguientes acciones:

- Promover y coordinar la evaluación y el seguimiento sistemático de la tarea educativa, y usar los resultados de la evaluación para estimular el buen desempeño y corregir las deficiencias observadas.

- Promover la colaboración profesional entre los profesores y la solución de conflictos, sin afectar la calidad del servicio.
- Promover y encabezar una relación de colaboración entre la escuela y las familias de los alumnos.

En los lineamientos de los CTE mencionan al respecto que los programas y acciones para el fortalecimiento de la autonomía de gestión escolar promoverán que la Planeación Anual de la escuela se constituya en un proceso profesional, participativo, corresponsable y colaborativo, que lleve, a los Consejos Técnicos Escolares, a tener un diagnóstico de su realidad educativa, sustentado en evidencias objetivas que le permita identificar necesidades, prioridades, trazar objetivos, metas verificables, y estrategias para la mejora del servicio educativo. Este proceso se concreta en la elaboración, desarrollo, seguimiento y evaluación de la Ruta de Mejora. La construcción de la Ruta de Mejora, el uso de los rasgos de la Normalidad Mínima, la elaboración de indicadores con estadísticas y gráficos y demás procedimientos propios de los CTE, se ha incorporado como herramientas de trabajo. Apoyando la sistematización y mejora de la planeación escolar.

### Metodología

Para el desarrollo de este estudio se utilizó la metodología cualitativa bajo el método de fenomenología. Siendo la *fenomenología* un método que analiza la perspectiva de los participantes de un fenómeno y profundiza en los significados que tiene en su existencia diaria. (Rodríguez, 1996)

### Campo

*El campo* para este estudio estuvo conformado por escuelas de educación básica del Estado de Nuevo Leon. Este ejercicio fue desarrollado en un total de 70 escuelas (18 preescolares, 18 primarias de tiempo completo, 16 primarias multigrado y 18 secundarias)

### Los participantes

*Los participantes* del estudio serán los profesores de los centros escolares seleccionados y el principal criterio de inclusión consistirá en que sean profesores en activo de las escuelas escogidas y tengan una asistencia permanente y constante a los CTE durante el ciclo escolar 2013-2014.

### Instrumentos de recolección de datos

Los principales instrumentos de recolección de datos fueron los siguientes:

Un cuestionario que se aplicará al total de los profesores de cada centro escolar seleccionado. Se aplicaron un total de 736 cuestionarios a docentes, directores, supervisores e inspectores (todos ellos relacionados con los planteles seleccionados)

*Entrevistas presecuencializadas estandarizadas:* estas fueron aplicadas a una muestra de participantes de cada escuela seleccionada del estudio. (Se aplicaron un total de 71 entrevistas (TOTAL POR CONFIRMAR))

*Grupos de enfoque:* Se realizaron un total de 5 grupos de enfoque. Cada grupo de enfoque estuvo conformado por profesionales en puestos iguales y contó con un moderador.

*Observaciones:* Se llevaron a cabo 30 observaciones no participantes en igual número de Consejos Técnicos Escolares y de Zona

La estrategia metodológica de este estudio consistió primeramente con una capacitación al cuerpo de los asistentes de investigación que estarían conformados por personal perteneciente a los Centros de Actualización del Magisterio (CAM) de Nuevo León, que se encargaron de la aplicación, procesamiento y análisis de la información de cada una de las escuelas participantes. También se contó con un equipo principal de investigación conformado por personal (4) perteneciente a la Subsecretaría de Desarrollo Magisterial. Hubo un investigador principal del estudio.

### **Etapas del proyecto**

Este estudio fue desarrollado en cuatro etapas principales:

- Etapa de diseño. En esta etapa se diseñó y se capacitó a los asistentes pertenecientes a los CAM de Nuevo León para la aplicación, procesamiento y análisis de datos.
- Trabajo de campo. En ella se procedió a la aplicación de los instrumentos en los centros escolares.
- Analítica. En esta etapa se llevó a cabo el análisis de la información obtenida en cada uno de los centros y se realizó el comparativo de los resultados para la integración del reporte final.
- Informativa. En esta etapa se considera el diseño del reporte final de la investigación, así como su presentación a las autoridades correspondientes.

### **Categoría impactos positivos del CTEy codificación en unidades.**

Tiempo suficiente.

- Centrar la discusión sobre casos concretos.
- Aplicación de las Actividades para empezar bien el día como referencia.
- Generación de comunidad.
- Fomento de trabajo colaborativo.
- Capital profesional.
- Incremento del compromiso personal.
- Incorporación de herramientas metodológicas.
- Expresión de las distintas realidades de la escuela marcadas en las Guías de Trabajo.
- Impacto en el logro de los aprendizajes



## Metodología

El método de análisis que se utilizó para procesar la información fue el Método de Contrastación de Glasser & Strauss (1978). La unidad de análisis fue el párrafo. Los cuestionarios fueron procesados de manera estadística. Las observaciones se realizaron con una rubricas específicas para su posterior análisis. Todas las entrevistas y sesiones de grupos de enfoque fueron transcritas para ser analizados.

### Consideraciones éticas:

La colaboración de los participantes de este estudio (docentes, directores, supervisores e inspectores) fue voluntaria y anónima. En todo momento se protegió la identidad de los participantes para conservar su anonimato y cada uno firmó una carta de consentimiento en donde manifestaban su anuencia para participar y permitir el uso de la información obtenida con fines únicamente académicos relativos a este estudio.

## Resultados

La gestión escolar con su componente de autonomía se vuelve medio para resaltar la importancia de la escuela y la necesidad de que su organización se torne estratégica, incrementar el compromiso de sus integrantes es un componente indispensable para impulsar el trabajo cooperativo, los directivos tienen entre sus prioridades fortalecer su capacidad de liderazgo académico y los docentes gestionar procesos de cambio orientados a mejorar los aprendizajes de los alumnos, tarea para nada sencilla de llevar a cabo.

Los maestros y los directivos que integran los Consejos Técnicos Escolares desarrollan tareas pedagógicas y participan en el análisis reflexivo de las problemáticas detectadas en el diagnóstico hecho en sus escuelas. Se organizan aportando y encomendando tareas en el marco de las acciones planeadas en su Consejo Técnico Escolar. Esto constituye una alternativa para enfrentar la complejidad de las prácticas pedagógicas y sus resultados con sus alumnos. Encontramos en la experiencia con estos grupos estudiados que dentro de la institución escolar en la parte general se fundamentan las soluciones a sus problemas desde lo anecdótico, los docentes tratan los problemas como si ya los hubieran vivido, y este "como si" los generaliza, achata y borra, es importante observar los fenómenos pero habrá que comprender e interpretar los significados. Por esto es que la integración de un equipo de trabajo de gestión pedagógica requiere de personal propositivo, reflexivo e informado; además de la claridad del equipo directivo para formar y crear condiciones necesarias para el desarrollo generando una pedagogía de la autonomía. Para los docentes y directivos la realización de las sesiones del Consejo Técnico Escolar otorga coherencia a las actividades propuestas para desarrollarse en la Ruta de Mejora de sus escuelas. Es una herramienta de comunicación que permite conocer a los participantes el sentido de las acciones convirtiéndolas en la base del diálogo con toda la comunidad educativa.

El ejercicio de la función directiva define, en muchos casos, la imagen y el ambiente escolar, el establecimiento de nuevas formas de organización y trabajo demanda el

ejercicio de una nueva función directiva. No es exagerado decir que, en gran parte, la construcción de una nueva escuela depende del trabajo de los directores, supervisores y jefes de sector. La misión de los CTE es asegurar la eficacia del servicio educativo que se presta en la escuela, cuyos propósitos serían revisar permanentemente el logro de los aprendizajes de los alumnos, planear, dar seguimiento y evaluar las acciones de la escuela y fomentar el desarrollo profesional de maestros y directivos.

En este ciclo escolar los Consejos Técnicos Escolares se encontraron con la dificultad sobre la orientación para elaborar su Ruta de Mejora y cómo relacionarla con los instrumentos de planeación. Los sujetos encuestados mencionan que a partir de la elaboración de la Ruta de Mejora se reflejan necesidades de capacitación docente, un 95.8% de preescolar así lo menciona, en primarias multigrado un 86.1%, primaria general un 82.7% y un 65.3% para secundar. La escuela queda expuesta cuando la orientación necesaria y suficiente a exigencias didácticas es escasa (ya que trabaja en y para la escuela) y a reglas laborales-administrativas que en ocasiones rebasan sus alcances (límites éticos, sociales y legales para actuar en consecuencia) y a actividades para su profesionalización sin el inexcusable acompañamiento.

Encontramos que el trabajo colaborativo es una organización difícil y que requiere que se cumplan una serie de variables (disposición, actitud asertiva, escucha comprensiva, conocimiento informado, etcétera). Si bien las temáticas están delimitadas y centradas en cada CTE aún las tareas y estrategias que se comparten y diseñan no acotan ni las dificultades ni los problemas encontrados, la tendencia a la generalización y tener "estrategias universales" para solucionar las dificultades están muy marcadas en las sesiones, sumemos que el tiempo y preparación son pocos para que se dé un diseño durante el CTE.

## Conclusiones

El carácter dinámico de la institución escolar lo vuelve único, no existe la escuela típica, volverse estratégico desde las anécdotas no garantiza un cambio, los directivos con un liderazgo transformacional son los que podría contribuir a este cambio sin embargo este tendría que iniciarse en primera persona para después ser ejercido por todos los miembros. Es preciso considerar un cambio en los valores característicos de la cultura escolar: frente a una actitud defensiva, la apertura; frente al aislamiento profesional, la comunidad; frente al individualismo, la colaboración; frente a la dependencia, la autonomía; frente a la dirección externa, la autorregulación y la colaboración. Ante esta situación, el desarrollo del profesionalismo se asume con el propósito de reconstruir la escuela como organización, crear o fomentar nuevos valores, creencias y encuadres, esto es: una cultura propia, genuina, acerca de lo que se hace, el sentido significativo de sus estructuras y procesos, trabajo en equipo y redes de trabajo en equipos que construyan competencia profesional y educación para todos. Investigar, conocer e informarse se vuelven indispensables para incorporar herramientas metodológicas adecuadas a las situaciones que se enfrentan en el contexto escolar, el CTE es fructífero

en cuanto puedan concretar acuerdos y que las recomendaciones que se emitan de este colegiado se vuelvan parte de la organización del trabajo que en colectivo y cotidianamente se realizan, es entonces que cumplir los acuerdos y las recomendaciones dan legitimidad a los procesos que se realizan en el CTE.

Los resultados de la investigación servirán como fundamentos para implementar y diseñar nuevas políticas educativas que permitan a la SEP elevar la calidad de los aprendizajes de los alumnos de educación básica e implementar también las capacitaciones a los docentes y directivos

## Referencias

- Alvaríño, C. Arzola, S. Brunner, J. J. Recart, M. O. Vizcarra, R. (2000). Gestión escolar: un estado del arte de la literatura. *Revista Paideia*, 29, pp 15-43.
- Anzieu, D. & Martin, J. (2004). *La dinámica de los grupos pequeños*. España. Biblioteca Nueva.
- Beltrán, F. (2007). Política versus gestión escolar. *Revista Novedades Educativas*, 18. pp 4-8.
- CEPAL-UNESCO, (1992). *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*.
- Cruz, F. (2007). El Consejo Técnico Escolar como ritual en la escuela secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, v 12, núm. 34, julio-septiembre, 2007, pp. 841-865, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A. C. México.
- Diario Oficial de la Federación (1982). Acuerdo Número 96, que establece la organización y funcionamiento de las escuelas primarias. DOF 07-12-1982
- Diario Oficial de la Federación (1982). Acuerdo Número 97, que establece la organización y funcionamiento de las escuelas secundarias técnicas. DOF 12-03-1982
- Diario Oficial de la Federación (1982). Acuerdo Número 98, que establece la organización y funcionamiento de las escuelas de educación secundaria. DOF 07-12-1982
- Diario Oficial de la Federación, (2014). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. Secretaría de Servicios Parlamentarios. Última Reforma DOF 10-02-14.
- Diario Oficial de la Federación, (2014). *Ley General de Educación*. Secretaría de Servicios Parlamentarios. Última Reforma DOF 20-05-2014.
- ENLACE, (s. f), Estadísticas. ENLACE 2006-2013. Medias y Niveles de logro por entidad federativa. Recuperado el 02 de junio de 2014 de, [http://www.enlace.sep.gob.mx/content/ba/pages/estadisticas/estadisticas\\_2013.html](http://www.enlace.sep.gob.mx/content/ba/pages/estadisticas/estadisticas_2013.html)
- Fullan, M., Hargreaves, A. (2001). *La escuela que queremos. Los objetivos por los que vale la pena luchar*. México. SEP. Biblioteca para la actualización del maestro
- García, L. (2000), *Gestión educativa*. Consultado en: [www.prismaseducativos.com.ar/gestion.htm](http://www.prismaseducativos.com.ar/gestion.htm)
- García, J. M. (2004). Educational administration and management. Some lessons in the US and Mexico. *Revista Interamericana de Educación para Adultos*. Num. 26. pp. 11-52.
- INEE, (2014), *El Derecho a una Educación de Calidad*. Informe 2014. Resumen Ejecutivo. Informes Temáticos. México.
- Hargreaves & Fink, (2008), *El liderazgo sostenible. Siete principios para el liderazgo en centros educativos innovadores*. Ediciones Morata S. L. España.

- Lavin, S. (2007). Transitando desde la gestión de un establecimiento hacia la gestión de un centro de desarrollo educativo. *Educare*, 2. Pp 23-35.
- Mayorga, A. (2004) Gestión escolar y los componentes de la calidad de la educación. Recuperado de: <http://www.observatorio.org/colaboraciones/mayorga.html>
- Meneses, E. (1981). Tendencias educativas oficiales en México 1934-1964. México: CEE/UIA
- Ontano, L. (1988). Autonomía y gestión de un centro escolar público. En Pascual, R. (coord) *La Gestión educativa ante la innovación y el cambio. II Congreso internacional Vasco. España.*
- Plan Estatal de Desarrollo 2010-2015, Congreso del estado de Nuevo León. (2010).
- Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018, Gobierno de la República. (2013).
- Periódico Oficial. (2014). *Ley estatal de educación*. Gobierno Constitucional del Estado Libre y Soberano de Nuevo León. Última reforma el 01/05/14
- Romero, J. et al, (2006). La formación del profesorado y la construcción social de la adolescencia, En *Con-ciencia Social*, N° 10. Sevilla. Díada Editora. pp. 38-52.
- Sánchez, J. (2002). *Psicología de los grupos. Teorías, Procesos y Aplicaciones*. España. McGraw-Hill/Interamericana de España, S. A. U.
- Sendón, M. A. (2007). Diferentes dimensiones de la autonomía de la gestión escolar: un estudio de casos en escuelas pobres de la Ciudad de Buenos Aires. FLACSO. Argentina.
- SEP, (2001). *¿Cómo transformar las escuelas? Lecciones desde la gestión escolar y la práctica pedagógica*. Reporte Final. México. Subsecretaría de Planeación y Coordinación- Dirección General de Evaluación.
- SEP, (2009). *Antología de Gestión Escolar*. Programa Nacional de Carrera Magisterial. Comisión Nacional SEP-SNTE. México.
- SEP, (2011). Acuerdo 592 Por el que se establece la articulación de la Educación Básica. Dirección General de Desarrollo Curricular, de la Subsecretaría de Educación Básica de la Secretaría de Educación Pública. México.
- SEP, (2013). *El Consejo Técnico Escolar: una ocasión para el desarrollo profesional docente y la mejora de la escuela*. Educación Básica. Preescolar, Primaria, Secundaria.
- SEP, (2013). *Lineamientos para la organización y el funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares*. Educación Básica. Preescolar, Primaria, Secundaria.
- SEP, (2014). *La Ruta de Mejora Escolar, un sistema de gestión para nuestra escuela*. Educación Primaria. Guía de Trabajo. Consejos Técnicos Escolares. Fase Intensiva.
- Solana, F. et al [coord] (1981). *Historia de la educación pública en México*. México. SEP/FCE.
- Uribe, M. (2005). El liderazgo docente en la construcción de la cultura escolar de calidad. Un desafío de orden superior. *Revista PRELAC*, 1. pp 107-115.
- Zorrilla, M. (2000). Un proceso de descentralización centralizado, o la construcción de oportunidades de desarrollo de un sistema educativo estatal. En Frigerio, G. Poggi, M. (comp) (2000). *Políticas, instituciones y actores en educación*. Buenos Aires: Noveda

## INTERNACIONALIZACIÓN EDUCATIVA DESDE EL DISEÑO ORGANIZACIONAL ESTRATÉGICO

*Elena Surovikina, Nidia Gabriela Lumbreras Jaramillo, Luis Carlos Padilla Arjona  
 Universidad Autónoma del Noreste  
 Campus Saltillo, Coahuila*

### Resumen

Se presenta un estudio de caso realizado en una universidad del noreste de México, donde se buscó elaborar una propuesta de diseño organizacional (Daft, 2015), orientada a la incorporación de la perspectiva transversal de la internacionalización en el ámbito educativo (Gacel-Ávila, 2000, 2005; PND, 2013; PSE, 2013), mediante una serie de procedimientos propios de la planeación estratégica institucional (Chininin Campoverde, 2011). En el proceso se conformó un estado del arte respecto a la temática señalada. Asimismo, con base en el análisis teórico-práctico, se llevaron a cabo la revisión de la estructuración institucional actual, el discernimiento de su plan de desarrollo y organigramas vigentes, el diagnóstico FODA (IPN, 2002; Ojeda Ramírez, 2013; Ramírez Rojas, 2012), la adecuación de los estatutos institucionales y la elaboración de los objetivos estratégicos alineados con el enfoque internacional. Por último, se planteó un nuevo diseño organizacional. Se concluye que los resultados obtenidos pudieran representar cierto interés tanto para la dirección como la comunidad de las instituciones de educación superior en el país, debido a la importancia de la implementación del tópico de la internacionalización en la consciencia y la praxis educativa contemporánea, propia del entorno del s. XXI y sus dinámicas globales.

### Palabras clave

Internacionalización, educación superior, planeación estratégica, diseño organizacional

### Introducción

Toda institución educativa es un "sistema abierto" (Hoy & Miskel, 2013) inserto en un entorno cambiante, uno de cuyos aspectos constituye el internacional (Daft, 2015). Las organizaciones, incluyendo las universidades, no son entes estáticos, sino se desarrollan o involucionan de acuerdo a sus ciclos de vida (Daft, 2015). En el primer caso, se requiere adaptarse al medio exterior, puesto que el "contexto socio-económico contemporáneo - con tendencias a la internalización, globalización, incorporación femenina masiva al mundo laboral- demanda el cambio de los entornos organizacionales hacia una mayor flexibilidad, diversidad, estructuras horizontales, desarrollo humano y el liderazgo transformacional" (Sarrió Catalá, Ramos López, & Candela Agulló, 2004, pp.204-205). Por lo anterior, el diseño organizacional estratégico con la contemplación de la faceta internacional representa una de las posibles vías de transformación de las Instituciones de Educación Superior (IES) en México en el rumbo señalado. Para ello se requiere cambiar de una orientación doméstica a una internacional (Daft, 2015), donde surge el fenómeno de la internacionalización educativa, término que "se ha definido como el

proceso de integrar una dimensión internacional o intercultural con las funciones de enseñanza, investigación y servicio de la institución" (Knight, 2005, p.14).

El avance hacia una mayor internacionalización implica la planeación estratégica institucional, donde es necesario partir de un diagnóstico situacional universitario, revisar y alinear los enunciados institucionales de acuerdo al propósito emprendido, definir un plan de desarrollo a mediano y largo plazos y, finalmente, implementarlo. La parte importante de la labor esbozada involucra el rediseño organizacional, ya que solo "por medio de estructuras -organizacional y programática-" (Gacel-Ávila, 2000, p.122) se podría posibilitar el logro de la meta.

En concordancia con dicha tendencia hacia la internacionalización educativa, en el presente documento se describe un estudio de caso sobre una universidad privada, situada en el noreste de México, donde se realizó una serie de procedimientos relacionados con la planeación estratégica (Chininin Campoverde, 2011) y el diseño organizacional (Daft, 2015); lo anterior, con el fin de plantear y justificar una propuesta de reestructuración institucional *ad hoc*.

### **Fundamentos Teóricos**

Pese a que la noción de "internacionalización" aun no está muy extendida en el ámbito educativo mexicano, la importancia del tópico sigue incrementándose y está formalizada en las políticas nacionales educativas. En el Plan Nacional de Desarrollo de México para el periodo 2013-2018, el tema se relaciona con el logro de "una educación de calidad" (PND, 2013, p.62); asimismo, en el Programa Sectorial de Educación vigente la línea de acción # 2.3.8. Establece "apoyar nuevos modelos de cooperación académica para la internacionalización de la educación superior" (PSE, 2013, p.19). Cabe señalar que el término es aun más amplio y se manifiesta en el incremento acelerado de la movilidad académica, expansión de la educación a distancia, promoción de diseños curriculares interinstitucionales y transfronterizos, desarrollo de programas asociados de investigación científica, renovación de los procedimientos de reconocimiento internacionales de titulaciones, emergencia de una diversidad de formatos de suministro comercial transnacional de servicios educativos. Se expresa también en acuerdos formales entre países para la configuración de distintos protocolos operativos orientados al relacionamiento multilateral de las instituciones educativas y a la articulación de las comunidades académicas mediante convenios, redes de cooperación y consorcios sustentados en la búsqueda del beneficio mutuo (Landinelli, 2010, párr.2).

Por otro lado, el progreso de la internacionalización en las universidades del país depende de la planeación estratégica adoptada por las IES, dos materias que deben alinearse mutuamente. En palabras de Gacel-Ávila:

La internacionalización de la educación superior se refiere a un proceso de transformación institucional que tiene estrategia la integración de la dimensión internacional e intercultural en la misión, cultura, planes de desarrollo y políticas generales de las Instituciones de Educación Superior (IES). Para ello, es preciso diseñar e implantar, con la participación de los diferentes actores de la comunidad universitaria,

una política de internacionalización explícita, centrada en el interés institucional, instaurada por medio de estructuras -organizacional y programática- adecuadas y profesionales para asegurar su institucionalización y sustentabilidad (2000, p.122).

De acuerdo con Chinini Campoverde (2011), la planeación estratégica educativa abarca cuatro momentos denominados: el explicativo (ser), prospectivo (deber ser), estratégico (poder hacer) y táctico-operacional (hacer). En cada etapa se desarrollan ciertos procedimientos, a saber: el análisis FODA -*Harvard SWOT Analysis*- para el diagnóstico situacional de los contextos internos y externos mediante el examen de fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas (IPN, 2002; Ojeda Ramírez, 2013; Ramírez Rojas, 2012); la elaboración de los enunciados (valores, misión, visión) y objetivos estratégicos institucionales; y el planteamiento de programas y planes de acción y seguimiento concretos, con vista al cumplimiento de las metas establecidas. En suma, en este estudio se conjugan múltiples elementos relacionados con los procesos de la internacionalización, mismos que se fundamentan y se posibilitan a través de la planeación estratégica y diseño organizacional universitarios.

### **Metodología**

La metodología de indagación incorpora diferentes fases y actividades. Primeramente, se conformó un estado del arte teórico-bibliográfico con base en las aportaciones de diferentes expertos en los tópicos señalados. Durante la etapa de la recolección de datos en campo se realizaron algunas entrevistas semiguías y audiograbadas con dos representantes de la alta dirección universitaria -por la relación de sus actividades con el tema internacional- y con apoyo de una guía elaborada previamente. Asimismo, con el fin de conocer la situación actual y las perspectivas a futuro en cuanto a la apertura de la institución en materia de la internacionalización, se llevó a cabo un análisis documental al respecto. En particular, se revisó críticamente la principal fuente de información -el plan de desarrollo institucional para el próximo decenio-, junto con los organigramas universitarios. Además, se consultaron otros documentos oficiales, la página *web* institucional y se recopilieron algunos insumos de observación en campo. El conjunto de los hallazgos teórico-bibliográfico-prácticos fue discutido y discernido en un equipo de trabajo.

Con base en los resultados recabados, se recurrió a la técnica del análisis FODA, bajo el enfoque internacional. El procedimiento incluyó la elaboración de las listas planas de las fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas; su posterior filtración y reducción a los tres rubros claves, sintetizados dentro de cada factor FODA; el traslado de dichas dimensiones cuadradas a una tabla, denominada la matriz de impactos; la asignación de los valores y porcentajes para reflejar el grado de significancia de los hallazgos; la realización del análisis global y por criterio, con la conformación del "top 5" de los conceptos más relevantes; y, finalmente, el cálculo del balance estratégico global. Luego, se formularon estrategias orientadas a la implementación de la internacionalización dentro de la universidad y se sugirieron ajustes en cuanto a la visión, misión y valores

universitarios, contemplando su adecuación con el propósito de la internacionalización estipulado en el documento estratégico vigente de la IES. Posterior a estas actividades propias de la planeación estratégica, se elaboró una propuesta de rediseño institucional con un enfoque internacional, proceso durante el cual se construyó, justificó y explicitó un nuevo organigrama universitario.

## Resultados

Respecto al análisis del plan de desarrollo institucional, aun cuando el documento contiene un apartado denominado explícitamente "Internacionalización", así como diferentes referencias a dicha temática a lo largo del texto, se detectó una brecha entre sus enunciados relacionados con la formación del capital humano, desarrollo curricular y actividades de cooperación e investigación internacional, en comparación con la praxis universitaria real.

Con base en el discernimiento crítico de los organigramas, se observó la ausencia de alguna entidad institucional relacionada con los aspectos internacionales, mismos que constituyen un imperativo (Vigil Taquechel, 2014) hoy en día en la educación; no obstante, existe un departamento a cargo de asuntos de vinculación.

Asimismo, según las aportaciones teóricas de Daft (2015), se encontró que la estructura institucional actual corresponde a una organización tradicional diseñada para la eficiencia y con una cadena de mando vertical, donde las decisiones se centralizan en el nivel más alto de la jerarquía. Lo anterior se inscribe en un diseño mecanicista. El agrupamiento funcional de las personas -según las tareas o procesos que realizan en común-, se evidencia mediante la existencia de los respectivos departamentos en diferentes niveles de la subordinación, lo cual se orienta al logro de las metas institucionales. Existe un grado significativo de formalización y especialización.

En cuanto a las configuraciones estructurales de Mintzberg, se especula que la universidad se caracteriza como una "burocracia maquinal", con ciertos elementos de una "organización diversificada o forma de visión" (citado por Pertuz, 2013, p.58), esto debido a la distribución de actividades según los niveles educativos y carreras. Finalmente, el tamaño de la universidad se considera mediano y se distingue una combinación de los diseños funcional, divisional y geográfico (Daft, 2015). Por último, entre algunas áreas de oportunidad originadas del diseño organizacional actual se desprende la aparente dificultad de toma de decisiones oportunas, un reducido potencial de innovación en un entorno cambiante, conflictos internos del personal (Daft, 2015, p.130), así como un potencial para la incorporación de las estructuras y procesos que facilitarían la internacionalización.

En resumen, se perfilan ciertas áreas de oportunidad que pudieran atenderse desde el enfoque organizacional, así como con la consideración de la perspectiva internacional, indispensable en el contexto globalizado de la postmodernidad. La información generada



con base en el instrumento FODA comprende los siguientes resultados. El filtro general fue compuesto por las listas de 53 debilidades y 25 amenazas, es decir, 78 hallazgos de carácter negativo; así como 36 oportunidades y 32 fortalezas, o bien, de 68 observaciones positivas. En total, se examinaron 146 partidas y se sintetizaron las cuatro triadas de criterios, conformando de este modo la matriz de impactos FODA (tabla 1). En el cuadrante FO -la intersección entre fortalezas y oportunidades- se detectó un área de mayor significancia con el puntaje de 8 ó 36%, seguido por los segmentos DO (6, 27%), FA (5, 23%) y DA (3, 14%). El análisis por criterio (tres en cada cuadrante) permitió calcular las ponderaciones de cada variable (F, O, D, A), arrojando el "top 5" de los siguientes conceptos necesarios de atención: "competencia educativa globalizada" (36%), "vinculación educativa estratégica" (32%), "estructura organizacional", "gestión educativa" y "globalización" (27% cada una). Respecto al análisis global, se estimó que el balance estratégico con el factor de optimización (la suma de F+O es igual a 61%) predomina sobre el factor de riesgo (D+A=39%), lo cual apunta a un significativo potencial de cambio en materia de la internacionalización.

Paso siguiente, se propusieron algunas estrategias a futuro, con el objeto de optimizar la situación actual de la universidad y coadyuvar a una mejora del diseño organizacional. En dicho ejercicio se prescindió de la operativización de las mismas (la fase táctica de la planeación) debido a que ello no formaba parte del objetivo del estudio. Asimismo, se precisaron los estatutos universitarios para alinearlos con el rumbo hacia la internacionalización educativa.

El conjunto de la información elaborada facilitó la concreción de una nueva propuesta de diseño organizacional para la universidad, con el objeto de introducir las transformaciones propositivas y positivas en su funcionamiento, así como para con la comunidad universitaria y sus redes de cooperación (figura 1). En concreto, se propuso promover la "migración de la estructura" (Pertuz, 2013, p.65) universitaria hacia otra reformada, con un fuerte componente "de tipo matricial" (Pertuz, 2013, p.66). El resultado final se caracterizó como una estructura híbrida que "[incorpora] las características de dos o más tipos" (Daft, 2015, p.131) y, además, contempla los elementos organizacionales formales e informales (Daft, 2015, p.92). Referente al aspecto formal, la modificación estructural institucional retomó la sugerencia de implantar "la figura de vicerrectoría de relaciones internacionales" (Gacel-Ávila, 2005, p.8), asegurando de este modo el grado necesario de autonomía de esta entidad. Además, se planteó la transición del modelo organizacional actual "a un modelo matricial" (Vigil Taquechel, 2014, p.38). Debido a que se considera válido "experimentar" (Daft, 2015, p.115) con las alternativas estructurales, la propuesta de diseño conllevó un rasgo "híbrido" (Daft, 2015, p.127) o de "adhocracia" (Pertuz, 2013).

Respecto a la faceta informal, la estructuración interpersonal demandada por los propósitos de la internacionalización consideró la participación de los individuos en el papel de "integrador", "equipo transfuncional", "equipos multifuncionales virtuales" o "coordinación relacional" (Daft, 2015, pp.99, 101). Asimismo, el trabajo sobre proyectos

internacionales y otras formas de alianzas y cooperación de multinivel y plurilocalidad requirió contemplar las relaciones interpersonales horizontales, donde sería más factible el empleo de los estilos de liderazgo transformacional, participativo y colaborativo (Sarrió Catalá *et al.*, 2004). En síntesis, dichas consideraciones fueron plasmadas en una nueva propuesta del diseño organizacional universitario.

## Conclusiones

Se considera que una de las tentativas para ir cerrando la actual brecha entre la perspectiva de la internacionalización y su inevitable implementación en el quehacer universitario, pudiera constituir una propuesta de adecuación del diseño organizacional de una IES. La labor se presenta ardua y a largo plazo; además, compromete toda la comunidad universitaria, empezando por la alta dirección. Debido a que las cuestiones estratégicas y de la estructuración organizacional se encuentran, antes que nada, en las manos de quienes ocupan los puestos de poder y son responsables de la toma de decisiones, se espera que el presente estudio de caso pudiera representar cierta utilidad para quienes gusten apostar por la internacionalización en las casas de estudio que dirigen.

## Referencias

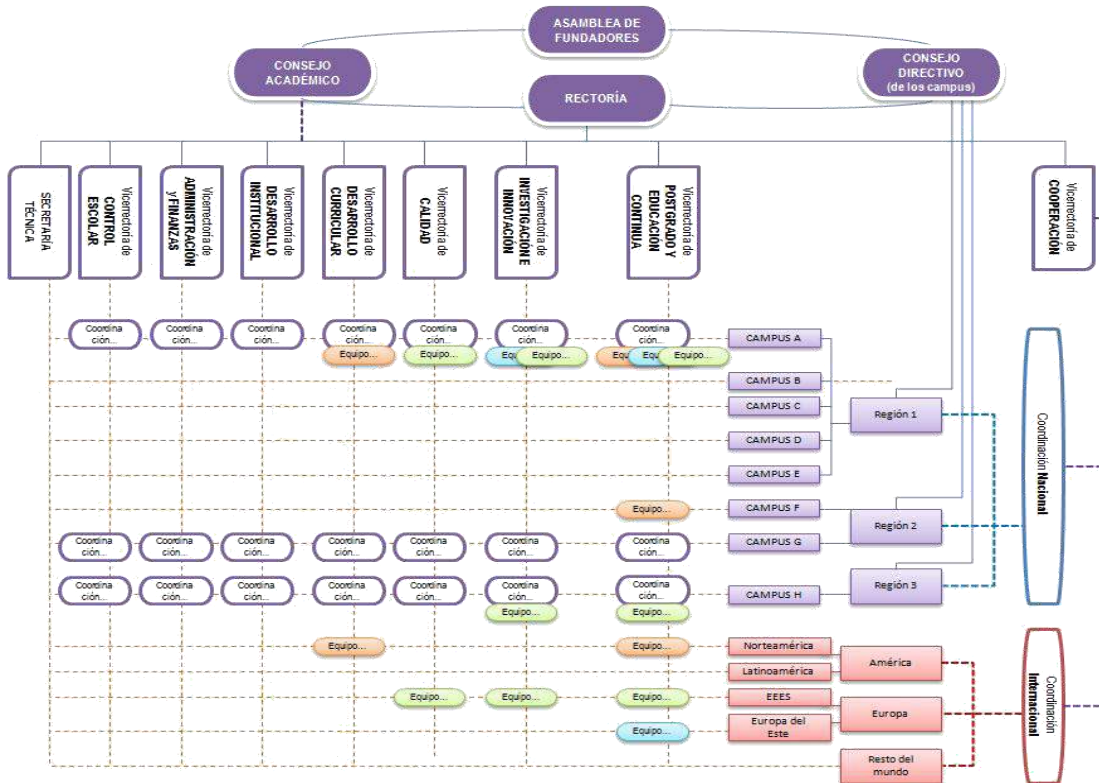
- Chininin Campoverde, V. E. (2011). *Planificación estratégica educativa. Guía didáctica*. Universidad técnica particular de Loja (1ª ed.). Ecuador: Loja.
- Daft, R.L. (2015). *Teoría y diseño organizacional*. México: Cengage Learning Editores. Gacel-Ávila, J. (2000). La dimensión internacional de las universidades mexicanas. *Educación superior y sociedad*, 11 (1 y 2), 121-142.
- \_\_\_\_\_ (2005). La internacionalización de la Educación Superior en América Latina: El caso de México. *Cuaderno de Investigación en la Educación*, 20, 1-14. Centro de Investigaciones Educativas. Universidad de Puerto Rico. Recinto de Río Piedras.
- Hoy, W.K., & Miskel, C.G. (2013). *Educational administration: theory, research, and practice* (9th ed). New York, USA: McGraw-Hill.
- Instituto Politécnico Nacional [IPN] (2002). *Metodología para el análisis FODA*. Dirección de Planeación y Organización. D.F.: IPN, Secretaría técnica, DPO.
- Knight, J. (2005). Un modelo de internacionalización. Respuesta a nuevas realidades y retos. En De Wit, H., Jaramillo, I.C., Gacel-Ávila, J., & Knight, J. (Ed.), *Educación Superior en América Latina La dimensión internacional* (pp. 1-39). Bogotá, Colombia: Banco Mundial en coedición con Mayol Ediciones S.A.
- Landinelli, J. (2010). El sentido de la internacionalización universitaria en los procesos de integración regional. *Boletín UNESCO IESALC informa de Educación Superior*, 211.

