



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NAYARIT



MEMORIA

7º CONGRESO DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

La investigación del currículum

ISBN: 978-607-7868-31-6

Tepic, Nayarit, México; septiembre de 2011.

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NAYARIT

Comité Editorial
Presidente

C. P. Juan López Salazar
Rector

Lic. Raúl de la Peña Segura †
Secretario Técnico del Comité Editorial

Vocales

Dr. Cecilio Flores Soto
Secretario General

Dr. Rubén Bugarín Montoya
Secretario de Investigación y Posgrado

M.C. Jorge Ignacio Peña González
Secretario de Docencia

Ing. Arturo Sánchez Valdés
Secretario de Servicios Académicos

Dr. José Ricardo Chávez González
Secretario de Educación Media Superior

Dr. David Miguel Ángel Acosta Cruz
Secretario de Vinculación y Extensión

C.P. Marcela Luna López
Secretaría de Finanzas y Administración

M. E. S. Patricia Ramírez
Coordinadora del Área de Ciencias Sociales y Humanidades

D. R. © Universidad Autónoma de Nayarit
Ciudad de la Cultura Amado Nervo
Tepic, Nayarit. C.P. 63190
Ilustrador: Francisco Barrera García

Impreso y hecho en México

ISBN: 978-607-7868-31-6

INSTITUCIONES ORGANIZADORAS



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NAYARIT

C.P. Juan López Salazar
Rector

Dr. Cecilio Oswaldo Flores Soto
Secretario General

Mtro. Jorge Ignacio Peña González
Secretario de Docencia

Dr. Rubén Bugarín Montoya
Secretario de Investigación y Posgrado

M.E.S. Rafael Hernández Navarrete
Director Gral. Admvo. del Área de Ciencias Sociales y Humanidades

M.E.S. Patricia Ramírez
Coordinadora del Área de Ciencias Sociales y Humanidades

M.E.S. Admed Barrera Aguilar
*Coordinador de Posgrado e Investigación del Área de Ciencias Sociales y Humanidades
y Responsable por la UAN del 7º Congreso de Investigación Educativa*

M.E.S. Teresa Aidé Iniesta Ramírez
Coordinadora de la Licenciatura en Ciencias de la Educación



UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA

Mtro. Pablo Arredondo Ramírez
Rector del Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades

Dr. José María Nava Preciado
Secretario Académico

Mtra. María Guadalupe Moreno González
Directora de la División de Estudios de Estado y Sociedad

Dra. María Guadalupe Moreno Bayardo

*Jefa del Departamento de Estudios en Educación
y Responsable por la UdG del 7º Congreso de Investigación Educativa*



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE SINALOA

Dr. Víctor Antonio Corrales Burgueño

Rector

Dr. José Alfredo Leal Orduño

Secretario General

Dr. Juan Ignacio Velázquez Dimas

Director Gral. de Servicios Escolares

Dr. Miguel Angel Rosales Medrano

Director de la FACE

Dra. Carlota Leticia Rodríguez

Responsable por la UAS del 7º Congreso de Investigación Educativa



UNIVERSIDAD DE COLIMA

Dr. Miguel Aguayo López

Rector

Mtra. Carmen Silvia Peña Vargas

Directora de la Facultad de Pedagogía

Dra. Sara Aliria Jiménez García

Responsable por la UC del 7º Congreso de Investigación Educativa



COMITÉ PARA LA EVALUACIÓN DE PROGRAMAS DE PEDAGOGÍA Y EDUCACIÓN

Dr. Benito Guillén Niemeyer

Presidente

Mtro. Jesús Pinto Sosa

Secretario



RED MEXICANA DE INVESTIGADORES DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Dra. Lya Sañudo Guerra

Dra. Martha López Ruiz

Cocordinadoras Generales

Dra. Corina Schmelkes del Valle

Responsable de la Sub-área Formación de Investigadores

COMITÉ ORGANIZADOR

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NAYARIT:

Dr. Rubén Bugarín Montoya
 M.C. Jorge Ignacio Peña González
 M.E.S. Patricia Ramírez
 M.E.S. Admed Barrera Aguilar
 M.E.S. Teresa Aidé Iniesta Ramírez
 M.I.C.E. José Antonio Cázares Torres
 M.E.S. Diana Pérez Navarro
 L.C.S. Eva María Montes Reyes
 L.C.E. Aldo Zea Verdín

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE SINALOA:

Dra. Carlota Leticia Rodríguez
 Dr. Ismael García Castro

UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA:

Dra. María Guadalupe Moreno Bayardo

UNIVERSIDAD DE COLIMA:

Dra. Sara Aliria Jiménez García
 Dr. Jaime Moreles Vázquez

COMITÉ PARA LA EVALUACIÓN DE PROGRAMAS DE PEDAGOGÍA Y EDUCACIÓN:

Dr. Benito Guillén Niemeyer
 M. P. Daniel Rodríguez

RED MEXICANA DE INVESTIGADORES DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA:

Dra. Lya Esther Sañudo Guerra
 Dra. Martha López Ruiz
 Dra. Corina Schmelkes Del Valle
 M.I.C.E. Miroslava Peña Carrillo

COMITÉ EDITORIAL

M.E.S. Admed Barrera Aguilar (Director de la obra)
 M.I.C.E. José Antonio Cázares Torres (Coordinador)
 M.E.S. Patricia Ramírez (Editora literaria)
 M.E.S. Teresa Aidé Iniesta Ramírez (Compiladora)
 M.E.S. Diana Pérez Navarro (Compiladora)
 L.C.S. Eva María Montes Reyes (Compiladora)
 L.C.E. Francisco Barrera García (Ilustrador)

PRESENTACIÓN

Nuevamente el trabajo interinstitucional ha rendido frutos. La Universidad Autónoma de Nayarit, la Universidad Autónoma de Sinaloa, la Universidad de Guadalajara, el Comité para la Evaluación de Programas de Pedagogía y Educación y la Red Mexicana de Investigadores de la Investigación Educativa le dan la bienvenida a la Universidad de Colima, como institución convocante de este 7º Congreso de Investigación Educativa, el cual lleva por título *“La investigación del curriculum”*.

Desde su inicio, este Congreso ha tenido como propósito orientador la necesidad de *“integrar una comunidad académica y científica que construya y difunda conocimiento en torno a la problemática educativa”*. En esta ocasión el 7º esfuerzo está orientado al análisis del proceso curricular que se lleva a cabo en las IES y específicamente se ha planteado como objetivos los siguientes:

- Analizar la problemática, innovaciones y retos de la investigación que sobre el proceso curricular se realiza en las instituciones educativas.
- Difundir conocimiento que sobre el curriculum se genera en las instituciones participantes.
- Construir recomendaciones que orienten y fortalezcan la investigación educativa que se realiza en las I.E.S. participantes.

Para contribuir a lograr lo anterior, se presentarán dos conferencias magistrales que serán impartidas por la Dra. Frida Díaz Barriga Arceo (UNAM, México) y por el Dr. Jurjo Torres Santomé (Universidad de La Coruña, España), quienes, con base en su

trayectoria en el campo del curriculum, aportarán elementos para el análisis y discusión en las mesas que se instalarán para tal fin.

En este 7º Congreso se analizarán y discutirán 55 ponencias que presentan resultados o avances de investigaciones sobre el curriculum, o bien, aportaciones curriculares construidas a partir de los resultados de investigaciones. Estas ponencias fueron evaluadas y dictaminadas mediante la técnica “doble ciego”, y en algunos casos, de “triple ciego”. Para su presentación se distribuyeron en los 4 Ejes de Análisis siguientes:

- EJE DE ANÁLISIS 1: Investigación sobre modelos curriculares y la investigación en el currículo de los niveles educativos.
- EJE DE ANÁLISIS 2: Investigación sobre la formación de sujetos educativos en el proceso curricular.
- EJE DE ANÁLISIS 3: Investigación sobre la implementación del curriculum.
- EJE DE ANÁLISIS 4: Investigación sobre la evaluación curricular.

También serán presentados 2 libros relacionados con la investigación educativa, que junto a las contribuciones de las conferencias y de los resultados de los Ejes de Análisis, se vislumbran aportaciones a los objetivos del Congreso.

Esperando cumplir con las expectativas del participante de este evento, al contribuir al proceso formativo de investigadores en educación y al incremento del conocimiento generado sobre el currículo, damos las gracias por su amable atención.

EL COMITÉ ORGANIZADOR

ÍNDICE

INSTITUCIONES ORGANIZADORAS.....	3
COMITÉ ORGANIZADOR.....	6
COMITÉ EDITORIAL.....	6
PRESENTACIÓN.....	7

EJE DE ANÁLISIS 1

INVESTIGACIÓN SOBRE MODELOS CURRICULARES Y LA INVESTIGACIÓN EN EL CURRÍCULO DE LOS NIVELES EDUCATIVOS

<u>PONENCIA 1. Escenario del modelo curricular por competencias de la Licenciatura de Agronegocios del CUCIENEGA (María Alicia Cervantes Avalos, Luis Antonio Angulo Cedeño y Luz Elena Pérez Meza).....</u>	16
<u>PONENCIA 2. Modelo curricular de la Licenciatura en Innovación y Gestión Educativa Nuevo programa en la UAQ (María del Carmen Díaz Mejía, Luis Rodolfo Ibarra Rivas y Sara Miriam González Ramírez).....</u>	23
<u>PONENCIA 3. El discurso educativo desde la hermenéutica analógica (Paloma Olivares).....</u>	33
<u>PONENCIA 4. Un acercamiento al análisis de la congruencia interna del currículum de la Licenciatura en Mercadotecnia de la Universidad Autónoma de Nayarit (Ma. Elva Anzaldo Velázquez, Ma. del Refugio Navarro Hernández y Arnulfo García Muñoz).....</u>	43
<u>PONENCIA 5. Transversalidad curricular y reforma académica de la Universidad Autónoma de Nayarit (José de Jesús Puga Olmedo e Isaías Hernández León).....</u>	55
<u>PONENCIA 6. Modelo teórico de programas de estudio centrados en procesos para la formación inicial de investigadores en educación: una aportación curricular (Admed Barrera Aguilar, Diana Pérez Navarro y Patricia Ramírez).....</u>	67
<u>PONENCIA 7. El perfil de los aspirantes a las carreras del Departamento de Música de la Universidad de Guadalajara: implicaciones curriculares (Irma Susana Carbajal Vaca, Carolina García Trejo y Sergio Eduardo Medina Zacarías)</u>	77
<u>PONENCIA 8. El currículum de la Educación Media Superior en el Estado de Nayarit: Una experiencia en el acercamiento a la investigación curricular (Aldo Asunción Zea Verdín y Norma Liliana Galván Meza)).....</u>	88

<u>PONENCIA 9. Competencias genéricas para la formación de arquitectos en la Universidad Autónoma de Sinaloa (Carlota Leticia Rodríguez y Manuel Rodolfo Romero López).....</u>	96

<u>PONENCIA 10. ¿Por qué los estudiantes de licenciatura no quieren hacer tesis? (América Tonantzin Becerra Romero, Blanca Delia González Jaime y Ma. De Lourdes Reyes Arroyo)....</u>	106

<u>PONENCIA 11. Las competencias específicas para la formación de arquitectos: caso Universidad Autónoma de Sinaloa (Manuel Rodolfo Romero López y Carlota Leticia Rodríguez).....</u>	113

EJE DE ANÁLISIS 2

INVESTIGACIÓN SOBRE LA FORMACIÓN DE SUJETOS EDUCATIVOS EN EL PROCESO CURRICULAR

<u>PONENCIA 12. El currículo con enfoque de competencias en educación superior: ventajas y dificultades (Rocío Adela Andrade Cázares y Jovita Retana Vázquez)</u>	124

<u>PONENCIA 13. Actitudes de los docentes del Centro Universitario de la Costa Sur (CECSUR) de la Universidad de Guadalajara hacia la computadora (Juan de Dios de Luna Martínez, Manuel Pio Rosales y Almendra Evangelina Jasso Romero).....</u>	137

<u>PONENCIA 14. Apropiación del espacio universitario a través de la experiencia del sujeto estudiantil (Gustavo Márquez Sandoval).....</u>	149

<u>PONENCIA 15. Tutoría para formar investigadores en un doctorado en educación: eje central del currículum (José de la Cruz Torres Frías).....</u>	163

<u>PONENCIA 16. Gestión del conocimiento, potenciación de las competencias profesionales del docente del Instituto Tecnológico del Sur de Nayarit (Karina Enriqueta Medina Enríquez).....</u>	173

<u>PONENCIA 17. Relación del modelo curricular y la formación de investigadores (Karla Patricia Martínez González).....</u>	184

<u>PONENCIA 18. La formación de sujetos en la educación superior. Impacto de las actividades extracurriculares en las estudiantes alteñas (Gizelle Guadalupe Macías González, Ana Karen Alcalá de la Torre y Lizeth Franco Torres).....</u>	194

<u>PONENCIA 19. Las competencias profesionales en la enseñanza de las matemáticas en las ciencias básicas del nivel superior (Miguel Ángel López Santana)</u>	206

<u>PONENCIA 20. La educación a distancia, el siguiente paso de la innovación en los programas actuales de Educación y Pedagogía. El caso de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la UAS (Flérida Moreno Alcaraz y Anselmo Álvarez Arredondo).....</u>	215

<u>PONENCIA 21. Lenguaje, enseñanza y aprendizaje en el programa de estudio de la primaria mexicana (Nacaveva Morales Zepeda y Miguel Ángel Rosales Medrano).....</u>	227

<u>PONENCIA 22. Propuesta de revisión del currículum del programa académico de Medicina, para proponer modificaciones referentes a la formación humanista del médico, del Programa Académico de Medicina de la Universidad Autónoma de Nayarit (María Isabel Valencia Amaral, Alfredo Díaz Alejandro y Mónica Elizabeth Sandoval Vallejo).....</u>	239
<u>PONENCIA 23. Un acto fallido del enfoque curricular por competencias en educación superior. Un estudio de caso sobre práctica docente (José Humberto Soto Izaguirre, Celia Cortés Gracia y Ramona Alicia Félix Navarro).....</u>	250
<u>PONENCIA 24. Técnicas y estrategias para la autogestión del aprendizaje en el desarrollo de habilidades para la investigación educativa en estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la UAN. Una mirada hacia una fase de un proyecto de investigación – acción (Delfino Cruz Rivera, Aída Victoria Martínez Vázquez y Martha Xolyanetzin Rodríguez Villareal).....</u>	261
<u>PONENCIA 25. La realidad del perfil docente de secundaria frente a los cambios de la reforma (Hetzaú Arturo Peña Chacón).....</u>	273
<u>PONENCIA 26. El perfil de ingreso de las/los estudiantes de Trabajo Social de la UAS, objeto de la evaluación, rediseño y desarrollo curricular (Rosa María Rojas Rivera, Beatriz Delia Cota Elizalde y Laura Alicia Ruiz López).....</u>	282
<u>PONENCIA 27. Convergencias y divergencias de los congresos de investigación como aportes al currículum (Josefa Zepeda González, Karla Patricia Martínez González y Rafael Hernández Navarrete).....</u>	294
<u>PONENCIA 28. La constitución identitaria de los Licenciados en Educación de la Universidad Autónoma del Estado de México (Leonor González Villanueva, Francisco Arquello Zepeda y Leonor Delgadillo Guzmán).....</u>	304
<u>PONENCIA 29. Docencia y organización curricular desde la perspectiva de los estudiantes en las unidades académicas de la UAS. El caso de la Unidad Regional Centro Norte (María Concepción Mazo Sandoval, Francisco Javier López Cruz e Isabel Cristina Mazo Sandoval)....</u>	313

EJE DE ANÁLISIS 3

INVESTIGACIÓN SOBRE LA IMPLEMENTACIÓN DEL CURRÍCULUM

<u>PONENCIA 30. Estudio sobre trayectorias continuas en programas educativos en el Sistema de Universidad Virtual (SUV) de la Universidad de Guadalajara (María Elena Chan Núñez, María Isabel Enciso Ávila y Ma. Inez González Navarro).....</u>	325
<u>PONENCIA 31. Una comparativa desde diferentes perspectivas de investigación entre las Licenciaturas de Informática y Sistemas Computacionales, caso Universidad Autónoma de Nayarit (Gabriel Zepeda Martínez).....</u>	333

<u>PONENCIA 32. Problemas sobre la implementación del método aprendizaje basado en problemas. Un estudio en Educación Media Superior Tecnológica (EMS) desde la enseñanza del álgebra (Liliana Lira López y Luis Pérez López).....</u>	344
<u>PONENCIA 33. Estrategias utilizadas por estudiantes para permanecer en la universidad y alcanzar la Graduación. El caso de tres programas educativos de la Universidad de Guadalajara (María Isabel Enciso Ávila).....</u>	355
<u>PONENCIA 34. Innovación en educación para profesores de Medicina (Alfredo Díaz Alejandro, María Isabel Valencia Amaral y María de Jesús Martínez Moctezuma).....</u>	364
<u>PONENCIA 35. Transición hacia la educación primaria centrada en competencias: una propuesta (María Teresa Fuentes Navarro).....</u>	376
<u>PONENCIA 36. Siete Minutos. Un programa de mejora a la salud aplicado en un contexto de sedentarismo laboral: currículo y servicio social (Sofía Margarita Morfín Zepeda, Raúl Armando Romero Esquivel y Martha Elena Morfín Zepeda).....</u>	388
<u>PONENCIA 37. Percepción de los estudiantes extranjeros: una experiencia de Internacionalización del currículo en la UAN (José Ramón Olivo Estrada, Nadia Selene Hernández Aguilar e Irma Guadalupe Peña Batista).....</u>	401
<u>PONENCIA 38. Mapa curricular y nivel de formación básica en la Universidad Autónoma de Nayarit (José de Jesús Puja Olmedo e Isaías Hernández León).....</u>	412
<u>PONENCIA 39. El curriculum en la educación superior y la perspectiva de género como eje trasversal (Araceli Ramírez Meda y Claudia Silvestre Vargas Pelayo).....</u>	423
<u>PONENCIA 40. El currículo del bachillerato general y el abordaje de competencias durante el proceso enseñanza aprendizaje (Rocío Adela Andrade Cázares).....</u>	432
<u>PONENCIA 41. Currículo inclusivo en la educación superior (Surgei Bolivia Caicedo Villamizar).....</u>	444
<u>PONENCIA 42. El enfoque curricular por competencias y sus implicaciones en la formación disciplinar del estudiante de Trabajo Social. Estudio de caso:Facultad de Trabajo Social Mochis (Salvador Cerpa Quiroz y José Humberto Soto Izaguirre).....</u>	452
<u>PONENCIA 43. La investigación, una posibilidad curricular de formación en la Universidad Autónoma de Nayarit (Carmelina Montaña Torres, José Ramón Olivo Estrada Y Pamela Geraldine Olivo Montaña).....</u>	464
<u>PONENCIA 44. Exploración de aspectos curriculares en posgrado. Claroscuro de sabores y sinsabores (Gabriel Arturo Sánchez de Aparicio y Benítez y José Antonio Rodríguez Arroyo)</u>	475

EJE DE ANÁLISIS 4

INVESTIGACIÓN SOBRE LA EVALUACIÓN CURRICULAR

<u>PONENCIA 45. Acreditación y evaluación del aprendizaje en la Facultad de Ciencias Químicas de la BUAP (Rosa María Aguilar Garduño, Enrique González Vergara y Aarón Pérez Benítez).....</u>	486
<u>PONENCIA 46. La evaluación curricular: una experiencia de investigación del currículum en la Universidad Autónoma de Nayarit (Alma Jazmín Castellón Lepe, Perla Iliana Rivera Delgado y Julio Cesar Rivera García).....</u>	496
<u>PONENCIA 47. Descripción del modelo teórico que permita monitorear la implementación curricular. Caso del Sistema de Universidad Virtual de la Universidad de Guadalajara (María Elena Chan Núñez, José Alfredo Flores Grimaldo y Ma. Inez González Navarro).....</u>	507
<u>PONENCIA 48. Evaluación diagnóstica del área de salud (María García Ramírez e Iris Haydee Larios Híjar).....</u>	516
<u>PONENCIA 49. Requerimientos de empleadores de la Licenciatura en Educación de la Universidad Autónoma del Estado de México (Leonor González Villanueva, Francisco Argüello Zepeda y Yaneli Reyes Serrano).....</u>	524
<u>PONENCIA 50. El seguimiento de egresados y empleadores como herramienta para los procesos de reforma curricular: caso Lic. en Contaduría Pública del CECSUR-UdeG (Claudia Leticia Preciado Ortiz, Roberto González Monroy y Alfredo Tomás Ortega Ojeda).....</u>	533
<u>PONENCIA 51. El rediseño curricular en el marco de la Reorganización Académica: El caso de la División de Ciencias Económico Administrativas UG (Leticia Santacruz Oros, Claudia Gutiérrez Padilla y Omar Trejoluna Puente).....</u>	545
<u>PONENCIA 52. Los estudios de egresados y empleadores en la evaluación curricular, caso: la carrera de Lic. en Administración en el CECSUR-UdeG (Cristina Zepeda Ibarra, Alfredo Castañeda Palomera y César Amador Díaz Pelayo).....</u>	556
<u>PONENCIA 53. Maestrías en Educación de la Universidad de Guanajuato. Una propuesta de innovación curricular (Luis Jesús Ibarra Manrique, Andrés David Montes González y Abel Rubén Hernández Ulloa).....</u>	567
<u>PONENCIA 54. Propuesta curricular de Enfermería modalidad semiescolarizada (Josefina Adriana Cuéllar Espinoza, Alejandra Gabriela Cuéllar Espinoza y Lidia S. Cuéllar Espinoza).....</u>	579
<u>PONENCIA 55. Enriqueciendo la evaluación curricular. Por una formación con mayor pertinencia para el entorno en Nayarit (Xóchitl Castellón Fonseca, Margarete Moeller Porraz y María del Carmen Navarro Téllez).....</u>	591

CONFERENCIAS

<u>CONFERENCIA MAGISTRAL. La innovación de estructuras y prácticas curriculares: algunas tensiones y posibilidades (Dra. Frida Díaz Barriga Arceo).....</u>	603
<u>CONFERENCIA MAGISTRAL (Resumen). Grandes transformaciones en las sociedades del presente: demandas y respuestas desde los sistemas educativos (Dr. Jurjo Torres Santomé).....</u>	615

EJE DE ANÁLISIS 1

**INVESTIGACIÓN SOBRE MODELOS
CURRICULARES Y LA INVESTIGACIÓN SOBRE
LA FORMACIÓN DE SUJETOS EDUCATIVOS EN
EL PROCESO CURRICULAR**

PONENCIA 1

Escenario del modelo curricular por competencias de la Licenciatura de Agronegocios del CUCIENEGA



María Alicia Cervantes Avalos
ali2766@hotmail.com

Luis Antonio Angulo Cedeño
luisantonioanguloceden@yahoo.com.mx

Luz Elena Pérez Meza
le1271@hotmail.com

RESUMEN

El creciente y vertiginoso mundo educativo requiere cada vez de profesionistas competitivos con preparación más completa, integral y flexible que permita dar respuesta a las necesidades de la comunidad y sociedad en sus diferentes contextos. Las Instituciones superiores juegan un papel preponderante en la determinación del futuro de la sociedad, en ellas se forja el capital humano, que determina la ventaja competitiva de las naciones, este capital requiere ser formado con visión prospectiva, para desarrollar la capacidad emprendedora y sumar con otros su conocimiento, esfuerzo y transformando la cultura empresarial.

El trabajo responde a la pregunta sobre las relaciones que, para los estudiantes del Cuciénega existen entre las expectativas de éxito profesional y la formación que la Universidad les ofrece. Ya que el ESCENARIO DEL MODELO CURRICULAR POR COMPETENCIAS DE LA LICENCIATURA DE AGRONEGOCIOS DEL CUCIENEGA vista desde el punto educativo no ha cubierto las expectativas esperadas del perfil de egreso de egreso curricular de la licenciatura. El primer plan de estudios trajo aciertos y errores pero permitió establecer propuestas de mejora y ajustar teóricamente la estructura y los elementos que le dan vida al proceso formativo en las profesiones.

La fundamentación es porque no se ha aplicado el modelo educativo orientado a competencias de esta licenciatura el cual está basado en un diseño desarrollado por la participación colegiada de académicos de diversas profesiones, disciplinas y centros que convergieron para la organización de este campo profesional aprobado con el dictamen I/2006/254 de la UdG.

PALABRAS CLAVE: Plan de estudio, modelo curricular, competencias, actualización de planes, nube.

INTRODUCCIÓN

El acelerado y complejo mundo de los fenómenos y los problemas sociales que el hombre actual debe comprender y resolver, sitúa a las universidades ante una inmensa necesidad de reconfigurar la manera en que integran, articulan y capacitan

a sus elementos para que cumplan con los fines de la Institución educativa que es la formación de profesionales. Bajo el contexto y de acuerdo al Reglamento General de Planes de estudio de la Universidad de Guadalajara, a 5 años de haber implantado el plan de estudios de la creación de la Licenciatura de Agronegocios, bajo el esquema intercentros donde participaron para su diseño: El Centro Universitario de Ciencias Biológicas y Agropecuarias (CUCBA) el Centro Universitario del Norte (CUNORTE) y el Centro Universitario los Valles (CUVALLES).

Un grupo de maestros y administrativos de la División de Ciencias Económico Administrativas del Centro Universitario de la Ciénega (CUCIENEGA) se integraron al proyecto de Reforma Curricular de los Planes de Estudio de la Universidad de Guadalajara 2011 el cual contempla una serie de reuniones de trabajo de los cuerpos académicos de la Licenciatura en Agronegocios con la finalidad de buscar mayor calidad educativa mediante la reestructura y actualización del Modelo Curricular del Plan de Estudios por Competencias de la Carrera de Agronegocios, los elementos que forman parte de dicho modelo resultaron del análisis de la experiencia de operación del primer modelo curricular del plan de estudios, la comparación del plan de estudios de la Universidad de Guadalajara, mediante la realización de una matriz, con las 5 Universidades Nacionales consideradas como las líderes en educación e investigación en Agronegocios, el análisis de la malla curricular actual, y la realización de un foro de discusión realizado para definir el perfil de egreso. De manera paralela se desarrollo un diplomado dirigido a los académicos de la licenciatura en Agronegocios donde se preparo a los académicos en el uso de herramientas para manejar el plan académico por competencias.

Por ello, las universidades deben identificar en las tendencias sociales los elementos que determinan su oferta educativa, pues en ello se sitúa su propia justificación y supervivencia, a la vez deben incorporar los marcos teóricos que le confieren sentido humano y social a su cometido. Así mismo enfrentar el reto de redefinir permanente y conscientemente su identidad. La Universidad está convocada a figurar como un núcleo de reflexión de los acontecimientos sociales y humanos para aceptación con otras culturas.

El plan de estudios basado en competencias contribuye a facilitar, la orientación de las casas de estudio superiores y dejar de lado los sistemas rígidos de enseñanza que dejan de responder a las expectativas de desarrollo en los procesos de enseñanza aprendizaje.

La problemática que dio origen a la no aplicación del modelo curricular por competencias fue que no se encontraron profesores capacitados para aplicar el modelo por competencias.

SUSTENTACIÓN

El plan de estudios de la Licenciatura en Agronegocios por competencia se sustenta en el trabajo realizado por los cuerpos académicos integrado por representantes del CUCBA, CUNORTE, CUVALLES.

Los resultados que arrojó la investigación están sustentados en la investigación cualitativa llevada a cabo en el foro de perfil de egreso, donde participaron Dependencias Federales y Estatales, alumnos activos y egresados, Iniciativa privada y profesores, donde se encontró la presencia de un sector rural heterogéneo y la carencia de una cultura empresarial que identifique oportunidades de negocio lo que provoca ausencia de inversiones que incentiven el desarrollo de cadenas productivas, se requiere un profesional que vincule apropiadamente los procesos productivos con el mercado.

Así mismo se aplicó la investigación documental donde se consultó el Plan de estudio de otras Universidades, Plan de estudio de la Licenciatura en Agronegocios de la Universidad de Guadalajara para desarrollar la malla curricular y comparar si es acorde con los resultados del foro del perfil de egreso.

Tomando en cuenta el plan de actividades de la Administración Central de la Universidad de Guadalajara para la reforma curricular el cuál se dividió en las siguientes etapas:

- 1) Sensibilización
- 2) Catalogo de movilidad
 - Equipo y metodología de trabajo
 - Presentación de comparación de perfil de egreso
 - Acuerdo de los núcleos epistémicos
 - Catálogo para la movilidad intercentros
- 3) Ajustes curriculares
 - Redefinición o confirmación del perfil de egreso
 - Líneas y proyectos de investigación
 - Programa de tutorías e inducción
 - Construcción de malla curricular
 - Estrategias didácticas para el proceso de formación centradas en el aprendizaje del estudiante
 - Sistema docente

- Incorporar un segundo idioma
- Formación integral
- Autoevaluación
- Evaluación del estudiante
- Vinculación con el posgrado
- Titulación
- Evaluación
- Formación docente

4) Implicaciones organizativas y normativas

Actualmente se está trabajando en las etapas del catalogo para la movilidad, redefinición del perfil de egreso y construcción de la malla curricular.

Con las herramientas informáticas aplicadas se encontró que la nube de áreas de formación actualmente se encuentra de la siguiente manera:



RESULTADOS O APORTACIONES

El propósito del nuevo plan de estudios es sentar las bases institucionales, para que en un marco estructural sistémico, la formación de profesionales responda y se ajuste a las demandas sociales que son las siguientes:

- a) Carencia de planeación en la producción
- b) Desequilibrios recurrentes en el mercado
- c) Procesos productivos intensivos en mano de obra
- d) Uso ilimitado de tecnología en los procesos productivos
- e) Baja productividad en el uso de los factores
- f) Tecnología insuficiente y obsoleta
- g) Desfase entre la disponibilidad y acceso a los recursos financieros

- h) Estructura organizativa familiar carente de visión estratégica empresarial
- i) Predominio de prácticas de corrupción
- j) Rezago en la aplicación de procesos administrativos
- k) Desconocimiento de las formas de atracción de financiamiento

Así mismo promueva una formación centrada en el aprendizaje y la articulación equilibrada del saber (conocimientos), saber hacer (procedimientos), saber ser (valores) que propicien el pensamiento crítico y desarrollen la capacidad de solucionar problemas en el contexto teórico y social, a través de incorporar planes flexibles que faciliten la decisión del alumno sobre su propio proceso de formación.

De acuerdo al trabajo realizado conjuntamente se observó que los planes de estudio no cubren las expectativas de los alumnos, la estructura curricular no es acorde a las necesidades de los alumnos, se tiene la autorización y dictamen de la licenciatura de Agronegocios por competencia pero no se aplica como tal, existe desconocimiento de parte de los maestros del modelo por competencia para aplicar los programas con esa modalidad, falta de capacitación a los maestros para aplicar la modalidad por competencia.

Como resultado del foro del Perfil de egreso realizado se confirma que el egresado deberá tener las siguientes características:

- a) Organizar a grupos de productores, empresas y sociedades para producir, transformar y comercializar sus productos
- b) Identificar y desarrollar las oportunidades de negocio atendiendo las demandas en los niveles local, regional y nacional
- c) Conocer y aplicar la legislación y normatividad relacionada con los Agronegocios
- d) Usar y aprovechar las innovaciones tecnológicas para efficientar los procesos involucrados en los Agronegocios
- e) Promover políticas públicas para la planeación y desarrollo de los Agronegocios
- f) Dirigir, administrar y controlar los recursos y procesos de producción transformación y comercialización de un agronegocio

La propuesta que realizamos para cubrir las expectativas de los alumnos y la sociedad en referencia a la malla curricular es la siguiente:

1 Investigación participativa	20 Orientación para la autogestión	37 Topología y fisiología de pos cosecha
2 Idioma extranjero 1	21 Estudio participativo del grupo de interés	38 Elaboración de perfiles de inversión
3 Contabilidad Básica	22 Organización del grupo de interés	39 Estudio técnico administrativo
4 Computación básica	23 Idioma extranjero 3	40 Estudio Organizacional
5 Matemáticas Básica	24 Formulación y evaluación de proyectos de inversión	41 Elaboración y registro de contratos
6 Derecho Administrativo	25 Gestión de Proyectos	42 Idioma extranjero 4
7 Proceso Administrativo	26 Estadísticas	43 Estudio financiero
8 Microeconomía	27 Análisis e interpretación de estados financieros	44 Pruebas pre operativas
9 Administración de Agronegocios	28 Administración financiera	45 Estudio económico
10 Estudio del entorno social	29 Estudio del entorno económico	46 Estudio de mercado
11 Estudio del entorno del medio ambiente	30 Costos	47 Presupuestos
12 Idioma extranjero 2	31 Biorrecursos	48 Planeación Financiera
13 Sistema contable	32 Administración de operaciones de Agronegocios	49 Planeación estratégica
14 software especializado	33 Producción en ambientes controlados 1	50 Gestión de licencia y propiedad industrial
15 Matemáticas financieras	34 Producción en ambientes controlados 2	51 Evaluación y análisis de riesgos
16 Macroeconomía	35 Sistema de Manejo y procesamiento 1	52 Análisis de fuentes de financiamiento
17 Sensibilización de productores	36 Sistema de Manejo y procesamiento 2	53 Recursos humanos
18 Análisis de valores y riesgos de los recursos del grupo		54 Gerencia y relaciones publicas
19 Caracterización de grupo de productores		55 Control de procesos.

La nube de las aéreas de formación quedaría de la siguiente manera:



Así mismo trabajaremos en los siguientes puntos para complementar de manera integral la propuesta.

- Contar con registro de profesores a capacitar sobre la aplicación de los modelos por competencia.

- Gestionar y supervisar el cumplimiento del nuevo plan de estudios.
- Sensibilizar a los maestros de la importancia de aplicar el modelo por competencia.
- Llevar a cabo acciones para instrumentar de manera adecuada las condiciones del nuevo modelo, así como la comunicación y socialización del proyecto en la comunidad universitaria.
- Vincular a los sectores gubernamentales para trabajar en forma conjunta con proyectos agrícolas, pecuarios y forestales y pesqueros.

El reto más grande es estar a la vanguardia y fomentar desarrollar la actitud emprendedora que rompa esquemas para lograr una mayor formación integral, ya que día a día los avances tecnológicos, financieros, educativos, sociales nos impulsan a buscar mejores alternativas de vida y hacer frente ante la competitividad de los futuros profesionistas.

BIBLIOGRAFÍA

- Ary, D. Jacobs, L. y Razviah, A. (1994). *Introducción a la investigación pedagógica*. México: McGraw Hill.
- Carrillo, C. y Donato, J. (2010). *Taller de habilidades para el aprendizaje, guía de aprendizaje para el bachillerato general por competencias*. México: Universidad de Guadalajara.
- Universidad de Guadalajara (2011). *Propuesta del plan de estudios de la Licenciatura en Agronegocios*. México: Autor.
- Universidad de Guadalajara (2010). *Estrategias institucionales para el perfeccionamiento del personal académico*. México: Autor.

Páginas de consulta

<http://www.congresoretosyexpectativas.udg.mx>
<http://guiadecarreras.udg.mx>
<http://educacion.jalisco.gob.mx>
<http://www.cuci.udg>
http://www.sistema.itesm.mx/va/planes_de_estudio/2_1.htm
<http://www.uanl.mx/oferta/ingenieria-en-agronegocios.html>
http://www.uaaan.mx/academic/lic/lic_03.htm
<http://www.uv.mx/oferta/programas/creditos.aspx?Programa=AGRI-07-E-CR>

PONENCIA 2

Modelo curricular de la Licenciatura en Innovación y Gestión Educativa. Nuevo programa en la UAQ



María del Carmen Díaz Mejía
mcdiazm@uaq.mx

Luis Rodolfo Ibarra Rivas
libar@uaq.mx

Sara Miriam González Ramírez
miriam.gonzalez@uaq.mx

RESUMEN

Ofrecemos una forma alterna para realizar diseño curricular. Un modelo que desarrollamos con base en núcleos disciplinares-profesionales y, que tiene la bondad de ser compatible con cualquier exigencia institucional, sí porque enfatizamos y partimos de la dimensión conceptual del currículo: los *núcleos disciplinares* que se refieren a un cierto número de realizaciones ejemplares o paradigmáticas propias de la formación profesional en cuestión; a partir de ellos se derivan y decantan conocimientos y prácticas profesionales que, una vez obtenidos, pueden operativizarse en currículos flexibles, rígidos, por módulo o asignaturas y, acorde a la demanda actual, evidenciarse en competencias profesionales.

El modelo ya fue utilizado en re-diseños curriculares en nuestra universidad en distintas Facultades: Ciencias Política y Sociales, Psicología, Ciencias Naturales y Lenguas y Letras. Con base en el modelo, estructuramos el nuevo programa educativo de la Universidad Autónoma de Querétaro, la Licenciatura en Innovación y Gestión Educativa, que fue aprobado en el mes de mayo pasado, para comenzar a operar en este periodo escolar 2011-2. Admitimos el modelo como inacabado y perfectible, acaso resulte útil para conducir procesos de evaluación y diseño curriculares de forma alterna o complementaria a las exigencias técnicas de las instituciones de educación superior.

PALABRAS CLAVE: modelo curricular, núcleos disciplinares, competencias profesionales.

INTRODUCCIÓN

Es responsabilidad de la Universidad Autónoma de Querétaro educar en el más amplio sentido de la palabra a la juventud queretana, futuro de nuestro estado y de la nación, como seres libres, críticos y autónomos capaces de interpretar y transformar la realidad en beneficio propio y de sus semejantes.

La Facultad de Psicología consciente de sus deberes y obligaciones para con la sociedad local, regional y nacional y, atendiendo a la demanda de diversificar la oferta de programas educativos y ampliar la matrícula, puso en marcha en agosto de 2010, el proceso de evaluación y diseño curriculares para implementar la Licenciatura en Innovación y Gestión Educativa (LIGE).

Para tal efecto se instituyó la comisión de evaluación curricular, con objeto recabar y analizar referentes teóricos y empíricos que sustentaran la creación del nuevo programa educativo.

El trabajo se realizó de manera colegiada y consensada por un grupo de cinco de profesores, quienes laboran en la UAQ, cuya relación estribó en saberes concernientes al campo socioeducativo. La propuesta curricular que se presenta, se desarrolló a través de sesiones sistematizadas de trabajo donde se obtuvieron acuerdos que se convirtieron en tareas personales que después se conjuntaron. Incluso la nominación de la licenciatura (LIGE) fue motivo de trabajo teórico y acuerdos de varias sesiones; en ellas perfilamos sus características más generales.

La labor se realizó en dos dimensiones simultáneas. I) Dar cumplimiento a la directriz institucional expresada en la Guía para la creación y actualización de planes de estudio, de la Dirección de Planeación y Desarrollo Institucional (UAQ, 2001). La guía estructura la intervención curricular sobre la base del diagnóstico de necesidades y orienta a formar habilidades técnico-profesionales: pretende funcionalizar la educación al mercado (Díaz Barriga, 1981). II) Analizar y definir el marco curricular para acordar, sistematizar y fundamentar la propuesta de la Licenciatura en Innovación y Gestión Educativa. Pensamos que, sin contravenir las disposiciones institucionales es posible trabajar el diseño curricular con apoyos teórico-prácticos que lo enriquezca. Para tal fin, en reuniones semanales, desarrollamos un seminario-taller de autoformación, para aprehender ciertas disposiciones duraderas de ser y valorar y, adquirir un lenguaje común.

La metodología que guió este trabajo fue de investigación colaborativa y participativa; se realizó *in situ*; siguió un enfoque de caso o individual; no pretende controlar variables del entorno; el problema, los propósitos y la metodología se ajustaron a medida que las circunstancias y el avance lo demandaron; es evaluativa-reflexiva; su naturaleza se basa en el diálogo (McKernan, 2001).

SUSTENTACIÓN

Estudiosos del currículo lo muestran bajo dos tendencias: plan/proyecto o proceso educativo (Díaz Barriga, 2003); ésta es una mirada que enfatiza dos aspectos: el proyecto educativo a realizar (*teorías educativas*) y el estudio de acciones educativas específicas en escuelas (*prácticas educativas*). Estas dos visiones sobre lo que es o debiera ser el currículo generan tensiones. Los autores que defienden una forma de verlo no admiten a los de la otra. Se descalifican entre sí con calificativos como teorista o empirista. Los defensores de esas posturas casi no dialogan. La difícil relación teoría-práctica es inherente al campo curricular.

Algunos autores señalan tendencias para formular y articular *el plan educativo*, sobre la base de un estudio científico-filosófico (Tyler 1998), uno de los iniciadores de la postura curricular como plan educativo; competencias profesionales (Beneitone, 2007), prácticas profesionales (Díaz Barriga 1981, 1983), por caso. Están otros trabajos sobre currículo como *práctica educativa. La vida en las aulas* (Jackson, 1991) destaca porque abrió esta veta. En México –especialmente en el DIE-CINVESTAV-IPN– se siguió esa orientación con estudios llamados micro (Paradise, 1979; Rockwell, 1986).

Existe otra forma de comprenderlos sobre la base de modos de pensamiento, que pueden ser deductivo, experimental, histórico, reflexivo o crítico (Bourdieu, 2005); estos modos de pensamiento están dotados de validez y aplicación general, son una manera de apropiarse de la realidad. Otro recurso teórico valioso es el de núcleos conceptuales profesional-disciplinarios, éstos representan el reducido grupo de realizaciones ejemplares o paradigmas necesarios para el ejercicio profesional (Mockus, 1990).

Nuestro diseño curricular sigue la orientación de la teoría de la complejidad (Morín, 2004). La pretensión es re-unir lo que artificialmente se halla separado, o se considera antagónico: teorías curriculares, posturas didáctico-pedagógicas o, el hombre, su cultura y entorno en procesos socio-educativos.

La propuesta curricular para la LIGE es sincrética. Reconoce la necesidad de responder a exigencias del mercado y, al mismo tiempo, a núcleos disciplinares y prácticas profesionales. Cuando se afirma que la propuesta metodológica de la complejidad une lo disperso, también nos referimos a evitar la forma disyuntiva de algunas tendencias de diseño curricular: asumen que son competencias

profesionales, o son núcleos disciplinares-profesionales. Uno u otro. Separan, como si fueran indisociables, a las competencias de los núcleos profesionales. En este caso se admite la conveniencia de aceptar ambas ofertas para el diseño curricular de la LIGE. El punto de unión del sinnúmero de competencias y lo abstracto del núcleo profesional está en agrupar la dispersión de las competencias profesionales. Tal agrupación da mayor objetividad a los núcleos disciplinares y a las prácticas profesionales.

APORTACIÓN CURRICULAR

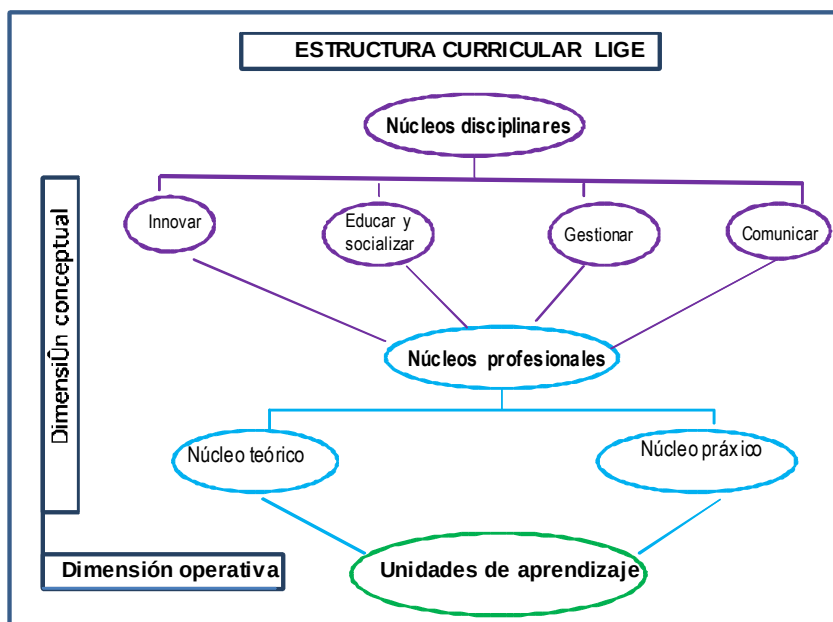
Estructura curricular dimensión conceptual

Para seleccionar los contenidos de la enseñanza, de la Licenciatura Innovación y Gestión Educativa, recuperamos y reelaboramos (Ibarra, et al. 2008; 2010) las categorías planteadas por Antanas Mockus (1990).

Núcleo disciplinar, alude a encontrar un grupo reducido de realizaciones ejemplares, reconocido y acogido por la comunidad profesional y que se consideren relevantes para el trabajo y desarrollo de la misma.

Núcleo profesional, que decanta y ordena, aquello que es fundamental para la formación del licenciado en innovación y gestión educativa.

El diseño curricular por *núcleos*, supone reconocer y jerarquizar los conocimientos y técnicas considerados paradigmáticos, es decir, ejemplares o típicos y destacar las categorías con las que una comunidad profesional aprehende su campo. Este trabajo requiere separar lo fundamental de lo accesorio, reconociendo el objeto de la disciplina, la identificación de la realidad que se pretende conocer o modificar y los medios y las técnicas para alcanzar ese conocimiento (Mockus,1990). Se muestra esquemáticamente el proceso conceptual.



Núcleos disciplinares de la Licenciatura en Innovación y Gestión Educativa

Acorde a la visión teórica que asumimos en esta propuesta curricular, con el fin de fundamentar la creación de la Licenciatura en Innovación y Gestión Educativa, establecemos cuatro núcleos disciplinares, comunes a la formación de los Licenciados en Gestión e Innovación Educativa. *Núcleos disciplinares* comunes que interactuarán con cada área de formación profesional, a saber: i) Innovar, ii) Educar y socializar, iii) Gestionar y iv) Comunicar.

El mundo mejor deseable está vinculado con **innovación**. Sin ésta el mundo en crisis seguiría como está. Consideramos que únicamente es posible innovar sobre la base de reconocer la realidad, es decir, de indagar el conocimiento tácito. El *conocimiento tácito*: conocimientos prácticos, saberes adquiridos en vivencias previas, en experiencias de intercambio con otros, tienen un referente tanto individual como colectivo, es aquel que se transmite de manera inadvertida, sólo se actúa sin saber, bien a bien, sus cómo o por qué. Es un saber que carece de estructuras que lo estructuren *explícitamente*. Este conocimiento *tácito*, para transitar del conocimiento copia -haz lo que hago, di lo que digo- a la invención y comprensión, debe traducirse y transmitirse, en *conocimiento codificable*: catalogar, describir, prescribir, interpretar-explicar, criticar o transformar sus contenidos y prácticas, para almacenarlos con símbolos y para no realizarlo de manera inadvertida, rutinaria y mecánica. Asimismo

debe transmitir el conocimiento *codificado* a sus alumnos: conjunto de leyes, principios y teorías que explican, describen, critican, transforman o prescriben una realidad determinada (Díaz, 2003: 33-34). El núcleo profesional de innovación demanda estudiar y aplicar teorías epistemológicas y metodológicas que contribuyan a dotar de herramientas para operar sobre la realidad socioeducativa.

Otro núcleo profesional irrenunciable es el acto de **socializar y educar**. LIGE plantea como primordial la necesidad del género humano de formarse a sí mismo. El ser humano se convierte en tal gracias a dos principales procesos, a saber: socializar y educar. Entre ambos no existen fronteras definitivas. Hay zonas o momentos en que se confunden. Al mismo tiempo se distinguen. Socializar no necesariamente lleva consigo una finalidad trascendente. Al educar sí hay fines que trascienden de generación en generación. En la vida, como en la escuela, se requiere humanizar al ser humano, se necesita socializarlo y educarlo. Consideramos al proceso de humanización al incesante despliegue de las facultades inherentes a nuestra especie: ideas, sentimientos y prácticas (Durkheim, 2003) requeridas para la vida individual, en sociedad y en comunidad; necesarias para producir y reproducirse en armonía con la naturaleza. La humanización es un proceso siempre inacabado para la especie, para cada individuo y grupo social.

Entendemos por **gestión** el proceso de conjuntar esfuerzos individuales, grupales, institucionales y sociales para plantear problemas, acordar formas de estudiarlos y evaluarlos y para llevar a la práctica los resultados de innovar. Apreciamos a la innovación y la educación como acciones humanas solidarias y, la **gestión** la vemos como el ejercicio compartido del poder, de manera más horizontal.

Para educar, socializar e innovar-gestionar, es necesario **comunicar**. Comunicación dirigida a la negociación y al acuerdo, para coordinar acciones donde se privilegien los actos de habla dirigidos al entendimiento y no a la imposición (Habermas, 2006). Adicionalmente atendemos a otras formas de comunicación, lenguajes útiles y necesarios para la LIGE. Nos referimos a la *comunicación*: matemático-estadística, a las TIC y manejo de otros idiomas adicionales al español. Este núcleo disciplinar de apoyo parece de menor importancia, no lo es porque, seguramente, contribuirá a la difusión y concreción de las innovaciones y gestiones educativas.

Núcleos profesionales de la Licenciatura en Innovación y Gestión Educativa

Los *núcleos disciplinares* decantaron en *núcleos profesionales* reconociendo el objeto de la disciplina, las necesidades de formación escolarizada, la identificación de la realidad que se pretende conocer o modificar y los medios y las técnicas para alcanzar ese conocimiento. Derivaron de los siguientes cuestionamientos. ¿Qué elementos determinan al ser humano? ¿Qué elementos son deseables en el desarrollo humano? ¿Cómo la educación y la socialización contribuyen a formar al hombre y mujer deseable?

Los núcleos profesionales re-unen campos temáticos teórico metodológicos, de investigación e intervención de manera articulada, evitando la disyunción teoría práctica (Morín, 2004). Los núcleos profesionales integran saberes teórico-metodológico-prácticos para intervenir en situaciones socio-educativas de forma innovadora acorde a las demandas contemporáneas, en el marco de la globalización, que exige gestión del conocimiento inter y multidisciplinar, trabajo en equipo y en ambientes reales y virtuales y de intervención.

Los núcleos profesionales teóricos tiene una tendencia mayor a la praxis intelectual; el núcleo práxico reúne saberes teóricos, habilidades prácticas para transformar la realidad socioeducativa. Estos núcleos dan sustento a las unidades de aprendizaje contenidas en el plan de estudios.

A manera de ejemplo:

- El núcleo teórico, agrupa conocimientos como: pedagogía, filosofía, historia, política educativa.
- El núcleo práxico, reúne habilidades y conocimientos: didáctica, curriculum, investigación socioeducativa, TIC's aplicadas a la educación; laboratorios de docencia, talleres psicopedagógicos, talleres de educación virtual, prácticas profesionales y servicio social.

Unidades de aprendizaje de la Licenciatura en Innovación y Gestión Educativa

Los *núcleos disciplinares* y *profesionales* orientaron los contenidos de la enseñanza el programa educativo y posibilitaron construir unidades didácticas que se trabajarán en cada uno de los periodos semestrales. Las unidades didácticas conjuntan diversas acciones de enseñanza-aprendizaje (Pansza, 1993) por caso:

- Cursos presenciales o a distancia
- Laboratorios
- Seminarios de investigación
- Talleres
- Intervenciones socioeducativas supervisadas
- Organización y asistencia y participación en congresos y otros eventos académicos similares
- Prácticas de campo
- Visitas guiadas a bibliotecas y centros de investigación.

Los aprendizajes se evidenciarán en competencias genéricas, específicas y profesionales. En seguida se muestran algunos ejemplos.

Competencias profesionales. LIGE			
Núcleo Innovar	Núcleo Educar-socializar	Núcleo Gestionar	Núcleo Comunicar
Capacidad de investigación	Interviene en procesos socioeducativos.	Capacidad de aplicar conocimientos en la práctica.	Capacidad de comunicación oral y escrita.
Capacidad de abstracción, análisis y síntesis.	Educa en valores, formación ciudadana y democracia.	Capacidad para toma de decisiones	Capacidad de comunicación en un segundo idioma.
Habilidad para buscar información en fuentes diversas.	Problematiza realidades específicas con apoyo de teorías filosófico-pedagógicas que fundamenten lo deseable del desarrollo humano.	Identifica y gestiona apoyos para atender necesidades socioeducativas específicas en diferentes contextos.	Habilidades en el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación.
Capacidad para actuar en nuevas situaciones			

COMENTARIOS FINALES

La evaluación curricular, en cada Universidad e Institución de Educación Superior, requiere alejarse de la demanda usual de evaluar como una práctica técnica. La evaluación curricular debe ser vista como investigación educativa. Para investigar se necesita un modelo que oriente, que difunda un proyecto educativo, que conjunte voluntades e intereses. El trabajo aquí presentado muestra algunos de sus elementos.

Para guiar la investigación-evaluación curricular se tienen dos puntos de partida: *currículo estructurado conceptualmente por núcleos disciplinares-profesional* y su operatividad expresada en *competencias profesionales*. Ambos deben ser investigados para generar acuerdos y coordinar acciones. Ofrecemos un modelo desde luego inacabado que, acaso resulte útil para conducir procesos de evaluación y diseño curriculares de forma alterna o complementaria a las exigencias técnicas de las instituciones de educación superior.

BIBLIOGRAFÍA

- Beneitone, P. Esquetini, C. González, J. Maletá, M. Siufi, G. Wagenaar, R. (eds) (2007) *Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina*. Proyecto Tuning- América Latina 2004-2007. España: Universidad de Deusto.
- Bourdieu, P. *et al* (2005). Principios para una reflexión sobre los conocimientos de enseñanza. En: *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Díaz Barriga Arceo, F. (2003). "Conceptualización de la esfera de lo curricular". *La investigación curricular en México. La década de los noventa*. COMIE-México.
- Díaz Barriga, A. (1981). "Alcances y limitaciones de la metodología para la realización de planes de estudio", en *Revista de la Educación Superior* núm. 40. ANUIES-México.
- Díaz Barriga, A. (1983). "Planes de estudio. Los retos de su modificación". *Revista Educere*. Revista Venezolana de Educación.
- Díaz Barriga, A. (2003). "Currículum. Tensiones conceptuales y prácticas", en *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5(2). Consultado el 12 de noviembre de 2007, en: <http://redie.uabc.mx/vol5no2/contenido-diazbarriga.html>
- Díaz, J. (2003) *Innovación tecnológica y ambiente*. México: UAM-Xochimilco.
- Durkheim, E. (2006). *Educación y sociología*. México: Colofón
- Guía para la creación y actualización de planes de estudio. (2001) Dirección de Planeación y Desarrollo Institucional. UAQ.
- Ibarra, L. Díaz-Mejía, MC. Gilio MC. Solís, E. Argüelles G. Rodríguez, I (2008). *Un modelo de evaluación curricular universitario*. Reporte final de investigación. México: UAQ.

- Ibarra L. Díaz-Mejía MC, Gilio MC. (2010). Currículo, plan y práctica educativa. En Ancer J. (ed). *Escenarios actuales y tendencias de la educación superior*. ISSN:978-607-443-239-1 México: UANL.
- Habermas, J. (2006). *Teoría de la acción comunicativa*. México: Taurus.
- McKernan, J. (2001). *Investigación-acción y curriculum*. Madrid: Morata.
- Mockus, A. (1990). "Lineamientos sobre programas curriculares". *Revista de la Educación Superior* núm. 74. ANUIES-México.
- Morín, E. (2004). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa
- Pansza, M. (1993). *Operatividad de la didáctica*. México: Gernika.
- Paradise, R. (1979). *Socialización para el trabajo: la interacción maestro-alumno en la escuela primaria*. DIE-CINVESTAV-IPN. México.
- Rockwell, E. et al (1986). *La escuela, lugar de trabajo docente*. DIE-CINVESTAV-IPN.
- Tyler, R. (1998). *Principios básicos del currículo*. Buenos Aires: Troquel.