- Ojeda Ramírez, M. M. (2013). La planificación estratégica en las instituciones de educación superior mexicanas: De la retórica a la práctica. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 16, 119-129.
- Pertuz, R. A. (2013). Estudio de los tipos de estructura organizacional de los institutos
- *Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018. Gobierno de la República [PND]* (2013). Disponible en: <http://pnd.gob.mx/wp-content/uploads/2013/05/PND.pdf>.
- *Programa Sectorial de Educación 2013-2018 [PSE]* (2013). Diario Oficial de la Federación, Segunda sección, 13 de diciembre de 2013.
- Ramírez Rojas, J.L. (2012). *Procedimiento para la elaboración de un análisis FODA como una herramienta de planeación estratégica en las empresas*. Universidad Veracruzana: IIESCA.
- Sarrió Catalá, M., Ramos López, A., & Candela Agulló, C. (2004). Género, trabajo y poder. En Barberá Heredia, E. & Martínez Benlloch, I. (Coords.). *Psicología y género*. (pp.193-216). Madrid, España: Pearson Prentice Hall.
- Vigil Taquechel, C.A. (2014). *Una mirada iberoamericana de la internacionalización universitaria*. Editor: Carlos Alberto Vigil Taquechel.

## TABLAS Y FIGURAS

Tabla 1.

Matriz de impactos FODA



Nota: El procedimiento se basó en Ramírez Rojas (2012) e IPN (2002). Elaboración propia.

Figura 1. Propuesta de un organigrama rediseñado

		OPORTUNIDADES			AMENAZAS			TOTAL			
		Vinculación educativa estratégica	México en el mundo	Globalización	Proyección de México en el mundo	Rezago en México	Competencia educativa globalizada				
		1	2	3	1	2	3				
FORTALEZAS	Gestión educativa	1		3	3		3	6			
	Experiencias internacionales	2	3	FO	3	FA	2	5			
	Potencial de cooperación	3	2		2			0			
			5	0	3	6	0	0	5	13	
DEBILIDADES	Endogamia	1		1	1			0	1		
	Agenda internacional	2	2	DO	2	DA		0	2		
	Estructura organizacional	2			3		3	3	6		
			2	1	3	6	0	0	3	9	
TOTAL			7	1	6	14	0	0	8	8	22

Figura 1. Propuesta de un organigrama universitario rediseñado. Elaboración propia.

## LA CREATIVIDAD DOCENTE EN LA RED COMO RECURSO ILIMITADO EN EL APRENDIZAJE UNIVERSITARIO

*Gladys Hernández Romero, Luis Carlos Cuahonte Badillo, Nelly del Carmen Cordova Palomeque*

### Resumen

Este trabajo presenta los avances de un estudio sobre estudiantes universitarios pertenecientes a la licenciatura en economía, y la opinión que tienen de la creatividad de sus profesores en el diseño e implementación de recursos didácticos en la red. El tema se aborda desde la línea de investigación de Innovación Tecnológica que cultivan los integrantes de grupo de investigación "Innovación Educativa en los Procesos de Enseñanza y de Aprendizaje" de la Universidad Juárez Autónoma de

Tabasco, cuyo modelo académico contribuye a la formación integral del estudiante, mejorando la calidad de su proceso educativo y potenciando capacidades que inciden en su beneficio personal. El trabajo muestra evidencias de cómo los profesores, pendientes de las innovaciones académicas incursionan en la búsqueda y/o construcción de recursos didácticos en la red.

Los instrumentos utilizados para la medición fueron dos cuestionarios semiestructurados y aplicados en distintos momentos durante los meses de mayo a diciembre del 2013. Los resultados muestran que muchas veces, sin importar sus edades, los docentes estimulan los procesos de enseñanza y formación, incorporando las nuevas tecnologías como estrategias de enseñanza, en la impartición de sus clases.

### Palabras clave

Universidad, creatividad, enseñanza y formación, estrategias de enseñanza.

### Introducción

Sin lugar a dudas el modo de enseñar tradicional, usando el pizarrón y el gis, día con día se ve enriquecido con el empleo de nuevos apoyos para mejorar los resultados en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Estos apoyos, a veces se ven reflejados en el empleo del uso de la tecnología por parte del docente, un ejemplo de ello es el pizarrón electrónico. Melgar y Mena (2002) consideran una evolución el hecho de emigrar desde formas clásicas de enseñar hasta el empleo de las tecnologías, ya que éstas ocupan en la actualidad un lugar central en la educación.

Es por eso que consideramos que la innovación debe estar presente en el quehacer académico, la tarea del profesor debe consistir en ser un impulsor y un guía dentro y fuera del salón de clases, y a la vez buscar y encontrar nuevas formas para concretar su labor. Edward de Bono (2000), considera que cuando uno sabe lo que quiere pero no sabe cómo conseguirlo, tiene un problema

que requiere el empleo de la creatividad, considerando ésta como una manera diferente de usar el cerebro sin utilizar la lógica, aunque ello pareciera irracional. Para Chacón (2005), la creatividad aunque aparece muy seguido en los medios de comunicación, es una herramienta importante en diferentes campos de trabajo, entre otras cosas para la búsqueda del personal idóneo en las empresas, se considera una herramienta importante para renovar la educación.

Por lo que con el avance tecnológico, surge la oportunidad de repensar los roles del profesor y del estudiante a través de entornos virtuales, lo queramos o no, la virtualización de los contenidos en entornos virtuales de aprendizaje ha provocado un cambio de paradigma en el tipo de relación que tiene el docente con el estudiante en las instituciones de educación superior. Las instituciones de educación superior están experimentando cambios en la forma de dar y recibir clases, nuestra Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, no es la excepción; estos cambios exigen una flexibilización de su estructura y de sus procedimientos, Salinas (2004), señala que los proyectos que tienen algunos profesores en cuanto a la innovación de su práctica docente, son producto de una modernización y de una exigencia de estos cambios, que se llevan a cabo de forma permanente. Los avances tecnológicos colocan a la educación en una necesidad de actualización constante.

Para Osuna y Abarca (2012), el aula física como colectivo de enseñanza aprendizaje, pasa a convertirse en una entidad colectiva extendida en la red para el aprendizaje y la investigación, y es que la construcción del conocimiento en entornos virtuales se produce a través de objetos de aprendizaje, con una metodología, que fomenta la independencia del estudiante. Es por eso que en este trabajo planteamos la importancia de la creatividad del docente en ambientes virtuales. Tapscoot (2001) identifica el internet como un espacio donde los más jóvenes pueden aprender, experimentar y crecer y por lo tanto necesitan libertad para desenvolverse en el mundo digital y no lo contrario.

### **Fundamentación teórica**

Los procesos de innovación siempre implican acciones o actividades creativas; en el caso académico, están guiadas por metas educativas y además exigen una motivación intrínseca, para De Pablos, Colas, y González (2011), los profesores innovadores son los sujetos óptimos para mejorar los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

El reto para las Instituciones de Educación Superior, actualmente es favorecer un perfil profesional en el que los académicos tengan la información necesaria para generar intervenciones de forma inteligente e innovadora, siempre buscando fortalecer la educación con acceso a sistemas de ayuda eficaces que lea apoyen en sus tareas de docencia e investigación; las tecnologías de la información y la comunicación, actualmente aportan un potencial destacado como ayuda significativa para la enseñanza. El uso de Internet permite variados recursos de comunicación a través de imágenes, textos, sonidos y su cualidad de interactividad, por lo que

se convierte en un elemento mediador al ser portador de información y experiencia. Al interactuar con las tecnologías, el estudiante se puede apropiar de conocimientos, procedimientos, habilidades y destrezas, pero si esta interacción es planificada, orientada, y controlada por el maestro constituye un importante recurso mediático que conduce al desarrollo del aprendizaje del educando.

Delgado y Solano (2009) consideran que aunque la implementación de las tecnologías en la vida académica, no es una novedad, aún no están totalmente claras las formas para interactuar en estos ambientes, que provoquen que tanto profesores como estudiantes puedan sacar el mayor potencial de éstas.

David Crystal en su libro *el lenguaje e internet*, nos expone claramente el rol que juega actualmente el internet en la vida de los seres humanos, y por supuesto nuestros alumnos y profesores no son la excepción. Crystal defiende las particularidades discursivas y semióticas generadas por el internet, por eso habla también de las variedades comunicativas que tiene este medio: chat, correo electrónico, posibilidad de bajar música y películas.

Los docentes universitarios con cierta frecuencia (sobre todo si son mayores), son sorprendidos por la forma como los jóvenes universitarios se expresan de manera escrita en la red, cambiando unas letras por otras, o abreviando palabras en forma que solo ellos entienden.

En tanto que para ellos, señalan Hernández y Palomeque (2013), la experiencia gratificante el empleo de la red en sus vidas, parece incrementar su autoestima que, es muchas veces, reforzada por las oportunidades de comparar los resultados que obtienen con aquellos de los adultos, experiencias que les conducen a convertirse frecuentemente en instructores de sus maestros, padres, e, iguales, en el uso de la computadora. La versatilidad que demuestra Crystal que tienen los alumnos en el tema, nos lleva a implementar estrategias para fomentar el aprendizaje en los universitarios.

## **Metodología**

La Universidad Juárez Autónoma de Tabasco está ubicada en el Estado de Tabasco, que está localizado en el sur-sureste de la República Mexicana; imparte estudios de licenciatura, maestría y doctorado en sus divisiones Académicas, y es precisamente en una de ellas, la División Académica de Ciencias Económico Administrativas en la que se llevó a cabo este trabajo .

El estudio empírico, se basó en una muestra intencional o de conveniencia de 100 estudiantes de un total de 200, quienes al momento de administrar los cuestionarios, cursaban el tercer ciclo de la licenciatura en Economía. El criterio para determinar la muestra se basó en la elección de estudiantes regulares, con edades promedio en el rango de 19 y 20 años sin importar el género. Todos los participantes en el estudio son alumnos regulares con calificaciones por encima del promedio general de ocho. Los cuestionarios fueron llenados por los propios alumnos y las preguntas abiertas fueron producto de una entrevista a profundidad con los casos más

significativos, los cuales sirvieron para dar sentido a las preguntas cerradas y construir los hechos de manera analítica. Los instrumentos utilizados para la medición, fueron dos cuestionarios semiestructurados y aplicados en distintos momentos durante los meses de mayo a diciembre de 2013.

## Resultados

En esta investigación se entrevistaron a cien informantes (elegidos al azar), que son alumnos del tercer ciclo de la licenciatura en Economía perteneciente a División Académica de Ciencias Económico Administrativas de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, cuyas edades oscilan entre los 19 y los 20 años. Cuando se les preguntó si consideraban que sus profesores eran creativos en el empleo de las tecnologías para mejorar los procesos de enseñanza y de anteriormente, los docentes día a día van incorporando las tecnologías a su práctica académica.

A la pregunta sobre si cuenta con equipo propio, ellos respondieron lo que se refleja en la tabla n°1, El 80% manifiesta contar con una computadora propia o a su disposición con conexión a internet; esto coincide con lo señalado anteriormente, nuestros estudiantes son cibernautas natos. El 15% cuenta con una PC pero no tiene conexión a internet o se encuentra en vías de contratar el servicio; el 5% declara no tener PC pero acuden con frecuencia a los denominados café-internet en búsqueda del servicio. Es decir la totalidad de los estudiantes son usuarios de la red. Ishaq (2001), señala que el acceso a internet exige simplemente un equipo (que la gran mayoría de nuestros universitarios tiene), electricidad (plan, o una antena satelital), teléfono, y un proveedor de servicio), es decir no hay prácticamente ningún impedimento tecnológico.

Cuando se les cuestionó sobre su preferencia por la educación en línea, los resultados son asombrosos, el 80% de ellos o sea ochenta alumnos prefieren la educación presencial (tabla n°3), señalan que la red es más para un uso social, es decir bajar películas y canciones, chatear, enviar y recibir mensajes en su correo electrónico, aunque reconocieron que el empleo de la tecnología, también es una herramienta que sirve para apoyar la lección magistral propia de la metodología objetivista. De esta forma, hay conexión entre lo que se aprende en línea y los temas educativos tratados en el aula. El pizarrón tradicional pierde protagonismo para exponer la información, aunque su utilidad no desaparece. Algunos resultados, han ido emergiendo a lo largo del Estudio y están relacionados con los usos del blog para fomentar la comunicación entre el profesor y el estudiante mediante comentarios en éste o novedades por correo electrónico, subir resultados de investigaciones por parte del alumno y crear una biblioteca personal de tareas y compartirlas con los compañeros. Estas tareas con el resultado de la búsqueda de información, pero no hay planificación de actividades relacionadas con la creación propia por parte de los estudiantes universitarios aprendizaje, el 90% contestó que sí. (Tabla n° 2), lo que confirma lo planteado



## Conclusiones

Los datos arrojados en el estudio, confirman que los jóvenes estudiantes de universidad, población objeto de estudio, han incorporado el internet a la mayor parte de sus actividades cotidianas modificando con ello conductas, actitudes y valores frente a la escuela, institución que había sido considerada socialmente como símbolo de tradición e identidad. Hemos constatado que el docente tiene sinceras intenciones de innovar a partir de los conocimientos con los que él cuenta, no obstante la práctica a veces se convierte en poco prometedora cuando el profesor o profesora no domina el uso de la tecnología en la impartición de sus clases.

En cuanto a los recursos didácticos más tradicionales como el pizarrón y el gis su importancia está vigente, ya que aunque algunos salones de clases cuentan con el pizarrón interactivo, muchos no lo tienen. Además, por el tipo de licenciaturas que se ofrece en esta División Académica, como es el caso de la licenciatura en Contabilidad, hace que sigan vigentes.

## Referencias

- Chacón, Y. (2005). Una revisión crítica del concepto de creatividad. *Actualidades Investigativas en Educación* 5 (1), 1—30. Disponible en <http://www.revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/9120>
- Crystal, D. (2002). El lenguaje e internet. *Revista de Investigación Lingüística* 2 (5) pp.173-182. Disponible en <http://revistas.um.es/index.php/rii/article/view/5501/5361>
- De Bono, E. (2000). El pensamiento lateral: Manual para la creatividad. Argentina: Paidós
- De Pablos, J. M., Colás, P., y González, M.T. (2011). Bienestar Docente e Innovación con Tecnologías de la Información y la comunicación. *Revista de Investigación Educativa* 29 (1), 59-81. Disponible en [http://giete.us.es/assets/uploads/2011\\_depablos,colasgonzaleztere.pdf](http://giete.us.es/assets/uploads/2011_depablos,colasgonzaleztere.pdf)
- Delgado, M., y Solano, A. (2009). Estrategias Didácticas Creativas en entornos virtuales para el aprendizaje. *Actualidades Investigativas en Educación* 9 (2), 1-21. Disponible en <http://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/9521/17876>
- Hernández, G., y Palomeque, N. (2013). Usos y abusos del internet en los alumnos universitarios de la División Académica de Ciencias Económico Administrativas. *Hitos* 19 (51), 25-32. Disponible en [http://www.publicaciones.ujat.mx/publicaciones/hitos/ediciones/53/Gladys\\_Hernandez.pdf](http://www.publicaciones.ujat.mx/publicaciones/hitos/ediciones/53/Gladys_Hernandez.pdf)
- Ishaq, A. (2001). La brecha informática mundial. ¿Por qué la brecha informática mundial es un problema importante y qué beneficios se obtendrían al eliminarla?
- *Finanzas y desarrollo: publicación trimestral del Fondo Monetario Internacional y del Banco Mundial*, 38(3), 44-47. Disponible en <http://www.imf.org/external/pubs/ft/fandd/spa/2001/09/pdf/ishaq.pdf>
- Melgar, L., Mena, J. (2012). La formación del profesorado en activo. *Actas del Congreso AUFOP* 705-710
- Osuna, F., y Abarca, F. (2012). Los nuevos roles en entornos educativos extendidos a la red. La experiencia de diseño de una red social orientada a al desarrollo de proyectos colectivos en educación superior. *Actas del Congreso AUFOP*, 721-727
- Salinas, J. (2004). Innovación docente y uso de las TIC en enseñanza universitaria. *Revista universidad y sociedad del conocimiento* 1(1), 1-16. Disponible en <http://cmappublic.ihmc.us/rid=1HB67HZSF-16FT4P2-1001/Innovaci%C3%B3n%20docente%20y%20uso%20de%20TIC.pdf>

- Tapscoot, D. (1997), en Ovelar, R., Benito, M., y Romo, J., (2009). Nativos digitales y aprendizaje: una aproximación a la evolución de este concepto. *Icono 14*. Disponible en [www.icono14.net](http://www.icono14.net)

### Anexos Tablas

Tabla No. 1 Cuenta con computadora propia

Respuesta	Frecuencia	Porcentaje
Pc con conexión a internet	80	80
Pc sin conexión a internet	15	15
No tiene Pc y acude a Cafés	5	5
	12	
Total	100	100

Fuente: elaboración propia

Tabla No. 2 Los profesores son creativos en el empleo de la tecnología

Respuesta	Frecuencia	Porcentaje
Si	90	90
No	10	10
Total	100	100.0

Fuente: elaboración propia

Tabla No. 3 Preferencia por la educación en línea

Respuesta	Frecuencia	Porcentaje
Si	20	20
No	80	80
Total	100	100.0

## LA FUNCIÓN DEL DOCENTE COMO PIEZA CLAVE EN LA APLICACIÓN DE MÉTODOS Y PRÁCTICAS INNOVADORAS

*Sandra Patricia Rodríguez Cantú, Luz Esmeralda Hernández Martínez  
Universidad Autónoma de Nuevo León*

### Resumen

Un numeroso grupo de países ha estado inmerso y participando activamente en el nuevo escenario común de la Educación Superior, a partir de esto, se ha realizado una nueva oferta de propuestas innovadoras educativas tanto para Nivel Licenciatura como Posgrado. Esto supone una serie de cambios y ajustes que implica la disposición y puesta en práctica de diferentes metodologías activas que permiten profundizar en los procesos de construcción, personalización y disposición del aprendizaje de los estudiantes. Razón por la cual, este estudio muestra un panorama de la situación que se percibe a nivel global de los procesos y métodos educativos a Nivel Superior y Posgrado, destacando el complejo papel del docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje como pieza clave en la interacción de las instituciones que intentan cumplir con el proceso de formación académica e intelectual y las TIC'S como herramienta para llevar a cabo dicho proceso. Es una investigación documental y descriptiva, utilizando métodos analítico-sintético e inductivo-deductivo.

### Palabras Clave

Educación, Docente-Tutor, Formación Integral, Nuevas Prácticas Educativas, TIC'S.

### Introducción

La Educación es parte importante en el desarrollo de los países y México no es la excepción, pero falta implementar programas aplicados a los Niveles de Educación Superior que a la vez eleven su nivel en la calidad del sistema mismo y logre disminuir la deserción o abandono de sus estudiantes. La globalización demanda un cambio en los sistemas tradicionales de enseñanza ya que se tiene actualmente que preparar al estudiante al reto de la diversidad de culturas, en donde la Universidad tiene que orientarlo para la vida profesional de excelencia con competencias que le permitan participar en un mercado laboral cambiante y diversificado.

La visión de la enseñanza actual está dirigida a tomar en cuenta los diversos elementos en la formación del estudiante, donde éste es el actor central en ese proceso formativo y toma en cuenta los diversos ambientes formales e informales así como las nuevas formas educativas para su desarrollo. Por parte del docente, debe ser el guía y facilitador que ayude a integrar esos conocimientos y competencias en los estudiantes, manteniendo en ellos la idea de la educación continua, para en un futuro, cuando logre su titulación le permita estar actualizado y preparado para avanzar y transformar a la sociedad. En la UANL uno de los programas que tiene afinidad con la visión de otras universidades tanto nacionales como internacionales es el programa de

tutorías. Que en diversos países lo consideran como de gran apoyo para una formación integral, trabajando tanto en el área académica como en la emocional y en donde la instalación de estos programas dentro de las Universidades requiere de todo un proceso. (PIT, UANL 2011). Por lo tanto cada departamento o facultad lo debe adecuar a sus necesidades específicas ya sea por etapas, objetivos, estrategias o niveles; apoyada por los directivos y la planta docente que, a la vez que los organiza y administra, los actualiza, los coordina y los evalúa, para lograr con esto la adecuación de los mismos a cada dependencia. Además estas dependencias también colaboran con estrategias que se puedan aplicar para dar solución a situaciones particulares en las mismas, no solamente enfocándose al estudiante con problemas de deserción, sino en el impulso de talentos a estudiantes de alto rendimiento, orientándolos en su proceso de estudios y su completo aprovechamiento de capacidades y habilidades, además de incorporarlos a proyectos de investigación.

Es así que para poder llevar a cabo lo mencionado anteriormente, tanto el docente como los estudiantes además de seguir lo establecido en los programas de tutorías, también se valdrán del uso de herramientas tecnológicas y de comunicación. De esta manera, se dará un paso más en la innovación de la metodología para la aplicación y utilización de éstas como parte integral en la formación del estudiante para que estos mismos desarrollen su potencial y adquieran las competencias necesarias para su mejor desempeño en todos los ámbitos en los que se desenvuelvan.

### Educación Integral

El concepto "formación integral" alude a la orientación metodológica que promueve el crecimiento humano a través de un proceso que implica una visión multidimensional del ser humano (Ramos y Vázquez, 1999). Las instituciones de educación en México, señalan la importancia de que los estudiantes se desarrollen integralmente, de manera que puedan así, responder a los retos de la sociedad actual. (PEN, UNAM 2012) El logro de cambios significativos en el desempeño académico de los estudiantes, implica la participación de todos los elementos involucrados en el proceso educativo con una visión coherentemente alineada que facilite a los estudiantes el desarrollo pleno de sus potencialidades. Esto significa un cambio en los paradigmas educativos tradicionales, sobre todo en las universidades públicas, en donde la masificación del aprendizaje pierde los acercamientos, se trabaja sobre generalidades y pocas veces es posible acompañar de cerca los movimientos totales que significa cada área de la vida en la que el estudiante se desempeña.

Para una aproximación de lo que significa la educación integral, es necesario partir de un modelo del desarrollo humano que permita la incorporación al ámbito escolar de todas las dimensiones que un estudiante manifiesta y que están referidas a su vida en general (Ginger, A & S 1993):

- o Mundo material, dimensión física y biológica del individuo o Dimensión emocional.
- o Mundo racional o intelectual. o Vida social y comunitaria.
- o Plano trascendente.

Este modelo es representado en forma de una estrella de cinco picos a la que se denomina "Pentagrama de Ginger", por el apellido de sus creadores, los franceses Anne y Serge Ginger. El símbolo habla del desarrollo humano pleno, armonioso e integral.

En base a esto, podemos resumir que la educación o formación integral nos obliga a verla desde todos los ámbitos o dimensiones; ya que parte de la idea de desarrollar, de manera equilibrada y armónica las diversas dimensiones del estudiante para que lo lleven a una formación en lo intelectual, lo humano, lo social y lo profesional. Es decir, la Universidad deberá propiciar que los estudiantes desarrollen procesos educativos informativos y formativos.

#### El Docente: sus Diversas Funciones y Nuevas Prácticas Educativas

La función del docente es única, la de educar. Pero esta encierra muchas funciones específicas como explicar, orientar, motivar, tutelar, enseñar, investigar, etc., es decir, tiene la función de desarrollar las facultades intelectuales y morales del estudiante. Es aquí donde se toma en cuenta el concepto de docente-tutor, con la finalidad de cumplir en el ámbito de transmitir el conocimiento, a la vez que se complementa la función formativa que se preocupa de formar al estudiante como persona. (Menchén, F. Editorial CCS)

Todo programa de formación de profesores ha de prestar atención al bagaje intelectual de los educadores; a las capacidades necesarias para el buen ejercicio de la profesión, que deben fundamentarse en el estudio sistemático, las prácticas y la investigación; así como al sistema de valores, referencia obligada de la acción educativa (García Hoz 1996: 36-45). El docente es un agente de primer orden en el proceso de socialización dentro del aula. Los valores, actitudes y otras pautas de conducta que exhibe constituyen un marco de referencia normativa, de orden moral y cultural, para los miembros de la comunidad educativa.

Por lo tanto, el docente debe de poseer tres tipos de cualidades para el cumplimiento de su misión educativa: (Martínez-Otero, V. 2000):

- Humanas: Estas cualidades hacen referencia al docente como persona.
- Científicas: En los tiempos actuales, donde los nuevos descubrimientos se suceden con facilidad, para el docente es de especial relevancia, el dominio científico de la materia que imparte.
- Técnicas: Pertenecen a este grupo de cualidades una serie de conocimientos, disposiciones, destrezas, competencias y recursos de carácter didáctico o metodológico que debe poseer el docente.

La investigación en el aula a cargo del docente puede ser una solución idónea para combinar estas funciones en la misma persona con vistas a mejorar la calidad de la educación. Para que los docentes hagan uso responsable de su libertad en la práctica profesional es preciso que estén cualificados como investigadores. Por lo tanto, la tutoría propicia entonces una relación pedagógica diferente a la que establece la docencia ante grupos numerosos. En este caso, el docente asume el papel de un consejero o un “compañero” mayor; el ejercicio de su autoridad se suaviza para permitir personalizar con el estudiante. Para una educación más personalizada, donde el protagonista es el profesor, es en él donde recae la percepción del tipo de estudiante al que se enfrentará y el tipo o modelo de estudio a aplicar según las exigencias, adecuándose a la persona. El vínculo en la relación tutor-tutorado, sustentado en representaciones verbales, puede hacer posible la reflexión recíproca, que genere nuevos proyectos de vida encaminados hacia nuevos horizontes de la razón. (Romo, A 2005)

Actualmente, para conseguir cambios metodológicos y la mejora en la calidad del proceso enseñanza -aprendizaje, es necesario involucrar activamente a los docentes, reivindicar su papel y participación en el debate por la calidad educativa. Las implicaciones que presenta a las instituciones formadoras de cara al profesorado, son enormes. Como también lo es el hecho de incorporar metodologías innovadoras, donde se cuestione y mejore la calidad de los aprendizajes de los estudiantes, así como la forma interdisciplinaria en la que todos los conocimientos adquiridos se amalgamen en una sola esencia. Para todos los países desarrollados o subdesarrollados, la educación ha sido considerada por mucho tiempo el eslabón privilegiado que articula la integración cultural, la movilidad social y el desarrollo productivo. Los cambios vertiginosos de las sociedades contemporáneas ponen en cuestión qué es lo que se debe enseñar y cómo se aprende (UNESCO, 2013).

Por lo tanto, los tiempos que hoy vivimos han modificado profundamente la manera de relacionarnos, esto debido a las grandes innovaciones tecnológicas. Estas nuevas formas de conectividad y acceso son los motores del cambio en las esferas económicas, políticas y culturales que han dado lugar a lo que se denomina “globalización”. Cada vez más las personas participan y se involucran en su entorno social a través de las redes sociales, en donde la tecnología digital está presente en todas las áreas de actividad, tanto así que produce cambios en las áreas familiares, de trabajo y educativas, entre otras. Es debido a esto que los sistemas educativos han tenido que pasar por diversos cambios para llegar a su actual configuración, y dentro de este proceso están las TIC´s que lo han facilitado y acelerado para su pronto desarrollo. Es importante mencionar que la educación del siglo XXI, para poder desarrollar competencias en cada estudiante, está requiriendo de nuevas formas de escuela, más flexibles, personalizadas y en todas partes. Este es el nuevo paradigma, el cual se funda en la comprensión de todos los miembros de las comunidades educativas como aprendices. Una comunidad de personas que busca, selecciona, construye y comunica conocimiento colaborativamente en un tipo de

experiencia que se conecta directamente con el concepto de comunidades de aprendizaje (UNESCO, 2013). La finalidad de la comunidad de aprendizaje es el generar los espacios, condiciones y conversaciones para que cada uno de sus miembros pueda “aprender a aprender” y desarrolle las habilidades y capacidades que le serán útiles para poder lidiar con sus desafíos presentes y futuros. Desde este punto de partida, según Álvaro Rojas, se tienen seis prácticas características que cualquier proyecto de este paradigma educativo debiera considerar como parte esencial de su desarrollo. (Cano, 2009)

- Personalización
- Foco en los resultados de aprendizaje
- Ampliación de los tiempos y espacios para el aprendizaje
- Nuevas experiencias de aprendizaje
- Construcción colaborativa de conocimientos
- Gestión del conocimiento basada en evidencia

Por su parte, los estudiantes deben estar conscientes que lo aprendido en el salón, será solo una parte de lo que deben saber para ser competentes laboralmente. Es aquí donde el docente se vuelve clave para personalizar con él, relacionando lo aprendido en clase en cuanto a conocimiento teórico, además de las herramientas necesarias para el estudiante en su área de desarrollo y las habilidades que necesitara aplicar para un buen desempeño. Sin embargo se debe tomar a consideración las nuevas prácticas educativas, en donde interviene la tecnología y múltiples factores que influyen en el desempeño académico, afectando su rendimiento. Entonces exige reconocer y potenciar las experiencias de aprendizaje que mejoren la enseñanza. Un punto importante es que el docente cuente con suficientes herramientas pedagógicas y de conocimientos propias de su labor, como capacitaciones, actualizaciones, cursos, etc. para lograr obtener buenos resultados de aprendizaje de parte de los estudiantes. Dentro de las nuevas experiencias de aprendizaje el aula invertida está tomando más auge y no solo por las cuestiones tecnológicas sino también por el proceso de enseñanza-aprendizaje que conlleva. El aprendizaje se centra en el estudiante que resuelve problemas e indaga su solución, es decir, se responsabiliza de aprender y en clase presenta la problemática en participación grupal para determinar una posible solución.

Hay que considerar los problemas subyacentes que esta nueva experiencia de aprendizaje implica, como por ejemplo la mala preparación del docente, la temporalidad de vencimiento en la rendición de cuentas con evidencias y en algunos casos existe brecha digital. Para la innovación en educación se debe de considerar lo que existe en cuanto a novedades en TIC's para adecuarlas a favor del aprendizaje, creando redes sociales de conocimiento para generar experiencias educativas, basados en los intereses propios del estudiante. El éxito de todo proyecto no depende exclusivamente del esfuerzo de los docentes, sino de los sistemas educativos y sistemas de acción de parte de las instituciones, así como del compromiso de cada estudiante.

Ante una sociedad globalizada, cuya dinámica se sustenta esencialmente en el conocimiento, la educación superior requiere transformar su forma de operación y de interacción con la sociedad. En el nuevo siglo, las IES tienen el reto no sólo de hacer mejor lo que actualmente vienen haciendo, sino, principalmente, reconstruirse como instituciones educativas innovadoras con la capacidad de proponer y ensayar nuevas formas de educación e investigación. (ANUIES, 1999) La educación superior debe tener una visión del paradigma actual en la formación de los estudiantes, donde los elementos a considerar son el aprendizaje a lo largo de toda su vida y la prioridad de una orientación en ese aprendizaje autodirigido, es decir:

- Aprender a aprender
- Aprender a emprender
- Aprender a ser

El estudiante debe ser el actor central en el proceso formativo, en donde el docente sea un guía para el logro de sus objetivos, y los lugares ya sea formales e informales donde se lleve a cabo el desarrollo del proceso educativo, así como las nuevas modalidades educativas sean las herramientas para el logro exitoso de su formación tanto personal como profesional.

### **Conclusion**

La práctica docente es el reflejo del esfuerzo de los profesores por mejorar y transitar hacia un aprendizaje más activo por parte de los estudiantes, siendo una responsabilidad importante, el saber guiarlos y convertirse en facilitador del conocimiento. Para ello el fomento de una educación integral es fundamental, ya que con esto se logra que los estudiantes se desarrollen plenamente en todos los ámbitos y dimensiones de su vida. Es necesario primeramente visualizar los ajustes estratégicos del sistema educativo según el plan de estudios de cada facultad, para luego aplicarlos y evaluar ambas partes en el desarrollo de los procesos educativos tanto informativos como formativos. Es aquí donde la función del docente toma mayor relevancia, por lo cual para poder enfrentar estos cambios, debe de estar capacitado y actualizado para así desempeñar mejor su labor.

Dentro de la práctica docente se deben considerar los siguientes aspectos:

- Debe fomentar aprendizajes significativos.
- Hacer evaluaciones de los avances y logros de los estudiantes, con la finalidad de que estos mejoren su aprendizaje.
- Aplicar metodologías innovadoras para su función dentro del aula.
- Manejar herramientas y recursos que fomenten y motiven el aprendizaje.

Para esto se consideraran las TIC'S, donde tanto el docente como el estudiante las incorporan a su uso convirtiendo a este último en sujeto activo de su propia educación y en donde con la guía del docente, ya sea dentro de lugares formales o informales en los que se lleve a cabo el proceso



educativo, tenderá a buscar una educación de calidad, y poder lograr a: Aprender a aprender, aprender a emprender y sobre todo aprender a ser.

### **Bibliografía**

- Ramos y R. Vázquez; Manual para el desarrollo integral. Editorial Amate, México 1999
- S. Y A. Ginger; La Gestalt, una terapia de contacto, Editorial El Manual Moderno, México, 1993
- UNESCO (2013). Enfoques Estratégicos sobre las TIC'S en Educación en América Latina y el Caribe.
- Autoridades de la UANL. (2012). Plan de Desarrollo Institucional 2012-2020. San Nicolás de los Garza: Universidad Autónoma de Nuevo León.
- Autoridades de la UANL. (2008). Modelo Educativo. San Nicolás de los Garza: Universidad Autónoma de Nuevo León.
- Autoridades de la UANL. (2011). Modelo Académico de Licenciatura. San Nicolás de los Garza: Universidad Autónoma de Nuevo León.
- ANUIES, La Educación Superior en el Siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo, documento aprobado en la XXX Sesión Ordinaria de la Asamblea General de la ANUIES, Universidad Veracruzana e Instituto Tecnológico de Veracruz, noviembre 1999. 2º Edición.
- Roa Rivera, R. I. y Zamarripa Topete, J. de J. El sistema de información Integral del estudiante para fortalecer la tutoría académica. Memorias del 2º Congreso Internacional de Innovación Educativa. México, DF. 2007.
- Romo, A. La incorporación de los programas de tutoría en las Instituciones de Educación Superior; ANUIES. México, D.F. 2005.
- Cano González, Rufino. Tutoría universitaria y aprendizaje por competencias. ¿Cómo lograrlo? España. (2009)

## LA PROPENSIÓN A APRENDER EN EDUCACIÓN BÁSICA, UNA OPORTUNIDAD PARA LA INNOVACIÓN EDUCATIVA.

*Silvia Platas Orrico, Elisa Contreras Hernández  
Benemérita Escuela Normal Veracruzana "Enrique C. Rébsamen", Xalapa, Ver.*

### Resumen

La presente ponencia se deriva del proyecto de investigación “*Asombros educativos infantiles y propensión a aprender*” (FONDECYT 1110577), efectuado a través de la colaboración interinstitucional entre la Universidad de La Serena (ULS) Chile; la Universidad Pedagógica Veracruzana (UPV) y la Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen” (BENV), del estado de Veracruz, México. Esta experiencia internacional de investigación en colaboración, se enfocó a conocer y comprender la forma en que se manifiesta la propensión a aprender en niños de 5 a 7 años de edad, a través de técnicas e instrumentos de indagación etnográfica. Se realizó un seguimiento a 8 niños durante 13 meses, periodo en el que ocurrió la transición del nivel preescolar a primaria. La indagación etnográfica realizada nos abrió la puerta para relacionarnos con los niños desde una nueva perspectiva teórica sobre el aprendizaje infantil. Revaloramos los espacios informales que emergen en el ámbito escolar, descubrimos en ellos una riqueza de experimentación cognitiva y creativa de los niños, y nos asombramos por la complejidad de lo natural. El desarrollo del trabajo de campo y la posterior sistematización de resultados, detonaron una serie de reflexiones sobre las exigencias metodológicas del acercamiento etnográfico para el objeto de estudio, así como su pertinencia; de igual modo nos llevó a reconocer las potencialidades de la investigación en colaboración apoyadas en herramientas tecnológicas, y en especial vislumbró un camino para desarrollar innovaciones educativas centradas en el valor de la propensión a aprender en la niñez.

### Palabras clave

Propensión a aprender, etnografía educativa, innovación.

### Introducción

Redescubrir el mundo infantil, en específico la curiosidad y capacidad de asombro como formas de cognición y aprendizaje en niños preescolares, ha sido posible gracias a la participación en el proyecto de investigación “*Asombros educativos infantiles y propensión a aprender*” (*Proyecto financiado por el Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico, FONDECYT 1110577, dependiente de la Comisión Nacional Científica y Tecnológica, CONICYT*); coordinado por el Dr. Carlos Calvo Muñoz, de la Universidad de La Serena (ULS), Chile. La presente ponencia, aborda de manera sintética el desarrollo de dicho proyecto de investigación en un marco situacional distinto al país donde se originó la investigación, a fin de generar datos que permitieran al equipo coordinador, analizar la complejidad del aprendizaje infantil. La ULS es la instancia iniciadora del Proyecto de Investigación *Asombros Educativos Infantiles y Propensión a aprender*, que

originalmente se llevaría a cabo en dos regiones de Chile (Región de Coquimbo y Región de los Ríos) específicamente en escuelas situadas en contextos urbano-marginados; posteriormente se vio la factibilidad y conveniencia de tener una experiencia investigativa y comparativa en un contexto educativo de otro país, surgiendo así la incorporación de los niños mexicanos.

La colaboración interinstitucional previamente establecida entre la ULS y la UPV-Xalapa, así como la proximidad física y profesional de ésta, con la BENV-Xalapa, delimitaron el espacio geográfico y sociocultural en donde se replicó el proyecto.

A manera de contextualización, presentamos algunos datos generales para caracterizar el marco espacial de la investigación. La ciudad de Xalapa, es la capital del estado de Veracruz, ubicada en la región central del territorio estatal, de acuerdo al último censo, tiene una población de 457, 928 Habs. (INEGI, 2010). Esta ciudad sobresale como el centro de la actividad política estatal y posee una intensa vida académica y cultural.

La *Normal Veracruzana* (BENV), como se le conoce en la región, es la institución formadora de docentes más antigua del estado y de las primeras que se crearon en México (1886). Actualmente ofrece cinco licenciaturas en educación básica. En su edificio aloja tres escuelas anexas: el Centro de Educación Inicial, el Jardín de Niños Experimental y la Primaria Práctica Anexa.

### **Fundamentos Teóricos**

Como educadoras y formadoras de docentes, coincidimos con la postura de Calvo al concebir al aprendizaje infantil como un proceso complejo "...para mostrar que los niños son brillantes y que la pérdida de la genialidad se debe al resultado de prácticas culturales seculares de parcelación del saber..." (2011, pag. 7). La genialidad de los niños evidenciada por su propensión a aprender, se manifiesta de manera natural independientemente del contexto en el que se encuentre. Sin embargo, si su ambiente estimula su aprendizaje, tendrá mayores posibilidades de fortalecer su desarrollo.

A partir de las investigaciones realizadas sobre la propensión a aprender de los niños se ha descubierto que no pueden dejar de aprender y que lo hacen muy bien, sin que en la mayoría casi absoluta de los casos ni siquiera se lo propongan intencionalmente, además, usan perfectamente la experimentación rigurosa y exigente, el razonamiento lógico y la contrastación, tal como lo hace cualquier científico en su tarea, sobrepasando con creces cualquier aprendizaje formal promovido en el jardín infantil (Calvo, 2014: 15)

Estos rasgos, también fueron notados en los niños mexicanos, al ser observados en su contexto escolar, durante su estancia en el jardín de niños y la primaria, como se describirá en las páginas posteriores.

## Metodología

La metodología empleada para el trabajo de campo se inscribe en un paradigma interpretativo de los fenómenos educativos (Imbernón, 2002). La recolección de los datos se realizó básicamente a través de observación participante y la elaboración de registros ampliados de observación, adoptando una postura etnográfica. El trabajo de campo, se realizó en dos escuelas anexas a la BENV, el Jardín de Niños Experimental (abril-junio 2013) y la Escuela Primaria Práctica Anexa (agosto 2013-mayo 2014), en los cuales se definió una muestra de 8 niños (6 niñas y dos niños) en edades de 5 a 7 años, a quienes se dio seguimiento durante casi 13 meses, periodo en el que ocurrió la transición del nivel preescolar a la escuela primaria.

A partir de los acuerdos interinstitucionales para definir la extensión del proyecto, se integró un equipo investigador mixto con personal de la UPV y de la BENV, coordinado por el Dr. Carlos Calvo, quien mantuvo contacto virtual con el equipo de Xalapa, a través de enlaces periódicos vía Skype; destaca asimismo su visita a las escuelas participantes, en julio de 2013. Una de las primeras actividades efectuadas fue la *negociación de acceso al campo*, que comprendió las primeras reuniones con los directivos del jardín y de la primaria para dar conocer el proyecto y solicitar su participación. Para la *integración de la muestra*, se siguieron los criterios que establece el proyecto principal, con apoyo del personal directivo del jardín Experimental y a partir de la matrícula de tercer grado, se hizo una preselección de los niños que cumplieran el requisito de continuar en la Primaria Anexa. Posteriormente se sostuvo una reunión informativa con los padres de familia, en torno a los propósitos del proyecto y la solicitud de autorización para realizar observaciones y grabaciones de los niños, bajo criterios éticos que garantizaran el anonimato y resguardo de su identidad. Finalmente se obtuvo una muestra de ocho alumnos de tercer grado, conformada por 6 niñas y 2 niños, de diferentes grupos escolares. A quienes se dio seguimiento al ingresar a la primaria.

Las actividades de observación en las aulas del jardín de niños iniciaron en la segunda semana del mes de abril de 2013, el equipo de investigación se distribuyó en los diferentes grupos de los alumnos seleccionados, a fin de dar seguimiento específico. En promedio las observadoras de la BENV realizamos 6 visitas de observación a los salones en el periodo de abril a junio, de acuerdo a un calendario organizado en conjunto con la UPV. El tiempo de la observación por día fue variable, con un promedio de 2 horas. Las observaciones se realizaron en diferentes momentos de la jornada escolar, en los minutos previos al inicio de la sesión en donde la interacción espontánea de los niños era más frecuente, durante el desarrollo de las clases, así como en el recreo, que permitían observar el juego libre de los niños. En las primeras visitas sólo se realizó observación directa y toma de notas ya que creímos conveniente evitar el uso de videocámaras hasta tener mayor confianza con el grupo. El trabajo de campo en el jardín de niños culminó en junio de 2013, y a partir de agosto se continuaron las observaciones en la escuela primaria, hecho que requirió modificar el esquema de distribución de los niños debido a su asignación en los nuevos grupos de primer grado. En el periodo de agosto a diciembre se

realizaron cinco visitas de observación, y posteriormente en el transcurso de enero a junio de 2014, se efectuaron otras cinco jornadas. El tiempo de observación en cada grupo fue de una hora y media aproximadamente, en el inicio de la clase y ocasionalmente durante el recreo.

## Resultados

En las visitas realizadas tanto a los salones de clase del jardín de niños, como de la escuela primaria, nos percatamos que la vida cotidiana del aula está en una dinámica constante, marcada por múltiples interacciones entre los maestros y sus alumnos, entre los propios niños, y entre el grupo y la escuela, situaciones que a veces nos distraían del foco de interés. Gradualmente, fortalecimos las estrategias y habilidades para lograr una mejor concentración en los niños y sus manifestaciones de asombro, de curiosidad, en sus preguntas, gestos y expresiones corporales que denotaran su propensión a aprender. El trabajo de campo realizado en los dos contextos jardín y primaria, permitió recuperar a través de los registros, una serie de datos que se han tratado de organizar a manera de hallazgos, mismos que si bien, aún requieren someterse a un análisis más minucioso, trazan líneas similares con relación a los resultados de la investigación chilena. Con base en el objetivo de la investigación, el cual se centra en comprender el modo en que la propensión a aprender del niño le permite construir explicaciones complejas sobre sí mismo, los otros y el mundo, se han hecho evidentes determinados hallazgos, algunos de los cuales se mencionan a continuación:

- Los niños propenden a oralizar aquello que están realizando como una proactividad en la comprensión de su acción (algunos expresan en voz alta la tarea que realizan, sin establecer comunicación con los compañeros de la mesa, es una repetición para ellos mismos). En este sentido, se hizo evidente que ante lo que le parece contradictorio, expresa su visión holística del hecho, no advierte las partes del mismo (al expresar sus opiniones contrarias al sistema no comprende la parte que le refuta).
- En ocasiones, establece comunicación con los compañeros cercanos a él, para conocer la forma en que realizan sus escrituras o dibujos. En este caso, conforme transcurre la jornada escolar, la calidad de las relaciones fluye; emergen las conversaciones al curiosear por un motivo cotidiano que comentan o por algún objeto novedoso que los reúna. Establecen diálogos entre ellos, muchos de ellos, independientes a lo que el sistema establece.
- Las interacciones en breves espacios emergentes (al cambio de actividad del profesor o en alguna distracción de su "clase"), detonan conversaciones infantiles donde expresan su singular pensar, donde pueden ser ellos; basta con la expresión espontánea de alguno de los niños –aquellos con mayor libertad en su cognición-, para convidar a otros en la curiosidad de alguna construcción lúdica. Encontramos que las inferencias que realizan con base a los elementos que les da el sistema, las comparten con sus compañeros; muchos de ellos no cuestionan, lo que hacen es imitar/ aceptar la idea y otros continúan la consigna del sistema.

- Sus afirmaciones están sustentadas sobre una estructura de pensamiento que han aprendido en las interacciones del contexto familiar/social; lo que les han dicho o que encuentran en sus libros de consulta. En ocasiones, llevarlos a una contradicción de sus aseveraciones los hace cambiar de tema de plática o retirarse del lugar. Un hallazgo relacionado con este punto fue reconocer que la estructura de sus pensamientos se ha modelado en gran medida, bajo una lógica clásica, pocos niños muestran curiosidad por “jugar” con una posibilidad inexacta de una realidad. Muchos no dudan de lo que les ha dicho el sistema.
- Otros hallazgos se relacionan con los ambientes de aprendizaje que ofrecen las aulas en ambos niveles educativos. Los ambientes enriquecidos promueven una estructura de pensamiento permeable, que considera posibilidades, alternativas o relatividades en lo preestablecido. Se observaron en las aulas de ambos niveles, oportunidades para la libre indagación en especial en el jardín de niños; mientras que en las aulas de primaria predomina el ambiente alfabetizador que también puede propiciar la observación y conversación espontáneas. Sin embargo, en este nivel se observa, un ambiente programado, rígido que hace uso de elementos de control y poder, que reflejan la linealidad de un sistema que domestica los comportamientos, limita la argumentación e inhibe el desarrollo cognitivo. En la mayoría de las visitas al aula de primaria, se observó la promoción y búsqueda de respuestas únicas, lógicas, mecánicas y programadas.

Por otra parte, la informalidad en el aula o la escuela, constituyó el momento preciso para enriquecer nuestras comprensiones sobre la *propensión a aprender*. Paradójicamente fue en la informalidad del aula y de los diversos espacios de la escuela, donde pudimos recrearnos con la chispa ingeniosa de las niñas y niños, que nos llevó a asombrarnos con la complejidad cognitiva de sus expresiones, las inferencias y las relaciones que establece al conocer el mundo. Los espacios informales representaron la oportunidad para reconocer las reacciones espontáneas de niñas y niños y, observar muy de cerca la lógica del curiosear y del contrastar con los otros, de formular hipótesis y relacionar en la contingencia y la aventura de la construcción fundada en la experimentación y en la incertidumbre. Esa oportunidad de captarlos, al margen de toda secuencia predefinida o lineal, se dio en la multidimensionalidad donde *ellos están siendo lo que aprenden* (Calvo, 2014).

### **Conclusiones Y Reflexiones**

Un análisis de los planteamientos expuestos en esta ponencia, nos lleva a generar distintas reflexiones que exponemos a continuación. En primer lugar concebimos que la propensión a aprender es una capacidad inherente al ser humano, la cual se manifiesta particularmente en la infancia, sin las inhibiciones a las que se enfrentan los adultos. Sin embargo al encontrar

patrones diferentes en las formas mediante las cuales los niños cuestionan y se explican el mundo, cabe preguntarse qué papel juegan las instituciones escolares, el rol docente y el entorno familiar y social, en el desarrollo de la capacidad de asombro, en la curiosidad y en el deseo de aprender permanentemente.

Como formadoras de docentes, nos interesa que las futuras educadoras interioricen la relevancia de contar con recursos y estrategias para conocer a sus alumnos: escucharlos, cuestionarlos, darles la oportunidad de expresar sus ideas en un ambiente educativo que aliente a los niños a descubrir todas sus capacidades, en donde se promuevan interacciones significativas; a través de una práctica docente comprometida con la propensión a aprender. Consideramos que profundizar en el estudio de los procesos de cognición y aprendizaje infantil, requiere atenderse como una prioridad en las instituciones de educación superior que se dedican a la formación docente. Alentar la investigación en este rubro permitiría fortalecer la generación de conocimientos y desarrollar propuestas de innovación que contribuyan a mantener esa natural propensión hacia el aprendizaje a lo largo de los primeros años de escolarización de los niños, independientemente de su país de origen.

La experiencia de trabajo colaborativo en el desarrollo de esta investigación nos lleva a reconocer las ventajas de una estrategia interinstitucional para explorar nuevos objetos de estudio, apoyándose en los beneficios de las nuevas herramientas tecnológicas para la comunicación y la construcción conjunta de conocimiento. Bajo este marco de reflexiones iniciales, concluimos esta ponencia subrayando la relevancia de profundizar en el objeto de investigación, ya que un amplio entendimiento de los procesos de cognición y aprendizaje, abonará a un suelo fértil para sustentar y proponer innovaciones y reformas en los sistemas educativos, en consonancia con las potencialidades de los niños y las demandas sociales de nuestra época.

## Referencias

- Calvo, C. (2011). *“Asombros educativos infantiles y propensión a aprender”*. Proyecto de investigación. Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (FONDECYT). Santiago, Chile.
- Calvo, C. (2014). ¿Qué pasaría si a los niños y niñas se les dejara aprender?. *Revista Polis* 37. Recuperado de: <http://polis.revues.org/9687>
- Imbernón, F. (2002). *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado*. España: Graó.
- Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática. INEGI. (2010). Información por entidad. Número de habitantes por municipio. Recuperado de <http://cuentame.inegi.org.mx/monografias/informacion/Ver/Poblacion/default.aspx?tema=ME&e=30>.

## LA RED SOBRE INTERNACIONALIZACIÓN Y MOVILIDADES ACADÉMICO-CIENTÍFICAS (RIMAC)

Araceli Beni' Beltrán Ramírez  
CINVESTAV

### Resumen

Con esta ponencia la autora da a conocer la Red Temática sobre Internacionalización y Movilidades Académico-Científicas (RIMAC)<sup>1</sup> creada en octubre de 2014 en el marco de la Convocatoria de Registro y Estructuración de Redes Temáticas lanzada por CONACYT. La RIMAC surge en respuesta a la falta de información sistematizada en México sobre el tema de la internacionalización de la educación superior y la investigación científica, que ha tomado relevancia en las últimas décadas y está posicionándose como tema de interés entre las nuevas generaciones de investigadores. El trabajo en redes constituye una nueva forma de intercambio de saberes y difusión del conocimiento entre los investigadores, que además busca contribuir al desarrollo de la ciencia en México; la reciente creación de RIMAC permitirá dar cuenta de las formas y estrategias que los especialistas siguen para generar conocimiento científico dentro y fuera del país.

### Palabras clave

Internacionalización, Movilidad académica, Cooperación internacional, Redes.

### Introducción

La internacionalización de la educación superior y la investigación científica en México tomó relevancia a partir de 1992 con la negociación del Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLCAN), (Didou, 2000). A partir de ese momento proliferaron diseños expertos e implementación de políticas públicas e institucionales para fomentar la internacionalización de la educación superior y de la ciencia en el país. Los especialistas en el tema han enfatizado la necesidad de vincular los resultados de las investigaciones con la toma de decisiones, participar activamente en el desarrollo de procesos focalizados de internacionalización en las instituciones de reciente creación y atender tópicos emergentes en el debate internacional (Didou y Renaud, 2015).

El Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) a través de distintas convocatorias otorga financiamiento para proyectos de investigación que benefician el desarrollo de la ciencia y la tecnología en México. Fue en el marco de la *Convocatoria de Registro y Estructuración de Redes Temáticas CONACYT 2014* que la Dra. Sylvie Didou Aupetit propuso la creación de la Red sobre Internacionalización y Movilidades Académico-Científicas (RIMAC).

### Marco Teórico

Para introducir al concepto de internacionalización retomo la definición que el Diccionario de la Real Academia Española confiere: 1. f. Acción y efecto de internacionalizar, que a su vez indica



“someter a la autoridad conjunta de varias naciones, o de un organismo que las represente, territorios o asuntos que dependían de la autoridad de un solo Estado.” La definición nos ayuda a conocer a qué refiere el concepto, sin embargo, resulta importante ubicarlo en el contexto de la educación superior, ya que es aquí donde se inserta la RIMAC. Gacel-Avila (2000) menciona que la internacionalización:

[...] está vista como una condición, un indicador, una medida o un medio para mejorar la calidad de la educación superior en un contexto global y altamente competitivo. Las nuevas políticas de internacionalización tienen como elemento característico el de integrarse al desarrollo general de las instituciones, más que basarse únicamente en los propios individuos. El proceso actual de internacionalización debe ser caracterizado por acciones institucionales más que individuales.” (25)

Para Buendía y Pacheco (2014) la internacionalización de la educación superior resulta complicada de definir por los diferentes significados que los autores han conferido al término, además de que cada vez hay más actividades y enfoques que se suman a este proceso. La definición que han retomado los estudiosos del tema es la hecha por Knight (1994) citado en Buendía y Pacheco (2014) y que también cita Gacel-Avila (2000):

“[...] la internacionalización de la educación superior es el proceso de integrar la dimensión internacional/intercultural en la enseñanza, la investigación y el servicio de la institución.”

En un trabajo de 2004 Sylvie Didou enfatiza que durante esos años las políticas de internacionalización en el país estaban apuntando esencialmente a programas de movilidad académica y estudiantil y de constitución de redes. Recientemente Didou y Renaud (2015) publicaron el libro *Circulación internacional de los conocimientos: Miradas cruzadas sobre la dinámica Norte-Sur* en donde investigadores escribieron sobre: circulación y transferencia de saberes (Agulhon; Remedi y Ramírez), movilidad de estudiantes y científicos (Wagner y García), investigadores extranjeros que trabajan en México (Hernández y Córdoba; Góngora), entre otros. Con esto podemos observar como es importante tomar como objeto de estudio y como producción de conocimientos expertos a la internacionalización, para también orientar el diseño de políticas públicas.

En México, los especialistas en el estudio de la internacionalización se localizan centralmente en instituciones como la UNAM, el CINVESTAV, el COLMEX, la Universidad de Colima, la UAM, la Universidad de Zacatecas, la Universidad de Guadalajara, la Universidad de Sonora, entre otras. Los principales temas que analizan están abocados a los ejes que indiqué antes: movilidad

estudiantil, proveedores internacionales, fuga de cerebros, el papel de los organismos internacionales en la internacionalización de la educación superior, la circulación de competencias, la movilidad entrante, la diáspora de mexicanos altamente calificados en el extranjero, etcétera.

Algunas iniciativas permiten observar la relevancia otorgada en años recientes a la internacionalización de la educación superior y de la investigación científica. Particularmente, el surgimiento en 2010 del Observatorio Sobre Movilidades Académicas y Científicas (OBSMAC) coordinado por la Dra. Sylvie Didou es un antecedente relevante sobre el estudio de la internacionalización en México, pero también en América Latina. El OBSMAC está adscrito al Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC - UNESCO); surge ante la falta de conocimientos acerca de quiénes son los estudiantes en situación de movilidad internacional, cuáles son sus condiciones de vida y estudio en el país de recepción y, ulteriormente, de cuáles son los trayectos profesionales de los investigadores en situación de migración internacional y cuál es la importancia de los vínculos profesionales que, eventualmente, conservan con sus países de nacimiento. Si bien RIMAC está enfocada en estudiar el proceso de internacionalización, la forma de abordarlo es a través del trabajo colaborativo con investigadores de distintas partes del mundo. Es decir, el conocimiento científico que generarán será a través del correcto trabajo en red que están iniciando.

Una red, según Castells citado en Góngora (2014), es: "Un conjunto de nodos interconectados. Un nodo es el punto de intersección de una curva. Una red no posee ningún centro, sólo nodos (...) Las redes son auto-configurables, estructuras complejas de comunicación que aseguran, al mismo tiempo, unidad de propósitos y flexibilidad en su ejecución gracias a su capacidad para adaptarse al entorno operativo (Castells, 2011)."

Las redes científicas y académicas se estructuran a partir de las demandas que generan los mercados académicos nacionales e internacionales, pero no podrían hacerlo sin que existiera de entrada un interés particular de los investigadores por articular su trabajo académico con otros actores que hacen lo mismo pero en un contexto diferente (Góngora, 2015).

De acuerdo a Luna (2001) cuando una red está configurada los tipos y variedades de actores que la configuran son también motivo de estudio, además de las instituciones, mecanismos, intermediarios y traductores que participan de ella. Por ello el trabajo en red tiene que estar bien articulado y entendido para todos aquellos que la integren, además de tener claro el objetivo principal que los convoca.

Las redes académicas funcionan como dispositivos para la construcción colaborativa de conocimientos y para la transferencia de los mismos, sea cual sea el área en la que se le instaure, la creación del conocimiento y el flujo de los saberes permitirá que el tema particular alcance mayor visibilidad, sin ser éste el objetivo principal para muchos. Se caracterizan por tener

objetivos comunes y por propiciar colaboración entre actores distanciados espacialmente. (Góngora, 2014)

Considerando los antecedentes y los avances logrados hasta el momento, como indica Didou (2015): internacionalizarse, en un país en el que según los datos de la UNESCO, sólo el 0.3% de la matrícula tiene acceso a la movilidad internacional, sigue siendo, de hecho, un proceso elitista.

### **Metodología**

Al ser una red con expertos nacionales e internacionales, enfocados en el estudio de los temas antes mencionados, posee dimensiones transgeneracional y multisectorial. También tiene una dimensión territorial. Distintas investigaciones demostraron que los procesos de internacionalización tienen arraigos locales y nacionales, además de globales, por lo que es fundamental cruzar las perspectivas desarrolladas en México con las regionales (en referencia principalmente a América Latina) y las de otros continentes, para entrecruzar perspectivas sobre temas de preocupación común. Esto permitirá obtener un enriquecimiento mutuo de perspectivas en condiciones de reciprocidad.

En el contexto global de la ciencia contemporánea, la cooperación, la interacción, la negociación y la distribución de tareas son aspectos clave. Las intensidades en las escalas de colaboración y la multiplicación de actores involucrados, así como la velocidad con las que se producen las interacciones a través del uso intensivo de tecnologías de la información y la comunicación (Renaud, 2009). RIMAC en este sentido funcionará por la conexión tecnológica que logren tener sus integrantes, considerando también reuniones presenciales.

El trabajo en redes constituye así una experiencia innovadora en el tema que recientemente está cobrando interés, además de contribuir a que el tema sea estudiado no sólo desde la perspectiva de los investigadores mexicanos.

### **Iniciativa RIMAC**

La Red sobre Internacionalización, Movilidades Académico-Científicas es un proyecto de reciente creación auspiciado y avalado por el CONACYT. Tuvo su reunión constitutiva los días 27 y 28 de octubre de 2014 en la Ciudad de México. Asistieron 32 integrantes (académicos, externos y estudiantiles), entre los académicos fundadores 7 pueden encontrarse investigadores mexicanos, pero también extranjeros de países como Francia, Australia, Ecuador, Costa Rica, Argentina y Nicaragua, lo mismo que estudiantes nacionales y extranjeros. Las instancias externas que participaron fueron: la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior; el Institut de Recherche pour le Développement (Francia); la Dirección General de Educación Superior Universitaria; la Dirección General de Relaciones Internacionales; la Agencia Mexicana de Cooperación Internacional para el Desarrollo y la Casa Universitaria Franco -Mexicana.

La coordinación general de la Red busca convocar a una serie de especialistas mexicanos y extranjeros cuyas áreas de especialización disciplinaria versen sobre la internacionalización de la educación superior y la ciencia (Didou, 2014). Busca definir una agenda de investigación y producción de *expertises* sobre temas pendientes y proponer tópicos sobre los que generar aportaciones relativas a la prospectiva de la internacionalización de los sistemas de educación superior y ciencia, tecnología e innovación. La presencia de diversos investigadores propiciará una discusión intersectorial e intercultural.

Actualmente la RIMAC cuenta con una página web ([www.rimac.mx](http://www.rimac.mx)) en la que constantemente sus miembros alimentan con propuestas de investigación, trabajos en proceso o productos académicos concluidos, además de permitir conocer los temas que en ella se trabajan y la posibilidad de participar en ella.

### **Objetivos principales**

La RIMAC es una estructura esencialmente dedicada a labores de indagación y evaluación de políticas o programas y dispositivos de internacionalización, consultorías, producción científica de artículos, libros y reportes de trabajo y formación de jóvenes investigadores interesados en el tema de internacionalización. Además, la RIMAC estudiará las tendencias emergentes de la internacionalización de la educación superior y la ciencia. Objetivos principales:

- Reflexionar sobre las orientaciones y la puesta en práctica de las políticas y programas para la internacionalización de la educación superior y la ciencia.
- Contribuir al diseño de estrategias y programas y al monitoreo de sus resultados.
- Reportar sistemáticamente prácticas significativas y no convencionales.
- Proponer talleres, seminarios y cursos de actualización y capacitación al público interesado.

Para lograr los objetivos enunciados, los participantes en la Red indagarán sobre los programas de movilidad académica y estudiantil, las ofertas de cooperación en distintas escalas, los dispositivos innovadores de cooperación internacional en materia de educación superior y ciencia, la provisión transnacional de servicios educativos, los proyectos de internacionalización para la equidad y la responsabilidad social universitaria y las dinámicas de internacionalización de instituciones o programas emergentes.

### **Subprogramas que integran la RIMAC:**

- Aseguramiento de la calidad e internacionalización del currículum.
- Estrategias de provisión transnacional de servicios educativos y alianzas internacionales para la producción de innovaciones científicas.

- Diplomacia científica y nuevos dispositivos para la internacionalización de la educación superior.
- Transferencia de conocimientos y cooperación para la internacionalización *in situ* de las instituciones de educación superior.

Con base en estas líneas la Red busca documentar las dinámicas emergentes en los procesos de internacionalización de la ciencia y de la educación superior, útiles para entender objetos de indagación como las lógicas de la profesión académica, las redes científicas y la desterritorialización de la ciencia pero también necesarios para procesos de evaluación de programas y prácticas.

### **¿Por qué es importante la creación de la Red sobre Internacionalización, Movilidades Académico-Científicas?**

Sin afán de caer en repeticiones, enlisto resumidamente lo ya abordado:

- Abre un espacio de interacción entre especialistas radicados en distintos países de la región;
- Organismos internacionales, asociaciones universitarias y agencias de cooperación para el desarrollo revisaron sus lineamientos en materia de internacionalización de la educación superior, la ciencia y la tecnología;
- Publicaciones recientes advirtieron sesgos en el conocimiento de la internacionalización, cuya evolución es rápida pero sesgada en relación a los conocimientos producidos.

La RIMAC está comprometida a generar análisis académicos y reportes ejecutivos de síntesis sobre tendencias emergentes de la internacionalización, proveer información especializada sobre ellas y emitir recomendaciones acerca de diseño, monitoreo y evaluación de los programas y políticas públicas en la materia en las escalas del gobierno y de las instituciones que así lo requieran.

### **Conclusiones**

México ha sido pionero en la implementación de una acción pública encaminada a internacionalizar la educación superior y la ciencia. Hoy, opera múltiples iniciativas, que interpelan a un número creciente de actores sociales (Didou, 2015).

Pese a que RIMAC acaba de conformarse el año pasado, el hecho de que se haya creado puede favorecer el aumento del acervo de conocimientos sobre la internacionalización; además de también llegar a conformar consultorias expertas a instancias institucionales y gubernamentales factibles de promover la internacionalización desde distintas perspectivas. Actualmente las iniciativas de trabajo en red permiten a los grupos de investigación construir saberes que benefician al desarrollo científico y tecnológico del país respectivo al que pertenezcan los

miembros. Resulta necesario mencionar que el beneficio aparece una vez que el trabajo colaborativo repercute en la orientación de políticas públicas, en este caso, de la educación superior, por ello que RIMAC se posicione como una red innovadora en el tema permitirá que agentes gubernamentales volteen a ver lo que se está haciendo no sólo en el país y sirva para conocer las experiencias de otras regiones.

La Red sobre Internacionalización y Movilidades Académico-Científicas (RIMAC) actualmente está en proceso de evaluación para un segundo financiamiento que le permita consolidarse como la primera Red internacional en México que estudie la internacionalización.

## Referencias

- Casas, R. (Coord.) (2001). *La formación de redes de conocimiento. Una perspectiva regional desde México*. Barcelona: Anthropos; México: Instituto de Investigaciones Sociales, UNAM. 380 p.
- Didou, S. (2000). Macrorregionalización y políticas de educación superior: México ante el TLCAN en *Revista de la Educación Superior*, 29 (115) México, ANUIES, pp. 65-75.
- Didou, S. (2004). "Capítulo 1. Internacionalización de la educación superior y provisión transnacional de servicios educativos en América Latina: del voluntarismo a las elecciones estratégicas". Síntesis de estudio comparativo. Venezuela: IESALC.
- Didou, S. y E. Gérard (Eds). (2009). *Fuga de cerebros, movilidad académica y redes científicas. Perspectivas latinoamericanas*. México: CINVESTAV. 249 p.
- Didou, S. (2014). *Reporte general de las actividades realizadas durante el evento de constitución de la Red RIMAC*. Reporte interno. 7 p.
- Didou, S. (2014). La generación de conocimientos científicos y expertos sobre internacionalización de la educación superior y la ciencia en América Latina: la iniciativa de Red RIMAC. Sección *Expertos Opinan, OBSMAC*. Disponible en: [http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com\\_content&view=article&id=3543:la-generacion-de-conocimientos-cientificos-y-expertos-sobre-internacionalizacion-de-la-educacion-superior-y-la-ciencia-en-america-latina-la-iniciativa-de-red-rimac&catid=201:experiencias-y-programas&Itemid=770&lang=es](http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com_content&view=article&id=3543:la-generacion-de-conocimientos-cientificos-y-expertos-sobre-internacionalizacion-de-la-educacion-superior-y-la-ciencia-en-america-latina-la-iniciativa-de-red-rimac&catid=201:experiencias-y-programas&Itemid=770&lang=es)
- Didou, S. (2015). Internacionalizar la educación superior y la ciencia en México: desafíos. Sección *Productos Académicos-Opiniones, RIMAC*. Disponible en: <http://www.rimac.mx/internacionalizar-la-educacion-superior-y-la-ciencia-en-mexico-desafios/>
- Didou, S. y P. Renaud (Coords). (2015). *Circulación internacional de los conocimientos: Miradas cruzadas sobre la dinámica Norte-Sur*. México: UNESCO-IESALC, Fundación Ford, OBSMAC.
- Gacel-Avila, J. (2000). *La internacionalización de las universidades mexicanas. Políticas y estrategias institucionales*. México: ANUIES.
- Góngora, E. (2014). Condiciones de formación y capitalización de redes académicas en Sociología en México (Tesis de doctorado). Departamento de Investigaciones Educativas, CINVESTAV. México, D.F.

- Buendía, A. y S. Pacheco. (2014) "Internacionalización de la educación superior: conceptualización y alcances para comprender una política educativa" en Navarrete
- Cazales, Z. y M. A. Navarro Leal (Eds.). *Internacionalización y educación superior*. (pp. 25-56) USA: Palibrio, Sociedad Mexicana de Educación Comparada.
- Renaud, P. (2009). "Comunidades científicas virtuales y transferencia de saberes: un enfoque preliminar" en Didou y Gérard (Eds.), *Fuga de cerebros, movilidad académica, redes científicas. Perspectivas latinoamericanas*, (pp. 205-220). México: CINVESTAV.

## **MECANOGRAFÍA “ON-LINE”: MOTIVACIÓN Y APRENDIZAJE MEDIANTE EL MÉTODO INDEPENDIENTE EN ESCUELAS SECUNDARIAS.**

*José A. Sánchez Jiménez  
Universidad UNINI de Puerto Rico*

### **Resumen**

Se explorará en este ensayo la efectividad de la enseñanza de mecanografía en línea y el desafío que representa la evaluación para los profesores. El marco teórico parte de la teoría del aprendizaje de Albert Bandura (1977), pero está abierta a una visión ecléctica del aprendizaje. Además, según Cortés (1984) “El maestro deberá conocer y demostrar dominio en la aplicación de los principios psicológicos al dirigir el aprendizaje mecanográfico”. La finalidad es comparar y contrastar cómo la ausencia del maestro de salón de clase influye en el aprendizaje y dominio del manejo del teclado mecanográfico cuando el curso es en modalidad en línea “on-line” y su efectividad.

### **Palabras claves**

Motivación, aprendizaje mecanográfico, método independiente, ritmo metronómico, programa en línea.

### **Introducción**

El siglo XXI presenta que las nuevas tecnologías están en constante crecimiento y la necesidad de manejar el computador y el teclado como herramienta de comunicación, ya sea para niños, adolescentes, adultos o personas de la tercera edad, todos se ven impactados directa o indirectamente por esta transformación dentro de las sociedades en que viven. Por ello se está dando una nueva educación para cumplir con las necesidades individuales de cada pueblo y los centros de trabajo, aumentando los ofrecimientos de cursos en línea “on-line” de forma individual o a través de una organización educativa. Esta tendencia lleva a formular las siguientes preguntas; ¿están pre-parados los centros educativos para afrontar esta demanda de un servicio que crece a pasos agigantados?, ¿se están ofreciendo cursos que realmente llenen la necesidad de los patronos cuyos empleados están solicitando trabajo en el cual tienen que hacer uso de las destrezas mecanográficas?, ¿se están preparando a los estudiantes de forma tal que cumplan con las expectativas para competir en la fuerza laboral de cada país de Latinoamérica? Luego de tomar un curso en línea, ¿se siente capacitado totalmente el estudiante para trabajar con la computadora y dominar las destrezas de manejo del teclado?

### **Tendencias de las metodologías de mecanografía**

La revisión de metodología de enseñanza van dirigidas a áreas de conocimiento general como los son español, inglés, matemáticas, historia y ciencias. La particularidad es que los programas



u ofrecimientos vocacionales se ven marginados para este tipo de revisión tanto en el área metodológica como su currículo. Tan marcado es esta situación cuando los adelantos tecnológicos rebasan a los programas comerciales en términos de: materia a enseñar, la actualidad de los mismos y se observa que la sociedad avanza al progreso, mientras el área vocacional permanece estancada en sus metodologías y currículos no actualizados.

En el 1971 Lawrence Erikson hizo un estudio de trescientos empleos de oficina en los cuales encontró que la mecanografía era el componente básico en el cincuenta por ciento de ellos. En los hallazgos se demostró que el cinco por ciento de las horas trabajo diarios se invertían en tareas mecanográficas. Estos demuestran, sin duda alguna, que la habilidad mecanográfica es fundamental para el desempeño en la oficina. Actualmente los estudiantes pueden observar cuan atrasados están los currículos del área vocacional, cuando diariamente viven nuevas experiencias de aprendizaje, tales como: registro de productos mediante sistemas computadorizados, tecnología de entretenimiento "videogames" y la diversidad de programas de computadoras. El uso de computadoras crea en ellos un reto a la utilización de las mismas. Se sienten más capacitados cuando pueden manejar los programas con mayor seguridad debido a que poseen las destrezas y conocimientos del uso y manejo del teclado mecanográfico. A mayor confianza y seguridad, mayor dominio tanto de una maquinilla como de una computadora.

La demanda de personal preparado en el campo de la informática hace que más y más agencias tanto públicas como privadas requieran que los candidatos a puestos de trabajo dominen las destrezas mecanográficas. Cuando un individuo domina dichas destrezas y percibe que el profesor brinda la motivación necesaria, encuentra mayor satisfacción y se realizará un mejor proceso de aprendizaje. Siendo así, surgen entonces dos áreas de gran interés investigativo: la primera, cuan impactante es la metodología utilizada en el proceso enseñanza-aprendizaje de mecanografía; y segundo, cómo la motivación del maestro influye en el aprendizaje de mecanografía. Estas dos interrogantes deben ser analizadas partiendo de cómo lo perciben los propios estudiantes y los resultados después de tomar un curso en línea.