PONENCIA 3

El discurso educativo desde la hermenéutica analógica



Paloma Olivares

polivares@quijote.ugto.mx

marpal.olivares@gmail.com

RESUMEN

Quizá el siglo XXI pueda acceder a nuevas formas de educar que permitan el desarrollo de una conciencia crítica y amorosa, una conciencia que esté enraizada en nuestra condición humana, que reconozca el baile con el entorno natural y cultural que nos rodea. . (Van Dijk, 2008:140). El reto es el de brindar a las nuevas generaciones nuevas herramientas, para que puedan acceder a la aventura maravillosa de una búsqueda por construir un mundo más amable para todos.

Alrededor de estas líneas, esta reflexión teje algunas ideas en torno a la necesidad de la filosofía en la educación y las posibilidades que abren la hermenéutica y la analogía en el discurso educativo. Y con esta mirada, me propongo releer brevemente dos modelos que se desprenden de dos concepciones de mundo, —aparentemente opuestas—, con objeto de encontrar en ellas lo que por ser valioso permanece, y lo que habría que cambiar para llegar al objetivo que puede, bellamente, describirse entre los educadores como un anhelo común: la construcción de un mundo más equitativo.

Si lo que queremos es desarrollar en los educandos “una conciencia crítica y amorosa”, habría que comenzar por reconocer la íntima relación que existe entre la educación y la filosofía, tan lamentablemente soslayada por el sistema educativo vigente, y leerla de otra manera.

PALABRAS CLAVE: educación, hermenéutica analógica, conciencia crítica.

INTRODUCCIÓN

En su etimología latina, educere significa “sacar de”. Y aquí comienzan las preguntas propias de la filosofía. ¿Sacar qué? ¿Sacar de dónde? Educar significa sacar lo más fino que hay en el interior de las personas. Aflorar esa parte íntima que el griego

conocía como “*ethos*” (sujeto moral), y proyectarla hacia afuera, porque ese salirse de sí para enriquecer el mundo que compartimos con los otros —al mismo tiempo idénticos en el ser y diferentes en el modo de ser—, es lo que conocemos como “trascendencia”. Piénsese lo que se piense de ella, La filosofía no es la divagación estéril de un fin agotado por la especulación, sino la ciencia del ser por excelencia, y *ser* significa *existir* en verbo presente. Por tanto, es la ciencia que se ocupa de nuestro ser-en-el-mundo (Heidegger; 1971§ 9), y su tarea, determinada desde el comienzo, es la formación del hombre (Nicol; 1972:179). Así pues, es la ciencia que da estructura y sentido a la existencia y a las preguntas humanas, vitales y orientadoras: el sentido del ser-en-el-mundo, el sufrimiento, la muerte, la naturaleza del bien y del mal, la plenitud, la desdicha...

Es la ciencia de los principios que rigen a la naturaleza humana, que equilibra su parte espiritual y su parte material; la ciencia madre de la lógica que organiza el pensamiento, que orienta la reflexión, que nos hace profundos lectores de la realidad, y críticos agudos, no crítonos insustanciales. Es también la ciencia madre de la ética que dirige la libertad, que canaliza los impulsos, que desarrolla las virtudes.

Así se imbrican, desde el corazón de la cultura, filosofía y educación. Por tanto, una educación que permita “el desarrollo de una conciencia crítica y amorosa” (van Dijk, 2008) tiene que partir, necesariamente, de una visión antropológica integral. Y la antropología es la hija predilecta de la filosofía. Nadie desconoce que las diferentes maneras de concebir el método de enseñanza, los contenidos, su organización, las técnicas, los materiales y la relación entre los distintos actores, se desprenden de las distintas concepciones de ser humano y de sociedad que se desean formar a través de la educación académica que tiene como objetivo —más allá de profesionales expertos que sólo conocen un reducido sector de la realidad— la de formar hombres cultos capaces de percibir y sintetizar, de la intrincada maraña de las especializaciones, las conclusiones últimas del conocimiento.

Sólo así puede evitarse el desmembramiento y la deshumanización del hombre de ciencia positivista que, por desgracia, es aun más acentuada que la del hombre común.

1) La necesidad de la filosofía en la educación

Formar hombres cultos —es decir, conservar y transmitir la cultura— es una función que no debe ni puede reducirse a la conservación de un sistema determinado de valores o creencias, sino que apunta a la autonomía, entendida ésta desde Kant como la capacidad de autodeterminarse. Persona culta no es aquella que colecciona

información y conocimientos, sino aquella capaz de distinguir, por cuenta propia, la verdad del error, el bien del mal, la belleza de la fealdad. Aquella que utilice el conocimiento para fundar su juicio o la apreciación de un hecho moral. Persona culta es la que integra y resuelve, no la que pulveriza ni desmembra (Beuchot, 2002;10).

En este sentido, *educere* no sólo significa sacar a las personas de la indigencia y de la ignorancia, sino brindarles la oportunidad de que sepan cómo salirse de la ideología dominante y sus intereses creados; salirse de la dependencia y de la tiranía de los impulsos sin reflexión ni control, salirse de la desorganización con la que ahora se confunde, tan lamentablemente, la libertad.

Pero la educación también tiene una función social. La escuela es similar a un organismo vivo y, como tal, debe tomar de la realidad social lo que necesita para alimentarse; pero debe devolver, a esa sociedad de la que vive, productos finamente elaborados en el interior de su organismo. La función educativa es análoga a la de las abejas que se alimentan del néctar de las flores, y devuelven al medio social la dulce y nutritiva miel, prueba fehaciente de la nobleza del organismo que la ha elaborado. De lo contrario, la escuela se convierte en fábrica de títulos vacíos de sujeto, de profesionistas deshumanizados.

Ahora bien. ¿Qué papel juega la filosofía en este quehacer? Si admitimos que el fin último de la filosofía es ocuparse de los temas básicos del hombre, y de la realidad en la que vive y se desenvuelve, puede entenderse con facilidad que su función educativa no consiste en formar adeptos a una doctrina, sino personas responsables de su sociedad, de su tiempo y de una historia que dejarán detrás de sí a las siguientes generaciones. Personas capaces de saberse co-responsables del bien común.

El rápido desarrollo de la tecnología, el colapso (sólo en parte justificado) de los mal llamados “valores tradicionales” —que en realidad son monolitos univocistas— su substitución exagerada por el relativismo fragmentador y equivocista, la importancia que han adquirido el poder, el dinero, la comodidad, el confort, el entretenimiento y otros grandes objetivos que dominan el mundo contemporáneo, muestran que el hombre actual no examina los fines que orientan su vida, y concentra la atención en los medios para lograr ascender —lo más rápidamente posible y al precio que sea— en la escala económica, lo que resulta paradójico puesto que no tiene claro que el objetivo de la vida humana es el desarrollo de su integralidad corpóreo-espiritual.

Justamente, la función de la filosofía en la educación consiste en mostrar que no se puede reducir toda la actividad humana a medios para lograr fines ajenos a la

intrínseca esencia del hombre. No debe ponerse al servicio del poderoso, ni dejarse arrastrar por la corriente predominante que hoy se llama economía de mercado. Ni es tampoco una actitud de mera especulación contemplativa y alejada de la vida. Precisamente porque la vida nos interesa en su totalidad, no queremos dejarla al capricho de las interpretaciones superficiales en boga, al goce del mero presente o al servilismo tecnológico o político. Es imprescindible que el educador reflexione críticamente sobre el sentido de la vida humana, sobre las distintas interpretaciones existentes, sobre los valores que encarnan y los criterios para ponderarlos, y enseñe a otros a hacer lo mismo. Sólo a través de esta reflexión de orden filosófico, es que el educador puede ser capaz de alentar la independencia de los demás, dentro del espíritu de la afirmación de Nietzsche: *“no me sigas a mí, sino a ti mismo”*.

Esto es la autonomía, y es en este ámbito en donde la Hermenéutica analógica muestra su bondad equilibradora, porque la problemática de nuestro momento es interpretativa por definición.

Sin embargo, querámoslo o no, el maestro juega un papel de ícono, de paradigma. Y en eso consiste la formación, sobre todo la educación en valores, que es principalmente formación de las virtudes que realicen esos valores que se desean. La virtud, ya lo sabemos desde Sócrates, no se puede enseñar; pero sí se puede aprender. Y se aprende por imitación. Por tanto, es intersubjetiva: El verdadero educador no puede renunciar a la exigencia de la sana crítica que comienza por el autoanálisis.

Así, quien se pregunte para qué sirve la filosofía en el ámbito educativo, por ese solo hecho muestra la urgente necesidad de que sea enseñada.

2) Una palabra sobre la hermenéutica

Dentro de las disciplinas filosóficas más destacadas en el ámbito de la educación, sin duda la hermenéutica juega un papel fundamental. La problemática de nuestro momento es interpretativa por definición, porque la crisis cultural ha hecho que cada vez nos entendamos menos.

Mucho más allá de la sola interpretación de textos, la hermenéutica es el saber de la interpretación de los mensajes a través de los cuales nos comunicamos. Lo que ha caracterizado a las diversas escuelas, corrientes y enfoques de la hermenéutica, ha sido su compromiso de conducir el pensamiento de un lugar o época a otra, como lo hizo Hermes, el mensajero de los dioses; de comunicar un mensaje de un sujeto a otro, como lo hace el maestro a sus pupilos, o el padre de familia a sus hijos; de

traducir y volver inteligible un mensaje de un interlocutor a otro, como el intérprete de otra lengua y, finalmente, de comprender o hacer comprensible el significado y fin de un texto o un contexto entre personas, permitiendo recuperar el sentido de la existencia humana.

De lo que se trata ahora, en esta época de crisis cultural, es de interpretarnos unos a otros, para poder comprendernos. La hermenéutica se hace indispensable por la polisemia, la proliferación de significados. En donde sólo hay un significado, no hay nada que interpretar. A es A. Punto.

De acuerdo con esto, la hermenéutica se ha colocado como el instrumento cognoscitivo predominante en el pensamiento contemporáneo, no como “moda” filosófica, sino por su extraordinaria capacidad de ayudarnos a entender significados, no sólo para comprenderlos, sino también para sintetizar posiciones encontradas.

Pero el mapa de la hermenéutica nos muestra la lucha que históricamente se ha dado entre dos extremos: por un lado, están las interpretaciones científicas, —que llamamos univocistas— legado del positivismo de la modernidad que aun arrastramos. La interpretación univocista es monolítica, inabordable, inmovible, y se fundamenta en un anhelo, jamás alcanzable, de objetividad pura, y en el principio de autoridad. Es la interpretación que prefiere la ciencia llamada “dura”, que también se ha pretendido aplicar en las ciencias sociales en las que, por influencia de los positivismos, se ha querido utilizar de manera forzada una metodología notoriamente copiada de la físico-matemática. A toda costa se pretende usar métodos cuantitativos, matemáticos o formalizados, los que serían, en todo caso, sólo una parte del trabajo: la del análisis, que desmenuza, mide y cuantifica. **Pero** falta la parte de la síntesis, que es la que da el conocimiento más pleno, la *sophía* a la que aspiraban los maestros griegos. A la explicación —que es el objetivo de las ciencias naturales—, ha faltado juntar la comprensión —objetivo de las ciencias sociales—, que es, precisamente, la que da sentido.

Y es el sentido lo que más aprecia el ser humano.

El modelo conductista en la educación es un buen ejemplo de la afirmación anterior. Surge como una necesidad de unir empirismo y racionalismo; es decir, se fundamenta en el trabajo experimental, con la utilización del razonamiento para profundizar en las teorías. Utiliza la enseñanza por descubrimiento, basada en la experimentación y en la exposición magistral, en donde la autoridad es sólo del docente y la participación del alumno es pasiva. No hace sentido porque un polo pretende ser el dueño de la verdad.

Y esto es imposible. A nadie le es dado conocer la realidad absolutamente.

Y, en el extremo contrario, están las interpretaciones relativistas que proliferan en la postmodernidad, que llamamos equivocistas. La interpretación equivocista tiende a la fragmentación hasta el infinito, en donde cualquier aberración está bien, todo cabe, todo se admite. Se fundamenta en un anhelo, tampoco alcanzable, de subjetividad pura —también con pretensiones de certeza absoluta—, y en un anhelo, también absoluto, de libertad. El modelo constructivista se apoya en el equivocismo; se basa en la adquisición de nuevos conocimientos, y tiene como objetivo llegar a verdades subjetivas. Esto se refiere a que el sujeto que va a adquirir un nuevo conocimiento tiene que tener claro que todo está propenso a cambiar; que nada, absolutamente nada permanece, lo que es igualmente falso; además tiene que estar preparado para las críticas tanto positivas como negativas. La enseñanza no se basa en una visión del fin que se pretende alcanzar, sino en el proceso de construcción del conocimiento; la metodología que se utiliza no es estricta, sino que surge a través de todo el proceso, en cuya construcción el alumno tiene completa libertad. Hace sentido, pero sólo para uno solo, y soslaya el hecho de que ese uno es un ser-en-el-mundo. Un insoslayable *Mit-sein* —o ser-con-los-otros— decía Heidegger.

Ahora bien. Dada la importancia de la actividad de docencia y aprendizaje, podemos decir que en pedagogía se ha pasado con demasiada facilidad de una cerrada postura científicista a una excesivamente abierta, si no es que laxa. Con mucha claridad puede apreciarse que ambos extremos viciosos han conducido a sendos fracasos. Tan pésimos resultados da una educación excesivamente unívoca, científicista, basada en la sola información, como una educación excesivamente equívoca, permisiva, en la que se pierde la orientación y, paradójicamente, el sentido que dice que busca. Porque si el sentido de la vida no es expansivo, no es sentido.

3) Las posibilidades de la analogía

La solución es una hermenéutica que medie sin privilegiar, que tienda al equilibrio, entendiéndose que el equilibrio es algo siempre inestable, porque la vida se mueve. Y si los dos platillos de la balanza de la vida estuvieran siempre estables, estaríamos muertos. Por eso hace falta una nueva posibilidad de lectura del discurso educativo, que, sin pretender la claridad y distinción de la unívoca o científicista, abra las posibilidades hacia lo que es diferente y cambiante, pero no tanto que nos pierda en el universo interminable del relativismo. Hacía falta un instrumento de pensamiento que contemplase unos pocos principios rectores, permanentes y prudentes, que

sirvan de guía en ese infinito de interpretaciones y de significaciones. Algo que revele lo permanente dentro del cambio, porque así como la obscuridad sólo puede explicarse por el referente de la luz, el cambio sólo se explica por algo que permanece. Cualquiera entiende que el tren se mueve sobre rieles que no se mueven. Un instrumento no simplista que solamente pretenda colocarse en el punto medio de dos extremos, porque ese punto es inexistente, siempre se tiene que balancear más a un lado o a otro, para no caer.

Este instrumento conceptual es la hermenéutica analógica, del cuño de Mauricio Beuchot, filósofo mexicano contemporáneo. Un instrumento de lectura del que hay que decir que se inclina mucho más hacia el lado del cambio y de la diferencia, que al de la inalcanzable univocidad, rigidez y permanencia; pero sin incurrir en la contradicción intrínseca del relativismo absoluto. Y que podríamos sintetizar diciendo que es juego, pero con unas pocas reglas. Es libertad, pero con orientación. Es intuición, pero con reflexión. Es disciplina, pero con flexibilidad. Es firmeza, pero sin rigidez.

Aportación: breve lectura hermenéutico-analógica de dos modelos pedagógicos

Con este instrumento en la mano, hagamos ahora un muy breve ejercicio de análisis de los dos extremos de los modelos pedagógicos: el llamado tradicionalista, y el llamado constructivista, de manera de poder entresacar de ellos, lo que por ser valioso es susceptible de permanecer, y la manera como ambos pueden enriquecerse. Lo más probable es que surja un nuevo modelo alternativo, más adecuado a la realidad que vivimos hoy.

Beuchot afirma que una hermenéutica analógica de la pedagogía, sirve como mediadora entre lo concreto (la vida cotidiana) y lo abstracto, que es la teoría que busca hundir sus raíces en lo concreto, dado que una pedagogía que no sirve para la vida cotidiana no sirve en absoluto. Con esta mirada, veamos la pulverización de las significaciones que se han atribuido a la ciencia educativa.

Como muestra de la polisemia que hace necesaria la hermenéutica analógica, basta decir que a la pedagogía, según el autor y la perspectiva teórica desde donde se le define, se le ha concebido como ciencia, regla, creencia, instrumento, disciplina, actividad, norma, reflexión, arte, teoría, práctica educativa y proceso. Su tipología también resulta abrumadora; las hay filosóficas, psicológicas, sociológicas, socialistas, capitalistas, científicas, idealistas, contemporáneas, axiológicas,

antropológicas, cristianas, individuales, activas, sensualistas, positivistas, liberadoras, hermenéuticas, unvocistas, equivocistas, del oprimido, de la esperanza, de lo cotidiano... La lista puede resultar inmensa; por lo tanto, quien desee ahondar en este tema deberá consultar al “taxonomista pedagógico” de su preferencia.

Pero ¿cuál es su referente, su punto de orientación, de guía y de sentido? ¿Cuál es su real esencia, aquello que hace de la pedagogía una ciencia distinta? Aplicando la hermenéutica analógica,

por pedagogía se entiende a la disciplina que orienta y hace posible el desarrollo de la actividad educativa, a favor de la formación del ser humano, así como al proceso de reflexión e intervención respecto del tipo de ser humano que se requiere formar. Mientras la didáctica se refiere más (aunque no exclusivamente) a la enseñanza, la educación es el cultivo de la persona y, por tanto, requiere de la analogía para conseguir su objetivo, porque todas las personas somos diferentes. Pero como es imposible que la educación se individualice a tal extremo, se hace necesaria una ciencia que contenga unos determinados principios rectores. Esta es la pedagogía, la disciplina que enseña a educar (Beuchot; 2002:79)

De acuerdo con esta definición, es precisamente en ese sentido que a la pedagogía se le define como una disciplina facultada para reflexionar e intervenir en los procesos educativos, buscando siempre potenciar la formación humana.

Habría que comenzar, necesariamente, tratando de definir el tipo de ser humano que queremos formar. Y para aplicar la hermenéutica analógica, es necesario remitirnos a los albores de la cultura de la que somos herederos: la griega, en donde surge, originalmente, el concepto de “*paideia*”.

Rápidamente enumero los cuatro modelos de la *paideia* griega, y las virtudes (hoy los llamamos “valores”) que alentaban:

La *paideia* “arcaica”, atribuida a Homero, establecía la armonía entre la educación física (corporal), y la espiritual (intelectual y moral). La excelencia física se basaba en la imitación de los dioses y los héroes, y los valores que perseguía eran la disciplina y el honor mediante la *gymnastiké* o práctica deportiva, y el aprendizaje de un oficio.

La excelencia espiritual incluía la formación cultural y moral. En la cultural, la música, la lengua, el saber hablar y debatir, así como el aprender a manejarse en la vida, a vivir en comunidad, conformaban el aprendizaje intelectual que debe completarse con la enseñanza moral de las virtudes: la *eusebeia* (piedad: el temor a los dioses), el respeto a los demás, la nobleza, el orgullo y la bondad; el espíritu competitivo, no

en contra del otro, sino como valor y práctica constante del esfuerzo, de la superación y del triunfo.

Para la espiritual, Homero creía en los efectos que el arte produce en el alma humana; la música, la poesía y la filosofía guían, enseñan y modelan el espíritu humano orientándolo por la libertad y por la *diké*, el derecho como contenedor de los principios de justicia —como medio para combatir la *hybris*— o desmesura que destruye el orden interior el orden social.

En la *paideia* espartana, el ideal de hombre a formar se basaba en la disciplina, la templanza, la sobriedad, la austeridad en la vida cotidiana y la fuerza ante el dolor y el sufrimiento, ejercicios que desarrollaban el honor, el orgullo de patria, las conductas llenas de lealtad y fidelidad mutua, de respeto y veneración a los ancianos.

En la *paideia* ateniense, se amplió el carácter democrático que debe tener la educación, concebida como un derecho y una obligación para todos los ciudadanos, cuyo trabajo privado en su ámbito profesional se valoraba por su importancia en la construcción de la comunidad, de la polis. Y el respeto a la ley, puesto que cualquier violación—el desprecio a la *diké*— causa una honda perturbación en el ámbito privado de la persona y en la sociedad.

Finalmente, la *paideia* helenística aportó la sistematización y organización de los saberes escolares. El carácter enciclopédico de este modelo educativo se manifestaba en un plan que distribuía los contenidos en varias etapas sucesivas, entre las que destacaba el núcleo formativo de la adolescencia mediante un auténtico conjunto de materias organizadas y sistematizadas, con el fin de dotar al estudiante de una formación integral, tanto física como intelectual y moral.

Hoy, como hace 25 siglos, ese hombre es el ideal que persigue la educación. Pero sin lograrlo, porque ha eliminado la figura del maestro como modelo de virtudes, y se enfoca mucho más al sentido individual que al comunitario.

Antes de mirar por encima del hombro y eliminar de nuestros planes educativos el sistema de “educación tradicional” —término con el que más bien nos referiríamos a la educación impuesta por sistemas corruptos y en absoluto comprometidos con el bien común— habría que detenernos a pensar ¿no quisiéramos hoy formar hombres así, ciudadanos libres, responsables y comprometidos con lo justo social, no tratando de volver en el tiempo a épocas ya idas, sino entresacando aquellos ideales

educativos que formaban seres humanos íntegros, empleando los adelantos científicos y tecnológicos de nuestro tiempo?

A esto aspira el constructivismo, al que es necesario poner límites para que no se disgregue en la pulverización acentuando sólo el aprendizaje, se enfoque al conocimiento significativo. Y, sin coartar la libertad del estudiante, rescate también la importancia de la enseñanza, del rol del maestro como guía, como paradigma, como modelo.

Porque, para bien o para mal, eso somos. A pesar nuestro, lo admitamos o no, nuestros estudiantes perpetuarán lo que nos vean hacer.

REFERENCIAS

- BEUCHOT, Mauricio (2000). *Perfiles esenciales de la hermenéutica*. México, UNAM.
- (2002). *Tratado de hermenéutica analógica*. Itaca. UNAM.
- HEIDEGGER, Martin (1971). *Ser y tiempo*. Trad. José Gaos. México: FCE.
- JAEGER Werner (1992). *Paideia*. Trad. Joaquín Xirau y Wenceslao Roces. México, FCE.
- NICOL, Eduardo (1972). *El porvenir de la filosofía*. México: FCE.
- Van DIJK, Sylvia (2008). *La autonomía del educando como logro educativo, a la luz de los planteamientos de Paulo Freire*, en Configuraciones formativas III. Autonomía y formación. México, DEUG.

PONENCIA 4

Un acercamiento al análisis de la congruencia interna del currículum de la Licenciatura en Mercadotecnia de la Universidad Autónoma de Nayarit



Ma. Elva Anzaldo Velázquez
elva_anzaldo@hotmail.com

Ma. del Refugio Navarro Hernández
cuca_navarro@yahoo.com.mx

Arnulfo García Muñoz
arnulfo@nayar.uan.mx

RESUMEN

El trabajo de evaluación del currículum del programa de mercadotecnia presenta la carga valorativa del grado de éxito que tiene éste con respecto al modelo propuesto por la reforma universitaria. Para ello se revisa la congruencia interna que tiene el plan de estudio con el perfil de egreso, objetivos, fundamentos, entre otros elementos del currículum. Este análisis permite diagnosticar, pero a la vez pronosticar y orientar la propuesta curricular.

En este sentido el ejercicio parcial de evaluación realizado denota que es necesaria una revisión exhaustiva y firme por parte de los docentes y autoridades del programa educativo, considerando y teniendo presente la congruencia interna y externa del plan de estudios y el modelo educativo propuesto por la reforma.

PALABRAS CLAVE: Curriculum, congruencia interna.

INTRODUCCIÓN

La Licenciatura de Mercadotecnia fue la última en implementarse en la Unidad Académica de Contaduría y Administración de la UAN y se creó cuando emerge el modelo curricular por competencias (2003), lo que hace pensar que su diseño pudiera ser el prototipo de currículum con este enfoque. Sin embargo, la dinámica que adquirió la reforma permitió que el proyecto tuviera la perspectiva de quienes lo elaboraron, sin considerar el modelo impulsado por la Universidad.

El presente trabajo es un análisis de la congruencia interna de algunos elementos de dicho programa educativo, con el propósito de identificar sus relaciones o falta de ellas en el plan curricular, específicamente respecto a cinco unidades de aprendizaje. Se espera que los resultados obtenidos contribuyan a reestructurar y adecuar o realizar los ajustes de manera racional y técnicamente coherente con la situación educativa y social.

La oferta educativa de la UACyA

La Unidad Académica de Contaduría y Administración se creó al establecerse la Universidad Autónoma de Nayarit el 19 de Agosto de 1969 como Escuela Superior de Comercio, ofertando la carrera de Contador Público y Auditor, en este primer año se inscribieron 50 estudiantes; para el año 1991 esta nomenclatura cambia por la de Licenciado en Contaduría, contando con una matrícula de 1739 estudiantes incluyendo a los inscritos en la licenciatura en Administración; en 2003 se crea la carrera de Licenciado en Mercadotecnia con 77 alumnos, siendo en total una matrícula de 2,542, en ese año. Para dar respuesta a la demanda educativa, se crean dos Unidades Académicas: del Norte ubicada en Acaponeta (1998) y del Sur localizada en Ahuacatlán (1993), donde se ofertan estas tres licenciaturas.

En relación a los posgrados, estos inician en 1998 con la maestría en Finanzas, con ello se nombra al centro educativo como Facultad de Contaduría y Administración. En la actualidad se ofrecen las Maestrías en Finanzas, en Impuestos (2001) y en Ciencias Administrativas (2003), con formación en Recursos Humanos, Mercadotecnia y Administración Pública.

Por motivo de la reforma educativa y administrativa que inicia en el 2003, las facultades cambian de nombre por Unidades Académica, confiriéndose a ésta el de Unidad Académica de Contaduría y Administración (UACyA).

De acuerdo a las estadísticas oficiales, durante el periodo 2008-2009, la población estudiantil fue: licenciaturas: Administración: 1345 Contaduría: 1272 Mercadotecnia: 549, Maestrías: 225, total: fue de fue la siguiente:

Cuadro No. 1. Matrícula de los programas educativos de la UACyA

Programa educativo	Matrícula
Licenciatura en Contaduría	1,272
Licenciatura en Administración	1,345
Licenciatura en Mercadotecnia	549
Maestría en Finanzas	19
Maestría en Impuestos	8
Maestría en Ciencias Administrativas	198

A partir de la reforma universitaria implementada en el año 2003, se realiza el primer rediseño curricular apoyado en una metodología previamente establecida y acorde con el modelo curricular con base en competencias profesionales, propuesto en el marco de dicha reforma. El trabajo lo realizaron comités curriculares integrados por académicos de cada programa educativo y representantes de la administración. En 2005, se realiza un rediseño del currículum, para formularlo por competencias profesionales, con base en: un análisis del currículum formal vigente, un estudio sobre su operación utilizando información proporcionada por directivos, docentes y estudiantes; la opinión de egresados y empleadores; los resultados de la evaluación realizada por CIEES y CACECA. También se tomaron en consideración el avance de la disciplina y la tecnología correspondiente a este campo de conocimientos, así como las tendencias en la formación de los profesionales en mercadotecnia. Con los datos anteriores se elaboró un informe presentado a la comunidad de la Unidad Académica que permitió tomar decisiones sobre las modificaciones a llevar a cabo (UACyA, 2005).

El objeto de análisis: el eje teórico básico de la Licenciatura en Mercadotecnia

En este trabajo sólo se realiza el análisis entre la justificación, el perfil de egreso, los objetivos y la estructura de los programas de estudio de las cinco unidades de aprendizaje que integran la línea teórica que sirve de base a la licenciatura (Fundamentos de Mercadotecnia, Mercadotecnia de servicios, Mercadotecnia social, Mercadotecnia estratégica e Investigación de mercados), con el propósito de conocer su congruencia interna y la contribución de la línea al desarrollo del perfil de egreso.

En este sentido, el estudio abarca:

- Fundamentación de la propuesta - perfil de egreso – objetivos terminales.

- Perfil de egreso – unidades de competencia de las 5 unidades de aprendizaje que abordan el sustento teórico de la carrera: Fundamentos de Mercadotecnia, Mercadotecnia de Servicios, Mercadotecnia Social, Mercadotecnia Estratégica e Investigación de Mercados.
- Partes constitutivas de los programas de las unidades de aprendizaje.

REFERENTES TEÓRICOS

Un acercamiento al concepto *currículum*

El currículum como un proyecto educativo que norma, organiza y conduce explícitamente un proceso de enseñanza-aprendizaje que se desarrolla en una institución educativa, parte de las exigencias del encargo social. Por lo tanto, cada propuesta curricular, es el resultado de: analizar el contexto y las condiciones materiales que se tienen, conocer la demanda educativa, establecer la orientación, principios y finalidades educacionales, determinar contenidos y especificar el proceso enseñanza aprendizaje, y establecer el sistema de evaluación y certificación académica.

Considerando lo anterior, se retoma la conceptualización que hace Alicia de Alba (1991:38), quien indica que currículum es:

“La síntesis de los elementos culturales (conocimiento, valores, costumbres, creencias y hábitos) que conforman una propuesta político educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes y hegemónicos y otros tiendan a oponerse a resistir tal dominación y hegemonía. Síntesis a la cual se arriba a través de diversos mecanismos de negociación e imposición social. Propuesta conformada por aspectos estructurales-formales y procesales-prácticos, así como por dimensiones generales y particulares que interactúan en el devenir de la curricula cuyo carácter es profundamente histórico y no mecánico y lineal. Estructura y devenir que se conforman y expresan a través de distintos niveles de significación”.

De esta manera, el currículum como proyecto educativo, político, social y cultural debe responder a los cambios acelerados y trascendentes de este período histórico, y diseñarse como una propuesta con carácter prospectivo y anticipatorio de las demandas que le plantea el contexto, para que los procesos formativos de cada generación, doten de los saberes fundamentales contemporáneos, promuevan el desarrollo de las competencias pertinentes, así como de los valores individuales y sociales que les posibilite vivir en la era de la globalización y complejidad, por lo que ha de comprender una estructura abocada al impulso de la educación integral, polivalente, flexible y abierta al cambio. Este es un currículum por competencias

profesionales integradas que articula los conocimientos generales, los conocimientos profesionales y las experiencias en el trabajo, áreas que tradicionalmente estaban separadas; se convierte en una estrategia enfocada a la resolución de problemas.

El curriculum, como sistema de relaciones, integra las acciones de la comunidad académica en torno a los objetivos y propósitos de un programa académico, caracterizado por ser: **flexible** al brindar oportunidades amplias y heterogéneas de estudio para que los estudiantes puedan construir un camino individualizado que responda a sus intereses, expectativas, aptitudes y por ende se responsabilicen de su aprendizaje, así también permita incorporar continuamente renovadas e innovadoras estrategias pedagógicas y nuevos contenidos programáticos de acuerdo a los requerimientos de la sociedad y a los frecuentes avances de la ciencia y la tecnología; **equilibrado** porque promueve la formación integral; **integrador** por el conjunto de saberes que articula para el abordaje de los objetos de estudios, y **posibilitador** del aprendizaje significativo y construcción de conocimientos (UAN, 2002).

Evaluación curricular

Evaluar, en su acepción más general, se define como un proceso sistemático de obtención y análisis de información acerca de la realidad, para formular juicios de valor que permitan la toma de decisiones. Esto implica una axiología al interpretar la información para construir una visión de la realidad en su complejidad (Inciarte y Canquiz, 2005). Entonces, evaluar el currículo no es tarea fácil, pues como objeto complejo remite a analizar sus diferentes elementos e interrelaciones entre ellos. Más aún, “el currículum se ha complejizado tanto hoy día, que su análisis requiere incluir los problemas cotidianos de la práctica educativa con relación a la propuesta institucional y sus vinculaciones con los cambios que se dan en el contexto” (Crocker 1999:164, citado por Gómez y otros).

La evaluación curricular se entiende como

“un proceso complejo de reflexión y análisis crítico, así como de síntesis conceptual valorativa, a partir del cual se conoce, comprende y valora el origen, la conformación estructural y el desarrollo de un currículum. Proceso que permite la comprensión y la conformación de valoraciones fundamentadas tendientes a apuntalar la importancia de: a) de la comprensión misma del proceso curricular (en cuanto a su estructura y devenir), b) de su consolidación, o c) de la necesidad de su transformación, ya sea en un sentido radical general o en un sentido particular” (De Alba, 1991:133)

Así mismo, Glazman y De Ibarrola (1978:59, citadas por Peraza) señalan que la evaluación del plan de estudios es “un proceso objetivo y continuo, que se desarrolla en espiral, y consiste en comparar la realidad (objetivos y estructura del plan vigente), con un modelo, de manera que los juicios de valor que se obtengan de esta comparación, actúen como información retroalimentadora que permita adecuar el plan de estudios a la realidad, o cambiar aspectos de ésta”.

En consonancia con los dos tipos de relaciones significativas entre los elementos internos y externos de un curriculum, existen dos tipos de evaluación: interna y externa. En la primera se evalúan dos aspectos: i) la congruencia interna del proyecto o diseño curricular, entre la estructura profunda y la superficial, y entre los distintos elementos que componen el diseño, y ii) la distancia entre la propuesta como norma, lo que realmente ocurre en el proceso de desarrollo del currículum y los resultados producidos. La segunda, también toma en cuenta: i) evaluar los productos como resultado del proceso educativo, y ii) determinar el impacto que tiene el egresado de una carrera, con respecto a lo determinado en el perfil profesional propuesto y su capacidad para solucionar los problemas y satisfacer las necesidades que los ámbitos social y laboral le demandan (Brovelli, 2001).

Procedimiento metodológico

Retomando la metodología de Peraza (1998), se utilizaron dos **criterios** para la evaluación:

- Congruencia del Plan. Consiste en el análisis del “equilibrio y la proposición que lo integran, para lo cual se analizan los objetivos generales o terminales del plan, éstos se confrontan con los fundamentos, a fin de descubrir errores de omisiones y de consideraciones parciales, erróneas y contradictoria”.
- Integración del Plan. Se refiere a la evaluación para “determinar la relación entre los objetivos de materiales y su interrelación con todos los objetivos del plan”. La finalidad es identificar si el plan tiene una “estructura continua e integrada” que posibilite el logro de dichos objetivos, tomando en cuenta la estructuración de los programas de estudio.

Para ello se realizó una matriz con la finalidad de concentrar la información (ver anexo 1) de los elementos del curriculum, para luego proceder con el análisis; se revisaron: el proyecto curricular de la Licenciatura del 2005, y los programas de las unidades de aprendizaje seleccionadas; de donde se obtuvieron: i) del currículum: fundamentación, objetivos y perfil de egreso; ii) de los programas de estudio: unidad

de competencia, contenido, evidencia de desempeño, criterios de desempeño profesional y campo de aplicación. Una vez obtenida la información se empezó a cruzar la información para ver la congruencia interna acorde con lo anteriormente mencionado.

El análisis se realizó iniciando con la obtención de información documental acerca de los aspectos teóricos y metodológicos que sustentan el trabajo, así como la revisión del plan curricular y programas de estudios. Con esta base se determinó el objeto a evaluar, se elaboraron los cuadros de concentración de información que permitieron identificar la congruencia y determinar la integración de dichos elementos.

Resultados de la evaluación

Al revisar el currículum formal del programa educativo en cuestión, se observa que se plantea un sólido compromiso social, y como en cualquier proyecto educativo, tiene visos de utopía; esto es, un deber ser ideologizado: en su **misión** menciona profesionistas competentes capaces de responder a cambios, de realizar nuevas formas de comercialización de los bienes y servicios, con principios y valores que le permitan atender aspectos de responsabilidad ambiental y de compromiso social; en su **visión** menciona “será reconocida a nivel regional y nacional... su espíritu innovador, su capacidad creativa y su sentido de responsabilidad social” (UACyA, 2005). Lo anterior aunque deseable, muestra un abanico de propósitos, que para su logro en el devenir del tiempo y en el transitar por la carrera, se requiere de arduo trabajo y de prácticas académicas innovadoras.

Del plan curricular de la Licenciatura en Mercadotecnia (UACyA, 2005) se retoman los componentes del currículum considerados para el análisis.

Cuadro No. 2. Elementos del currículum

Fundamentación	Objetivos	Perfil de egreso
- Apertura y expansión de los mercados locales, nacionales e internacionales y con ello, la necesidad de potenciar las empresas, apoyar la solución de su problemática en busca de su desarrollo e innovación. - Nuevas necesidades de los clientes y usuarios de bienes y servicios, ante el incremento inusitado de su oferta, lo cual implica formas de relacionarse con los consumidores con base en prácticas mercadológicas confiables. - La emergencia de nuevas formas de publicidad y de actividades de compra y venta a través de las nuevas tecnologías de la informática y	“Formar profesionales en el dominio integral de la mercadotecnia, con sólidas bases científicas en disciplinas de apoyo, que les permitan comprender, analizar e interpretar el nuevo entorno global del mercado a partir de aspectos económicos, financieros, sociales y culturales. Con profunda visión de oportunidades de negocios tanto en el contexto	“El egresado de Mercadotecnia de la Universidad Autónoma de Nayarit, puede desarrollarse de manera profesional en actividades relacionadas con el análisis, diseño, creación, gestión, promoción e implementación de las estrategias de comercialización de productos y servicios adecuados a los diferentes mercados, tanto regionales, nacionales como

comunicación. - La competencia que representan las grandes cadenas comerciales para las pequeñas y medianas empresas locales, las cuales presentan reducción en sus ventas, falta de personal calificado e inadecuada atención al público. - Diversificación e importancia del uso de la mercadotecnia y publicidad en ámbitos poco explorados anteriormente. - Rápidos cambios en las preferencias de la población y creciente consumismo, que demandan del análisis prospectivo para tener una visión de futuro innovadora.	nacional como internacional con un alto sentido de responsabilidad y compromiso con el desarrollo de su comunidad y del país, con actitudes humanas y éticas que normen su desempeño profesional."	internacionales. Además, cuenta con los conocimientos, habilidades y actitudes profesionales que en conjunto conforman las competencias necesarias para ser un profesional de la mercadotecnia que tenga un perfil de egreso polivalente y de a autoformación".

En el Plan Curricular, se indican como complemento del perfil de egreso, los siguientes componentes.

Cuadro No. 3 Componentes del perfil de egreso

Conocimientos:	Habilidades:	Actividades:	Competencias:
➤ El ámbito social y económico, así como del avance tecnológico que afectan a las empresas y sus estrategias de comercialización. ➤ Los factores internos que afectan las decisiones administrativas de la empresa en lo general y las de comercialización en lo particular. ➤ Los aspectos teóricos de la Mercadotecnia que le proporcionen una visión integral de la misma. ➤ Los procesos que lo ayuden a la identificación de los mercados, para que pueda sustentar las estrategias de comercialización adecuadas a la empresa. ➤ Los modelos que faciliten la evaluación de proyectos de inversión. ➤ Las teorías que faciliten la promoción de los bienes y servicios en los mercados nacionales e internacionales.	➤ Fijar objetivos y planes acordes a las posibilidades y recursos de la empresa donde labora. ➤ Aplicar los modelos adecuados que faciliten la administración, desarrollo y evaluación de satisfactores de bienes y servicios en los diferentes mercados a los que concurra la organización en donde labore. ➤ Identificar los riesgos y oportunidades del mercado. ➤ Desarrollar su creatividad para resolver problemas de manera innovadora, y desarrollar estrategia de mercadotecnia y comercialización acordes a la situación que guarde la empresa en el mercado. ➤ Desarrollar estrategias de calidad en el servicio al cliente. ➤ Desarrollar investigaciones mercadológicas. ➤ Desarrollar campañas publicitarias y promociones.	➤ Contribuir de manera solidaria con los sectores más necesitados del país. ➤ Colaborar en la elevación del bienestar de la sociedad en general. ➤ Desarrollar una postura crítica, creativa, innovadora e integradora con relación a modelos y sistemas de comercialización. ➤ Ejercer su profesión de una manera responsable dentro de un marco de valores. ➤ Solucionar problemas con iniciativa.	➤ Analizar el comportamiento del mercado. ➤ Diagnosticar las preferencias del consumidor. ➤ Determinar la vialidad de la implementación de productos. ➤ Generar nuevas necesidades de consumo en el mercado. ➤ Realizar investigaciones de mercado. ➤ Implementar campañas publicitarias en los diferentes sectores.

Los aspectos contextuales (problemáticas y fenómenos relacionados con la mercadotecnia) que constituyen la fundamentación contenida en el documento,

carecen de la suficiente claridad, por lo que se requirió de una lectura con base en el conocimiento de esta carrera, para identificar los aspectos mencionados (Cuadro No. 2). Esto es de llamar la atención, pues además la información revela la falta de estudios sobre las tendencias de los fenómenos, del mercado laboral y seguimiento de egresados que permitan determinar los núcleos problemáticos, campos de intervención y delimitar los alcances y niveles de complejidad que la formación del licenciado en mercadotecnia debe poseer.

El objetivo de la carrera menciona estar orientada a formar profesionales con una serie de características científicas, técnicas y deontológicas de muy alto nivel, en consonancia con la visión - misión y el perfil de egreso. En éste se plantea lo que será capaz de hacer el egresado, expresado por una serie de verbos y capacidades cognitivas, complementadas con un listado de conocimientos, habilidades, aprendizajes, actividades y 'competencias' a desarrollar por el estudiante durante su trayectoria formativa.

Al contrastar estos elementos, se encontró que existe relación entre fundamentación, objetivo de la licenciatura y perfil de egreso, pues estos dos últimos, plantean respuestas y formas de intervención para los problemas y fenómenos señalados.

Sin embargo, al leer detenidamente la información, puede observarse que la fundamentación hace alusión a situaciones generales y no se logra identificar el ámbito espacial en el que se presentan, por lo tanto, el objetivo y el perfil señalan rasgos del egresado también generales e idealizados. Además, considerando el modelo curricular de la UAN, la redacción del perfil carece de las características establecidas, lo que permite inferir que existe la necesidad de formar a los diseñadores en temas de currículum por competencias profesionales integradas.

Fue difícil relacionar las unidades de competencia de las 5 unidades de aprendizaje y el perfil de egreso, toda vez que aquéllas adolecen de una redacción adecuada, pues expresan, en lo general, que el alumno "desarrollará la competencia de promoción, gestión, creatividad, ..."; por ello se tomaron en cuenta los contenidos temáticos, en la búsqueda de integración entre dichos elementos del currículum; se encontró que los contenidos contribuyen al desarrollo de los rasgos del perfil.

En cuanto a las partes constitutivas de cada programa de estudio, lo primero que resalta es el exceso de contenidos, que refleja una tendencia hacia el enciclopedismo y a la preocupación de los académicos por defender y legitimar su especialidad, sin considerar que una licenciatura representa una parcela de todo el universo de conocimientos que integra una disciplina. Los programas carecen de una

parte importante: los saberes prácticos, metodológicos, teóricos y formativos que se desarrollarán para poseer la competencia a lograr al final de los cursos, esto dificulta identificar la pertinencia del resto de componentes: contenidos, campo de aplicación, evidencias y criterios de desempeño. Estos dos últimos, no aportan una explicación suficiente para conocer lo que se espera del estudiante ni las características que indiquen el desarrollo de los saberes y con ello de la competencia. Finalmente, la bibliografía básica la constituye un solo libro de texto, qué hace preguntar: ¿dónde quedó el promover en el alumno actividades de investigación, gestión, creatividad?

Conclusiones

- Existe relación entre la fundamentación del proyecto curricular, el perfil de egreso y el objetivo general de la carrera.
- La fundamentación carece de un hilo conductor que dificulta la problemática y fenómenos a que responde la licenciatura y por lo tanto los ámbitos laborales situación que queda evidente en los programas de estudio donde solo se señala como campo laboral empresas públicas y privadas.
- Dadas las características de redacción de los programas de estudio analizados se considera que los autores desconocen el marco de referencia y la metodología de diseño por competencias.
- Lo anterior se refleja también en el excesivo contenido teórico, en la ausencia de los saberes prácticos, teóricos y formativos, así como en la pobreza de las evidencias de desempeño; elementos esenciales en programas de este tipo ya que son la parte práctica que los caracteriza y a través de los cuales el estudiante demuestra el desarrollo de la competencia.
- Aunque se debe de pensar en el ideal, es necesario elaborar propósitos alcanzables y pertinentes.

BIBLIOGRAFÍA

- Brovelli, Marta (2001) Evaluación curricular. En *Fundamentos en humanidades*. Universidad Nacional de San Luis. Año II, No.2.
- De Alba, Alicia (1991). *Evaluación curricular. Conformación conceptual del campo*. México, UNAM
- Gómez Rodríguez, Héctor A. y otros. (2004) Una caracterización de la dimensión interna de los planes de estudios de la Carrera de Medicina de la Universidad de Guadalajara en el periodo 1950-2000 a través del paradigma histórico-

interpretativo. *Revista de Educación y Desarrollo*, 3. Julio-septiembre. En <http://contexto-educativo.com.ar/2002/1/nota-04.htm>

Inciarte González, Alicia y Canquiz Rincón, Liliana. (2005) Análisis de la consistencia Interna del Currículo. *Informe de Investigaciones Educativas*. Vol. 15, No. 1 y 2

Peraza, Rubio Ernesto M. (s/f) Proyecto de Evaluación Curricular a los Planes de Estudio en la Escuela de Ciencias Sociales. En

<http://ccu.maz.uasnet.mx/maryarena/noviembre98/noviembre98a3.html>

UACyA. (2005). Resumen Ejecutivo Licenciatura en Mercadotecnia. Documento de Trabajo. Tepic, Nayarit.

Universidad Autónoma de Nayarit (2002). Nuevo Modelo Curricular. Documento de trabajo. Tepic, Nayarit.

- - - - - Manuales de Estadísticas Básicas. Unidad de Desarrollo Institucional. <http://www.udi.uan.edu.mx/udi/estadistica.html>

ANEXO

Matriz de análisis

Unidades de competencia y contenidos de las unidades curriculares				
Fundamentos mercadotecnia	Mercadotecnia de servicios	Mercadotecnia social	Mercadotecnia estratégica	Investigación de mercados
El alumno recibirá los fundamentos de la mercadotecnia por lo que se trabajara en desarrollar todas las competencias que debe tener el mercadólogo: Análisis de Mercado, Diseño de imágenes, Gestión, Creatividad y promoción	El alumno desarrollará las competencias de Promoción y gestión	Un objetivo de instrucción se refiere al aprendiz (estudiante), y expresa la conducta o comportamiento (cognoscitivo, metodológico, formativo y psicomotriz) que el estudiante lograra al final de un ciclo, semestre o período; debe ser redactado en forma general o terminal y deberá contener: 1.- Texto introductorio: El alumno desarrollará las competencias de promoción y gestión. 2.- Proporcionar al alumno conocimientos teórico-prácticos que le permitan conocer, utilizar y aprovechar las ventajas de la Mercadotecnia Social como un diferenciador y generador de valor en las empresas mexicanas. 3.- Integración de contenidos Desarrollar las competencias de Promoción y gestión en el Sector Social 4.- Aspecto formativo: promoción ética de las empresas sociales	El alumno desarrollará la competencia de análisis de mercado pues la creación de estrategias dependerá no solo de aspectos internos sino también de factores externos como la competencia y condiciones del mercado.	El alumno desarrollará las competencias de Análisis de Mercado, Gestión
Contenidos				
1. Introducción al estudio	1 Los fundamentos	1. Los fundamentos	1 Evaluación del concepto del	1. La investigación de

de la mercadotecnia 2. Estrategias de productos y servicios 3.. Estrategias de precios 4. Selección y administración logística 5. Promoción 6. Estrategias de desarrollo de nuevos productos	del marketing social 2 La mezcla del marketing social 3 características generales del sector servicio 4 La planeación estratégica en el marketing social 5 El programa táctico del mkt social 6 La administración de los programas sociales 7 El negocio de servicios como un sistema 8 Comunicación y promoción de servicios 9. Globalización de la mercadotecnia de servicios	del marketing social 2. La mezcla del marketing social 3. La planeación estratégica en el marketing social 4. El programa táctico del mkt social 5. La administración de los programas sociales 6. Canales de distribución del producto social 7. Promoción del producto social a través de la comunicación masiva	mkt y sus sistemas de planificación 2 Métodos de análisis de las estrategias de mercadotecnia de la competencia 3 El análisis de la competitividad de la empresa 4 El plan de mercadotecnia estratégica 5 Las estrategias internacionales de mercadotecnia 6 Especificaciones del marketing mix en contextos internacionales	mercados 2. Métodos cualitativos de recolección de datos entrevista por correo, teléfono y personal 3. Trabajo de campo 4. Métodos cualitativos de recolección de datos. 5. Métodos mixtos de recolección de datos. 6. Técnicas específicas de investigación de mercado
Evidencias de desempeño				
Exámenes departamentales Trabajo de mezcla de mercadotecnia Portafolio	Portafolios Evaluación departamental Solución de casos	Portafolios Evaluación departamental Solución de casos Investigación Social en campo	Plan estratégico de mercadotecnia Portafolio Examen departamental	Examen Departamental Exposición de Casos Desarrollo de Proyecto Final Exposición del producto final
Criterios de desempeño profesional				
El trabajo deberá contener los cuatro elementos de la mezcla de mercadotecnia	En la actualidad el mundo empresarial exige que los empleados, además de conocer los negocios de la manera tradicional, también sean más competentes en sus habilidades para satisfacer al cliente, para los servicios de calidad, y para los servicios al cliente.	La mercadotecnia social, a menudo se confunde con la mercadotecnia comercial, y otras tantas con las promociones que se pueden hacer en redes sociales, pero en realidad, se aprecia como una forma de hacerles el bien a otros sin buscar un beneficio financiero.	Deberá contener análisis interno y externo de la organización, objetivos y estrategias.	Investigación de Campo
Campo de aplicación				
Organizaciones públicas y privadas	Sector privado y publico	Se llevarán a cabo una serie de investigaciones en el sector político del Estado lo cual permitirá identificar necesidades sociales y establecer el campo de acción en el ámbito social de la comunidad Nayarita.	Departamento de mercadotecnia de empresas Públicas y privadas	Organizaciones públicas y privadas

PONENCIA 5

Transversalidad curricular y reforma académica de la Universidad Autónoma de Nayarit



7º CONGRESO DE
INVESTIGACIÓN
EDUCATIVA

José de Jesús Puga Olmedo

jesus.puga@hotmail.com

Isaías Hernández León

ihernandezleon@hotmail.com

RESUMEN

Se interpretaron cuatro documentos sobre la Reforma Académica de la Universidad Autónoma de Nayarit (UAN) con la finalidad de describir los ejes transversales de su modelo curricular mediante el método de Hermenéutica Analógica contrastando con las categorías de la segunda Conferencia Mundial sobre Educación Superior de la UNESCO y las competencias genéricas del proyecto Tuning para América Latina. Resultado: la Reforma Académica de la UAN no contempla tres de las 27 competencias del proyecto Tuning, sin embargo se presenta como un modelo original como plantea el Pensamiento Sistemático y la interculturalidad entre otras peculiaridades. Los ejes transversales de la reforma universitaria de la UAN en general coinciden con la segunda Conferencia Mundial sobre Educación Superior y las competencias del proyecto Tuning, y es una tarea impostergable para la universidad vincular curricularmente los ejes transversales en el logro de un currículum integrado que se refleje en los perfiles de egreso.

PALABRAS CLAVE: Ejes transversales, reforma universitaria y currículum integrado.

INTRODUCCIÓN

La finalidad de la presente investigación es describir los ejes transversales explícitos e implícitos en los documentos de la reforma académica de la Universidad Autónoma de Nayarit (UAN) y como se asumen en el discurso, para ser retomados en la elaboración de los planes de estudio desde la formación básica hasta la disciplinar y reflejarse en los perfiles de egreso de cada uno de los programas académicos en el nivel superior, además clarificar la pertinencia de los ejes transversales de la Reforma Académica de la UAN con la interpretación analógica de las categorías presentadas en la segunda Conferencia Mundial sobre Educación

Superior (UNESCO,2009) y las competencias genéricas para América Latina del proyecto Tuning (Proyecto Tuning,2005).

A ocho años de tránsito entre el modelo napoleónico y el nuevo modelo de la reforma académica (UAN) se esperaría que la comunidad universitaria tenga en primer término claridad de cuáles son los ejes transversales promovidos específicamente en el Documento Rector, como fundamento en la elaboración de un currículum integrado (Torres,1998) donde se vinculen contenidos, actividades, estrategias didácticas y evaluaciones en un solo proceso coherente y pertinente y la planeación educativa se oriente de forma intencionada hacia la transversalidad. La realidad de la UAN manifiesta diversas dimensiones de concreción con relación a la transversalidad y los temas transversales, la vinculación curricular entre los niveles de formación básica, disciplinar y optativas libres, señaladas en el Documento Rector es hoy por hoy un objetivo no alcanzado; en la práctica no se aplican los ejes transversales en su totalidad y complejidad, toda vez que los diseños curriculares de los programas de las unidades de aprendizaje disciplinares no parten de las competencias genéricas del Área de formación básica, específicamente desde el Tronco Básico Universitario(TBU) y Tronco Básico de Área(TBA) , y a su vez el TBU no es retroalimentado de la experiencia disciplinar.

Por tanto el problema es la limitación en la vinculación curricular no solo en los niveles ascendentes en sentido vertical sino también en la horizontalidad, la vinculación curricular es una tarea pendiente e impostergable de la UAN.

El Documento Rector se asume como el modelo educativo de la UAN y señala los ejes transversales de forma general, de donde deriva el modelo curricular aún en construcción, inacabado, incluso concebido en esos términos de mejora continúa y de constante transformación por medio del trabajo colegiado permanente y colaborativo (UAN,2002a). Por lo tanto el modelo curricular de la UAN existe y se aplica en un ejercicio de práctica-teoría-practica reflejándose en los avances de las Academias de cada unidad de aprendizaje de la UAN como células generadoras de este modelo curricular, existen entonces diversos grados de desarrollo curricular determinados por el esfuerzo colectivo al seno de cada Academia y Cuerpos colegiados. No se pueden ignorar ocho años de trabajo colaborativo en Academias y sus productos. Cambios paradigmáticos en academias con gran efervescencia como las de la formación básica constatados en sus programas de estudio donde para cada ciclo escolar existen propuestas orquestadas desde la reflexión y evaluación en un proceso de mejora continua, las academias de unidades de aprendizaje disciplinares no son menos en este esfuerzo de desarrollo curricular. El modelo educativo plasmado en el Documento Rector propone el trabajo colaborativo en

academias, lo cual ha significado diversos grados de resistencia al cambio por parte de los profesores formados en el modelo napoleónico, sin embargo esta resistencia natural ha ido en decremento al aceptar paulatinamente la nueva propuesta que significa un repensar el currículo en términos paradigmáticos. Existen cambios evolutivos en el modelo curricular de la UAN en general como producto de este trabajo colegiado, sin embargo surgen las siguientes interrogantes ¿Se conocen con claridad los ejes transversales de la reforma académica de la UAN por la comunidad universitaria? ¿Se pondera la importancia de los ejes transversales en el modelo curricular flexible de la UAN? ¿Son tomados en cuenta los ejes transversales en el diseño de sus unidades de aprendizaje? ¿Cómo abonan los ejes transversales a la construcción de un currículum integrado? (Torres,1998).

El aporte del presente trabajo al describir los ejes transversales después de la investigación y análisis de cuatro documentos de la reforma académica de la UAN, es explicitarlos fuera del discurso de los textos en un sentido didáctico con el fin de ser retomados y sirvan de partida y no ser olvidados en el diseño curricular de las unidades de aprendizaje de los programas académicos de la UAN, y se tenga una congruencia curricular a lo largo de la formación universitaria reflejada en los perfiles de egreso y la misión y visión de la UAN como institución pública.

Por último se realizarán conclusiones centradas en una propuesta.

SUSTENTACIÓN TEÓRICA

“La reforma de la universidad tiene un objetivo vital: la reforma del pensamiento que permitirá el pleno empleo de la inteligencia. Se trata de una reforma no programática, sino paradigmática, que atañe a nuestra aptitud de organizar el conocimiento “(Morin en López 2001, p.15).

Por eso es vital organizar el conocimiento en un currículum capaz de hacer realizable los retos de la educación superior del siglo XXI (UNESCO,2009). .