### **Marco conceptual**

La destreza mecanográfica también contribuye al logro de los objetivos de la educación general debido a que en los últimos años las máquinas de escribir pasan de ser en el medio usado universalmente como método de expresión escrita sustituidas por las computadoras las cuales se han convertido en el eje central de todo labor sea en el campo laboral o personal. La asignatura prepara al individuo para desenvolverse en forma más eficiente dentro de la sociedad en que vive tanto en el aspecto personal como ocupacional. Este curso se ofrece desde nivel elemental, con el objetivo de ayudar a los estudiantes a mejorar las destrezas del lenguaje y con fines de motivación, hasta el nivel universitario, con propósitos personales y ocupacionales. El maestro deberá conocer y demostrar dominio en la aplicación de los principios psicológicos al dirigir el

aprendizaje mecanográfico que incluyen: motivación, refuerzo, práctica diaria, transferencia y contigüidad (Cortés, 1984).

Señala Bandura (1977), en la teoría que en la vida diaria la gente advierte las consecuencias de los propios actos, es decir, se percata de cuáles tienen éxito y de cuáles no producen el resultado deseado y a partir de ello ajustan la conducta. Siendo así, todo maestro debe estar guiado a canalizar de forma positiva todo resultado que se realice en el curso de mecanografía. La motivación al ser parte indispensable de este desarrollo de destrezas debe estar matizada por el ejemplo del maestro. Según Bandura (1969), y Bandura y Walters (1959), la gente aprende directamente al experimentar las consecuencias del comportamiento, así como también aprende al observar la conducta ajena y las consecuencias. Bandura, Ross y Ross (1963), realizaron un experimento en el cual los niños vieron varios niveles del comportamiento agresivo en las películas. Un grupo de niños vio premiada la conducta agresiva; otro la vio castigada; un tercer grupo vio una película de juego con conducta no agresiva y un cuarto grupo no vio ninguna película. Los niños que vieron premiada la agresión se mostraron significativamente más agresivos en los juegos, en tanto que los que vieron el modelo castigado fueron menos agresivos. No cabe, la menor duda, que todo individuo puede aprender a manifestar una conducta sólo con la observación continua de la misma. Los estudiantes de mecanografía al encontrarse con los retos de dominio de destrezas mecanográficas, en la mayoría de las veces se dan por fracasados ante la imposibilidad de dominarla. Para dicha situación se debe cambiar tal reacción con la persuasión de que se puede dominar la misma con la práctica y el deseo continuo de lograr el objetivo trazado.

Muchos maestros confunden los problemas de aprendizaje con las motivaciones del estudiante y se les hace difícil identificar técnicas remediativas efectivas. La buena enseñanza se diferencia de la pobre enseñanza por un maestro dinámico, con disposición, que utiliza el tiempo con y para los estudiantes, que utiliza refuerzos positivos para los estudiantes y mantiene actitudes positivas hacia ellos. El proceso de enseñanza-aprendizaje es matizado por el entusiasmo, con buen sentido del humor y demuestra con respeto; es eficiente y posee conocimientos actuales de los cambios en las exigencias y tecnologías del campo de la educación vocacional.

El uso de tecnologías variadas para la enseñanza, uso de visuales, objetos y demostraciones mantiene una atmósfera de curiosidad y suspenso; ser organizado en el momento de impartir la enseñanza, dar participación activa al estudiante, despierta y desarrolla el interés necesario para que el estudiante internalice el conocimiento impartido, manteniéndolo motivado a aprender más sobre el tema o curso que se le está brindando.

Las necesidades de los negocios en la actualidad es necesario conocer la extensión de la utilización de la mecanografía en ocupaciones de oficina, para justificar la inclusión en el currículo vocacional secretarial y de contabilidad. La adquisición de estas destrezas actualmente

no se limita a los puestos secretariales como se podía ver en el pasado, la realidad es que en todo trabajo se están modernizando los centros de trabajo y en cada uno se instalan computadoras para la ejecución de las tareas asignadas a cada empleado. Erikson (1971) encontró que la mecanografía constituye un componente básico de 147 de las 300 ocupaciones analizadas y que es una actividad de apoyo de 20 ocupaciones más. Halló igualmente, que de las 147 ocupaciones de las cuales la mecanografía es un componente básico, 44 (34 por ciento) requieren que el empleado mecanografié entre la cuarta parte y la mitad del día de trabajo, y todas las 300 ocupaciones requieren que por lo menos un cinco por ciento del día lo dedique a la mecanografía. La habilidad de mecanografiar es, por lo tanto, básica para la ejecución en la oficina o cualquier trabajo con la computadora.

La siguiente consideración sería: ¿Qué tipo de mecanografía se hace en la oficina? El estudio de Perkins, Byrd, y Roley (1968) sobre taquígrafos, secretarios y empleados de oficina en el estado de Washington, dio como resultado que las diez tareas más comunes de mecanografía son (en orden de importancia): (1) tarjetas y sobres, (2) cartas comerciales, (3) memorandos, (4) tablas, (5) copias finales de materiales de borrador, (6) etiquetas y tarjetas, (7) copia final de borrador sin organizar, (8) informes manuscritos, (9) formularios para completar información, y (10) redacción. Erikson (1971), encontró también que los materiales en borrador, ya sean manuscritos combinados con mecanografía, proporcionan el insumo para dos de las terceras partes de las ocupaciones de mecanografía.

Las necesidades del aprendiz la mecanografía es un curso vocacional para algunos, y un curso de educación general para otros. Featheringham (1985), estudió las aplicaciones reales de las mecanografía de 750 personas que la habían estudiado o la estaban estudiando, y que incluían desde unos pocos estudiantes de escuela secundaria, hasta personas que se habían graduado hacia más de diez años. Más de las cuatro quintas partes de todos ellos tenían una máquina de escribir en la casa en la época en que estaban estudiando y que incluían desde unos pocos estudiantes de escuela secundaria, hasta personas que se habían graduado hacia más de diez años. Los entrevistados usaban su máquina durante 2½ horas semanales en promedio, llegando algunos de ellos hasta 8 horas por semana. Las diez actividades personales de mecanografía eran: (1) cartas y sobres, (2) manuscritos, (3) discursos, (4) solicitudes de empleo, (5) etiquetas, (6) hojas de vida, (7) actas de reuniones, (8) tablas, (9) tarjetas postales, y (10) poemas.

Las necesidades de los negocios y las necesidades personales de la mecanografía se superponen hasta cierto punto. Se exige una gran pericia a los mecanógrafos vocacionales, quienes deben usar materiales de entrenamiento mucho más complejos. El aprendizaje de la mecanografía se ha utilizado como medio para lograr otros aprendizajes. Por ejemplo, se ha comprobado que puede ser una gran ayuda para que los estudiantes lentos aprendan a leer. Seibert (1971), enseñó mecanografía por dos horas diarias durante ocho semanas a un grupo de alumnos con bajo aprovechamiento en lectura, y logró elevar el nivel de lectura a 0.96. Igualmente, notó considerables adelantos en vocabulario, comprensión lingüística,

reconocimiento del alfabeto y asociación fonética. La mecanografía ha sido utilizada también para ayudar a estudiantes extranjeros que no habían podido ingresar a universidades norteamericanas debido a deficiencias del idioma, a alcanzar niveles aceptables de admisión. McLeod y First (1963), adjuntaron un curso de mecanografía a la instrucción general del inglés, y los alumnos lograron adelantos notorios sobre los compañeros que solamente estudiaban inglés.

En algunos casos se ha enseñado la mecanografía con fines de motivación. Por ejemplo, el director de una escuela primaria en Denver, Colorado, cuyo alumnado se caracterizaba por una mezcla étnica, organizó una clase experimental de mecanografía (utilizando máquinas eléctricas) que tenía entre las finalidades "aumentar la motivación y el gusto por el trabajo escolar" (Babba y Cline, 1970). El proyecto tuvo tanto éxito, que las clases se extendieron a otros cursos.

Una gran variedad de personas con capacidades muy diversas aprenden mecanografía: estudiantes de escuela elemental y de todos los niveles de la secundaria, de colegios universitarios de la comunidad con programas de dos años, de escuelas independientes de comercio, y de universidades, así como abogados, profesores y amas de casa que asisten a escuelas nocturnas o a cursos auspiciados por varias asociaciones. Los ciegos aprenden mecanografía y desempeñan ocupaciones relacionadas con ellas; los impedidos físicos la aprenden igualmente, mediante equipos y materiales de aprendizajes especiales.

Los ofrecimientos actuales en línea En la actualidad los cursos en línea han estado experimentando una demanda vertiginosa y ello bajo una serie de cambios en el ámbito tecnológico y por ende, una causa para que no se le dé la importancia necesaria a la efectividad de los ofrecimientos actuales y la necesidad de escribir con corrección sin perder tiempo al momento de ejecutar la tarea de escritura. Todos los programas de computadora se han hecho una serie de modificaciones para atemperar el teclado antecesor de la máquina de escribir por uno moderno que optimiza las teclas con funciones adicionales.

Según indica Fernández Alcalde (s.f.) en el siguiente párrafo: "Comparándolo con el anterior sistema de escritura se puede comprobar sus diferencias: en máquinas mecánicas se escribe a razón de 50 PPM (palabras por minuto); en eléctricas se llega a una velocidad promedio de 70 PPM; y en computación se puede optimizar un promedio de 90 PPM; dado que un programa de procesador de texto permite organizar alineaciones automáticas de renglones, sangrías de primera línea y salto de página interactivo". (Fernández Alcalde, s.f.)

Esa realidad presentada por Fernández Alcalde permite pensar si los programas de mecanografía en línea están llevando su cometido y si los estudiantes que se suscriben y pasan por la experiencia del aprendizaje de técnicas mecanográficas logran obtener la velocidad promedio de 90 PPM. El método de escritura al tacto lleva un estudio y práctica compleja mediante un riguroso proceso para adiestrar gradualmente los dedos y sus alcances. ¿Quiénes

supervisan el aprendizaje del alumno en el método de mecanografía en línea? ¿Quién señala la corrección necesaria para que el estudiante abandone las “malas posturas y alcances incorrectos”? Para lograr una efectiva y rápida escritura mecanográfica no solo es necesario los alcances correctos de los dedos hacia las teclas, también es necesario una ergonomía básica, postura del cuerpo, visión adecuada y el nivel correspondiente del teclado para su usuario.

Existen en el mercado actualmente cientos de programas que promueven un aprendizaje completo del manejo del teclado los cuales aseguran el dominio del mismo al final de la duración del curso. Muchas organizaciones confirman que son efectivos aunque su objetivo educativo varía dependiendo de las asignaturas a las cuales van dirigidos. Los programas que se pueden obtener de forma gratuita o por una cantidad de dinero para su utilización que han comenzado a influenciar la educación a nivel mundial. Señala Christopher Hall (2014), que Finlandia comenzará a dirigir la educación a una transformación total de una escritura manual a una escritura mecanográfica y el mismo está pautado para comenzar en el año 2016. De ser así esta tendencia, los currículos educativos a nivel mundial irán emergiendo con una constante: la mecano-grafía como medio de comunicación en todas las asignaturas y la escritura manual comenzará a pasar a un segundo plano en la educación global.

Este país ha acogido con agrado esta iniciativa, y por ello, habrá que ver las repercusiones en la educación del presente y el futuro. Indica el artículo: “Para la integrante de la Junta Nacional de Educación de Finlandia, Minna Harmanen. La renuncia a la escritura será una transformación cultural importante”. (Hall, 2014)

## Conclusiones

La mecanografía apenas comienza florecer como una necesidad mundial y no exclusiva para secretarías o secretarios en el mundo de las oficinas o negocios. Las nuevas tendencias a las modificaciones de los currículos educativos y los avances tecnológicos han abierto un sendero que se debe y se tiene que atender y atemperar para lograr una educación de excelencia. Los estudios sobre la enseñanza de cursos en línea apenas comienzan a realizarse en el mundo actual y no deben verse como meras tendencias de la sociedad moderna y contemporánea que está ávida de aprendizaje rápido y accesible.

Hay que comenzar a ver este campo como uno virgen el cual todavía le hace falta muchos estudios que realizar tanto en las comunidades latinas al igual que en el mundo entero. La educación debe ir a la par con las tendencias y a la vez ser asertiva y responsable de llevar a los alumnos al logro máximo de sus metas de forma responsable y no meramente para llenar una transición o modalidad por la influencia de los desarrollos tecnológicos y el proceso de acortar distancias gracias al internet. Los cursos en línea han llegado para impactar la educación, y por ello no se podrá ser renuente a ver cuán efectivos son y de qué forma se pueden maximizar para llenar las necesidades de los alumnos, el mundo empresarial y no menos importante el agente

catalizador que es el profesorado a cargo de la enseñanza y evaluación de este proceso de enseñanza-aprendizaje.

## Referencias

- Babba, Lynda F., and Ruth Cline (1970). "Experimental Typing Project: Denver (Colorado) Elementary School", *Journal of Business Education*, December, 103-105.
- Bandura, A. (1969). *Principles of behavior modification*. New York, Holt, Rinehart & Winston.
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs, N.J. Prentice-Hall.
- Bandura, A., Ross, D., & Ross, S.A. (1963). "A Comparative test of the status envy, social power, and secondary reinforcement theories of identificatory learning".
  - *Journal of Abnormal and Social Psychology*. 67, 527-534.
- Bandura, A., & Walters, R.H. (1959). *Social Learning and personality development*. New York, Holt, Rinehart & Winston.
- Cortés de Morales, Ángela (1984). *Métodos para la enseñanza de la mecanografía*. Bogotá, Colombia. McGraw-Hill Latinoamericana, S.A.
- Erickson, Lawrence W. (1971). *Basic Components of Office work-on analysis of 300 Office-Jobs*. Monograph, Cincinnati. South-Western Pub. Co.
- Erickson, Lawrence W. (1971). "Teaching of Typewriting ", *National Business Education Yearbook*, 17-37.
- Featheringham, Richard (1965). *The Validity of Personal –Use Typewriting Courses as Determined by an Analysis of the Practical Application of this Subject over a 15 year Period*. University of North Dakota, Grand Forks, North Dakota.
- Fernández Alcalde, J. F. (s.f.). *Programación de Mecanografía*. Institución Educativa Integrado Soacha, Barcelona, España. Recuperado el 5 de diciembre, 2014 de <http://www.freewebs.com/techdrawing/PROGRAMACION%20DE%20MECANOGRAFIA.doc>
- Hall, Christopher. [2 de diciembre de 2014] Re: Finlandia dejará de enseñar a escribir a mano en 2016. [Comentario de un foro en línea]. Recuperado de <http://redacademia.edu.co/noticias/item/1322-finlandia-dejar%C3%A1-de-ense%C3%B1ar-a-escribir-a-mano-en-2016.html>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Bautista Lucio, P (2014). *Metodología de la investigación*. México, McGraw Hill Education.
- McLeod, Doris and Ramona First (1963). *Typewriting Instruction as an Aid to the Learning of English as a Foreign Language*. San Francisco State College, San Francisco, California.
- Pekins, E.A. Jr., F.R. Byrd, and D.E. Roley (1968). *Clusters of Tasks Associated with Performance of Major Types of Office Work*. USOE Project No. 7-0031
- Seibert, Katherin E. (1971). *Teaching Slow Readers Using the Electric Typewriter*. California State Polytechnic College, Pomona, California.

## MODELO ORIENTADO A OBJETOS DE UN PROCESO EDUCATIVO, APLICADO EN UNA ESTRUCTURAD COLABORATIVA

*Armando Tijerina García  
Universidad Autónoma de Nuevo León*

### Resumen.

Este artículo tiene como objetivo, presentar el diseño de un Modelo Orientado a Objetos (OO) de un proceso educativo, para ser aprovechado en cualquier plataforma colaborativa de educación a distancia (groupware), ya sea, que la plataforma haya sido comprada, desarrollada a la medida de las necesidades propias de la institución o que se encuentre en proceso de serlo. Uno de las ventajas del modelo propuesto, es que cubre las necesidades operativas que requiere todo proceso educativo. El modelo incluye objetos que atienden las necesidades básicas, los objetos que incluye el modelo son: Principalmente el objeto Proceso Educativo, el cual se encuentra al centro del modelo y se encarga de monitorear el resto de los objetos que están al derredor y que se encuentran conectados a él, Ejemplo: Objeto de Actores, Objeto de objetivos, Objeto de Estructura de Trabajo, Objeto de Eventos, Objeto de Entidades, Objeto de Reglas (Calidad y Mejora Continua), Objetos de Tecnología (Groupware). La relación que existe entre los diferentes Objetos y el Proceso

Educativo son:

- La relación con el Objeto de Objetivos es, la Verificación del objetivo o u objetivos que sean definidos en la plataforma, La relación con el objeto de Actores es, la ejecución generada por los actores sobre el Proceso Educativo.
- La relación con el Objeto de Estructura de Trabajo es la responsabilidad de generar equipos de trabajo, para aplicar el concepto colaborativo, al estar llevando a cabo las diferentes tareas del curso
- La relación con el Objeto de Eventos es cuando se requiere realizar algún cambio en los programas educativos.
- La relación con el Objeto de Entidades es la de ejecutar el cambio referente a el programa o los programas que se requieran. La relación con el Objeto de Reglas, es la de llevar el seguimiento de la calidad dentro del modelo.
- La relación con el Objeto de Tecnología, es la de seleccionar la plataforma colaborativa adecuada para realizar el proceso de educación a distancia.

Dicho modelo se encarga de llevar la logística propiamente, para poder llevar a cabo las diferentes tareas necesarias del modelo en la estructura, con el objetivo de ejecutarla tal cual como esté definida en el modelo.

## Palabras clave

Diagnóstico, evaluación de enseñanza-aprendizaje, aprovechamiento del alumno, entorno en línea, enseñanza virtual, indicadores.

## Introducción

El Modelo Orientado a Objetos (OO), propuesto, puede ser instalado a cualquier plataforma, de Educación a Distancia (EaD) colaborativa, de un tiempo a la fecha la modalidad de EaD, ha presentado un crecimiento vertiginoso. La sociedad del conocimiento requiere respuestas positivas a las nuevas demandas que se están presentando en la actualidad, una de ellas es la disciplina de EaD, la cual no es nueva, sino más bien es una modalidad que ha tenido una evolución constante, las Nuevas Tecnologías de Información y las Comunicaciones (NTIC's), vienen impulsando a que los cambios se vayan dando correctamente y más rápidamente.

De hecho uno de los elementos importantes que apoyó al crecimiento de EaD, es la herramienta Internet, la cual es aprovechada como medio de su distribución. El uso de internet, y las comunicaciones y algunos otros elementos implican nuevos retos, buscando siempre dar solución a las nuevas necesidades que son demandadas actualmente, ahora bien, los cambios tan rápidos que se están presentando, promueven el impulso de la innovación tecnológica. Este artículo tiene como objetivo exponer el modelo de Tijerina, G. (2006), dicho modelo es genérico, ya que permite ser aplicado en cualquier modalidad o plataforma colaborativa de EaD, ya sea totalmente a distancia (e - Learning), o semi-presencial (b-Learning) o como apoyo a la planta docente.

Frecuentemente se está verificando el buen funcionamiento del Modelo OO Figura 1, mediante el Objeto de Reglas, el cual se encarga de llevar la tarea de calidad y mejora continua, para ir ajustando el modelo a las necesidades actuales, con la finalidad de actualizarlo.

## Modelo OO del Proceso Educativo.

A continuación, presentaremos el Modelo OO Figura 1, dicho modelo propuesto, está integrado por ocho objetos, identificando como objeto central el Proceso Educativo, siendo este el que controla y monitorea al resto de los objetos que se encuentran al derredor.

Para una mejor apreciación del modelo propuesto, se describe en la Figura 1, ahora bien, como se comentó en el párrafo anterior, el Modelo OO está integrado por ocho objetos, por ejemplo: el objeto que se encuentra en el centro y que tiene interacción con el resto de objetos es **el objeto Proceso Educativo**, el cual es clave en el modelo. Cada objeto que se describe en la Figura 1, tiene un propósito específico, los Objetos son activados, a la hora de iniciar el ciclo de vida del proceso educativo.



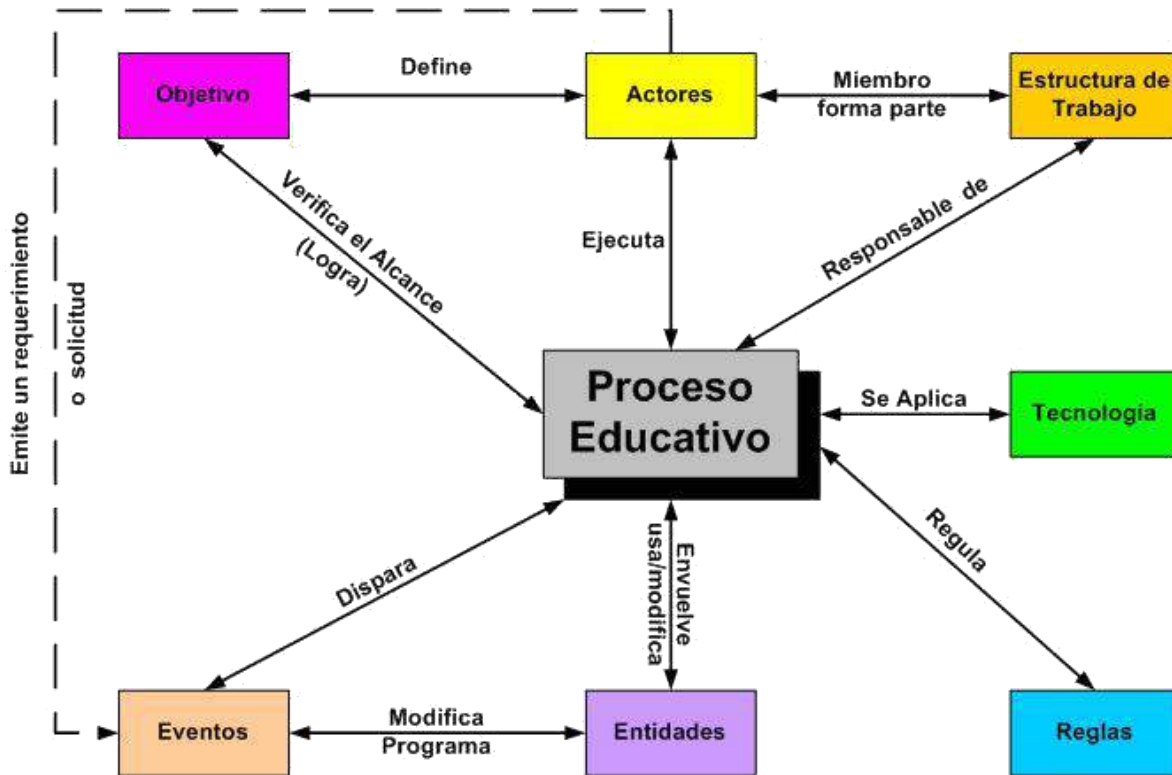


Figura 1 Modelo Propuesto Orientado a Objeto (Diagrama de Contexto)  
 Elaboración del autor.

**Modelo OO Diagrama de contexto.**

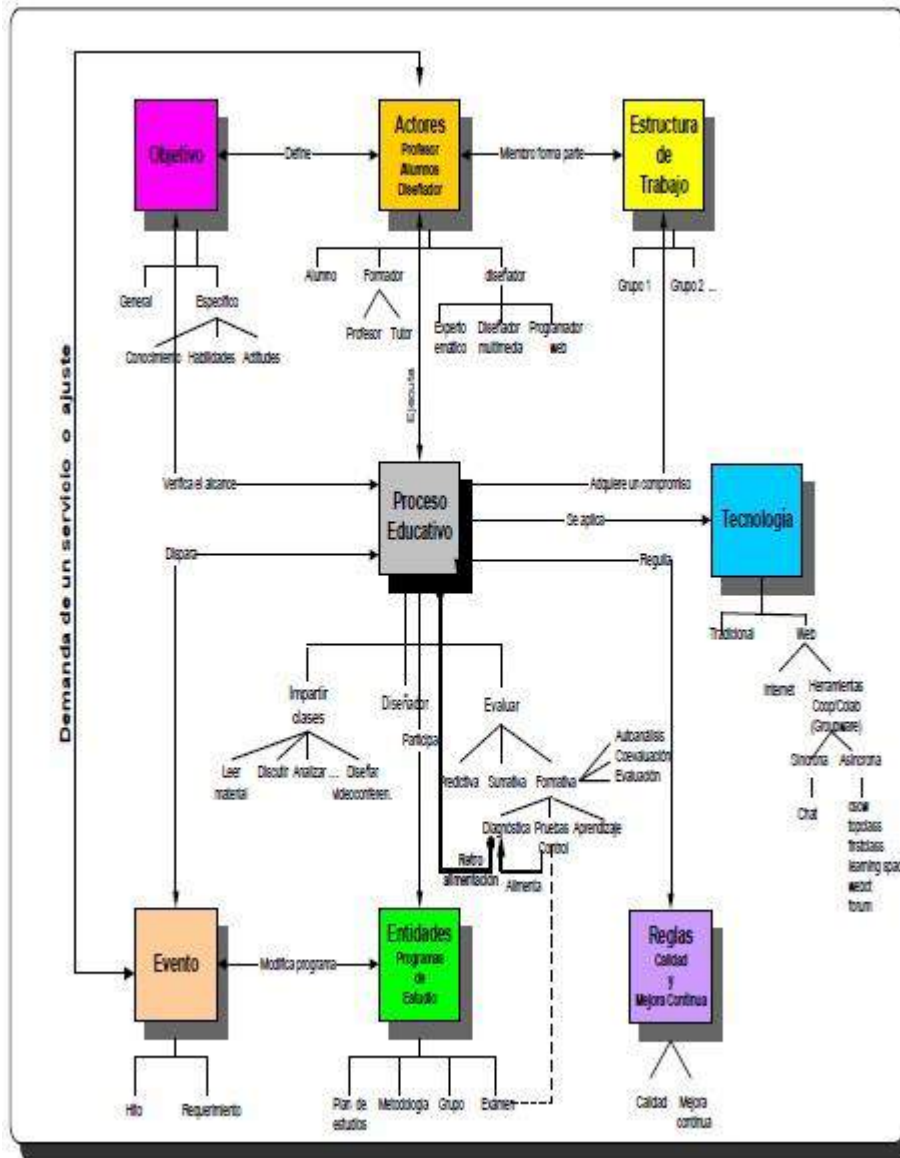


Figura 1 Modelo Orientado a Objetos del Proceso Educativo. Fuente: (Tijerina G, 2006).

El modelo propuesto (Figura 1), es el que se encarga de darle vida a la estructura, incrustándose en ésta para impulsar cada uno de los objetos del modelo, observando el efecto que producen una vez que son activados, el propósito del modelo es, apoyar a la estructura para poder lograr los objetivos para lo que fue creada, aportando mecanismos por los cuales el alumno puede apoyarle, para que pueda lograr el objetivo definido por los pedagogos, al inicio del proceso educativo.

Componentes del modelo propuesto, comentaremos la relación que se mantiene entre todos los ocho objetos del modelo, el objeto actores se encarga de definir los objetivos, que son generados por expertos pedagogos, también se encarga de *ejecutar* el proceso educativo, ya que es

activado cuando el profesor requiere hacer algún ajuste o modificación en el programa o instructivo, de esta manera el profesor/tutor/facilitador, emite un requerimiento o una solicitud el objeto de Eventos, el cual le da seguimiento para llevar a cabo la tarea, el objeto proceso educativo verifica el alcance del objeto objetivo, este es creado o definido por expertos pedagogos, y permanecerá en todo el ciclo de vida del proceso educativo (Estructura Anexo B), los objetos actores diseñan la estructura de trabajo, formando grupos o equipos, que serán coordinados y vigilados por los tutores/profesores asignándoles trabajos, exámenes, tareas, etc. y que son definidos en un documento llamado agenda, donde se definen: actividades, porcentajes y tiempo de entrega (fechas), dicha agenda el objetivo que tiene es determinar la manera de cómo se llevará el curso en el período.

El objeto tecnología es incluido en el proceso educativo y sirve para identificar la plataforma colaborativa a ser usada en el proceso de E-A, algunos ejemplos de plataformas: NEXUS (Plataforma propia de UANL), Blackboard y WebCt son propietarias, es decir, son las que tienen licenciamiento (son rentadas), para poder ser usadas, la plataforma Moodle es no propietaria, es decir, son plataformas de código abierto, entre otras. El objeto evento dispara un proceso una solicitud, ésta es una activado generada por el tutor/profesor para realizar algún ajuste o modificación a los planes de estudio, se envía a el objeto de entidad. El objeto de entidad contiene los programas de estudio, instructivos, los grupos (equipos), los reactivos (exámenes), los cuales estarán disponibles a la hora que el estudiante los mande llamar para llevar a cabo la tarea de auto -evaluación, (esta tarea el estudiante la podrá repetir, tantas veces como se necesite), una vez que el estudiante se sienta capaz, o que domine el tema o la unidad, entonces solicitará el examen definitivo, el cual formará parte de la evaluación. E l objeto regla se encarga de *regular*: el proceso educativo, el Modelo completo, llevando a cabo la tarea de aseguramiento de la calidad y mejora continua, vigilando constantemente, es decir, que estará en constante revisión, tomando en consideración a la sociedad del conocimiento, para ir ajustando el Modelo OO a las nuevas necesidades que se vayan demandando, para mantener el Modelo OO actualizado.

### **Proyección del Modelo en la Estructura.**

En la etapa de proyección, observaremos como el Modelo OO Figura 2, del proceso educativo se incrusta en el triángulo, el cual representa a la institución. Observamos también que al lado izquierdo del triángulo, se despliega una columna que muestra los diferentes niveles o fases, que incluye el ciclo de vida del proceso educativo, (I-objetivo, II-programa de estudio, III-instructivo de operación, IV -Producto - Logística y el V-*alumno* – con los Conocimientos, Habilidades y Actitudes), la proyección del modelo en la estructura, Berge, Collins y Dougherty (2000), la encontramos en la Figura 2.

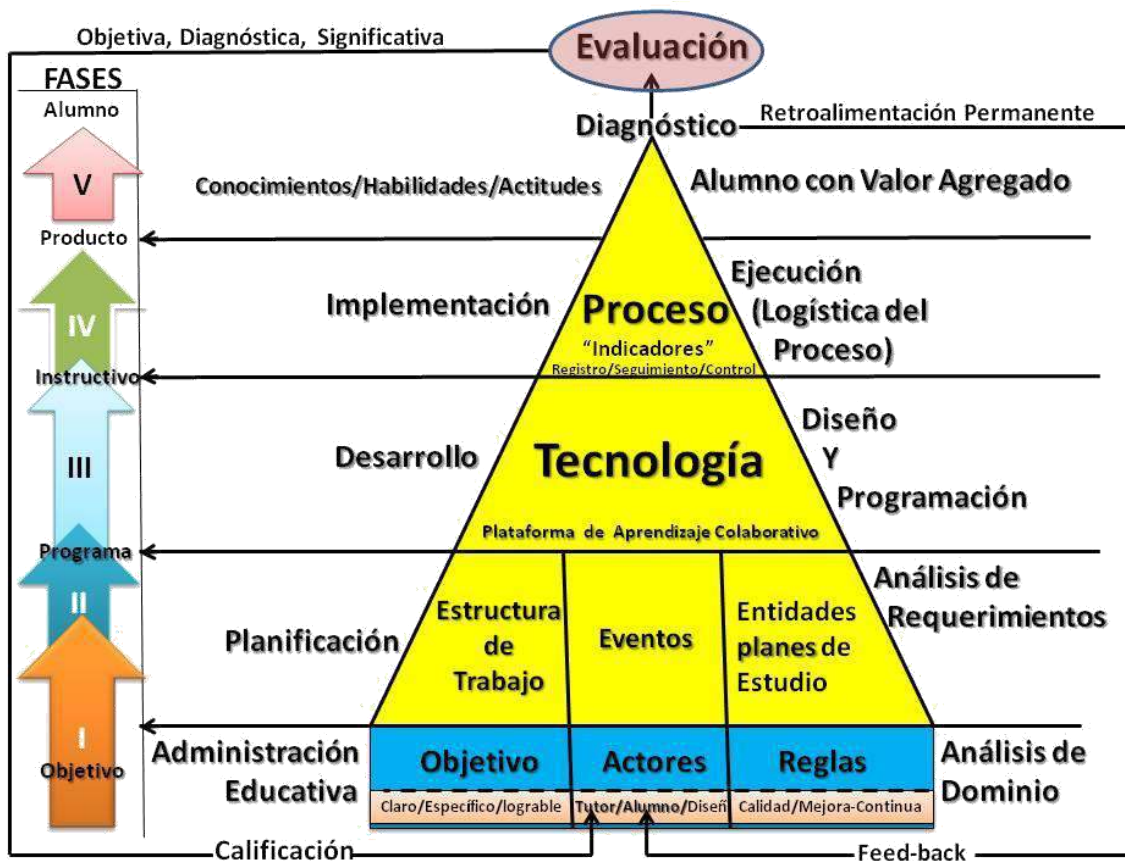


Figura 2 Proyección del Modelo en la Estructura. Fuente: (Tijerina G, 2006).

### Diagrama de proyección.

En la Figura 2, observamos como el modelo propuesto, apoya a la estructura del ciclo de vida del proceso educativo Anexo B, para lograr el objetivo según la fase o el nivel en el que se encuentre, por ejemplo: tomaremos el **primer nivel**: (Administración Educativa – Análisis de Dominio), el cual se encuentra en la base del triángulo, cuyo propósito es el de generar (crear) el **objetivo**, localizado a la izquierda del triángulo. Los objetos (objetivo, actores, reglas), que se encuentran dentro de la base del triángulo servirán como cimientos de apoyo a los niveles superiores, definiendo claramente los objetivos

El **segundo nivel**: tomará en cuenta las fases uno, en esta fase tenemos la **planificación**, la cual tiene relación con la fase de Análisis de Requerimientos, considerando dentro del triángulo los objetos: (*estructura de trabajo, eventos y entidades*), cuya finalidad es la de crear el **programa de estudio**, que vayan de acuerdo con el curso y que se esté ofreciendo, este Objeto le permitirá que el alumno entienda mejor el rol que tiene en el proceso y permitirá también dejar todo listo para el siguiente nivel.

El **tercer nivel**: tomará en cuenta las fases uno y dos, para continuar con la fase de **desarrollo**, la cual tiene relación con las fase Diseño y Programación, considerando dentro del triángulo el

objeto: (Tecnología, herramienta de entorno de aprendizaje), dando como resultado la generación del **instructivo de operación**,

El **cuarto nivel**: tomará en cuenta las fases uno, dos y tres, la **Implementación**, tiene relación con la fase de **ejecución**, es una de las fases más importante, (si no la más importante), sin restarle importancia a las demás fases, ya que es aquí donde se lleva a cabo el **Proceso** (registro/seguimiento/control de los Indicadores), esta fase es donde se lleva la logística propiamente del proceso educativo, es en este nivel donde el **alumno adquiere los (conocimientos, habilidades y actitudes)**; (Stephenson y Yorke, 1998) así también es donde se dispersa el conocimiento, accedendo a todos los elementos de la plataforma de E -A, navegando, siguiendo el programa de la materia y el instructivo de operación, conectándose con el tutor para interactuar, comunicándose con sus compañeros del equipo para realizar chat's, foros, debates o bien para darle seguimiento a las tareas o trabajos asignados, que fueron encargados por el mismo tutor/facilitador.

En la **última fase (quinta)**, continuando con el seguimiento del proceso, tomaremos de entrada al alumno, el cual fue adquiriendo la preparación con el apoyo de las fases anteriores (Programadas del Ciclo de Vida del Proceso Educativo), siguiendo las recomendaciones del profesor o tutor/facilitador, navegando por el entorno de la plataforma de aprendizaje, según el manual práctico, el cual fue entregado al inicio del curso, por la Institución, en dicho manual se le indica al alumno la manera más adecuada de viajar por la plataforma para facilitar el aprendizaje. Sin perder de vista el registro, seguimiento y control de toda actividad realizada por el alumno en la plataforma.