¿Qué relación existe entre la reforma académica y los ejes transversales?

La reforma académica es en si misma una reforma del pensamiento, una nueva visión del proceso educativo, por lo tanto una postura paradigmática ante los modelos de enseñanza tradicional ubicados en la modernidad y que no corresponden

ni dan respuesta a los problemas sociales y a las necesidades de educación del siglo XXI en la llamada crisis de la posmodernidad (Beuchot,1998).

El modelo enciclopédico descrito en el Documento Rector se centra en saberes teóricos adquiridos de forma memorística cuya organización curricular rígida habla de asignaturas o materias que fragmentan las áreas del conocimiento de la realidad centradas en la disciplina, por sí mismo este modelo está descontextualizado ante el avance científico y tecnológico, de las comunicaciones y en serio desfase entre las necesidades sociales y las necesidades de educación superior congruentes al momento histórico actual.

Torres(1998) define la disciplina como “una manera de organizar y delimitar un territorio de trabajo, de concentrar la investigación y las experiencias dentro de un determinado ángulo de visión”(p.58). La disciplina aborda aspectos que interesan a su objeto de estudio y desdeña otros procesos relacionados dando visiones parciales de la realidad. Lichenerowicz en Morin(1999), afirma que la universidad actual en el mundo se ocupa en formar gran cantidad especialistas en disciplinas predeterminadas, y esto es muy limitativo, ya que las necesidades sociales requieren de universitarios con puntos de vista más amplios y que trasgredan las fronteras históricas de las disciplinas. Morín (1999) señala la existencia de una disociación cada vez mayor entre lo que se enseña en la universidad que son saberes fragmentados, parcializados y disciplinares contrastados con una realidad con problemas pluridisciplinarios, transversales, globales, planetarios, donde la especialización llevada cada vez más a puntos extremos impide ver lo global y lo esencial.

Torres (1998) se refiere a que la política de fragmentación de los procesos de producción favorece un control férreo de los empresarios y la división del trabajo laboral es entre los que realizan trabajo intelectual de los que realizan trabajo manual, se prepara un hombre para planificar el trabajo y otro para ejecutarlo, la diferencia entre los que deciden y los que obedecen. La fragmentación de conocimientos favorece la inequidad social. Traducido a la cultura escolar tayloriana la fragmentación de conocimientos reproduce los patrones de obediencia y sumisión de las nuevas generaciones imposibilitando a estudiantes y profesores de participar en los procesos de reflexión crítica de la realidad.

Por lo tanto los modelos educativos deben transitar de la parcialización disciplinar hacia concepciones más incluyentes y globalizadoras. La disciplina por sí misma es insuficiente para conocer y explicar la realidad por tanto deba relacionarse con otras disciplinas, los niveles de organización y colaboración entre las disciplinas son en si

mismos niveles de complejidad de esa colaboración, Torres (1998) les llama niveles de interdisciplinariedad.

Torres(1998) señala a la interdisciplinariedad como la piedra angular en la elaboración del currículum integrado.

El concepto de interdisciplinariedad para Torres(1998) va más allá de una simple relación entre ciencias, es de facto una relación compleja para asumir la complejidad de la realidad al descubrir las interconexiones de un sistema no en un sentido lineal de causa-efecto sino en uno tridimensional envolvente, es un proceso y una filosofía de trabajo que guarda niveles de colaboración y negociación entre las ciencias y sus científicos en un politeísmo epistemológico respetuoso y pluralista, que tiene modalidades, que puede albergar rasgos análogos a la personalidad humana como flexibilidad, confianza, creatividad, etc. por eso para el autor la interdisciplinariedad es un objetivo no alcanzado por completo.

Jantsch(1979) citado en Torres(1998) establece los siguientes niveles de interdisciplinariedad: **Multidisciplinariedad**. Se comprende como el nivel menos complejo de interdisciplinariedad, curricularmente es una yuxtaposición de asignaturas sin esclarecer sus nexos ejemplo música, geografía y química. **Pluridisciplinariedad** es la yuxtaposición de disciplinas cercanas y su característica es un intercambio y acumulación de información ejemplo Física y Química. **Disciplinariedad cruzada** cuando una disciplina absorbe a las demás y les impone sus métodos, ejemplo las formaciones, los psicólogos lo reducen todo a la psicología, etc. **Interdisciplinariedad**, propiamente dicha, una disciplina de forma clara se hace interdependiente de las otras con un enriquecimiento para todas, se organiza en marcos teóricos más globales que la disciplinar, lo cual los estudiantes pueden enfrentar problemas de la realidad. **Transdisciplinariedad**, es el nivel superior de interdisciplinariedad, donde desaparecen los límites en las disciplinas, es el punto más alto de colaboración e integración entre las ciencias.

La tendencia del posmodernismo es la transdisciplinariedad en las ciencias y en la educación. La interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad en el currículo se logran por medio de los ejes transversales por ser integracionistas.

Ferrini (1997) señala que la transversalidad del currículum incluye connotaciones de multidisciplinariedad e interdisciplinariedad, que lo transversal es lo que se extiende de lado a lado, pero ante todo es un enfoque axiológico que permea los aprendizajes de forma holística, interrelaciona las experiencias curriculares donde el hombre posmoderno quiere humanizarse y humanizar. Es también una actitud a la

intencionalidad del currículo, es sistémica, integrativa, el valor transversal no es una línea recta sino que se embulle en todo el currículo y no es correspondiente unilateralmente a los conocimientos lógicos. Magendzo (2003) señala que “la transversalidad es resultado de un proceso de convergencia social que los instala con fuerza en las políticas públicas de la educación” (p.39).

El método

Se realizará la interpretación de cuatro textos escritos relacionados directamente con la Reforma Académica de la UAN. Siendo: 1) La misión (UAN,2011) y 2) visión(UAN,2011) , 3) El Documento Rector (UAN,2002a) y 4) La propuesta del Modelo Académico (UAN,2002b).

La interpretación de los documentos se basará en los principios de la Hermenéutica Analógica (Beuchot,1998), mediante un procedimiento de diálogo captando las semejanzas pero sobretodo las diferencias con las categorías abordadas en la segunda Conferencia Mundial sobre la Educación Superior (UNESCO,2009) y las 27 competencias genéricas para América Latina del proyecto Tuning. Serán plasmadas en cuadros comparativos (Pimienta,2008) de los cuales por razones de espacio físico en el presente artículo solo serán presentados los resultados.

Las categorías abordadas en la segunda Conferencia Mundial sobre la Educación Superior (UNESCO,2009) son:

- a) Responsabilidad Social de la educación Superior, b) Acceso, equidad y calidad, c) Internacionalización, regionalización y mundialización y d) El aprendizaje, investigación e innovación.

La interpretación de los textos de la reforma será abordada desde los tres ejes curriculares propuestos en el Modelo curricular (UAN,2002b) y son los siguientes:

- a) Eje epistemológico-heurístico . Establece la relación ciencia-conocimiento, la relación sujeto-conocimiento-sujeto, la creatividad e innovación a la resolución de problemas, la generación de conocimientos, la reflexión de la sabiduría universal, la aprehensión de la realidad, el manejo de los elementos disciplinarios, multi, inter y transdisciplinarios.
- b) Eje socio-ético. Se refiere a la cultura educativa en la transformación de sujetos promotores de cambio social, el desarrollo de capacidades integrales, el compromiso social.
- c) Eje del aprendizaje. Establece las características del modelo de enseñanza-aprendizaje.

Los tres ejes curriculares son dependientes de la realidad compleja plenamente contextualizada.

RESULTADOS

La Reforma de la UAN propone un modelo de currículo flexible, con características en los diversos niveles de interdisciplinariedad descritos por Torres (1998), la flexibilidad tiene en este modelo varias implicaciones que van desde lo curricular, teórico y práctico, (ejemplo: contenidos curriculares comunes a varios programas académicos en las líneas de intersección) hasta lo administrativo. Se distinguen los siguientes ejes curriculares con sus correspondientes temas transversales.

Eje epistemológico-heurístico

- Educación sobre la protección del ambiente
- Educación en la calidad e innovación
- Generación de conocimientos. Investigación científica.
- Tecnologías de la comunicación y gestión de Información.
- Desarrollo del Pensamiento Sistemático y Creativo en la solución de problemas.
- Comunicación oral y escrita, en la aplicación asertiva del lenguaje.
- Comunicación en los distintos lenguajes (matemático, inglés, cibernético).

Competencias genéricas del proyecto Tuning para América Latina asumidas en estos ejes transversales: Compromiso con la preservación del medio ambiente , Compromiso con la calidad, Capacidad de abstracción, análisis y síntesis, Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica, Capacidad de comunicación oral y escrita, Capacidad de comunicación en un segundo idioma, Habilidades en el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación, Capacidad de investigación, Habilidades para buscar, procesar y analizar información procedente de fuentes diversas, Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas, Capacidad creativa, Capacidad para tomar decisiones.

Eje socio-ético

- Desarrollo del Pensamiento Crítico en resolver las inequidades sociales.
- Educación en derechos humanos y derechos de los niños
- Equidad de género
- Educación en la interculturalidad

- Educación para la ciudadanía, democracia y compromiso social

Competencias genéricas del proyecto Tuning para América Latina asumidas en estos ejes transversales: Capacidad crítica y autocrítica, Responsabilidad social y compromiso ciudadano, Compromiso ético, Compromiso con su medio socio-cultural, Valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad.

Eje del aprendizaje

- Aprender a aprender
- Flexibilidad académica, estructuras mentales flexibles que permitan la multidisciplinariedad, interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad.
- Aprendizaje autónomo (autorregulación)
- Aprendizaje centrado en el estudiante
- Desarrollo de habilidades, actitudes y conocimientos en forma integral
- Trabajo colaborativo

Competencias genéricas del proyecto Tuning para América Latina asumidas en estos ejes transversales: Conocimientos sobre el área de estudio y la profesión, Capacidad de aprender y actualizarse permanentemente, Habilidad para trabajar en forma autónoma, Capacidad de trabajo en equipo, Capacidad para actuar en nuevas situaciones.

Competencias genéricas del proyecto Tuning para América Latina No asumidas en estos ejes transversales: Capacidad para organizar y planificar el tiempo, Habilidad para trabajar en contextos internacionales, Habilidades interpersonales Capacidad para formular y gestionar proyectos.

Diferencias encontradas: El pensamiento sistemático se entiende como un solo proceso integrado desde la percepción, diferentes tipos de razonamientos evaluación, solución de problemas y toma de decisiones y no como competencias aisladas (Villarini,2001). La interculturalidad en la UAN no solo es educar en la valoración y respeto por la diversidad cultural sino formar al estudiante en el compromiso de abatir las inequidades sociales (Sifuentes,2007). Otra diferencia importante del modelo es que establece los distintos lenguajes como ejes transversales, no cada uno por su cuenta, sino integrados e interrelacionados, se habla de un lenguaje matemático, cibernético, en valores sociales y la comunicación asertiva del idioma castellano. Por otra parte la reforma de la UAN no contempla la competencia de *Habilidades interpersonales* en términos de desarrollo emocional. Ni tampoco desarrolla habilidades para el liderazgo, ni la gestión como se señalan en el proyecto Tuning para América Latina. La responsabilidad social de la educación superior, acceso, equidad y calidad, internacionalización, regionalización y

mundialización y el aprendizaje, investigación e innovación; categorías de la segunda Conferencia Mundial sobre Educación Superior son abordadas en el discurso de los textos de la Reforma de la UAN a diferentes niveles de compromiso es de señalar que todas fueron tomadas en cuenta.

ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

Los ejes transversales obtenidos de la interpretación de los documentos nos brindan tres percepciones de intencionalidad de la Reforma Académica de la UAN, la primera es ser compatible e integrarse a la tendencia de globalización, donde la calidad de la educación superior es un elemento primordial para mundializarse, y la universidad no quede aislada del concierto económico internacional, sino que se vincule de forma dinámica y activa y con ello acceder no solo a la sociedad del conocimiento sino también generar ciencia en sus ámbitos de acción. Sin embargo el discurso de los documentos revisados no refiere competencias importantes y necesarias en los estudiantes para integrarse a este proceso de globalización como son la gestión de proyectos internacionales y habilidades para el liderazgo señaladas en el proyecto Tuning para América Latina. La segunda percepción es la humanista, la parte no renunciable, la función sustantiva de la universidad: formar sujetos, en rescate de la tradición de los valores de la cultura latinoamericana (Sirley,2009) en el sentido de educar para la vida, más allá de una competencia profesional. No obstante el discurso de los documentos revisados no contemplan la posibilidad de una educación formal orientada hacia el Desarrollo Humano Integral (Villarini, 1996), pues no considera las habilidades interpersonales en las habilidades para el desarrollo emocional mencionadas en el proyecto tuning para América Latina. Se pondera solo una parte del desarrollo humano la parte intelectual no atendiendo la psicomotora y la emocional. La tercera percepción de la intencionalidad de la Reforma Académica de la UAN descubierta en los ejes transversales es el compromiso social, el universitario, el profesionista como generador de cambio y transformación social, su acción interdependiente y responsable con el medio ambiente.

Las tres percepciones conviven en el seno del discurso de los documentos investigados con su complejidad, con sus contradicciones y sus incertidumbres.

CONCLUSIONES

El objetivo del presente trabajo fue describir fuera del texto los ejes transversales inmersos en los documentos de la Reforma Universitaria de la UAN con el propósito de ser clarificados y ser retomados para posteriores trabajos de diseño curricular de los programas académicos.

Los ejes transversales de la Reforma Académica de la UAN son congruentes con la situación que guardan los retos de la Educación Superior para el Siglo XXI y corresponden a las categorías de análisis de la Segunda Conferencia Mundial sobre la Educación, sin embargo se encuentran marcadas diferencias con otros modelos en especial con el proyecto Tuning para América Latina aunque no se asumen en su totalidad las competencias del proyecto, es importante mencionar que la Universidad Autónoma de Nayarit construye su propia versión de cómo enfrentar estos retos, en un modelo único y perfectible dando peso específico a los temas transversales incluidos en las tres percepciones descubiertas en la intencionalidad del discurso plasmado en los documentos revisados donde precisa la necesidad en la universidad de una reforma universitaria paradigmática cristalizada en ponderar aspectos interdisciplinarios y transdisciplinarios a la par de lo disciplinar, donde las áreas transversales y los temas transversales no son de “relleno” en los programas académicos sino que son esenciales y básicos en la formación de los universitarios y deben ser fomentados a lo largo del currículum para lograr una visión amplia con que enfrentar los problemas y retos actuales, tener el desarrollo de competencias y habilidades suficientes ,completas e integrales en el rescate de la función más sustantiva de la universidad pública no limitada a ser agencia de acomodo para las necesidades laborales y profesionales de las empresas demandantes, sino que responda a los compromisos sociales en términos de combatir las inequidades, no solo fomentar el pensamiento sistemático y crítico sino también implementar y orientar la autogestión de los egresados hacia su Desarrollo Humano Integral (Villarini,1996) este último punto no está claro en el discurso de los documentos revisados.

PROPUESTA

Es urgente e impostergable que los ejes transversales permeen con claridad e intencionalidad curricular cada una de las unidades de aprendizaje y programas académicos de la UAN y se conviertan en la práctica educativa en la médula de la

Reforma Académica tal como lo dice el discurso y se de la transformación del modelo curricular napoleónico al modelo curricular flexible en la realidad.

La transversalidad curricular se puede lograr desde dos dimensiones:

La primera a nivel de planeación curricular integrando de manera holística las unidades de aprendizaje, no suma de contenidos sino un curriculum que integre las competencias genéricas con las específicas, habilidades, actitudes y conocimientos con sentido, congruencia y pertinencia, construyendo un curriculum que favorezca la formación en la cultura de la transdisciplinariedad científica.

La segunda a nivel de la planeación educativa de la Academia en cada una de las sesiones y por cada profesor, donde la práctica docente sea planeada, intencionada hacia esos ejes transversales y no dejar ningún aspecto intra y extra áulico al azar. La participación comprometida del profesor es esencial para lograr los ejes transversales y el currículum integrado más allá del discurso del texto. Por lo tanto la Reforma exige también otra clase de profesor formado en la cultura de la transversalidad curricular y en la incertidumbre del conocimiento más allá del positivismo modernista.

Por último los ejes transversales se pueden orientar al Desarrollo Humano Integral y a las competencias humanas generales (Villarini,2004).

REFERENCIAS

- Beuchot, M. (1998). Hermenéutica analógica y crisis de la modernidad. (N. M. Matamoros, Ed.) *Revista de la UNAM* (13), 567-568.
- Ferrini, R.(1997). La transversalidad del curriculum. *Conferencia V Simposio Los valores en la educación*. Guadalajara, Jal.: ITESO
- López,N.(2001).La deconstrucción curricular.Bogotá,Colombia.Editorial Magisterio
- Magendzo, A.(2003).Transversalidad y currículum. Bogotá, Colombia: Magisterio.
- Morín, E. (1999).La cabeza bien puesta. Repensar la reforma-reformar el pensamiento. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Nueva Visión.
- Pimienta, J.(2008). Constructivismo. Estrategias para aprender a aprender. México: Editorial Pearson.
- Proyecto Tuning. (julio de 2005). *Proyecto Tuning para América Latina*. Recuperado el 02 de 08 de 2011, de Proyecto Tuning para América Latina: <http://tuning.unideusto.org/tuningal/index.php?option=content&task=view&id=217&Itemid=246>

- Sifuentes, E. (2007). *El Tronco Básico Universitario. Breves notas acerca de una experiencia colectiva*. Material de power point no editado.
- Sirley, M (2009).Filosofía de la Educación y Pedagogía latinoamericana. Crecemos. *Las raíces filosóficas de la educación latinoamericana*, XI (3y4), p.47-51.
- Torres, J.(1998).Globalización e interdisciplinariedad. Madrid, España. Ediciones Morata S.A.
- UAN. (2002a). *Documento Rector de la Reforma académica de la Universidad Autónoma de Nayarit*. Tepic,Nay.Mex.: UAN.
- UAN.(2002b).Modelo académico y curricular. Nuevo modelo curricular. Propuesta. Tepic, Nay: UAN.
- UAN. (31 de 03 de 2011). *UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NAYARIT*. Recuperado el 2011 de 08 de 03, de UAN: <http://www.uan.edu.mx/es/mision-y-vision-de-la-uan>
- UNESCO (2009). Conferencia mundial sobre la educación. París: UNESCO
- Villarini, Á. (1996). *El currículo orientado al desarrollo humano integral*. Río Piedras,Puerto Rico: Biblioteca del Pensamiento Crítico.
- Villarini, Á. (2001). *Teoría y práctica del pensamiento sistemático y crítico.Organización para el Fomento del Desarrollo del Pensamiento(OFDP)*. Río Piedras,P.R.: Biblioteca del pensamiento crítico.
- Villarini, Á.(2004).Desarrollo de la conciencia moral y ética: teoría y práctica. Río Piedras,Puerto Rico: Biblioteca del Pensamiento Crítico.

PONENCIA 6

Modelo teórico de programas de estudio centrados en procesos para la formación inicial de investigadores en educación: una aportación curricular



7º CONGRESO DE
INVESTIGACIÓN
EDUCATIVA

Admed Barrera Aguilar
admed.uan@hotmail.com

Diana Pérez Navarro
dianapn@hotmail.com

Patricia Ramírez
patriciarmz72@hotmail.com

RESUMEN

Los resultados parciales de un proyecto de investigación que se lleva a cabo mediante la estrategia de investigación constructivista y que se relaciona con la formación para la investigación en educación, sustentan la presente aportación curricular: modelo teórico de programas de estudio centrados en procesos. Es a partir de la caracterización de la problemática de la práctica pedagógica normal y del modelo pedagógico que se construye en dicha investigación, de donde se recuperan los planteamientos que sustentan este aporte. La práctica pedagógica normal como problemática de la formación de profesionales en educación y específicamente la formación para la investigación, ha causado bastante daño al ser humano que pretende formarse como profesional de la educación. Por ello, a partir de sustentos que dilucidan esta “normalidad” se plantea los elementos constitutivos de un modelo teórico que bien puede orientar el diseño de programas de estudio centrados en procesos.

PALABRAS CLAVE: Modelo teórico, programas de estudio, proceso, formación, investigación.

INTRODUCCIÓN

Los resultados parciales de un proyecto de investigación constructivista relacionado con la *práctica pedagógica normal y el modelo pedagógico de formación para la investigación en educación*, llevado a cabo en la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Nayarit, señalan la existencia de un problema serio de la formación para la investigación en educación: la práctica pedagógica normal.

En dicho proyecto, se le denomina *práctica pedagógica normal* a las acciones cotidianas que realizan los actores educativos (estudiantes, docentes y autoridades) para llevar a cabo el proceso de aprender, que son dominantes del *currículum* vivido y que conllevan la débil o ausencia de reflexión y toma de conciencia responsable del *currículum* oculto que promueven; este *currículum* implícito lo constituyen las intenciones y actitudes que ocasionan el rezago en el desarrollo de habilidades y actitudes científicas implícitas en una parte del perfil profesional de la licenciatura, y que impactan negativamente en la formación de la actitud emprendedora necesaria para incursionar en el ámbito laboral y en los estudios de posgrado.

La práctica pedagógica normal construida hasta el momento y relacionada con una parte de lo curricular, indica las siguientes proposiciones explicativas.

La práctica dominante de los espacios curriculares está orientada por programas de estudios que, no obstante se proponen que los estudiantes aprendan contenidos y procesos, la inercia de la práctica pedagógica ocasiona que generalmente se centren en los contenidos. En este intrincado campo problemático, la evaluación es un proceso posterior al proceso de aprender; primero ocurre el aprendizaje y luego la evaluación; ambos procesos se hayan separados uno de otro, es decir, no se ha planteado la posibilidad de que ocurran de manera simultánea. Como podrá comprender el amable lector, resulta entonces muy difícil para los estudiantes reflexionar sobre el propio proceso de aprender; a pesar de solicitárseles la elaboración de escritos metacognitivos, aún la mayoría no toma conciencia de cómo aprende y aprovecha ese conocimiento para solicitar apoyo, o tomar decisiones metodológicas que le ayuden a aprender más y mejor. Además, en esta separación de procesos, el docente es generalmente el actor responsable de llevar a cabo la evaluación del aprendizaje y al estudiante, con base en la inercia de su exclusión, se le considera que no es capaz de pensar en dicho proceso.

Los mecanismos inerciales de la práctica pedagógica normal ocasionan que el estudiante espere a que el docente le indique las acciones a realizar; de esta manera, el posicionamiento epistémico-espacial de los docentes está orientada a “dar clases” y de los estudiantes en “recibir clases”. Esta inercia arrastra un serio lastre: la alienación de ambos actores. Por un lado, el docente se posiciona frecuentemente en el rol de enseñante y no se propone también aprender, hecho que deja de lado la posibilidad de reflexionar y mejorar su propia práctica, específicamente las formas de pensar, de relacionarse, de producir y de difundir; por otro lado, los estudiantes son excluidos del proceso de pensar en el diseño de los programas de estudio, y con ello, la pérdida de la libertad para responsabilizarse de

sus propias decisiones (autonomía pedagógica), que conduce a la alienación y dependencia de las decisiones del docente.

La “normalidad” de la práctica pedagógica también se caracteriza por no orientar al estudiante con elementos para la toma de decisiones sobre su proyecto de vida. Con base en el respeto a la libertad de los jóvenes para decidir su futuro, el curriculum formal y real ha dejado de lado su responsabilidad para contribuir a dicha toma de decisiones; no se brindan argumentos para sustentar las decisiones de su proyecto de vida, de su proyecto profesional y su proyecto laboral.

Asimismo, resulta preocupante que en la práctica pedagógica normal no haya suficiente claridad en los estudiantes de lo que necesitan aprender, pues le delegan esta responsabilidad al docente y éste decide lo que el estudiante necesita aprender, con base en lo que señala el perfil profesional del programa académico. En este sentido, para los estudiantes la práctica pedagógica relacionada con la formación para la investigación, pone en juego aprendizajes “escolares”, como afirman Herrington y Standen (2000), que se caracterizan por ser abstractos y fuera del contexto en que viven su realidad los jóvenes.

La práctica pedagógica normal opera con programas de estudio cuyos contenidos integran unidades o bloques que se “abordan” según el enfoque epistémico construido por cada docente. Pese a que se orientan los esfuerzos hacia el desarrollo de habilidades, la formación de los estudiantes está sesgada por la teoría de las facultades mentales o de la disciplina mental (Díaz Barriga, 1997:59-61), cuya influencia en la formación de los jóvenes tiene efectos graves. Al respecto Barrera, Ramírez y Cázares (2010:397) afirman que esta teoría

“(…) pretende desarrollar las capacidades humanas mediante la acumulación de contenidos, hecho que ocasiona que los sujetos educativos consideren al contenido como el fin del currículo, y no uno de los medios para el logro de los propósitos que contribuyan al perfil profesional. Esto ocasiona que los esfuerzos estén orientados a adquirir el conocimiento, entendido como información organizada en temas y no al logro de procesos (habilidades) indispensables para la reflexión y práctica de la investigación.”

La práctica pedagógica normal excluye al estudiante del proceso de conocer su propio status constructivo del conocimiento y tampoco el docente lo conoce. Esto es, las formas de relación entre estudiantes y docente no orientan a ambos actores educativos a identificar, analizar, cuestionar y transformar el nivel de desempeño alcanzado hasta el momento en cada uno de los elementos procesuales que integran la habilidad científica. Ambos no se proponen entonces, aprender procesos. Puesto que se le dice al sujeto estudiante lo que va a hacer instrucción), no se le considera

capaz de diseñar sus propias estrategias de aprendizaje; es decir, está excluido de la acción de pensar.

Generalmente los estudiantes en una práctica pedagógica normal no se comprometen con su propio trabajo para aprender, pues significa incrementar la carta de trabajo de la que el docente les indicará. Les resulta muy difícil emprender actividades planteadas por ellos mismos, a pesar de saber que les ayudará a su aprendizaje; esto se relaciona con el nivel de compromiso con su propio proceso de aprender. Además, en esta “normalidad” está caracterizada por la decisión de los estudiantes sobre si participan o no en la explicación del proceso que los llevó a aprender o a no aprender, acción que tendría muchos dividendos por la práctica de la reflexión.

SUSTENTACIÓN DE LA APORTACIÓN CURRICULAR

Para la construcción del modelo teórico de programas de estudio es necesario sustentar sus elementos en planteamientos que proporcionen prioridad a la reflexión del sujeto educativo en su propio proceso de aprender.

En el concepto de *educación* las posiciones pedagógicas tecnocráticas centradas en el control, la instrucción y la sistematicidad, priorizaron su atención a la raíz etimológica “*Exducere*”, pues se ajustaba a la intención de dominio sustentada por las posiciones funcionalistas. No obstante, dejaron de lado la raíz “*Inducere*” que sustenta la potencialización y posibilidad de que los sujetos educativos tomen decisiones sobre las estrategias mesológicas para orientar el propio proceso de aprender. En este sentido, el modelo de evaluación del aprendizaje con énfasis en la reflexión (Barrera, 2001) es un ejemplo de incorporación de la raíz etimológica “olvidada” del concepto educación, pues la autonomía pedagógica (Freire, 2003) de cada sujeto educativo es sustancial para la práctica de la toma de decisiones de los actores educativos.

El enfoque situado, y específicamente la cognición situada, sustenta las estrategias pedagógicas orientadas a la solución de problemas; esta postura es constructivista y pretende que el estudiante construya un metaconocimiento desarrollado a través de habilidades reflexivas, habilidades de investigación y estrategias aplicadas en contextos reales de formación mediante la práctica *in situ* (Díaz Barriga, 2006). Con base en este planteamiento, el uso del escrito metacognitivo y delegar responsabilidades a los estudiantes en el diseño de sus propias estrategias de

aprendizaje, constituyen elementos fundamentales para la elaboración de programas de estudio centrados en procesos. Estos procesos están orientados al desarrollo de habilidades (Moreno, 2002, y son aquí entendidos como el desarrollo concatenado de las habilidades de investigación.

Por otro lado, en la construcción de una práctica pedagógica que se aparte de la “normal”, es necesario promover la problematización de la realidad articulada para “(...) que sea posible avanzar en la reformulación (...) [de los problemas considerados reales e importantes] mediante la identificación de sus relaciones con otros problemas o necesidades.” (Zemelman, 2000:22) La práctica de formas de relación que promuevan la acción de dudar de lo que se explica, afirma o niega, es un elemento de una práctica que orienta al conocer por los sujetos sociales.

Los programas de estudio que se requieren para la formación de investigadores en educación necesitan estar sustentados en el derecho de todos al bienestar, del derecho que tienen también los estudiantes de esta licenciatura a participar y beneficiarse de la transformación educativa y social. El estudiante, en tanto que es sujeto social, es un actor de la transformación; necesita participar desde la construcción de su propio proyecto de vida y ser orientado; esta participación lo compromete a él mismo con su pensar y su acción, estará motivado a emprender actividades que converjan a lo que él mismo ha señalado como su propósito.

Es necesaria, entonces, la toma de conciencia de lo que va a aprender el propio estudiante como sujeto social; su participación en la decisión de aprender está vinculada a la toma de conciencia desde el inicio de los espacios curriculares del programa académico y con el interés de aportar a su proyecto de vida. Para Lave y Wenger (1990) son las interacciones sociales las que comprometen a los estudiantes en una comunidad de práctica en donde se concretizan las creencias y los comportamientos a adquirir; por ello, los programas de estudio necesitan promover la participación de los actores educativos mediante diferentes formas de relación durante el proceso de aprender.

La formación para la investigación requiere de programas de estudio centrados en procesos, donde existe la posibilidad de construcción del proceso mismo; esta labor es posible a través de elementos del proceso, y que siguiendo los planteamientos de Zemelman (s/f), pueden constituirse como indicadores entendidos como campo de posibilidades.

La posibilidad, la inclusión y la reflexión sobre la acción son planteamientos teórico-metodológicos necesarios para la construcción de programas de estudio centrados

en procesos. De igual manera son prioritarios los tipos de preguntas para la formación científica, sobre todo las preguntas con relación a soluciones que desde hace décadas plantea Gega (1980: 59-92), con el fin de promover la libertad sobre el diseño, por el sujeto mismo, de sus propias estrategias mesológicas. En este sentido se admiten la importancia de la Zona de Desarrollo Real y Zona de Desarrollo Próximo que Vigotsky ha señalado y el aprendizaje significativo (Ausubel) en la intervención socio-cognitiva-constructiva de los sujetos sociales. Es necesario entonces, que la mesología (parte de la Pedagogía que se refiere a los medios para aprender) diseñada se explique a los demás sujetos educativos; de esta manera las estrategias, la información requerida, técnicas, recursos materiales, recursos electrónicos y formas de relación se ponen en la mesa de la discusión en el grupo.

De igual manera, los programas de estudio centrados en procesos se sustentan en considerar al sujeto estudiante capaz de pensar y capaz de crear (Rogers y Freiberg, 1996)), así como también confiar en que tienen la capacidad para aprender como lo afirma Freire (2003:70-74). Estos elementos favorecen un ambiente idóneo para la construcción de la actitud emprendedora en los estudiantes, provista de práctica de libertad y humanismo pedagógico.

Por otro lado, cuando el currículo prioriza al proceso, es necesario que se explique dicho proceso. Aquí es válido un principio psicopedagógico: el sujeto educativo que es capaz de explicar lo que aprendió, es que verdaderamente lo aprendió. Y vale decir en este planteamiento que hay cabida al error para aprender (Mancera, 1998), pues aquí el error se define como parte de la estrategia del sujeto para aproximarse al conocimiento.

APORTACIONES

Debido a la necesidad de orientar el diseño de los programas de estudio centrados en procesos, que contribuyan a la formación para la investigación en educación, se presentan los siguientes componentes teóricos del modelo (Ver Fig. 1):

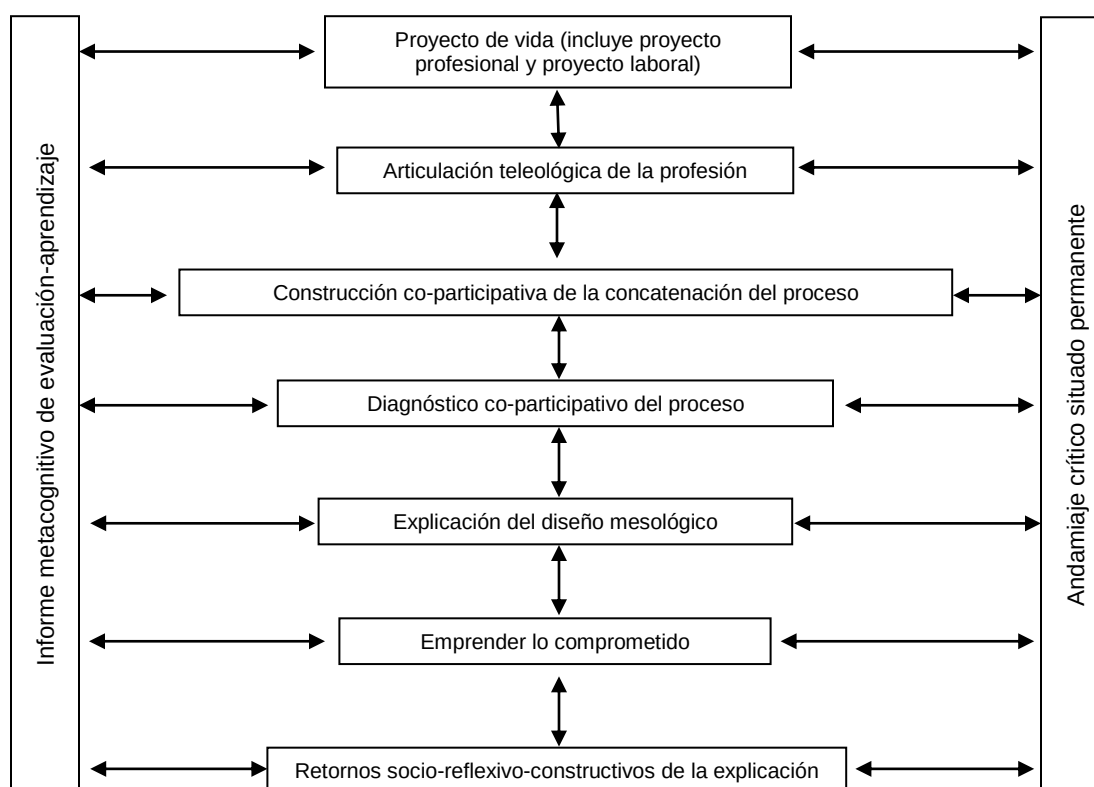


Fig. 1. Modelo teórico de los programas de estudio centrados en procesos.

Informe metacognitivo de evaluación-aprendizaje. La evaluación y el aprendizaje son procesos que marchan juntos desde el inicio hasta el final de la práctica pedagógica. Esta relación es permanente entre evaluación y aprendizaje, donde la autorreflexión por cada actor educativo es el elemento fundamental en su propio proceso de aprender. Desde el inicio se plantea la necesidad de elaborar paulatinamente este informe, que se centra en que cada estudiante escriba cómo va aprendiendo la construcción de los procesos, los elementos que intervienen y las formas de acción. También en este informe el estudiante incluye cada elemento procesual logrado, así como los argumentos que sustentan su acreditación.

Andamiaje crítico situado permanente. Son las formas de relación entre los sujetos educativos a lo largo de la práctica pedagógica, y que se brindan apoyo en el momento en que es oportuno, es decir, en el momento en que el sujeto educativo lo necesita para orientar y tomar sus decisiones sobre el proceso de aprender; en estos apoyos la promoción del dudar es el ingrediente central.

Incorporación del proyecto de vida, el que a su vez incluye el proyecto profesional y el proyecto laboral. Un programa de estudios que abona a este propósito resulta motivador. Los mismos estudiantes plantean en estos proyectos relacionados sus aspiraciones hacia las cuales orientan y orientarán sus esfuerzos al interactuar con docentes y con compañeros en el trabajo de aprender procesos. Estos proyectos estarán vinculados a la articulación teleológica de la profesión, que constituye el siguiente elemento del modelo teórico.

Articulación teleológica de la profesión. Este elemento del modelo teórico está integrado por una parte del perfil profesional, el propósito de la unidad de aprendizaje y la actitud emprendedora necesaria para el ejercicio de la profesión; está también vinculada al proyecto de vida del estudiante, quien le dará la orientación necesaria.

Construcción co-participativa de la concatenación del proceso. Es la construcción epistémica elaborada por los actores educativos; está formada por elementos procesuales que integran una habilidad. La co-participación otorga viabilidad a esta construcción, y la sustentan el interés del estudiante por aprender y la formación, experiencia y metodología del docente.

Diagnóstico co-participativo del proceso. En cada uno de los elementos procesuales es necesario el uso de preguntas con relación a soluciones para contribuir a que estudiante y docente reflexionen juntos y determinen el nivel de desempeño logrado previamente por el estudiante, y que el docente identifique los niveles de desempeño que hasta el momento toman conciencia de que integran el conocimiento del proceso (habilidad). Posteriormente es necesaria una explicación al grupo, por parte de ambos actores educativos, del nivel de desempeño logrado hasta ese momento.

Explicación del diseño mesológico. Esto es, el estudiante explica al grupo (integrado por estudiantes y docente) su estrategia diseñada previamente a partir de sus respuestas a las preguntas con relación a soluciones planteadas por el docente; estrategia que el estudiante decide emprender, puesto que él mismo la planteó. Puede ser que el diseño mesológico lo modifique, y en este caso, es necesario que el estudiante también lo explique al grupo.

Emprender lo comprometido. El estudiante se decide a realizar lo que él mismo diseñó en las respuestas a las preguntas con relación a soluciones y que ya explicó al grupo. Son estas relaciones sociales las que generan un compromiso en el sujeto educativo. Para llevar a cabo esta empresa, autogestiona los recursos mesológicos

que considera indispensables: recaba información, reorienta la estrategia, pregunta a otros, confronta opiniones, invita a participar, etc. Puede ocurrir que integre un equipo con compañeros cuyas estrategias son similares. En este momento de la concreción del programa de estudios centrado en procesos, el andamiaje crítico situado aquí es importante.

Retornos socio-reflexivo-constructivos de la explicación. Incluye cómo se realizaron las acciones, con qué recursos, quiénes participaron y cómo, los resultados, elementos procesuales logrados y su justificación. Esta acción puede realizarse las veces que sea necesario, pues depende de los logros y retrocesos de los estudiantes sobre los elementos procesuales. En cada acción es valioso un retorno de la explicación que incluya la reflexión con la participación del grupo y que, indudablemente conlleva la posibilidad de construcción del conocimiento.

A MANERA DE CONCLUSIONES

Es indudable que la complejidad de la práctica pedagógica provee de elementos para estudiar su dinamicidad en aras de su transformación; así estudiar la práctica pedagógica normal que se lleva a cabo en la formación de profesionales en educación proporciona, y continúa proporcionando, elementos para modificar un currículo que se caracteriza por ser dinámico.

Los elementos del modelo teórico que aquí se presenta constituyen parte de la construcción que se elabora a partir de las proposiciones explicativas de la práctica pedagógica normal, que aunque se ha referido a un programa académico específico en una institución, es muy probable que ocurra la “normalidad” en otros *curricula* de la misma institución o de otras.

BIBLIOGRAFÍA

- Barrera Aguilar, A. (2001). *La praxis de la evaluación del aprendizaje del nivel licenciatura de la Universidad Autónoma de Nayarit*. Tesis de Maestría, Tepic, Nayarit, México: UAN.
- Barrera Aguilar, A., Patricia Ramírez y José Antonio Cázares Torres. “Elementos curriculares para la formación inicial de investigadores educativos”. En: Memoria electrónica 6º Congreso de Investigación Educativa, Ponencia 32, ISBN: 978-607-7868-26-2, Pto. Vallarta, Jalisco, México: UAN.

- Díaz Barriga, Á. (1996). *Ensayos sobre la problemática curricular*. 5ª ed. México: Trillas.
- Díaz-Barriga, F. (2006) *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw Hill Interamericana.
- (2003). "Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo". En: *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. 5(2). Consultado el 15 de octubre de 2004 en: <http://redie.esn.uabc.mx/vol5no2/contenido-arceo.htm>.
- Freire, P. (2003). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. México: Siglo XXI.
- Gega, P. G. (1980). *La enseñanza de las ciencias en la escuela primaria*. España: Paidós.
- Herrington, J. y Standen, P. (2000). "Moving from an Instructivist to a Constructivist Multimedia Learning Environment". En: *Journal of Education Multimedia and Hypermedia*, 9 (3), pp. 195-205.
- Lave, J. y E. Wenger (1990). *Situated Learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Mancera Martínez, E. (1998). *Errar es un placer*. México: Grupo Editorial Iberoamérica.
- Moreno Bayardo, M. G. (2002). *Formación para la investigación centrada en el desarrollo de habilidades*. Guadalajara, Jalisco, México: U. de G
- Rogers, C. y Freiberg, H. J. (1996). *Libertad y creatividad en la educación*. 3ª ed., España: Paidós.
- Sánchez Puentes, R. (2000). *Enseñar a investigar. Una didáctica nueva de la investigación en ciencias sociales y humanas*. 2ª ed., México: CESU y Plaza y Valdés Editores.
- Zemelman Merino, H. (2000). *Conocimiento y sujetos sociales: contribución al estudio del presente*. Jornadas 111. México: El Colegio de México.
- (S/f) *Crítica epistemológica de los indicadores*. Jornadas 114. México: El Colegio de México.

PONENCIA 7

El perfil de los aspirantes a las carreras del Departamento de Música de la Universidad de Guadalajara: implicaciones curriculares



Irma Susana Carbajal Vaca
susanacarbjal@yahoo.com
 Carolina García Trejo
carolina.garcia.trejo@gmail.com
 Sergio Eduardo Medina Zacarías
semedina@usa.net

RESUMEN

La Universidad de Guadalajara ha emprendido un proceso de Reforma Curricular ambicioso. En este proceso es indispensable revisar cuidadosamente las características de los aspirantes. Este trabajo reporta los resultados de un estudio sobre el perfil del aspirante a las carreras que ofrece el Departamento de Música de la Universidad de Guadalajara a partir de los datos obtenidos en encuestas realizadas en los veranos de 2007 y 2011. Se parte del supuesto de que el perfil de los aspirantes se ha transformado paulatinamente en los últimos veinte años; situación que impone a directivos y docentes la necesidad de dialogar para tomar decisiones curriculares. Esta investigación ofrece evidencias para replantear aspectos concretos en los programas educativos y de la práctica docente en general, valorar la conveniencia de conservar elementos tradicionales en la formación musical e implementar acciones concretas para reforzar la *identidad* e *intencionalidad* del Departamento de Música, concepción que habrá de ser reconocida claramente en la propuesta curricular.

PALABRAS CLAVE: educación musical, perfil de ingreso, curriculum, intencionalidad.

INTRODUCCIÓN

La Universidad de Guadalajara ha iniciado un monumental proceso de Reforma Curricular. Ante este ambicioso reto los docentes del Departamento de Música tenemos la oportunidad de reflexionar sobre las especificidades de nuestros estudiantes, nuestros docentes y sobre la manera en que la oferta académica de nuestro espacio educativo incide en la formación de los profesionales de la música en nuestra entidad. La investigación en educación de cualquier campo disciplinar es compleja y multidisciplinaria; la investigación de la educación musical no es la

excepción. Para este *Séptimo Congreso de Investigación Educativa: La investigación del currículum*, hemos focalizado una problemática curricular concreta en los niveles educativos que atendemos, derivada, en gran parte, de la transformación del perfil del aspirante.

La historia de la Escuela de Música en la Universidad de Guadalajara inicia en 1954. Hasta inicios de la década de 1990 se desempeñó como una institución que gozaba de autonomía; pero entre 1992 y 1996, cuando la Universidad se reestructuró como Red Universitaria (UdeG, 2007:8), la Escuela de Música se posicionó como Departamento dentro del Centro Universitario de Arte, Arquitectura y Diseño. Desde entonces el Departamento de Música ha realizado ajustes curriculares diversos acordes con el Plan de Desarrollo Institucional; sin embargo, existen especificidades en nuestro contexto que parecen ensombrecer los resultados de eficiencia, principalmente cuando éstos se muestran en parámetros cuantitativos. En este documento exponemos una de las especificidades que más nos preocupa: la transformación del perfil de los aspirantes a los programas educativos del Departamento de Música observada en los últimos veinte años.

¿Ha bajado la calidad de los aspirantes? ¿Ha disminuido el nivel de exigencia de nuestros docentes? ¿Cómo enfrentaremos los docentes el reto de innovación curricular ante la transformación del perfil de los aspirantes a los tres niveles educativos que ofrece el Departamento de Música?

El interés por investigar sobre esta problemática obedece a una inquietud manifestada recurrentemente por los docentes del Departamento, quienes hemos coincidido en que en los últimos veinte años el perfil de los aspirantes se ha transformado radicalmente. Lo que evidenciamos concretamente es un rendimiento académico musicalmente menor al conseguido en generaciones anteriores. Testimonios de ex alumnos que actualmente son maestros del Departamento refuerzan esta sospecha:

“Nosotros tocábamos ‘programones’ para examen; con un grado de dificultad mucho mayor al que logran los alumnos actualmente. Yo llegué a tocar hasta 8 estudios de Villalobos en un solo recital. ¡Híjole! No sé cómo me atreví a hacer eso” (Profesor de guitarra).

El profesor de guitarra que comentó lo anterior es egresado de las carreras Instructor de Música y Profesor de Instrumento de la antigua Escuela de Música; humildemente nos aclara que su tono es de asombro y no de presunción.

“Recuerdo los recitales con puras sonatas de Mozart que hicimos en 1991 para el bicentenario de su muerte” (Maestra de piano).

Destaquemos aquí que nuestra preocupación no es cuantitativa sino cualitativa. Las motivaciones y las expectativas que tienen los aspirantes a profesiones musicales se han diversificado tanto, que para los docentes no es sencillo clarificar la *intencionalidad*, la razón de ser del currículo actual. Nuestra propuesta curricular —aunque modesta en un contexto internacional— ha insistido en mantener una visión formativa cercana a la de un músico de conservatorio. A pesar de que la Licenciatura en Música tiene orientaciones distintas a la ejecución (pedagogía, composición y dirección coral) en nuestras academias aún consideramos que el objetivo pedagógico más importante es la formación de músicos ejecutantes: no concebimos un pedagogo, un compositor o un director coral que no sea, en principio, un músico competente en un instrumento. Del desconocimiento u opacidad de esta concepción se derivan confusiones en los alumnos que, tarde o temprano, desembocan en el bajo rendimiento académico y en la deserción.

¿Qué ha cambiado en la actualidad?

Podríamos afirmar, grosso modo, que hasta la década de 1980 los aspirantes a las carreras musicales, aunque no hubieran sido informados de manera explícita sobre el perfil de ingreso y egreso —como ocurre actualmente— tenían una idea más clara sobre las implicaciones de su elección: sabían que debían disponer de nociones musicales básicas adquiridas en algún proceso formativo iniciado en la infancia o a más tardar en la adolescencia, que debían haber desarrollado el gusto por un tipo de música que genéricamente se denomina ‘clásica’ o ‘cultura’, que debían estar dispuestos a ser estudiantes de tiempo completo, que debían disponer de un instrumento en casa para estudiar, que debían ser personas disciplinadas y perseverantes, además de disponer de una cultura general superior a la del estudiante promedio. Este conjunto de ‘deberes’ en el discurso curricular actual se traduciría en *competencias básicas* adquiridas en procesos educativos previos al ingreso a las carreras profesionales en la música.

Actualmente el panorama es muy distinto. La transformación del perfil de los aspirantes probablemente es el resultado de una gama de desaciertos de nuestras instituciones, llámense familia, escuela, gobierno o sociedad en general. Pero más que las causas, nuestro quehacer pedagógico inmediato y como responsables de un proyecto educativo musical, es trabajar en esos espacios configurados por los efectos de los desaciertos. Para evidenciar esta problemática en 2007 nos dimos a la tarea de registrar características específicas que nos revelaran el perfil del aspirante a las carreras musicales, para lo cual aplicamos una encuesta a una muestra de los aspirantes. Estas evidencias habrán de contribuir directamente en la elaboración de nuestras propuestas curriculares y práctica académica.

SUSTENTACIÓN

De acuerdo con el Modelo Educativo (UdeG, 2007), la Universidad de Guadalajara centra sus esfuerzos en la *innovación educativa* en un marco formativo integral: ético, científico, estético y humanístico; promueve principalmente la consolidación de su planta académica, la acreditación de sus programas y la producción de conocimiento nuevo.

considera necesaria la resignificación permanente de su ser y su quehacer [...] se propone un proceso formativo centrado en el estudiante y sus modos de ser y aprender a ser, conocer, hacer, convivir, emprender y crear, propiciado con una adecuada gestión institucional (UdeG, 2007:7,9).

¿Cómo entender la innovación educativa?

De acuerdo con Díaz Barriga Arceo (2005) En la década de 1990 *innovación* era un término relacionado con modelos curriculares para “atender las demandas que debe afrontar la educación mexicana ante una sociedad crecientemente globalizada, la llamada sociedad del conocimiento” (Díaz Barriga Arceo, 2005:64). Díaz Barriga Arceo distingue nueve enfoques en los modelos aplicados: (1) por competencias, (2) de flexibilidad curricular, (3) administrativos y de planeación estratégica, (4) constructivistas, (5) de habilidades cognitivas, (6) de integración teoría-práctica, (7) de solución de problemas, (8) de nuevas temáticas como valores, civismo, materias ambientales, ética, interculturalidad y género, y (9) de integración de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) (2005:65-66). En la práctica parecería que el Modelo Educativo de la Universidad de Guadalajara es un entramado complejo de enfoques del que difícilmente podemos crear una imagen nítida; sin embargo, habremos de enfatizar que esta complejidad responde a la *flexibilidad*; característica necesaria en una institución de esta magnitud.

[...] el modelo educativo universitario no pretende ser un reflejo, un eco mecánico para la comunidad, sino una visión flexible que ayude en la articulación de realidades y aprendizajes necesarios para la vida individual y colectiva de una sociedad cuya dinámica es compleja y de temporalidades dispares, sociedad que por momentos parece un palimpsesto en el que conforme hemos podido descifrar algo ese mismo desciframiento es borrado y sustituido por otro conocimiento, pero al mismo tiempo, realidad en la que conviven viejas formas que reflejan el atraso y persistencia de añejos problemas que el sentido común y una elemental justicia y solidaridad humana debieron haber derrotado hace mucho (UdeG, 2007:22).

El Modelo Académico de la Universidad se sustenta en tres pilares fundamentales: (1) el departamento académico disciplinar, (2) la red universitaria y (3) la formación por competencias.

A pesar de la fragilidad conceptual en el modelo curricular por *competencias*, es éste el tipo de innovación que ha acogido la Universidad de Guadalajara. Esta fragilidad, como lo reporta Díaz Barriga Arceo, proviene de la polisemia en el concepto y de una comprensión simplificada de ‘saber hacer’ para un entorno laboral, que es confusa en el contexto académico universitario.

Al parecer, uno de los principales problemas con el currículo por competencias ha sido pasar de la lógica de las competencias técnico-laborales a la definición de competencias académicos y sociofuncionales (Díaz Barriga Arceo, 2005:68).

Pese a lo anterior, el Modelo Educativo de la Universidad de Guadalajara es claro en dos aspectos fundamentales que guían el rumbo de nuestras decisiones: (1) se sustenta en la noción de “una educación para investigar-actuar que hace del aprender a aprender, la clave de la nueva cultura general y clave de las especialidades” (González Casanova en UdeG, 2007:39) y (2) explicita lo que como comunidad universitaria debemos entender por ‘ser competente’:

[...] la universidad se propone formar de manera integral a sus profesionistas; esto es, crear las mejores condiciones para que quienes en ella se forman desarrollen las habilidades, destrezas, aptitudes y actitudes necesarias para el ejercicio profesional y la realización personal: formar ciudadanos competentes que sepan *pensar, hacer, estar y crear* (UdeG, 2007:39).

[...] ser competente significa saber pensar, saber hacer, saber ser, saber vivir, saber crear, saber estar consigo mismo en los hábitos adquiridos y que permiten el crecimiento personal en la convivencia con los demás; encontrarse en la realización de actividades, de las cosas que se hacen en el ejercicio de aquello para lo que se estudió; significa el tener las capacidades necesarias para desarrollar reflexiones, estrategias de pensamiento, críticas y propuestas, encontrar soluciones, saber qué es lo que se sabe, saber plantearse nuevas preguntas y continuar con los aprendizajes (UdeG, 2007:40).

¿Qué retos nos impuso este Modelo Educativo?

El Departamento de Música ofrece (1) un programa básico dirigido a niños y adolescentes de entre 10 y 15 años que aún no han concluido la formación escolar básica (primaria y secundaria), (2) una carrera técnica a la que pueden aspirar jóvenes con formación básica concluida y (3) una licenciatura en música con cinco orientaciones de egreso: ejecutante, cantante, compositor, pedagogo musical y

director coral (De acuerdo al plan de estudios actual. Guía de Carreras (2010) disponible en <http://www.cuaad.udg.mx/pdf/musica-plan-estudios.pdf>).

La población estudiantil que reportó situación activa hasta el calendario 2011A es de 802 alumnos, los cuales se encuentran distribuidos de la siguiente manera: Programa Básico Musical (36), Técnico en Música (543) y Licenciatura (223). A estos datos habrá de sumárseles el número de estudiantes admitidos en el ciclo 2011B y restar el número de estudiantes que están en proceso de egreso.

Es importante destacar que la mayor demanda se encuentra en la carrera técnica; en los últimos tres años el Departamento ha recibido a más de 250 estudiantes por ciclo. En el calendario 2011B ingresaron 263 estudiantes distribuidos en los tres niveles: Programa Básico (13), Técnico en Música (218) y Licenciatura (32) (16 a Ejecución, 8 a Pedagogía, 1 a Canto y 7 a Composición). Si comparamos el número de alumnos que iniciará la carrera técnica con el de las licenciaturas, salta a la vista una especificidad de nuestro contexto que debemos explicar puntualmente.

El currículo del nivel Técnico en Música ha sido diseñado para desempeñar una función propedéutica de las licenciaturas del Departamento. En este tiempo los estudiantes desarrollan competencias de pensamiento y lecto-escritura musicales mediante la ejecución de un instrumento y la apropiación —comprensión— del Sistema Musical Occidental Tradicional. En otras áreas disciplinares esta función propedéutica se lleva a cabo durante seis años de primaria, tres de secundaria y tres de bachillerato, tiempo en que desarrollan las habilidades de pensamiento, razonamiento lógico y lecto-escritura de los sistemas de signos verbal y matemático. En la música, además de estos sistemas, se requiere el dominio del complejo sistema musical. La especificidad que destacamos es que somos la única Universidad que admite alumnos al nivel técnico sin formación musical previa; ésta es la razón de la alta demanda a este nivel. Actualmente el perfil del aspirante a la carrera Técnico en Música refiere entre los requisitos de ingreso poseer únicamente aptitudes ‘naturales’ para la música que habrán de identificarse en un curso propedéutico. De acuerdo al perfil de egreso, el Técnico en Música, además de poseer los conocimientos musicales del área de su especialidad, habrá desarrollado una amplia gama de aptitudes, actitudes, valores, capacidades y habilidades indispensables en su ejercicio profesional (Ver Guía de Carreras, 2010).

Hasta el calendario 2010B el curso propedéutico había evaluado habilidades musicales elementales. El alumno sólo debe mostrar cierto grado de familiaridad y sensibilidad al entorno musical en ejercicios rítmicos y de entonación. Este año, por iniciativa del Jefe de Departamento, Mtro. Sergio Eduardo Medina Zacarías, se

implementó un nuevo diseño de curso propedéutico motivado por el interés de elevar el nivel de exigencia en los requisitos de ingreso. La coordinación la realizó la Mtra. María Enriqueta Morales de la Mora con apoyo de la Lic. Carolina García Trejo. Dos de los cambios más importantes fueron: (1) la implementación de una etapa de demostración de instrumento con la finalidad de presentar instrumentos como el corno francés, el fagot, el oboe o la viola que, en el entorno cultural de los aspirantes no son tan conocidos como lo son el piano, el violín y la guitarra; y (2) la aplicación de una entrevista a todos los aspirantes para orientar oportunamente y disminuir las deserciones.

Durante el curso propedéutico de 2007 aplicamos una encuesta a una muestra de 180 aspirantes de una población de 600. Obtuvimos datos sobre la edad, sexo, ocupación actual, preferencias musicales e instrumento al que deseaban inscribirse. Adicionalmente solicitamos una breve descripción sobre su motivación y el significado que daban a la música. Esta encuesta no fue parte de la evaluación de ingreso; sólo se aplicó con una finalidad exploratoria. Recuperamos información de 174 personas que participaron exclusivamente en calidad de aspirante a la carrera técnica; no consideramos el seguimiento y conclusión del proceso de ingreso. Las encuestas se aplicaron a los grupos de los profesores que aceptaron colaborar voluntariamente y los alumnos fueron informados sobre la anonimidad y utilización de los datos.

Dado que nos encontramos en una etapa de reforma curricular, consideramos indispensable realizar un corte y comparar los datos del perfil de los aspirantes en 2007 con los actuales. La entrevista aplicada en el verano de 2011 recuperó información similar a la de la encuesta aplicada en 2007, con la diferencia en que esta vez sí fue valorada para el ingreso. El instrumento fue denominado 'entrevista' porque el objetivo principal fue que los profesores de instrumento dialogaran con los aspirantes; de este modo, las academias de instrumento pudieron verificar personalmente que las aptitudes de los alumnos fueran las adecuadas para el instrumento elegido. En verano de 2011 hubo 681 aspirantes, de los cuales seleccionamos una muestra de 174; mismo número de participantes que en 2007; datos en el marco de un nivel de confianza de 87.3% y un margen de error de 5% (Hernández Sampieri et al. 2006, Netquest, 2011). Comparamos los resultados de estos dos momentos y emitimos nuestras reflexiones.

RESULTADOS

Sintéticamente el perfil del aspirante se representa en la tabla siguiente.

Encuestas		2007	2011
Distribución por sexo	Masculino:	77%	75%
	Femenino:	23%	25%
Distribución por edad	Promedio:	20	20
	Moda:	18	19
	Desviación Estándar:	4	5
	Número de alumnos mayores de 25:	21	16
Formación musical previa en años	Promedio:	1.6	1.1
Combinan su actividad académica con	Estudio:	34%	25%
	Trabajo:	34%	49%
Figura 1. Perfil del aspirante a carreras musicales de la Universidad de Guadalajara			

Análisis

- De acuerdo al programa de la carrera Técnico en Música que tiene una duración de tres años, los alumnos que ingresaron en el calendario 2007B debieron concluir sus estudios en el verano de 2010. De los 230 alumnos que ingresaron en el ciclo 2007B, sólo 20 alumnos reportan el estatus de *egresado* hasta el calendario 2011A. A partir del 2010B ha egresado sólo el 8.7%.
- La población de aspirantes a la carrera Técnico en Música en 2007 fue mayoritariamente masculina, tendencia que ha persistido hasta 2011. La ligera disminución reportada no es significativa. Posteriormente será interesante comparar este dato con los de los admitidos y de los egresados.
- La edad de los aspirantes no ha variado, en ambos años se reporta un promedio de 20 años, aunque notamos un ligero aumento en la moda del 2011; dato al que daremos seguimiento.
- De acuerdo con estudios sobre el aprendizaje, el desarrollo de habilidades musicales debe iniciar en la infancia. En el 2011 se reporta un decremento en el número de aspirantes mayores de 25 años, por lo que será relevante verificar en años posteriores si continúa esta tendencia. En este momento es significativo conocer el número de alumnos en edad adulta dispuestos a iniciar un proceso de Enseñanza-Aprendizaje formal a nivel propedéutico.
- A pesar de que entre los encuestados encontramos aspirantes que reportaron una formación musical previa hasta de 9 años, es interesante ver que el promedio

general de formación tanto en 2007 como en 2011 fue alrededor de un año; situación que aún es muy precaria para nuestras aspiraciones curriculares.

- Consideramos significativo que el número de aspirantes que trabaja haya aumentado del 34% al 49% porque nos revela que, si esta tendencia continúa, los estudiantes compartirán cada vez más sus estudios con actividades laborales.
- Destacamos el decremento del 34% al 25% de los aspirantes que estudia simultáneamente con su formación musical. Anteriormente los estudiantes de la carrera técnica cursaban la secundaria o la preparatoria simultáneamente. Si los estudiantes se ven obligados a combinar su actividad académica con la laboral, en lugar de realizar sus estudios de formación básica y media superior, entonces podremos predecir que al término de la carrera técnica más alumnos no cumplirán los requisitos para aspirar a los programas de licenciatura; a reserva de verificar el número de aspirantes que ya cuenta con el certificado de preparatoria. Por la edad de ingreso, es muy probable que lo tengan.

La elección de instrumento es uno de los problemas importantes en el Departamento ya que, tradicionalmente, los instrumentos de guitarra y piano presentan saturación. Inferimos que esta situación se genera por desconocimiento de otras opciones, por esa razón el Jefe de Departamento implementó los cambios en el curso propedéutico.

Instrumento	2007	2011
Guitarra	28%	24%
Piano	26%	22%
Violín	12%	9%
Canto	6%	12%
Violonchelo	6%	8%
Percusiones	5%	7%
Trompeta	5%	3%
Clarinete	5%	1%
Saxofón	3%	3%
Trombón	2%	1%
Contrabajo	2%	5%
Flauta	1%	1%
Tuba		2%
Fagot		1%
Viola		1%
Oboe		1%
Sin instrumento	2%	1%

Figura 2. Tabla de distribución de elección de instrumento

Análisis

- En 2007 existen instrumentos que no figuran entre las opciones de los aspirantes. En 2011 notamos un cambio significativo en la distribución. Además de la disminución en el número de alumnos que eligen piano y guitarra, existe un aumento en la gama de instrumentos elegidos.
- Durante el proceso se registraron cambios de opción y disminuyó el número de alumnos que aún no elegían instrumento. Al final del proceso de ingreso se registraron alrededor de 40 cambios de instrumento.
- Aunque la muestra no reportó todos los instrumentos elegidos, lo anterior constituye una evidencia del efecto favorable que obtuvimos con las modificaciones realizadas en el curso propedéutico.

Síntesis

Una de las especificidades de nuestro contexto que debe ser claramente entendida tanto por las autoridades universitarias como por los aspirantes es que, a diferencia de otros programas de licenciatura, la formación profesional en música debe comprenderse como un proceso formativo de por lo menos ocho años. El aspirante actual de las carreras de música en la Universidad de Guadalajara se diferencia del de la década de 1980 en que actualmente recibe información explícita sobre el perfil de ingreso y egreso; pese a esto, un gran número de aspirantes se acerca sin formación musical previa, con un gusto musical formado únicamente por la música comercial y popular y sin la posibilidad de ser estudiantes de tiempo completo. Si persiste esta tendencia, el desarrollo de competencias básicas deberá seguir realizándose durante los tres o cuatro años de la carrera técnica, y el desarrollo de competencias profesionales durante los cuatro o cinco años de licenciatura. Dadas estas características, es indispensable que el alumno tenga claro que la carrera Técnico en Música es un programa propedéutico para la licenciatura. Los aspirantes al programa técnico tienen en promedio 20 años de edad, por lo que su ingreso a la licenciatura será a la misma edad en que estudiantes de otras disciplinas egresan y se integran al ámbito laboral. Los estudiantes deben tener presente que esto traerá consecuencias en su proyecto de vida familiar pero, sobre todo, en el profesional; pues su ingreso a un posgrado sufrirá un retraso. Cabe mencionar que los programas de becas establecen un límite de edad estricto, por lo que es previsible que la mayoría de egresados no continúen su formación.

En el ciclo 2011B ingresaron 32 alumnos a nivel licenciatura. Esta baja población responde a decisiones de las academias para elevar el nivel de exigencia en el ingreso. En este ciclo sólo se aceptaron alumnos que acreditaron todos los exámenes de admisión (solfeo, armonía, contrapunto e instrumento) de manera

independiente y no en promedio. Esto afectará la planeación académica porque los alumnos no avanzan como un grupo sino que están distribuidos en las orientaciones. Ya se han implementado algunas acciones para elevar el nivel académico y mejorar la atención a los alumnos; pero la meta es elevar el ingreso de estudiantes mejor preparados a las licenciaturas. La prioridad de la Universidad es la formación superior; sin embargo, una mejor calidad en este nivel depende, necesariamente, del reforzamiento en el Programa Básico Musical. Aspiramos a que la edad de ingreso a la carrera técnica sea en promedio de 16 años y no de 20; para esto es necesario aumentar la matrícula del Programa Básico. Sólo los jóvenes que iniciaron su formación musical a edad temprana tendrán posibilidades de ingresar al programa de licenciatura a una edad similar a la de otros programas formativos y competir por un espacio en el posgrado. Esto nos exige abrir un canal de comunicación con otras instituciones dedicadas a la formación musical para que formen responsablemente a sus estudiantes y detecten oportunamente los posibles candidatos a profesionales de la música.

BIBLIOGRAFÍA

- Díaz Barriga Arceo, Frida (2005). "Desarrollo del Currículo e Innovación. Modelos e Investigación en los Noventa" en *Perfiles Educativos*, tercera época, año/vol. XXVII, número 107. México: Universidad Nacional autónoma de México, pp. 57-84. Disponible en Redalyc: <http://redalyc.uaemex.mx/>
- Guía de Carreras (2010) Guadalajara: Universidad de Guadalajara. Disponible en <http://guiadecarreras.udg.mx/tecnico-en-musica>).
- Hernández Sampieri, Roberto y otros. (2006) *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Netquest (2011) *Calculadora de muestras en línea*. Disponible en http://www.solucionesnetquest.com/panel_netquest/calculadora_muestras.php
- UdeG (2007) "Modelo Educativo Siglo 21" en *Página Institucional de la Universidad de Guadalajara*, México: Universidad de Guadalajara. Disponible en <http://www.udg.mx/nuestra/presentacion/modelo>

PONENCIA 8

El curriculum de la Educación Media Superior en el Estado de Nayarit: Una experiencia en el acercamiento a la investigación curricular



Aldo Asunción Zea Verdín

alldoverdin@hotmail.com

Norma Liliana Galván Meza

galvan.meza@gmail.com

RESUMEN

La presente ponencia presenta un acercamiento a la actividad de la investigación del curriculum, un acercamiento que pone en tela de discusión los diferentes elementos que integran y conforman el curriculum de la Educación Media Superior, dicha experiencia proporciona un bosquejo de los elementos que actualmente configuran y reconfiguran el escenario de los bachillerato en el estado de Nayarit. En este sentido se rescatan elementos y experiencias que se obtuvieron y revisaron en el proceso de aplicación del proyecto de investigación realizado conjuntamente con el Institución de Investigación y Desarrollo Educativo del Estado de Nayarit y el Instituto de Educación de la Universidad de Londres

PALABRAS CLAVE: Currículum, Educación Media Superior, RIEMS, hallazgos de investigación.

INTRODUCCIÓN

En México, la investigación en el nivel medio superior ha sido escasa y por consecuencia, se carece de elementos de análisis que deriven en la toma de decisiones, incluso la bibliografía que trate sobre la problemática que atraviesa, es insuficiente.

En el Estado de Nayarit como resultado de la creación del Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo de Nayarit (IIDENAY) en 2009, se ha comenzado por impulsar la creación de proyectos que permitan obtener evidencia de la implementación y resultados de los planes de estudio. Es a partir del proyecto de investigación – acción

“Desarrollo e implementación de currículo en el Estado de Nayarit”, que se visualiza la posibilidad de obtener información referente al funcionamiento del currículo del Nivel Medio Superior en los diferentes subsistemas y a la posterior propuesta de un currículum genérico para todos ellos.

El presente documento describe a grandes rasgos, la experiencia de la participación en la primera y segunda etapa de dicho proyecto, que consistió en la recopilación de la normativa de los subsistemas y en la investigación de campo para la recolección de la información, así como los principales hallazgos y conclusiones principalmente acerca del currículum de la Educación Media Superior en el Estado de Nayarit.

El Contexto del curriculum de la Educación Media Superior a nivel nacional y en el Estado de Nayarit

La Educación Media Superior (EMS) en el país, cuyo antecedente más remoto es la creación de la Escuela Nacional Preparatoria en 1868, presenta una diversidad de instituciones las cuales se caracterizan por sus diferencias que van desde las condiciones físicas hasta los planes y programas, según Zorrilla (2008:15) “Todos los programas de EMS deben tener tres componentes, uno general de materias básicas, otro de formación para la vida y el trabajo, y el último, de índole propedéutica o preparatoria a nivel superior”; sin embargo, la falta de definición respecto a las intencionalidades claras de cada uno de estos componentes, dio pie a que existieran un sin número de opciones para cursar la EMS. Las opciones mencionadas en el párrafo anterior van desde lo escolarizado, hasta lo no escolarizado, presentando en el camino una serie de matices que van haciendo y definiendo otro tipo de opciones con características muy particulares, al grado que no se logra encontrar otra de ese tipo en el país, esta diversidad se observa claramente reflejada en la formación de los estudiantes, al ser bachillerato general o técnico bivalente, anteriormente esta última opción era conocida como técnica o terminal.

La EMS atraviesa en la actualidad por un proceso de cambio, la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS), se presenta como una propuesta innovadora, en la cual Gobierno Federal a través de la Secretaría de Educación Pública, plantea una propuesta educativa en donde trata de amalgamar todos los esfuerzos de la EMS en un proyecto caracterizado por la diversidad. Bajo esta perspectiva, la RIEMS se centra en un Marco Curricular Común (MCC) en donde integra una serie de competencias que representan el perfil de egreso de los estudiantes, el cual se logrará a partir de las diferentes estructuras curriculares de los subsistemas de

bachillerato. Este MCC es acompañado de otros elementos, como la capacitación y certificación de los docentes, así como procesos de acreditación de las instituciones. Bajo esta perspectiva la formación de profesores ha sido un tema ampliamente hablado en los sistemas educativos, según Zorrilla (2008) la formación del docente en la EMS se ha caracterizado por mantener perfiles de profesionales con una formación general en programas de licenciatura a fines a las materias que van a ser impartidas y así como cursos que cada institución organiza, desde esta punto y en relación a los cambios presentados en el contexto de la EMS. La RIEMS ha planteado la capacitación docente a través de un diplomado llamado ***Programa de Formación para Docentes de la Educación Media Superior (PROFORDEMS)***. Este diplomado compuesto por tres módulos, proporciona a los docentes las herramientas teóricas y metodológicas para el trabajo por competencias, además de facilitarles una visión amplia de las implicaciones de la reforma, sus orígenes, autores, líneas, niveles, responsabilidades, retos y sobre todo el papel que juegan en este proceso.

Ahora bien, la amplia oferta de EMS con la que cuenta el Estado, es compleja ya que se encuentran bachilleratos tecnológicos, bachilleratos privados, bachilleratos dependientes de la Universidad, bachilleratos estatales, telebachilleratos, bachilleratos abiertos, etc., mismos que trabajan con planes de estudio del bachillerato general, otros con bachillerato tecnológico, otros más con bachillerato único, y algunos con combinaciones entre algunos de ellos.

El proyecto de investigación curricular en el Nivel Media Superior y el IIDENAY (Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo de Nayarit)

El Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo de Nayarit es creado en el estado de Nayarit en 2009 como Asociación Civil, con la finalidad de proporcionar servicios y desarrollar investigaciones y proyectos en los niveles básico, medio superior y superior de la entidad, dichas investigaciones pretenden describir el hecho educativo en Nayarit. De ahí que en el mes de Octubre del 2009 dio inicio una investigación conjunta entre el IIDENAY y el Instituto de Educación de la Universidad de Londres, que consistió en realizar investigación en una muestra representativa de los diversos subsistemas de la EMS en el Estado, partiendo de categorías de investigación como: *Metas del currículum, Diferenciación, Contenidos del currículum, las relaciones entre partes general y especialista del programa de estudios, Evaluación, Resultados del currículum*, con el propósito de desarrollar un currículum genérico de Educación

Media Superior que contribuyera exitosamente con la educación del estado de Nayarit.

Esta investigación se planteó como propósitos particulares el identificar principios, estructuras y contenidos para la elaboración de un currículo genérico para la educación media superior en el Estado de Nayarit, el desarrollo de los sistemas y procedimientos que permitieran asegurar la implementación y sustentabilidad del currículo propuesto, y por último, implementar y evaluar el primer año de este currículo y con ello, contribuir a crear una educación efectiva.

Estudiar el curriculum de la EMS implica un reto por demás interesante, pero sumamente complejo y sobre todo que requiere de gran cantidad de información en este sentido (Zotzmann y Scott, 2010) mencionan: “Una parte esencial de cualquier proyecto de consultoría es que las personas tengan acceso a la información conozcan las prácticas convencionalizadas, normas, códigos, rutinas y problemas dentro de la institución en la que participan. Su conocimiento es imprescindible para el diagnóstico de la cultura organizacional y, por lo tanto, de la necesidad y posibilidad de mejorar”.

De tal forma, al tratarse de un proyecto de grandes dimensiones, se estructuró en seis fases con una duración de 24 meses, en el caso particular de los autores de la ponencia, se tuvo participación en las dos primeras fases, referidas al diagnóstico de literatura existente y entrevista con actores. En la primer fase los objetivos fueron: 1) identificar modelos de buenas prácticas para ambas vertientes: currículo y su implementación, en relación con otros países en el mundo; 2) identificar los currículos existentes en las escuelas de Nayarit, México en los tres niveles relevantes.

En el caso de la segunda fase, se realizaron entrevistas individuales y de grupo con los actores principales a nivel nacional y local. Esta recolección de datos se realizó por un equipo de investigación a través de un trabajo de campo donde se contactó y entrevistó a los diferentes actores, entre ellos, funcionarios del SEMSICYT responsables del currículo de la EMS, líderes sindicales regionales que participan en la educación media superior, representantes de las organizaciones de madres y padres de familia, líderes empresariales, directores, maestras y maestros, estudiantes de las distintas de escuelas que forman parte de la muestra de estudio. Es preciso mencionar que al tratarse de un estudio con características de investigación acción, la selección de actores principales partió de un primer sustento y del primer diseño metodológico proveniente del Instituto de Educación de la Universidad de Londres para, posteriormente y una vez realizada la primer etapa de

la investigación en el apartado referido a identificar los modelos curriculares de los subsistemas de la EMS, se amplió y diversificó, es decir, fue necesaria la incorporación de más actores que se establecieron como principales en relación al curriculum; de tal suerte que lo anterior derivó en un segundo momento de selección de actores, como se mencionó anteriormente, producto de un primer ejercicio de investigación teórica que llevó a replantear las características del diseño metodológico.

La muestra quedó integrada como sigue:

Cuadro 1: Muestra de la etapa 2

Subsistema	Sistema	Escuela	Número 92bsolute de estudiantes	Número relativo de estudiantes en relación al subsistema
DGETI	F E D E R A L	CECyTEN 9	337	3,17%
		CETIS 100	2000	18,79%
		EMSAD 2	112	1,05%
		CBTIS	893	8,39%
DGETA		CEBTA 72	596	5,60%
DGECYTM		CETMAR 26	327	3,07%
CONALEP		CONALEP 257	504	4,74%
UAN	E S T A T A L	Preparatoria 1	3401	31,96%
		Preparatoria 3	1024	9,62%
		Preparatoria 9	324	3,04%
		Preparatoria 14	413	3,88%
		Preparatoria 15	110	1,03%
CDEE		Preparatoria indígena	300	2,82%
		Telepreparatoria	54	0,51%
BP		Preparatoria privada	247	2,32%
Σ			10642	100%

Fuente: Reporte 1 del Proyecto, análisis de la entrevistas (2010:8)

Estas dos fases nos permitieron describir y conocer el contexto de la Educación Media Superior en el Estado de Nayarit a partir de los resultados del diagnóstico normativo y del de campo. Aunado a lo anterior, se realizó una visita a cada una de las escuelas muestra con la finalidad de entrevistar a un grupo representativo de directivos, docentes, padres de familia y estudiantes, en este ejercicio nos pudimos percatar de las diferencias y omisiones que existen en los marcos normativos como son la RIEMS, los acuerdos federales, el modelo de educación tecnológica y el modelo de educación del bachillerato general.

Principales hallazgos

- La disparidad entre los planes de estudio es evidente, el bachillerato general y su planteamiento de las áreas de conocimiento por un lado y por otro, el bachillerato tecnológico que plantea los componentes de formación, con especial énfasis en el componente profesional, evidenciado en los planes de estudio de ambos subsistemas y su marcada inclinación por el componente profesional detectada en los docentes a partir de las entrevistas.
- La Orientación Vocacional es un tema pendiente, tanto subsistema tecnológico como en el general, esto quedó al descubierto cuando los docentes establecen como tema de discusión la falta de capacitación respecto a este tema; esto deja en tela de juicio el sentido que actualmente tiene la orientación vocacional en el curriculum del subsistema general, mismo que se encuentra como parte del plan de estudios; por otro lado, también es necesario revisar los planteamientos que realiza el subsistema de bachillerato tecnológico, ya que este no tiene integrada dicha asignatura en su curriculum, no obstante, en la mayoría de los planteles se imparte a manera de proyectos extracurriculares.
- Los principales actores del sistema de bachilleratos tecnológicos “resiente” y lamenta la omisión de las asignaturas relacionadas con las Ciencias Sociales, Humanidades, Ética y valores; así mismo, lamentan el poco fomento a la lectura y redacción y la participación en actividades artísticas, culturales y deportivas, ya que estas materias quedaron eliminadas a partir de la reforma. En el caso del subsistema general la poca claridad de la ubicación de las materias de etimologías grecolatinas y metodología de la investigación en el plan de estudios, provoca poca relación en el logro de competencias reflexivas en los estudiantes.
- Los profesores sienten la necesidad de ser capacitados y formados permanentemente para la implementación óptima del plan de estudios, el proceso llevado en el PROFORDEMS y posteriormente en el CERTIDEMS como etapa final del proceso, ha sido un avance significativo según la entrevista con los docentes, sin embargo, al revisar el planteamiento teórico metodológico de dichos procesos, deja en evidencia que conforman solo el comienzo o introducción a los diversos elementos para la formación de los docentes de la EMS.

- El trabajo en academias o cuerpos colegiados entre los profesores es mínimo, desencadenando una duplicidad de contenidos en las asignaturas, así como desarticulación del conocimiento. Por una parte de los planes y programas de estudio aplicados en los subsistemas tienen un carácter centralizado y no permiten un margen de flexibilidad para realizar cambios y por otro, la falta de un reconocimiento de la forma de organización de los profesores, dificulta enormemente este proceso.
- Los padres de familia desean ser tomados en cuenta en la formación de sus hijos en este nivel; en la gran mayoría de las entrevistas los padres de familia expresaron la necesidad de estar informados e involucrarse en el proceso de formación de sus hijos, esto derivado de la preocupación constante de tener hijos adolescentes, cursando la EMS en una etapa clave y riesgosa en la formación de los mismos.
- El equipamiento y equipo es insuficiente en las escuelas para poder llevar a cabo el plan de estudios en tiempo y forma. Las formas de subsidios existentes en los subsistemas son precarios e insuficientes, los directores argumentan que existe carencia de subsidios suficiente para cubrir las necesidades de una matrícula con un índice de crecimiento constante. Por otra parte, gran parte del tiempo de los directivos queda invertido en la gestión de recursos ante todos los órdenes de gobierno.

A manera de conclusión

El planteamiento de la RIEMS como eje rector del currículum en el nivel medio superior y el establecimiento de estándares para todos los subsistemas, al menos en el aspecto genérico, han sido algunas de las acciones emprendidas por la Secretaría de Educación Pública a nivel federal para fortalecer los planes de estudio de dicho nivel educativo; sin embargo, se considera que el realizar este tipo de investigación-acción en diversos subsistemas y contextos, se revelan y trae a la luz áreas de oportunidad que deberían ser atendidas.

Realizar investigación para la construcción y/o reconstrucción del currículum, contribuye a contar con planes de estudio pertinentes, a través de la opinión de quienes interpretan y aplican los contenidos; la mayoría de los entrevistados manifestaron su beneplácito por ser tomados en cuenta por parte de esta

investigación, pues argumentaban que nunca había sido tomada en cuenta su opinión acerca de su experiencia o posibles sugerencias de mejora. A través de la investigación, se puede crear un ambiente de mayor participación y motivación entre los actores.

Un hecho por demás importante es que para la toma de decisiones se debe de partir de datos reales y confiables, a través de un diagnóstico para llegar a resultados objetivos, del conocimiento de los contextos, las condiciones, las características y las necesidades de cada subsistema, con una visión global, desencadenando en propuestas de curriculum adecuadas.

Por último, se considera que una de las principales problemáticas encontradas en esta investigación es la situación actual de la RIEMS en la muestra, llegando a la conclusión de que ésta no ha logrado concretizarse, ya que los subsistemas en los Estados y en la Federación no han logrado construir las propuestas de sus currícula particulares y de esta forma dar operatividad a la propuesta federal.

BIBLIOGRAFÍA

- Secretaria de Educación Pública (2008). Reforma Integral de la Educación Media Superior (2008). México: Autor
- Zorrilla, Juan Fidel. (2008). *El bachillerato mexicano: un sistema académicamente precario. Causas y consecuencias*. México: IISUE
- Zotzmann, K. y Scott D. (2010). Análisis de la entrevistas consultadas, Reporte del proyecto, parte 1 de 2. Londres: Instituto de Educación: Universidad de Londres (inédito).

PONENCIA 9

Competencias genéricas para la formación de arquitectos en la Universidad Autónoma de Sinaloa



Carlota Leticia Rodríguez

letycia8@hotmail.com

Manuel Rodolfo Romero López

marorolo@hotmail.com

RESUMEN

En la presente ponencia se reportan avances en los resultados de un proceso de consulta que forma parte de una metodología para el diseño curricular por competencias profesionales, que se está llevando a cabo en la Universidad Autónoma de Sinaloa. Mostramos aquí una parte del estudio que fue dirigido a indagar la opinión sobre las **competencias genéricas** y el grado de importancia que les otorgan estudiantes, profesores y egresados de la Facultad de Arquitectura, así como empleadores que han contratado a sus egresados. Se aplicó un instrumento tipo encuesta con respuesta en escala de Lickert, en el cual se incluyó un listado de competencias definidas a partir de analizar distintos documentos, entre ellos el libro blanco de Tuning Europa y las orientaciones de Tuning Latinoamérica, las propuestas de la Unión Internacional de Arquitectos, y perfiles de egreso de programas de arquitectura de México y otros países. Los resultados muestran que en este estudio, las competencias genéricas más importantes son las relacionadas con la creatividad, aplicación de conocimientos en la práctica, aprender y actualizarse permanentemente, el compromiso ético y con la calidad, la toma de decisiones, la formulación y gestión de proyectos, y el uso de las tecnologías de la información y la comunicación.

PALABRAS CLAVE: Competencias profesionales, competencias genéricas, currículo, formación de arquitectos.

INTRODUCCIÓN

La Universidad Autónoma de Sinaloa se encuentra actualmente en un proceso de modificación de su modelo curricular, para lo cual estamos implementando diversas acciones encaminadas al rediseño de planes de estudio por competencias profesionales. Con este propósito estamos integrando comisiones en escuelas y facultades. Una de las etapas que forman parte de la metodología para concretar los nuevos diseños curriculares es la consulta interna y externa. El objetivo de este

estudio ha sido identificar las competencias genéricas que en opinión de usuarios internos y externos del programa de arquitectura son las más importantes para su formación profesional, lo cual sirva de base para la toma de decisiones en la innovación curricular. Las interrogantes fueron: ¿Cuáles son las competencias genéricas más importantes que deben ser del dominio de los profesionales de la arquitectura? ¿Estas competencias se relacionan con las orientadas desde organismos internacionales?

Marco referencial

El modelo de formación basada en competencias se origina en el ámbito de la capacitación tecnológica. En nuestro país por ejemplo, antecedentes importantes de los noventa en cuanto a capacitación basada en competencias lo ha sido el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (SEP, 2009), así como la creación del Consejo de Normalización y Certificación de Competencias Laborales en 1996. En ésta década, la concepción de las competencias profesionales se visualizaba ya como la necesaria preparación de profesionales para el desempeño eficiente de un empleo. El modelo fue evolucionando a nivel internacional y en el año 2000 surge en Europa un amplio grupo de discusión sobre la formación de profesionales en diversas disciplinas, cuyo propósito de base fue el establecimiento de equivalencias entre los programas educativos de los países participantes, y la adopción de un modelo curricular y de aprendizaje que facilitara la concreción de estas equivalencias. Esta discusión llevó a reconstruir el concepto de competencia profesional y a realizar estudios que permitieran identificar las competencias generales y específicas para la formación, dando como resultado los denominados “libros blanco” para diferentes carreras profesionales, entre ellas la de arquitectura. (Tuning Project, 2003).

El proyecto anterior se replicó años más tarde por representantes de 19 países que conformaron un equipo de trabajo a cargo del Proyecto Tunning América Latina. En este nuevo proceso, el Área temática de Arquitectura se abordó con la participación de 15 países en donde se aplicaron encuestas a académicos, empleadores, estudiantes y graduados, lo que permitió la identificación de las competencias que orientan el diseño curricular para la formación de estos profesionales.

Un diseño curricular por competencias constituye un modelo facilitador con múltiples beneficios, entre ellos que permite a las universidades elaborar programas pertinentes con indicadores de calidad y en diálogo permanente con la sociedad; contribuye al perfeccionamiento pedagógico de docentes ante la necesidad del

seguimiento permanente y la evaluación en diferentes niveles de intervención y de actores; posibilita el desempeño autónomo, el pensamiento lógico, capacidad de investigar, el pensamiento estratégico, la capacidad de comunicar, la creatividad y la conducta ética; y conjuga los ideales formativos de la universidad con las demandas reales de la sociedad y del sector productivo (Tuning América Latina, 2007).

Por su parte la Unión Internacional de Arquitectos, elaboró una carta en la que expresa que más allá de los aspectos estéticos, técnicos y financieros ligados a las responsabilidades profesionales, las preocupaciones más expresadas son el compromiso social de la profesión, es decir, la conciencia del rol y de la responsabilidad del arquitecto en su respectiva sociedad, así como la mejora de la calidad de vida a través de asentamientos humanos sostenibles. (UNESCO-UIA, 2005) Esto significa que como parte de las competencias a desarrollar en las futuras generaciones de arquitectos se encuentran enfáticamente importantes, aquellas que corresponden al ámbito ético y de responsabilidad social y con el medio ambiente.

En el caso de México se tiene como referente el Consejo Mexicano de Acreditación de Enseñanza de la Arquitectura A.C. (COMAEA). De la valoración que se hace de la propuesta del perfil de egreso se deduce que durante el proceso de formación de arquitectos, estos, deben haber desarrollado el dominio de 23 competencias específicas. Las competencias genéricas no quedan explícitamente definidas en los documentos de este organismo.

La educación por competencias nos remite a un proceso de formación integral que incorpora saberes cognoscitivos, aptitudinales, actitudinales y capacidades para realizar acciones y solucionar problemas en diferentes contextos. Esto incluye que la persona desarrolle su creatividad para transformar la realidad, construir y reconstruir conocimiento. Un profesional es competente cuando expresa su capacidad mediante la utilización inteligente de sus conocimientos, habilidades y actitudes requeridas para ejecutar una tarea profesional en un entorno real o en cualquier otro contexto (Tuning Latinoamérica, 2007).

Las competencias profesionales se han clasificado en dos tipos: Las genéricas, entendidas como aquellas que le son comunes a todo profesional indistintamente de su disciplina y las específicas, que están directamente vinculadas con el ejercicio de la profesión.

Las competencias genéricas son aquellas que se identifican con los elementos compartidos y que pueden ser comunes en el proceso de formación de cualquier perfil profesional, tales como la capacidad de aprender, de tomar decisiones, de

diseñar proyectos, de administrar, etc., es decir, las competencias genéricas, *son comunes a todas o a la mayoría de las carreras profesionales*. En la sociedad del conocimiento en la que las demandas se ubican en constante reformulación, estas competencias y habilidades genéricas son de gran importancia para desarrollarse, ya que los profesionales requieren de adaptarse constantemente al cambio. La tendencia para la consideración de estas competencias en el currículum, por lo general quedaba de manera implícita, sin embargo, las debilidades mostradas en diversas pruebas aplicadas en diferentes niveles educativos, han demostrado que tal posición debe ser replanteada. Esto significa que el enfoque curricular y de aprendizaje utilizado debiera explicitarlas.

Las competencias genéricas que en orden descendente tienen más importancia para la formación de los futuros Licenciados en Arquitectura en el contexto europeo son las siguientes:

1. Habilidades en las relaciones interpersonales
2. Liderazgo
3. Sensibilidad hacia temas medioambientales
4. Intuición mecánica
5. Resolución de problemas
6. Capacidad de gestión de la información
7. Conocimientos de informática relativos al ámbito de estudio
8. Iniciativa y espíritu emprendedor
9. Conocimiento de otras culturas y costumbres
10. Adaptación a nuevas situaciones
11. Comunicación oral y escrita en la lengua nativa (Universidad Politécnica de Madrid, 2005)

El listado anterior nos indica la necesidad de formar competencias para actuar en un contexto cambiante, que demanda del trabajo en equipo, una actitud emprendedora, comportamiento adaptativo y solucionador de nuevos problemas, mismos que se visualizan tanto a nivel sociocultural y medioambiental, a la vez que implican (competencia No. 9) la posibilidad de ser susceptibles de realizarse en diversos contextos culturales.

Metodología

Primero se procedió a un análisis matricial a partir de competencias definidas en diversos documentos: Libro blanco de Tuning Europa y competencias para la arquitectura definidas por Tuning Latinoamérica, así como las propuestas por la Unión Internacional de Arquitectos. También se analizaron perfiles de egreso de programas de otros países y de México. Con esta información se construyó un listado de competencias genéricas que fue discutida en el grupo de trabajo para el diseño curricular de Arquitectura, y posteriormente constituyó el contenido del instrumento de consulta.

El instrumento de consulta consistió en una encuesta en donde para cada competencia enunciada se solicita la opinión sobre la importancia de la misma seleccionando una de las cinco opciones que se presentan: indispensable (ind); muy importante (mi); importante (imp); poco importante (pi) y no es necesaria (nn). Para evaluar el resultado se considera asignar un valor siguiendo la escala de Likert; 4, 3, 2, 1 y 0 respectivamente. El número de competencias genéricas incluidas fue en total 24. Se aplicaron 42 encuestas a profesores, 257 a estudiantes de cuarto y quinto grado, 60 a egresados del programa y 34 a empleadores que tienen contratados a nuestros egresados. En total se aplicaron 393 encuestas. Los datos fueron procesados y graficados en la hoja de cálculo Excel.

El nivel de importancia (NI) que se le otorga a cada competencia, se presenta en un rango entre 0 y 100 determinado a partir de la siguiente expresión:

$$NI = 25 \left[\frac{4(ind) + 3(mi) + 2(imp) + pi}{\text{numero de opiniones}} \right]$$

Los resultados de la consulta sobre las competencias genéricas se procesó inicialmente por grupos de implicados, y posteriormente se estableció el promedio general con el cual se identificaron las competencias con mayor y menor importancia.

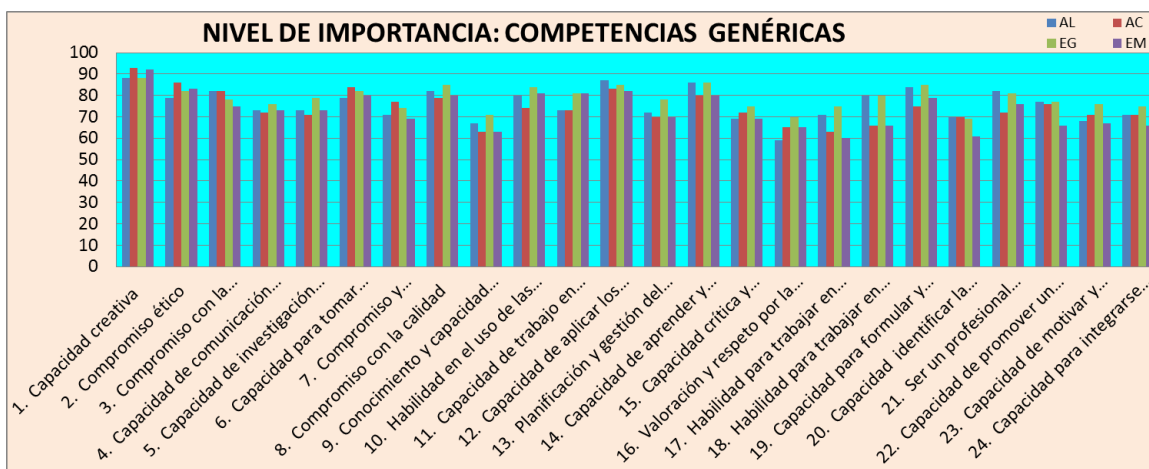
Se consideró pertinente también aplicar la fórmula de Pearson para observar el nivel de correlación entre la opinión de los grupos implicados.

RESULTADOS

Los resultados se presentan inicialmente a través de una tabla y un gráfica que permiten observar de manera clara el nivel de importancia que los encuestados otorgan a las competencias genéricas. Posteriormente se identifican las competencias genéricas que a nivel general obtuvieron las ponderaciones más altas y las más bajas, lo que indica el nivel de importancia otorgado.

Tabla 1. Nivel de importancia de competencias genéricas por grupos implicados

COMPETENCIAS GENÉRICAS	ALUMNOS	ACADÉMICOS	EGRESADOS	EMPLEADORES	PROMEDIO
1. Capacidad creativa	88	93	88	92	90
2. Compromiso ético	79	86	82	83	82
3. Compromiso con la preservación del medio ambiente	82	82	78	75	79
4. Capacidad de comunicación oral y escrita	73	72	76	73	74
5. Capacidad de investigación (comprensión, análisis y síntesis)	73	71	79	73	74
6. Capacidad para tomar decisiones	79	84	82	80	81
7. Compromiso y responsabilidad con su medio social-cultural	71	77	74	69	73
8. Compromiso con la calidad	82	79	85	80	82
9. Conocimiento y capacidad de comunicación en un segundo idioma	67	63	71	63	66
10. Habilidad en el uso de las tecnología de la información y de la comunicación	80	74	84	81	80
11. Capacidad de trabajo en equipo	73	73	81	81	77
12. Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica	87	83	85	82	84
13. Planificación y gestión del tiempo	72	70	78	70	72
14. Capacidad de aprender y actualizarse permanentemente	86	80	86	80	83
15. Capacidad crítica y autocrítica	69	72	75	69	71
16. Valoración y respeto por la diversidad y multiplicidad	59	65	70	65	65
17. Habilidad para trabajar en contextos internacionales	71	63	75	60	67
18. Habilidad para trabajar en forma autónoma	80	66	80	66	73
19. Capacidad para formular y gestionar proyectos	84	75	85	79	81
20. Capacidad identificar la cultura regional	70	70	69	61	67
21. Ser un profesional emprendedor y flexible	82	72	81	76	78
22. 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	77	76	77	66	74
23. Capacidad de motivar y conducir hacia metas comunes	68	71	76	67	70
24. Capacidad para integrarse en situaciones sociales y profesionales cambiantes e inesperadas	71	71	75	66	71



Para conocer si la opinión de los grupos de encuestados está correlacionada se utiliza la correlación de Pearson cuyos resultados son los siguientes:

correlación entre alumnos y académicos =	0.72
correlación entre alumnos y egresados =	0.89
correlación entre alumnos y empleadores =	0.76
correlación entre académicos y egresados =	0.69
correlación entre académicos y empleadores =	0.83
correlación entre egresados y empleadores =	0.88

El coeficiente de correlación positivo varía de 0 a 1, cuanto más se aproxima a 1 es tanto más fuerte el nivel de asociación entre las variables que se están comparando. Cuando el valor es cero se entiende que no hay ningún tipo de asociación. De acuerdo con esto, se puede ver que: entre alumnos y egresados (0.89), entre académicos y empleadores (0.83), y entre egresados y empleadores (0.88), hay una fuerte asociación sobre el nivel de importancia con el que valoran a las competencias genéricas que son tratadas en las encuestas.

Se puede decir que entre alumnos y académicos, entre alumnos y empleadores, y entre académicos y egresados, existe una asociación moderada al nivel de importancia que le asignan a las competencias genéricas en el desempeño profesional de los arquitectos.

En general existe una buena correlación en el nivel de importancia con el que los grupos encuestados valoran las competencias genéricas. Lo cual nos indica la posibilidad de establecer diálogos tendientes a mejorar la calidad de la educación puesto que los grupos tienen buen nivel de coincidencia sobre las competencias

genéricas que son importantes o no para el desempeño profesional de los arquitectos.

Competencias genéricas con menor nivel de importancia.

Las competencias genéricas que son consideradas con menor nivel de importancia son:

1. Capacidad de identificar la cultura regional
2. Habilidad para trabajar en contextos internacionales
3. Conocimiento y capacidad de comunicación en un segundo idioma
4. Valoración y respeto por la diversidad y multiplicidad

Competencias genéricas con mayor nivel de importancia.

Las competencias genéricas que son consideradas con mayor nivel de importancias son:

1. Capacidad creativa
2. Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica
3. Capacidad de aprender y actualizarse permanentemente
4. Compromiso ético
5. Compromiso con la calidad
6. Capacidad para tomar decisiones
7. Capacidad para formular y gestionar proyectos
8. Habilidad en el uso de las tecnología de la información y de la comunicación

La capacidad creativa es la competencia genérica que alcanza el mayor nivel de importancia y son los académicos y los empleadores quienes enfatizan esta importancia. Se considera que el desempeño profesional del arquitecto debe incorporar la creatividad, la ética y el compromiso con la calidad al formular y gestionar proyectos relacionados con el diseño de espacios que solucionen las problemáticas de habitabilidad, sean estas arquitectónicas o urbanas. Importante también es la habilidad para utilizar las tecnologías de la información y la comunicación, lo cual requiere de desarrollar su capacidad de aprender y actualizarse permanentemente.

Contrastando las 11 competencias genéricas más puntuadas en el Libro Blanco de Arquitectura Europeo, con las 11 competencias puntuadas más alto en este estudio, se observan coincidencia en cuando a la necesidad de formar para la toma de

decisiones y solución de problemas, la gestión, el uso de las TIC, el trabajo en equipo. Las diferencias son en cuanto a liderazgo, la ética profesional, la calidad y la comunicación oral y escrita.

Conclusiones

En general existe una buena correlación en el nivel de importancia con el que los grupos encuestados valoran las competencias genéricas. Lo cual nos indica la posibilidad de establecer diálogos tendientes a mejorar la calidad de la formación, puesto que los grupos tienen buen nivel de coincidencia sobre las competencias genéricas que son importantes o no para el desempeño profesional de los arquitectos.

Las competencias que en opinión de los encuestados son más importantes a desarrollar están centradas en la creatividad, el aprendizaje continuo, la ética profesional y social, la calidad, la toma de decisiones, el desarrollo de proyectos y el uso de las tecnologías informáticas, lo que constituye sin lugar a dudas, la posibilidad de actuar en situaciones cambiantes con responsabilidad.

Sin embargo, los datos indican una contradicción con las orientaciones de internacionalización de la educación, ya que las competencias genéricas que aportan de manera clara a que esto se concrete, aparecen con menor importancia en este estudio: Habilidad para trabajar en contextos internacionales, conocimiento y capacidad de comunicación en un segundo idioma.

Así mismo, se observan diferencias y semejanzas al contrastar las puntuaciones más altas anotadas en el Libro Blanco de Arquitectura Europeo. Respecto a esto preocupa más el asunto que no se haya otorgado alta importancia a la competencia para la comunicación oral y escrita en el presente estudio, aunque en nuestro caso se dio mayor importancia a la ética profesional que es de suma pertinencia para la formación de los futuros egresados de arquitectura tanto en nuestro contexto local como en el internacional.

FUENTES DE INFORMACIÓN

COMAEA. Marco General para los procesos de acreditación de programas de arquitectura. Recuperado el 4 de abril de 2011, de <http://www.copaes.org.mx/home/docs/marcos/mcomaea.pdf>

Secretaría de Educación Pública (2009). Historia de la Educación Tecnológica en México. Recuperado el 4 de abril de 2011, de http://www.dgeti.sep.gob.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=64&Itemid=84

Tuning Project. Tuning Educational Structures in Europe (2003) Informe Final Fase uno. Editado por Julia González y Robert Wagenaar. Universidad de Deusto y Universidad de Gromingen. Recuperado el 4 de abril de 2011, de http://www.relint.deusto.es/TUNINGProject/spanish/doc_fase1/Tuning%20Educational.pdf

Tuning América Latina. Informe Final del Proyecto Tuning América Latina: Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina (2007) Recuperado el 4 de abril de 2011, de http://tuning.unideusto.org/tuningal/index.php?option=com_docman&Itemid=191&task=view_category&catid=22&order=dmdate_published&ascdesc=DESC

UNESCO-UIA. Carta UNESCO/UIA de la formación en Arquitectura (2005) Recuperado el 4 de abril de 2011, de www.uia-architectes.org/image/PDF/CHARTES/CHART_ESP

Universidad Politécnica de Madrid. Libro Blanco Título de Grado en Arquitectura. Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación de la calidad. (2005) Informe de la Comisión de Evaluación del Proyecto de Titulación en Arquitectura. Recuperado el 4 de abril de 2011, de http://www.aneca.es/var/media/326200/libroblanco_arquitectura_def.pdf

PONENCIA 10

¿Por qué los estudiantes de licenciatura no quieren hacer tesis?



América Tonantzin Becerra Romero

americabr@yahoo.com

Blanca Delia González Jaime

shiroi_gaia@hotmail.com

Ma. de Lourdes Reyes Arroyo

malour_reyes@hotmail.com

RESUMEN

El trabajo de tesis, como actividad de investigación, es un elemento importante en la formación profesional. La investigación no sólo genera nuevos conocimientos sino que promueve la creatividad, reflexión, crítica y autocrítica, el análisis y la búsqueda de soluciones. En la licenciatura en Comunicación y Medios de la Universidad Autónoma de Nayarit, a pesar de que el plan de estudios integra a la investigación como eje básico y de los esfuerzos que se hacen para que los estudiantes se titulen mediante un trabajo de tesis, la mayoría de los egresados se ha titulado mediante el Examen General de Egreso de la Licenciatura.

Este documento contiene las bases de una investigación en desarrollo orientada a indagar los motivos por los cuales estos estudiantes no seleccionen la tesis como una vía de titulación. La obtención de los datos se plantea a través de encuestas y entrevistas a estudiantes y egresados de esta licenciatura. Los primeros hallazgos plantean que los alumnos desconocen el plan de estudios y el énfasis que tiene la investigación, que consideran a la investigación interesante pero laboriosa, que es insuficiente la orientación administrativa y académica que reciben los alumnos para realizar investigación y hacer su tesis y, sobre todo, que los estudiantes buscan la modalidad de titulación que les permita integrarse de manera más ágil al mercado laboral.

PALABRAS CLAVE: Investigación, tesis, estudiantes de licenciatura, Universidad Autónoma de Nayarit.

INTRODUCCIÓN

La investigación es una actividad fundamental en la formación universitaria. En la educación superior, la investigación se refleja por lo general, en los trabajos de tesis que se elaboran como documentos recepcionales para la obtención del título profesional. Cada vez con mayor énfasis, las políticas federales en materia de

educación superior plantean la necesidad de involucrar a los estudiantes en proyectos de generación de conocimientos. No obstante, estas políticas se generan junto con estrategias orientadas a diversificar las opciones de titulación a fin de incrementar la eficiencia terminal en este nivel educativo. Como consecuencia, la tesis ha dejado de ser, dentro de muchos programas académicos, un requisito para la titulación; o bien, pasa a ser sólo una opción dentro de una variedad de modalidades.

En la Universidad Autónoma de Nayarit (UAN), específicamente en la licenciatura en Comunicación y Medios, la investigación se presenta como un eje fundamental en la formación profesional, por lo cual el plan de estudios contempla un bloque de materias orientadas a inducir al estudiante en la investigación en el ámbito de la comunicación social; con ello se espera que pueda elaborar una tesis y obtenga su título profesional. Sin embargo, la carrera posee siete modalidades de titulación: tesis, propuesta pedagógica, reporte de experiencia laboral, premio por producción desarrollada, premio por investigación desarrollada, por promedio y por Examen General de Egreso de la Licenciatura (EGEL) que implementa el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior A.C. (CENEVAL).

A pesar de los esfuerzos de los profesores por tratar de que los estudiantes se titulen a través de una tesis, los hechos ponen en evidencia que prefieren otras opciones, sobre todo el EGEL.

Ante ello, se planteó la necesidad de realizar un proyecto de investigación que permitiera analizar los motivos por los cuales los estudiantes de Comunicación y Medios de la UAN no seleccionen la tesis como una vía para su titulación. De manera específica, se tratan de saber los siguientes aspectos:

- a) El conocimiento que tiene los estudiantes del plan de estudios de la licenciatura y el énfasis que tiene la investigación
- b) El interés que tienen los estudiantes por la investigación científica, y
- c) Los factores personales y académicos que facilitan o limitan la realización de tesis.

El documento que se presenta expone las bases de este proyecto de investigación, así como los primeros hallazgos.

SUSTENTACIÓN

De acuerdo con Muñoz y Benassini (1998), la tesis constituye el desarrollo de un trabajo de investigación que se realiza como la culminación de los estudios profesionales, de grado o doctorales. Mediante este trabajo se presenta una teoría y se demuestra su validez mediante un método de investigación. La tesis de licenciatura en específico, es un trabajo en el que se desarrolla una exploración sobre algún tema, tópico o conocimiento concreto, congruente con la disciplina que se estudia. A diferencia de las tesis de maestría y de doctorado, la investigación que se hace en licenciatura, por lo general es de poca profundidad, no propone conocimientos nuevos ni demuestra aportaciones concretas. “Únicamente se recopila y concentra la información sobre un tema específico, siguiendo algún método de investigación previamente probado.” (Muñoz y Benassini, 1998: 5)

En el proceso formativo, la tesis se concibe no sólo como un trabajo recepcional, sino como una herramienta para fortalecer los conocimientos y habilidades del estudiante para analizar la realidad, identificar barreras, sugerir transformaciones y generar una actitud crítica.

Perinat (2004) plantea que la investigación, además de promover el desarrollo del conocimiento, “procura inapreciables beneficios a las mentes que se dedican a ella: las hace flexibles, creativas, escudriñadoras y abiertas. La investigación es el *primum mobile* de la reflexión (control de procesos mentales, formulación de conjeturas e hipótesis, entretejo de saberes, síntesis creativas, validez y fiabilidad metodológica, crítica y autocrítica)”. (Perinat, 2004: 66)

Para la Universidad Autónoma de Nayarit, la investigación constituye un eje básico en el modelo educativo institucional. De acuerdo al Documento Rector para la Reforma de la UAN, incorporar a los estudiantes de licenciatura en la investigación les permitirá “adquirir una visión más concreta de su campo profesional y de los problemas reales a los que tendrá que enfrentarse al término de su formación académica.” (UAN, 2002:10)

En concordancia con este planteamiento, la licenciatura en Comunicación y Medios ubica a la investigación como una de sus bases. Así, el plan de estudios señala que el propósito del programa es “formar profesionales con capacidad para comprender, analizar, investigar y evaluar los procesos comunicativos, tomando como referencia el contexto en el que se desarrollan; así como de crear proyectos de comunicación y

producir mensajes empleando adecuadamente las técnicas y medios, para responder de manera creativa y responsable a las necesidades sociales de comunicación.” (UAN, 2006: 18)

Para cumplir dicho propósito, la licenciatura plantea tres ejes curriculares: comunicación y cultura, producción y procesos comunicativos. Este último proporciona las bases teóricas y metodológicas para formar a los estudiantes como investigadores de la comunicación social en Nayarit y en México. El eje está compuesto por nueve asignaturas ubicadas en los distintos semestres de la carrera, de manera que se espera que en los últimos dos semestres, el alumno esté suficientemente capacitado para iniciar su trabajo de tesis y, al concluir las materias, obtenga su título mediante este trabajo.

Aunado a ello, se desarrollan actividades de tutoría y dirección de tesis orientados también a este fin. Asimismo, se promueve la realización de tesis con apoyo de becas del Gobierno del Estado y del Consejo de Ciencia y Tecnología del Estado de Nayarit, así como la participación de los estudiantes en el Programa Interinstitucional para el Fortalecimiento de la Investigación y el Posgrado del Pacífico o Programa “Delfín”.

Pese a los esfuerzos realizados, los hechos demuestran que los estudiantes tienen poco interés en realizar un trabajo de tesis. Desde la creación de la licenciatura en 2003 hasta la actualidad, se ha titulado el 20% de la matrícula, de esta cantidad cerca del 80% lo ha hecho mediante el EGEL; en comparación, cerca del 15% seleccionó la tesis como modalidad para obtener su título profesional. El resto de los alumnos se tituló por promedio y por premio por producción desarrollada.

El proyecto de investigación que se plantea, partió del supuesto de que no existe suficiente motivación en el estudiante para llevar a cabo un trabajo de investigación debido al esfuerzo teórico y metodológico que implica.

Para analizar la realidad, en el proyecto se planteó la necesidad de incorporar tanto técnicas cualitativas como cuantitativas de recolección de datos, de manera específica se está trabajando con un cuestionario y entrevistas semiestructuradas a aplicarse a estudiantes actuales de la licenciatura. En ambos casos se trata de indagar los factores personales y académicos que pueden ser limitantes para la realización de la tesis (por ejemplo, falta de interés, de tiempo, compromisos familiares, insuficiencia de conocimientos y habilidades para realizar una investigación, falta de orientación y asesoría docente, entre otros). Asimismo, se planea la aplicación de una encuesta a egresados del programa académico para

conocer la experiencia que vivieron en su proceso de titulación, independientemente de la modalidad elegida.

Se contempla que el número de cuestionarios aplicados se determine por el método de saturación de información; es decir, cuando la repetición de los datos sea significativa.

La recolección de datos en los estudiantes se efectuará en el edificio de Ciencias Sociales y Humanidades de la UAN, el cual alberga a la licenciatura en Comunicación y Medios. Para realizar las encuestas a los egresados, se aprovechará el Primer Encuentro de Egresados de la carrera, que se llevará a cabo a finales del mes de agosto de 2011.

Con la información que se vaya obteniendo se irán perfilando las categorías de análisis definitivas con las cuales se guiará la investigación y se elaborarán las conclusiones finales.

APORTACIONES

Para iniciar el trabajo de campo del proyecto de investigación, se efectuó una prueba piloto en la que aplicaron 6 entrevistas y 6 cuestionarios a 12 estudiantes de la licenciatura. Si bien esto sólo representa el inicio del trabajo empírico, se obtuvieron hallazgos interesantes que vale la pena considerar:

- Los estudiantes desconocen el plan de estudios. Al entrar a la carrera, los estudiantes pocas veces revisan el plan de estudios, por lo que suelen ingresar con una idea distinta de la licenciatura, esperan que sea mayormente práctica, con una amplia variedad de talleres de producción en radio, cine y televisión. Con el desarrollo de los cursos los estudiantes se dan cuenta que una vertiente importante es la investigación. Las materias correspondientes a esta actividad les parecen interesantes porque pueden analizar y entender situaciones de la vida cotidiana en relación con la comunicación; no obstante, algunos estudiantes mantienen sus expectativas en el uso de tecnologías.
- Los estudiantes consideran a la investigación interesante pero laboriosa. A través de la investigación pueden conocer mejor la realidad comunicativa que les rodea, lo cual les resulta atractivo sobre todo porque existen pocas investigaciones sobre la comunicación social en Nayarit. Sin embargo, los estudiantes señalan a la investigación como una actividad laboriosa, complicada y a veces, tediosa.