Todo el proceso anterior le permitirá al tutor/facilitador, saber cómo está trabajando el alumno, identificando el aspecto actitudinal de cada alumno, apoyándose en los indicadores los cuales reflejarán: (que páginas ha consultado, el tiempo dedicó a cada página, si realizó autoevaluaciones, si interactuó con el profesor, con sus compañeros, si realizó autoevaluaciones, etc.), el objetivo que se pretende con lo expuesto anteriormente es poder desarrollar una evaluación más objetividad. (Sainz Leyva, L, 1998).

Por consiguiente el tutor/facilitador puede generar un diagnóstico (cuando lo juzgue conveniente), para analizar la participación de cada alumno en la plataforma de E -A, permitiéndole al facilitador actuar en forma **proactiva** para retroalimentar al alumno con tiempo, (Holmberg, B, 1995). Por lo tanto, el diagnóstico es una herramienta (documento), donde se refleja la participación de cada integrante en el entorno de aprendizaje, proporcionándole al tutor un panorama claro de la actuación de cada alumno (usando indicadores, fiables y seguros). Dicho diagnóstico permitirá identificar claramente las fortalezas y debilidades del alumno, lo cual ayudará al tutor/facilitador, a centrarse mejor y detectar los fallos o errores. Una vez detectado los errores o fallos, el tutor/facilitador le dará al alumno una retroalimentación (tutor – alumno), con la finalidad de ayudarlo a que supere los fallos o errores detectados al alumno, Kember, D., Leung, D. Y. P., y Kwan, K. P. (2002).

### Descripción de Niveles Estructura y Modelo OO.

A continuación podemos observar la Tabla 1, que nos muestra como están relacionados, la Estructura con sus niveles (Fases), y el Modelo OO, observemos en esta tabla, desde un punto de vista integral, como se fusiona el modelo OO en la Estructura para darle vida y apoyar al mismo proceso a facilitar la adquisición de conocimientos al estudiante, permitiendo darle una adecuada orientación al alumno para facilitar la adquisición de los conocimientos, sobre el tema que se trate.

El estudiante tomara en cuenta los Niveles: I, II y III, Para aprovecharlos en el nivel IV, ya que en este nivel es donde se lleva propiamente la logística del proceso educativo, aquí es donde el alumno aprende, es decir, en el nivel V es donde el estudiante toma en consideración: El Objetivo del curso, los programas, instructivos y los aplica en la plataforma tecnológica colaborativa instalada en la institución, así como considerar: (La Agenda, los Foros, los Debates, los Casos prácticos, las preguntas detonantes, entre otras actividades), y de esa forma poder llevar el Registro/Seguimiento y Control apoyándose en los Indicadores fiables y seguros, en donde se irá llevando una bitácora a detalle para apoyar al alumno en su retroalimentación, llevando una Evaluación: Objetiva, Diagnóstica y Significativa.

Tabla 1 Relación del modelo en la estructura, Fuente: (Tijerina G, 2002).

Niveles	Estructura (fases)	Estructura (contenido)	Modelo OO
I	Administración Educativa	Análisis del Dominio	<b>Objeto</b> Objetivo, Actores, Reglas
II	Planificación	Análisis de Requerimientos	<b>Objeto</b> Estructuras de trabajo, Eventos, Entidades (planes de estudio) Programas de Estudio
III	Desarrollo	Diseño y Programación	<b>Objeto</b> Tecnología (Instructivo de Operación)
IV	Implementación	Proceso- Conocim./Habili./Actitudes	<b>Objeto</b> Proceso (registro/seguimiento/control) Producto (uso de indicadores)
V	Alumno/Producto	Alumno Agregado Valor	Retroalimentación (Feed-Back) – llevando una <b>Evaluación Objetiva, Diagnóstica, Significativa</b>

Ahora bien, considerando todo lo anterior, para poder ejecutar el concepto de (Registro / Seguimiento / Control), es importante aplicar indicadores, ya que de esa manera podremos controlar el concepto actitudinal del estudiante. A continuación, observamos una tabla donde se contemplan algunos de los indicadores que se pueden usar, para darnos cuenta de la manera de como está participando cada estudiante en el curso.

**Tabla de Indicadores.**

A continuación se muestra la Tabla 2, la cual contiene algunos de los indicadores básicos y otros de información, esto para ejemplificar y poder explicar la mecánica de los indicadores en esta investigación. En la Tabla 2 se muestra un formato, donde se incluye información clave e importante, por ejemplo: la llave de registro, la cual servirá para acceder a la información del alumno y poder analizar, que actividades realizó, verificando si el alumno viajó por las paginas recomendadas por el profesor/tutor, por el manual identificando el tiempo dedicado a cada página (según su indicador), igualmente si el alumno asistió a las sesiones semi-presenciales.

<b>Datos(llave) de registro</b>	<b>Base de Datos</b>		
<p><b>Codigo</b> :&amp;&amp;&amp;&amp;&amp;&amp;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Fecha dd/mm/aa</li> <li>- Hora ini: hh/mm/ss/ms</li> <li style="padding-left: 20px;">" " páginas ...</li> <li>- Hora fin: hh/mm/ss/ms</li> <li style="padding-left: 20px;">" " páginas ...</li> </ul>	<b>Indicadores Significativos</b>	<b>Básicos</b>	<b>Inf.</b>
	<b>Viaja por páginas Recomendadas por El Profesor</b>	✓	
	<b>Viaja según manual De estudio</b>	✓	
	<b>Tiene Comunicación con el Profesor</b>		✓
	<b>Tiene Comunicación con El Tutor</b>		✓
	<b>Tiene Comunicación con Los compañeros</b>		✓
	<b>Acude a reuniones Semipresenciales</b>	✓	

Tabla 2 Tabla de Indicadores Significativos.Fuente: Tijerina G, 2006.

En la Tabla 1, observamos la existencia de una llave (registro), la *cual sirve* para acceder a la información de cada alumno y poder analizar todas las actividades, (que están definidas como indicadores), realizadas por él mismo, una vez acesada la información servirá para evaluar tres aspectos importantes de la enseñanza: Planeamiento, Puesta en Práctica, y Resultados. (Pratt,

D . D. 1997). En el Anexo C, se describen dos tablas con indicadores los cuales aportarán información importante sobre la participación de cada integrante, permitiendo al tutor/facilitador visualizar más fácilmente las actitudes de cada alumno.

Al alumno se le recomendará que siga las indicaciones del manual para facilitar su aprendizaje, así también la manera de viajar por las páginas recomendadas, las cuales se irán registrando en la base de datos de indicadores significativos, fiables y seguros, permitiéndole al profesor/tutor gestionar la retroalimentación (feed back) a tiempo. Lo que se pretende con lo anterior es, orientar a los alumnos que el tutor detecte que no esté aprovechando el curso, o bien a aquellos alumnos que tengan bajas calificaciones, el objetivo que se pretende es el de retroalimentar (interactuar tutor-alumno), para apoyarle en sus deficiencias y que pueda superarlas, para que continúe con su formación, (Alonso, C. M. y Gallego, D. J. 2003). De ahí que, lo anterior es vital para el buen funcionamiento de nuestra estructura y modelo propuesto.

Ya que, con este historial registrado (indicadores, entre más detalle mejor), se podrán detectar los errores que el alumno pueda cometer. De tal manera que el tutor/facilitador al analizar detalladamente el diagnóstico, podrá orientar mejor al alumno para que logre adquirir los *conocimientos, habilidades y actitudes*, y Moreno, J. M. 1971). Requeridos previamente en los objetivos del curso.

## Anexo C

### Tablas de Indicadores:

A continuación, se presentan dos tablas de **indicadores** la Tabla 2, está compuesta por dos aspectos de indicadores: (**formales e informales**), así también, identificando su función desde el punto de vista: (Cuantitativos y Cualitativos), la Tabla 3, al igual que la Tabla 2, aporta información valiosa e importante para que el tutor/facilitador puede aprovechar y aplicarlos en la evaluación.

Dichos indicadores serán contemplados para ser integrados en cualquier proceso de a E -A, con la finalidad de que el tutor/facilitador gestione una evaluación diagnóstica y más objetiva, centrándose en el alumno, pieza clave en el proceso del aprendizaje.

Tabla 2: Indicadores formales/informales con enfoques “subjetivos y objetivos”,;(Ingmultimed, 2005).

### INDICADORES

#### Aspectos formales:

- Tiempo entre la publicación de uno material didáctico y el proceso de bajar hecho por el alumno



- El cumplimiento del plazo para la entrega de los trabajos (diferencia de tiempos)
- Tiempo dedicado a cada parte
- Número de intervalos que ha hecho el curso
- Número de participación en foro de discusión en directo
- Número de intentos de resolución de ejercicios
- Número de presencias en encuentros temáticos
- Número de documentos visitados
- Participación en actividades de laboratorio

### **Aspectos informales:**

- Número de accesos al site
- Distribución del tiempo de acceso
- Tiempo de acceso
- Página visitada
- Tiempo de permanencia en la página
- Horario de conexión en días laborales
- Horario de conexión en fines de semana
- Participación en lista de discusión
- Calidad de las intervenciones
- Calidad de los mensajes.
- Calidad de las consultas
- Calidad de los trabajos
- Número de réplicas de la consulta
- Número de réplicas del mensaje.

- f) Número de réplicas con la secretaria
- g) Número de réplicas con el técnico
- h) Tiempo de contestación de la consulta
- i) Tiempo de contestación del mensaje
- j) Número de mensajes enviados
- k) Número de consultas enviadas
- l) Número de accesos abortados
- m) Número de reclamaciones..
- n) Número de réplicas con la secretaria – material
- o) Número de réplicas con la secretaria – ambiente
- p) Número de retroalimentación
- q) Calidad de las retroalimentaciones
- r) Creatividad
- s) Iniciativa
- t) Participación en proyectos optativos
- u) Número de intervenciones en foros

**Objetividad:**

- i. Evaluación - Tipo test
- ii. Evaluación - Tipo asociación
- iii. Evaluación - Tipo agrupación
- iv. Evaluación - Tipo ordenación
- v. Evaluación - Preguntas abiertas
- vi. Evaluación - Proyecto

La segunda tabla, contiene indicadores, que al igual que la Tabla 2, aporta información relevante sobre el aspecto actitudinal del alumno, dicha información podrá considerarse para

realizar el proceso de evaluación, de igual forma será utilizada para generar el diagnóstico correspondiente, el cual es activado por el propio profesor/tutor cuando él lo crea conveniente, permitiéndole a este actuar en forma proactiva, en la retroalimentación al alumno .

Tabla 3 Indicadores para aplicarlos en entornos de E-A. Fuente: elaboraciones del autor.

### INDICADORES

- 1- Unidades acreditadas por el alumno
- 2- Unidades **no** acreditadas por el alumno
- 3- Número de sesiones (veces que el alumno a entrado) hasta ahora
- 4- Tiempo promedio por página visitada por el alumno
- 5- Comunicación con compañeros (dirección de la comunicación)
- 6- Comunicación con profesores (dirección de la comunicación)
- 7- Comunicación con tutores (dirección de la comunicación)
- 8- Calificaciones del alumno, kardex
- 9- Por unidad, Preguntas con respuesta correctas del alumno.
- 10- Por unidad, Preguntas con respuesta erróneas del alumno.
- 11- Por unidad / examen, Preguntas con respuesta correctas del alumno
- 12- Por unidad / examen, Preguntas con respuesta erróneas del alumno
- 13- Ultima navegación del alumno por el entorno de enseñanza aprendizaje
- 14- Exámenes (por unidad) acreditados por el alumno (con descripción)
- 15- Exámenes (por unidad) suspendidos por el alumno (con descripción)
- 16- Por unidad, número de intentos del alumno para acreditar (con descripción)
- 17- Por examen, número de intentos por el alumno para acreditar (con descripción)
- 18- Comunicación Chat's
- 19- Chats, el alumno participó (objetivo – descripción)
- 20- Chats, el alumno **no** participó (objetivo – descripción)
- 21- Solución de dudas por medio de foros
- 22- Participación interactiva en los foros.
- 23- Sesiones presenciales
- 24- Reuniones semi-presenciales, el alumno participó (objetivo – descripción)
- 25- Reuniones semi-presenciales, el alumno **no** participó (objetivo – descripción)
- 26- Por equipo o grupo (número y nombre del alumno)
- 27- Trabajo entregado por el alumno (descripción)
- 28- Trabajo **no** entregado por el alumno (descripción)
- 29- Foro, el alumno participó (objetivo – descripción)
- 30- Foro, el alumno **no** participó (objetivo – descripción)
- 31- Manual (el alumno navegó por las páginas recomendadas, según secuencia)
- 32- Manual (el alumno **no** navegó por las páginas recomendadas, según secuencia)

- 33- Profesor (el alumno navegó por las páginas recomendadas, según secuencia)
- 34- Profesor (el alumno **no** navegó por las páginas recomendadas, según secuencia)
- 35- Tutor (el alumno navegó por las páginas recomendadas, según secuencia)
- 36- Tutor (el alumno **no** navegó por las páginas recomendadas, según secuencia)
- 37- El alumno solicitó ayuda (número de veces)
- 38- Auto-evaluación del alumno (por examen) número de veces
- 39- Tablero de anuncios (número de veces que el alumno lo consulta)
- 40- Calendario (número de veces que el alumno lo consulta)
- 41- Sistema de avisos (número de veces que el alumno lo consulta)
- 42- Casos de estudio (número de veces que el alumno lo consulta)
  
- 43- Donde resolver dudas del los módulos (número de veces que el alumno lo consulta)
- 44- Donde resolver dudas de conceptos (número de veces que el alumno lo consulta)
- 45- Donde resolver dudas de contenidos (número de veces que el alumno lo consulta)
- 46- Donde averiguar temas de tesis (número de veces que el alumno lo consulta)
- 47- Normativas para saber iniciar una tesis (número de veces que el alumno lo consulta)
- 48- Soporte en horas de oficina (contacto con el profesor/tutor)
- 49- Servicio de dudas por telefónicas (interacción con el tutor)
- 50- Atención de casos (prácticos o de Trabajos)
- 51- Mantener, Actualizadas las bibliotecas
- 52- Adaptar la actitud Proactividad (promovido por el tutor)
- 53- Mantención de FAQs (preguntas más usadas)
- 54- Revisar exámenes (responsabilidad del tutor)
- 55- Soporte, Atender exámenes por correo (interacción con el tutor)
- 56- Redacción de contenidos (responsabilidad del experto del área)
- 57- Adaptación de nuevos contenidos (responsabilidad del experto del área)
- 58- Revisión de contenidos antiguos (responsabilidad del experto del área)
- 59- Apoyo al departamento comercial (responsabilidad del experto del área)
- 60- Bolsa de promoción profesional (responsabilidad del experto del área)
- 61- Actualización de la agenda (responsabilidad del experto del área)

## Referencias

- Ackerman, S. del M. y Malowne, T. W. 1990. Jardín de la respuesta: Una herramienta para crecer memoria de procedimientos de la conferencia de ACM sobre sistemas de información de oficina , páginas 31-39.
- Alonso, C. M. y Gallego, D. J. 2003. Como diagnosticar y mejorar los estilos de aprendizaje. Madrid: UNED, Form
- Andriessen, J. y Sandberg, J. 1999. Where is Education Heading and How about AI.? International Journal of Artificial Intelligence in Education, 10, 130-150.
- Barberà, E. 2000. "Study actions in a virtual university". Virtual University Journal, 3 (2), p. 31-42.
- Barberà, E. coord, 2001. La incógnita de la educación a distancia. Barcelona, ICE/Horsori.
- Bloom Benjamín, editor, 1971. Taxonomía de los objetivos de la educación, editorial el ateneo, Argentina.

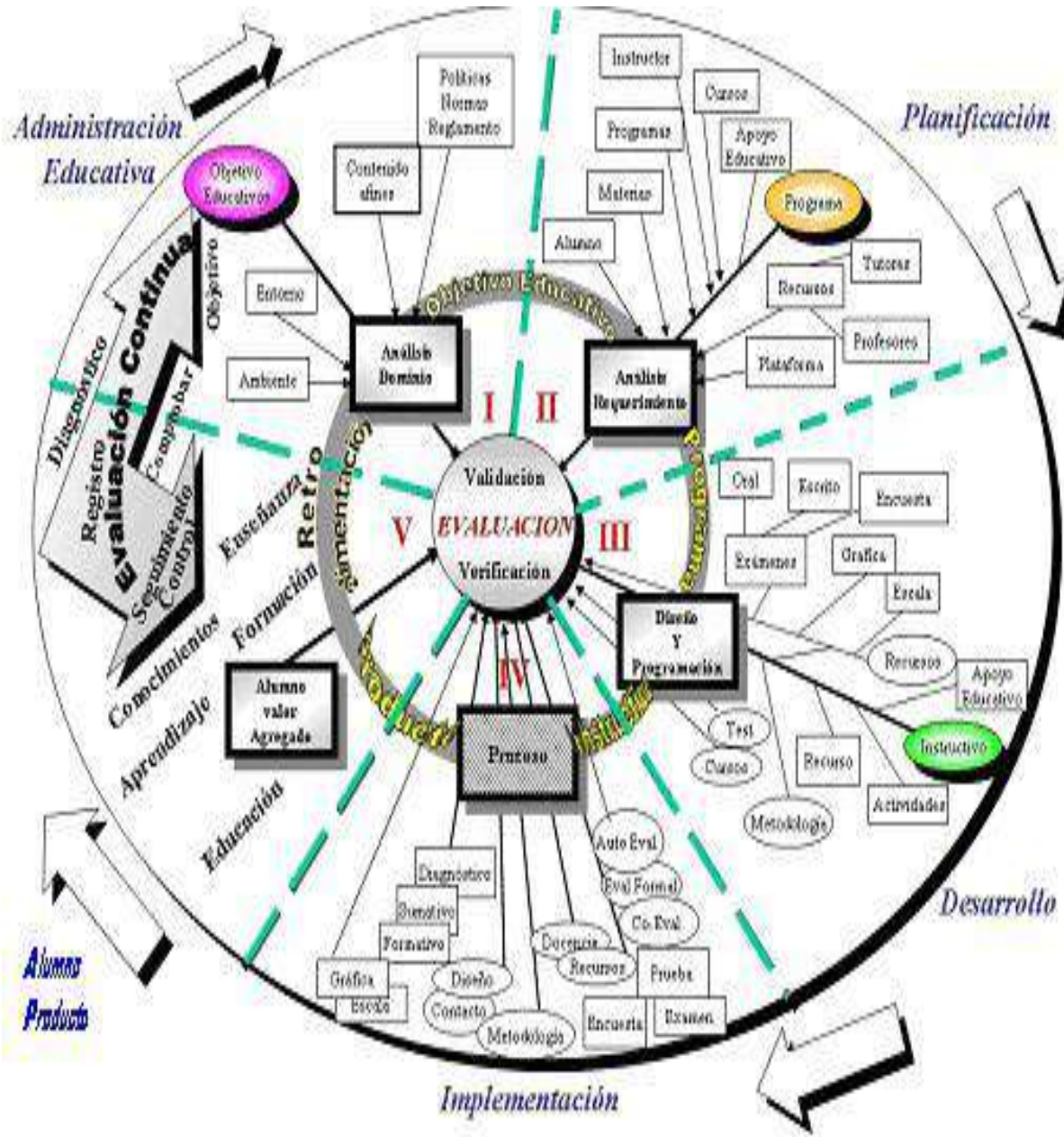
- Booch, G., Jacobson I., and Rumbaugh J. 1998. The Unified Modeling Language User Guide. Addison-Wesley. M.
- Chadwick J. 1989. Evaluación Formativa Editorial Paidós.
- Díaz B., F y Hernández R., G. 1997. Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo, Una interpretación Predictiva. México: Mc Graw Hill.
- Felton, J., Mitchell, J., y Stinson, M. 2004. Web -based student evaluations of professors: the relations between perceived quality, easiness and sexiness. *Assessment y Evaluation in Higher Education*, 29 (1), 91-108.
- Laurillard, D. M. (1993). *Rethinking University Teaching: A Framework for the Effective Use of Educational Technology*. Routledge, London.
- Garcia Aretio, L. 2002. La educación a distancia. De la teoría a la práctica. Barcelona: Ariel.
- Gimeno Sacristán, J. 1992. *Teoría de la Enseñanza y Desarrollo del Curriculum*. Anaya, Madrid, 1981.
- Hietala, P. et al, 1998. The Virtual Campus: Trends for Higher Education and Training , chapter Using the World-Wide Web to promote educational discussions on University Level Courses, pages 169-183. IFIP. Chapman & Hall.
- Holmberg, B. 1985. *Status and Trends of Distance Education*. Sweden: Lector publishing.
- Holmberg, B. 1995. *Theory and Practice of Distance Education*. Londres: Roudledge.
- Kember, D., Leung, D. Y. P., y Kwan, K. P. 2002. Does the Use of Student Feedback Questionnaires Improve the Overall Quality of Teaching? *Assessment Y Evaluation in Higher Education*, 27 (5), 411-425.
- Montilva, J. 1999. "An Object-Oriented Approach to Business Modeling in Information Systems Development". Proc. of the 5 th Int. Conf. on Information Systems, Analysis and Synthesis, SCI/ISAS99, Orlando -USA, Vol.2, p. 358-364.
- Lafourcade, P.D. 1972. *Evaluación de los aprendizajes*. Madrid: Cincel.
- Laurillard, D. M. 1993. *Rethinking University Teaching: A Framework for the Effective Use of Educational Technology*. Routledge, London.
- Maccario, B. 1989. *Teoría y práctica de la evaluación de las actividades físicas y deportivas*. Bs.As. Ed. Lidium.
- Mayes, T. y Neilson, I. 1995. *Innovate Adult Learning with Innovate Technologies*, chapter Learning from other people dialogues: questions about computer based answers, pages 31-48. Number A61 in IFIP Series. Elsevier Science B.V (North Holland).
- Murray, T. 1999. *Authoring intelligent tutoring systems: an analysis of the state of the art*. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 10.
- Pila Teleña, A. (1995). *Preparación física*. Tomos I-II-III. Madrid. Editorial. Augusto Pila Teleña, 1985.
- Pila Teleña, A. 1995. *Preparación física*. Tomos I-II-III. Madrid. Editorial. Augusto Pila Teleña, 1985.
- Pila Teleña, A. 1997. *Evaluación Deportiva: Los tests de laboratorio al campo*, 3ª Ed. Madrid.
- Pratt, D. D. 1997. Reconceptualizing the evaluation of teaching in higher education. *Higher Education*, 34(1), 23-44.
- Rotger B. 1990. *Evaluación Formativa* Editorial Cincel. Madrid. España.
- Royce, W. 1970. *Managing the development of Large software systems: concepts and Techniques*. Proceedings, Wescon, agosto, 1970, citado en Piattini (1996).
- Rubbens, F. M. y Moreno, J. M. 1971. *Enseñanza Programada*. Ediciones en lengua holandesa y francesa C.D.U. Núm. 65.022.56.371.3. PHILIPS – Orientación Educativa.

- Ruiz C. 1991. Análisis de la administración de la Evaluación Formativa que realizan los docentes de la tercera etapa de Educación Básica en planteles del Distrito N° 5 del Area metropolitana de Caracas, y su posible efecto sobre el rendimiento estudiantil Tesis de Maestría UPEL.
- Roe, R.A. (2002), "Competences- A key towards the integration of theory and practice in work psychology". En: Gedrag en Organisatie, 15, 203-224.
- Sainz Leyva, L. 1998. La Enseñanza Tutelar como Modelo de Comunicación. Pedagógica Democrática. Rev. Cubana Educ. Med. Sup, 12 (2). 49-53.
- Sainz Leyva, L. 2002. Educación On Line: Una alternativa posible. (Centro de Gestión Empresarial, Superación Técnica y Administrativa – GESTA - CUBA).
- Schank, R. C. y Cleary, C. 1994. Engines for Education. Lawrence Erlbaum Associates, [http://www.ils.nwu.edu/~e\\_for\\_e](http://www.ils.nwu.edu/~e_for_e).
- Stephen, R., Smith, R., et al. (2003). Assessing Students' Performances in a Competencybased Curriculum. Academic Medicine 78, 1, 97-107.
- Thomas, R. 1993. The CTISS file, chapter Interact: Interactive Engineering teaching and learning project, pages 47-48. Oxford University Press.
- Verdejo, F. y Cerri, S. 1994. Collaborative dialogue technologies in distance learning , volume 133 of NATO Series on Computers and Systems Sciences. Springer-Verlag.
- Woodward, H. y Nanlohy, P. 2004. Digital portfolios. fact or fashion? Assessment & Evaluation in Higher Education, 29 (2), 625-648

### Referencias (Internet)

- Ingmultimed (2005). UPC. Evaluación del alumno en el entorno virtual: Identificación de indicadores inherentes y adyacentes. <http://doctorat.e-gim.net/gimmaster/jcl/doctorat/documentos/contenido1.asp?id=20&ide=2&cod=2>

Anexo B



Estructura del Ciclo de vida del proceso educativo. Fuente: Tijerina, G. (2006).

## PILOTO DE DOS CURSOS EN LÍNEA MASIVOS Y ABIERTOS EN EMMA

*Brenda Cecilia Padilla Rodríguez, Paul Rudman  
Universidad Autónoma de Nuevo León / University of Leicester (Reino Unido)*

### Resumen

Los cursos en línea masivos y abiertos, o MOOCs por sus siglas en inglés, representan una alternativa educativa actualmente en auge. Este trabajo describe la experiencia del diseño, la implementación y el rediseño de dos MOOCs de la Universidad de Leicester (Inglaterra) en la primera fase del piloto de EMMA (European Multiple MOOC Aggregator), una nueva plataforma educativa para MOOCs. Estos cursos sobre Diseño de Aprendizaje y Aprendizaje Potenciado por la Tecnología tuvieron una duración de 6 y 7 semanas, y contaron con 60 y 63 estudiantes, respectivamente. La comunicación sucedió a través de un apartado de comentarios disponible en cada unidad de aprendizaje y en blogs, siendo estos últimos poco utilizados. La participación en general decreció con el tiempo. Estos MOOCs han sido rediseñados. Se realizaron modificaciones para clarificar los materiales, incrementar el involucramiento, fomentar la comunicación y mantener una evaluación continua. Se espera que estos cambios resulten en cursos más interesantes, activos y relevantes.

### Palabras clave

MOOCs, cursos en línea, aprendizaje en línea, tecnologías educativas

### Antecedentes

En 2008 George Siemens y Stephen Downes se desempeñaban como maestros en un curso en línea titulado “Conectivismo y Conocimiento Cognitivo” (también conocido como CCK08), el cual formaba parte del Certificado de Tecnologías Emergentes del Aprendizaje (CETL, por sus siglas en inglés) en la Universidad de Manitoba en Canadá. Decidieron abrir el curso al público general, permitiendo el acceso gratuito a materiales y actividades. Más de 2,000 participantes adicionales se unieron. A es te se le considera el primer curso en línea masivo y abierto (o MOOC, por sus siglas en inglés) (Siemens, 2013).

Los MOOCs se consideran masivos porque su infraestructura tecnológica conlleva un potencial de uso a gran escala (Stewart, 2013). Evidencia de esto se encuentra en el elevado número de participantes de los MOOCs, que normalmente ronda las decenas de miles (e.g., Grainger, 2013; Harrison, 2014; MOOCs@Edinburgh Group, 2013). Son en línea porque se imparten a través del internet. Son abiertos porque cualquier persona en el mundo con conexión a la



red puede participar de manera gratuita, ya que no hay requisitos de inscripción ni tarifas a pagar (Anderson, 2013). Son cursos porque cumplen con la definición de este concepto: una intervención coherente, académica con una serie de objetivos de aprendizaje definidos (Youell, 2011, p. 4). Comúnmente cuentan con fechas de inicio y de fin.

El desarrollo y uso de los MOOCs ha ido en crecimiento, a tal grado que 2012 fue llamado “el año del MOOC” por el periódico estadounidense *The New York Times*. (Pappano, 2012). Actualmente los MOOCs siguen llamando la atención. Representan maneras de transformar la educación al proveer un espacio para probar nuevos métodos de enseñanza, aprendizaje y evaluación (Sharples et al., 2014). Aunque los MOOCs han estado rodeados de debate y escepticismo, se prevé que seguirán representando una alternativa importante en el escenario educativo (Johnson, Adams Becker, Estrada, & Freeman, 2015). Numerosas instituciones, como la Harvard University, Caltech y Sorbonne Universités (edX, 2015), se han incorporado a este movimiento, buscando incrementar el alcance de su institución, facilitar el acceso a la educación, innovar en sus prácticas de enseñanza y aprendizaje, construir y consolidar su marca, innovar en enseñanza y aprendizaje, y más (Hollands & Tirthali, 2014). Varias plataformas educativas para MOOCs han emergido, incluyendo Coursera, FutureLearn y Miríada X.

Dentro de este marco surge EMMA (European Multiple MOOC Aggregator), una iniciativa para la creación de una nueva plataforma educativa para MOOCs que fomenta la accesibilidad cultural a través de la posibilidad de traducir automáticamente los contenidos de los cursos a varios idiomas. EMMA es un proyecto piloto de 30 meses que inició en 2014 y actualmente se encuentra en curso. Doce instituciones de distintos países europeos participan. El presente trabajo describe la experiencia del diseño, la implementación y el rediseño de dos MOOCs de la Universidad de Leicester (Inglaterra) en la primera fase del piloto de EMMA.

### **Diseño de los MOOCs**

La Universidad de Leicester participó en EMMA con dos MOOCs en el área de educación: Diseño de Aprendizaje y Aprendizaje Potenciado por la Tecnología. Estos cursos se basaron en materiales previamente desarrollados para un programa de maestría, los cuales fueron adaptados para su uso por estudiantes con conocimientos previos limitados. Los contenidos incluyeron recursos educativos abiertos (REA, u OERs por sus siglas en inglés), debidamente atribuidos, e imágenes pertenecientes al dominio público. El idioma original era inglés. Sin embargo, EMMA facilitó una traducción automática al español.

Los MOOCs se organizaron en lecciones semanales divididas en unidades. Cada unidad contó con una actividad a realizar y un espacio abierto al final donde los participantes podían publicar mensajes. La mayoría de las actividades seguía el modelo de las e-tividades (e-tivities) de Gilly Salmon (2002), el cual identifica elementos clave a incluir: “Chispazos”, que son recursos - como imágenes y videos - enfocados en generar interés en el tema de la actividad

#### Objetivo

- Tarea, que incluye instrucciones, recursos útiles y el “lugar” donde se espera que se publiquen los productos de la actividad (e.g., un foro de discusión o un blog)
- Sección de respuesta, que requiere que los participantes comenten el trabajo de otros o respondan preguntas adicionales para fomentar la interacción.

Los productos de las actividades de los MOOCs se podían registrarse ya fuera en el espacio para comentarios, o en un blog personal facilitado por EMMA o en uno externo (e.g., wordpress). Algunas unidades incluían recursos y ejercicios adicionales para expandir el conocimiento y/o la práctica de temas específicos.

El MOOC de Diseño de Aprendizaje se enfocaba en las 7Cs del diseño de aprendizaje (Conole, 2013), un modelo conceptual que combina la Iniciativa del Diseño de Aprendizaje de la Open University (OULDI, por sus siglas en inglés) con los talleres Carpe Diem de diseño impartidos por la Universidad de Leicester. Esta aproximación ayuda a educadores a tomar decisiones pedagógicamente efectivas al diseñar cursos, proveyendo una guía para el desarrollo de actividades de aprendizaje, contenidos educativos y estructura en general. En este MOOC los participantes trabajaron en el diseño o rediseño de su propio curso. La duración fue de seis semanas. Versiones de los materiales y actividades de este MOOC se habían utilizado anteriormente en la OULDI y en los talleres Carpe Diem. El MOOC de Aprendizaje Potenciado por la Tecnología ofreció un panorama general de tecnologías educativas y formas en que estas pueden usarse a través de distintos contextos de aprendizaje. Duró ocho semanas, y contó con lecciones con temas como alfabetización digital y mundos virtuales. Los participantes podían experimentar con varias tecnologías y evaluar su relevancia en la práctica.

#### **Implementación de los MOOCs**

A través de diversos canales, como redes sociales y correos electrónicos a listas de distribución enfocadas en educación, se promovió el registro en los MOOCs. Se contó con la participación de 60 estudiantes en el curso de Diseño de Aprendizaje y 63 en el de Aprendizaje Potenciado por Tecnología. Tres expertos

en el área de educación en línea y tecnologías educativas fungieron como facilitadores de los MOOCs. La comunicación se dio esencialmente a través del apartado de comentarios en cada unidad y una publicación semanal en un blog de EMMA, la cual era enviada por correo electrónico a los participantes. Seis estudiantes comentaron en las publicaciones de blog relacionadas con el MOOC de Aprendizaje Potenciado por la Tecnología, 4 en la primer semana y 2 en la antepenúltima semana.

Al momento de la implementación, la plataforma EMMA se encontraba en fase beta y los datos analíticos de aprendizaje no se encontraban disponibles. Sin embargo, una observación simple permitió determinar que el uso de los blogs dentro de EMMA por parte de los estudiantes fue limitado. Pocos utilizaron esta herramienta para documentar su aprendizaje, como era el plan inicial. Esto pudo deberse a la relativa complejidad de usar los blogs en comparación a la sencillez de publicar mensajes en el apartado disponible al final de cada unidad. Se requerían más clics para utilizar los blogs. Las actividades basadas en discusiones contaron con una mayor participación. Estas conversaciones se llevaron a cabo mayoritariamente en inglés, con un par de contribuciones en español e italiano.

Durante el transcurso de los MOOCs, se fueron realizando mejoras a la plataforma. Los participantes contribuyeron a este proceso, compartiendo espontáneamente sus sugerencias. Por ejemplo, una estudiante ayudó a identificar errores de navegación. Si bien esto no dependía del diseño de los MOOCs, sí era importante durante la implementación.

Como sucede frecuentemente en los MOOCs (e.g., Padilla Rodríguez, Bird, & Conole, en prensa), la participación decreció conforme avanzaron los cursos. Las últimas semanas las contribuciones totales de los estudiantes se limitaron a 2-3 mensajes. Explicaciones de esto se han ofrecido anteriormente. Los estudiantes de los MOOCs pueden tener diferentes metas al inscribirse en este tipo de curso, como probar el aprendizaje en línea, tener la experiencia de estudiar un MOOC, o conocer más sobre uno de los temas (e.g., MOOCs@Edinburgh Group, 2013; Padilla Rodríguez et al., en prensa). Otra posibilidad es que los cursos, basados en materiales adecuados para nivel maestría, hayan sido de un nivel muy elevado para los participantes, lo cual pudo haber resultado en desmotivación. Los problemas de la plataforma también pudieron haber sido causantes del decremento en la participación durante las últimas semanas de los MOOCs.

## Rediseño de los MOOCs

A partir de la experiencia de implementación, se definió la estrategia de rediseño de los MOOCs, la cual considera los siguientes cuatro puntos. *Facilitar la comprensión de los materiales:* Los MOOCs pueden atraer a participantes de todos los niveles educativos y con distintas habilidades. Determinar la dificultad adecuada de un MOOC es un reto. Lo que algunos participantes consideran "muy fácil" puede ser "muy complicado" para otros. Durante el rediseño, se simplificó el lenguaje de los materiales, y se agregaron nuevos ejemplos y explicaciones. Un futuro reto es definir un modelo replicable de aprendizaje multi-nivel, adecuado para personas con distintos trasfondos educativos y habilidades académicas. Un proceso estandarizable de este tipo podría ayudar a otros desarrolladores de MOOCs. Una opción es utilizar los principios de Simple English Wikipedia (2015), cuyos artículos emplean menos palabras y una gramática más sencilla que Wikipedia tradicional, representando así una alternativa útil para personas que desean comprender temas poco familiares o ideas complejas. *Promover el involucramiento de los estudiantes:* Para fomentar la participación, se cambiaron algunos chispazos de las actividades para que fueran más interesantes y relevantes que antes. Asimismo, dado el empleo limitado de los blogs, se estableció que su uso fuera recomendado pero opcional. Las instrucciones de las tareas cambiaron para que la falta de uso de blogs no interfiriera con el desarrollo de las actividades. *Obtener retroalimentación de los participantes:* Para saber más sobre el trasfondo de los participantes, sus motivaciones, sus expectativas y sus percepciones sobre los cursos, el rediseño incorpora encuestas de inicio y fin de curso, adaptadas a cada MOOC. *Mejorar la comunicación con los estudiantes:* Se planea incrementar la participación de los facilitadores en canales de comunicación externos a EMMA, como Twitter. Se seleccionaron recursos útiles y preguntas para la reflexión para compartirlos durante el transcurso de la segunda entrega de los MOOCs.