- Los estudiantes buscan la modalidad de titulación más rápida. Uno de los aspectos más señalados en las entrevistas, fue la necesidad que tienen los estudiantes por obtener su titulación a la brevedad y poder integrarse al mercado laboral. Las limitantes económicas personales y familiares los obligan a seleccionar la modalidad que implique menos tiempo para la obtención del título; por lo que, ante la imposibilidad de titularse por promedio, lo tratan de hacer mediante el EGEL.
- Es insuficiente el apoyo y orientación administrativa y académica que proporciona la coordinación del programa y los docentes. A pesar de las actividades de asesoría, tutoría y dirección de tesis, los estudiantes dijeron desconocer algunos apoyos que podrían recibir para formarse como investigadores y realizar su tesis de licenciatura, como el programa “Delfín” y las becas para realización de tesis.

Con base en los datos obtenidos en la prueba piloto se puede señalar, que los estudiantes reconocen la importancia de la investigación en su proceso de formación y en su vida diaria; por lo tanto, la tesis se presenta como un trabajo interesante. Sin embargo, la necesidad de integrarse al mercado laboral de manera rápida los lleva a seleccionar al EGEL como su mejor vía para la obtención del título profesional.

Lo anterior implica que el supuesto con el que parte la investigación no responde íntegramente a la realidad analizada. Si bien un conjunto de estudiantes no están motivados para hacer investigación a través de una tesis, para la mayoría la limitante principal para titularse a través de esta modalidad responde a factores económicos y laborales. No obstante, la aplicación de un mayor número de encuestas y entrevistas, permitirán obtener mayor precisión en las motivaciones que llevan a los estudiantes a titularse mediante otras opciones.

Por otra parte, de acuerdo a los datos obtenidos hasta el momento, la realidad podría mostrar que en la licenciatura en Comunicación y Medios de la UAN no se está cumpliendo de manera cabal con la formación de investigadores. El planteamiento sólo queda en el discurso y no tiene una trascendencia real dentro de la práctica educativa diaria. Si es así, habrá que revisar la conformación curricular de este programa y reflexionar en sus alcances y limitaciones en la formación profesional y científica de los alumnos. Y aún más, habría que analizar la concepción sobre la investigación y su relación con el currículo actual.

El avance alcanzado en la indagación permite ver que la investigación no puede verse solamente como un conjunto de conocimientos y habilidades a adquirir a través de un bloque de asignaturas o mediante un trabajo de tesis. La actividad del

estudiante en torno a la investigación está ligada a otros aspectos como el papel del docente como investigador, los recursos institucionales disponibles para la investigación y las estrategias institucionales para el fomento de la investigación. Ello implica que la reflexión debe ir más allá de las prácticas metodológicas que realiza el estudiante.

La UAN, así como el resto de las universidades del país, tiene papel de abordar tanto la enseñanza como el desarrollo científico-tecnológico, por lo que la investigación debe constituirse como una herramienta constructiva, generadora de aprendizajes y promotora de soluciones a la problemática social a través de la innovación, la reflexión y el sentido crítico tanto de docentes como de estudiantes.

BIBLIOGRAFÍA

- Muñoz, Carlos y Benassini, Marcela (1998). *Cómo elaborar y asesorar una investigación de tesis*. Ed. Prentice Hall Hispanoamericana. México.
- Perinat, Adolfo (2004). *Conocimiento y educación superior. Nuevos horizontes para la universidad del siglo XXI*. Ed. Paidós. México.
- Universidad Autónoma de Nayarit (2002). *Documento rector para la reforma de la Universidad Autónoma de Nayarit*. Ed. UAN. México.
- Universidad Autónoma de Nayarit (2006). *Licenciatura en comunicación y medios. Proyecto curricular*.

PONENCIA 11

Las competencias específicas para la formación de arquitectos: caso Universidad Autónoma de Sinaloa



Manuel Rodolfo Romero López

marorolo@hotmail.com

Carlota Leticia Rodríguez

letycia8@hotmail.com

RESUMEN

Este escrito reporta los resultados de un proceso de consulta que forma parte de una metodología para el diseño curricular por competencias profesionales, que en la Universidad Autónoma de Sinaloa se está promoviendo desde Secretaría Académica Universitaria. Mostramos aquí una parte del estudio en el que se indagó la opinión sobre las competencias específicas que deben manejar los egresados de arquitectura. Para ello se recabó la opinión de profesores, alumnos, egresados y empleadores, todos ellos usuarios del programa de Licenciatura en Arquitectura de esta universidad. Se aplicó un instrumento tipo encuesta con respuesta en escala de Lickert, en el cual se incluyó un listado de **competencias específicas** definidas a partir de analizar distintos documentos como los producidos por Tuning Europa y Latinoamérica, las propuestas de la Unión Internacional de Arquitectos, y perfiles de egreso de programas de arquitectura de México y otros países. Los resultados muestran que las competencias propias de la disciplina que mayor grado de importancia tienen para la formación de los arquitectos son las que se requieren para crear diseños arquitectónicos y urbanos, diseñar y ejecutar edificios aptos para necesidades de todo tipo de usuarios, aplicar los principios básicos formales, funcionales y técnicos a la concepción y diseño de edificios y de conjuntos urbanos, habilidad en el uso de técnicas digitales de dibujo y presentación digitalizada, así como para traducir un concepto de diseño al desarrollo ejecutivo.

PALABRAS CLAVE: Competencias profesionales específicas, currículo, formación de arquitectos.

INTRODUCCIÓN

Nuestra Universidad está llevando a cabo acciones encaminadas al rediseño curricular por competencias profesionales, en las distintas escuelas y facultades que la conforman, para ello, desde Secretaría Académica Universitaria se impulsa la integración de Comisiones que integren profesores y administradores de los programas educativos, a la vez que se coordina el proceso utilizando como estrategia de acción y seguimiento un Diplomado en Diseño Curricular por

Competencias Profesionales. Una de las etapas que forman parte de la metodología que esta instancia promueve para concretar los nuevos diseños curriculares es la consulta interna y externa. En este marco se ha indagado con implicados internos y externos del programa educativo de arquitectura, a fin de identificar las competencias específicas que consideran son las más importantes para la formación de las nuevas generaciones de profesionales en esta disciplina.

MARCO REFERENCIAL

En México la educación profesional está orientándose al enfoque basado en competencias, entendidas estas como la capacidad para realizar eficazmente un oficio o trabajo. Esta visión tiene su origen desde la primera década del siglo XX. En 1968 se crearon los Centros de Estudios Tecnológicos, con el propósito de ofrecer formación profesional del nivel medio superior en el área industrial. En ese entonces, las competencias de un profesional no se entendían como se entienden ahora y la metodología para el diseño curricular se centraba más en la definición de una serie de objetivos a cumplir de frente a determinados conocimientos técnicos y científicos, el modelo pedagógico era el de la tecnología educativa. Los programas de estudio estaban cargados de objetivos generales y específicos, abusando de estos últimos, con la correspondiente parcialización de contenidos y desvinculándolos unos de otros (SEP, 2009).

La concepción de las competencias profesionales se visualizaba más como la necesaria preparación de profesionales para el desempeño eficiente de un empleo. Ejemplo de esta concepción es la creación del Consejo de Normalización y Certificación de Competencias Laborales en 1996. Ahora, la discusión sobre las competencias se ha extendido a nivel internacional y se asume que deben ser la base de la formación de profesionales capacitados para responder y resolver problemáticas que se les presente en su actuar en el campo laboral y en su forma de convivir en sociedad durante toda su vida.

Desde el 2000 se inicia en Europa la discusión sobre la formación de profesionales en las diversas disciplinas a fin de establecer niveles de equivalencias entre los programas educativos de formación profesional en las diferentes carreras. Para ello elaboraron el proyecto denominado *Tuning Educational Structures in Europe* (2000-2002). La discusión más detallada de lo que debe ser una competencia profesional tiene su origen en este proyecto donde hay un esfuerzo por establecer un conjunto de competencias genéricas y específicas para las diferentes carreras profesionales.

En América Latina representantes de 19 países conforman un equipo de trabajo mismo que, siguiendo la metodología del Tunning europeo, inician un proceso denominado *-Reflexiones y Perspectivas para la Educación Superior en América Latina-* conocido como Proyecto Tunning América Latina (2004-2007). El Área temática de Arquitectura se abordó con la participación de 15 países en donde se aplicaron encuestas a académicos, empleadores, estudiantes y graduados a través de un instrumento que presentó 30 competencias específicas de las cuales, de acuerdo a los resultados y su valoración, quedaron 26.

En México, el Consejo Mexicano de Acreditación de Enseñanza de la Arquitectura A.C. (COMAEA) propone un perfil de egreso del cual se deduce que durante el proceso de formación de arquitectos, deben haber desarrollado el dominio de competencias profesionales.

Las competencias profesionales se han clasificado en dos tipos:

Las competencias genéricas, entendidas como aquéllas que le son comunes a todo profesional indistintamente de su disciplina y las específicas, las que están directamente vinculadas con el ejercicio de la profesión.

Las **competencias específicas**, son aquéllas que se requieren en el proceso de formación profesional, -en este caso del arquitecto- de la integración del conocimiento y las destrezas en cada una de las áreas temáticas contempladas en el plan de estudios de la carrera profesional. Desde el cual se procurará cubrir las competencias más específicas a cada área temática. Las destrezas relacionadas con las áreas de estudio, se desarrollan a partir de la implementación práctica de métodos y técnicas para la solución de problemáticas específicas correspondientes a las áreas de cada disciplina.

Para recabar información de base en el diseño curricular del Programa de Licenciatura en Arquitectura, se contó con la participación de 30 profesores, y se acudió al encuentro cara a cara con los actores internos y externos para identificar las competencias profesionales específicas, que son más reconocidas y demandas en el ejercicio profesional de los arquitectos, sin que esto signifique la pretensión de elaborar un programa académico que responda únicamente a las demandas del mercado o para formar profesionales sólo para desempeñar un empleo.

Las interrogantes que orientaron esta etapa del trabajo fueron: ¿Cuáles son las competencias profesionales de los arquitectos que se consideran más importantes?

¿Cuáles son las que se consideran menos importantes? ¿Existe coincidencia entre los grupos encuestados (alumnos, maestros, egresados y empleadores) sobre el nivel de importancia que se le otorga a las competencias profesionales de los arquitectos?

Metodología implementada.

Para definir las competencias específicas correspondientes a la formación de arquitectos se contempló la participación de alumnos de los últimos grados, académicos, egresados y empleadores. Los resultados que a continuación se reportan corresponden a la consulta realizada a: 257 alumnos de cuarto y quinto grado del programa de licenciatura en Arquitectura; 42 académicos de la Facultad de Arquitectura, 60 arquitectos egresados de la UAS y 34 empleadores socios de la Cámara Mexicana de la Industria de la Construcción, de la Cámara Nacional de Vivienda o miembros de colegios de arquitectos.

El instrumento de consulta es una encuesta en donde para cada competencia enunciada se solicita la opinión sobre la importancia de la misma seleccionando una de las cinco opciones que se presentan: indispensable (ind); muy importante (mi); importante (imp); poco importante (pi) y no es necesaria (nn). Para evaluar el resultado se considera asignar un valor siguiendo la escala de Likert; 4, 3, 2, 1 y 0 respectivamente. El nivel de importancia (NI) que se le otorga a cada competencia, se presenta en un rango entre 0 y 100 determinado a partir de la siguiente expresión.

$$NI = 25 \left[\frac{4(\text{ind}) + 3(\text{mi}) + 2(\text{imp}) + \text{pi}}{\text{numero de opiniones}} \right] \quad (A)$$

La siguiente tabla muestra parte de los resultados correspondiente a la encuesta aplicada a los alumnos. En ella el número de opiniones en cada nivel de la escala emitidas para valorar el nivel de importancia de las tres primeras competencias contenidas en el instrumento. El valor que se muestra en la última columna se obtiene al aplicar la Formula A. Estos resultados se muestran en la columna Alumnos de la Tabla 1, mismos que corresponden a las tres primeras competencias e ilustran el procedimiento que permitió el resto de los valores contenidos en ella.

ESPECÍFICAS	Indispensable	Muy importante	Importante	Poco importante	No es necesaria	Nivel de Importancia
1- Capacidad para crear diseños arquitectónicos y urbanos	179	49	15	6	0	90.261
2. Capaz de realizar la administración, control y coordinación de proyectos integrados de edificación y de conjuntos urbanos	115	94	29	9	0	81.883
3. Elaboración y documentación de proyectos integrales de ejecución de edificación y espacios urbanos	103	95	44	10	3	77.941

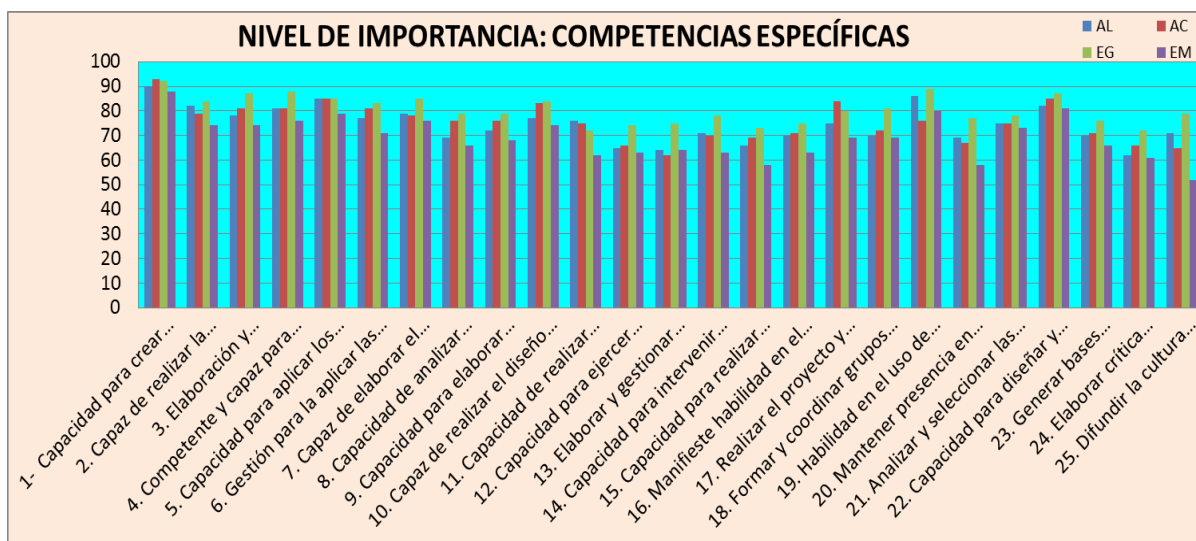
RESULTADOS

Presentamos los resultados atendiendo primero al nivel de importancia por grupos de encuestados o implicados, posteriormente se presentan las competencias específicas que obtuvieron mayor y menor ponderación. En el primer caso se decidió presentar los resultados a través de una tabla y una gráfica que muestre con claridad el resultado obtenido.

Tabla 1. Importancia de las competencias específicas por grupos implicados

COMPETENCIAS ESPECÍFICAS	ALUMNOS	ACADÉMICOS	EGRESADOS	EMPLEADORES	PROMEDIO
1. Capacidad para crear diseños arquitectónicos y urbanos	90	93	92	88	91
2. Capaz de realizar la administración, control y coordinación de proyectos integrados de edificación y de conjuntos urbanos	82	79	84	74	80
3. Elaboración y documentación de proyectos integrales de ejecución de edificación y espacios, urbanos	78	81	87	74	80
4. Competente y capaz para traducir un concepto de diseño al desarrollo ejecutivo	81	81	88	76	81
5. Capacidad para aplicar los principios básicos formales, funcionales y técnicos a la concepción y diseño de edificios y de conjuntos urbanos	85	85	85	79	83
6. Gestión para la aplicar las normas de construcción, de homologación, de protección, de mantenimiento y responsabilidad legal.	77	81	83	71	78
7. Capaz de elaborar el programa de obra y dominar aspectos económicos y control de los costos de edificación	79	78	85	76	79
8. Capacidad de analizar morfológica y tipológicamente la arquitectura y la ciudad	69	76	79	66	72
9. Capacidad para elaborar estudios de viabilidad de proyectos de edificación y conjuntos urbanos	72	76	79	68	74
10. Capaz de realizar el diseño esquemático y representación de	77	83	84	74	79

proyectos					
11. Capacidad de realizar estudios y soluciones medioambientales y paisajísticos	76	75	72	62	71
12. Capacidad para ejercer funciones de dirección y gestión inmobiliaria y de promoción de obras	65	66	74	63	67
13. Elaborar y gestionar planes urbanos y de ordenación territorial	64	62	75	64	66
14. Capacidad para intervenir los edificios y las zonas de valor histórico, arqueológico y artístico	71	70	78	63	70
15. Capacidad para realizar tareas de catalogación monumental, definir medidas de protección de edificios y zonas patrimoniales	66	69	73	58	67
16. Manifieste habilidad en el manejo del usos del suelo y en el proceso de planeación	70	71	75	63	70
17. Realizar el proyecto y ejecutar obras en base a un conocimiento de la teoría, la historia, la técnica y el diseño	75	84	80	69	77
18. Formar y coordinar grupos profesionales de carácter inter, trans y multidisciplinario en el campo de la arquitectura, urbanismo y la planificación urbana, desempeñando funciones de liderazgo y contemplando ser emprendedor de profesionales	70	72	81	69	73
19. Habilidad en el uso de técnicas digitales de dibujo y presentación digitalizada	86	76	89	80	83
20. Mantener presencia en organismos profesionales (gremios de arquitectos)	69	67	77	58	68
21. Analizar y seleccionar las innovaciones tecnológicas con el fin de incorporarlas en la solución de problemas profesionales de tal manera que se favorezcan los planos de la competitividad en el mercado laboral y se propicie el desarrollo de las actividades profesionales emergentes	75	75	78	73	75
22. Capacidad para diseñar y ejecutar edificios aptos para necesidades de todo tipo de usuarios	82	85	87	81	84
23. Generar bases investigativas para la construcción de nuevos conocimientos en el campo de la arquitectura y el urbanismo	70	71	76	66	71
24. Elaborar crítica arquitectónica derivada de una reflexión constante dentro de una pluralidad ideológica que permite el permanente desarrollo de la disciplina	62	66	72	61	65
25. Difundir la cultura arquitectónica	71	65	79	52	67



Para conocer si la opinión de los grupos de encuestados está correlacionada, se utiliza la correlación de Pearson cuyos resultados son los siguientes:

correlación entre alumnos y académicos=	0.86
correlación entre alumnos y egresados =	0.88
correlación entre alumnos y empleadores =	0.86
correlación entre académicos y egresados =	0.79
correlación entre académicos y empleadores =	0.85
correlación entre egresados y empleadores =	0.86

Para comprender los resultados es necesario decir que el coeficiente de correlación positivo varía de 0 a 1, cuanto más se aproxima a 1 es tanto más fuerte el nivel de asociación entre las variables que se están comparando. Cuando el valor es cero se entiende que no hay ningún tipo de asociación. Aquí lo que se puede ver es que hay mayor asociación entre los grupos al opinar sobre el nivel de importancia de las competencias específicas de los profesionales de la arquitectura. En general se puede decir que existe una fuerte correlación entre cada uno de los grupos encuestados, lo que es de esperarse en tanto se está opinando sobre las competencias profesionales de quienes están en el ejercicio de la profesión, de quienes requieren los servicios de la profesión, de los que están en proceso de formación profesional y de quienes forman a los nuevos arquitectos. Ahora lo que hay que ver es a qué competencias específicas les conceden mayor o menor importancia para el desempeño de la profesión.

Competencias específicas con mayor nivel de importancia

Las competencias específicas que son consideradas con mayor nivel de importancias son:

1. Capacidad para crear diseños arquitectónicos y urbanos
2. Capacidad para diseñar y ejecutar edificios aptos para necesidades de todo tipo de usuarios
3. Capacidad para aplicar los principios básicos formales, funcionales y técnicos a la concepción y diseño de edificios y de conjuntos urbanos
4. Habilidad en el uso de técnicas digitales de dibujo y presentación digitalizada
5. Competente y capaz para traducir un concepto de diseño al desarrollo ejecutivo

Estas competencias se resumen en la capacidad que todo profesional debe tener para crear diseños arquitectónicos y urbanos aplicando y respetando la normatividad específica de cada caso y demostrando habilidades y destrezas para utilizar diferentes técnicas de representación y herramientas computacionales que le permitan no solo la creación sino la planeación y control de la construcción.

Competencias específicas con menor nivel de importancia

Las competencias específicas que son consideradas con menor nivel de importancias son:

1. Capacidad para ejercer funciones de dirección y gestión inmobiliaria y de promoción de obras
2. Difundir la cultura arquitectónica
3. Capacidad para realizar tareas de catalogación monumental, definir medidas de protección de edificios y zonas patrimoniales
4. Elaborar y gestionar planes urbanos y de ordenación territorial
5. Elaborar crítica arquitectónica derivada de una reflexión constante dentro de una pluralidad ideológica que permite el permanente desarrollo de la disciplina

Es evidente que se le otorgan menor importancia a los procesos de gestión inmobiliaria y de promoción de obras, mismos que tienen una relación directa con planes urbanos y de ordenamiento territorial. Al parecer se le da menor importancia a competencias que enfocan el quehacer del arquitecto en la determinación de áreas

territoriales hacia donde debe crecer la ciudad, la justificación del porqué y los recursos que esto implica. La reflexión constante sobre este tipo de problemáticas las consideran menos relevantes y de alguna manera esto está relacionado con la poca importancia que se le da a la difusión de la cultura arquitectónica o a las tareas de catalogación monumental y las medidas de protección a la cultura material edificada.

Conclusiones

Los datos recabados y procesados muestran que las competencias específicas de la disciplina que mayor grado de importancia tienen para la formación de los arquitectos son las que se requieren para crear diseños arquitectónicos y urbanos, diseñar y ejecutar edificios aptos para necesidades de todo tipo de usuarios, aplicar los principios básicos formales, funcionales y técnicos a la concepción y diseño de edificios y de conjuntos urbanos, habilidad en el uso de técnicas digitales de dibujo y presentación digitalizada, así como para traducir un concepto de diseño al desarrollo ejecutivo.

Los encuestados de este estudio consideran con menor importancia el desarrollo de competencias para ejercer funciones de dirección, gestión inmobiliaria y promoción de obras, difundir la cultura arquitectónica, realizar tareas de catalogación monumental, definir medidas de protección de edificios y zonas patrimoniales, elaborar y gestionar planes urbanos y de ordenación territorial y elaborar crítica arquitectónica.

La correlación entre la opinión de los grupos implicados ha sido fuerte, lo que nos indicó la pertinencia de considerar válidos estos resultados para la toma de decisiones en el diseño curricular. Por ello consideramos en primera instancia las competencias consideradas de mayor importancia e incorporamos unidades de aprendizaje destinadas a la exploración del campo profesional y práctica profesional supervisada como parte de los cambios sustanciales.

FUENTES CONSULTADAS

COMAEA. Marco General para los procesos de acreditación de programas de arquitectura. Consulta en internet el 4 de abril de 2011. URL <http://www.copaes.org.mx/home/docs/marcos/mcomaea.pdf>

- Secretaría de Educación Pública (2009). Historia de la Educación Tecnológica en México. Consulta en Internet. Consulta realizada el 4 de abril de 2011. URL http://www.dgeti.sep.gob.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=64&Itemid=84
- SEP(1988). Universidad Pedagógica Nacional; Introducción a los Métodos Estadísticos, Volumen 3; Sistemas de Educación a Distancia. ISBN 968 -80 - 0401-4.
- Tuning Educational Structures in Europe. (2003) Informe Final Fase uno. Editado por Julia González y Robert Wagenaar. Universidad de Deusto y Universidad de Gromingen. Consulta en internet. URL http://www.relint.deusto.es/TUNINGProject/spanish/doc_fase1/Tuning%20Educational.pdf
- Tuning Latinoamérica. Informe final del Proyecto Tuning América Latina: Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Consulta en internet 4 de abril de 2011. http://tuning.unideusto.org/tuningal/index.php?option=com_docman&Itemid=191&task=view_category&catid=22&order=dmdate_published&ascdesc=DESC
- UNESCO-UIA. Carta UNESCO/UIA de la formación en Arquitectura- Consulta en internet 4 de abril de 2011. www.uia-architectes.org/image/PDF/CHARTES/CHART_ESP

EJE DE ANÁLISIS 2

INVESTIGACIÓN SOBRE LA IMPLEMENTACIÓN DEL CURRÍCULUM

PONENCIA 12

El currículo con enfoque de competencias en educación superior: ventajas y dificultades



Rocío Adela Andrade Cázares
rocioandrade2002@yahoo.com.mx

Jovita Retana Vázquez
jovita-retana@hotmail.com

RESUMEN

El presente trabajo aborda el tema del currículo con enfoque de competencias en la educación superior, de manera específica se hace el análisis del mismo en el contexto mexicano. Para ello, se utiliza el método de estudio de caso, en donde se toma el análisis de multicasos, a partir de la experiencia que se tiene en los procesos de diseño y rediseño curricular de diversos programas educativos. Para la parte teórica se toma como referencia el concepto de competencias de autores que se postulan por un enfoque orientado desde el constructivismo o la visión didáctica, ejemplo: Coll, (2007 y 2009); Díaz Barriga (2008 y 2009); Perrenoud (2002 y 2008), Tardif (2008), entre otros, esto con el fin de valorar las perspectivas y dificultades de dicho enfoque en los currículos de educación superior y la pertinencia del mismo en el ámbito de la universidad pública mexicana.

PALABRAS CLAVE: Enfoque de competencias, estudio de caso, currículo, educación superior.

INTRODUCCIÓN

En el presente trabajo de investigación se usó el método de estudio de caso, se hace el análisis de dos casos, en donde se ha aplicado el enfoque de competencias para el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje. Dado que el enfoque de competencias presenta algunas críticas debido a sus limitaciones teóricas y su percepción difusa, se incluye un análisis al respecto.

La muestra de investigación está conformada por dos programas educativos, uno del área de ciencias de la salud (Campus Celaya-Salvatierra) y otro del área de ingenierías (Campus Guanajuato) de la Universidad de Guanajuato. Se utilizó como

técnica de investigación la entrevista semi-estructurada a informantes clave. La finalidad del estudio fue analizar las ventajas y dificultades que se tienen con el enfoque de competencias en el ámbito curricular.

SUSTENTACIÓN

Conceptualización de competencia

Se parte del hecho de que el término competencias es de carácter polisémico, y que a nivel nacional e internacional su uso y aplicación depende de la manera en que se le conceptualiza (en los distintos ámbitos como por ejemplo el profesional, laboral y educativo, entre otros), de manera específica en la educación, su uso varía en función del enfoque desde el cual se aborda para su desarrollo, como parte de un currículo escolar.

Para este trabajo se retoma de manera principal el enfoque de competencia visto desde la Comunidad Francesa (tanto de Bélgica como de la provincia de Québec en Canadá) donde se analiza la competencia desde sustentos socio-constructivistas, lo mismo que Coll; en tanto que la postura de Perrenoud y de Díaz Barriga se rescata desde una opción didáctica con la cual abordan el enfoque de competencias.

Las competencias en educación

En este apartado se hace la conceptualización de competencias a partir de elementos esenciales que mencionan Denyer, Furnémont, Poulain y Vanloubbeeck (2007), respecto al concepto de competencia en la *Comunidad Francesa de Bélgica*, mismo que se ubica en dos extremos distintos:

- a). Unos comprenden la 'competencia' en el muy estrecho sentido de 'saber ejecutar', como hacer una resta, escribir un participio pasado, elaborar hipótesis sobre el sentido de una palabra desconocida, etc., y
- b). Otros consideran la competencia como la capacidad de afrontar una situación nueva y compleja, movilizando varios saber-hacer (o 'competencias', en el sentido más estrecho del término): identificar los valores inherentes a un texto y la ideología que eventualmente subyace, elaborar una estrategia de comunicación de un saber histórico, investigar y enunciar correctamente

propiedades geométricas a partir de situaciones concretas, aprender a diseñar modelos, etc. (Denyer, et al., 2007:35).

Con base en lo anterior, se puede hablar de dos grandes variantes del concepto de competencia, los cuales son explicados por: Denyer, et al. (2007), en donde alude a la noción de *competencia estrecha* la cual hace referencia al “saber ejecutar”, y la *competencia amplia*, en donde se pone énfasis en la “movilización de saberes” para llegar a la resolución de problemas no de forma mecánica, sino a través de un proceso de reflexión. Lo que remite a dos formas distintas de conceptualizar el desarrollo de una competencia, aunque pareciera lo mismo en realidad no lo es, la diferencia estriba en la manera en que el sujeto se posiciona ante un problema dado y lo resuelve, bien sea de manera mecánica o a través de un proceso de reflexión y análisis en donde se moviliza una serie de procedimientos.

Cuadro 0:1. Competencia estrecha y competencia amplia

Competencia “estrecha”	Competencia “amplia”
Procedimiento problema automatizable procedimientos	Resolución de un movilizando diversos no automatizables.

Fuente: Denyer; et al., 2007, pág. 39

En virtud de lo que se expresó con anterioridad con relación a la competencia “amplia”, como ejemplo de este tipo de conceptualización se incluye la de Perrenoud (2002:7) que dice: Competencia es la “capacidad de actuar de manera eficaz en un tipo definido de situación, capacidad que se apoya en conocimientos pero no se reduce a ellos”.

Al respecto de la diferencia entre “movilización” y “transferencia”, Coll (2009) las refiere como metáforas que hacen alusión a aspectos distintos, señala que la que hace alusión a la “movilización” es la que da mejor cuenta de que los aprendizajes deben ser aplicados y utilizados en diversas situaciones, mismas que son distintas a la manera en que fueron adquiridos, lo cual remite a un proceso de reflexión o de mediación mental, en tanto que “transferir” hace referencia a pasar o mover algo de un lugar a otro, similar a desplazar, por lo que remite a cierto estatismo o mecanicismo.

Las competencias en el discurso educativo: ¿Qué dicen los teóricos de la educación?

Del tema de competencias interesa abordar dos aspectos, la polisemia de dicho término y las críticas que se hacen a dicho enfoque para lo cual se recurre a autores que han hecho aportaciones sólidas al análisis de dicho tema y que se rescatan como parte del análisis.

La polisemia de las competencias

Al hablar de competencia se debe tener presente la polisemia de dicho término, los distintos enfoques a partir de los cuales se le conceptualiza, así como el momento histórico por el cual transita dicho concepto, es necesario tener claridad para no caer en confusiones que conducen a tomar diferentes enfoques, escuelas o visiones de la competencia sin darse cuenta de las diferencias que tienen con relación a los marcos referenciales y contextuales de donde surgen.

De acuerdo con Tardif (2008) el concepto de competencia se presta a un uso complejo, dado que no hay un uso consensuado en las diversas instancias en el ámbito educativo y en los procesos de formación de los distintos niveles educativos.

Con respecto a esta variedad de discursos expresa que:

El concepto de competencia es extremadamente polisémico y, lamentablemente... esta diversidad de concepciones favorece varias vías en el proceso de elaboración de programas y numerosas interpretaciones abusivas, incluso erróneas, en la comprensión de las formaciones basadas en el desarrollo de competencias (Pág. 3)

Una de las cuestiones importantes que interesa distinguir, es que la competencia no es sinónimo de objetivo, ni de conocimientos procedimentales (Tardif, 2008), en tanto que una competencia pone énfasis en la movilización y la utilización de un conjunto de recursos (capitales) de forma selectiva (es decir, se movilizan los que resultan adecuados ante una situación dada), requiere de un saber actuar en diferentes contextos y ante diferentes problemáticas de manera flexible y adaptable. En consecuencia de lo anterior, el concepto que propone Tardif (2008:3) es el siguiente: “Una competencia corresponde a un saber actuar complejo que se apoya sobre la movilización y la utilización eficaz de una variedad de recursos”.

Al respecto de la polisemia del término, Coll (2007) expresa que sería un error limitar al concepto de competencia a lo instrumental, porque en realidad la competencia hace referencia a ciertos matices dados en la forma en que se entiende el aprendizaje, por ejemplo al hacer referencia a la movilización, así como la integración de diversos tipos de conocimientos.

Díaz Barriga (2009) hace un cuestionamiento fuerte del concepto de competencia, al referirse a que nos enfrentamos a una torre de Babel, debido a la diversidad de cosas que pueden entenderse a partir de escuchar la palabra competencia, situación que se complica con la cantidad de conceptos que existen, así como su origen difuso y del uso que se le da en educación.

Críticas al enfoque de competencias

Respeto a las críticas que se le han hecho al enfoque de competencias, son en esencia reiterativas en cuanto a la polisemia del mismo término competencia, así como la confusión en el desarrollo de los distintos enfoques, mismos que tienen límites difusos y en la práctica se les confunde con facilidad, y suele caerse por inercia en visiones estrechas de la competencia como ya indicaba Denyer, et al. (2007), además del ataque que hacen los profesores (del término competencia) al decir que proviene de la empresa, la creencia de que se reduce a una ejecución mecánica (visión reducida o estrecha de las competencias), así como las dudas e incertidumbres que plantean los profesores ante este enfoque y su puesta en práctica.

Por una parte, el enfoque de competencias ha sido criticado por estar ligado al ámbito laboral, pero si bien es cierto, es en este ámbito en donde surge con mayor fuerza el enfoque, ligado a procesos de capacitación en la empresa, donde se hace énfasis en las matrices de desempeño y en las evidencias de desempeño medibles y observables.

En el ámbito educativo se critica si esto de las competencias es una moda adoptada de forma “irreflexiva”, en palabras de Díaz Barriga (2009:2) se puede acusar de que: “Vivimos una euforia de la propuesta de las competencias, una euforia tan grande como la confusión conceptual que existe respecto de las mismas”. En el contexto mexicano, en algunos casos se adoptó el enfoque de competencias de forma acrítica, sólo por estar acorde a lo que dice la Secretaría de Educación Pública

(SEP), las tendencias internacionales o lo que está de moda, sin ir más allá al tratar de hacer un análisis de dicho modelo de forma crítica.

Método de investigación

Esta investigación tiene como sustento el método de estudio de caso, por ser un trabajo de tipo cualitativo los resultados no son generalizables, sin embargo, son importantes dado que permiten conocer dos casos distintos en donde se aplica el enfoque de competencias. Aunque un estudio de caso no es de tipo muestral, lo cual implica que no es necesario involucrar muestras grandes o representativas, la finalidad es comprender el caso en cuestión, en este sentido, lo que interesa es llegar a un análisis profundo del caso en estudio para su comprensión holística y contextual (Neiman y Quaranta, 2007).

Muestra de investigación

Se encuentra conformada por dos programas educativos de la Universidad de Guanajuato que trabajan con el enfoque de competencias en sus currículos, los cuales fueron elegidos bajo ciertos criterios. El resultado de este proceso de elección de muestra fueron dos programas educativos, uno del área de Ingenierías del Campus Guanajuato y otro de ciencias de la salud del Campus Celaya-Salvatierra. Para el desarrollo de la investigación se hizo uso de entrevistas individuales (semi-estructuradas) a informantes clave, a través de las cuales se recabaron los datos en ambos contextos de investigación.

Planteamiento del problema

La presente investigación resulta de importancia debido a la efervescencia que tiene el enfoque de competencias en educación en este momento y México no es la excepción, los currículos con este enfoque se han introducido en el Sistema Educativo Nacional desde el 2004 con el preescolar, 2006 educación secundaria, 2008 educación primaria y en el ciclo escolar 2008-2009 con la Reforma integral del bachillerato.

En el caso específico de la Universidad de Guanajuato se tienen ya diferentes experiencias como el caso del Colegio del Nivel Medio Superior, las ingenierías y las carreras del área de ciencias de la salud, pero en este momento resulta vital reflexionar acerca de dicho enfoque dada la propuesta de integrarlo como parte del modelo educativo institucional.

Pregunta de investigación

¿Cuáles son las ventajas y dificultades que se presentan para la implementación de un currículo por competencias en educación superior?

Objetivo de investigación

Analizar las ventajas y dificultades que se tienen en dos programas educativos de nivel superior al implementar un currículo con el enfoque de competencias en una universidad pública mexicana.

RESULTADOS

En este apartado, se presentan los resultados de dos casos que se analizaron a partir de entrevistas con informantes clave, y se extraen en los cuadros las viñetas textuales en donde se hace alusión a las ventajas, limitaciones y a la forma en cómo se conciben las competencias.

Caso 1. Programa educativo de ciencias de la salud. Campus Celaya-Salvatierra

Ventajas	Dificultades
○ Se trabaja con mapas conceptuales, ya se elaboraron rubricas y listas de cotejo para evaluar procedimientos. ○ Aprendieron a diseñar el portafolio de evidencias ○ Se ampliaron y equiparon laboratorios. ○ Se ha hecho una integración teoría y práctica en todos los semestres... a partir de tercero los alumnos van a práctica... el mismo enfoque de competencias implica la integración. ○ Inclusive conceptualmente decimos	○ No al 100% asisten a la inducción, sobre todo los profesores de tiempo parcial. La realidad es esa. ○ Los grupos son numerosos es un gran problema y eso pues les dificulta mucho el trabajo y los sobrecarga de trabajo. ○ Yo siento que los profesores están recargados, están sobre cargados de horas/clase y eso hace falta regular.

que el paciente o sea la persona que cuidamos es una unidad bio-psico-social. ○ Todos los profesores nuevos o ya existentes deben de entrar en un proceso de inducción del nuevo currículum. ○ Trabajo institucional: Trabajando todos los miércoles con las cuatro sedes (Guanajuato, León, Irapuato y Celaya)... somos un grupo de ocho personas dos de cada sede y estamos viendo de unificar los programas.	○ Otro problema de más trabajo para el profesor. Evaluar y certificar. ○ Las limitaciones en la práctica, es que los profesores de tiempo parcial por las características de trabajo que desarrollan, no tienen oportunidad de actualizarse.
La formación por competencias	
○ Nosotros trabajamos con un concepto de competencias desde la postura constructivista, que va de acuerdo pues con el modelo educativo y con la disciplina. ○ La competencia es un saber hacer complejo. Es un saber hacer complejo que implica un desempeño profesional sustentado con conocimientos, habilidades, actitudes y valores. No de la complejidad en el sentido de que es muy difícil, no, sino de la complejidad en el sentido de todas las variables que trae el proceso formativo y todas las interrelaciones. ○ A partir del concepto de la complejidad después los profesores van a entender lo de la Interdisciplinariedad, y lo de los contenidos transversales y todo eso. ○ Para eso de las competencias consultamos al Dr. García Fraile, hemos tenido oportunidad de que esté aquí con nosotros como parte de su año sabático, él es de la Universidad Complutense de Madrid. También retomamos los conceptos de Tobón de las últimas ediciones.	

En el caso de ciencias de la salud se tiene como ventaja que dentro de la planta docente, se encuentra una profesora que es experta en currículum (misma que fue nuestra entrevistada clave), y que ha apoyado en las labores curriculares del campus Celaya-Salvatierra, dado que es coordinadora de planes y programas de estudio y formación docente. Con el enfoque de competencias se tiene funcionando este programa educativo desde el 2008, y en la actualidad hay planes de estudio como: Psicología Clínica, Administración Financiera que son de nueva creación y ya incorporaron este enfoque.

En cuanto al trabajo con el enfoque se plantea como punto clave el acompañamiento y capacitación a los comités de diseño y evaluación curricular, así como a los profesores que forman parte de la planta docente (tiempos parciales y tiempos completos) para que comprendan como es que se llevará a cabo la práctica docente guiada desde el enfoque de competencias, así como también punto nodal, es hacer la socialización del currículum desde el propio proceso de elaboración, ir dando a

conocer los avances y no esperar hasta el final, sino que los profesores vayan viendo el avance y cuando se les requiere como en el caso de elaboración de las unidades de aprendizaje, ya estén enterados y conozcan que es lo que se está trabajando.

Caso 2. Programa educativo de Ingenierías. Campus Guanajuato

Ventajas	Dificultades
○ Nosotros somos profesionales o profesionistas de la profesión dada o determinada... la mayoría de nosotros tenemos mínimo 10 años de experiencia en la industria propia. ○ Nosotros les damos una base teórica que tratamos de ir complementando semana tras semana con problemas prácticos, lo que les enseñamos acá es lo que pretendemos que el alumno vaya y demuestre que sabe hacer en la industria. ○ Durante los últimos años se ha desarrollado un programa de vinculación industria-academia... cada 2 años tenemos una reunión en la que participamos académicos e industriales. ○ Cuando salen prácticamente ya tienen un pie allá en el trabajo, pero hay otros tantos que estando aquí inclusive vienen becados por las empresas. ○ Estamos mandando alrededor de 50 alumnos que se van entre mes, mes y medio. [de estancia de prácticas en la empresa] Todos los gastos los paga la empresa y aparte les da una gratificación, o sea, van, aprenden, interactúan, conocen gente, y además de eso pues todavía les pagan. ○ Siempre hemos estado cubriendo la necesidad de la industria... muchas materias que van orientadas a la formación así muy práctica. ○ Todo se atiende de manera casi personalizada así sean grupos de 15 ó 20 muchachos no hay desatención en lo teórico en el sentido de lo práctico tampoco. ○ Pusimos cuatro prácticas (cuatro estancias), nosotros tenemos la	○ Todas las tendencias está a que en la mayoría de las universidades o todas las universidades, tengan como gente que capacite a doctores y nosotros estamos en una gran desventaja en ese sentido, pero si tienes únicamente doctores, no tienen experiencia en campo y ahí es donde se rompe la vinculación con la industria. ○ Ahorita nosotros estamos muy fuertemente avocados a atender las necesidades de la industria que nos rodea... falta desarrollar mucho esa parte todavía [que desarrollen investigación]... lo que les decía no tenemos todavía doctores, no tenemos ni siquiera maestros... descuidamos la formación de personal con el perfil de investigación. ○ Decir numerosos significa que para nosotros un grupo de más de 10 ya es mucho... no me gusta tanto que sean numerosos porque por el egreso, porque después no tenemos en dónde colocarlos tan fácilmente o las estancias o las prácticas se nos complica conseguirlos. ○ Nosotros no dependemos sólo de lo que digamos nosotros aquí, sino de las solicitudes que hacemos a las empresas y obviamente de las autorizaciones que nos van haciendo las empresas [para las estancias de prácticas en la

obligación de conseguir el espacio para que ellos [los estudiantes] puedan en un momento dado tener dónde hacer sus prácticas.	empresa]
La formación por competencias	
○ Básicamente nos piden que ya sepa el saber hacer, y el saber hacer propiamente el desarrollo de competencia. ○ Lo que queremos es atender esas necesidades sociales famosas que se desarrollan como parte del currículum, o sea hay necesidades a diferentes niveles, básicamente ahorita nosotros estamos muy fuertemente avocados a atender las necesidades de la industria. ○ Lo que hacemos primero es dar la base teórica con un tema específico y después tratar de vincular la base teórica con problemas que desarrollan los mismos alumnos, pero otra vez aquí mismo, después ya que desarrollaron problemas, vamos y vemos al campo en las prácticas de fin de semana y ya posteriormente todo lo que se va integrando en el semestre van y lo desarrollan en las prácticas profesionales desde lo que es supervisión, y la mayoría de ellos los enfocan a trabajo de supervisión, entonces ahí tienes que poner atención a muchos detalles. ○ Son pocas materias teóricas que tenemos, así muy teóricas te podría decir administración de recursos humanos, aunque luego lo tienen que practicar, porque aquí no les podemos dar esa práctica de administración de recursos humanos...	

En el caso del programa de ingenierías, se entrevistó al coordinador de carrera, mismo que además fue quien coordinó el re-diseño del plan de estudios en el 2006. Por lo que tiene una visión amplia del mismo, desde cómo se hicieron los estudios de necesidades sociales, así como la vinculación con los empleadores y la estructuración del perfil de egreso, entre otras cosas.

El programa de ingeniería que se analizó es uno de los de mayor tradición en la Universidad de Guanajuato, se caracteriza por tener grupos pequeños y por tener una formación práctica, los estudiantes realizan cuatro estancias en la industria los fines de semestre, y en fines de semana hacen pequeñas prácticas de campo en donde van a las minas para ir viendo ejemplos reales de lo que ven en la teoría, para después hacer la aplicación a situaciones reales.

En esta carrera se tiene una vinculación cercana con la industria minera, se prioriza en los profesores la experiencia en la industria como factor de contratación, y esta es una ventaja, que todos los docentes tienen o tuvieron experiencia en el campo de la industria minera. Aunque se tiene la desventaja de la formación en posgrado (en la misma disciplina), los profesores tienen posgrados en áreas vinculadas a las ingenierías (maestrías), aunque se carece de doctores en la propia disciplina. Se reconoce como una debilidad, el aspecto de la investigación en el plan de estudios,

porque es un área que se ha descuidado por fortalecer la formación práctica y el saber hacer, propiamente en las áreas disciplinares e interdisciplinares.

Las competencias en el caso de la ingeniería que se analizó, está dada de forma natural, debido a que al atender las necesidades sociales y la vinculación universidad-empresa, se tienen en cuenta los requerimientos que se hacen por parte del sector minero a los egresados, y como se tiene la ventaja de que los profesores tienen experiencia en la industria, pueden con facilidad implementar las estrategias de formación que ayudan a fortalecer las competencias profesionales del egresado en concordancia con los planteamientos que se hacen desde el plan de estudios y el perfil de egreso.

CONCLUSIONES

Existen diferencias entre la experiencia que se tiene en dos programas educativos de la universidad de Guanajuato, por una lado en el programa de ciencias de la salud, se cuenta con la desventaja de que se tienen grupos numerosos y que los profesores de tiempo parcial no se comprometen al 100% con los procesos de inducción y de la práctica docente, en cambio en el programa de ingenierías son grupos pequeños (máximo se trabaja con 20 alumnos), situación que permite una atención adecuada en lo teórico y en lo práctico a los estudiantes, además de que los profesores tienen experiencia laboral en la industria, situación que remite a prácticas docentes con sustento en la realidad y en las necesidades sociales, así como estar en constante vinculación universidad-empresa.

En ambos casos, existen prácticas de los estudiantes en contextos reales, en ciencias de la salud se tienen prácticas de campo comunitarias y hospitalarias, en la ingeniería se tienen estancias de fin de semestre en la industria y prácticas de fines de semana en campo. Por tanto esto permite que haya una vinculación estrecha entre teoría y práctica, situación que facilita que las competencias se movilicen a situaciones reales y a la resolución de problemas, y se desarrolle un tipo de “competencia amplia” que tiene sustento en el enfoque de competencias con fundamento constructivista y se resalta como punto clave en el proceso de reforma y de desarrollo curricular al profesor, porque es quien concreta en la práctica dicho enfoque, para ello, se pone énfasis en que se requiere contar con las condiciones pedagógicas para llevar a cabo el enfoque, así como enfatizar el proceso de inducción docente y la socialización del currículum.

Finalmente consideramos que a nivel curricular en la Universidad de Guanajuato, se vienen realizando prácticas que apoyan el desarrollo del enfoque de competencias, y que por otra parte, este trabajo permitió documentar dos casos y rescatar la experiencia que se tiene en dos contextos distintos para compartirla con otros que se enfrentaran a experiencias similares en el trabajo curricular que se avecina a partir de que se apruebe el modelo educativo en el cual se hace la propuesta de retomar el enfoque por competencias en la práctica educativa y en los diseños curriculares de la institución.

BIBLIOGRAFÍA

- Coll, C. (2007). Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio. *Aula de Innovación Educativa* (161), p.p. 34-39.
- Coll, C. (2009). Los enfoques curriculares basados en competencias y el sentido de aprendizaje escolar. En *X Congreso Nacional de Investigación educativa. Conferencias Magistrales* (pp. 71-107). México, DF: Consejo Mexicano de Investigación Educativa A. C.
- Denyer, M., Furnémont, J., Poulain, R., y Vanloubbeeck G. (2007), *Las competencias en educación un balance*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Díaz Barriga, A. (2008, 3 diciembre). *El modelo curricular por competencias*. [Audio] Conferencia presentada en: XII Encuentro Nacional y XI Internacional de Investigación Educativa. XXI Feria Internacional del Libro de Guadalajara, Guadalajara, Jalisco.
- Díaz Barriga, A. (2009). Diseño curricular por competencias. Apertura de temas que significan un regreso a los viejos problemas de la educación. *Memorias de congreso: X Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Área 2 currículo., p.p.1-13.
- Neiman, G., y Quaranta, G. (2007). Los estudios de caso en la investigación sociológica. En I. Vasilachis de Gialdino (Ed.), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 213-237 p.p.). Argentina: Gedisa editorial.
- Perrenoud, P. (2002). *Construir competencias desde la Escuela*. 2ª. ed. Santiago de Chile: Dolmen Ediciones.
- Perrenoud, P. (2008). Construir las competencias, ¿es darle la espalda a los saberes? *Red U. Revista de Docencia Universitaria* (Número monográfico 11 "Formación centrada en competencias (II)", p.p. 1-8.

Tardif, J. (2008). Desarrollo de un programa por competencias: De la intención a su implementación. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*. Universidad de Granada. España, 12(3), 1-16 p.p.

PONENCIA 13

Actitudes de los docentes del Centro Universitario de la Costa Sur (CECSUR) de la Universidad de Guadalajara hacia la computadora



**7º CONGRESO DE
INVESTIGACIÓN
EDUCATIVA**

Juan de Dios de Luna Martínez

juandediosdeluna@hotmail.com

Manuel Pio Rosales Almendra

manuelpio@gmail.com

Evangelina Jasso Romero

romerossja@gmail.com

RESUMEN

El objetivo de este estudio fue conocer las actitudes de los docentes del CUCSUR hacia el uso de la computadora y los medios de aprendizaje. Participaron 57 académicos de 8 Departamentos del CUCSUR.

Los resultados mostraron diferencias en las actitudes de los docentes de los departamentos, debido a que los cambios administrativos siempre generan un atraso y a veces un rezago en dar seguimiento a los proyectos institucionales como es el Programa Estratégico de Instrumentación de Modalidades de Enseñanza no Convencional. Se observó que no había una percepción de agrado decreciente hacia el uso de la computadora respecto de la edad de los docentes. Los resultados mostraron además que los profesores más jóvenes (25-30 años) tuvieron una percepción de mayor agrado, a diferencia de los docentes de 31-35 años que presentaron una menor percepción de agrado hacia la computadora.

La variable adopción a la tecnología no tuvo diferencia significativa en 5 de las 6 escalas, es decir que los profesores que se ubicaron en las etapas más altas no eran los que tenían las mejores actitudes hacia la tecnología. Se observó que los profesores más jóvenes de 25 a 30 años eran quienes presentaron las mejores actitudes hacia la computadora pero no así los docentes entre 31 a 35 años de edad quienes mostraron mejores actitudes que los docentes de 36-40 años de edad.

PALABRAS CLAVE: actitudes, educación, tecnología, percepción, CUCSUR.

INTRODUCCIÓN

Regularmente los programas de informática educativa registran varios componentes que son parte de las estrategias de introducción de esta tecnología: el equipamiento, la capacitación y formación, el modelo de uso y el seguimiento. Sin embargo, cuando la capacitación no está suficientemente ligada con la utilización, a través de la

formación permanente, se producen fracturas en el programa originando una disminución gradual y a veces drástica del entusiasmo natural inicial, en el que los usuarios -docentes y estudiantes- abandonan la herramienta computacional herramienta para volver a sus prácticas habituales.

Para una introducción efectiva de la computadora en las escuelas, es necesario propiciar la motivación permanente mediante la introducción de los soportes adecuados de software y metodología de trabajo, con los cuales el maestro y el alumno pueden enseñar y aprender de manera efectiva, en un entorno enriquecedor (Ko & Rossen, 2004).

Las nuevas tecnologías están incidiendo en el mundo educativo de una manera firme y de creciente importancia. Dentro del ámbito de la formación, la telemática tiene un papel de gran alcance, tanto como objeto en sí misma, como en su rol de vehículo para multiplicar el alcance de los esfuerzos formativos. Este es un tema de absoluta actualidad en todos los países de nuestro entorno, registrándose gran número de iniciativas con alcances cada vez más significativos.

En el campo de actividades con alumnos, y sin llegar a las sofisticadas opciones de la telemática multimedia, es de gran interés la aplicación telemática consistente en poner en contacto escuelas o centros educativos de distintos países mediante una herramienta tan sencilla como el correo electrónico con acceso a red internacional, aplicación muy conocida y probada en el mundo científico y de negocios (Smaldino, Lowther, & Russell, 2008).

Podemos definir Internet como un conjunto de redes, redes de computadoras y equipos físicamente unidos mediante cables que conectan puntos de todo el mundo. Estos cables se presentan en muchas formas: desde cables de red local (varias máquinas conectadas en una oficina o campus) a cables telefónicos convencionales, digitales y canales de fibra óptica que forman las "carreteras" principales. Esta gigantesca Red se difumina en ocasiones porque los datos pueden transmitirse vía satélite (Smaldino, et al., 2008).

Internet, palabra de moda y en constante de evolución, se encuentra moviendo la sociedad en un mundo virtual y electrónico en donde el poder de la información tiene gran demanda, ante lo cual hay que estar preparado, en tal virtud este proyecto espera aportar en el conocimiento de nuevos paradigmas del Internet, red de redes (Blanco, 2011).

Con el transcurrir del tiempo las nuevas tecnologías de la información se han convertido en uno de los medios más importantes, así como complemento cultural para el hombre. Actualmente el Centro Universitario de la Costa Sur (CUCSUR) cuenta con una planta académica de 249¹ docentes, y estos a su vez se dividen en profesores de carrera, profesores de asignatura y técnicos académicos.

Aquellos que desempeñan labores docentes suman 232 profesores de los cuales 119 son profesores de asignatura, los que representan el 93 por ciento de la planta académica y 17 llevan a cabo funciones de técnicos académicos².

Tabla 1 Personal académico por departamento según tipo de nombramiento

Departamento	Profesor de Asignatura	Profesor de Carrera		Técnico Académico		Total
		T.C	M.T	T.C	M.T	
Ciencias Administrativas	19	8	2	1	0	30
Contaduría Pública	19	4	2	0	0	25
Estudios Jurídicos	26	3	0	0	0	29
Estudios Turísticos	15	5	0	2	0	22
Ingenierías	37	10	0	6	2	55
Producción Agrícola	3	14	3	3	0	23
Ecología y Recursos Naturales	0	41	0	2	1	44
Estudios para el Desarrollo Sustentable de Zonas Costeras	0	21	0	0	0	21
Total	119	106	7	14	3	249

De los 113 profesores de carrera 34 por ciento tienen nombramiento de profesor docente y el 66 por ciento de profesor investigador.

Tabla 2 Personal académico según categoría de homologación

Categoría	Profesor Docente	Profesor Investigador	Técnico Académico	Total
Asistente	1	6	6	13
Asociado	13	30	8	51
Titular	24	39	3	66
Total	38	75	17	130

¹ V Informe de labores 2009 del Mtro. Enrique Javier Solórzano Carrillo

² I Informe de labores 2010 del Mtro. Carlos Orozco Santillán

La distribución del grado académico en promedio es 6.64 indicador equivalente a casi nivel de maestría, como lo podemos ver en la siguiente tabla:

Tabla 3 Grado académico de los profesores		
Grado Académico	No. de Profesores	Porcentaje
Técnico con Bachillerato	6	2.4
/Pasante de Licenciatura		
Licenciatura	94	37.8
Pasante de Maestría	51	20.5
Maestría	82	32.9
Pasante de Doctorado	7	2.8
Doctorado	9	3.6
Total	249	100

SUSTENTACIÓN

Gracias a las *nuevas tecnologías de comunicación e informática* se ha facilitado como nunca antes el acceso a la información y a la cultura ; de esta forma, la concepción de la "aldea global" de la que habla Mc Luhan (Mc Luhan,1981) permite, hoy en día, que los conocimientos y la información sea accesible a todas las personas. Este hecho ha facilitado la comunicación y la interacción entre diferentes personas permitiendo de alguna forma la homogenización de la información y una acción más participativa en las diversas tareas (Longworth, 2005). Con el fin de poder comprender mejor este proceso mencionaremos las características que tienen las nuevas tecnologías según Castro y Lluriá (1994):

- a) La integración: Por el desarrollo tecnológico se pueden integrarse para aumentar, flexibilizar y diversificar sus posibilidades de utilización (ejemplo; teléfono-computadora; computadora-satélite)
- b) Interactividad: La posibilidad tecnológica que permite la comunicación de una persona o varias personas con otras a través de algún medio
- c) Contextualización: Es la posibilidad que tiene el propio desarrollo tecnológico para formar parte del proceso de globalización de la economía, educación y la cultura, y correr paralelamente en la complejidad de las relaciones sociales

Un factor que resulta de importancia especial en el proceso de innovación del aprendizaje es el que se refiere a las actitudes del docente. Las actitudes según Sarabia (citado por Christensen, 1998) son las tendencias o disposiciones adquiridas

y relativamente duraderas a evaluar de un modo determinado un objeto, persona, suceso o situación y a actuar en consonancia con dicha evaluación. Por su parte Gagné (citado por Christensen, y Knezek, 1999) en el marco de la Psicología de la Enseñanza - Aprendizaje afirmó que la actitud es una capacidad que orienta el comportamiento de un alumno con respecto a un objeto o en presencia de una situación determinada y la define como un estado interno aprendido a través de experiencias personales y relacionales, que influye en las elecciones de acción personal hacia una categoría determinada de personas, objetos o acontecimientos (Alajaaski, 2006).

Con el fin de conocer las actitudes de los docentes hacia la computadora, en este estudio se utilizó el TAC (por sus siglas en inglés Teachers's Attitudes toward Computers Questionnaire). El fue elaborado en Estados Unidos USA por Christensen y Knezek, (1999) con la finalidad de estudiar los efectos de la incorporación de la tecnología en la educación y las actitudes de profesores y estudiantes ante ello. El primer instrumento estuvo construido originalmente en 10 segmentos que incluía 248 reactivos, 32 escalas Likert y sub escalas de diferencial semántico. Parte de los reactivos fueron seleccionados de 14 instrumentos de actitudes hacia la computadora validados durante su proceso de desarrollo. Acorde a las diferentes respuestas de los profesores a los que les fue aplicado el TAC se obtuvieron la consistencia interna de los diversos factores así como el indicador de confiabilidad determinado a nivel internacional. El instrumento del TAC que se utilizó en este estudio fue validado por el equipo coordinado por el Cesáreo Morales en el año de 1998 del Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa (ILCE).

Para conocer las actitudes se aplicaron tres instrumentos los cuales fueron:

- **Información general:** El cuestionario de información general en donde se incluyen datos como escolaridad, sexo, edad, tipo de docente en la institución, antigüedad, si tiene computadora e Internet en casa, etc.
- **Adopción de la tecnología:** Adopción de tecnología, basada en la escala Stages of Adoption of Technology de Christensen (1997), la cual consta de la descripción de un continuo de seis etapas, en una de las cuales se debe ubicar el sujeto.
- **Actitudes de los maestros hacia las computadoras:** Para la medición de las variables dependientes se utilizó el Cuestionario sobre las actitudes de los maestros hacia las computadoras, versión en español del Teachers' Attitudes Toward Computers (TAC, Knezek y Christensen, 1996), el cual fue validado para la población mexicana en 1999 y consta de 6 subescalas tipo Likert:
 - I. **Gusto / utilidad:** Percepción que tienen los maestros de seguridad, gusto y motivación para aprender a través de las computadoras, así como la facilidad y utilidad que ésta representa tanto en la práctica docente como en la vida cotidiana.
 - II. **Positividad / Negatividad:** Percepción positiva o negativa de la computadora
 - III. **Correo Electrónico:** Percepción de los sujetos del Correo Electrónico como un buen medio de aprendizaje y difusión, útil y práctico dentro del salón de clases y como un buen motivador ya que propicia la interacción entre los estudiantes y también entre estudiantes y maestros
 - IV. **Frustración / Ansiedad:** Sentimientos de amenaza, temor, dependencia, nerviosismo, tensión, angustia, frustración y ansiedad ante el hecho de trabajar con una computadora, así como la percepción de poca utilidad, baja productividad y creatividad en la práctica profesional
 - V. **Aprendizaje / Productividad:** Percepción de utilidad y alta productividad en el aprendizaje, las actividades escolares y la vida cotidiana, a través del uso de la computadora
 - VI. **Impacto Negativo:** Percepción de aislamiento, deshumanización y frialdad en las interacciones entre las personas que utilizan una computadora tanto en la práctica profesional como en la vida cotidiana.

Los departamentos del CUCSUR participantes fueron: Estudios Sustentables de Zonas Costeras (DEDSZC); Producción Agrícola; Ingenierías; Turismo, Recursos Naturales y Agropecuarios (DERN); Estudios Jurídicos; Estudios Contables, y

Administración. Se utilizó un muestro aleatorio estratificado y se fue proporcional al tamaño de cada departamento, es decir dentro de los departamentos con más profesores se seleccionaron mas que en aquellos departamentos con menos profesores. El tiempo promedio que le llevo a cada docente responder el instrumento fue aproximadamente de 20 minutos.

Los análisis estadísticos de la información obtenida se realizo a través tablas de frecuencias proveniente de las variables clasificatorias e independientes estudiadas. Además, se realizaron Análisis de Varianza (ANOVA) no paramétricas dada la naturaleza de las variables. Los ANOVAS no paramétrico se realizaron para comparar las medias de los puntajes en las diferentes escalas y las variables estudiadas, mientras que las pruebas de rango post hoc permitieron determinar las diferencias específicas existentes entre un conjunto de medias.

RESULTADOS

Gusto y utilidad: Para la escala de Gusto y utilidad se encontraron diferencias significativas en las variables de Departamento ($F^3=6.17$ $P \leq .0001$), Escolaridad ($F=16.17$ $P^4=0.0001$), Sexo ($F=15.12$ $P=0.0001$), Edad ($F=9.93$ $P=0.0001$), antigüedad ($F=3.33$ $P=0.01$, Nombramiento ($F=23.41$ $P=0.001$), Acceso de Internet en casa ($F=22.2$ $P=0.0001$) y Capacitación $F=5.89$ $P=0.0006$) En donde los maestros entre la edad de 25 a 30 años ($\bar{X}=4.50$), los profesores del Departamento de Administración ($\bar{X}=4.42$), Departamento. de Turismo ($\bar{X}=4.36$), los que tienen una antigüedad entre los 11-15 años ($\bar{X}=4.44$) y los que tienen el grado de doctor ($\bar{X}=4.33$) son quienes mostraron mayor gusto, seguridad y motivación para aprender a través de la computadora, así como también percibieron mayor facilidad y utilidad en la práctica docente a través del uso de la computadora.

Escala positividad negatividad: Para esta escala se pudo observar que existe una percepción positiva por los docentes hacia la computadora en general. Sin embargo, destacan las diferencias encontradas en las variables Departamento ($F=5.36$ $P<.0001$), Sexo ($F=16.85$ $P<.0001$), Edad ($F=3.65$ $P=0.0029$), Antigüedad ($F=3.078$ $P=0.0160$), Nombramiento ($F=3.24$ $P=0.0399$), Etapa de adopción a la tecnología ($F=5.71$ $P=0.0002$), Acceso de internet en casa ($F=17.46$ $P<.0001$), Tiempo de uso de la computadora ($F=8.05$ $P<.0001$), Frecuencia de uso ($F=22.78$ $P \leq .0001$). Los maestros que se incluyeron en la segunda etapa de adopción de la

³ F=Es el valor de la estadística de prueba F

⁴ P= Se considera una variable significativa si es menor .05

tecnología ($\bar{X}=6.32$), los maestros que contestaron que usaban la computadora semanalmente ($\bar{X}=6.23$) y del Departamento de administración ($\bar{X}=6.20$).

Escala correo electrónico: En cuanto la escala del correo electrónico se encontraron diferencias significativas en las variables Departamento ($F=10.12$ $P\leq.0001$), Sexo ($F=40.73$ $P\leq.0001$), Edad ($F=5.55$ $P\leq.0001$), Antigüedad ($F=2.57$ $P=0.0372$), Nombramiento ($F=12.88$ $P<.0001$), Acceso a computadora en casa ($F=11.13$ $P=0.0009$) Internet en casa ($F=23.35$ $P\leq.0001$) y Capacitación recibida ($F=3.14$ $P=0.0252$). Siendo los profesores del Departamento de Administración y de Turismo ($\bar{X}=4.27$) quienes perciben esta herramienta como un buen medio de aprendizaje y difusión, útil y práctico y buen motivador en el salón de clases

Escala frustración y ansiedad: En cuanto la escala de frustración y ansiedad se encontraron diferencias significativas en casi todas las variables: Departamento ($F=4.70$ $P\leq.0001$), Escolaridad ($F=5.81$ $P=0.0031$), Sexo ($F=10.51$ $P=0.0012$), Edad ($F=4.44$ $P=0.0005$), Antigüedad ($F=3.60$ $P=0.0064$), Nombramiento ($F=13.46$ $P\leq.0001$), Acceso a la computadora en casa ($F=3.55$ $P=0.0598$), Tiempo de uso ($F=3.60$ $P=0.0132$), Frecuencia de uso ($F=8.12$ $P=0.0003$), Capacitación recibida ($F=6.54$ $P=0.0002$). Presentó menores sentimientos de ansiedad, temor, frustración ante el hecho de trabajar con una computadora los profesores con una antigüedad de 11 a 15 años, aunque en lo general los docentes en el CUCSUR presentan muy pocos sentimiento de frustración y ansiedad.

Escala aprendizaje y productividad: En cuanto la escala de aprendizaje y productividad se encontraron diferencias significativas en las variables Departamento ($F=5.81$ $P\leq.0001$), Escolaridad ($F=16.71$ $P\leq.0001$), Sexo ($F=6.82$ $P=0.0092$), Edad ($F=6.85$ $P\leq.0001$), Nombramiento ($F=32.56$ $P\leq.0001$), Acceso a la computadora en casa ($F=4.49$ $P=0.0344$), Acceso de internet en casa ($F=11.94$ $F=0.0006$), Frecuencia de uso ($F=6.05$ $P=0.0025$), Capacitación recibida ($F=7.10$ $P=0.0001$). Los que tienen doctorado ($\bar{X}=4.41$) y los profesores del Departamento de Ingenierías son quienes perciben en mayor porcentaje el uso de la computadora en el salón de clases como útil y productivo para el proceso de aprendizaje.

Escala impacto negativo: En la escala Frustración/Ansiedad encontramos diferencias significativas en las variables Departamento ($F=3.77$ $P=0.0007$), y Antigüedad ($F=4.47$ $P=0.0016$). En este sentido los profesores del Departamento de Contaduría ($\bar{X}=1.48$) y los profesores que tienen el grado de doctor ($\bar{X}=1.60$) son quienes perciben un menor aislamiento, deshumanización y frialdad en las

interacciones al utilizar una computadora tanto en la labor docente como en la vida cotidiana.

CONCLUSIONES

De la distribución de frecuencias podemos subrayar la información de las variables Edad, Antigüedad y Uso de la Computadora, mayoritariamente se observa que profesores entre 25 y 40 años de edad (67%) y una experiencia laboral menor de 10 años (81%) debido a que nuestro Centro Universitario es relativamente joven, con una antigüedad de operación de 14 años y con un rango de edad promedio en sus docentes que presupone un buen potencial, en la madurez de los sujetos y en la plenitud de las condiciones para el desarrollo de su actividad. Los resultados señalaron que el 83% de los docentes cuenta con computadora en casa lo cual explica el alto nivel de uso de la computadora.

El acceso de Internet en casa, el 51% de los docentes dijo tener acceso es decir, 5 de cada 10 profesores que tienen computadora en casa tienen acceso a Internet. Por otro lado se presentó el panorama en el que ningún profesor asumió estar en la etapa 1(conciencia), una porción mayoritaria de maestros no se encuentra en un nivel inicial con respecto a esta tecnología. La mitad de ellos se ubican en un nivel intermedio, en las etapas 3 (entendimiento y aplicación del proceso, 25%) y 4 (familiaridad y confianza, 25%) y más de un tercio se encuentra ya en un nivel avanzado, en las etapas 5 (adaptación a otros contextos, 25%) y 6 (aplicación creativa a otros contextos, 17%). Ello nos hablaría al parecer de que la etapa de adopción de la tecnología no tiene necesariamente que ver con la el uso de Internet en casa.

Por otra parte, los resultados generados en los ANOVA y el hecho de que en 5 de las 6 escalas no se tengan diferencias significativas en la variable etapas de adopción de la tecnología, es decir que no importa la etapa en la que se encuentren no influye en la actitud de los sujetos hacia la tecnología, lo cual aparenta ser una contradicción ya que aquellos profesores que se encuentran en etapas avanzadas de adopción de la tecnología deberían tener una percepción que en general denotará mayor gusto por la PC y mayor consideración acerca de su utilidad, una actitud más positiva hacia esta tecnología, mayor consideración sobre la utilidad del correo electrónico, menor desagrado y angustia ante las computadoras, mayor percepción de la utilidad para el aprendizaje y para la productividad en general de las computadoras, así como, una menor percepción de impactos negativos por el uso de estos sistemas. Estas aparentes contradicciones supone que los profesores no tienen bien definido la etapa

de adopción de la tecnología en que se encuentran o están confundidos en la definición del uso de la tecnología, en este caso el uso de la computadora en la enseñanza. Este problema, quizá se deba a que no se ha instrumentado coherentemente una estrategia de capacitación en el uso de la tecnología en el aprendizaje y la creación de nuevos ambientes de aprendizaje por parte de la administración del CUCSUR.

En el extremo opuesto se encuentran los departamentos ya que esta variable muestra diferencias significativas en todas las escalas además de las escalas, edad, antigüedad, nombramiento y acceso de Internet en casa.

Podemos ver diferencias de las actitudes de los docentes de los diferentes departamentos y la aplicación de la computadora como una herramienta que les ayude a que sus alumnos a que logren un aprendizaje significativo, esto muestra que quizá se deba al poco interés por parte de la administración en el seguimiento al Programa Estratégico de Instrumentación de Modalidades de Enseñanza no Convencional que fue elaborado en el año 2001 por parte de la misma Secretaría Académica, la División de Desarrollo Regional, División de Estudios Sociales y Económicos y la Coordinación de Tecnologías para el Aprendizaje. El trabajo que realizan los departamentos ha sido de manera aislada cabe resaltar que el Departamento de Ingenierías es el único que ha hecho esfuerzos encaminados a estas áreas; y este mismo el que alcanzó las puntuaciones más altas en la escala de aprendizaje. Los departamentos de Administración y Turismo muestran las escalas más altas de aceptación en el uso de la computadora y su potencial en el aprendizaje que puede ser aprovechado en la implementación de un programa de desarrollo creación de nuevos ambientes de aprendizaje.

Se encontró que la edad es un factor importante en lo referente al gusto por la computadora y la utilidad que puedan hacer de la misma, el uso del correo electrónico como una herramienta de apoyo en la comunicación con los alumnos, en cuanto los sentimientos de positividad y negatividad de la computadora, aprendizaje y productividad así como en sus sentimientos de frustración y ansiedad hacia estos medios. Resultando que los docentes entre 25-30 y 40-45 años de edad mostraron mayor percepción de agrado y de utilidad de la computadora.

Los profesores con una antigüedad menor de 5 y entre los 11 y 15 años s mostraron las mejores actitudes hacia la computadora. Se observó aquí que los profesores con mayor antigüedad docente presentaron mayor disposición y actitudes hacia la PC.

Los docentes con nombramiento de asignatura fueron los que mostraron una actitud más positiva y los docentes con nombramiento de técnico académico mostraron actitudes menos positivas debido a las funciones que realizan estos académicos, y que no están centrados en la docencia. Entre los maestros que tienen Internet en casa; ocurre de manera inversa en ambos aspectos entre quienes no la tienen. Contar o no con Internet en la casa tiende a una actitud más positiva hacia la tecnología informática. Hay en general una percepción más positiva hacia la computadora y un menor sentimiento de desagrado y angustia ante las mismas.

Los resultados anteriores pueden llevar a las razones de que en este Centro Universitario se cuenta de manera amplia con facilidad acceso a la tecnología. Rechazamos la primera hipótesis de interés en esta investigación que establece “La adopción satisfactoria de la tecnología por parte del docente esta relacionada con su experiencia previa en el uso de la computadora, el uso frecuente de esta herramienta y una capacitación constante” ya que como anteriormente se comentó esta variable no presentó significancia en 5 de las 6 escalas de análisis.

Se encontró que los profesores que su edad fluctúa entre los 25-30 años tienden a percibir de manera más favorable la computadora, pero no así los de 31 a 35, teniendo mejores actitudes que estos los docentes de 40-55 con lo cual podemos ver el sentimiento de percepción hacia la computadora en este Centro Universitario no va disminuyendo conforme a la edad.

BIBLIOGRAFÍA

- Alajaaski, J. (2006). How does Web technology affect students' attitudes towards the discipline and study of mathematics/statistics? *International journal of mathematical education in science and technology*, 37(1), 71-79.
- Ajzen y Fishbein, M. (1980) Understanding attitudes and predicting social behavior. Prentice-Hall Inc. N Jersey.
- Aurèle, St. Yves (1988) Psicología de la enseñanza aprendizaje. México: ed. Trillas.
- Blanco, I. (2011). El Universo de la Inteligencia (3 ed.). México: Editorial Limusa.
- Bañuelos, A. (1999) Actitudes de profesores universitarios hacia el uso de las redes de cómputo en la educación. *Informática Educativa*. 12(1), 91-110.
- Castro y Lluriá, R. Comunicación y nuevas tecnologías en educación. Módulo de fundamentos y desarrollo de la tecnología educativa, Maestría en Tecnología Educativa. México: ILCE, 1994.

- Christensen, R. (1998) Effect of technology integration education on the attitudes of teachers and their students. Doctoral dissertation, University of North Texas, Denton.
- Christensen, R. y Knezek G. (1999) Construct validity for the Teachers's Attitudes Toward Computers Questionnaire. Documento de trabajo, del Department of Technology and Cognition, University of North Texas.
- Cliff Liao, Y.(1994) Gender differences on attitudes toward computer: A meta-analysis. 10th International Conference of the Society for Information Technology and teacher Education .USA, Sn. Antonio Texas.
- Gagné, R. (1987) Las Condiciones del aprendizaje. México: Nueva Editorial Interamericana.
- García A. (1995) Las nuevas tecnologías en la capacitación docente. Madrid: Visor distribuidores.
- Javiedes, M. (1996) Postulados Básicos en torno a la formación y cambio de actitudes. México: UNAM.
- Knezek, G. y Christensen, R. (1996) Teacher's Attitude Toward Computers Questionnaire. Validating the Computer Attitude Questionnaire (CAQ). ERIC Document Reproduction Service No. ED260696.
- Ko, S., & Rossen, S. (2004). Teaching Online. A Practical Guide (2da. ed.). Boston, NY: Houghton Miffling Company.
- Longworth, N. (2005). El aprendizaje a lo largo de la vida en la práctica. Barcelona: Paidós.
- Smaldino, S. E., Lowther, D. L., & Russell, J. D. (2008). Instructional technology and media for learning (9 ed.). Upper Saddle River, NJ,: Pearson Merrill Prentice Hall.

PONENCIA 14

Apropiación del espacio universitario a través de la experiencia del sujeto estudiantil



Gustavo Márquez Sandoval
gustavomsan@gmail.com

RESUMEN

En la actualidad los jóvenes universitarios llevan a cabo una serie de prácticas sociales propias de su inserción en un nuevo y en muchos sentidos, desconcertante espacio institucional como lo es la Universidad. Con esto, el presente trabajo busca enfatizar que las generaciones actuales saben que viven una época donde no existe la seguridad de que los estudios superiores les provean la mejor ruta para la seguridad económica o la movilidad social. Lo que puede ser interpretado como formas de representación de una realidad común para un determinado sector estudiantil. Para estos efectos, tomo como caso empírico a los estudiantes del Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades (CUCSH-UdeG). Con ello pretendo captar las distintas formas con las que los estudiantes construyen sus respectivos “ámbitos de sentido”; destacar los procesos de integración universitaria, a través de peculiares formas de negociación en el marco de lo institucional.

Lo anterior, pretende dimensionar un cierto agotamiento de la representación actual del ser universitario tradicional, portadora del avance social y ligado directamente al progreso. Pero, al mismo tiempo, busca otorgar sentido a determinadas formas enunciativas de los sujetos para descartar, desafiar, subvertir, proponer “otras” formas de (re)significar su condición como jóvenes universitarios.

No obstante, la presente propuesta se limita a mostrar el esquema teórico-metodológico con el cual he decidido emprender esta tarea y dejar entre dicho que, como todo proceso de investigación cualitativa, éste es continuo y cuyas etapas no siguen un orden lineal.

PALABRAS CLAVE: Universidad, estudiantes, jóvenes, integración y apropiación.

INTRODUCCIÓN

El tema es presentado como parte de un fenómeno social circunscrito dentro del ámbito de lo educacional. Está conformado por el referente institucional que significa la Universidad Pública. A este respecto, el presente estudio -en proceso de investigación de campo-, esté abocado al caso empírico de los estudiantes del

Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades (CUCSH-UdeG), que deciden permanecer más tiempo fuera del aula de clases y que tienen como lugar los espacios universitarios de uso común: patios, jardines, pasillos y área de cafetería. Ello, no impide poder refractar este fenómeno a diferentes campos y su relación con la vida social contemporánea.

En este orden de ideas, se parte del supuesto que los jóvenes como universitarios son un grupo social doblemente importante. Por una parte, se distinguen por pertenecer a un sector de la población que se encuentran en etapas intermedias de sus vidas; que ya han adquirido -o están a punto de hacerlo- responsabilidades adultas (etapa-pre-adulta). Por otra parte, se diferencian de otros sectores juveniles por haber ingresado a la universidad. Esto en un país como el nuestro, donde la mayoría de los jóvenes quedan excluidos de la universidad y los que logran acceder, presentan condiciones sociales desfavorables, propiciando a que abandonen sus estudios profesionales. De ahí que se diga que los jóvenes universitarios son una *élite* que ha destacado por su resistencia, permanencia, dedicación y habilidad para sobrevivir en las escuelas.

A razón de esto, el presente escrito, comparte la idea junto con autores como Suárez, (2010); de Garay, (2004) y Guerra, (2005), quienes plantean que más allá de los problemas de pobreza que pueda presentar el sujeto estudiantil, esto también es debido a la incapacidad sistémica de otorgar a los jóvenes ámbitos de acogimiento, de sentido y de gusto por la asistencia a la escuela; además de un profundo desconocimiento o desinterés por lo que significa ser joven en la actualidad en nuestro país.

Al respecto, para la comunidad de estudiantes objeto de investigación, no es lo mismo hacer frente a las contingencias de la vida dentro de la escuela que fuera de ésta. Con esto se busco enfatizar el sentido de refugio que es construido en torno las escuelas.ⁱ

SUSTENTACIÓN

Al respecto, es posible formular este fenómeno a partir de las siguientes preguntas que guiarán la presente propuesta de investigación: ¿Cuáles son los procesos de integración generados por los estudiantes del CUCSH-UdeG, que tienen lugar en los espacios universitarios de uso común: patios, jardines, pasillos y área de cafetería?, ¿qué tipos de integración existen? y ¿es posible hablar de fronteras simbólicas entre

la comunidad estudiantil? Sí es así, ¿qué tipo de interacciones y negociaciones se establecen? Por consiguiente, planteo la presente problemática a partir de la siguiente propuesta teórica-metodológica:

Como un esfuerzo por responder a las interrogantes arriba señaladas, planteo la siguiente hipótesis: La universidad se presenta como un espacio donde las formas de participación de los estudiantes adquieren una mayor habilidad para usar los recursos de modo flexible y dinámico. Esto supone la existencia de determinadas fronteras simbólicas que se delimitan a través de la interacción estudiantil. Para estos efectos, al interior del CUCSH-UdeG se configuran fronteras simbólicas entre los estudiantes. Lo que da lugar a una negociación entre pares: los que permanecen más tiempo fuera del aula de clases y los que no lo hacen, más identificados con el sistema social de la escuela. Parto del supuesto, de que el sujeto estudiantil pone en funcionamiento tácticas y estrategias que son utilizadas como dispositivos de negociación enunciadas y articuladas en función de diferentes tipos de integración y socialidad. En particular me interesa analizar el proceso mediante el cual los estudiantes que permanecen fuera de las aulas, ponen en juego dichas negociaciones que tienen lugar en los espacios universitarios de uso común, apropiándose de ellos. En esta apropiación se definen situaciones emergentes entre la comunidad estudiantil, lo que puede generar la confianza interpersonal, estimular el oportunismo individual y/o el desorden social en el marco de lo institucional.

Esto último, tiene como objetivo de Identificar la dinámica relacional de los estudiantes del CUCSH-UdeG, que tengan como lugar los espacios universitarios de uso común: patios, jardines, pasillos y área de cafetería. Para fines de comprender cuales son los procesos de integración y socialidad presentes en contextos universitarios y su relación con la vida social contemporánea.

En este orden de ideas, es posible justificar la presente propuesta a partir de su relevancia en los siguientes puntos: Porque nos permite indagar acerca de las fronteras simbólicas que operan al interior de las Universidades. Lo que significa que podamos comprender los modos en que la experiencia del estudiante se produce, se organiza y se legitima en el marco de las instituciones como componente básico para entender cómo funcionan las escuelas y formas particulares de significado entre las generaciones actuales de estudiantes universitarios; en particular, al enfatizar cómo llegan a reunirse determinados grupos de estudiantes dentro de un contexto específico ajeno a las aulas de clases y que, a través de sus prácticas cotidianas, dan lugar a los momentos de autocreación, permitiendo con ello, comprender la relación compleja entre las escuelas y la vida social contemporánea.

Por otra parte, se pretenden que el producto de la investigación colabore en la discusión actualizada acerca de los temas relacionados con prácticas populares en el marco de la cultura estudiantil. Y con ello, lograr explicar el significado del espacio universitario desde la experiencia del sujeto estudiantil y su relación con la vida social contemporánea.

Esto es importante en virtud que busco relacionar el paradigma propuesto por Grossberg (2009), que alude a los “*espacios-problemas*” lo que nos remite al tratamiento de determinadas nociones de resistencia que “construyen narrativas” y que rechazan de manera explícita –e implícita- las teorías que asumen una oposición simple entre la dominación y la subordinación.

Esto con la finalidad de analizar a la Universidad desde otras aristas, y salir de la perspectiva tradicional que estudia al sujeto estudiantil solamente desde el punto de vista Institucional. Con ello, pretendo comprender cómo estos sujetos llegan a vincularse dentro de un contexto específico y construyen diversos procesos de integración a partir de su apropiación con el espacio institucional.

Primer momento:

Son tres las categorías de análisis propuestas. La primera, es la de Universidad Pública (lo que implica un contexto específico) con una sub-categoría: espacio universitario de uso común; la segunda, es la de jóvenes con otra sub-categoría: estudiantes universitarios; y la tercera, la de integración y como sub-categoría: *socialidad*, Maffesoli, (2003).ⁱⁱ

En este orden de ideas, con la categoría Universidad, busco connotar adecuadamente la importancia del referente institucional. Para lo cual, propongo partir de la lógica de los *campos sociales* propuesta por Bourdieu, (2003). Con ello, pretendo mostrar el papel que juegan los espacios universitarios de uso común. Además, porque con esto me permite proponer un espacio metodológico que logre acotar una perspectiva de mi objeto de estudio. Al respecto, parto del supuesto de que susciten discursos alternativos al interior de las universidades definidos por su ubicación espacial. De ahí que se comparta la idea junto a De Certeau (2000), de que hay tantos espacios como enunciaciones posibles.

Por su parte, la categoría jóvenes, busca identificar y distinguir las prácticas cotidianas realizadas por las y los jóvenes, en particular de quienes mantienen una condición de estudiantes universitarios. Al respecto, se busca asociar a los universitarios con la etapa de la juventud.ⁱⁱⁱ Sin embargo, no todos los estudiantes

son jóvenes, habrá quienes prefieran alargar su juventud, al dilatar su estancia en las instituciones educativas, por ende, existen distintas narraciones que expresan facetas de la experiencia estudiantil. Por lo tanto, se parte de la idea de que la condición de ser estudiante, está dada por el relato que de la vida estudiantil se pueda realizar.

En este sentido, para articular la cultura escolar con las culturas juveniles, es necesario compartir y descifrar las formas en que los jóvenes se conectan e interrelacionan mensajes, así como el sentido que les dan, representados por los saberes; que los jóvenes encuentran y recrean en los espacios extra-áulico o en sus barrios.^{iv} Ya que junto con la escuela, constituyen agentes culturales y de socialización y, como tales, son configuradores de visiones del mundo y de prácticas culturales y sociales.

Por lo cual, habrá diferentes versiones de lo que se entiende por joven o por estudiante. Autores como Suárez Zoraya (2010), exponen que las representaciones en torno a la figura de los universitarios no surgen de la nada, sino que hay condiciones y grupos que las hacen surgir en donde es posible encontrar intereses, sospechas, adscripciones, oposiciones, querellas, rechazos, acuerdos, oportunidades y resistencias.

En cambio, para la tercera de las categorías, se busca partir de la noción de integración, compartiendo una perspectiva de análisis propuesta por Coulon (2005), este autor nos habla de tres fases con respecto a los procesos de integración universitaria: *tiempo de alineación* que ocurre cuando el estudiante entra en un universo desconocido, una nueva institución que rompe con el mundo familiar que acaba de dejar atrás; *el tiempo de aprendizaje*, cuando el estudiante se adapta progresivamente a la situación que asume y; *el tiempo de afiliación*, periodo en el que se observa ya un relativo dominio que se manifiesta especialmente por la capacidad de interpretar las reglas e incluso transgredirlas.

Así, por la atención que deseo prestar a observar más de cerca como sea posible las interacciones sociales en la cotidianidad de los sujetos, será necesario hacerlo a partir de su intercepción con la sub-categoría de la *socialidad*. La cual adquiere importancia en la medida que deseo comprender la capacidad de las personas de orientar los recursos de que disponen a sus propias necesidades y deseos.

Segundo momento:

Una vez expuesta esta primera clasificación en tres categorías. Me propongo agruparlas en cuatro dimensiones de análisis: la Universidad como un medio para otros fines; la Universidad como “el” valor en si mismo; la Universidad y sus vínculos afectivos y; la Universidad como norma o tradición. Esto con fines de construir una tipología básica cuyo eje articulador será captar la dinámica relacional entre los estudiantes que deciden estar más tiempo fuera de clases y los que no.

Para la primera dimensión, la Universidad como un medio para otros fines, se busca identificar a un sector de estudiantes que ven en los estudios superiores un medio de movilidad social con fines de obtener algún tipo de beneficio económico y/o lograr prever un vínculo institucional inmediato, se caracteriza además por estar determinada por expectativas en el comportamiento. Con esto pretendo observar cómo determinados sectores de estudiantes del CUCSH-UdeG tratan de encontrar elementos válidos de las “reglas” que les ayuden a regular su pronta integración pero, al mismo tiempo, descartar las que atentan contra su grupo o sus intereses.

En este sentido, la universidad se presenta como un espacio donde las formas de participación de los jóvenes en su calidad de estudiantes adquieren una mayor habilidad para usar los recursos de un modo flexible y dinámico al interior de la universidad. Esto tiene efectos relevantes, dado que pueden generar confianza interpersonal o por el contrario, estimular el oportunismo individual y el desorden social.

Se enfatiza el poder de enunciación de estas prácticas, a las maneras como se producen, se insertan y funcionan en la vida social contemporánea con el fin de reproducir, enfrentar y posiblemente transformar las estructuras de poder existentes. Esto, me permite la intercepción y conjunción de conceptos en torno a cuestiones relacionadas con la astucia, el relajó, la maña, el arreglo, el ingenio y lo oculto. En este orden de ideas, adquiere importancia el concepto de “bribón” propuesto por Maffesoli (2005). Esto, porque deseo comprender como los sujetos emplean una lógica operacional y la manifiestan en la vida cotidiana creando un campo con prácticas arriesgadas o de deslinde.

Esto adquiere sentido, al momento de introducir el concepto de las “maneras de hacer cotidianas” o “prácticas especializantes”. Lo que me permitirá interpretar las motivaciones que guían las acciones de los individuos en el marco de los procesos institucionales. El cual emplearé como un esquema de acción que permite interpretar como el sujeto funda, confronta, articula y desplaza las “fronteras simbólicas” de un

determinado espacio y cómo son creadas a partir de sus diferentes enunciaciones en las cuales los sujetos estudiantiles trazan en su lógica cotidiana su actuación.

Esto implica lograr identificar determinadas “tácticas” y “estrategias”, a través de las cuales el sujeto construye sus posiciones y al cómo las vincula en las relaciones entre pares. De acuerdo a lo señalado por este Certeau, por “estrategia” debemos de entender “aquello” que postula un lugar susceptible de circunscribirse como lugar propio y luego servir de base a un manejo de sus relaciones con una exterioridad distinta, apela a lo institucional; lo formal y ocultan bajo sus cálculos objetivos su relación con el poder que la sostiene. En cambio por “tácticas” las define cómo un “cálculo” que no puede contar con un lugar propio, ni base donde capitalizar sus ventajas; es de carácter individual y, depende del tiempo. Tiene como forma no un discurso, sino la decisión misma. Es el acto y la manera de aprovechar la ocasión o la de jugar con los acontecimientos para hacer de ellos ocasiones.

Según mi opinión, es en los espacios universitarios de uso común donde se entreteje una dinámica relacional entre “dominadores” y “dominados” entre la comunidad estudiantil. Esto significa poder concebir estos espacios con la noción *lugares de subversión* (Scott, 2000), como los lugares propicios para la transmisión de aquellas otras prácticas que normalmente no están de acuerdo con la cultura oficial. Es decir, donde es posible apreciar un determinado grado de fricción, disputa e imposiciones entre un “discurso público” y un “discurso oculto”, en los términos con que lo expone Scott, (2000).^v

Lo importante será definir –y parafraseando a James Scott- en qué consiste la puesta en escena de una especie de frontera donde se redefinen y se renegocia discretamente las relaciones de poder entre grupos. Lo que da lugar a los momentos de autocreación y con ello comprender la relación actual entre las escuelas y la sociedad actual.

Una segunda dimensión, la Universidad como “el” valor en si mismo, nos refiere a estudiantes identificados plenamente con el sistema social de la universidad. En esta lógica de actuación, la búsqueda de formación profesional es lo que los vincula y los identifica. Está determinada por la creencia consiente hacia una conducta o algún merito. Se trata de un sector de estudiantes motivados por adquirir un mayor aprendizaje y en la búsqueda de un dominio en la especialidad y una mayor estabilidad. Esto, tiene relación con el como la educación genera un espacio narrativo privilegiado para algunos grupos sociales y un espacio de desigualdad y subordinación para otros. No todos conciben de la misma manera los estudios profesionales.

Para el caso de la tercera dimensión, la Universidad y sus vínculos afectivos. Se orienta fundamentalmente en la búsqueda de estudiantes que pretenden perpetuar sus relaciones durante su estadio en la Universidad, manteniéndose conectados agregados a determinados grupos, a través de redes sociales o relaciones entre pares.

Esto, deja la idea que subsisten algunas convenciones en el marco de lo institucional que alternan como mecanismos de protección entre los agentes involucrados a través de la “ley del secreto” (Maffesoli, 1987). La cual debemos de concebir como una forma privilegiada de comprender el juego social que se desarrolla ante nuestros ojos. Aquellas otras prácticas que normalmente no iba de acuerdo con la cultura oficial.

Por su parte, Giraud (2007), nos refiere que los “secretos”, lo “oculto” mantienen un carácter funcional como en los casos de agrupamientos sociales o en los que la pertenencia proviene de la iniciación en torno de un descubrimiento progresivo de secretos. Planteamientos que son coincidentes con lo referido por Le Breton (2009), sólo que él refiere a los “silencios” como el intervalo para las modulaciones de las conversaciones; pero que no son una expresión formal, sino que adquiere su significación en función de los usos culturales y de los contenidos de los intercambios.

Lo cual relaciono con la hipótesis del “relajo” en los términos propuestos por Portilla (1984), como una “acción en el mundo que sólo puede presentarse en un horizonte de comunidad”; es decir, los actos que contribuyen a constituirlo son actos que suponen una intención comunicativa inmediata, por ello, -a decir del autor- el relajo en soledad es impensable.

Esto último, supone la idea que este tipo de tácticas buscan la visibilidad de este sector de estudiantes como un intento de legitimar algún tipo de acción. Al respecto, Bourdieu (1988), nos habla del concepto de “ruptura herética”. Un tipo de subversión cognitiva que pone en riesgo la adhesión al orden establecido y como consecuencia de ello, expone la voluntad, para este caso, de un grupo de estudiantes para producir y sostener esa nueva realidad. De ahí que se hable de una supuesta negociación definida en una frontera simbólica en el marco de lo institucional.

Por su parte, la última de las dimensiones, la Universidad como norma o tradición, busca referirse a un sector de estudiantes que por obligación social o por la necesidad de responder a obligaciones morales o familiares. Con ello se pretende

identificar estudiantes que encuentran en los estudios superiores (Ciencias Sociales), una especie de refugio educativo, sin verse obligados a integrarse a una vida profesional pronta y/o apegada con los principios que definen su carrera. Al respecto, Bourdieu (2003), es quien más logra ejemplificar este hecho, al haber identificado sectores de la sociedad que seguros de su presente y su futuro económico, emprenden los estudios universitarios como algo cotidiano donde pueden permitirse el relajamiento y tomar los riesgos del virtuosismo académico. O quienes presente algún tipo de “vacío de rol” (Guerra, 2005).

Por otra parte, empleo el término de “comunidad emocional” propuesto por Maffesoli (2004), para aludir a determinadas formas de “grupismo”, que evidencian distintos procesos de identificación a partir de lo que es común para todos. A decir del mismo autor, su principal característica es su inestabilidad. Al mismo tiempo, no deja de suscitar un estricto conformismo con sus propios miembros. y que en muchos puntos resulta anómica con respecto a la moral establecida. Aquí, las identidades y las experiencias de los estudiantes deben ser analizadas a la luz de la relación con las prácticas y representaciones de la comunidad universitaria, pero también en función del horizonte de los discursos hegemónicos que la sociedad presenta sobre estos grupos.

En este proceso, pretendo identificar quienes buscan estar activos mientras se piensa que haber con su tiempo, quienes buscan estabilidad emocional, quienes buscan potenciar determinadas redes sociales y/o a través de relaciones entre pares.

Tercer momento:

Al respecto, me propongo utilizar el método de observación como principal dimensión analítica que, junto con la conversación informal que logré concretar con mis sujetos, se mantendrán como eje medular en la recolección de datos de la presente indagación.

Esto obedece también a que deseo obtener información de mis sujetos por el contacto vivo con su medio social donde estos se desenvuelven: observar las prácticas estudiantiles desde el punto de vista de sus actores en situaciones naturales. En este sentido, pretendo, asumir el rol de participante-como-observador-encubierto. Esta decisión en gran medida se apoya a que estoy interesado en abordar un espacio abierto, Lo que me significa poder potenciar el recurso de la observación directa y recurrente sobre mi campo de estudio, al poder adoptar un rol que no sea notorio.

Para iniciar este trabajo de observación. He decidido acercarme a mi campo objeto de estudio de tal manera que logre pasar inapercibido como observador. Esto significa buscar no alterar (perturbar) el campo observado. Para ello, he decidido abordar a mis sujetos de estudio en el ámbito de sus cotidianidades, sin revelarme ante mis sujetos y sin que estos sepan que están siendo observados y así evitar cualquier ánimo de protagonismo entre ellos.

En este proceso, adopto el rol de “sociólogo *voyeur*” referido por Humphreys, (1975), citado por Flick, (2007). Con ello, pretendo aprovechar mi condición de estudiante que me permita tener acceso y poder moverme libremente por mi campo y mantener una cercanía con mis sujetos. Lo que significa poder atender la dinámica relacional presente entre los estudiantes en situaciones naturales.

Para lograr esto último, resulta obligado prever un posicionamiento en lugares estratégicos situados a un radio inmediato de las situaciones que deseo observar. Esto significa acotar un lugar metodológico. Para lo cual, propongo una escala de análisis que considere los estudios de lo micro (micro-grupos y/o micro-redes) y con ello lograr comprender con mayor profundidad mi objeto y su situación contextual, como son los procesos de integración y socialidad presentes entre la comunidad estudiantil objeto de estudio.

Con esto deseo mantener el foco en la negociación existente entre los estudiantes que deciden pasar más tiempo extra-áulico, que en clases, y los que no. y así poder detectar cuales son los trazos imaginarios: mapas y recorridos por estos grupos en el marco lo institucional.

En este orden de ideas, la cercanía con la que pienso llegar a estos grupos, será de forma prudente, “insospechada” (sin grabadora, ni cámaras, ni libreta de notas, etc.). La idea es poder perderme entre la cotidianidad de sus rutinas, de propiciar conversaciones informales entre mis sujetos de estudio, mismas que tienen que ser oportunas, esporádicas, en cierto sentido improvisadas. Todo con objeto de acceder a más información de acuerdo a las necesidades de la investigación. Esto tiene que ver con la idea poder evitar que un determinado uso de técnica que pueda ser reactiva al momento para el proceso de observación.

Al respecto, se pretende definir y acotar un espacio metodológico donde emplear la lógica de los campos y sub-campos propuestos por Bourdieu (2003). Esto, porque se desea comprender a las instituciones educativas no sólo como campos de lucha, sino por las formas de mediar entre la estructura y la superestructura, así como entre lo social y lo individual de los agentes de estos campos. Además porque con base a

esta propuesta metodológica, es posible sostener la idea de que las interacciones humanas se pueden estudiar a través de un espacio relativamente autónomo.

Se trata entonces de analizar la complejidad de un discurso propio generado al interior de lo institucional. De situar el presente trabajo como lo señala Ginzburg (1981), en los intersticios del poder en donde los sujetos construyen su existencia.

Aquí, es justo donde el espacio de uso común universitario adquiere un papel de “estrategia”, en el sentido de ser concebido como un lugar propio. Lo que deja la noción de la existencia de entidades diferenciadas por su situación-ubicación con el espacio institucional, y conformadas por un conjunto de *campos*. Dicho en otras palabras, un mundo social como los demás, pero que obedece a leyes sociales más o menos específicas un microcosmos provisto de sus propias leyes: cada uno con sus dominadores y sus dominados dentro de una dinámica donde es posible desafiar y revocar los principios mismos que ciñen la estructura de determinados campos. Bourdieu (2005). Esto da lugar a los *sub-campos* que (re)configuran este espacio de juego (espacio de uso común) con el peso creciente del manejo de lo cotidiano y su conducción estratégica por parte de estos grupos.

Lo que me significa poder atender a las peculiares formas de “promoción cultural”.^{vi} Mismas que son empleadas por estos grupos a partir de determinados dispositivos de enunciación social en la configuración y apropiación identitaria. Por tal razón, me propongo observar la dinámica relacional y los entramados que se dan entre los jóvenes estudiantes y los dispositivos institucionales (la Universidad) puestos en circulación y que organizan la vida cotidiana a su interior.

Con esto se busca enfatizar como las escuelas también representan espacios de contestación marcados por una intensidad “subterránea”, concepto utilizado por Maffesoli (2004), para referirse a la potencia social (contra poder) como parte de la existencia social que escapa al orden de la racionalidad instrumental y que no se deja finalizar ni puede limitarse a una simple lógica de la dominación. Por lo cual, la duplicidad, la astucia, se expresan por medio de una multiplicidad de rituales, de situaciones, de gestualidades, de experiencias que delimitan un espacio de libertad.

Esto con la finalidad de analizar a la Universidad desde otras aristas, y salir de la perspectiva tradicional que estudia al sujeto estudiantil solamente desde el punto de vista Institucional. Con ello, pretendo comprender cómo estos sujetos llegan a vincularse dentro de un contexto específico y construyen diversos procesos de integración a partir de la apropiación del espacio institucional. Lo que da lugar a la

existencia de fronteras simbólicas entre la comunidad estudiantil del CUCSH-UdeG, y puestas en funcionamiento mediante la negociación entre pares.

RESULTADOS O APORTACIONES

Por la fase inicial de la presente propuesta, ésta se limita sólo a la exposición del esquema o plan teórico-metodológico a utilizar. El cual, lo refiero como un proceso de ida y vuelta permanente entre los datos obtenidos y la teoría, esto mediante procedimientos de ajuste y funcionamiento de las categorías elegidas. Para esto, he decido hacerlo bajo una dimensión de análisis con énfasis en la observación. Se parte del supuesto, que esto me permitirá desarrollar de forma inductiva un patrón de significados, no con la intención de generar teorías, sino para identificar estructuras de relaciones que sean plausibles de explicar. Al respecto, son sólo datos dispersos como resultado de una semana de observación de campo. Estos en su conjunto, en espera de su codificación a efectos de su posterior análisis.

BIBLIOGRAFÍA

- Bourdieu, Pierre. (1988). *Cosas dichas*, Buenos Aires: Gedisa
- Bourdieu, Pierre y Jean-Claude Passeron. (2003). *Los herederos, los estudiantes y la cultura*. Argentina: Siglo XXI.
- Bourdieu y Loic Wacquant. (2005). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Buenos Aires: Siglo XXI
- De Certeau, Michel. (1999). *Las cultura en plural*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- De Certeau, Michel. (2000). *La invención de lo cotidiano. 1 Artes de hacer*. México: Universidad Iberoamericana.
- De Garay Sánchez, Adrián. (2004). *Integración de los jóvenes en el sistema universitario, prácticas sociales, académicas y de consumo cultural*. Barcelona-México: Pomares.
- Coulon, A. (1995). *Etnometodología y educación*. Barcelona: Paidós.
- Giddens, Anthony. (2003) *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Guerra Ramírez, María Irene. (2005). "Los jóvenes del siglo XXI, ¿para qué trabajan? Los sentidos del trabajo en la vida de jóvenes de sectores urbano-populares de la ciudad de México. en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol. 10, núm. 25. (abril-junio): 419-449.

- Ginzburg, Carlos. (1981). *El queso y los gusanos. El cosmos, según un molinero del siglo XVI*. Barcelona: Muchnik
- Giraud, Claude. (2007). *Acerca del secreto. Contribución a una sociología de la autoridad y del compromiso*. Buenos Aires: Biblos.
- Grossberg, Lawrence. "El corazón de los Estudios culturales: contextualidad, construccionismo y complejidad". *Tabula Rasa*. Bogotá-Colombia, n.10: 13-48, enero-junio 2009
- Le Breton, David. (2009). *El silencio. Aproximaciones*. Madrid: Sequitur
- Maffesoli, Michel. (1993). *El conocimiento ordinario. Compendio de sociología*. México: FCE.
- Maffesoli, Michel. (1987), "La hipótesis de la centralidad subterránea". [documento consultado 12/IV/2011].
http://www.dialogosfelafacs.net/dialogos_epoca/pdf/23-01MichelMaffesoli.pdf
- Maffesoli, Michel. (2004). *El tiempo de las tribus. El ocaso del individualismo en las sociedades posmodernas*. México: Siglo XXI.
- Maffesoli, Michel. (2005). *La tajada del diablo. Compendio de subversión posmoderna*. México: Siglo XXI.
- Portilla, Jorge. (1984). *Fenomenología del relajo*. México: FCE.
- Scott, James C. (2000). *Los dominados y el arte de la resistencia. Discursos ocultos*. México: ERA.
- Suárez Zoraya, María Herlinda. (2010). "Desafíos de una relación en crisis. Educación y jóvenes mexicanos". en Reguillo, Rossana (coord.). (2010). *Los jóvenes en México*. México: FCE y Consejo nacional para la Cultura y las Artes.
- Uwe, Flick. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Ediciones Morata, Madrid.

Notas

1 Por el término de refugio se entiende como la necesidad de todo individuo por ser socializado o adaptarse a algún tipo de estructura social que le permita desarrollarse personalmente, hallar seguridad afectiva, encontrar empatía entre pares y la seguridad de emprender juntos acciones y aventuras que fortalezcan la autovaloración del valor de la amistad. Es pues, la ocasión para potenciar acciones que fortalecen la auto evaluación, autonomía y por ende la identidad entre estudiantes.

¹ Maffesoli, con el término de *socialidad* nos refiere a las formas como el sujeto incide en el desarrollo de una solidaridad orgánica, fundamento mismo del "estar juntos".

¹ Una principal característica de los jóvenes en nuestro país, es que se distinguen por pertenecer a un sector de la población que se encuentran en etapas intermedias de sus vidas; que ya han adquirido -o están a punto de hacerlo- responsabilidades adultas (etapa-pre-adulta).

¹ Esto lo relaciono al "saber mutuo" tal como lo define Giddens (2003), el cual lo sitúa en un nivel de conciencia práctica. Lo refiere como el modo en que los actores se abren paso entre "los contextos de una vida social"; que no es considerado un saber, sino una creencia falible y que es en buena parte conocimiento tácito.

1 Scott, define los “discursos públicos” como específicos de un espacio social determinado y de un conjunto dado de actores: “dominadores”, que comprenden actos de lenguaje y una amplia gama de practicas sociales y, por “discurso oculto”, el discurso de los subordinados: “dominados”. No obstante, esto no sólo constituye el encuentro de dos tipos de discurso: un “discurso público” (dominadores) y otro “oculto” (dominados), sino que es ocasión para que el discurso oculto de los subordinados adquiera su carácter público.

1 Al respecto, Certeau (1999) trabaja el concepto de promoción cultural para pensar las formas en las que se cede a los grupos subalternos la posibilidad de la toma de la palabra. La cual también se ejerce en el marco de grupos que no se han institucionalizado, que funcionan como formaciones culturales aun no asimiladas o formalizadas por la institución. Se trata entonces de analizar la complejidad de un discurso propio generado al interior de lo institucional.

PONENCIA 15

Tutoría para formar investigadores en un doctorado en educación: eje central del currículum



José de la Cruz Torres Frías
cruzfrías@gmail.com

RESUMEN

La presente comunicación es producto de una investigación cualitativa de dimensiones mayores reportada como tesis de doctorado. En esta ocasión, el *foco de análisis* se centra en la implementación de la tutoría para formar investigadores como elemento clave del currículum de un doctorado en educación y la forma que ésta asume en la práctica educativa. Los hallazgos reportados sugieren repensar y reorientar las prácticas de formación de investigadores educativos de manera asociada a los estudios de doctorado, donde el *núcleo duro de la formación práctica* para este oficio, no se ubica en los seminarios de teoría de la investigación, sino en la relación de tutoría, donde el encuentro cotidiano cara a cara y en vivo entre investigador experimentado e investigador en formación (tutorado), favorece la socialización práctica del oficio de generador de conocimientos por la vía de la investigación rigurosa; pero, de manera paralela, conlleva a repensar los criterios de selección-asignación de investigadores-tutores y de investigadores-formadores involucrados en la labor docente a nivel de estudios de doctorado.

PALABRAS CLAVE: Posgrado, formación para la investigación, tutoría.

INTRODUCCIÓN

La presente comunicación es producto de una investigación cualitativa de dimensiones mayores en la cual se abordó como objeto de estudio el papel que juegan las prácticas de tutoría en la formación de *habitus científicos* en estudiantes de doctorado en educación (tutorados), la cual fue reportada como tesis de doctorado. Se hizo un acercamiento en casos particulares (4) y la información se recuperó vía grabaciones de audio por un periodo de dos años y medio. La perspectiva teórica desde la cual se comprendió dicho objeto recupera los planteamientos de la teoría de los campos de producción simbólica, la teoría del *habitus* y algunos planteamientos de los teóricos de la formación y de la formación

para la investigación. La información recuperada se analizó con apoyo en la propuesta de la teoría fundamentada.

Para los fines de esta presentación, el *foco de análisis* se centra en la tutoría para formar investigadores como elemento clave del currículum de un doctorado en educación y la forma que ésta asume en la práctica educativa. Lo que aquí se reporta es producto de una lectura transversal-intercasos de la *naturaleza de la relación de tutoría* vivida por los tutorados, como uno de los diversos ejes abordados en la investigación referida en el párrafo anterior; por tanto, *queda fuera de su propósito* dar a conocer los *habitus científicos* promovidos en dicha relación de tutoría.

Desde una mirada curricular, en la revisión de la literatura existente sobre formación para la investigación, se ha identificado que los investigadores que han trabajado de manera sistemática este asunto, han llegado a la consideración de que, durante los estudios de posgrado con orientación hacia la investigación, los procesos de formación de investigadores requieren estar respaldados por un currículum, planes, programas, objetivos y procesos educativos articulados y dirigidos a esta actividad; donde la investigación sea organizada mediante líneas de investigación con temáticas precisas, respaldadas por investigadores en activo con alta producción científica; se asegure una práctica de investigación de alto nivel y se genere una vida académica que promueva la socialización-enseñanza del oficio de investigador (Moreno, 2000 y Sánchez, 2000).

SUSTENTACIÓN

Algunos elementos conceptuales de referencia

Sobre la base de las consideraciones referidas en el párrafo anterior, resulta pertinente precisar que, en la investigación reportada, cuando se alude a la noción de *formación para el oficio de investigador*, ésta se comprende como un caso particular, un área especializada de la formación para la investigación (Moreno, 2002); sugiere una formación práctica muy cercana a una *enseñanza con carácter artesanal*, cimentada en el *savoir faire*, en el saber hacer corrigiendo mediado por el saber discursivo, donde los actos de formación se desarrollen de manera asociada a procesos de inter-acción e inter-cooperación *vis à vis* entre investigador experimentado e investigador en formación, orientados a promover el desarrollo, interiorización y recreación de los *habitus* que demanda el mundo científico, sus

normas y regularidades; aprender a pensar y hablar en su lenguaje e incorporar las condiciones en que se realiza la práctica científica.

Con la idea de *formación con carácter artesanal* (cfr. Torres, 2011) se hace referencia a un proceso de formación cercano, estrecho, cara a cara entre investigador(es) experimentado(s) e investigador en formación, donde se camina “pie con pie” el trayecto de formación y se acompaña “hombro con hombro” el desarrollo de cada una de las tareas que comprende la actividad de investigación, se revisan y retroalimentan de forma permanente y con sentido crítico los avances de investigación, se promueve el desarrollo del pensamiento crítico-reflexivo y creativo; se deja cierto margen de libertad y se asume cierta distancia para promover en el tutorado el desarrollo de la independencia y la autonomía intelectual.

Desde estas comprensiones, se enfatiza que en el marco de los estudios de doctorado en educación, tal proceso de formación con carácter artesanal se concreta en la *tutoría para formar investigadores*, donde la *relación de tutoría* adquiere la forma de una relación interhumana e intersubjetiva de co-formación que se construye de manera progresiva en el encuentro cotidiano entre tutor-tutorado a razón de la formación para el oficio de investigador educativo; en ella dialogan capitales y *habitus* incorporados en una relación de capital a capital, se genera un acompañamiento o *patronage* motivado por el intercambio de experiencias de investigación, hasta alcanzar la con-formación de ciertos *habitus científicos*, caracterizada por una especie de espíritu teórico y rigor científico; es decir, constituye la vida íntima de tales procesos de formación de investigadores (cfr. Torres, 2011).

APORTACIONES

1.- Acercamiento al currículum del programa de doctorado

El programa de doctorado que aquí se analiza, se encuentra adscrito a un Departamento de Educación en la segunda universidad pública más importante del país, caracterizada por una estructura organizacional departamental, un sistema de créditos y la impartición de programas académicos de manera interdepartamental. Su oferta académica inició en 1991 con la designación de Doctorado en Educación Superior; posterior a un proceso de evaluación curricular, se tomó la decisión de hacer un rediseño del programa y abrir su oferta académica como programa de Doctorado en Educación, con el objetivo de *formar investigadores de alto nivel en el*

campo de la investigación educativa y fomentar la investigación de excelencia en el campo de la ciencia de la educación.

En 1997 entró en vigor el rediseño del programa con su adscripción al Padrón de Excelencia del Conacyt, la inclusión de la figura del comité tutorial como estrategia de acompañamiento permanente de los estudiantes durante su formación como investigadores, y la apertura de los coloquios de investigación como espacio académico propicio para la interlocución crítica.