## Reflexiones finales

El proyecto EMMA sigue en curso. El piloto de los dos cursos en línea masivos y abiertos descritos en este trabajo ha brindado información para la mejora de esta iniciativa. La segunda entrega de los MOOCs será en mayo de 2015. Se espera que las adecuaciones realizadas para clarificar los materiales, incrementar la participación y mantener una evaluación continua resulten en cursos más interesantes, más activos y más relevantes para las personas que desean aprender de una manera distinta, colaborativa y abierta.

## Referencias

- Anderson, T. (2013). *Promise and/or Peril: MOOCs and Open and Distance Education*. Athabasca University. Recuperado de [http://www.col.org/sitecollectiondocuments/moocspromiseperil\\_anderson.pdf](http://www.col.org/sitecollectiondocuments/moocspromiseperil_anderson.pdf)X.
- (2015). *Schools and Partners*. Recuperado de <https://www.edx.org/schools-partners>
- Conole, G. (2013, enero 15). *Current thinking of the 7Cs* [blog]. Recuperado de <http://e4innovation.com/?p=628>
- Grainger, B. (2013). *Massive Open Online Course (MOOC) Report*. Londres, Reino Unido: University of London. Recuperado de [http://www.londoninternational.ac.uk/sites/default/files/documents/mooc\\_report-2013.pdf](http://www.londoninternational.ac.uk/sites/default/files/documents/mooc_report-2013.pdf)
- Harrison, L. (2014). *Open UToronto MOOC Initiative: Report on Second Year of Activity*. Recuperado de <http://www.ocw.utoronto.ca/open-utoronto-mooc-initiative/>
- Hollands, F. & Tirthali, D. (2014). Why do institutions offer MOOCs? *Online Learning*, 18(3), 1-19.
- Johnson, L., Adams Becker, S., Estrada, V., & Freeman, A. (2015). *NMC Horizon Report: 2015 Higher Education Edition*. Austin, Texas: The New Media Consortium. Recuperado de <http://cdn.nmc.org/media/2015-nmc-horizon-report-HE-EN.pdf>
- MOOCs@Edinburgh Group. (2013). *MOOCs @ Edinburgh 2013: Report #1*. Recuperado de: [https://www.era.lib.ed.ac.uk/bitstream/1842/6683/1/Edinburgh\\_MCs\\_Report2013\\_no\\_1.pdf](https://www.era.lib.ed.ac.uk/bitstream/1842/6683/1/Edinburgh_MCs_Report2013_no_1.pdf)
- Padilla Rodríguez, B. C., Bird, T., & Conole, G. (en prensa). *Evaluation of Massive Open Online Courses (MOOCs): A Case Study*. Global Learn, Berlín, 16-17 de abril de 2015.
- Pappano, L. (2012, noviembre 2). The year of the MOOC. *The New York Times*. Recuperado de <http://www.nytimes.com/2012/11/04/education/edlife/massive-open-online-courses-are-multiplying-at-a-rapid-pace.html>
- Salmon, G. (2002). *E-tivities: the key to active online learning*. Sterling, VA: Stylus Publishing Inc.
- Sharples, M., Adams, A., Ferguson, R., Gaved, M., McAndrew, P., Rienties, B., Weller, M. & Whitelock, D. (2014). *Innovating Pedagogy 2014: Exploring new forms of teaching, learning and assessment, to guide educators and policy makers*. United Kingdom: The Open University. Recuperado de [http://www.open.ac.uk/iet/main/files/iet-web/file/ecms/web-content/Innovating\\_Pedagogy\\_2014.pdf](http://www.open.ac.uk/iet/main/files/iet-web/file/ecms/web-content/Innovating_Pedagogy_2014.pdf)
- Siemens, G. (2013). Massive Open Online Courses: Innovation in Education? En R. McGreal, W. Kinuthia, S. Marsha, & T. McNamara (Eds.), *Open Educational Resources: innovation, research and practice* (pp. 5-16). Vancouver, Canadá: Commonwealth of Learning and Athabasca University.
- Simple English Wikipedia. (2015). En *Wikipedia*. Recuperado de

[http://simple.wikipedia.org/wiki/Wikipedia:Simple\\_English\\_Wikipedia](http://simple.wikipedia.org/wiki/Wikipedia:Simple_English_Wikipedia)

- Stewart, B. (2013). Massiveness + Openness = New Literacies of Participation?
- *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching*, 9(2).  
Recuperado de [http://jolt.merlot.org/vol9no2/stewart\\_bonnie\\_0613.htm](http://jolt.merlot.org/vol9no2/stewart_bonnie_0613.htm)
- Youell, A. (2011). *What is a course or programme or route or path way or learning Opportunity...?* Londres, Reino Unido: JISC, Higher Education Statistics Agency.

## **PUESTA EN MARCHA DE UN DISEÑO DIDÁCTICO-TECNOLÓGICO EN EDUCACIÓN SUPERIOR**

*María Guadalupe Soto  
Universidad Autónoma de Sinaloa*

### **Resumen**

El objetivo de que los estudiantes de la Licenciatura en Trabajo Social (LTS) de una Universidad Pública del Estado de Sinaloa aprendieran significativamente, nos llevó a desarrollar un diseño didáctico-tecnológico, con el papel del docente como facilitador. Para llevar a cabo la investigación y con una perspectiva cuantitativa y cualitativa, con apoyo de la estrategia de 4 grupos de Solomon se hizo un cuasi-experimento, se utilizó la observación no participante (ciclo escolar 2011-2012), el registró un diario de campo (109 notas), fotos y vídeos del proceso (40 horas). Además se entrevistaron a estudiantes para identificar lo más relevante del diseño didáctico-tecnológico. Se hizo un análisis de discurso desde la teoría componencial semántico conceptual de la información, de tal manera que se presenta en esta información la puesta en marcha del diseño didáctico-tecnológico.

Los resultados arrojaron que los estudiantes de los grupos experimentales se motivaron a seguir aprendiendo y generar un proceso autorregulatorio, se visualizaron como futuros profesionales, por ejemplo los foros en línea ayudaron a complementar y retroalimentar sus ideas, pudieron asimilar la información y aplicarla en otros contextos.

### **Palabras clave**

Proceso de aprendizaje, aprendizaje en línea, autoaprendizaje.

### **Introducción**

Los procesos de enseñanza y aprendizaje que llevan a los estudiantes a la apropiación del conocimiento son procesos intra e intersubjetivos. Estos requieren que se les muestre material potencialmente significativo para que pueda integrarlo a sus estructuras cognitivas y que se encuentren motivados para internalizar la información. Ante el problema concreto de observar las prácticas educativas, monótonas, expositivas y carentes de sentido en la Facultad de estudio, donde los docentes suplen el pizarrón y fotocopias por el video-proyector, plataformas virtuales e Internet, asociado a la apatía de algunos por el uso e incursión de las TIC en su práctica educativa, se deriva que las potentes tecnologías acaban siendo con frecuencia utilizadas como aplicaciones de bajo

nivel en las prácticas educativas, en lugar de transformarlas (Cuban, 2003). Los profesores, con una visión más tradicional de la enseñanza, utilizan las TIC para reforzar sus estrategias de presentación y transmisión de los contenidos (Coll, Mauri y Onrubia, p.75, citado en Coll y Monereo, 2008).

Por lo que existen contradicciones en las prácticas educativas empleadas en los jóvenes estudiantes, aunados a la escasa utilización de recursos didácticos. No hay diversificación por potenciar no solo el uso de las TIC, sino los medios didácticos, por lo que se desaprovecha el apoyo que pueden aportar. Coll y Monereo (2008, p.37) expresaron que la imagen de un profesor transmisor de información, protagonista central y guardián del currículo, empieza a entrar en crisis en un mundo conectado por pantallas.

En este marco, es indispensable buscar opciones que permitan prácticas educativas innovadoras que involucren el uso de la tecnología. Con la globalización, la sociedad de la información demanda un cambio, por lo que es necesario formar a los jóvenes estudiantes que utilicen las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) como medio de comunicación, búsqueda de información en los procesos educativos. La Unesco (2009, p.11) menciona que:

Los retos que enfrentan los sistemas educativos convencionales se ven exacerbados por la rápida evolución de las competencias asociadas con la globalización del mercado laboral. Al mismo tiempo, surgen nuevos modelos de prestación de servicios educativos, caracterizados por ocuparse menos de la enseñanza y más del aprendizaje. Además, el *Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018* (p.62) expone en el apartado «México con educación de calidad» que es «necesario innovar el Sistema Educativo para formular nuevas opciones y modalidades que usen las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, con modalidades de educación abierta y a distancia», lo que contribuirá a que nuestros estudiantes estén mejor preparados para desarrollar la sociedad del aprendizaje.

Al incluir la tecnología a la práctica educativa se puede facilitar la apropiación del aprendizaje. Área (2005) menciona que el reto está en que las universidades innoven no solo su tecnología, sino también sus prácticas educativas.

Por lo anterior al fomentar el aprendizaje significativo a partir de un diseño didáctico de integración-tecnológico en los procesos de enseñanza y aprendizaje, el estudiante puede llegar a desarrollar mayores niveles de autonomía cognitiva.



### **Fundamentos teóricos:**

Hacia la construcción de un paradigma de integración didáctico-tecnológico para la autonomía cognitiva.

Se expone una propuesta teórica del paradigma en construcción, a partir de la teoría cognoscitiva de Ausubel, las fases de aprendizaje significativo del modelo de Shuell, la teoría sociocultural de Vygotsky y las TIC como formas para que los estudiantes desarrollen mayor autonomía cognitiva, y se desarrolle una trayectoria evolutiva en el proceso de aprender. El *diseño didáctico de integración-tecnológico*, está centrado en el estudiante como un sujeto activo y responsable de sus propios procesos de aprendizaje, y según lo estableció el modelo cognoscitivo de Ausubel, el estudiante debe contar con una actitud positiva hacia las tareas educativas; que éste se encuentre motivado y el material tenga una significatividad lógica para asimilarse con facilidad y así proporcionar un significado adicional a la información, reducir el olvido y hacerlo más recuperable (Ausubel et al., 2010), esto es, que pueda utilizar la información aprendida en otros contextos a partir del entendimiento.

Se busca que aprenda a conocer cómo y dónde buscar, analizar, interactuar, elaborar y participar para que desarrolle un proceso reflexivo, con base en compartir la información, dialogar y debatir colectivamente la solución a problemas de investigación, para que posteriormente se visualice cómo puede aplicarla en sus prácticas profesionales.

El *docente* juega el rol de guía y facilitador en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Para que se visibilice el aprendizaje significativo, debe proporcionar, como lo fija el modelo cognoscitivo de Ausubel, material potencialmente significativo; en este caso, junto con las TIC a partir de los conocimientos previos, en unión con un acompañamiento y andamiaje a través de un diálogo fluido que busque transformar la información proporcionada en conocimientos que el estudiante pueda aplicar en su vida profesional, que lo ayude a desarrollar la autonomía cognitiva, según lo especifica el modelo de fases de aprendizaje significativo de Shuell, en donde a través del proceso de socialización (como lo propone Vygotsky) y una evaluación continua se genere motivación y se desarrolle la autogestión como parte de asumir una mayor responsabilidad de aprender a aprender

De este modo, la autogestión se fomenta como parte de la responsabilidad de aprender a aprender (Consultar la figura 1).

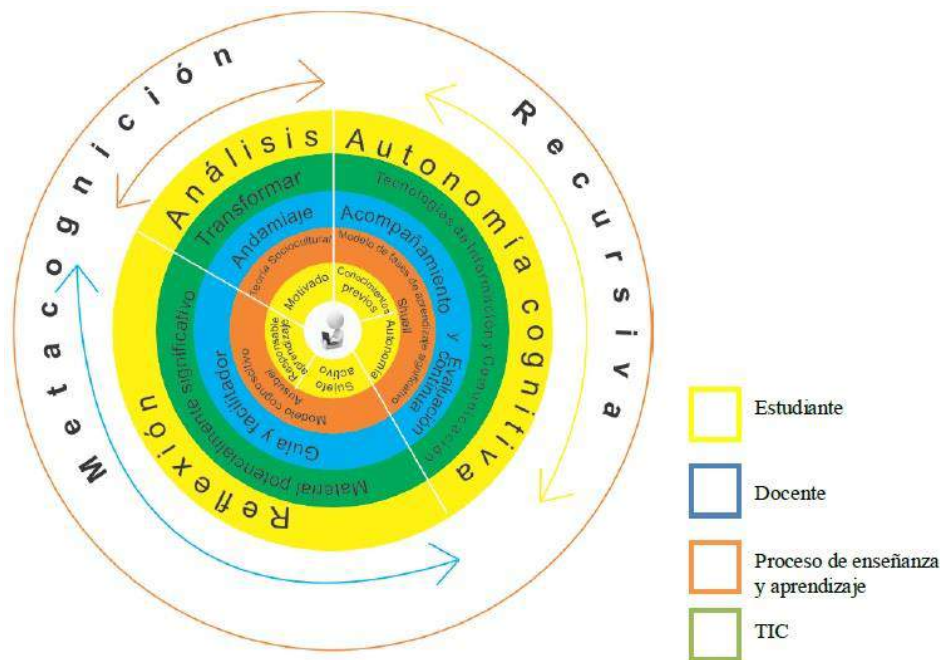


Figura 1. Proceso del diseño de integración didáctico-tecnológico.  
 Nota: Elaboración propia.

## Metodología

El proyecto basado en la estrategia de 4 grupos de Solomon (dos grupos experimentales y dos de control) se adaptó a un diseño cuasi-experimental, la asignación de los participantes se estableció bajo el criterio de equivalencia, ya que fueron grupos institucionalizados previamente por Control Escolar de la Facultad.

Los grupos A y B fueron experimentales (recibieron tratamiento experimental: diseño didáctico de integración-tecnológico) y los grupos C y D de control (modelo convencional).

El trabajo de campo se ha desarrollado en la materia de Investigación Social II (ciclo escolar 2011-2012) de la Licenciatura en Trabajo Social, de la Facultad de Trabajo Social Mazatlán, donde se implementó un diseño didáctico de integración-tecnológico para el modelo educativo presencial y en línea, con teorías educativas constructivistas y material potencialmente significativo.

Entre otras actividades, se recopiló información a partir de ser observadora no participante en los grupos experimentales. Se tuvo acceso a las actividades del grupo y el registro de un diario de campo del diseño cuasi-experimental, instrumento que permitió describir lo sucedido cotidianamente con los estudiantes en la puesta en marcha del diseño. Para fortalecer la observación se tomaron fotos y grabaron vídeos del proceso que se llevó en esos grupos (40 horas de grabación). Se hizo un análisis de discurso desde la teoría componencial

semántico conceptual de la información recabada: se agrupó en las categorías de análisis aprendizaje significativo y blended-learning y sus respectivos indicadores, proceso que permitió valorar las expresiones y comentarios de los estudiantes.

### Puesta en marcha del diseño didáctico de integración-tecnológico

Se desarrollaron las etapas previas, durante y después del proceso para planear, organizar y efectuar cada una de las acciones que conlleva la elaboración y asignación de tareas por parte de los estudiantes y del guía o facilitador (Consultar la figura 2)

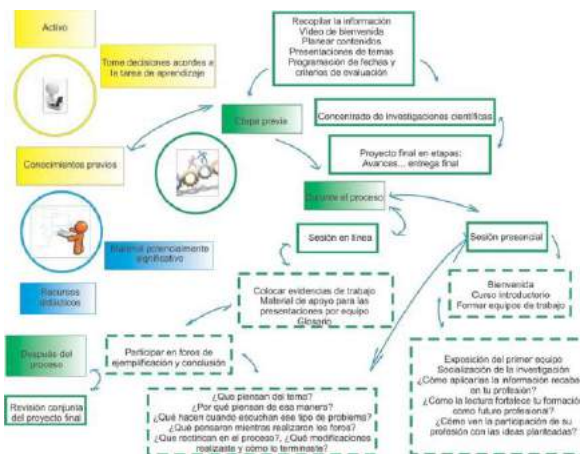


Figura 2. Etapas para la puesta en práctica del paradigma de integración didáctico-tecnológico.

Nota: Elaboración propia.

Para la aplicación del diseño, se deben tomar en cuenta los conocimientos previos de los estudiantes, contar con material potencialmente significativo y que el estudiante esté motivado para encontrar significatividad al aprendizaje y alcanzar la autonomía cognitiva (Ausubel et al., 2010). Por parte del docente, debe proponer el tipo de interacción y recursos pedagógicos más adecuados en cada situación.

El diseñodidáctico comprende escenarios en donde el *estudiante* está dispuesto al aprendizaje y tiene una actitud positiva hacia éste, y con ayuda y disposición pueda interactuar a través de la tecnología digital, en actividades como estudiar, relacionarse o informarse y ser capaz de iniciar el proceso de autogestión. El actuar del *docente* es de guía y facilitador de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Además, debe contar con una capacitación continua de desempeño académico que fortalezca los procesos de formación en programas de modalidades no convencionales basados en las

TIC(blended-learning o mixtas), competencias teóricas y prácticas y comunicativas, así como desarrollar la autonomía cognitiva y fortalecer aprender a aprender para la convivencia en la sociedad del conocimiento; que esté dispuesto a establecer un andamiaje con el estudiante con base en un diálogo constante, proporcione material potencialmente significativo a partir de los conocimientos previos y establezca una evaluación como un proceso continuo, iniciando con la diagnóstica en el inicio de cada curso, siguiendo con la formativa, como parte del acompañamiento del proceso educativo. Algunas estrategias que se proponen para este diseño son las que ayuden al estudiante a un aprendizaje significativo en la elaboración (procesamiento simple) y organización (procesamiento complejo) de la información. Por ejemplo, organizadores previos, organizadores gráficos, cuadros mapas conceptuales y mentales, discusiones guiadas a través de foros, videos, analogías, estudios de caso, y métodos de proyectos. Estrategias que ayuden al estudiante a encontrar sentido y significación a la información proporcionada a partir del aprendizaje basado en problemas e investigaciones. El tipo de material, aparte de tener la característica de ser potencialmente significativo, debe incluir los objetivos de aprendizaje, el material de apoyo digital (libro de texto o consulta), reseña de los autores, bibliografía, desarrollo de un glosario, programación y criterios de evaluación, presentaciones utilizadas por el guía o facilitador como apoyo de los procesos de enseñanza y aprendizaje, el desarrollo de foros en línea a través de ejemplificaciones y conclusiones de estudios de caso o investigaciones y discusión grupales que fortalezcan la práctica educativa.

Es necesario mencionar que para el desarrollo e implementación del diseño de integración didáctico-tecnológico se requiere soporte técnico y pedagógico en el uso de las TIC.

### **Resultados**

Por medio de la observación no participante, se visualizó que los estudiantes pasaron de reconocer los términos de investigación social como hechos aislados y descubrieron similitudes y relaciones entre la información expuesta como un conocimiento más profundo de aprendizaje; así, comenzaron a analizar y reflexionar investigaciones científicas para después aplicarlas en sus prácticas profesionales. Para datos específicos consultar la tabla 1.

Tabla 1.

*Observaciones de estudiantes que pasaron de hechos aislados a relación y aplicación de información.*

---

Grupo/Número Participantes	Reconocidos
«A»/15	13
«B»/20	17
«C»/16	9
«D»/19	11

---

Nota: Elaboración propia

Por medio del proceso de socialización de la práctica educativa, los estudiantes exteriorizaron más particularidades de la fase intermedia y final del modelo de Shuell. Esto es, desarrollaron estructuras de orden superior como el análisis, síntesis, conceptualización, manejo de la información, investigación y metacognición.

### **Conclusiones**

Retomando la pregunta de investigación se puede concluir que los estudiantes de los grupos experimentales pasaron de reconocer los términos de investigación social como hechos aislados y descubrieron similitudes y relaciones entre la información expuesta, como un conocimiento más profundo del proceso de aprendizaje; así, comenzaron a analizar y reflexionar investigaciones científicas para después aplicarlas en sus prácticas profesionales. De esta manera, hubo un desplazamiento entre las fases por las características visualizadas en los estudiantes. Los estudiantes de los grupos experimentales exteriorizaron más particularidades de la fase intermedia y final del modelo de Shuell. Dicho de otra forma, comenzaron a ver similitudes y relaciones entre la información proporcionada y sus prácticas escolares, lo que permitió que se desarrollaran estructuras de orden superior, como el análisis, síntesis, conceptualización, manejo de información, investigación y metacognición. Se logró una comprensión del contenido y material, ya que lo pudieron aplicar de manera flexible a diversos contextos y la información proporcionada y asimilada se aplicó a posibles soluciones que convergen en su intervención como futuros profesionales. El diseño didáctico-tecnológico ayudó a que los estudiantes relacionaran los conocimientos previos con los nuevos, lograran asociar nuevas ideas y aprendieran a expresar de manera diferente un mismo significado que los llevara a un significado adicional.

El proceso de socialización de sesiones presenciales y una evaluación continua, se generó la motivación del estudiante por medio del contacto proactivo grupal y personalizado, esto se demuestra por la participación activa de los estudiantes en los foros en línea y las discusiones presenciales, por lo que hubo una mayor responsabilidad de aprendizaje con metacognición recursiva que apoyó y reforzó el análisis y reflexión de lo que piensan, por qué lo piensan, lo que rectifican en el proceso y cómo lo terminan. Con esto no se quiere afirmar que en la modalidad presencial o convencional los estudiantes no aprendan o no puedan llegar a la autonomía cognitiva, sino que a través de un paradigma de integración didáctico-tecnológico los estudiantes tienen la oportunidad de desarrollar habilidades tecnológicas que refuercen con las cognitivas. Un diseño didáctico apoyado con la tecnología, pero en congruencia con las características de los jóvenes estudiantes que los ayuden a aprender a aprender.

### Referencias

- Área, M. (2005). *Internet en la docencia universitaria. Webs docentes y aulas virtuales. Guía didáctica*. Facultad de Ciencias de la Educación: Universidad de La Laguna. <[https://www.um.es/c/document\\_library/get\\_file?uuid=eaca8858-516f-4718-ab1b-76a4f057bc65&groupId=316845](https://www.um.es/c/document_library/get_file?uuid=eaca8858-516f-4718-ab1b-76a4f057bc65&groupId=316845)> (19 de julio de 2011).
- Ausubel, D., J. Novak, H. Hanesian (2010). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. Segunda edición. México: Trillas.
- Coll, C., C. Monereo (2008). *Psicología de la educación virtual*. Madrid: Morata.
- Cuban, L. (2003). *So much high-tech money invested, so little use and change in practice: how come?* <<http://www.faculty.pnc.edu/dpratt/271/cuban.htm>> (7 de mayo de 2014).
- *Diario Oficial de la Federación*. Decreto por el que se aprueba el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018. Secretaría de Gobernación. México, 20 de mayo de 2013.
- UNESCO (2009). *Medición de las Tecnologías de la Información y la Comunicación. Manual del usuario*. <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001883/188309s.pdf>> (3 de febrero de 2012).
- Vygotsky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós.

## PERCEPCIÓN DE ESTUDIANTES Y DOCENTES SOBRE EL USO DE PLATAFORMAS VIRTUALES

*Dra. Julieta Flores Michel*  
*Universidad Autónoma de Nuevo León*

### Resumen

Esta ponencia trata la problemática del uso de Tecnologías de educación en cursos de modalidad presencial de nivel superior. De manera particular se analizó el uso de plataformas virtuales en el curso de Competencia comunicativa como apoyo a esta Unidad de Aprendizaje. Para efectos de este congreso la ponencia se centra en los resultados finales de la investigación, es decir, en los hallazgos particulares para las diferentes categorías de análisis y variables estudiadas. La investigadora utilizó una metodología mixta complementaria con orientación predominantemente cualitativa. Esta estrategia metodológica permitió complementar y triangular la información recolectada mediante observación y entrevistas de profundidad; desde el enfoque cualitativo, por una parte; y a través del análisis de contenido de la plataforma y de encuestas aplicadas a los estudiantes desde el enfoque cuantitativo. Las categorías de análisis fueron la mediación docente al usar la plataforma Nexus, la percepción de la maestra y de los estudiantes al usar esta herramienta en el curso y finalmente, la participación presencial y virtual de los estudiantes, tanto en actividades de discusión, como en la entrega de sus tareas. Los resultados muestran que existen tanto ventajas como desventajas en el uso de plataformas virtuales para cursos presenciales.

### Palabras clave

Educación, tecnologías educativas, comunicación, plataformas virtuales, enseñanza presencial.

### Introducción

El presente trabajo es el resultado de una investigación doctoral que plantea el análisis del uso de Plataformas Virtuales para cursos presenciales. La problemática surge al observar que esta tecnología educativa se utiliza preferentemente para cursos de modalidad no presencial o mixta y no se utiliza para apoyar los procesos de enseñanza-aprendizaje en la modalidad presencial. El uso de tecnologías educativas no bastan por sí mismas para garantizar un óptimo aprendizaje o una enseñanza de calidad; es vital considerar el rol que juegan los usuarios en este proceso: el docente como mediador y los estudiantes como participantes activos en la construcción del conocimiento; asimismo, el diseño del Programa Analítico debe estar adaptado para implementar cualquier

herramienta tecnológica, independientemente de la modalidad en que se imparta un curso. Una plataforma virtual no puede ser considerada como único elemento responsable en el éxito o fracaso de los procesos de enseñanza-aprendizaje. En el presente artículo se reportan exclusivamente los resultados relacionados con la percepción de los usuarios (docente y estudiantes) sobre el uso de la plataforma Nexus para el curso en modalidad presencial de Competencia comunicativa del Área Curricular de Formación General Universitaria de la Universidad Autónoma de Nuevo León.

#### Sustento teórico

La base conceptual parte de la de los principios de Teorías Pedagógicas como el constructivismo: Carretero (1993), Rodrigo y Arnay (1997); el aprendizaje significativo: Ausubel (1983), Díaz-Barriga y Hernández. (2005) y la función mediadora del docente Ruiz, M. (2004). Así mismo, se analizaron los conceptos teóricos sobre percepción y actitud y se estudiaron documentos e investigaciones relevantes que sobre la problemática han sido publicados por organismos reguladores de la educación en México principalmente.

#### Sustento metodológico

Dado que el enfoque dominante del método mixto utilizado en esta investigación es el cualitativo, se seleccionó un muestreo dirigido ya que no se pretendió generalizar los resultados, sino “obtener los casos que interesan al investigador que llegan a ofrecer una riqueza para la recolección y análisis de datos” (Hernández, Fernández y Baptista pág. 565). Por lo anterior la muestra responde a las necesidades de la investigación, mismas que se enfocaron principalmente en los sujetos de estudio integrados por la maestra y los estudiantes del curso de Competencia Comunicativa que en el semestre agosto diciembre de 2009 usaron como apoyo la plataforma Nexus en modalidad presencial. En el caso de la maestra se utilizó como técnica de recolección de información la entrevista de profundidad, mientras que para los estudiantes se eligió el cuestionario. La escala para medir los resultados del dato cuantitativo se basó en una estadística descriptiva con base en el porcentaje de respuestas del cuestionario aplicado a los estudiantes para las diferentes variables, como se observa a continuación:

- 80 % a 100%: muy significativo
- 60 % a 79%: significativo
- 40 % a 59%: medianamente significativo
- 20% a 39%: poco significativo



- 0% a 19 %: no significativo

## Resultados y conclusiones

Uno de los objetivos principales de esta investigación fue conocer la percepción de los usuarios de la plataforma virtual al incluirla como herramienta de apoyo en un curso presencial. En este sentido, se presentan a continuación los hallazgos encontrados a partir de los siguientes objetivos específicos de investigación:

### **Objetivo 1: Establecer cuál es la percepción del docente sobre el uso la plataforma Nexus como apoyo a su clase de modalidad presencial**

- Sobre el manejo de plataformas virtuales:* La maestra conocía el manejo de la plataforma *Blackboard* y Nexus. Se observó que la maestra tiene una percepción favorable ante el manejo de plataformas virtuales, independientemente de cuál sea ésta. También se detectó una actitud favorable ante recibir capacitación sobre las actualizaciones de la plataforma.
- Sobre la participación de sus estudiantes al usar la plataforma.* Los aspectos positivos que señaló fueron que facilitaba la comunicación con los estudiantes, sobre todo al dar instrucciones, documentos o materiales de apoyo. Otro aspecto positivo sobre la comunicación era que los estudiantes le planteaban más dudas a través del correo de la plataforma (más participación) y que ya no se limitaba a las preguntas que en el salón le hacían unos cuantos alumnos. Agregó que los estudiantes menos participativos o introvertidos en el aula, opinaban y participaban más en Nexus que de manera presencial. No todos los estudiantes participaron de manera activa en la entrega de tareas a través de la plataforma, pero su respuesta fue igual en la entrega de tareas de manera presencial, por lo que se supone existan otros motivos (no analizados en esta investigación) para tal conducta. El manejo adecuado de la comunicación por parte de la maestra fue un elemento positivo en la motivación del estudiante para incrementar su participación en actividades a través de la plataforma con relación a la cantidad de tareas entregadas. Con relación al trabajo colaborativo, la maestra señaló que el uso de la plataforma Nexus fue muy positivo para la organización de la presentación de discursos finales (trabajo colaborativo), ya que facilitó la comunicación constante entre los estudiantes, quienes a través del foro revisaban el cumplimiento de las responsabilidades de los equipos, aclaraban dudas y proponían soluciones a los problemas que se les presentaban.

- c. Sobre la aportación del uso de la plataforma al proceso de enseñanza aprendizaje del curso de Competencia Comunicativa en modalidad presencial. Fue más práctico revisar tareas en Nexus ya que no se llevaba tantos papeles a su casa, agregó también que era más seguro ya que las tareas no se perdían o confundían. El uso de la plataforma con la mediación de la maestra propició que el trabajo colaborativo fuera eficiente ya que su planeación para esta estrategia incluyó la toma de decisiones previas como tamaño y formación de los grupos, tiempo, responsabilidades, tareas, metas y normas; además de dar asistencia al proceso grupal cuando fue necesario sin imponer ideas. Cabe mencionar que estos principios fueron aplicados por la maestra a cargo del curso de Competencia Comunicativa en la presentación del producto integrador de esta unidad de análisis. Los estudiantes, por su parte, colaboraron entre iguales pero también enfrentaron problemas (manejo de controversias), tuvieron una comunicación a través de interacciones cara a cara y del lenguaje escrito, manejaron el sentido de la responsabilidad y aumentaron la autoestima.
- d. Como aspectos negativos del uso de Nexus señaló la maestra que era una carga extra de trabajo ya que el tiempo de planeación, diseño y monitoreo era mayor que cuando no usaba la plataforma. Otra razón fue que además del tiempo extra invertido, los docentes tienen que invertir recursos en equipo y costos por conexión, que no se retribuye en el sueldo. Se concluye para este punto que la maestra tuvo una actitud favorable ante el uso de la plataforma y señaló que la solicitaría para otros cursos presenciales y que promovería su uso con otros docentes.

**Objetivo 2: Establecer cuál es la percepción del estudiante sobre el uso de una plataforma virtual como apoyo a su clase de modalidad presencial**

- *Experiencia previa en el manejo de plataformas virtuales e Internet.* Solo la mitad del grupo había tenido alguna experiencia previa en el manejo de plataformas. De estos alumnos, un porcentaje significativo señaló que la experiencia había sido positiva, por lo anterior se había esperado encontrar un resultado similar de una percepción favorable de los estudiantes al usar Nexus en su curso.
- 
- *Frecuencia con que usó Nexus en el curso de Competencia Comunicativa.* La mayor incidencia se observó en la frecuencia de una vez por semana de manera medianamente significativa, siendo poco significativa la opción de tres

veces por semana o más; no obstante los estudiantes se conectan de manera muy significativa a Internet para actividades no académicas.

- *Enriquecimiento a sus procesos de enseñanza-aprendizaje.* Se concluye que el uso de Nexus como herramienta de apoyo al curso de Competencia Comunicativa en modalidad presencial fue medianamente significativo. Por lo anterior, las expectativas de un uso futuro de la plataforma en clases presenciales para estos estudiantes en modalidad presencial sería de igual forma, medianamente significativa. A pesar de que un porcentaje medianamente significativo señaló que la plataforma no había ejercido algún cambio en sus procesos de enseñanza-aprendizaje, sí reconocieron que facilitó la entrega de tareas, el consultar documentos y participar en actividades de reflexión. Los estudiantes con percepción no favorable sobre el uso de una plataforma para clases presenciales, que fue un resultado poco significativo, preferían usar la Internet con fines de distracción, esparcimiento y de comunicación en redes sociales y no para actividades académicas.
- *Recomendación futura para el uso de Nexus.* La maestra sí recomendaría a otros docentes usar Nexus en sus cursos de modalidad presencial. El resultado en los estudiantes que sí la recomendarían fue significativo y fue poco significativo los que no la recomendarían. Los que sí la recomendarían señalaron que tenían un mayor aprendizaje al usar Nexus, más capacidad de análisis, más conocimiento de las TIC y que era más práctico y fácil trabajar con Nexus. De igual forma, señalaron que al usar Nexus eran más responsables ya que no olvidaban tareas en casa y que las entregaban a tiempo porque la plataforma les recordaba las fechas de entrega. Los que no recomendarían su uso señalaron que: Nexus era de manejo complicado y no sabían usarla y que preferían entregar actividades de manera presencial, que olvidaban entrar a Nexus o que no tenían Internet.

**Objetivo General: Analizar el proceso educativo que produce la implementación de la plataforma Virtual Nexus como herramienta de apoyo en la clase de modalidad presencial de la asignatura Competencia Comunicativa.**

Finalmente se concluye que la plataforma Nexus trajo como ventajas para docente y estudiantes:

- Un mayor aprovechamiento del tiempo en el aula.

- Una mejor organización en la revisión y entrega de tareas con un mayor control en el registro de las mismas (fecha de recepción de tareas, suma de calificaciones automática y observaciones).
- Facilita el enfoque en los procesos ya que permite una orientación y guía personalizada sin la limitante espacio-temporal del aula.
- Una comunicación constante entre docente-estudiante y estudiante-estudiante.
- Aportación al equilibrio ecológico (menos gastos de papel al imprimir tareas o sacar copias de documentos de apoyo).
- Refuerzo de valores como el trabajo cooperativo, responsabilidad, tolerancia, paciencia y empatía.
- Manejo de solución de problemas.
- Experiencia en el manejo de plataformas virtuales. Como desventajas se encontró lo siguiente:
  - a) Una mayor inversión de tiempo fuera del aula.
  - b) Una mayor inversión de tiempo en investigación.
  - c) Organización y revisión de actividades extra que de manera presencial no manejaba como los foros virtuales y la asesoría continua.
  - d) Sobrecarga de estudiantes por grupo.
  - e) Desinterés y actitud negativa por parte de algunos estudiantes y docentes para usar la plataforma.
  - f) Olvido de entrar a Nexus por no estar acostumbrados a manejar una plataforma de manera presencial.
  - g) Preferencia por una pedagogía tradicional que no los obliga a tener responsabilidad en sus procesos de enseñanza-aprendizaje.

Se concluye por lo tanto que, si el docente que se apoya en una plataforma virtual para clases de modalidad presencial maneja un rol como mediador y guía con base en las teorías educativas constructivistas, encontrará más ventajas que desventajas para hacer uso de esta tecnología y así vencer la barrera al cambio por parte de los estudiantes con una actitud negativa o neutra.

Si el docente no promueve la construcción conjunta del aprendizaje sustentando su práctica en una formación y preparación continua, el uso de una plataforma virtual no representará beneficios para el docente o sus estudiantes.

## Recomendaciones

Con base en el análisis del problema en este contexto particular y de la teoría de referencia, se plantean las siguientes recomendaciones:

Desde el punto de vista teórico-práctico el docente debe estar capacitado para aprovechar las ventajas que representa el usar las TIC como las plataformas educativas, no sólo en ambientes virtuales, sino también en los presenciales; por lo que se debe promover también en los docentes de modalidad presencial el conocimiento de las teorías educativas basadas en los nuevos paradigmas del aprendizaje, de manera que reflejen este conocimiento en un procesos de enseñanza-aprendizaje constructivistas y no en la pedagogía tradicional. Se recomienda que en la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la UANL, la capacitación sobre el manejo de la plataforma Nexus sea obligatoria para todos los docentes y no sólo para los de modalidad a distancia, de esta manera podría promoverse más el uso de esta tecnología en cursos presenciales con una mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Por otra parte, se recomienda actualizar el diseño del Programa Analítico de la materia de Competencia Comunicativa para que se contemplen estrategias de enseñanza diseñadas para el uso de esta tecnología educativa. Se recomienda también que se ofrezca a los docentes capacitación sobre el manejo efectivo de comunicación en entornos virtuales, ya que el manejo de procesos de comunicación efectiva es elemental para una mejor mediación del docente y de los procesos educativos. Una recomendación urgente es plantear al cuerpo directivo y a la Rectoría las desventajas encontradas sobre el uso de la plataforma como: el número excesivo de estudiantes registrados en los cursos o la falta de incentivos económicos o tecnológicos para los docentes con el fin de que propongan estrategias de solución para motivar la implementación de esta tecnología en clases presenciales.

El uso de una plataforma como Nexus le permitiría al docente además, mantener al estudiante informado con documentos de calidad y éste aprendería a identificar las fuentes confiables de las que no lo son. Esto implica un compromiso por parte del docente para mantenerse en una formación continua y al cuerpo administrativo el facilitarle estos procesos. Es importante continuar con la investigación educativa que implica el uso de TIC para solucionar paradojas como el hecho de que la educación virtual (o con el apoyo de estas plataformas) da oportunidad al ingreso de más estudiantes que por razones de espacio en la institución, de traslado o de recursos no pueden asistir físicamente al aula. Esta idea implica, en algunos casos, que un docente debe atender a un número

significativo de estudiantes, sin contar con un equipo de soporte básico (diseñadores, pedagogos, auxiliares) y con recursos que faciliten su tarea.

## Referencias

- Ausubel, N. H. (1983). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo* (2ª ed. ) México: Trillas.
- Carretero, M. (1993). *Constructivismo y educación*. Argentina: AIQUE Didáctica.
- Díaz-Barriga y Hernández. (2005). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo, una interpretación constructivista*. 2ª Edición. México: Mc Graw Hill.
- Flores, J. (2012). *Análisis del proceso educativo en el curso de competencia comunicativa bajo modalidad presencial que utiliza como herramienta de apoyo la plataforma virtual Nexus en la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación de la UANL*. Costa Rica, UNED. Tesis doctoral recuperada el (fecha de recuperación) desde: <http://repositorio.uned.ac.cr/reuned/bitstream/120809/1015/1/Julieta%20Flores%20Michel%20Tesis.pdf>
- Hernández, R., C., Fernández y Baptista, P. (2006) *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill 4ª Edición.
- Rodrigo y Arnay. (1997). *La construcción del conocimiento escolar*. Temas de psicología España: Paidós.
- Ruiz, M. (2007). *Estado de la Evaluación por competencias en el área musical del Programa de Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Educación Artística de la Universidad Surcolombiana*. Avance de Tesis no publicada, obtenida desde el Claustro Académico de la Maestría en Educación del ITESM. México: ITESM.

## PRÁCTICA DOCENTE PARA UNA INNOVACIÓN EDUCATIVA

*Cynthia Daniela Alvarez Amezcua, Heidi Angélica Salinas Padilla, Rolando González García*  
*Universidad Autónoma de Nuevo León*

### Resumen

Los sistemas educativos actualmente buscan satisfacer las necesidades de una comunidad que compite a nivel mundial. Las instituciones educativas se encuentran comprometidas en el diseño y desarrollo de programas que cubran con los estándares de calidad que la sociedad demanda, por lo tanto el rol del docente adquiere relevancia y nuevas funciones en su quehacer diario y la institución se ve comprometida a mantener en constante capacitación a sus docentes proporcionándole los recursos necesarios para poder cumplir de manera satisfactoria la práctica docente. La educación continua para la planta académica es un recurso del cual se hace uso dentro de las instituciones educativas para mantener una constante actualización, lo que facilita el estar al día con las nuevas tendencias educativas y con los avances que presentan las nuevas tecnologías de información y la comunicación. El responsable de dichos departamentos se enfrenta a una serie de retos para cumplir con sus objetivos dentro de las instituciones, desde la planeación hasta el desarrollo e implementación de cursos que permitan desarrollar las competencias requeridas de los docentes.

### Palabras claves

Innovación educativa, Educación a distancia, Modelo educativo, Competencias docentes.

### Introducción

Los sistemas educativos en los últimos años han evolucionado ante la globalización y los avances tecnológicos, Kaufman (2000), define el sistema como la suma total de las partes, las cuales trabajan para lograr un resultado deseado, son diseñados para lograr un objetivo en particular, su funcionamiento debe dar de manera conjunta para obtener los resultados que se planearon. Las instituciones educativas ante la demanda global implementan proyectos que mejoren el sistema educativo dentro de los programas que imparten, con la finalidad de satisfacer las necesidades de la comunidad académica.

En la educación se busca una formación competente por parte de los estudiantes, lo que se logra con el adecuado desempeño del docente y la correcta gestión académica de la institución. Los procesos educativos cambian debido a la competencia (Kaufman, Watkins y Leigh, 2001), por lo tanto las instituciones

dedican tiempo al diseño y desarrollo de proyectos que fomenten y mejoren el proceso de enseñanza y aprendizaje, dichos proyectos se encaminan a mantener un alto grado de capacitación a los docentes que les permita desarrollarse de manera adecuada ante la demanda competitiva y a equipar la institución con los recursos necesarios para lograr los estándares a nivel global. En el marco de la visión de la institución formadora de profesionales en la enseñanza de la lengua inglesa a nivel de licenciatura y con la finalidad de ser competitivos a nivel mundial, el instituto busca satisfacer la necesidad de impartir su programa en la modalidad a distancia, actualmente la edad de los estudiantes que cursan el programa se encuentran entre los 18 y 22 años, sin embargo existen interesados de edad adulta, a los cuales se le dificulta asistir en un horario matutino o vespertino, ante dicha problemática se implementó la modalidad a distancia para satisfacer a dicho mercado que se encuentra interesado y no puede asistir en un horario específico, ya que cuentan con un empleo o actividades que requieren de su presencia, sin embargo desean obtener un título académico que les permita ejercer de manera profesional.

Debido a los avances tecnológicos y la demanda académica, las instituciones educativas recurren a la educación a distancia, ya que es una alternativa viable para llegar a un número mayor de estudiantes, que por diversas razones no pueden cumplir con un programa académico de manera presencial. Con la finalidad de cubrir dicha modalidad se realizó la investigación con la cual se identificaron las fortalezas y las debilidades de la planta docente, con el propósito de desarrollar cursos de capacitación que permita el adecuado desempeño, así como proporcionar el adiestramiento sobre el uso de la tecnología para el proceso educativo de enseñanza y aprendizaje. Del mismo modo el instituto se encuentra realizando su plan de desarrollo, por lo que la información será de utilidad para la planeación del departamento de educación continua, tomando en cuenta los cursos que se necesitan para satisfacer las necesidades de la comunicada académica.

### **Fundamento Teórico**

Simonson (2009) describe la instrucción a distancia como un proceso sistemático donde se considera la interacción efectiva y eficiente de sus componentes como: los estudiantes, el contenido, el método, los materiales, el medio ambiente y la tecnología. Ante los avances tecnológicos, es responsabilidad de las instituciones educativas actualizar sus programas académicos, con el fin de satisfacer las necesidades del mercado laboral. Por otro lado Kaufman, Watkins y Leigh, (2001), enfatizan que la definición clara de los resultados requeridos en el nivel Mega, Macro, y Micro obtenidos a través



de la Planificación Educativa Estratégica, son un requisito para lograr un sistema útil planificado y evaluado, que logre resolver la problemática y que satisfaga las necesidades de la comunidad académica. Una necesidad es un desajuste entre los resultados actuales y los resultados deseados o requeridos (Kaufman, 2004, p.107), por lo tanto la evaluación es fundamental para lograr una planeación estratégica.

La propuesta del sistema educativo a distancia se basa en el Modelo de Elementos Organizacionales (OEM) que propone Roger Kaufman, quien define al sistema como un grupo de componentes interrelacionados que trabajan para lograr un propósito común, El OEM describe los procedimientos sistémicos, tomando en cuenta, los medios que son: las entradas (quasi-necesidades), procesos (como se va hacer) y los fines siendo, productos (logros de los involucrados, los resultados durante el proceso, necesidades a nivel micro) y salidas (logros organizacionales, necesidades a nivel macro y los efectos sobre y para la sociedad, necesidades a nivel mega), con la finalidad de integrar el programa a la modalidad a distancia.

Las unidades de aprendizaje se enfocan a la utilización del modelo ASSURE, ya que facilita la planificación con el uso efectivo de la tecnología y medios. El modelo ASSURE es un diseño instruccional que utiliza un proceso paso a paso donde se desarrollan lecciones integrando efectivamente la tecnología y medios para mejorar el aprendizaje de los estudiantes (Smaldino, Lowther & Russell, 2012). La teoría de aprendizaje que apoyan el componente de educación a distancia se basa en el conductismo, Ormrod (2012) lo define como el aprendizaje que obtiene una persona en torno a un estímulo en específico, debido al impacto que se espera en la comunidad, al abarcar un segmento de la población que requiere de estudios en la modalidad a distancia, generando en ellos un nivel de competitividad mundial.

### **Metodología**

Los objetivos que guiaron la investigación, radicaron en conocer los conocimientos que poseen los docentes que imparten clase en la Licenciatura en la Enseñanza de la Lengua Inglesa, con la finalidad de implementar dicho programa en la modalidad a distancia. Así como obtener información que sea de utilidad para el departamento de educación continua, que permita desarrollar cursos de capacitación para el personal que imparta clase dentro de un entorno académico virtual.

### **Pregunta de investigación**

¿La práctica docente efectiva incrementa en gran medida con el uso adecuado de recursos tecnológicos?

Población de estudio. La población consistió en el total de los docentes del instituto y del personal que administra la academia (17 docentes y 5 administrativos). Para efectos de estudio, se solicitó la lista de correos electrónicos de los docentes para hacer llegar la invitación y las instrucciones de la recolección de datos a la secretaría académica y referente al personal se solicitaron en el departamento de recursos humanos la lista de los correos electrónicos de los empleados de la academia.

El instrumento de recolección de datos consta de un cuestionario autoadministrado, con preguntas de opción múltiple y de acuerdo con la escala Likert, para medir el grado de conocimiento, así como preguntas abiertas para conocer sus sugerencias o necesidades. La encuesta se validó por el comité académico de la institución y mediante la tabla de constructo.

Para la recolección de datos se utilizó un cuestionario autoadministrado (Anexo 1), que según Salkind (1999), son los que le permiten a los participantes ser llenados sin ayuda, ni intervención directa del investigador, el cual se administró en línea desde la plataforma denominada e-encuestas que permite capturar los cuestionamientos y ser respondidos de manera asincrónica en la web, teniendo mayor accesibilidad a la población, los cuales deciden en qué momento responder a la encuesta. Para hacer la invitación a participar en la encuesta se envió un correo electrónico, en donde se explicó el propósito y la finalidad del estudio, así como la fecha límite para participar y el anonimato de su participación, una vez aceptada la participación, se proporcionó un link con la dirección en la cual podrán responder a la encuesta y una vez cerrada la participación, se envió un correo de agradecimiento por la información obtenida. Con el propósito de garantizar la atención y el seguimiento de la recolección de información se creó un correo electrónico, para enviar recordatorios y apoyo técnico de ser necesario a los encuestados, en donde se atendieron dudas, comentarios o sugerencias sobre el desarrollo del estudio. El estudio fue de carácter cuantitativo a lo que Hernández, Fernández y Baptista (2010) lo definen como la recolección de datos, con base numérica y el análisis estadístico, con el propósito de establecer patrones de comportamiento y probar teorías. Al utilizar la plataforma e-encuesta, la recolecta de datos se presentan cuantitativos por lo tanto se presta a la interpretación, analizando de manera estadística en base a la distribución de frecuencia para lo cual se utilizará el programa estadístico Statistical Product and Service Solutions (SPSS) y con relación a las preguntas abiertas se analizó el contenido clasificándolo en comentarios o sugerencias.

En base a la información obtenida se diseñaron los cursos de capacitación adecuados para los docentes, lo que permita el desempeño exitoso en la modalidad a distancia del programa de licenciatura en la enseñanza de la lengua inglesa. En referencia a los recursos humanos es indispensable la capacitación del personal del instituto para garantizar el éxito del proyecto, por lo cual se plantea la capacitación docente, el personal administrativo de los departamentos involucrados, así como el personal de apoyo y de los estudiantes como usuarios al servicio en línea. Gupta, Sleezer y Russ-Eft (2007), sugieren desarrollar un sistema de desempeño lo cual permita ser la guía del proyecto.

### **Resultados**

Dentro de los resultados obtenidos la población participante en un 80% fueron mujeres de 31 a 40 años de edad el 15% fue hombres de 41 a 50 años y el 5% restante a hombres mayores de 51%. El 90% de los estudiantes cuenta con grado de maestría en áreas sociales y humanidades, el 10% restante cuenta con grado de maestría y se encuentra estudiando algún programa doctoral, enfocado a educación o ciencias sociales y administrativas. El 100% de los docentes encuestados manifestó poseer conocimientos básicos sobre los paquetes de Microsoft Office, así mismo mostraron interés por recibir capacitación especializada en relación a dichos programas, por otro lado el 95% respondió que conoce Plataformas educativas como Blackboard, Moddle, WebCT y Nexus de la UANL, el resto manifestó que se encuentra disponible y con actitud a la capacitación sobre uso de plataformas educativas.

Del mismo modo el 100% de los docentes respondió que cuenta con alguna red social que utiliza con fines académicos, como Facebook, Twitter o Google Talk, así como con alguna cuenta de correo electrónico, lo cual permite la interacción con sus estudiantes. Información relevante obtenida de las encuestas aplicadas, se relacionó con la capacitación sobre el uso de sitios educativos, como Redalyc, GeoCities, Eduteka y Google Scholar. Del mismo modo sobre las tendencias educativas como Web 2.0, 3.0 y 4.0, así como el aprendizaje ubicuo.

### **Conclusiones**

Lograr la efectividad radica en gran medida de la metodología que utiliza el docente o instructor que imparte en la modalidad a distancia, el éxito depende del desempeño deseable del docente. Es fundamental aprovechar al máximo los recursos que nos ofrecen las nuevas tecnologías de la información y comunicación, dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje, el uso adecuado dependen del conocimiento que tiene el docente en relación a cada

una de las herramientas que ofrecen. La capacitación docente requiere de compromiso, dedicación y una actitud de cambio a los nuevos procesos que permitirán un mayor desempeño, no basta con proporcionar la información sino reflejar el cambio y llevarlo a la práctica, comprometidos con la calidad y el aprovechamiento en pro del estudiante. Por otro lado el adecuado desempeño de la modalidad a distancia depende en gran medida de la administración y coordinación de las actividades pertinentes del departamento, por lo cual es indispensable de contar con personal altamente capacitado y comprometido con sus funciones dentro del instituto.

El apoyo académico es fundamental para los docente que imparten instrucción en línea, así como el monitoreo y la evaluación tanto del estudiante como el desempeño del docente, por lo tanto es necesario contar con personal responsable de dichas actividades académicas y mantener una capacitación continua y permanente. Sin duda la comunicación ente los involucrados es fundamental para lograr el máximo aprovechamiento de la tecnología en pro de la enseñanza y aprendizaje de jóvenes profesionistas.

## Referencias

- Gobierno del estado de Nuevo León. (2012). Estadísticas de población en Nuevo León. Recuperado el 10 de septiembre de 2012, de [http://www.nl.gob.mx/?P=nl\\_poblacion](http://www.nl.gob.mx/?P=nl_poblacion)
- Gupta, K., Sleezer, C. y Russ-Eft, D. (2007). *A practical guide to needs assesment*. (2<sup>nd</sup>Ed). San Francisco, California: Pfeiffer
- Hernández Sampieri, R., Fernández C., Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. (5ta. ed.) México, D. F.: McGraw Hill
- Kaufman, R. (2000). *Mega Planning: Defining and Achieving Success*. Newbury Park, CA: Sege.
- Kaufman, R. (2004). *Planificación Mega: Herramientas prácticas para el éxito organizacional*. DL: Universita Jaume I. Recuperado el 28 de septiembre de [http://books.google.com.mx/books?id=ZluGmPzv1tkC&printsec=frontcover&source=gbs\\_navlinks\\_s&redir\\_esc=y#v=onepage&q&f=false](http://books.google.com.mx/books?id=ZluGmPzv1tkC&printsec=frontcover&source=gbs_navlinks_s&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false)
- Kaufman, R, Watkins, R. & Leigh, D. (2001). *Useful Educational. Defining, Prioritizing & Accomplishing*. EEUU: ProActive Publications
- Ormrod, J. E. (2012). *Human Learning*. (6th Ed). Allyn & Bacon: Upper Saddle
- River, NJ Salkind, N. J. (1999). *Métodos de investigación*. México: Prentice Hall.
- Simonson, M., Smaldino, S., Albright, M., & Zvacek, S. (2009). *Teaching and learning at a distance: Foundations of distance education* (4<sup>th</sup> ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Smaldino, S.E., Lowther, D.L., Russell, J.D. (2012). *Instructional technology and media forlearning*. Boston, Massachusetts: Pearson Education Inc.

## Anexo 1. Cuestionario Autoadministrado

La encuesta tiene como propósito recopilar información relevante sobre la práctica docente dentro de las actividades académicas programadas por los docentes que imparten clase a nivel licenciatura. La información obtenida tiene fines de investigación y será tratada en forma confidencial, publicándose únicamente la información global una vez analizada. Su colaboración es fundamental para cumplir los objetivos de este estudio. Gracias por brindar parte de su tiempo para compartir sus conocimientos y valiosa experiencia.

### Sección 1.- Datos generales del participante

- 1.1. Edad (años).  20-30  31-40  41-50  51-60  Más de 60
- 1.2. Sexo.  Hombre  Mujer
- 1.3. Grado máximo de estudios.  Licenciatura  Maestría  Doctorado
- 1.4. Años de servicio como docente universitario
- 0-5  6-10  11-15  16-20  Más de 20
- 1.5. Categoría de su nombramiento como docente universitario.
- Maestro por Contrato  Maestro por Horas
- Maestro Medio Tiempo  Maestro Tiempo Completo
- Maestro Exclusivo
- 1.6. Nivel académico en el cual imparte sus asignaturas
- Licenciatura  Maestría  Doctorado

### Sección 2. Actividades Docentes

En la línea indica tu nivel de competencia conforme a la escala de 1 al 5, indicando el 1 el menor y el 5 el mayor nivel en cada uno de los apartados.

\_\_\_\_\_ Plataformas para la educación a distancia como Blackboard, Moddle,  
WebCT y Nexus de la UANL  
\_\_\_\_\_ Diseño digital

- \_\_\_\_\_ Uso de correo electrónico
- \_\_\_\_\_ Aplicaciones del Paquete Office
- \_\_\_\_\_ Messenger / Blogs / Foros de discusión
- \_\_\_\_\_ Uso de redes sociales como Facebook, Twitter o Google Talk

Responde los siguientes cuestionamientos.

¿Te consideras un usuario activo de la tecnología? \_\_\_\_\_ Si \_\_\_\_\_ N  
o

¿Has impartido o tomado cursos de educación a distancia? \_\_\_\_\_ Si \_\_\_\_\_ N  
o

¿Tienes interés por impartir cursos dentro de la modalidad a distancia? \_\_\_\_\_ Si \_\_\_\_\_ N  
o

¿Has usado la tecnología y los medios electrónicos en la enseñanza presencial? \_\_\_\_\_ Si \_\_\_\_\_ N  
o

¿Te encuentras interesado en recibir capacitación en uso de tecnología con fines académicos? \_\_\_\_\_ Si \_\_\_\_\_ N  
o

## Prospectiva de las habilidades en TIC en las alumnas normalistas

*Juanita García Mercado, Albertina Guadalupe Guajardo Villela  
Escuela Normal Federal de Educadoras "Mtra. Estefanía Castañeda"*

### Resumen

La siguiente propuesta, muestra el reporte del diagnóstico sobre Competencias Profesionales en TIC, realizado a las alumnas de nuevo ingreso de la Escuela

Normal Federal de Educadoras, "Mtra. Estefanía Castañeda" generación 2015-2020, con el fin de identificar a las alumnas que poseen habilidades digitales para asignarles un espacio en el campus institucional (<http://campus.estefaniacastaneda.edu.mx>) además de una tutoría ofreciendo la oportunidad de realizar un portafolio electrónico que les permita compilar las evidencias de trabajo en los distintos cursos y la alternativa de titularse mediante la Modalidad de Portafolio.

### Palabras Clave

Formación inicial, Competencias Profesionales, Habilidades digitales, Portafolio electrónico, Tutoría.

### Introducción

La comunicación es una capacidad del ser humano para expresarse, en la actualidad las tecnologías de la información y comunicación tienen una gran influencia en todos los ámbitos de la sociedad, la interacción es cada día más dinámica y se sustenta fundamentalmente en la construcción y difusión del conocimiento. En congruencia con el proyecto ECD-TIC, (Estándares de la UNESCO, 2008) el presente trabajo se centra en un primer momento en el segundo enfoque del cambio educativo: Profundización del conocimiento, puesto que se busca generar un entorno educativo que promueva a los estudiantes a desarrollar las competencias necesarias para utilizar las tic en la resolución de problemas en el ámbito académico con una responsabilidad social y en un segundo momento propiciar el tercer enfoque: Generación de conocimiento facilitando condiciones para el compromiso con su profesión, al buscar a través de la innovación y la creación de productos de conocimiento la mejora constante

Desde la perspectiva de la UNESCO (2005), menciona que se vuelve un imperativo que los países y gobiernos -locales y nacionales- presten servicios educativos básicos de calidad y con equidad, los cuales permitan formar ciudadanos con una actitud crítica y de responsabilidad social.

## Fundamentos Teóricos

El principal problema de los docentes pertenecientes a la generación digital, reside en que ésta evoluciona rápidamente. Los profesores se han formado y se están formando con una cultura y una visión del significado de su profesión que ya ha cambiado (Gros y Silva, 2005 citado por Silva, J., Gros, B., et. al., 2006). Como un primer elemento, se considera importante analizar los estándares a nivel internacional, los cuales permiten analizar y comprender las exigencias en cuestión de la incorporación de las TIC al proceso de formación de los futuros docentes. Las propuestas desarrolladas por la Sociedad Internacional para la Tecnología y la Educación (ISTE) y la UNESCO (ECD-TIC 2008) son un ejemplo, los cuales reflejan un compromiso por el desarrollo de estándares que fomenten la innovación y el cambio educativo hacia modelos más centrados en el aprendizaje del estudiante.

El documento establecido por la UNESCO: “Estándares de Competencia en TIC para Docentes” (ECD-TIC, 2008) asevera que las sociedades modernas necesitan construir fuerzas productivas dotadas de competencia en TIC, para manejar información y ser capaces de reflexionar, y crear soluciones con un sentido crítico a fin de generar conocimientos aplicables.

Por lo que es fundamental que los docentes posean las habilidades y comportamientos de los profesionales de la era digital. En el futuro, los maestros deben convertirse en compañeros y colegas de todo el mundo, ser capaces de trabajar en un mundo cada vez con mayor conectividad. Los estándares de la ISTE para Maestros, son las normas para la evaluación de las habilidades y conocimientos educadores tienen que enseñar, trabajar y aprender en una sociedad global y digital, cada vez más conectado. Las áreas que consideran, incluyen: Manejo Tecnológico Operativo (básico y de Productividad), Diseño de Ambientes de Aprendizaje, Vinculación TIC con el Currículo, Evaluación de Recursos y Aprendizajes, Mejoramiento Profesional y Ética y Valores.

Todos los maestros deben cumplir las siguientes normas e indicadores de desempeño: - Facilitar e inspirar el aprendizaje del estudiante y la creatividad. Diseño y desarrollo de la era digital experiencias y evaluaciones de aprendizaje. -

Modelo Digital de la era del trabajo y aprendizaje. -Promover y modelar la ciudadanía digital y la responsabilidad. - Participar en el crecimiento profesional y el liderazgo.

Partiendo de este modelo, se involucra a los estudiantes, se mejora el aprendizaje; se enriquecer la práctica profesional; y proporciona modelos positivos para los estudiantes, colegas y la comunidad. En este sentido Ferrer, K., García, J.,



Guajardo, A., Wong, G. (2014) afirman que: Adaptarnos a las formas de aprender de nuestros alumnos significa un reto para los docentes, sin embargo, la sociedad actual exige el compromiso de la actualización constante del maestro y modificar las formas de enseñar, tomando como punto de partida el cómo se aprende en el contexto sociocultural y natural.

De los cambios que se han suscitado en las Escuelas Normales, que por tradición han sido las que han estado como responsables de la formación de docentes de Educación Básica, se hace mención, su incorporación a las Instituciones de Educación Superior (IES), en ese sentido las exigencias de las políticas actuales, permiten elevar la calidad de la educación, por lo tanto, la actual Reforma Curricular ha dado como resultado el Plan de Estudios de la Licenciatura en Preescolar 2012; en el cual nuestra Institución tiene la tarea de formar docentes acordes a la demanda de la educación básica; específicamente en el nivel preescolar. La metodología empleada para la elaboración del diseño curricular se encuentra basada en competencias, entendida como el conjunto de habilidades, valores, conceptos, así como los procesos llevados a cabo para responder a una situación determinada, es necesario desarrollar estrategias que le permitan a la estudiante normalista aprender de manera autónoma en el contexto académico y a lo largo de la vida, que permita lograr un aprendizaje significativo. (SEP,2012).

Se plantea además la flexibilidad curricular como una tendencia que favorece la apertura e innovación, Dentro de los rasgos para el funcionamiento institucional se destacan: la creación de sistemas de asesoría y tutorías, así como la diversificación de las modalidades de titulación: Tesis de investigación, Informe de prácticas profesionales y Portafolio de evidencias, ésta última, se pretende promover a través del diagnóstico en competencias en TIC, ofreciendo un espacio en el campus, con el que cuenta la institución. Se requiere que las estudiantes construyan y perfeccionen las evidencias que consideren más significativas durante su proceso formativo.

### **Metodología**

Se exponen resultados del diagnóstico de las Competencias Profesionales en TIC en cinco dimensiones de las alumnas de la Generación 2015-2018, que actualmente se encuentran cursando el I semestre de la licenciatura. El proyecto implica un diseño cuantitativo no experimental, definiendo que se observará un fenómeno en su contexto natural y posteriormente se analiza.

Considerando el diseño del estudio elegido, que específicamente se inserta en la clasificación transeccional descriptivo. Se refiere a un estudio puramente descriptivo; se establecen hipótesis, y éstas son también descriptivas.

El instrumento utilizado, es el cuestionario llamado “Competencias operativas en TIC de los futuros profesores de educación primaria” (COTPEP), versión 2011. El cuestionario consta de 61 ítems: tres enfocados a investigar aspectos identificativos de las personas en función de diferentes variables (edad, sexo, estudios previos) y 58 para diagnosticar las acciones de dominio competente. Para medir la confiabilidad y validez de este instrumento, se utilizó el coeficiente de confiabilidad Alfa (Cronbach, 1949), el proceso requiere de una sola aplicación del instrumento y mide la consistencia de la respuesta del sujeto. De acuerdo a los resultados obtenidos en el pre-test, el instrumento cuenta con una excelente confiabilidad (Herrera, 1998, citado por Parra C., et. al. 2006), considerando que el valor mayor teórico para Alfa es 1 y los valores de .70 y superiores son valores aceptables.

Para el total del instrumento se tiene un índice del .918, de donde no se excluyeron casos; en cuanto al análisis de cada dimensión se obtuvieron índices en un rango de entre .799 su valor más bajo y .884 su valor más alto, lo que nos indica el grado de confiabilidad del instrumento.

De la misma manera el grado de validez, de acuerdo a los pre-test establecidos a juicio de expertos, el instrumento nos muestra un resultado del coeficiente alpha muy similar al aplicado a las Estudiantes, teniendo un valor general de .972. Además, las estudiantes que conforman el grupo de estudio, específicamente de los grupos: 1°A (20 alumnas) y 1°B (19 alumnas) que cursan la Licenciatura en Educación Preescolar, engloban un rango de edad entre los 18 y 20 años.

## Resultados

Para el análisis y posterior interpretación de los datos se hace uso de SPSS, en su, primer etapa, es de tipo descriptivo y de correlación, en donde se analizan cada uno de los ítems y la relación existente entre ellos.

El criterio que se siguió para interpretar los resultados de la encuesta con una escala de Likert de 4 puntos fue:

- Respuestas mayores a 2.5 son consideradas como aceptables.
- Respuestas menores a 2.5 como no aceptables.

Este rango se definió para establecer un punto que nos permita determinar las áreas de oportunidad a considerar, para promover en las estudiantes las competencias en el uso de las TIC y el campus virtual, que les serán útiles en

todo su trayecto formativo y en la creación de un portafolio electrónico en línea que será de suma importancia en su carrera.

En la representación gráfica se usan tabulaciones y gráficos para mostrar los resultados de la encuesta e identificar los hechos más importantes que presenta esta investigación. Las figuras utilizadas para esta representación de datos son del tipo gráfico de barras, debido a que son utilizadas frecuentemente y adecuadas para presentar resultados en un amplio número de situaciones (McDaniel y Gates, 1999). El promedio general de la muestra de estudiantes encuestadas fue de 2.973, mientras que el general de los profesores encuestados fue de 3.2, al ver la tabla 7, demuestra que tanto estudiantes como profesores en un principio cuentan con algunas habilidades que les permiten hacer uso del campus virtual de manera regular a normal. La tabla 6 nos permite precisar las medias obtenidas del instrumento de diagnóstico para las estudiantes en cada una de las dimensiones, así como su mínimo y máximo; a continuación se describen los resultados obtenidos.

La media para la dimensión I “conocimientos y usos básicos de las TIC” es de 2.855, lo que indica que las estudiantes cuentan con un conocimiento de elemental a normal.

Para la dimensión II “Uso de las TIC para la búsqueda y organización de la información” el valor de la media es 2.940, percatándonos que sobre esta competencia, las estudiantes saben usar los buscadores, localizar información e imágenes, pero que hay ciertas habilidades que aún están por aprender.

La dimensión III “Creación, transformación y presentación de la información” al igual que la dimensión II, nos damos cuenta que las estudiantes están en nivel de habilidad normal, con una media del 2.993.

En cuanto la utilización del ordenador como medio de comunicación que corresponde a la dimensión IV, es en este rubro donde las estudiantes se destacan por su competencia; es interesante señalar que en cuanto al uso del correo electrónico, las redes sociales, la mensajería instantánea, las estudiantes se encuentran en un nivel alto de competencia, pero en el uso de los foros con carácter académico tienen áreas de oportunidad que es importante conocer para apoyar en este sentido.

La última dimensión correspondiente con las actitudes frente a las TIC, las estudiantes conocen de la importancia que tiene hacer buen uso de los recursos informáticos y de telecomunicación, saben además de los alcances y limitaciones que tienen al usarlos, en este sentido, las estudiantes se ubican en un nivel normal con una media de 3.059.

## Conclusiones

De acuerdo a las consideraciones anteriores, nuestra propuesta de proyecto, el cual está situado en una primer etapa, comprende la selección de las estudiantes con mejor competencia para hacer uso de las TICs, puesto que el trabajo de tutoría que se pretende llevar a cabo necesitaría la intervención del docente como facilitador en todo su trayecto formativo, usando como medio de organización de contenidos, diseño de situaciones didácticas y comunicación, la alternativa del campus en línea.

El campus en línea facilitaría el desarrollo de un portafolio electrónico, con características específicas y una metodología definida por el grupo colegiado. Es notorio el avance apresurado de los recursos tecnológicos como apoyo a los procesos de enseñanza-aprendizaje en entornos educativos institucionalizados, por lo que es preciso avanzar al establecimiento de procesos de actualización conforme al mismo en las Instituciones de Educación Superior, de ahí la importancia y necesidad de transformar este nivel educativo, manteniendo como eje una nueva visión y un nuevo modelo para la formación de los estudiantes.

## Referencias

- Ferrer, K., García, J., Guajardo, A., Wong, G. (2014).” Campus virtual de la Escuela Normal Superior de Educadoras “Mtra. Estefanía Castañeda” como Estrategia de Habilitación Docente”. Recuperado de [http://www.edutec.es/sites/default/files/congresos/edutec\\_xvii\\_2014.pdf](http://www.edutec.es/sites/default/files/congresos/edutec_xvii_2014.pdf) el 25 de marzo de 2015
- International Society for Technology in Education (ISTE). ISTE Standards Teachers. (2008). Disponible en: [http://www.iste.org/docs/pdfs/20-14\\_ISTE\\_Standards-T\\_PDF.pdf](http://www.iste.org/docs/pdfs/20-14_ISTE_Standards-T_PDF.pdf)
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, Ciencia y Cultura. (2008). Estándares de Competencia en TIC para Docentes (ECTD-TIC). Londres: Unesco. Disponible en: <http://www.oei.es/tic/UNESCOEstandaresDocentes.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, Ciencia y Cultura. (2005). Hacia las sociedades del conocimiento. París: Unesco. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001419/141908s.pdf>
- SEP. (2011). Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación. Recuperado el 10 de Marzo de 2015, de [http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/documentos\\_orientadores/orientaciones\\_academias\\_para\\_el\\_trabajo\\_de\\_titulacion.pdf](http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/documentos_orientadores/orientaciones_academias_para_el_trabajo_de_titulacion.pdf)
- Silva, J., Gros, B., Garrido, J., Rodríguez, J. (2006). Estándares en tecnologías de la información y la comunicación para la formación inicial docente: situación actual y el caso chileno. Revista Iberoamericana de

Educación (OEI), vol. 38, núm. 3. Disponible en:  
<http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/57091/1/538390.pdf>

## TABLAS

*Tabla 1. Fiabilidad total del Instrumento Estudiantes. Estadísticos de fiabilidad<sup>a</sup>*

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
.918	.918	57

*Nota: a. Sujeto cuestionado = Alumna.*

*Tabla 2 Fiabilidad por dimensión del instrumento*

DIMENSIONES	Alfa de Cronbach
1	0.825
2	0.802
3	0.884
4	0.820
5	0.799

*Tabla 3 Estadísticos de resumen de los elementos<sup>a</sup>*

	Media	Mínimo	Máximo	Rango	Máximo/mínimo	Varianza	N de elementos
Medias de los elementos	2.973	2.000	3.857	1.857	1.929	.200	57
Varianzas de los elementos	.492	.166	1.062	.896	6.405	.035	57
Covarianzas inter-elementos	.081	-.225	.565	.790	-2.514	.008	57
Correlaciones inter-elementos	.165	-.362	.719	1.081	-1.989	.027	57

*Notas: a. Sujeto cuestionado = Alumna.*

*Tabla 4 Fiabilidad total del Instrumento Docentes. Estadísticos de fiabilidad<sup>a</sup>*

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los	N de elementos

	elementos tipificados	
.97	.975	57

Notas: a. Sujeto cuestionado = Docente

**Tabla 5 Estadísticos de resumen de los elementos\***

	Media	Mínimo	Máximo	Rango	Máximo/mínimo	Varianza	N de elementos
Medias de los elementos	3.180	2.375	3.625	1.250	1.526	.088	57
Varianzas de los elementos	.526	.214	1.143	.929	5.333	.066	57
Covarianzas inter-elementos	.198	-.571	.875	1.446	-1.531	.036	57
Correlaciones inter-elementos	.408	-.718	1.000	1.718	-1.392	.115	57

Notas: a. Sujeto cuestionado = Docente

**Tabla 6 Estadísticos de resumen de los elementos\***

	Media	Mínimo	Máximo	Rango	Máximo/mínimo	Varianza	N de elementos
Dimensión I	2.855	2.020	3.784	1.765	1.874	.195	15
Dimensión II	2.940	2.320	3.540	1.220	1.526	.222	10
Dimensión III	2.993	2.400	3.620	1.220	1.508	.136	14
Dimensión IV	3.080	2.000	3.840	1.840	1.920	.463	9
Dimensión V	3.059	2.776	3.449	.673	1.243	.051	9

Notas: a. Sujeto cuestionado = Alumna

**Tabla 7 Estadísticos de resumen de los elementos\***

	Media	Mínimo	Máximo	Rango	Máximo/mínimo	Varianza	N de elementos
Dimensión I	3.108	2.375	3.500	1.125	1.474	.122	15
Dimensión II	3.113	2.375	3.500	1.125	1.474	.092	10
Dimensión III	3.134	2.750	3.625	.875	1.318	.076	14
Dimensión IV	3.306	2.875	3.625	.750	1.261	.098	9
Dimensión V	3.319	3.000	3.500	.500	1.167	.020	9

Notas: a. Sujeto cuestionado = Docente

## Figuras

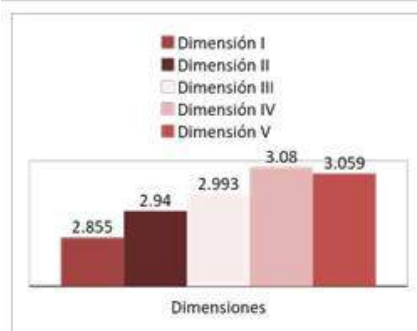


Figura 1. Gráfico de Estudiantes

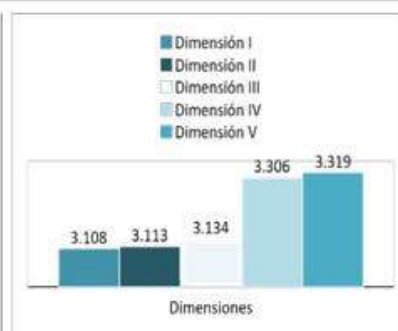


Figura 2. Gráfico de Docentes

## USO DE TECNOLOGÍA EN ALUMNOS DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN Y EDUCACIÓN INFANTIL

*María Consuelo Amparo Martín del Campo  
Instituto Tecnológico de Sonora*

### Resumen

Durante el ciclo escolar enero- mayo 2014 se realizó una investigación con estudiantes de las carreras en Licenciado en Ciencias de la Educación (LCE), Personal Asociado en Desarrollo Infantil (PADI) y Licenciado en Educación Infantil (LEI) de una institución del Noroeste de México.