[...] el doctorado entró ya al padrón con ese nuevo diseño curricular y con la figura del comité tutorial; los coloquios de investigación empezaron a existir con la generación uno desde que el doctorado se refunda. (Ent. Fundadora)

Desde esa fecha hasta la actualidad (2011), el programa de doctorado objeto de análisis permanece adscrito al Padrón de Excelencia, hoy Padrón Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) del Conacyt; condición que favorece la obtención de apoyos económicos provenientes de esa dependencia para solventar gastos de infraestructura, material, invitación de académicos externos, participación de los estudiantes en eventos académicos y para publicación; de manera paralela, recibe los fondos que la propia institución asigna a este tipo de programas.

Su oferta académica es presencial, dura tres años y convoca a nuevos aspirantes un año antes de que concluya la generación en formación. El núcleo académico que respalda el programa se integra por 18 doctores de tiempo completo, adscritos al Sistema Nacional de Investigadores (SNI); la gran mayoría pertenece al género femenino. Los estudiantes en formación tienen el beneficio de beca-Conacyt y de movilidad académica internacional; se les demanda dedicación exclusiva al programa.

El plan de estudios está organizado en relación estrecha con las líneas de investigación que sustentan el programa: Procesos de Enseñanza Aprendizaje, Identidad profesional y Mercado de Trabajo, Administración de la Educación, Comunicación y Educación, Actores, Políticas Educativas y Contextos Organizacionales; incorpora aspectos de formación para la investigación y profundización en áreas temáticas correspondientes a las líneas de investigación. Comprende espacios académicos para la participación y orientación de la enseñanza tutorial de forma personalizada al considerar los antecedentes del alumno y el tema de investigación acordado entre el tutorado y el tutor (cfr. Ajuste curricular al programa de Doctorado en Educación, 2006).

Con estas especificidades, el plan de estudios del programa de doctorado se integra por tres ejes curriculares: eje de metodología, de especialización y de producción investigativa, los cuales se desarrollan de manera simultánea a lo largo de los tres años de formación; agrupa Seminarios de metodología, Seminarios de especialización y Seminarios de investigación.

Para los fines de este documento se profundiza en el *eje de producción investigativa*, donde tienen lugar los seminarios de investigación; espacio académico específico y privilegiado para desarrollar *la tutoría*, donde el estudiante avanza en el desarrollo y reporte de sus avances de investigación con apoyo en la orientación y seguimiento estrecho del tutor; incluye la participación del tutorado en seminarios y otras actividades que el tutor considere pertinente para su formación, además se le involucra en actividades de comunicación-publicación.

2.- Estructura general de la relación de tutoría

En este programa de doctorado, aunque se reconoce el carácter singular de cada proceso de investigación de manera asociada a la naturaleza de la relación de tutoría, en el plan de estudio se perfilan etapas constitutivas generales de este proceso: construcción de la relación tutor-tutorado, ubicación del proyecto de investigación en relación con el o los campos académicos pertinentes, justificación del diseño metodológico de la investigación, desarrollo del trabajo de campo y confrontación de los supuestos teóricos, interpretación de resultados y elaboración del informe final de la investigación. En este sentido, se pretende promover una *tutoría centrada en la investigación del estudiante*.

Dicho en términos más precisos, el desarrollo de la tutoría se ve orientado no sólo por el plan de trabajo establecido entre tutor y tutorado al interior de la relación de tutoría, sino también sobre la base de las metas de avances de investigación definidos por el propio programa de doctorado, para ser presentados por el tutorado al final de cada semestre en los coloquios de investigación; en este sentido, se esperan énfasis diferentes en los avances de investigación en cada semestre, según la naturaleza de la meta planteada.

Como puntos clave asociados a la producción investigativa del estudiante, se espera que al término del tercer semestre dé cuenta satisfactoria (a juicio del comité tutorial) del planteamiento formal de su proyecto de investigación; es decir, la construcción teórico-metodológica preliminar del objeto de estudio, revisión del estado de

conocimiento y la estrategia general de investigación, con la precisión de los métodos y técnicas a emplear y los parámetros de confiabilidad y validez a adoptar; producto clave que es considerado como condición básica para que el estudiante continúe en el programa.

Al término del sexto semestre, se considera que el estudiante está en condiciones de presentar el borrador final de su tesis de doctorado, avalado por el tutor, para entonces otorgar calificación aprobatoria del seminario correspondiente en el eje de producción investigativa. Al estudiante se le considera *candidato al grado de doctor* cuando ha cubierto los 152 créditos correspondientes al plan de estudio.

En el desarrollo evolutivo de la tutoría, se espera el establecimiento de acuerdos mutuos entre los agentes involucrados para precisar la *agenda de tutoría*; es decir, ciertos acuerdos sobre horarios, fechas aproximadas de los encuentros de tutoría y la definición de la estructura general de trabajo a seguir para promover el desarrollo de la formación para el oficio de investigador, sin dejar de lado el seguimiento oportuno de la tutoría. De manera asociada a la naturaleza de cada relación de tutoría, las necesidades académicas específicas de cada tutorado y la naturaleza de los avances de investigación, también se espera el desarrollo de ciertas rutinas singulares por parte del tutor y del tutorado.

3.- La tutoría en la vida cotidiana: el currículum vivido

En el análisis del dato recuperado en casos particulares sobre la *naturaleza de la relación de tutoría* para formar investigadores durante los estudios de doctorado en educación, permite afirmar con toda contundencia que dicha relación adopta la forma de un *espacio íntimo de interlocución crítica y de formación práctica* entre tutor y tutorado, donde se dialoga sobre los diversos asuntos que abarca la formación doctoral, se piensan con el otro las diversas tareas que comprende el desarrollo de la investigación rigurosa y se apoya y vigila muy de cerca la realización de cada una de esas tareas, se revisan y retroalimentan de forma permanente y con sentido crítico los avances de investigación, se promueve la evolución del pensamiento crítico-reflexivo y creativo, se deja cierto margen de libertad y de distancia para promover en los tutorados el desarrollo de la independencia y la autonomía intelectual.

[...] está la disposición de Mónica a escucharme; desde un principio decirme que si podría ser yo su tutorada a pesar de esa necesidad de paso a pasito; entonces, de esa disposición me he valido para planearle dudas que tengo de cosas que me parecen como muy básicas. (Ent1t2)

En cada caso analizado, se percibe que la relación de tutoría tiende a iniciar con cierto grado de timidez, avanza hacia la construcción de un trabajo de inter-cooperación sostenido por la presencia del *sentido humano-social*, hasta alcanzar cierto nivel de desarrollo académico, personal y experiencial entre los involucrados, que incida en el logro del objetivo de la formación doctoral; en ella convergen algunos procesos personales y emocionales, ciertas creencias y expectativas del tutor y el tutorado respecto a la formación doctoral, la formación para el oficio de investigador y la práctica de tutoría, las cuales intervienen en la construcción de identificaciones, tensiones, encuentros y desencuentros mutuos, producto de la historia individual, los trayectos de formación desiguales y las diferencias en especie y volumen de capital científico acumulado por cada agente.

[...] yo creo que la relación de tutoría tiene que ser una relación de compatibilidad humana y que la institución tiene que tener la flexibilidad suficiente para si no hay esta compatibilidad, se pueda facilitar al alumno buscar alguien con quien se sienta humanamente compatible, trabajar la tutoría con alguien de quien esperas algo que no te puede dar es terrible. (Ent1T4)

Como relación interhumana e intersubjetiva, la relación de tutoría reclama un reconocimiento mutuo de la otredad, saber con qué referentes biográficos, académicos y experienciales participa el otro en el ámbito académico, conocer sus actitudes personales en este contexto y sus posibilidades de crecimiento, para entonces, estar en condiciones de desarrollar procesos más pertinentes de comunicación y de socialización académica del oficio de investigador.

[...]...primero conocer cuáles son esas herramientas con las que cuenta la persona, hacerlo consciente al individuo, no hay que suponer que el sujeto debe saber, porque estás ahí para formarte como investigador, no llegaste formado como investigador, aunque algunos sí; tratar de dejar pocos puntos oscuros, tener una comunicación muy abierta y no suponer. (Ent1t4)

La lectura de cada caso permite percibir que el desarrollo de una relación de tutoría de esta naturaleza, con un conocimiento escaso del otro y carentes lazos de confianza en ese otro, reduce las posibilidades de inter-comprensión y de socialización académica del oficio de investigador; lo más factible es que se susciten encuentros físicos sin punto de encuentro académico, se lleven a cabo discursos sin diálogo, se genere el rompimiento de la relación de tutoría, el cambio de tutor, o la frustración de la formación doctoral del tutorado.

Estos elementos hacen notar el carácter complejo y multidimensional de la relación de tutoría, donde los tutores requieren asumir cierta actitud de apertura y flexibilidad para desarrollar una *tutoría a la carta* que incorpore las necesidades y capacidades académicas, personales y emocionales del tutorado, sus niveles de independencia y autonomía intelectual, los niveles de participación y compromiso con la formación doctoral, la disposición al diálogo académico para desarrollar la socialización

académica de este oficio, e involucre cierto grado de equilibrio entre la distancia social y emocional, y entre rigor académico y comprensión de la dimensión personal del tutorado.

Se aprecia también que la relación de tutoría a nivel de estudio de doctorado en educación, se orienta al desarrollo de procesos socio-cognoscitivos inter e intra-psicológicos (Wertsch, 1985; Newman, Griffin, y Cole,1998), mediados por ciertos andamiajes que promueven la familiarización del tutorado con la convención retórica, las posturas epistemológicas y la visión del mundo de la propia disciplina; para que comprenda de mejor manera el proceso de investigación y transite de un estado de consumidor a uno de productor de conocimiento.

[...] no encuentro otra manera de formarse que leyendo a los teóricos y a las bases digamos metodológicas que parten en esta conjunción entre el método y la técnica, de manera que tú interpretación y mi interpretación, tu inexperiencia y mi experiencia puedan dialogar para formarnos. (Ent1T2)

Es decir, se percibe un proceso de acompañamiento cercano e inmersión gradual del tutorado en la cultura científica por la vía de su involucramiento en seminarios especializados y su participación activa en prácticas de investigación, donde se promueven procesos de socialización e interiorización individual de una forma distinta de abordar la producción de conocimiento por la vía de la investigación rigurosa, la cual se ve nutrida y reforzada por la revisión y retroalimentación crítica de los avances de investigación, por la *incorporación crítica de la crítica* que realizan los integrantes del comité tutorial a tales avances, por la promoción del desarrollo gradual de la autonomía e independencia intelectual y la puesta en práctica de ciertas estrategias de formación para este oficio.

Este proceso de acompañamiento e inmersión gradual del tutorado en la cultura científica se ve fortalecido por la movilización de cierto capital social de alcance nacional e internacional por parte de los investigadores-tutores, para que sus tutorados obtengan algún beneficio académico, por ejemplo, agilizar la conformación de algún comité tutorial; para acceder de forma rápida y eficiente a cierto material bibliográfico relevante para la construcción del objeto de estudio; para establecer vínculos académicos directos con los autores que leen; para contactar informantes clave y promover la incorporación gradual del tutorado al campo de la investigación educativa.

[...] lo que yo estoy tratando de hacer con Karla es relacionarla con los autores que ella menciona, por ejemplo, ahora en vacaciones se va a ir con una de las autoras básicas, le conseguí una entrevista con ella. (Ent1T2)

[...] ese interés de ella por meterme al campo es algo que espero estar aprovechando. (Ent1t2)

Con los datos hasta aquí referidos es posible afirmar que, de manera asociada a la relación de tutoría, la socialización académica del oficio de investigador educativo durante los estudios de doctorado en educación favorece el desarrollo de una formación práctica centrada en la actividad de investigación, donde se promueve un trabajo de intelección, de reflexión teórica que apoye la evolución cualitativa de cierto interés inicial de conocimiento hasta alcanzar la forma de un objeto de estudio. De manera asociada a este proceso de socialización, se percibe que los tutorados por *participación práctica*, por *agenciamiento* o *apropiación personal* y por *habituación* a la experiencia de la relación de tutoría, desarrollan e interiorizan de manera práctica ciertas *disposiciones académicas* para el oficio de investigador educativo.

4.- Consideraciones de cierre

La lectura global de los casos ha permitido percibir que en la construcción progresiva de la relación de tutoría para formar investigadores hay un punto de inicio bastante preciso, pero se desconoce el rumbo u orientación que tomará y el tipo de desenlace en que concluirá. En esta zona oscura o *rango dimensional variable* de la tutoría, se aprecia el desarrollo de interacciones con matices y estilos diversos, niveles de participación variados, niveles de dependencia e independencia diferenciados, productos de investigación con niveles de calidad diversos y notables diferencias en el logro del objetivo de la formación doctoral.

También fue posible apreciar que, en algunos casos analizados, se manifiesta un proceso delicado y complicado en la promoción del desarrollo de la independencia y la autonomía intelectual de los tutorados de manera asociada a la relación de tutoría, la cual se dificulta más en quienes muestran evidencias escasas de desarrollo de las cualidades académicas requeridas para este nivel de estudio, aunado a sentimientos de marginación y frustración por la espera de propuestas y dirección en las ideas y métodos a aplicar en el desarrollo de su investigación.

Dicho con mayor precisión, al ser la relación de tutoría, el *eje central* de la socialización académica del oficio de investigador educativo, su puesta en práctica con escasa pertinencia con el problema de investigación del estudiante y con escasa atención a las necesidades académicas de formación del tutorado, propicia en el estudiante la frustración de su formación como investigador, el rompimiento de la relación tutor-tutorado, o su salida obligatoria del programa de doctorado.

En términos curriculares conlleva a afirmar que la relación de tutoría incide de manera directa en la calidad de la formación de investigadores educativos; en el logro satisfactorio o no de la formación doctoral de los estudiantes y en la obtención o no de altos índices de titulación.

Tales afirmaciones conducen a repensar los procesos de formación de investigadores educativos de maneja asociada a los estudios de doctorado, donde el *núcleo duro de la formación práctica* para este oficio no se ubica en los *seminarios de teoría de la investigación*, sino en la relación de tutoría, donde el encuentro cotidiano cara acara y en vivo entre investigador experimentado e investigador en formación (tutorado), favorece la socializa práctica del oficio de generador de conocimientos por la vía de la investigación rigurosa; pero, de manera paralela, conlleva a repensar los *criterios de selección-asignación* de investigadores-tutores y de investigadores-formadores involucrados en la labor docente durante los estudios de doctorado.

BIBLIOGRAFÍA

- Coordinación del Doctorado en Educación. (2006). *Ajuste curricular*. Plan de estudios del programa de Doctorado en educación.
- Moreno, M.G. (2000). "Los procesos de formación en los posgrados en educación", en Moreno. M.G. (coomp.) *Problemática de los posgrados en educación en México. Hacia la consolidación en el siglo XXI*. México, Universidad Autónoma del Carmen. Cuadernos de investigación 5, pp. 59-81.
- (2002) *Formación para la investigación centrada en el desarrollo de habilidades*. México, Universidad de Guadalajara.
- Newman R., Griffin, P., y Cole, M. (1998). *La zona de construcción del conocimiento*. España, Morata.
- Sánchez R. (2000). "La relación de tutoría en los procesos de formación", en *Problemática de los posgrados en educación en México. Hacia la consolidación en el siglo XXI*. México, Universidad Autónoma del Carmen. Cuadernos de investigación 5, pp. 115- 133.
- Torres, J.C. (20011). *El papel de la tutoría en la formación de habitus científicos en estudiantes de doctorado en educación*, Tesis de doctorado. Departamento de Estudios en Educación, Universidad de Guadalajara.
- Wertsch, J. (1985). *Vygotsky y la formación social de la mente*. España, Paidós.

PONENCIA 16

Gestión del conocimiento, potenciación de las competencias profesionales del docente del Instituto Tecnológico del Sur de Nayarit



**7º CONGRESO DE
INVESTIGACIÓN
EDUCATIVA**

Karina Enriqueta Medina Enríquez
enriquezkari2011@yahoo.com.mx

RESUMEN

El diseño de la presente ponencia es proporcionar al profesor de educación superior, especialmente a los docentes de la carrera de Ingeniería en Gestión empresarial (IGE) del Instituto Tecnológico del Sur de Nayarit (ITSN) herramientas que le permitan desarrollar la gestión del conocimiento para potenciar el desarrollo de competencias docentes que accedan a realizar una enseñanza constructivista e innovadora.

Se pretende elaborar una metodología para la gestión del conocimiento que permita cambiar el proceso de enseñanza-aprendizaje y de innovación curricular de acuerdo a la vinculación de la gestión del conocimiento con el desarrollo de competencias docentes que autores como Perrenoud, Zabala, Nonaka y la Teoría de Recursos y Capacidades (TRC) manifiestan. Así mismo, se toma en cuenta el enfoque histórico cultural de Vigotsky, considerándose herramientas imperantes que el profesor debe saber y transmitir.

Se hace referencia a los Lineamientos Académicos Administrativos de la Dirección General de Educación Superior Tecnológica (DGEST), acuerdos de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) y las características del Examen General de Egreso de Licenciatura (EGEL) realizados por el Centro Nacional de Evaluación (CENAVAL); con el propósito de que las competencias docentes y de gestión del conocimiento propuestas estén acordes a las instituciones mencionadas, debido a que son ineludibles para la innovación curricular de la práctica docente.

PALABRAS CLAVE: Gestión del conocimiento; curriculum, competencias profesionales, desempeño docente.

INTRODUCCIÓN

Actualmente México se encuentra en una transición educativa en educación por competencias profesionales la cual surge del proyecto Tuning implantado en la Unión Europea; sin embargo este proyecto toma fuerza en América Latina a finales del año 2004 bajo un contexto de intensa reflexión sobre la educación superior y las necesidades empresariales. A partir de aquí, el Sistema Nacional de Educación Superior Tecnológica (SNEST) en México, crea el *Nuevo Modelo Educativo para el Siglo XXI* como un proyecto educativo constructor y transformador de hombres, con capacidad de generar y aplicar el conocimiento en proyectos de desarrollo y transformación para una vida de calidad, asegurando la sustentabilidad de los recursos naturales y el desarrollo humano integral.

A partir del 2009 la Dirección General de Educación Superior Tecnológica (DGEST) ha venido realizando una importante labor de capacitación docente bajo el enfoque por competencias profesionales; sin embargo, ha faltado detenerse en el aspecto metodológico y más aún en la gestión del conocimiento, que es en definitiva lo que permite transformar la realidad. Si no profundizamos en los dos elementos anteriores, fundamentalmente en los métodos del hacer y ser, no se accede al cambio y el modelo queda flotando sobre sus actores principales.

Es importante que toda persona que efectúe docencia especialmente en los institutos tecnológicos del país, deba concientizarse de la necesidad de formar a estudiantes de excelencia académica, para que pueda incorporarse al mundo laboral, de investigación y autolaboral con mejores herramientas que le permitan trascender profesionalmente. En este sentido, se le debe acompañar en el tratamiento de competencias profesionales que requiere el perfil de egreso de IGE, el cual va encaminado a desarrollar y aplicar conocimientos, habilidades y actitudes que reflejen desempeños innovadores, sostenibles y éticos en base a las actuales necesidades organizacionales.

El docente como parte esencial y punto de partida de este proceso, debe saber vincular la gestión del conocimiento con el enfoque por competencias profesionales; donde la reflexión de su práctica, cambio de actitudes y disposición para transformar el proceso de enseñanza aprendizaje con sentido e innovación curricular y educativa, facilite su habilidad y logre desarrollar en el docente aprendizajes constructivistas, transferencia de conocimientos e impulso de capacidades potenciales necesarias

para que logre el perfil de egreso requerido en el contexto del nuevo modelo educativo.

Los docentes del ITSN tienen conocimientos de que los programas educativos están diseñados bajo el enfoque de competencias profesionales, sin embargo desconocen la esencia del modelo, motivo por el cual los conocimientos y desarrollo docente han dejado mucho que desear en el proceso de aprendizaje estudiantil.

El problema surge a partir de que el docente percibe que su proceso de enseñanza no es el pertinente de acuerdo a las necesidades y capacidades estudiantiles y mucho menos eficaz conforme a los requerimientos necesarios para realizar una práctica que permita el desarrollo de competencias profesionales en los dicentes. Por lo tanto, es ineludible que el docente tenga una idea clara y precisa de lo que es la educación con enfoque en competencias profesionales y qué estrategias de enseñanza se requieren para lograr constructivismo científico.

La vaga idea de la educación por competencias de acuerdo al conocimiento del docente queda plasmada en la pedagogía tradicional, primero porque no logra comprender la importancia de la trascendencia competente para la vida; segunda porque confunde el concepto facilitador y mediador del aprendizaje dejando actividades que debe realizar el alumno en forma autónoma sin una guía de conocimientos previos, acompañamiento de la tarea y la competencia a desarrollar; y tercero porque realiza una evaluación independiente a la tarea integradora, dando como resultado un aprendizaje deficiente, donde el alumno es un simple receptor de información.

Es inminente la necesidad de transformar la práctica docente. Sin embargo la actitud de resistencia al cambio, el compromiso de reflexionar sobre su ejercicio docente, reconocer el concepto de enseñanza, lograr y asegurar un aprendizaje constructivo en el estudiante y que éste refleje conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores para ejecutar tareas y resolver problemas específicos de la vida, es un gran reto y más aun articulando la gestión del conocimiento en la práctica docente.

Sin embargo ¿Cómo perfeccionar las competencias profesionales y de gestión del conocimiento de acuerdo al modelo educativo para el siglo XXI en la educación superior tecnológica, dada las limitaciones del desempeño docente?

Debido a que este modelo educativo se percibe importante para el desarrollo de las regiones, estados y nación, es imprescindible elaborar una metodología para la gestión del conocimiento de los docentes de IGE que permita lograr un desempeño

laboral eficiente, potenciar las competencias educativas y desarrollo cognitivo, donde se vinculen conocimientos, habilidades, actitudes y valores con el fin de gestionar, proveer y promover una formación integral en el docente.

Objetivo general:

Proponer una metodología de la gestión del conocimiento para potenciar las competencias profesionales de los docentes de IGE.

Objetivos específicos

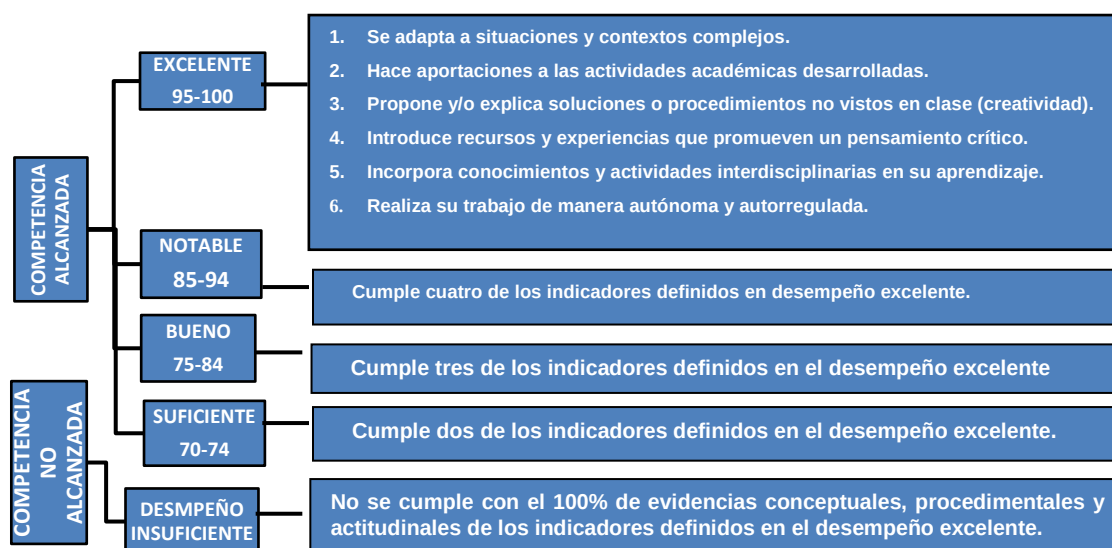
1. Identificar el nivel de comprensión del modelo de competencias profesionales y la gestión del conocimiento por parte del docente.
2. Diagnosticar necesidades de formación docente en competencias profesionales y gestión del conocimiento.
3. Modelar la metodología de gestión del conocimiento con enfoque en competencias profesionales.
4. Implementar la metodología propuesta de la gestión del conocimiento.
5. Evaluar resultados.

SUSTENTACIÓN

A pesar de los esfuerzos realizados por capacitar a los docentes en materia de competencias, el SNEST no ha podido triangular los lineamientos académicos administrativos, con los acuerdos y declaraciones de la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior (ANUIES, 2011), y los conocimientos del Examen General de Egreso (EGEL) realizados por el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior, A.C. (CENEVAL, 2010).

Los lineamientos para la evaluación y acreditación de asignaturas (DGEST, 2010:7) emitidos por la DGEST en materia de desarrollo de competencias profesionales docentes, dista mucho de la práctica docente, debido a que los indicadores de valoración para la competencia alcanzada no son comprensibles por el docente. El

esquema No. 1 muestra los niveles de desempeño de acuerdo a los lineamientos mencionados.



Esquema No.1 Niveles de Desempeño de las Competencias. (DGEST)

En correspondencia con los acuerdos y declaraciones de la ANUIES donde especifica que la educación es un agente primordial para alcanzar el desarrollo del docente en el saber hacer dependiendo del nivel académico, insta al docente a actualizarse en materia de competencias profesionales para que sea capaz de imbuirse en el proceso de enseñanza-aprendizaje (PEA). Es por ello que ha creado el Programa Nacional de Superación del Personal Académico (SUPERA), relacionado con la didáctica, metodología y técnicas de enseñanza, donde la gestión del conocimiento es fundamental para la comprensión, desarrollo e innovación curricular de la práctica docente.

Articulando los dos puntos anteriores con el EGEL de CENEVAL, cuya evaluación es el nivel de conocimientos y habilidades académicas de los recién egresados de las instituciones de educación superior para iniciarse eficazmente en el ejercicio profesional, surge un gran reto para el SNEST, debido a que debe formar docentes capaces de lograr en el docente las competencias requeridas en el saber, saber hacer, saber transferir, donde la formación docente como parte medular del proceso, debe vincular el desarrollo de competencias profesionales, de gestión del conocimiento y la multiculturalidad; siendo el punto de partida la reflexión de su práctica y la transformación de enseñanza con sentido e innovación educativa; utilizando y transfiriendo sus conocimientos en el desarrollo de capacidades, cumpliendo con los

niveles de desempeño de las competencias y los criterios de evaluación de acuerdo a los lineamientos académicos administrativos de la DGEST.

Ikujiro Nonaka (1995) destaca que el conocimiento es la capacidad de generar nuevos conocimientos, diseminarlos y materializarlos en productos, servicios y sistemas. Elementos claves para la innovación.

Los nuevos conocimientos son producidos por los miembros de la organización, es por ello que surge la teoría de los recursos y capacidades, cuya función es analizar y determinar las fortalezas y debilidades internas de la organización generando la información del conocimiento, y al observar que la empresa está más relacionada con los aspectos intangibles se hace referencia al capital intelectual. (Carrión Maroto, 2002).

La gestión se encarga de utilizar esos conocimientos con el objetivo de obtener algún beneficio para la organización. Por lo tanto, gestión del conocimiento es la habilidad de aprender, crear, aplicar, explorar e innovar conocimientos que converjan en la potenciación de la práctica docente, cuidando siempre la ética del ser, en el docente como en el propio.

Debido a que la gestión del conocimiento promueve el desarrollo individual a través de la inserción social como sujetos de historia y de interacción con la cultura, logra un aprendizaje constructivista, dado que el hombre aprende a partir del conocimiento externo; pasa a ser interno de acuerdo a los conocimientos previos y nuevos, surgiendo así el desarrollo cognitivo evolutivo y profundo. Es decir, el proceso de metacognición es la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) del enfoque histórico cultural de Lev Semenovich Vigotski. (Vigotski, 1987).

Sin embargo, *¿Cómo la gestión del conocimiento impacta en las competencias profesionales del docente de IGE en el contexto del nuevo modelo educativo?* La propia gestión del conocimiento se convierte en una competencia genérica profesional.

No obstante Zabalza (2007) sugiere competencias que el profesor de educación superior debe saber conocer, desarrollar y transferir, entre ellas se destaca:

- Capacidad de planificar el proceso de enseñanza y el de aprendizaje.
- Gestionar metodologías de trabajo didáctico y tareas de aprendizaje.
- Tutorías y acompañamiento a estudiantes.
- Reflexionar e investigar sobre la enseñanza.

- Implicarse institucionalmente.

Perrenoud (2004) propone que el docente tiene ideas fundamentales que caracterizan la posibilidad de elegir entre varias opciones ideológicas. Sin embargo, la formación docente, las competencias profesionales y la gestión del conocimiento deben ser congruentes con las finalidades del sistema educativo, del perfil de egreso de IGE, del ser humano y de los propósitos que asigne la escuela. Por lo tanto, las competencias de referencia son:

- Organizar y animar situaciones de aprendizaje.
- Gestionar la progresión de los aprendizajes.
- Implicar a los alumnos en su aprendizaje y en su trabajo.
- Utilizar nuevas tecnologías.
- Organizar la propia formación continua.

Base a lo anterior, la investigación presenta un método cualitativo y teórico histórico.

Cualitativo: se basa en la observación y experimentación debido a que se produce una búsqueda profunda en las experiencias del sujeto realizando estudios intensivos en pequeña escala; es holística, ya que abarca el fenómeno en su conjunto, es serendipity, debido a que se encuentran hallazgos que no se habían previsto. Es fenomenológico porque estudia la relación que hay entre los hechos y el ámbito en que se hace presente esta realidad.

Teórico histórico debido a que estudia el surgimiento de la educación por competencias a fin de describir los hechos más relevantes que permitan comprender el presente, conocer hasta donde se ha estudiado el asunto que nos ocupa, que resultados se han obtenido, y a partir de ahí diseñar lo que se va a investigar (Cerezal 2002).

APORTACIONES

Modelar un programa de capacitación para el desarrollo de seis competencias profesionales y dos de gestión del conocimiento que permita descubrir cualidades didácticas en relación al proceso de enseñanza-aprendizaje. De tal manera que pueda realizar una verdadera planeación con enfoque en competencias accediendo a la gestión del conocimiento como un proceso de aprendizaje enfocado a la

metodología del trabajo didáctico, a la reflexión sobre su estrategia de enseñanza, a la contribución de innovación curricular de formación académica pertinente dirigida al autodesarrollo grupal e institucional como alternativa de solución social.

Competencias docentes:

- 1) Reflexión e investigación sobre la enseñanza.
- 2) Organizar la propia formación continua en base a una planeación didáctica.
- 3) Gestión de la progresión del aprendizaje docente en base a metodologías de tareas integradoras.
- 4) Implicación del docente en su aprendizaje considerando secuencias didácticas.
- 5) Evaluación de las competencias.
- 6) Acompañar al docente para facilitar el aprendizaje significativo.

Competencias de gestión del conocimiento:

- 7) Localización de conocimiento pertinente y de calidad.
- 8) Aplicación del nuevo conocimiento a las condiciones de aprendizaje.

Se realiza una identificación de las necesidades de capacitación docente en base a lo cual se establece una metodología de intervención para la gestión del conocimiento que será evaluada por los docentes de IGE en el ITSN.

Lo anterior se efectúa a través del seminario taller ***“Gestión del conocimiento, potenciación de las competencias profesionales”*** donde se calendariza un taller de capacitación cada cuatro semanas para dar a conocer el modelo y observar la aplicación del mismo.

Una vez que se haya alcanzado el objetivo de capacitación sobre la metodología, se elaborará una evaluación para constatar el funcionamiento de la propuesta.

Esquema No. 3 Estrategia de intervencion para la Gestión del Conocimiento.

BIBLIOGRAFÍA

Citada

ANUIES (2011)

http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/revsup/res077/txt10.htm

CENEVAL (2010) <http://ceneval.edu.mx/ceneval-web/content.do?page=5256>

DGEST (2010) Lineamientos para la Evaluación y Acreditación Asignaturas. Versión 1.0. planes y programas de estudio 2009-22010.

<http://www.dgit.gob.mx/academica/normateca-de-la-direccion-de-docencia-dp1>

Cerezal, M.J. Fiallo, R.J. (2002) *Los métodos científicos en las investigaciones pedagógicas*. La Habana. Pp 123 - 89

Vigotski, (1987). *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*.

Editorial científico técnica. pp 161

Consultada (proyecto tuning)

Bisquerra, R. (2009). *Métodos De Investigación Educativa*. Barcelona: Ceac.

De Zubiría Samper Julián, (2008). *De la escuela nueva al constructivismo*. Un análisis crítico Colección aula abierta. Cooperativa editorial magisterio. Bogotá, Colombia

Educec. Revista electrónica de tecnología educativa. (No. 15 mayo 2002). *Tendencias educativas para el siglo XXI, educación virtual, on line y @ learning. Elementos para discusión.*
www.educec.rediris.es/Revelec2/revelec15/car.htm

Harvard Business Review. *Gestión del conocimiento*. (2003) Ediciones Deusto. España.

<http://www.cem.itesm.mx/dacs/publicaciones/proy/info/citas.html#revacadwww>

Nonaka, I y H. Takeuchi. (1995). *The Knowledge creating company: how Japanese companies create the dynamics of innovation*/<http://www.monografias.com/trabajos15/bases-teoricas/bases-teoricas2.shtml> [Consulta: mayo 2003].

Modelo educativo para el siglo XXI. SNEST . (Agosto 2003)

<http://www.itvillahermosa.edu.mx/programas/modelo/index.htm>

Maroto, Carrión, Juan. (2002). *Introducción conceptual a la gestión del conocimiento*.

<http://www.monografias.com/trabajos15/bases-teoricas/bases-teoricas2.shtml>

- Parra Mesa Iván Darío. (2004). *Los modernos alquimistas. Epistemología corporativa y gestión del conocimiento*. Fondo Editorial Universidad Eafit. Medellín, Colombia.
- Perrenoud Philippe (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. 1ª edic. SEP/Editorial Graó. México.
- Proyecto Tuning de *Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Informe final* – Proyecto Tuning- America Latina. 2004-2007. (2007) Universidad de Deusto, Universidad de Groningen. <http://tuning.unideusto.org/tuningal> , www.rug.nl/let/tunigal
- Zabalza Miguel A. (2007). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. 2ª edición. Narcea Ediciones. Madrid.

PONENCIA 17

Relación del modelo curricular y la formación de investigadores



Karla Patricia Martínez González

karlam@uan.edu.mx

martinezgkarla@hotmail.com

RESUMEN

El presente trabajo, es un análisis de la relación del modelo por competencias implementado en la Universidad Autónoma de Nayarit, en el programa de Licenciatura en Ciencias de la Educación y de la formación de investigadores que en éste se lleva a cabo; a raíz de los resultados del proyecto de Investigación “Evaluación del impacto de congresos en la formación de investigadores. Este análisis se realiza con los resultados obtenidos en el proyecto y que pretenden fortalecer a la formación de investigadores reorientando el modelo curricular por competencias en el programa educativo; así como la práctica docente que se desarrolla. El modelo por competencias que se ha aplicado en varias IES, podría resultar insuficiente para la formación de investigadores, dejando de lado el verdadero potencial de la investigación.

PALABRAS CLAVE: Modelo por competencias, formación, estudiante, investigación.

INTRODUCCIÓN

A varios de años de la reforma universitaria, en el Área de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Autónoma de Nayarit, donde se instaló el Modelo por competencias profesionales y el de resolución de problemas, los cambios esperados no han sido tales, ya que a los docentes del área y a los estudiantes les ha costado trabajo comprender y asimilar tales procesos.

De estos modelos el que más se ha trabajado en el área, es el de las competencias profesionales, sin embargo, dentro del proceso de formación de investigadores, el modelo puede ser insuficiente dentro de la práctica educativa, ya que una de las desventajas es que es posible que el total de los profesores no hayan desarrollado

las competencias para realizar con éxito tal proceso de formación; lo cual ha ocasionado un sentimiento de indiferencia y de fastidio por la investigación, por lo que se ha convertido en una preocupación para todos los docentes del programa de Ciencias de la Educación.

Lo que aquí se plantea, es cómo el modelo puede ser insuficiente en relación con la formación de investigadores y se desarrolla la necesidad de buscar nuevas alternativas de formación para los universitarios que se enfrentan con los nuevos retos y desafíos de un mundo totalmente globalizado.

Este análisis se elabora a partir de los resultados obtenidos del proyecto de investigación “Evaluación del impacto de los congresos en la formación de investigadores” realizado hace dos años y que cubrió toda el área de Ciencias Sociales y Humanidades de la universidad, cuyos resultados fueron, entre otras cosas que las habilidades para la investigación no se relacionan totalmente con la práctica docente y que no se proyectan en los congresos a los que los estudiantes asisten.

SUSTENTACIÓN

La educación superior del siglo XXI, demanda grandes retos. Uno de ellos es involucrar a los estudiantes en prácticas de investigación, para que en ellos predomine la necesidad de búsqueda y de mejoramiento de su entorno social; sin embargo, las universidades públicas de educación superior en México, tienen que lidiar además con problemas sociales más complejos, como el hambre y la pobreza. Lo que éste análisis ofrece al lector, es cómo el Modelo por competencias que se ha intentado implementar en la Universidad Autónoma de Nayarit, contribuye a la formación de investigadores, específicamente en la Licenciatura de Ciencias de la Educación, a partir de una investigación realizada en el año 2008, que buscaba evaluar el impacto de los congresos en la formación de los actores educativos en el Área de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad. Actualmente la evaluación ha sido concluida por lo que éstos resultados necesitan difundirse a la comunidad.

Hace poco tiempo que la Universidad Autónoma de Nayarit incursionó en un nuevo Modelo Curricular, esto se hizo evidente con la reforma en el año 2003; en este proceso de reforma, el discurso de los profesores reformistas era distinto, ya que se hablaba de un nuevo rol de profesor y por lo tanto del estudiante también y de

nuevas formas de ver a la universidad dentro de su estructura académica, lo cual dio como resultado posiciones encontradas entre los docentes de la universidad; a casi 8 años de la reforma, para algunos docentes no existió tal reforma y siguen impartiendo sus clases de la manera tradicional. En cuanto a las competencias, resulta tan confuso para algunos de los docentes como para los estudiantes, ya que (...) “No obstante, en este espacio nos referiremos específicamente a las *competencias* porque este término puede aún prestarse a confusión, al haber sido acuñado por la educación hace relativamente poco.” (Argudin, 2001).

Dentro de las bases conceptuales para el modelo curricular, plasmadas dentro del Nuevo modelo curricular de la universidad, se anota:

“para formar nuevos sujetos sociales capaces de desempeñarse en contextos diferentes y de manejar los cambios que presentan, se requiere incorporar en el diseño de planes y programas las competencias profesionales, lo que además favorecerá la construcción del conocimiento con base en una práctica educativa orientadora e inductora del desarrollo de nuevas capacidades tomando en cuenta el estilo de aprendizaje, aptitudes y necesidades de los estudiantes” (Nuevo modelo curricular, 2002).

Este modelo favorece la capacidad de generar nuevos sujetos que sean capaces de desarrollarse en contextos diferentes; para el profesional de Ciencias de la Educación, esto es muy importante ya que necesita conocer los diferentes escenarios que la misma educación implica, es decir las diversas líneas de formación por las que el estudiante transita. Es importante que el modelo curricular propicie el desarrollo de capacidades de los estudiantes por un lado, pero también es importante que este modelo propicie estas capacidades en la práctica docente, con el fin de que el estudiante desarrolle el aprendizaje con respecto a la investigación.

Este modelo curricular, pretende la construcción del conocimiento a partir de una base orientadora en la práctica; lo cual implica que los estudiantes se involucren en los procesos de construcción de proyectos de investigación; que el estudiante identifique, analice, cuestione, problematice la realidad que lo rodea, para ello es necesario primeramente identificar los diferentes contextos que pueden presentarse, y no es sólo el desarrollo de capacidades que impliquen el manejo instrumental, sino habilidades y herramientas que propicien el proceso de investigación y no hablen de posturas científicas.

Entre las observaciones que se obtuvieron del proceso de evaluación, fue interesante ver que a los estudiantes, las ponencias presentadas en los congresos, les parecían interesantes, y que el estar presentes en estos eventos les permitía ejercitar la práctica de toma de notas y elaboración de preguntas. Algunos de ellos, abordaban a

los ponentes al finalizar la presentación para hacerles más preguntas, pero no todos. Son muy pocos los estudiantes involucrados en proyectos de investigación y más pocos aún los tienen algún proyecto de este tipo, por lo que uno se pregunta ¿a que se debe que los estudiantes universitarios no realicen investigación? ¿Existe dentro de la formación de investigadores ambientes ideales para tal propósito? ¿El modelo curricular por competencias, posibilita la formación de investigadores?

La formación implica, en la alternativa por competencias un nuevo rol de la misma, esto se traduce “en un desafío para la formación y ello implica el no seguir centrándose en la transmisión de conocimientos y habilidades, sino en asumir un rol de generador de capacidades pues las capacidades son el eje central de la formación, su noción principal.” (Ruiz Iglesias, 2007). Hablar de capacidades implica cuestionar al estudiante sobre sus alcances y limitaciones, sobre lo que es capaz de hacer y lo que no; sin embargo para la investigación es necesario hablar de habilidades, la habilidad del investigador social necesita ser más aguda y estar presente en todo momento.

Es importante, que el rol del estudiante que se está formando en investigación sea diferente y que se asuma como tal, la diferencia necesita estribar en la generación de capacidades por un lado, pero también en el desarrollo de conocimientos y habilidades propias de la investigación.

Las habilidades y los conocimientos que se desarrollan para la investigación se caracterizan por la actividad científica, que necesita estar presente en la formación de los sujetos, es decir; el modelo educativo necesita tener en cuenta el desarrollo de éstas capacidades, habilidades y conocimientos; por eso Fourez menciona “hoy, cuando considero la actividad científica desde la perspectiva individual, la veo como la del poeta que encuentra las palabras y las imágenes haciéndonos tocar nuestra realidad, representándonosla, es decir, presentándonosla de nuevo, bajo una nueva luz. Se parece también a la del inventor que, a partir de una serie de objetos dispersos, construye una máquina que facilita nuestros proyectos.” (Fourez, G. 2008). La formación de investigadores requiere de los estudiantes la creatividad ante los retos que la realidad les presenta, la de inventar alternativas que puedan utilizarse y aplicarse en problemáticas reales y concretas; la invención no se utiliza para crear nuevos problemas, sino para poder identificarlos y darles su adecuado tratamiento. Los investigadores en formación necesitan intervenir en el campo de la educación para poder incursionar en los retos de la sociedad demandante. Por eso Sánchez Puentes menciona que “(...) da mejores resultados basar la didáctica de la investigación en la enseñanza de las prácticas, procesos, operaciones y mecanismos reales del quehacer científico.” (Sánchez Puentes. R. 2000).

Cuando a los estudiantes se les preguntaba que implicaba hacer ciencia o ser un científico, los estudiantes comentaban que ellos imaginaban a una persona muy seria que siempre estaba leyendo y que estaba encerrada. Esto se analizó en las encuestas aplicadas para el proyecto de “Evaluación del Impacto de los congresos en la formación de investigadores”. Lo que el autor (Sánchez Puentes) nos menciona es una imagen muy diferente, pero no hemos convencido a los estudiantes de que los problemas educativos y por lo tanto sociales, están fuera del aula y fuera de los libros, para ellos los problemas a estudiar están todos ya solucionados. La creatividad y la imaginación para inventar nuevas formas de dar solución a sus problemas quedan opacadas por la necesidad de alcanzar una competencia.

“Con este modelo se favorecen procesos educativos formativos e informativos encaminados al desarrollo de habilidades, actitudes, integración de valores y competencias, así como la incorporación a los esquemas cognitivos previos, los nuevos elementos teóricos y metodológicos para aprehender los objetos de estudio y abordar la problemática de un campo profesional desde una perspectiva multi e interdisciplinaria” (Op.cit. Nuevo modelo curricular). No es tarea fácil para el estudiante asumir un nuevo rol y para el docente tampoco lo es, pues el docente es el facilitador de tales procesos y el estudiante el que los desarrolle, sin embargo para la formación inicial de investigadores es necesario que los procesos formativos sean los que articulen a los procesos informativos, lo cual implica que éstos esquemas cognitivos se modifiquen para abrir paso a nuevos esquemas en los que la investigación forme parte de un proceso natural del estudiante, es decir que la labor del investigador esté presente en cada una de sus actitudes durante su formación y que se reflejen en ellos una vez que egresen.

La universidad se preocupa por innovar en materia de educación y ha sido insistente en el desarrollo de la investigación como eje fundamental, para ello es necesario que tome en cuenta

“El acelerado desarrollo científico y tecnológico que exige a su vez de nuevas formas de pensar y aprender, de una disposición permanente a la actualización y de entender y llevar a la práctica la premisa de “aprender a lo largo de la vida”, forman el sustento de este nuevo perfil universitario. Por otro lado la universidad debe asumir que el aprendizaje no ésta limitado a sus espacios, sino que por el contrario, debe mostrar a su comunidad universitaria que el aprendizaje se encuentra todo el tiempo en todo lugar a disposición del que desea aprender.” (Ibarra, A. 2007.) Foro de Consulta

En varias ocasiones los profesores preocupados por esta falta de interés en la formación de los sujetos investigadores, se han dado a la tarea de utilizar nuevas maneras de involucrar a los estudiantes, pero éstas son contadas, ya que los

profesores que realizan investigación también son muy pocos, dentro del programa de Ciencias de la Educación de un total de 30 profesores aproximadamente solamente 10 de ellos tiene proyectos registrados ante la Secretaría de Investigación y Posgrado y en los que están incluidos los estudiantes, lo cual dificulta que los estos aprehendan el proceso de investigación de una manera más directa. Este desarrollo científico y tecnológico, que demanda nuevas formas de aprender y de pensar, también debe implicar nuevas condiciones para la formación de los sujetos, es decir, es necesario potenciar el nivel de compromiso de los estudiantes y de los profesores para con la sociedad; pero no sólo para las empresas e industrias, sino también para la vida. Por ello, el sujeto que está en formación debe asumir una postura más escéptica ante lo que se le presenta e intentar analizar la realidad vivida y no narrada, es decir, salir de la institución y valorar los aspectos que se le presentan, las cosas con las que los sujetos conviven a diario, y darse cuenta de que el mundo no es sólo lo que lee o lo que los libros les aportan, sino que son los fenómenos que impactan en la realidad de cada sujeto. Los adelantos científicos nos han brindado muchas cosas buenas, pero también debemos preparar a los estudiantes para enfrentarse a ellas, como el Internet y las redes sociales, que han resultado muy útiles para proporcionar información de todo tipo, mas no toda confiable; el estudiante, sin embargo, confía en que es así, lo da por sentado y ya no investiga más.

“La educación superior necesita ahora una visión renovada para su planeación, que sea congruente con las características de la *sociedad de la información*, como por ejemplo, el desarrollo y promoción de las nuevas tecnologías, las cuales en la actualidad amplían las fronteras y transfiguran ya el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por ello se ha visto que es necesario repensar los conceptos básicos de la planeación estratégica de las universidades y explorar las competencias que las instituciones de educación superior forzosamente requerirán para poder anticipar las exigencias a las que sus alumnos se enfrentarán en el siglo xxi.” (Argudin, Y. 2001)

Es necesario que los docentes dialoguen y analicen junto con los estudiantes, las nuevas situaciones y retos a los que estos últimos se enfrentan. La sociedad de la información es el resultado de los procesos de globalización a los que el mundo entero se esta enfrentando; por ello para la educación se volvió un desafío, y se volvió más tangible cuando el Modelo por competencias incursionó en la educación.

Lo que las competencias implican y lo que los docentes deberían entender es que

“La educación basada en competencias es una nueva orientación educativa que pretende dar respuestas a la *sociedad de la información*. El concepto de *competencia*, tal y como se entiende en la educación, resulta de las nuevas teorías de cognición y básicamente significa *saberes de ejecución*. Puesto que todo proceso de “conocer” se traduce en un “saber”, entonces es posible decir que son recíprocos competencia y saber: saber pensar,

saber desempeñar, saber interpretar, saber actuar en diferentes escenarios, desde sí y para los demás (dentro de un contexto determinado).” (Ibídem).

Por una parte la educación superior tiene este enorme reto de formar profesionistas que puedan insertarse en el mercado laboral, pero por otro lado tiene la responsabilidad de formar sujetos capaces de ejercer autonomía frente a los retos que la sociedad demanda; esta llamada sociedad de la información, demanda de ellos la puesta en práctica de diferentes saberes, es decir que sepan hacer lo que se les enseña, pero lo que se les enseña en ocasiones resulta ajeno a lo que ellos viven. Para la formación de investigadores, el manejo de información es solamente una de las capacidades que los estudiantes necesitan desarrollar y la información no debe ser lo único en lo que los estudiantes centren su atención, la investigación necesita de la información, pero también de habilidades para su análisis, reflexión y problematización de la misma. Es posible que éste modelo por competencias esté movilizándolo al estudiante a profundizar más en la información que en el proceso del conocimiento mismo. Es necesario que antes de formar una competencia con los estudiantes los docentes tengan claridad en la misma. Los procesos de formación de investigadores deben reorientarse mejor en el modelo por competencias de la universidad.

“Enseñar a investigar es un proceso complejo y una actividad diversificada. La nueva didáctica de la investigación social y humanística que se propone es, en primer lugar, un proceso complejo, pues en la enseñanza de la investigación concurren numerosas operaciones, no menos densas, relativas a 1) lo que se enseña al enseñar a investigar, y 2) cómo se enseña a investigar”. (Sánchez Puentes, 2000). Lo cual es probable que resulte difícil de lograr, ya que no se complejiza al proceso que el estudiante sigue dentro del proceso de investigación, pues lo que se privilegia es la ejecución de procedimientos; para el investigador no es suficiente conocer el proceso de ejecución de un método de investigación, sino también de análisis del sujeto que investiga y de los sujetos a investigar, es un momento de completa reflexión y no de ejecución, no es que en el modelo por competencias esto no tenga cabida, simplemente que éste modelo da prioridad a otro tipo de capacidades las cuales no contribuyen de manera directa con la formación de investigadores.

La labor del investigador debe ser más dinámica y más refrescante que frustrante e incomprensible para los estudiantes, y los docentes de la universidad tenemos la responsabilidad y el reto de hacerlo así para ellos.

“La formación del profesional universitario que la sociedad demanda no sólo debe orientarse hacia la competencia en su esfera laboral, debe estar ante todo centrada

en el compromiso con el destino de la humanidad, para lo que se requiere ser altamente sensible y creativo. Esta creatividad posterior al conocimiento y orientada al propio crecimiento (...)” (Herrán, G. 2009). Es necesario llevar a los estudiantes a un desafío todavía mayor, que es el analizarse ellos mismos, como parte de una sociedad que está en constante cambio y que apela a una nueva visión del sujeto, éste debe ser el estudiante universitario, que lleve a la sociedad una nueva propuesta de vida y de pensamiento, pero no el que le señale la comunidad laboral solamente, sino la que por propia convicción haya construido junto con sus compañeros universitarios.

El pensamiento creativo de los estudiantes esta dormido, el docente necesita despertarlo a través del maravilloso proceso de la investigación, donde el estudiante no solamente aprenda de objetivos y métodos, sino también de razones y de circunstancias para que ellos lo lleven a la propuesta de alternativas para una mejor sociedad.

RESULTADOS O APORTACIONES

Como mencioné en un principio, este análisis parte de los resultados obtenidos del proyecto de investigación, “Evaluación del impacto de los congresos para la formación de investigadores”. Algunos de los resultados obtenidos dan pie para pensar en que el Modelo Curricular que se ha implementado en el programa académico de Ciencias de la Educación no está funcionando de manera adecuada tanto para los estudiantes, como para los docentes.

Ya se han escrito los resultados del proyecto de investigación de “Evaluación del impacto de los congresos en la formación de investigadores” en otra ponencia, a partir de ellos es que he podido realizar éste análisis que no sólo espera haber despertado más inquietudes, sino también más compromisos para con la educación superior.

Por ejemplo, uno de las situaciones que se identificaron cuando se realizaba la evaluación y en los eventos a los que se asistió, se podía distinguir a los estudiantes que contaban con una PC portátil, ahora casi el 90% de los estudiantes cuenta con una; la toma de notas se vuelve más eficiente, pero esto no provoca que los estudiantes tengan más conocimiento, es decir, el hecho de tomar notas durante la presentación de una ponencia o de una conferencia, no proporcionaba al estudiante una apropiación del problema o tema presentado; al concluir los congresos, muy

pocos profesores retoman lo allí expuesto, esto hace que las notas tomadas por los estudiantes queden sólo en eso, en notas; éstas deberían servir para el desarrollo de nuevas preguntas y de análisis con sus profesores y sus compañeros, estamos hablando de solamente una de las habilidades que los estudiantes desarrollan durante los congresos.

La toma de notas podría entenderse como una competencia que facilita la vida del estudiante al momento de discutir un tema o elaborar un ensayo, sin embargo, muy pocos estudiantes logran de esto una competencia, y si la toma de notas por si sola resulta un desafío para ellos, menos aún podemos esperar de las demás habilidades que se deben tener para realizar investigación.

Mas en el modelo curricular por competencias, la toma de notas es una competencia necesaria para la vida académica, pues es la ejecución de una acción, pero la formación implica una mayor demanda del pensamiento crítico y reflexivo del hacer, que implica un saber pensar y aunque las competencias lo promueven éstas van enfocadas en el saber hacer sin darse cuenta de que en el hacer, es necesario saber pensar, es necesario potenciar al estudiante a las habilidades científicas que promuevan a la investigación. El involucramiento en los proyectos de investigación de los docentes necesita ser una alternativa para la formación de investigadores; ya en algunas universidades, esto se ha puesto en práctica involucrando a los estudiantes en sus proyectos de investigación, es una manera de acercarlos tanto a la realidad como al propio proceso de investigación.

Por otro lado, cuando a los estudiantes se les menciona los problemas sociales que se viven en México, les resultan ajenos, sin importancia; ya que es más importante para ellos saber que se ha publicado ese día en el Facebook, no estoy en contra de las redes sociales, simplemente digo que es necesario establecer nuevas formas de aprender junto con el Internet y éstas redes sociales, a las que no podemos darles la espalda, pero que debemos controlar. Pensar que estos mecanismos nos acercan a los fenómenos sociales, es absurdo y es necesario que los estudiantes estén conscientes de ello.

Estos espacios de reflexión, como lo son los congresos necesitan verse como tales, y los docentes somos los responsables de que eso suceda, invitándolos a participar, asesorándolos en la elaboración de ponencias, pero sobre todo haciendo que la investigación sea un proceso que se vive, que se siente y que se goza; es decir, mostrarles una cara diferente del proceso de investigación. Decirles que es posible rescatar más elementos dentro del congreso y que ellos de manera natural conforme

su proceso de formación avance hagan de la utilización de herramientas, no una obligación sino una necesidad.

ACERVOS CONSULTADOS

- Argudín Vázquez, Yolanda. (2001). Revista "Educar". Educación basada en competencias. Consultado en: www.lie.upn.mx/docs/.../Educación_basada_en_competencias.doc El día 29 de julio de 2011.
- De la Herrán Gascón, Agustín, Et. Al. (2009) Revista "Circunstancia" Año VII- No. 20. "Formación creativa vs. Formación parcial: Un reto para la educación universitaria. Consultado en: www.ortegaygasset.edu El día 27 de julio de 2011.
- Fourez, Gérard. (2008). Cómo se elabora el conocimiento. La epistemología desde un enfoque socioconstructivista. Narcea. España.
- Ibarra López, Armando Martín. (2007). Foro de Consulta para la Planeación de la educación superior. La educación superior en México: Análisis y Perspectiva. "Repensando los retos de la Universidad en México". Universidad del Valle de Atemajac.
- Nuevo Modelo Curricular. 2002. Universidad Autónoma de Nayarit.
- Ruiz Iglesias, Magalys. (2007). La formación en competencias: Tres procesos metodológicos esenciales. Facultad de Filosofía y letras. Universidad de Nuevo León. México
- Sánchez Puentes, Ricardo. (2000). Enseñar a Investigar; Una didáctica nueva de la investigación en ciencias sociales y humanidades. 2da Ed. Morata. México.