El propósito consistió en hacer una descripción y caracterizar a los universitarios con base en variables de corte académico (promedio universidad), contexto familiar (escolaridad padre y madre) y de uso tecnológico (computacional y Web). Se eligió una muestra representativa de 222 estudiantes a quienes se les aplicó una encuesta de uso tecnológico basada en un estudio realizado en Baja California por Henríquez y Organista en el 2010, el cual arrojó que los estudiantes con promedio mayor cuentan con un alto nivel de uso en tecnología computacional pero bajo nivel de inmersión a la web, mientras que los alumnos con menor calificación demostraron tener mayores habilidades tecnológicas e inmersión a la Web; asimismo, la escolaridad de los padres demostró alta contribución en el promedio y uso tecnológico computacional, pero no tuvo significancia en cuanto a la inmersión de la web.

### Introducción

En el ámbito educativo se encuentra el interés cada vez más creciente por conocer y profundizar sobre el impacto que tienen las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en los procesos de enseñanza- aprendizaje, así como identificar la interacción existente entre los sujetos y las TIC, su nivel de uso y la orientación, utilidad o importancia que le dan en su vida diaria. La evolución de las TIC plantea nuevos desafíos en la educación, razón por la cual el empleo de las mismas exige nuevas destrezas y cambios en los objetivos que puedan lograr, lo que significa desarrollar en los educandos los conocimientos, hábitos y habilidades básicas. La sociedad se enfrenta día a día a los diferentes avances en ciencia y tecnología. Estos avances hacen que la escuela tenga que integrar los desarrollos tecnológicos a las estructuras curriculares (Pantoja, 2013).

Actualmente es casi imposible encontrar algún ámbito de estudio que no exija y requiera al menos un conocimiento mínimo de uso de herramientas computacionales, las nuevas generaciones desde temprana edad han comenzado a relacionar en los últimos años más íntimamente con los medios tecnológicos existentes por lo cual es importante que el docente se encuentre con las aptitudes y habilidades competentes ante los nuevos retos tecnológicos a los que se enfrenta día con día.

Con este proyecto se buscó ser un parte aguas para investigaciones posteriores relacionadas a la tecnología en la educación con distintos enfoques educativos que ayuden a propiciar estrategias de mejora, ampliación teórica, resolver interrogantes o para fines que a personal docente y alumnado convengan. No se trata de un estudio absoluto de todas las oportunidades de las TIC en la educación, sino que, al exponer una experiencia particular, pretende servir de referencia y motivación para otros estudios relacionados.

Es por ello que la propuesta de investigación partió del siguiente cuestionamiento general: ¿Cuál es el nivel de uso tecnológico en los alumnos del Profesional Asociado y licenciaturas en Ciencias de la Educación y Educación Infantil en ITSON en relación a su desempeño académico y escolaridad de los padres?

### **Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC)**

Dada la importancia de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en el desarrollo de la actividad económica mundial, resulta de interés definir al sector, en términos de qué lo constituye. A continuación se presentan definiciones de distintos autores en la materia que ayudarán a comprender más a fondo este concepto, su importancia y su inmersión actual en el ámbito educativo. La terminología de las TIC, es coincidente en casi todo el mundo. De manera general se puede aventurar a decir que este término se refiere a las múltiples herramientas tecnológicas dedicadas a almacenar, procesar y transmitir información, haciendo que ésta se manifieste en sus tres formas conocidas: texto, imágenes y audio.

Las TIC se definen como sistemas tecnológicos mediante los que se recibe, manipula y procesa información, y que facilitan la comunicación entre dos o más interlocutores. Por lo tanto, las TIC son algo más que informática y computadoras, puesto que no funcionan como sistemas aislados, sino en conexión con otras mediante una red. También son algo más que tecnologías en emisión y difusión (como televisión y radio), puesto que no sólo dan cuenta de la divulgación de la información, sino que además permiten una comunicación



interactiva. El actual proceso de convergencia de TIC tiende a la coalescencia de tres caminos tecnológicos separados en un único sistema que, de forma simplificada, se denomina TIC o la “red de redes” (CEPAL, 2003).

### **Las TIC en la Educación**

Las TIC se han estado insertando en los sistemas educativos mundiales a distintas velocidades, alumnos, profesores, administrativos y directivos tienen experiencias distintas a ellas, unos la aceptan, otros en cambio, sienten recelo ante éstas, aun cuando se trate de niveles educativos superiores. Sin embargo; es indudable que la educación encuentra en la tecnología un poderoso medio auxiliar para hacer frente a sus nuevas y crecientes responsabilidades; por lo que su utilización en el ámbito educativo es inminente e impostergable. Las TIC pueden contribuir al acceso universal a la educación, la igualdad en la instrucción, el ejercicio de la enseñanza y el aprendizaje de calidad y el desarrollo profesional de los docentes, así como a la gestión dirección y administración más eficientes del sistema educativo, cumplen un papel fundamental, palabras como Internet, e-mail, CD-ROM, DVD o televisión vía satélite, que hasta hace relativamente poco tiempo pertenecía al dominio de un grupo de expertos de personas, o visionarios de la nueva sociedad, en la actualidad empiezan a ser del dominio cotidiano y dan incluso títulos a películas y obras literarias.

### **Tipos de niveles de uso tecnológico**

Uno de los principales usos de la tecnológica se remite a la aplicación de las diversas funciones que derivan de la computadora y que está asociado tanto a las labores académicas como extra académicas de los estudiantes. Para O’Dwyer, Russell y Bebell (2005) esto no es sorprendente dado que hay una amplia variedad de maneras de utilizar computadoras para apoyar el proceso de aprendizaje. En algunos casos, estos usos se centran en herramientas de productividad, tales como procesadores de texto, software de creación de hipermedia, o de hoja de cálculo creación. En otros casos, la investigación se ha centrado en el software diseñado para ayudar a los estudiantes a desarrollar una comprensión de temas específicos, mientras en otras investigaciones la atención se ha centrado en la información y las herramientas de recolección de datos, tales como enciclopedias basadas en CD-ROM, Internet, sondas de la ciencia, o Global Sistema de Posicionamiento (GPS).

Los autores antes mencionados consideran el uso tecnológico como un concepto multidimensional; es decir, compuesto de múltiples variables que interactúan entre sí y que deben considerarse para su medición, en donde proponen que dicho constructo se estime a partir de dos aproximaciones: 1) la frecuencia de

uso, que ayudaría a establecer un índice general de utilización y 2) las múltiples categorías tecnológicas utilizadas en las dinámicas educativas.

Para Lignan y Medina (1999) un adecuado conocimiento, preparación y aplicación de la tecnología, propicia la satisfacción de necesidades en cuanto aspectos laborales, sociales y educativos, en donde la adopción de niveles tecnológicos no se da de manera inmediata, sino que implica una serie de procesos que empiezan al darse cuenta de su existencia, hasta el descubrimiento de su aplicación.

### **Metodología empleada**

La presente investigación es de enfoque cuantitativo y de tipo descriptivo debido a que se buscó describir las características de los fenómenos a estudiar con el fin de establecer su estructura o comportamiento, en este caso el nivel de uso tecnológico de los alumnos de programas educativos del área de educación, en la universidad. El diseño del estudio se puede considerar como no experimental, transeccional correlacional, ya que los datos se recabaron en un tiempo único y pretendió ver cómo se relacionan o vinculan ciertos factores entre sí.

Se utilizó como instrumento de medición la encuesta de uso tecnológico para estudiantes propuesta por Henríquez y Organista (2010) la cual está constituida por datos personales, trayectoria escolar, desempeño académico, escolaridad de los padres, así como los tipos y niveles de uso de tecnológico de los participantes. A continuación se describen los factores extraídos de dicha encuesta que fueron de utilidad para los propósitos de esta investigación (Henríquez & Organista, 2010): *Datos personales*. Comprende información específica de cada participante como: nombre, edad, género, ocupación y escolaridad máxima.

*Trayectoria escolar y capacitación tecnológica previa*. Recupera información del participante como: años de experiencia en uso de la computadora y capacitación previa en cómputo.

*Disponibilidad de PC e Internet en el hogar*. Refiere a la posesión de computadora y acceso a Internet en el hogar

*Tipos y niveles de uso tecnológico*. Para medir este factor, se incorporaron escalas relacionadas con la frecuencia de uso y la habilidad de uso. También se incluyó una escala de 11 actividades relacionadas con el uso de la computadora para estimar la capacidad de realización como elemento importante a considerar dentro del uso tecnológico (Directorio para la Educación y Cultura, 2003).

Para los niveles de uso tecnológico se consideraron dos escalas; la primera estima el nivel de inmersión en el manejo/uso de la computadora mediante la tipificación de seis estadios: 1) Conciencia; 2) Aprendiendo el proceso; 3) Entendimiento; 4) Familiaridad y confianza; 5) Adaptación a otros contextos y 6) Aplicación creativa a contextos nuevos.

La segunda escala desarrollada por Lowther, Jones y Plants (2000) en Hernández y Organista (2010) se enfoca a determinar el nivel de inmersión del usuario en la Web en donde se consideran cinco niveles de inmersión: 1) Informativo; 2) Suplementario; 3) Esencial; 4) Comunitario y 5) Inmersivo.

### **Conclusiones**

De los 222 participantes registrados, aproximadamente tres de cada cuatro son mujeres, es decir, 85.5% (n= 181) son del género femenino y el 18.5% (n=41) del género masculino. Esta tendencia se mantiene para las tres licenciaturas estudiadas. Por su parte, la media de edad fue de 21.18 años con un promedio académico estimado de 9.0. El 35.1% de los estudiantes cursaban segundo semestre, 24.8% cuarto semestre, 23% sexto semestre y 17.1% octavo semestre. Con relación a la posesión de PC e Internet el 94% de los estudiantes cuenta con computadora en casa de los cuales el 81.5% tiene los servicios de Internet. Por otro, lado el 51.7% correspondió a estudiantes de LCE y el 48.3% perteneció a alumnos de las carreras PADI-LEI.

Los resultados del estudio permitieron arribar a las siguientes conclusiones:

- Existe relación significativa entre la variable de uso tecnológico computacional con las variables de promedio académico y escolaridad de los padres, pero no hay relación en cuanto la inmersión a la Web.
- Entre mayor fue el promedio en los estudiantes, mayor nivel de uso tecnológico computacional; sin embargo, el nivel de inmersión a la Web fue moderado.
- Los estudiantes con promedio menor cuentan con habilidades tecnológicas computacionales y Web consideradas altas, lo que sugiere que no utilizan estas herramientas con fines académicos, sino de entretenimiento.

### **Recomendaciones**

Uno de los mayores retos que se presentan será aunar y promover en los docentes y alumnado el uso tecnológico con fines educativos, puesto que el propósito del uso de tecnología es mejorar la formación del alumno y fomentar la creación de material didáctico representativo de cada materia, se deben de vincular los contenidos curriculares con propuestas innovadoras que involucren el uso de tecnología. De acuerdo a López de la Madrid (2007) en el ámbito académico, las TIC han facilitado a un gran número de estudiantes el acceso a la información y han modificado significativamente el proceso de enseñanza-aprendizaje; es decir, las TIC pueden servir de apoyo para la construcción del conocimiento, siempre y cuando su uso esté orientado a ello.

Los docentes se enfrentan a nuevas exigencias y desafíos en la educación, por lo tanto deben ser generadores de conocimiento y desarrollar en los educandos hábitos y habilidades básicas que utilicen a conveniencia, como el promover el uso tecnológico en beneficio al desarrollo profesional del estudiante. En este sentido, las nuevas exigencias en la educación superior se centran en la mejora del proceso educativo y, la integración de las TIC facilita aspectos relacionados con la mejora del trabajo individual, la autonomía del alumnado, la facilidad para el desarrollo de trabajos en equipo y colaborativos, la posibilidad de modificar y adaptar los métodos de evaluación y la interacción bidireccional entre el profesorado y el alumnado (Baelo & Cantón, 2008). Por lo anterior, se hace la recomendación que autoridades institucionales realicen reuniones periódicas con docentes por carrera, en donde fomenten la importancia de incorporar las TIC en el aula y enfatizan la necesidad de motivar a los estudiantes de hacer uso de las herramientas tecnológicas con fines académicos, orientándolos a construir su propio conocimiento y adquirir la competencia digital que los haga profesionistas competitivos y sobresalientes en el mundo laboral. Asimismo, se sugiere que se evalúe al docente antes, durante y después en relación al uso que hace de la tecnología; es decir, evaluar las estrategias que desarrollan en el aula en cuanto a su utilización, la frecuencia con la que hacen uso de la TIC, así como la opinión estudiantil sobre la motivación que reciben del docente sobre el uso adecuado de las tecnologías durante la asignatura a cursar, esto con el fin de retroalimentar la labor docente y mejorar las prácticas en los siguientes ciclos escolares.

Asimismo, para que los maestros se encuentren preparados ante los avances y cambios que cada día trae consigo la tecnología, será necesario que tomen la iniciativa para capacitarse por cuenta propia o soliciten apoyo institucional para recibir constantemente cursos de capacitación sobre conocimiento, apropiación y uso didáctico de las TIC. Se sugiere que los cursos se tomen antes de iniciar cada ciclo escolar con el propósito de que las clases sean innovadoras y el docente se encuentre actualizado, capacitado y con las competencias digitales necesarias para lograr una labor de aprendizaje eficaz.

## Referencias

- Baelo, R. & Cantón, I. (2008). *Las tecnologías de la información y la comunicación en la educación superior*. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/3034Baelo.pdf>
- CEPAL, (2002). *Los caminos hacia una Sociedad de la Información en América Latina y el Caribe*. Recuperado de

<http://www.cepal.org/cgibin/getProd.asp?xml=/prensa/noticias/comunicados/3/11683/P11683.xml&xsl=/prensa/tpl/p6f.xsl&base=/ddpe/tpl/top-bottomdirector.xslt>

- Henríquez, P. & Organista, J. (2010). *Clasificación de niveles de uso tecnológico: una propuesta con estudiantes de recién ingreso a la universidad*. Recuperado de <http://cdigital.uv.mx/bitstream/123456789/9664/2/henriquez-uso-tecnologico.pdf>
- Lignan, L. & Medina, A. (1999). *Relación de las etapas de adopción de la tecnología con los medios e influencias de preparación docente*. Recuperado de [http://observatorio.ilce.edu.mx/documentos/Ponencias\\_relacion\\_etapas.pdf](http://observatorio.ilce.edu.mx/documentos/Ponencias_relacion_etapas.pdf)
- López de la Madrid (2007). *Uso de las TIC en la educación superior de México. Un estudio de caso*. Recuperado de <http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/index.php/apertura4/article/view/94/105>
- O'Dwyer, Russell y Bebell (2005). Examining the relationship between home and school computer use and students' english/ language arts test scores. *The Journal of Technology, Learning, and Assessment*, vol. 3. núm 3. Recuperado de <http://ejournals.bc.edu/ojs/index.php/jtla/article/download/1656/1500>
- Pantoja, J. (2013). *Las tecnologías de la información y de las comunicaciones (TIC'S) en el proceso de enseñanza- aprendizaje de las ciencias naturales*. Ecuador. Recuperado de [http://repositorio.ute.edu.ec/bitstream/123456789/16718/1/53735\\_1.pdf](http://repositorio.ute.edu.ec/bitstream/123456789/16718/1/53735_1.pdf)

## USOS DE LOS RECURSOS DIGITALES Y LAS TIC EN EL PROCESO EDUCATIVO DE NIVEL SUPERIOR

*Janet García González, Sergio Guadalupe Torres Flores  
Universidad Autónoma de Nuevo León*

### Resumen

Las TIC han generado nuevos escenarios comunicativos y de interacción. Las tendencias globales promueven la incorporación de estos recursos, Internet y la Web, redimensionan los procesos de la educación, propiciando la generación e intercambio del conocimiento. Ante esta perspectiva se han implementado políticas públicas en beneficio de la educación y la incorporación de estas tecnologías en esta área. En la República Mexicana mediante el Programa Sectorial de educación 2013-2018, establece como prioridades educativas asegurar la calidad de la educación, fortalecer la calidad y permanencia de la educación, asegurar mayor cobertura.

Objetivo Análisis de los usos de las Tecnologías de la Información y Comunicación en el proceso educativo de nivel superior Metodología de investigación: Tipo exploratorio, descriptivo; con alumnos de la UANL, en el semestre Agosto - Diciembre del año 2013. La información se recopiló mediante una serie de preguntas estructuradas, este instrumento se desarrolló a partir del objeto de estudio y del marco teórico.

Resultados: El total de los entrevistados están familiarizados con el uso de las tecnologías. En relación al uso de las TIC, del total el 60 % mencionó que no ha trabajado con ningún programa de cómputo. La frecuencia con la que consultan Internet con fines educativos. En estilos de aprendizaje, el 100% de los encuestados refieren saber del término Tutorial, el videotutorial es el más frecuentemente consultado.

### Palabras Clave

Recursos digitales, Proceso educativo, Tic, Usos y gratificaciones

### Introducción

El desarrollo de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación, ha generado productos digitales como las redes sociales, las cuales se han posesionado en el acontecer diario de los individuos, formando estructuras entre personas, grupos sociales e instituciones logrando interactuar en sus diferentes contextos y de sus intereses comunes. Herramientas de comunicación social en la Internet como las que se disponen en la Web 2.0 logran detonar el

redimensionamiento del proceso de comunicación y del aprendizaje. Mediante la creación de redes telemáticas virtuales contribuyen como un recurso para el aprendizaje, como herramienta de comunicación permiten generar y compartir recursos.

Las tendencias globales en el área educativa, proponen incorporar las Tecnologías de la Información y Comunicación como elemento innovador a los procesos educativos. En el contexto educativo latinoamericano es interesante conocer el resultado de incorporar recursos disponibles en las redes mediáticas a la dinámica docente. Ante la perspectiva del uso de las tecnologías en beneficio de los procesos de enseñanza y del aprendizaje se ha implementado una serie de esfuerzos y políticas educativas, con el fin de aproximar al docente a los beneficios que ofrece la incorporación de recursos disponibles en las redes mediáticas virtuales en la labor docente. El Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012 establece como prioridades educativas elevar la calidad de la educación, reducir las desigualdades de género y de grupos sociales en las oportunidades educativas, desarrollar y utilizar nuevas tecnologías, y promover la educación integral en todo el Sistema Educativo Nacional (CNFE, 2009).

La integración de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación en las actividades educativas ha modificado los modelos de enseñanza y aprendizaje, por ende el proceso educativo implica un modelo de comunicación que permita eficientemente el logro de los objetivos de aprendizaje. El modelo comunicativo-educativo ha sufrido modificaciones al integrar las Tecnologías de la Información y comunicación en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Peré Marques (2001), menciona que, el desarrollo técnico de los medios de comunicación, ha generado interés por conocer sus efectos ante usuarios heterogéneos, el impacto que esto implica en el mundo educativo se produce al plantear el proceso educativo como un proceso de comunicación, el cual debe de realizarse de una manera eficaz en beneficio del aprendizaje del alumno; por tal razón, el proceso educativo implica un modelo de comunicación que permita eficientemente el logro de los objetivos de aprendizaje.

Bajo esta perspectiva se realiza el siguiente estudio el cual tiene como Objetivo General el determinar el uso de los recursos digitales y las TIC en el proceso educativo. Usos y gratificaciones de los Recursos digitales en el aula

La teoría de usos y gratificaciones de la comunicación, inicialmente formulada por: Elihu Katz, Jay Blumberg y Michael Gurevitch (Katz, Blumberg y Michael 1993/1974; Blumberg y Katz, 1974) se origina a partir de dos condiciones teorías;

la influencia de la pragmática y la influencia de las aportaciones de la psicología del conocimiento (Saperas, 1987), las cuales confluyen en el interés de la percepción. Esta teoría representa una superación de la unidireccionalidad de los estudios sobre los efectos y la reinterpretación de éstos en un nuevo esquema de los usos, tanto de los mensajes como de los actos de comunicación por parte del receptor. Identificando sus funciones psicológicas, comunicativas y relacionales: divertirse, emocionarse, conocer, pero también relacionarse socialmente, identificarse con el grupo, dejarse ver, disponer de argumentos para la comunicación interpersonal, uso de índole bien distinta y no todos vinculados, necesariamente al contenido de los mensajes. Una de las hipótesis básicas de esta teoría consiste en plantear que algunas de las necesidades que satisfacen los medios de comunicación pueden ser satisfechas por otros recursos de comunicación, más personales, y por otras instituciones culturales. La segunda hipótesis considera que el público es activo, utilizando los medios para procurarse y conseguir objetivos: diversión, notoriedad, conocimientos, compañía. El receptor elige y se expone a determinados medios de comunicación y descarta otros. Los medios estratégicamente adaptan sus contenidos y compiten entre sí, y con otras instituciones culturales, para satisfacer aquellas necesidades.

Las necesidades que puede satisfacer los medios y que han sido identificadas por Katz, Gurevitch y Hass (1973) son 35 y se agrupan en 5 categorías:

- Necesidades cognitivas
- Necesidades afectivas
- Necesidades personales de integración
- Necesidades sociales de integración
- Necesidades de liberar tensiones

#### Estilos de aprendizaje con el uso de las TIC

Los paradigma educativos están fundamentados en las diferentes corrientes del pensamiento relacionado con la forma del cómo se aprende, así, tenemos la propuesta del paradigma conductista, en el cual el aprendizaje se basa en conductas observables, medibles y por lo tanto cuantificables. El paradigma cognitivo, en este aprendizaje se plantea como un desarrollo de procesos cognitivos y afectivos, otro paradigma es el constructivista, en el que el aprendizaje se sustenta en la construcción de procesos cognitivos y afectivos.

Se mencionan diferentes enfoques en relación a las teorías del aprendizaje, Moreno (2008) señala los siguientes enfoques: el aprendizaje como adquisición de respuestas, el aprendizaje como adquisición de conocimiento y el aprendizaje como constructo de significado. Las teorías se esfuerzan por explicar las diversas



clases de aprendizaje y su habilidad para hacerlo difiere según la asignatura (Schunk,1997).

Aprendizaje significativo Para Ausubel, Novak y Hanesian (1991) el aprendizaje significativo consiste en la adquisición de ideas, conceptos y principios al relacionar la nueva información con los conocimientos en la memoria. El aprendizaje es significativo cuando guarda una relación sistemática con los conceptos pertinentes del nuevo material y expande, modifica o elabora la información de la memoria. Ausubel, et al., (1991) destacan dos dimensiones del material potencialmente significativo: La enseñanza significativa y expositiva propuesta por David Ausubel, expresa: “La adquisición de conocimiento temático es ante todo una manifestación de aprendizaje por recepción” (Ausubel et. al., 1991), esto es, el contenido principal que se debe aprender se presenta en su forma más o menos final. Esto significa que a la hora que se pide al estudiante que comprenda, se incorpora a la estructura cognitiva y se lleva a la práctica para su reproducción para el aprendizaje relacionado y para resolución de situaciones a futuro.

Esta teoría establece la organización de un conocimiento en la estructura y envla reestructura que se produce como resultado de la interacción entre esas estructuras presentes en el alumno y la nueva información. Para que esa estructuración se produzca es necesaria una instrucción debidamente establecida que presente la información de modo organizado y claro (Ausubel, 1991). Toda situación de aprendizaje puede analizarse en dos dimensiones continuas, la vertical que representa el aprendizaje realizado por el alumno, es decir, los procesos mediante los cuales codifica, transforma y retiene la información, que van desde el aprendizaje memorístico hasta el aprendizaje plenamente significativo; y la horizontal que representa la estrategia de instrucción planificada para fomentar ese aprendizaje, que abarca desde la enseñanza puramente receptiva o expositiva hasta la enseñanza basada exclusivamente en el descubrimiento espontáneo, investigación o solución de problemas (Ausubel, 1991).

Un conocimiento es considerado significativo cuando puede relacionarse de modo sustancial con lo que el alumno sabe, es decir, cuando puede incorporarse a las estructuras de conocimiento que posee el sujeto. El aprendizaje es funcional cuando el alumno puede utilizarlo en una situación problemática dada y dicha utilización se hace extensiva a la posibilidad de usar lo aprendido para abordar nuevas situaciones, para efectuar nuevos aprendizajes.

El aprendizaje significativo es más eficaz que el memorístico, pero esto no implica que sólo el primero deba ser puesto en práctica. Condiciones para que se produzca el Aprendizaje Significativo A continuación se enumeran algunas condiciones para que se produzca el Aprendizaje Significativo.

Contenido: Es importante que el material que se enseñe no sea arbitrario, que posea significado en sí mismo; esto es el significado lógico que posee si sus elementos están organizados y no sólo yuxtapuestos. Debe ser significativo desde su estructura interna (que sea coherente, clara y organizada). Predisposición: El alumno debe estar suficientemente motivado para realizar la compleja actividad cognitiva que se requiere: seleccionar esquemas de conocimientos previos, aplicarlos a la nueva situación, revisarlos y modificarlos; proceder a la reestructuración y establecer las nuevas relaciones. Ideas concluyentes: El alumno debe crear y almacenar ideas concluyentes, es decir, ideas con las cuales puede ser relacionado el nuevo material o conocimientos anteriores que le permitan abordar el nuevo aprendizaje. Transformación individual: La comprensión o asimilación de un material implica una transformación personal de lo aprendido.

### **Metodología:**

El presente trabajo de investigación fue de tipo exploratorio, descriptivo; se dispuso de alumnos de la carrera de publicidad en la Fac. de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Autónoma de Nuevo León, en el semestre Ago-Dic de 2013, en el cual se analiza el uso y gratificación de un grupo de estudiantes que utilizan recursos digitales educativos en su proceso educativo en una unidad de aprendizaje. Mediante una serie de preguntas se hace una aproximación a su perfil, el uso que hacen de las TIC, así como de su estilo de aprendizaje dominante. Se recopiló información mediante una serie de preguntas estructuradas en un cuestionario que se aplicó en dos momentos, evaluación basal y evaluación final, este instrumento se desarrolló a partir del objeto de estudio, determinando así las siguientes categorías de análisis: Perfil discente, Uso de las TIC y estilos de aprendizaje.

La unidad de aprendizaje en la que se recabo la información es diseño de objetos y modelado en programas de 3 dimensiones, en un aula que reúne todas las condiciones de infraestructura y respaldo tecnológico.

### **Resultados**

Perfil discente Ante la nueva visión institucional y en función a las tendencias globales, el discente actual debe reunir características particulares, siendo el conocimiento, dominio y aplicación de las tecnologías una de sus particularidades,

la población en este estudio está formada por 30% de hombres de edad entre 20 a 28 años, las mujeres conforman el 70% de los sujetos del estudio con edades de 20 a 24 años. Están familiarizados con el uso de las tecnologías en su proceso educativo. El total de los encuestados son de la acentuación de publicidad.

#### Uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación

El uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación en la educación, está en función a las características de los alumnos y sobre todo de los objetivos a lograr. Se puede mencionar que las TIC en la educación refiere a todos los recursos disponibles en la red, paquetería de software, así como la infraestructura tecnológica que dan soporte a los contenidos con fines educativos.

Para el primer reactivo del cuestionario se les pregunto si anteriormente han utilizado cualquier programa de diseño (modelado 3D, diseño vectorial, Edición de Imagen), el 60% de los encuestados mencionó que No, 73% de los hombres y el 57 % de las mujeres. La siguiente pregunta se realizó para quienes contestaron de manera afirmativa ¿Cuáles programas has utilizado con anterioridad? en ambos géneros contestaron los programas de diseño vectorial, modelado 3D y edición de imagen. Los programas de diseño vectorial son utilizados en el diseño gráfico publicitario ofrecen emulación de diferentes técnicas de dibujo así como un sinfín de tipografías; los programas de modelado en 3D, se utiliza en el área de publicidad, con el fin de realzar el producto o servicio, los diseños en este tipo de programas realzan una tercera dimensión es decir, dan volumen al diseño realizado; los programas de edición de imágenes, regularmente se utilizan para modificar fotografías.

Al cuestionar que tan frecuente consultan la internet con fines educativos el 70% de los encuestados mencionaron Mucho, 25% Poco, 5% mencionaron no realizar nada sin antes consultar internet. Los hombres mencionaron que 66% mucho, el resto 34% mencionaron que poco, en el género femenino las respuestas fueron más variadas; el 71 % de ellas mencionan que mucho, el 22% poco y el 17% señalan que no realizan nada sin antes consultar la internet.

#### Estilo de aprendizaje:

Referimos este término al hecho de desear aprender algo, cada individuo utiliza un método muy particular, el cual engloba una serie de estrategias. Estas estrategias personales a utilizar más determinadas formas de aprender que otras, constituyen el estilo de aprendizaje. El 100% de los encuestados, hombres y mujeres, mencionaron conocer lo que es un tutorial.

El termino tutorial se define como pequeñas guías o compilado de instrucciones, con orden lógico con el fin de facilitar el aprendizaje. Fue definido por el grupo en estudio y refirieron palabras clave como; método de aprendizaje mediante instrucciones, presentación audiovisual de indicaciones para lograr aprender.

Se les cuestiono en relación a su utilización con fines de aprendizaje, el 90% menciona afirmativamente, de esto la proporción es de hombres 83% y en las mujeres el 93% quienes afirman que los han utilizado para aprender.

Se cuestionó que tutorial de los que utilizan para aprender es el más comprensible en función a su formato de presentación: el resultado es que el 65% son tutoriales audio-video, 20% tutoriales imagen-texto, 10% tutoriales en video y el 5% tutoriales de emulación. Estas respuestas se distribuyen de la siguiente manera: en los hombres la respuesta fue que el 83% prefiere los tutoriales audiovisuales, el 17% tutoriales de Imagen-Texto, en las mujeres el 57% prefiere los tutoriales audiovisuales, 14% tutoriales imagen-texto, 21% video y 8% tutoriales de emulación.

Finalmente se cuestionó si utilizarán tutoriales para aprender y apoyarse en ellos para su aprovechamiento educativo el 100% de ambos géneros respondió afirmativamente.

### Tabla de Resultados

	Hombres 30 %	Mujeres 70%
Edad	20 /28 años	20/24 años
Acentuación	Publicidad	Publicidad
¿Has utilizado antes de este curso, programas de diseño?	33 % si 73 % no	43% si 57% no
¿Cuales?	Edición de imagen Diseño y modelado 3D	Edición de imagen Diseño gráfico vectorial
¿Que tan frecuente consultas la Internet con fines Educativos?	66% mucho 36% poco	71% mucho 22% poco 17% no realiza nada sin antes consultar internet
¿Sabes lo que es un tutorial?	100% si	100% si
¿Puedes describirlo brevemente? Palabras clave que describieron el concepto:	Método de aprender, instrucciones paso a paso	guia instructiva. Puede ser video o texto
¿Has utilizado tutoriales para aprender?	83% si 17% no	93% si 07% no
¿en que?	Programas de: Edición de imagen 33% Diseño gráfico vectorial Diseño 3D Edición video Otros 33%	Edición de imagen 71 % Diseño graf. Vectorial 20% Diseño 3D Edición video otros
De los tutoriales que has utilizado para aprender ¿cuales son más comprensibles para ti?	Audio-video 83% Imagen-texto 17%	Audio-video 57% Imagen-texto 14% Video 21% Emulación 8%
Si se te recomienda una pagina de apoyo para comprender el curso actual, ¿la consultarías?	100% si	100% si
¿Por que? Palabras clave que describieron el concepto:	Facilita, refuerza, apoya	Repasar indicaciones, ayuda

## Conclusiones

Se observa el interés inherente del alumno para aprender ya que según la encuesta el alumno consulta los temas que le interesan mediante la internet, sin que el docente se lo indique.

Los alumnos encuestados conocen y definen de manera relativa el concepto de tutorial. Se observa en los resultados de las encuestas que el uso de tutoriales es una práctica común en los alumnos, tanto hombres como mujeres, considerando su uso como apoyo en su proceso de aprendizaje. El grupo en el que se realizó la investigación, es un grupo que presenta heterogeneidad en relación a sus estilos de aprendizaje.

El recurso educativo digital que presentó mayor frecuencia de mención en este estudio fue el videotutorial. El 100% de los alumnos encuestados aceptan la recomendación para utilizar tutoriales en su proceso de aprendizaje.

## Referencias bibliográficas

- Ausubel, D., Novak, J. & Hanesian, H. (1991). Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo. México: Trillas.
- Bañales, G. (2009). Blog académico Blog educativo: Características diferenciales. Red de Estudiantes e investigadores Noveles en Psicología y educación.
- CNFE (2009). Consejo Nacional de Fomento Educativo (CNFE) de la OEI Organización de Estados Iberoamericanos. Informe 2009
- Cobo, C. y Pardo, H. (2007). Planeta Web 2.0. Inteligencia colectiva o medios fast food. Grup de Recerca d'Interaccions Digitals, Universitat de Vic. Flacso México. Barcelona / México, D.F. E-book de acceso gratuito. Versión 0.1 / Septiembre de 2007 ISBN 978-84-934995-8-7. Licencia Creative Commons "Reconocimiento- NoComercial-SinObraDerivada". Recuperado el 10 enero de 2012 de: Web oficial: [www.planetaweb2.net](http://www.planetaweb2.net)
- De Haro (2008). Las Redes sociales en la Educación.
- Marquès P, Majó (2001) La revolución educativa en la era Internet. Barcelona: CissPraxis.
- Salinas, M., Viticcioni, S. (2008) Catalogación Innovar con blogs en la enseñanza universitaria presencial». EDUTECH, Revista Electrónica de Tecnología Educativa.