PONENCIA 18

La formación de sujetos en la educación superior. Impacto de las actividades extracurriculares en las estudiantes alteñas



Gizelle Guadalupe Macías González

ggmg261@yahoo.com

gmaciasg@cualtos.udg.mx

Ana Karen Alcalá de la Torre

alcala_217@hotmail.com

Lizeth Franco Torres

lizeth.ft@hotmail.com

Colaboró:

Ana Bethel Hernández Martín del Campo

RESUMEN

Permanece vigente la posición de centrarse en el estudio de los procesos educativos. En esta ocasión se hace necesario, establecer cuál es el impacto de las actividades extracurriculares en las estudiantes *alteñas* del Centro Universitario de Los Altos (*CUALTOS*) de la Universidad de Guadalajara. El fin es tener la oportunidad de establecer un acercamiento a la realidad de las alumnas de la Región Altos Sur del estado de Jalisco.

El conocimiento de las estudiantes puede ser disímil, probablemente a mayor nivel educativo, menor conocimiento de los estudiantes. En el presente documento se da cuenta de los resultados obtenidos con la investigación realizada. Se llevó a cabo una encuesta abarcando la población femenina estudiantil de la Región Altos de Jalisco que cursaba sus estudios en las licenciaturas e ingenierías que ofrecía el *CUALTOS* en el calendario 2010-B. Dicha encuesta contempló la aplicación de un cuestionario que de manera electrónica se apoyó en el software de *encuesta fácil*. Las actividades extracurriculares que apoyan en la formación de sujetos en la educación superior, se han considerado en el *CUALTOS*, por una parte dentro de su programa de formación integral y por otra ofreciendo los programas gubernamentales dirigidos a estudiantes de educación superior. El trabajo dará cuenta de la participación de las estudiantes alteñas por semestre en dichas actividades y el impacto que han tenido.

PALABRAS CLAVE: Actividades curriculares, actividades extracurriculares, estudiantes, impacto, formación.

INTRODUCCIÓN

En el presente documento se da cuenta de algunas opiniones de las estudiantes del *CUALTOS* pertenecientes a la región Altos Sur del estado de Jalisco, denominadas *alteñas*. Estudios actuales manifiestan la importancia de la educación de la mujer como factor estratégico de su participación en la sociedad (Chávez, 2009 y Pérez, 2003).

El trabajo se desarrolla en el Centro Universitario de Los Altos (*CUALTOS*) de la Universidad de Guadalajara ubicado en la Región Altos Sur del Estado de Jalisco.

El *CUALTOS* cuenta con una población estudiantil representada por una tercera parte de mujeres que pertenecen a la Región Altos Sur del Estado de Jalisco (Macías, 2010). Dichas estudiantes representan el universo de estudio, y se evocarán *alteñas* en el presente documento. Profundizar en las estudiantes, implicará conocer las características de las actividades extracurriculares que desempeñan.

La Universidad de Guadalajara cuenta con un Proyecto de “Actividades Extracurriculares”, en el cual brinda apoyo económico para que los alumnos puedan asistir a diplomados, intercambios, investigaciones, conferencias y eventos especiales a través de apoyo para el pago de transporte, viáticos e inscripciones.

Según Hilda Fingermann (2010) las actividades extracurriculares son aquellas que no se circunscriben estrictamente a los programas curriculares, sino que son una apertura a las necesidades culturales, deportivas o artísticas de la comunidad, abriendo la escuela al mundo y sus necesidades presentes.

Así mismo Fingermann (2010) define a las actividades curriculares como las actividades programadas y llevadas a cabo a propuesta del docente, de acuerdo al plan de estudios, y precisamente de éstas dependerá el éxito o el fracaso del proceso educativo.

SUSTENTO TEÓRICO

En México las investigaciones sobre los estudiantes universitarios es aún relativamente escasa. Autores (Chain, 1995; De Garay ,2004; Guzmán, 1994 y 2004 y Mingo, 2006) han presentado algunos trabajos que nos dan una visión acerca del

ambiente universitario desde el punto de vista de género. De igual manera la autora Linda J. Sax (2009), muestra la preocupación que tienen las mujeres de seguir estudiando. Este trabajo fue realizado en Estados Unidos y actualmente se han encontrado varias coincidencias con el cuestionario que ella aplicó y con el instrumento utilizado para la realización de este trabajo.

En el año 2009, Chávez manifiesta que la educación de la mujer sobresale como un factor estratégico para el logro de su participación plena en la sociedad, fortalece su autoestima, fomenta su afán de logro y de superación personal, y hace posible el aumento de su productividad e ingreso.

En cuanto a la mujer en la educación superior Ricardo Solís (2007), menciona: “En el caso particular de la educación superior se ha registrado en los últimos años un progreso enorme en el número y calidad de las oportunidades para las mujeres.” Esto quiere decir que cada vez son más las mujeres que se están superando debido a las oportunidades que se les presentan en todos los campos. Con los resultados de este trabajo las mujeres estudiantes contestan que frente a los hombres, tienen las mismas oportunidades para desarrollar todo tipo de actividades extracurriculares, que le ayuden a superarse y a lograr grandes metas como persona.

Para llevar a cabo esta investigación, se elaboró un cuestionario, que fue alojado de manera electrónica en el sitio de *encuesta fácil*. La aplicación fue combinada, algunas alumnas *alteñas* contestaron directamente el cuestionario por vía electrónica, después de haberles otorgado la dirección electrónica. Algunas otras lo contestaban de manera manual (el mismo instrumento, impreso en el formato *encuesta fácil*). Los cuestionarios contestados por las estudiantes de manera manual, fueron agregados y considerados al resto, al pasarse directamente al sitio de *encuesta fácil*, por el personal del equipo de apoyo al proyecto de investigación. Cabe hacer mención que el apoyo del software *www.encuestafacil.com* de la red Universia, fue de gran utilidad para cuidar la sistematización de las respuestas. El cuestionario se aplicó a las alumnas que se consideraban *alteñas* y que cursaban algún semestre de las carreras que ofertaba el CUALTOS en el ciclo escolar 2010-B. En el presente trabajo solamente se muestra una parte de los resultados de todo el cuestionario, solo el relativo a las actividades extracurriculares. Esto con el fin, entre otros, de obtener información cuantitativa acerca de las actividades extracurriculares que llevan a cabo las estudiantes *alteñas* del CUALTOS.

Esta encuesta contemplo considerar a todas las estudiantes *alteñas*. Observándose a las *alteñas* por nacimiento o a aquellas que tuvieran por lo menos cinco años viviendo en la Región de los Altos. Así también se sumaron como *alteñas*, las hijas

de padres alteños y en algunos casos esporádicos, las que se considerarán *alteñas* por razones ajenas a las mencionadas.

En el ciclo correspondiente a 2010-B los estudiantes activos en el *CUALTOS* están representados por 55% (1359) mujeres y 45% (1246) hombres. El trabajo da cuenta de la encuesta aplicada a 165 alumnas de 1er. Semestre, 106 de 3er. Semestre, 184 alumnas de 5to. Semestre, 117 alumnas de 7mo. Semestre y 25 alumnas de 9º. Semestre, siendo un total de 597 alumnas, representando el 23% de toda la población estudiantil del *CUALTOS*, y el 44% de las mujeres estudiantes. El total de alumnas *alteñas* son 893 y el total de encuestadas representa el 67% de las estudiantes *alteñas*.

APORTACIONES O RESULTADOS

En este apartado se incluyen los resultados de la participación de las estudiantes *alteñas* en las actividades extracurriculares que ofrece el *CUALTOS* para todas las carreras universitarias.

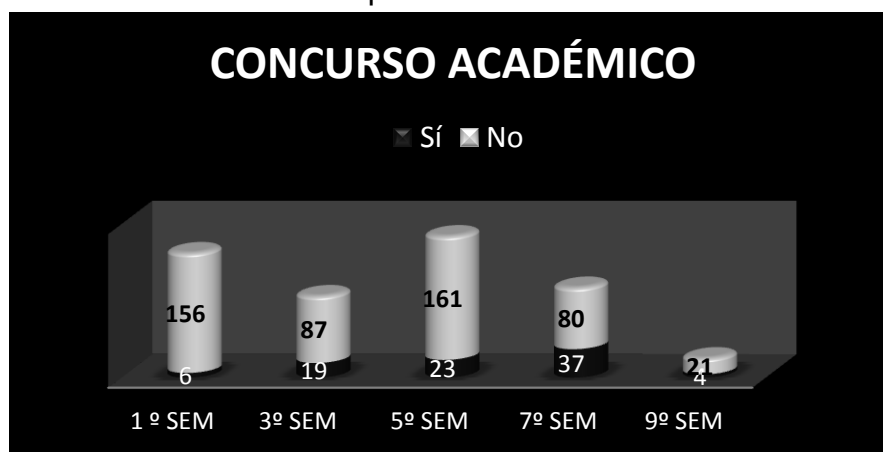
Existe un programa de movilidad académica estudiantil nacional e internacional. Además de los veranos de investigación e innovación en la empresa, se han implementando algunas actividades intercentros para los estudiantes en general.



	1 ° SEM	3° SEM	5° SEM	7° SEM	9° SEM
Traslados nacionales	5	13	4	8	3
Intercentros UdeG	8	15	11	8	3
Traslados internacionales	0	0	0	5	2
Semana de investigación	7	6	8	3	2
Verano de investigación	0	0	0	4	1
Verano de inv. De la empresa	1	0	0	1	0
No he tenido ninguna movilidad	147	79	164	98	14

En los resultados de nuestra investigación nos damos cuenta que del total de las encuestadas 33 han participado en intercambios nacionales, mientras que solo 7 han participado en los intercambios internacionales. En lo que corresponde a los intercentros 45 alumnas de las encuestadas han participado en estos eventos siendo la mayoría de 3° semestre. En verano de investigación solo han participado 5 alumnas, la mayoría han sido de 7° semestre, mientras que en el verano de investigación de la empresa solo 2 alumnas han participado.

Como otra actividad extracurricular aparecen los concursos académicos.



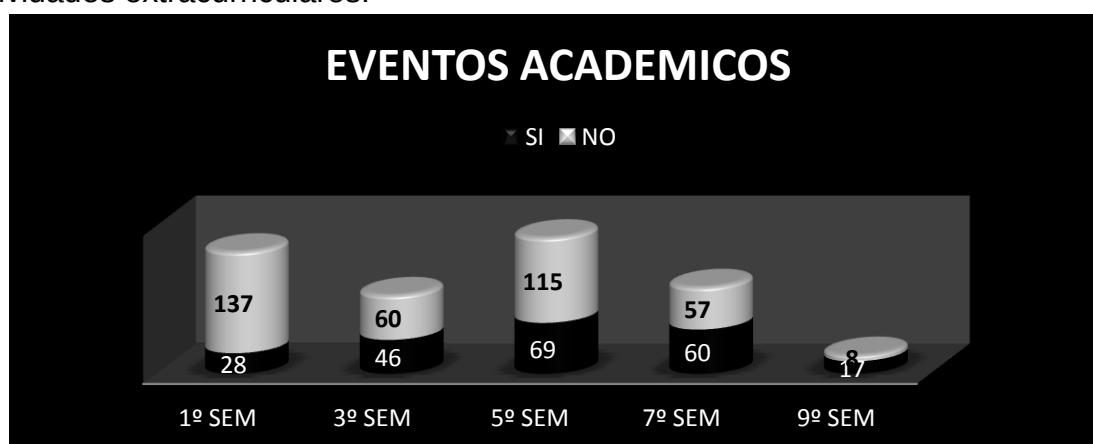
De las casi 600 alumnas que fueron entrevistadas la mayoría no ha asistido a concursos académicos, solo han sido 89 las que sí han asistido siendo la mayoría de 7° semestre.

En el programa de formación integral se consideran una gama de actividades extracurriculares, entre ellas están los eventos culturales.



En lo que se refiere a eventos culturales solo 231 alumnas han participado en alguno, siendo esta cantidad menos de la mitad.

Los eventos académicos de carácter local, regional y nacional se consideran como actividades extracurriculares.



En eventos académicos solo 220 alumnas han asistido a alguno.

Derivadas de las actividades académicas, la participación extracurricular de las estudiantes en eventos de extensión y difusión, ha tenido la siguiente representación:



	1 º SEM	3º SEM	5º SEM	7º SEM	9º SEM
Periódico	0	1	5	6	1
Televisión	5	6	9	14	4
Radio	1	6	2	12	2
Gaceta CUALTOS	2	11	23	6	1
Gaceta universitaria	0	2	3	3	1
Revista cultural	0	0	1	1	0
Revista científica	0	0	0	2	0
No he participado en eventos de extensión y difusión	157	94	156	89	17

En los eventos de extensión y difusión (Periódico, televisión, radio, gacetas, revistas, etc.) un total de 130 alumnas son las que han participado.

La participación de alumnas en actividades extracurriculares, como en las semanas de investigación y proyectos de investigación ha sido de la siguiente manera:



En esta gráfica podemos observar que la mayoría de las estudiantes del *CUALTOS* no ha participado en eventos de investigación, y de las que lo han hecho la mayoría han sido como participantes en proyectos de investigación.

Existen actividades en el programa de formación integral donde se cultiva el arte, el impacto que ha tenido dicha actividad es la siguiente:



	1 º SEM	3º SEM	5º SEM	7º SEM	9º SEM
Menor al que se tenía antes de estudiar	15	11	25	8	2
Igual al que se tenía antes de estudiar	114	65	98	67	13
Mayor al que se tenía antes de estudiar	36	30	61	42	10

En ésta gráfica observamos que el *CUALTOS* ha tenido cierto impacto en cultivar el arte, ya que la mayoría de las alumnas nos comentan que están igual que antes de estudiar, pero de las restantes son mayor las que han cultivado más el arte de las que se ha disminuido.

Las cuestiones deportivas como actividad extracurricular, el impacto que se ha tenido es el siguiente:



	1 º SEM	3º SEM	5º SEM	7º SEM	9º SEM
Menor al que se tenía antes de estudiar	33	16	46	26	3
Igual al que se tenía antes de estudiar	108	72	114	68	18
Mayor al que se tenía antes de estudiar	24	18	24	23	4

En lo referente al deporte la mayoría de las alumnas opina que sigue siendo igual al que se tenía al de antes de estudiar, y en el resto la practica ha disminuido.

La participación en grupos sociales de las alumnas, como actividades extracurriculares ha tenido las siguientes características.



Dentro de la participación de grupos sociales la mayoría de las alumnas de 1º y 5º semestre comentaron que su participación se redujo al entrar a *CUALTOS*, en 3º semestre opinan que sigue igual mientras que las alumnas de 7º y 9º semestre opinan que su participación dentro de grupos sociales se amplio.

Conclusión

Tras realizar la investigación y analizar los resultados, se ha llegado a realizar las primeras aseveraciones. Actualmente la educación superior ha implementado para sus estudiantes, diversos programas de formación integral y de participación en las actividades extracurriculares. Algunos financiados directamente por las instituciones educativas (en este caso) públicas y otros por programas ofertados por el gobierno federal. En el *CUALTOS* el programa de formación integral, tiene alrededor de tres años operando y el impacto que ha tenido en las estudiantes vigentes en el ciclo 2010-B ha sido el siguiente:

El quince porciento de las estudiantes *alteñas* han participado en los programas y actividades que implican movilidad académica, está participación ha sido por alumnas de todos los semestres. El veinte porciento de las alumnas encuestadas han participado en concursos académicos, siendo la mayor participación de las estudiantes de 7º. Semestre. Los eventos culturales (39%); académicos (37%); de extensión y difusión (22%) e investigación (26%) han sido más recurridos en la participación estudiantil de las estudiantes *alteñas*.

El impacto que han tenido las alumnas en cultivar el arte, desarrollar el deporte y en participar en grupos sociales, se ha obtenido comparándolo con el que se tenía previo a estudiar una carrera universitaria. Registrando en promedio una manifestación similar a la que se tenía antes de ingresar a estudiar en todas.

Rescatando la diferencia de que en cultivar el arte las alumnas han ampliado su participación a la que tenían antes de ingresar a estudiar y, mientras tanto en el desarrollo del deporte y en grupos sociales, la participación ha sido menor al que se tenía antes de estudiar.

Con estos datos se puede obtener resultados parciales donde el *CUALTOS* rescata que en cuestiones de formación de sus estudiantes alteñas, el impacto de las actividades extracurriculares que ha diseñado y de las que se ha fortalecido por brindarlas a través de programas gubernamentales que ofrece, las estudiantes han tenido cierta participación que podríamos considerar como mínimo en una tercera parte de ellas. Rescatando que la mayor participación ha sido en actividades extracurriculares, en eventos culturales, académicos y de investigación.

BIBLIOGRAFÍA

- Chain, R. (1995). *Estudiantes universitarios: trayectorias escolares*. UV/UAA: México.
- Chávez, M. A., Chávez, M. R., Ramírez, E., Cruz, M. E., Cervantes, G. K. (Coord.). (2009). *Género y trabajo en las universidades*. Guadalajara: Instituto Municipal de las Mujeres en Guadalajara, Gobierno Municipal de Guadalajara, Universidad de Guadalajara. Consultado en Julio del 2011. <http://www.observatoriominerva.gob.mx/documentos/Libro%20Genero%20y%20Trabajo%20en%20Universidades.pdf>
- De Garay, A. (2004). *Los actores desconocidos, una aproximación al conocimiento de los estudiantes*. Colección Biblioteca de la Educación Superior. Serie: Investigaciones México, D.F.: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, ANUIES.
- (2004). *Integración de los jóvenes en el sistema universitario. Prácticas sociales, Académicas y de consumo cultural*. Pomares: Barcelona
- Ducange M. (2009) *Formación universitaria, expectativas laborales y éxito profesional*. Estudio sobre un grupo de estudiantes de una universidad privada de Guadalajara. *Revista de Estudios Sociales*. Año 3, No. 5., 2º. Semestre,

- http://www.publicaciones.cucsh.udg.mx/ppperiod/estsoc/volumenes/estsc09_5.htm
- Fingermann H. (2010). "Actividades curriculares". Consultado en Julio del 2011. <http://educacion.laguia2000.com/estrategias-didacticas/actividades-curriculares>
- Fingermann H. (2010). "Actividades extracurriculares". Consultado en Julio del 2011. <http://educacion.laguia2000.com/estrategias-didacticas/actividades-extracurriculares>
- Guzmán, Carlota (2004). Entre el estudio y el trabajo: la situación y las búsquedas de los estudiantes de la UNAM que trabajan. CRIM/UNAM: México.
- (1994). Entre el deseo y la oportunidad: los estudiantes de la unam frente al mercado de trabajo. CRIM/UNAM: México
- Macías G., G.; González, Ma. G. y Baltazar D., E. (2010). "Las estudiantes *alteñas*. Una aproximación al conocimiento de sus escenarios.". Trabajo presentado en el Congreso Internacional: "Las políticas de equidad de género en prospectiva: nuevos escenarios, actores y articulaciones" Área de Género, Sociedad y Políticas- FLACSO- Argentina. Noviembre, 2010. Buenos Aires, Argentina.
- Macías, G. G., (2010) "Mujeres *alteñas* en la matrícula de las licenciaturas del Centro Universitario de Los Altos en Tepatitlán de Morelos, Jalisco". En *Investigación educativa en la Región Altos Sur*. Universidad de Guadalajara. Centro Universitario de Los Altos, Cuerpo Académico CA-UDG-433, *Investigación educativa*
- Mingo, A. (2006). *¿Quién mordió la manzana?. Sexo origen social y desempeño en la universidad*. México: UNAM / FCE.
- Pérez, E., (2003). "La situación de las mujeres en el sistema educativo de ciencia y tecnología en España y su contexto internacional". España. Consultado en 2011. <http://www.oei.es/salactsi/EA2003-0031.pdf>
- Sax L. J., (2009). "Women Graduates of Single-Sex and Coeducational High Schools: Differences in their Characteristics and the Transition to College". L.A. California. http://www.heri.ucla.edu/PDFs/Sax_FINAL%20REPORT_Sing_1F02B4.pdf
- Solís R., (2007). "las mujeres en la educación superior". Consultado en el 2010 [http://www.abcuniversidades.com/Articulos/1/Las mujeres en la educacion superior/](http://www.abcuniversidades.com/Articulos/1/Las_mujeres_en_la_educacion_superior/)

PONENCIA 19

Las competencias profesionales en la enseñanza de las matemáticas en las ciencias básicas del nivel superior



7º CONGRESO DE
INVESTIGACIÓN
EDUCATIVA

Miguel Ángel López Santana
miguelal20002000@hotmail.com

RESUMEN

Las matemáticas hoy en día juegan un papel cada vez más determinante en la formación del estudiante desde que este inicia el proceso de educación hasta que lo culmina exitosamente. Desde los tiempos antiguos los filósofos o profesores se han preocupado por lograr el transmitir los conocimientos hacia los jóvenes de una manera más eficiente. Por ejemplo en el antiguo Egipto, las escuelas de los templos enseñaban religión, pero también los principios de la escritura, ciencias, matemáticas y arquitectura. Ahora de forma semejante, en la India la mayor parte de la educación estaba en las manos de sacerdotes, por esto el budismo se transmitió por toda Asia, y como otro ejemplo la educación en la antigua China se centralizaba en la filosofía, la poesía y la religión, de acuerdo con las enseñanzas de Kung-Fu-Tsé (conocido en occidente como Confucio), Lao-Tsé y otros filósofos. China desde hace más de dos mil años, se ha mantenido hasta hoy, pues, en teoría, permite la selección de los mejores estudiantes para cargos importantes en el gobierno.

Históricamente, la Pedagogía ha estado influida por condiciones económicas, políticas, culturales y sociales, las cuales han intervenido, con mayor o menor fuerza, en el desarrollo del nuevo conocimiento pedagógico, o lo que es igual, en el surgimiento y aplicación de los procedimientos dirigidos a favorecer el hecho de la apropiación, por parte del hombre, de la información requerida para el enfrentamiento exitoso de las situaciones cambiantes de su entorno material y social, en consecuencia con sus propios intereses y en correspondencia con el beneficio de los demás. Hoy en día se toma al proceso Enseñanza-Aprendizaje como una verdadera ciencia que tiene por objeto el descubrimiento, apropiación cognoscitiva y aplicación adecuada y correcta de las leyes y regularidades que rigen y condicionan los procesos de aprendizaje, conocimiento, educación y capacitación.

PALABRAS CLAVE: Matemáticas, formación, estudiante, profesores, enseñanza-aprendizaje.

INTRODUCCIÓN

Desde la antigüedad el hombre descubre las Matemáticas por necesidad y por su curiosidad, pero se da cuenta de su gran potencial y papel relevante para la humanidad, además son muy necesarias en la formación del ser humano hasta

nuestros tiempos, las matemáticas han dado pie al desarrollo de otras disciplinas que se consideran sus aplicaciones. Es por esto que la enseñanza de las Matemáticas es elemental en la escuela actual, pues favorece el desarrollo del pensamiento y la capacidad de resolución de problemas reales o ficticios. Los grandes pensadores Griegos se dan cuenta que la naturaleza se basa en las matemáticas, así como en las estrellas de firmamento.

En un principio el hombre tuvo la necesidad de contar, medir, etc., es decir desarrolla la suma y resta como necesidad básica, posteriormente para abreviar estas operaciones desarrolla la multiplicación y la división para facilitar sus operaciones, a esto se les llama las operaciones elementales de la aritmética. Posteriormente con el desarrollo de esta ciencia aparece el estudio de los números reales, las funciones trigonométricas, hasta llegar a las bases de un pensamiento matemático mas avanzado que son las bases del cálculo.

En la antigüedad se considera a las matemáticas como el regalo de la naturaleza y del Universo. El hombre con el paso del tiempo y a medida que conoce más las matemáticas, este la considerada la herramienta más potente para el estudio de la naturaleza. Las matemáticas están presentes en la naturaleza de formas diversas, por esta razón se fueron descubriendo en diversas especialidades como el origen del cálculo integral, que se remonta al tiempo de los antiguos pensadores griegos, en especial al hombre que originó esta revolución este pensamiento matemático llamado Arquímedes, este se baso en el cálculo de aéreas y volúmenes que realizó en el siglo III antes de Cristo, pero se tuvo que esperar demasiado tiempo para desarrollar adecuadamente estas herramientas matemáticas, y fue hasta el siglo XVII después de Cristo, es decir prácticamente 2000 años para que se descubriera adecuadamente el cálculo tal como lo predijo Platón. Las causas de su retraso en su desarrollo fueron:

- Un sistema de numeración adecuado como el decimal.
- El desarrollo del Algebra con su novedosa sustitución y transposición de números por variables.
- El desarrollo de la geometría analítica que permite el desarrollo algebraico y no geométrico de las diferentes funciones como: Rectas, Parábolas, Cubicas, Polinomios, Trigonómicas, Trigonómicas Inversas, Logarítmicas, Exponenciales, Hiperbólicas, Raíces.

Es por eso que hasta el siglo XVII se logró desarrollar el cálculo, toda su historia muestra un desarrollo muy complicado y no fue hasta Gottfried Leibniz y Sir Isaac Newton que el cálculo toma su forma moderna.

Muchos matemáticos a través de la historia contribuyeron al desarrollo de las diversas áreas de las matemáticas como la geometría, la trigonometría, el álgebra elemental y lineal, análisis numéricos, probabilidad y estadísticas.

El propósito de los matemáticos es mostrar a la humanidad de la existencia de un lenguaje universal que existe, pero otro propósito es la de transmitir ese conocimiento matemático a todas las generaciones de estudiantes, lo cual es un verdadero reto debido a que esta especialidad suele complicarse a las nuevas generaciones, además complica a los estudiantes debido a que su razonamiento en ciertos niveles es muy abstracto. La enseñanza de las matemáticas se basa en corrientes filosóficas del conocimiento, pero a través de historia se presentan diversas problemáticas con la transmisión de este conocimiento como la motivación por la enseñanza-aprendizaje de esta ciencia, otra problemática es llevar a cabo una buena planeación para la clase de tal forma que se busque el propósito de conseguir el aprendizaje, y otra situación es la aplicación del conocimiento del alumno a través de una tarea integral, García González, Enrique, Piaget (2002).

La enseñanza tradicional en México busca dar importancia a la transmisión de los conocimientos, de manera que aporte al alumno en su desarrollo y personalidad. En la enseñanza tradicional el maestro tiene el método fundamental basado en un discurso tipo expositivo, con un procedimiento verbalista, en tanto el aprendizaje se reduce a repetir y memorizar, ahora el alumno se limita a la palabra en donde se fija y se repite la cual forma desde luego una personalidad pasiva, prácticamente es la figura principal de la educación. Esto genera que el alumno tenga poco margen para llevar el cabo el proceso de pensamiento, análisis del conocimiento, ya que esto le dificulta conseguir de manera autónoma el conocimiento. El estudiante está expuesto a la exigencia de la memorización y repetición, que si estimula esa habilidad del cerebro, pero adormece la creatividad llevando al pensamiento pasivo y simplemente teórico.

La clase en este tipo de escuela dada las características e ideas descritas es la transmisión verbal que se da en gran volumen, este tipo de exposición suele ser tedioso para el alumno después de algunos momentos. El objetivo que persigue va directamente dirigido a la tarea que el profesor propone en donde no se manifiestan experiencias de tipo vivenciales en donde el alumno pueda observar, pensar y razonar, se sujeta a la repetición de ejercicios, es decir a la práctica repetitiva para adquirir experiencia en una mecánica de tipo memorización ante un gran margen de posibilidades. El estudiante pierde el sentido del verdadero aprendizaje y con esto la motivación al usar estas estrategias, para entender las derivadas es necesario tener conocimiento de las bases del cálculo que son los números, el álgebra y la geometría analítica, que nos lleva a las bases del pensamiento matemático.

LA EDUCACIÓN BASADA EN COMPETENCIAS

La educación basada en competencias es una opción educativa que surge con un nuevo rol respecto al maestro, alumno y la sociedad. Se pretende combinar los conocimientos teóricos, prácticos, experiencias y conductas hacia un cambio verdadero en la educación. El maestro muestra un nuevo rol que cambia en forma gradual que va desde un andamiaje en el aprendizaje del alumno, hasta llegar al autoconocimiento del estudiante, la comprensión y aplicación de lo aprendido en una situación social real o virtual. Con el sistema de competencias se busca tener un proceso regulador desde la planeación de una asignatura, hasta llegar a la planeación de las actividades de cada clase y regular la tarea integradora que muestra el verdadero objetivo de la enseñanza por competencias. El estudiante se transforma en un individuo que es capaz de leer, analizar, desarrollar, emitir juicio, aplicar un conocimiento de tal forma que el maestro al final se transforma en un individuo facilitador del conocimiento. Debido a los cambios que se generan dentro del sistema de educación superior en el mundo, el sistema de enseñanza está manifestando modificaciones considerables, lo que obliga al profesor a utilizar una metodología más activa, en donde el estudiante se vea en la obligación de tener una mayor participación y así construir su propio conocimiento, ese es uno de los objetivos del sistema por competencias *"Bautista María José y Ruíz Cerro. (2007)"*.

Dentro de un sistema basado en competencias, se busca primero analizar el curriculum en cada grupo e individuo, es decir ubicar el nivel de conocimientos de cada individuo, así como la forma más adecuada de aprendizaje que el estudiante posee. En cada estudiante, como en cada grupo es diferente la forma de aprendizaje que se presenta en diversos estilos: Activos, Reflexivos, Teóricos, Pragmáticos, Visual, Auditivo, Analítico. Las competencias buscan explotar de una manera eficiente esas habilidades para un mejor aprendizaje.

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NAYARIT (SITUACION EN EL ACBI)

La Universidad Autónoma de Nayarit (UAN) es una Institución con alto prestigio y tradición educativa en el estado de Nayarit; por esta razón es una plataforma al mundo de la cultura y la ciencia en donde el alumno podrá concretar su proyecto de vida como profesionista. Desde su fundación la UAN se ha comprometido plenamente con el propósito de formar profesionistas preparados para contribuir al desarrollo tanto de nuestro estado como del país, quienes aportan, generan y transmiten los conocimientos científicos, tecnológicos y humanísticos.

La Universidad Autónoma de Nayarit continúa hasta la actualidad con la visión de liderazgo en el desarrollo regional, y consciente que la elección vocacional es una de

las disposiciones determinantes en la vida. Por eso la UAN se divide en cinco grandes áreas del conocimiento: Ciencias Biológico-Agropecuarias, Ciencias Básicas e Ingenierías, Ciencias Sociales y Humanidades, Ciencias Económico-Administrativas y Ciencias de la Salud. Todos sus esfuerzos se representan en las frases celebres “Por lo nuestro a lo Universal” y “Calidad para el Desarrollo Regional”.

La Universidad Autónoma de Nayarit surge con los paradigmas tradicionales de la educación que son:

- La educación implica sufrimiento: Aplicación de castigos.
- El maestro todo lo sabe, el alumno todo lo ignora de la materia de que se trate.
- La educación es función exclusiva de la escuela.
- Sin maestro no se puede aprender.
- La capacidad de aprendizaje está limitada a una edad.

Con la Reforma Universitaria en el 2003, se cambia al enfoque de Competencias Profesionales de manera oficial. Con esto se cambia el enfoque de asignatura o materia a Unidades de Aprendizaje. Se da como resultado la separación de las áreas del conocimiento como:

- Área de Formación Tronco Básico Universitario (TBU):
- Área de Formación Tronco Básico de Área (TBA).
- Área de Formación Disciplinar Profesionalizante, U de A (Obligatorias).
- Área de Formación Disciplinar Profesionalizante, U de A (Selectivas).
- Área de Formación Personal (Optativa libre).

Aunque en la realidad el enfoque por competencias está lejos de su verdadera aplicación desde el 2003 hasta nuestros días, las causas son variadas como:

- La resistencia al cambio.
- Desconocimiento de las competencias profesionales.
- Desinterés de la planta docente más longeva.
- Políticas sindicales.

Hasta hoy en día la enseñanza de las matemáticas se ha sostenido con la enseñanza tradicional en el Área de Ciencias Básicas e Ingenierías, por esta razón una de las unidades de aprendizaje básicas como el Cálculo Diferencial, Cálculo Integral, Cálculo Superior, Ecuaciones Diferenciales, Álgebra Lineal, Métodos Numéricos, Probabilidad y Estadísticas, Trigonometría, Geometría continúan con esta corriente filosófica de forma oficial hasta el año 2003.

Los antiguos paradigmas tienen un impacto en la educación y en los resultados de la sociedad nayarita, que no han sido los adecuados de acuerdo al nivel de atraso de que se observa con respecto a otras entidades federativas como en la nuestra. Por esta razón la enseñanza de las matemáticas es uno de los retos en el ACBI, en específico las unidades de aprendizaje del tronco básico de área que es impartida en los primeros semestres para los estudiantes de nuevo ingreso. Cuando se estudian estas Unidades de Aprendizaje aun se observa que se hace bajo el esquema de la escuela tradicional, en donde se analizan formulas y ejercicios de clase, en algunas ocasiones se analizan algunas aplicaciones, por esta razón el curso se convierte en una asignatura muy complicada de entender y si a esto le anexamos la problemática que tiene el alumno respecto a las ciencias exactas, el alumno aumenta su desinterés por el aprendizaje. El alumno ingresa a nivel licenciatura con cierto nivel de conocimientos sobre matemáticas que por lo general no son muy altos, además suelen temer a esta ciencia por su falta de desarrollo en el pensamiento matemático. La falta de buenas estrategias de enseñanza en este tema es una de las causas del bajo aprendizaje y motivación lo que nos lleva a la deserción escolar prematura. Ahora si tomamos en cuenta que para los estudiantes de una ingeniería las matemáticas se convierte en el filtro que detiene por completo su formación, entonces ¿Por qué no hacer algo para cambiar esta percepción?

La enseñanza de las matemáticas a nivel universitario no es la excepción en buscar el generar el autoconocimiento en el estudiante frente a la transmisión a una realidad social. Las universidades latinoamericanas hoy en día trabajan hoy en día sus programas de cálculo por la resolución de problemas como una estrategia didáctica; consideramos que es oportuno apostar por una estrategia dinámica y activa como lo es la enseñanza basada en problemas (EBP).

En la enseñanza de las matemáticas debemos tener en cuenta:

- 1) El pensamiento lógico deductivo.
- 2) La enseñanza a resolver problemas.
- 3) El modelaje matemático con una visión interdisciplinaria, es decir buscar las aplicaciones.

Existe algunos aspectos teóricos en los que nos podemos apoyar, uno de ellos es el conocimiento del contenido didáctico (CCD). Ahora el estudio de tipo EBP, como estrategia metodológica de enseñanza adquiere una relevancia considerable porque:

- 1) Incidencia en el estudiante, al ser una metodología activa de trabajo (Benito et al., 2005)
- 2) Permite el desarrollo de habilidades del pensamiento, desde el punto de vista crítico y analítico, que se consolidan y perduran en el tiempo y que se abren a otras disciplinas del conocimiento (McCarthy, 2005)
- 3) Busca un desarrollo integral y plural en los estudiantes, que permite enlazar de manera particular la construcción de conocimiento matemático con aquel

que le es propio al área o especialidad de estudio; es decir, las ciencias económicas.

PROPUESTA

Sin duda la educación cambia de acuerdo a las necesidades de la sociedad y el avance de la tecnología, y las matemáticas como ciencias básicas del conocimiento no son la excepción. En el siglo actual los estudiantes al desarrollar sus habilidades por competencias tienden a desarrollar sus habilidades en la solución de situaciones en la sociedad ya sea local, regional, nacional o global. Sin duda el objetivo de las matemáticas se logra con las nuevas corrientes de la educación en donde se muestra la verdadera naturaleza de las cosas, es decir todas las ciencias son dependientes de las matemáticas. En las diversas regiones el análisis de los curriculum juega un papel importante para la educación, ya que son la base para la planeación del proceso de enseñanza-aprendizaje. Con las herramientas tecnológicas disponibles, así como las herramientas psicológicas la enseñanza de las matemáticas por el enfoque por competencias debe ser diferente, en el cual los protagonistas son los profesores, alumnos, sociedad, tecnología, solución de situaciones. En el momento en que el alumno comprenda y entienda su conocimiento en las matemáticas son de utilidad para las diversas ciencias, así como en la solución de problemas a los que se enfrente entonces la forma de ver a estas ciencias básicas de la vida será diferente.

Entonces podemos analizar la interrogante:

¿Cómo desarrollar las competencias profesionales en las matemáticas a nivel superior?

Para la enseñanza por competencias se debe analizar:

1. ¿Qué importancia tiene las Competencias Profesionales?
2. ¿Cuáles son los antecedentes en los modelos de enseñanza de las matemáticas en el ACBI?
3. ¿Cuáles son las dificultades que presenta el cambio de modelo de enseñanza de las matemáticas en el ACBI?
4. ¿Cómo puede contribuirse al desarrollo del sistema por competencias profesionales para elevar la calidad de la educación en el ACBI?

En el proceso de la enseñanza de las matemáticas es necesario que el docente elabore algunas de estas tareas:

1. Estudio en la bibliografía especializada sobre competencias profesionales.
2. Análisis de los modelos de educación en matemáticas a nivel superior en el ACBI.
3. Diagnóstico de la situación que presentan las matemáticas en el modelo por competencias.
4. Análisis del nivel de calidad en la educación en el ACBI.

El proceso educativo por el sistema por competencias tiene a sus figuras principales que son el estudiante, maestro, sociedad y tecnología. Una buena estrategia para eficientar la educación es profesionalizar al docente en este tipo de proceso enseñanza-aprendizaje, dado la situación en que se contrata a profesores en el Área de Ciencias Básicas e Ingenierías que es bajo un perfil no adecuado al sistema de educación. La gran versatilidad en el perfil de profesores de la escuela de ingenierías se puede tomar como una ventaja para adaptarla a las necesidades de enseñanza de los diferentes 5 perfiles que se ofertan. Ya que existe la creencia con respecto a la enseñanza-aprendizaje de las matemáticas en donde la transferencia se presenta al alumno como el sujeto que únicamente graba lo que el profesor le comunica y desde luego en el proceso se pierde demasiada información, como se cita “La investigación contemporánea ha demostrado lo inexacto de este punto de vista, haciendo evidente que los alumnos construyen regularmente conocimientos que no forman parte del discurso de la enseñanza y resultan con frecuencia inadecuados e incluso erróneos desde un punto de vista matemático” Cantoral Ricardo, Farfán Rosa María, Cordero Francisco, Alanís Juan Antonio, Rodríguez Rosa Amelia y Garza Adolfo. (2003), entonces la necesidad de utilizar el mayor número de herramientas existentes y una adecuada preparación de los docentes en esta área es muy importante.

EL POR QUE DE LA NECESIDAD DE CAMBIAR

De acuerdo a la gran variedad de problemáticas relacionadas con el proceso de toma de decisiones en el campo educacional, que atañen de forma especial a la participación de los/las protagonistas en la gestión que se desarrolla en todos los niveles del sistema, desde las estructuras ubicadas en los escalones superiores de la línea de mando, hasta llegar al aula y sus protagonistas: profesores y alumnos.

Ahora con las deficiencias e insuficiencias son aquellas que influyen de forma directa o indirecta en la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, y comprometen

especialmente, los resultados del aprendizaje de los/las estudiantes en todos los niveles de enseñanza.

Es del interés destacar los problemas que dimanen de la insuficiente atención a la diversidad, considerando que, dada la universalización de la educación cubana, el sistema tiene que hacer frente, día a día, a las necesidades educativas de personas de ambos géneros y edades, diferentes situaciones socioeconómicas y demográficas, y multitud de intereses, potencialidades y expectativas.

Por último y ello no significa que sea el problema de menor prioridad está la cuestión, de gran trascendencia para el futuro de cada país, referida a la profesionalización de los/las docentes y el desarrollo de su identidad profesional.

BIBLIOGRAFÍA

- Airasian, P. (2003). La evaluación en el salón de clases. México. Mc Graw Hill.
- Abrantes, P. y otros (2002). La resolución de problemas en matemáticas. España. GRAÓ.
- Arriaga, A., Benítez, M. y Cortés, M. (2007). Matemáticas 1. Inducción a las competencias. México. PEARSON Educación.
- Bautista María José y Ruíz Cerro. (2007). El largo Camino de las Competencias. UNED. España.
- Cantoral Ricardo, Farfán Rosa María, Cordero Francisco, Alanís Juan Antonio, Rodríguez Rosa Amelia y Garza Adolfo. (2003). Desarrollo del Pensamiento Matemático. ITESM. Editorial Trillas.
- García González, Enrique, Piaget (2002). La formación de la inteligencia. México. Editorial Trillas.
- Mezquita Cereza, Rodríguez J. y Fiallo, J. (2002). Los métodos científicos en las investigaciones pedagógicas. Ciudad de la Habana, Cuba.
- Kline, M. (1995). El fracaso de la matemática moderna. México. Siglo veintiuno editores.

PONENCIA 20

La educación a distancia, el siguiente paso de la innovación en los programas actuales de Educación y Pedagogía. El caso de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la UAS



Flérida Moreno Alcaraz

flerida@uas.uasnet.mx

Anselmo Álvarez Arredondo

anselmo@uas.uasnet.mx

RESUMEN

La informatización de la educación sustentada en una aplicación cada vez más intensa de las TIC, está siendo parte de la calidad de vida de las personas, desde el momento en que tiene a su disposición todo un mundo de información digital, así como los recursos para su acceso y beneficio propio. Esto hace necesaria una mayor habilitación informática de la población sobre todo de los sectores estudiantil y profesional tanto reales como potenciales.

Con esta visión, desde las Instituciones de Educación Superior debemos considerar la búsqueda de alternativas que permitan una mayor cobertura educativa, así como de nuevas propuestas innovadoras que contribuyan a una mayor cultura e integración social. De esta manera, la educación a distancia significa el siguiente paso para que las IES avancen en la definición de las nuevas formas de atender la demanda educativa y las necesidades de cultura de la población, con mayor cobertura, flexibilidad y libertad.

PALABRAS CLAVE: educación a distancia, Tecnologías de Información y Comunicación, currículum, competencias.

INTRODUCCIÓN

Actualmente para las universidades -principalmente públicas- la educación virtual o la educación a distancia sigue siendo una novedad y está en muchos de los aspectos en un nivel experimental, pero en poco tiempo y posiblemente en esta misma década llegará a consolidarse hasta llegar a compartir algunos de los problemas más comunes que ya aquejan a la enseñanza presencial.

Dentro de las Instituciones de Educación Superior (IES) que han decidido implementar dicha modalidad, se manifiestan problemas relativos a la política educativa, como es la planificación, y la gestión para hacer sustentable y continuos los programas educativos, así como ser el soporte permanente – y sólido- de los programas a nivel de posgrado, para lo cual existe cada vez mas matrícula y demanda. En opinión de Edith Litwin resulta una *paradoja* el que las universidades no promuevan la aplicación de las TIC para los procesos de educación a distancia por razones presupuestales “ante los problemas de masividad y sus costos”. (En Coicaud, 2010, p. 94).

Pese a los inconvenientes y problemáticas que representa la adopción de nuevos modelos de enseñanza, nuestras instituciones tienen que aceptar y afrontar la realidad ante a las necesidades sociales de educación, como son la falta de cobertura y flexibilidad de los sistemas educativos actuales, asimismo ante la presión que ejerce el acelerado desarrollo tecnológico nos obliga a un cambio en las formas de proporcionar un mayor acceso a la educación y a crear nuevos programas educativos acordes a dicho desarrollo tecnológico.

En este sentido, la Facultad en Ciencias de la Educación (FACE) de la Universidad Autónoma de Sinaloa vive actualmente el proceso de adopción de las futuras formas de educación que engloba la modalidad virtual de universidad.

El contexto sociocultural

De la misma manera en que las necesidades sociales del ámbito digital aumentan y se buscan soluciones para su satisfacción, las necesidades que genere la educación a distancia o no presencial, también requerirá de la mayor atención desde la institución con base en los programas convencionales. Esto significa que los programas educativos deben incluir desde ahora, no sólo el uso de las TIC en los procesos de enseñanza, sino además y sobre todo, desarrollar modelos de aprendizaje a partir de los medios tecnológicos disponibles, cumpliendo con los mayores requerimientos en habilidad, disposición y capacidad para adquirir los conocimientos requeridos en la forma, prontitud y calidad esperados, tal y como lo establecen los actuales modelos áulicos y presenciales.

Sin duda la nueva era de la enseñanza inicia con las propuestas curriculares a distancia como “Open University” en 1967 (Coicaud, 2010), bajo el principio de brindar oportunidades de estudio a quienes les resultaba imposible con los sistemas

presenciales. Ahora sabemos que este nuevo modelo requiere de un nuevo proceso de aprender a aprender, en el cual el aprendizaje está determinado por un nuevo modelo didáctico y pedagógico que exige nuevas condiciones, cualidades y competencias tanto por los educadores como por los educandos, donde una cualidad esencial será la disposición al cambio de condiciones y exigencias del actual sistema educativo, así como de la capacidad de adaptación y cumplimiento con los requisitos del nuevo sistema no convencional de enseñanza.

Sabemos que buena parte de la matrícula cuenta con las bases para una formación cada vez más tecnificada, sobre todo a nivel superior, pero es evidente que se requiere preparar aún más a este sector en su adaptación a los modelos educativos como los que ofrecen las TIC en la a distancia, donde lo esencial no son los medios sino las nuevas formas de acceso y gestión de la información y sobre todo de construcción del conocimiento, formas que producirán cambios y exigirán nuevas dinámicas y comportamientos.

Si bien la función primordial de la Universidad de educar en los más altos niveles, así como de proporcionar las mejores alternativas de especialización acordes a las necesidades del mercado laboral y de la demanda profesional no ha cambiado, el uso y la aplicación cada vez más intensa de las TIC en los diversos campos del ámbito educativo si han hecho cambiar el paradigma de ubicación y las formas de realización de las acciones de enseñanza y aprendizaje, al generar nuevos espacios, formas y condiciones que docentes y estudiantes tengan que acudir a las instalaciones y recintos universitarios, y puedan cumplir su compromiso en las diversas modalidades que brinda la educación a distancia, tal como nos lo afirma Marti (2010): "hasta ahora el alumno se trasladaba a la universidad mientras que ahora la universidad va hacia el alumno" (p. 127).

En la medida en que las nuevas formas de educar sean socialmente aceptadas y se vuelvan rentables para las instituciones mismas, se incorporarán definitivamente a los planes y programas educativos, generando una educación de nuevo tipo y de una mayor colaboración para que tanto estudiantes como maestros compartan de manera más libre nuevas experiencias educativas.

Un nuevo currículum para cada institución y necesidades profesionales

El currículum de educación a distancia en cualquiera de sus formas (virtual, en línea, electrónica, etc.), tendrá que ser construido en la propia acción o práctica educativa, no está plenamente definido ni probado para la mayoría de las áreas profesionales, asimismo los referentes siguen siendo escasos y poco estudiados para tomarlos como ejemplos a seguir, con todo y que ya sean de amplia recomendación. Lo mejor sigue siendo construir el propio currículum en la práctica y en relación a todo el contexto social y cultural que vive cada institución.

Un aspecto importante o tal vez preocupante es que las modalidades tecnológicas o ambientes virtualizados que se adopten para la enseñanza no deben desviar los objetivos ni mucho menos disminuir la calidad del pensamiento en su proceso de desarrollo en lo analítico y abstracto, crítico y creativo, etc. Esto se debe cuidar y reflejar en el nuevo currículum que siga estando centrado en el aprendiz, pero con un nuevo enfoque que integre las nuevas condiciones y necesidades, en las que las TIC tienen el lugar funcional más importante y en gran medida preponderante. Asimismo en dicha preocupación se incluyen las cualidades para la docencia y el aprendizaje, que exige de los actores la integración de nuevas habilidades a las cualidades educativas o de aprendizaje que ya posee, pero que no sólo son relativas al manejo instrumental de los medios, competencias cuya formación es producto de la capacitación tanto como de la experiencia y la actualización permanente, integrando así las competencias cognitivas, procedimentales, gestión de la información y comportamentales colectivas, básicamente.

Quizás los factores de más aceptación del modelo a distancia en teoría sean también los de mayor cuestionamiento en la práctica. El nivel de compromiso que el estudiante asume para cursar las asignaturas se considera superior a la formalidad administrativa, sin embargo la incertidumbre de su permanencia y respuesta cabal con los medios establecidos, persiste.

El que el estudiante conozca el programa completo de cada curso anticipadamente, así como las actividades que comprende y el método de evaluación, se consideran una novedad y ventaja, sin embargo despierta la desconfianza de que cometa fraude o caiga en la tentación del trabajo fácil.

El sistema de evaluación es quizá la parte de mayor controversia y puede resultar complicado para los maestros o tutores provenientes del sistema convencional, en

cuanto a la obtención de las suficientes evidencias de la actividad y participación evaluables. La no presencia dificulta la aceptación del principio de sustituir los exámenes convencionales por dinámicas y evidencias integradas para tal fin.

La tutoría como factor de acompañamiento y refuerzo de la confianza para el estudiante, juega un papel importante para su desempeño y rendimiento, así como en la planificación y regulación de sus actividades, tanto obligatorias como voluntarias. Lo recomendable será que un colectivo de tutores ejerza dicha labor de manera profesional sin que genere “adicción” o dependencia.

Importantes y necesarias implicaciones académicas

La amplitud en la cantidad y las formas para disponer de la información digital, trae consigo la complejidad en su manejo y comprensión para el aprovechamiento. No basta con que el usuario busque información –bibliográfica o digital-, requiere saber buscar, tampoco con que encuentre, requiere analizar y valorar, tampoco con apropiarse, se requiere procesar y saber utilizar para incorporar como nueva información o conocimiento. Estas cualidades se cultivan con el uso diario de los medios, pero desde la docencia pueden acelerarse si se les hace partícipes mediante los procesos de y el trabajo docente y virtual.

El dominio de las formas de acceso a la información, así como su procesamiento son cualidades de la mayor importancia, en las que se integran diversos factores de la formación profesional, tales como: autonomía, cooperación, pensamiento crítico y destreza en el dominio tecnológico. Sin esto el estudiante no podría realizar las innumerables tareas que exige el aprovechamiento de la información disponible, además de: “acelerar el raciocinio del estudiante proporcionándole condiciones para la depuración de su propio pensamiento” (Sevillano, 2003, p. 80).

Las dificultades que implica la pertenencia institucional a los sistemas virtuales o a distancia de educación superior, guardan un fuerte aspecto cultural, por la amplia preferencia por los sistemas presenciales y áulicos. Una de las mayores complicaciones sin duda consiste en la habilitación de las personas en materia tecnológica pero también disciplinaria, en lo cual tiene gran peso la propia falta de experiencia y seguridad en sí y en los propios medios. Ante esto deberemos hacer valer la “igualdad de acceso” que aún ofrece la educación a distancia, como “filosofía funcional” de esta modalidad educativa. (Coicaud, 2010, p. 91).

La autonomía del estudiante como conducta autorregulada y autorreguladora, tiene un valor clave por su significado en la personalidad y forma de realizarse, la cual se refleja en lo que hace y en su pertenencia social, es un reflejo de su permanente estado de búsqueda e identificación con el entorno. Como cualidad cognitiva, se cultiva en lo que se aprende, conoce, razona y construye, y puede ser modificada por los medios disponibles o faltantes para su realización. En este sentido podemos decir que la red Internet cuenta con recursos para el aprendizaje autónomo, en cuanto a: información, recursos de búsqueda, bases documentales, programas educativos, recursos interactivos síncronos y asíncronos, instancias de asociación grupal o “redes sociales”, recursos de instrucción o “plataformas educativas”, y otros más. Los docentes podemos aprovechar estos recursos en las actividades cotidianas de los educandos, desde el envío de información hasta la pertenencia a colectivos para el estudio. En este sentido, los mejores recursos serán los que permitan realizar aportaciones en lo individual y colectivo, en la posibilidad de trascender los límites del cumplimiento de la instrucción literal o temática, a lo cual los docentes bien podemos, como expresa Rue (2009): “ofrecer un conjunto de herramientas que facilitan la comprensión, reflexión y la construcción compartida del conocimiento” (p. 202).

A todo ambiente de aprendizaje debe corresponder un nivel de desarrollo cognitivo, sobre todo aquellos ambientes que establecen nuevas dinámicas que integran procesos cognitivos para el aprendizaje. El pensamiento reflexivo o la práctica de la reflexión es uno de los pilares en el aprendizaje virtual y a distancia, en el que la abstracción para el análisis, así como el pensamiento crítico y creativo, constituyen pilares importantes del proceso autónomo de formación profesional. Sin estos requisitos el aprendiz no logrará alcanzar los niveles del pensamiento profesional para las exigencias sociales y laborales actuales.

También resulta importante el que en la autonomía confluyen las cualidades del propio ambiente de aprendizaje, es decir, la efectividad del ambiente o sistema educativo se reflejará en las formas en que el estudiante localiza y accede a la información, obtiene, organiza y procesa dicha información, mediante su análisis, confrontación, argumentación y crítica, en suma, las formas en que realiza las acciones de la investigación. Así, la autonomía como rasgo preferencial o estilo de realización de la responsabilidad, en conjunción con la capacidad crítica como rasgo procedimental y “sello” en las formas en que plasma su cumplimiento como aprendiz, serán dos rasgos que caractericen al ámbito de aprendizaje en sus diversos aspectos, en los que está implícito sin duda el docente y el modelo didáctico e instruccional que lo regula.

El proyecto a distancia en la Facultad de Ciencias de la Educación-UAS

Esta Facultad (FACE) hace esfuerzos por estar a la altura en la incorporación de las TIC al curriculum del estudiante, con el propósito de incrementar las condiciones que posibiliten el aprendizaje en sus diversas formas dentro de la escuela y fuera de ella. Para ello, hace esfuerzos por seguir cumpliendo con las recomendaciones establecidas por los organismos nacionales de evaluación curricular (CEPPE), así como los estándares por instancias internacionales.

Nuestra facultad cuenta con un contexto académico favorable en cuanto a la formación previa de los estudiantes que ingresan, al menos los pertenecientes a nuestra Universidad. Durante el bachillerato el alumno desarrolla habilidades y destrezas básicas en el uso de las TIC, y no sólo cuentan con la formación documental, de manera que ingresan a Licenciatura en calidad de “inmigrantes digitales”, como señalara Prensky (en Coll y Monereo, 2008, p. 113), quien distingue así a aquellos que han tenido que adaptarse a las nuevas modalidades de interacción y comunicación digital. Recientemente, nuestra Universidad (UAS) inició el “Bachillerato Virtual” como un nuevo programa educativo a nivel regional, hecho que obliga al conjunto de Facultades como la nuestra (FACE) a adoptar esta modalidad en alguno de sus cinco programas académicos (dos de Licenciaturas y tres de posgrado) que oferta.

Para lograr la incorporación de la modalidad virtual a la oferta educativa, esta Facultad ya cuenta con la infraestructura y el equipamiento necesario en TIC. Cuenta además con la propuesta aprobada de “Universidad Virtual”, que permitirá implementar la educación a distancia, adoptando las modalidades más pertinentes (virtualidad, en línea, mixta, etc.), con los respectivos currícula, que permitan cumplir los objetivos de la formación profesional.

El paradigma “emergente” de la educación en línea nos ayuda a entender los nuevos hechos que expresan enfoques como: la formación de estudiantes autónomos e independientes capaces de asumir la autogestión de aprendizaje en la educación en línea y a distancia contribuyendo al ejercicio del pensamiento crítico y a la formación de opinión.

El *enfoque de trabajo colaborativo en equipo* y sus características de los ambientes mismos en los campus virtuales que facilita la comunicación de muchos a muchos, la independencia de tiempo y espacio en la enseñanza y la comunicación mediada por computadora y los enfoques de gestión de procesos interactivos de comunicación del conocimiento mediados por la acción dialógica entre estudiantes y docentes tutores. El uso de las redes de información y comunicación en los procesos de interacción en función de un aprendizaje de tipo cooperativo propicia en los estudiantes la construcción de ambientes virtuales.

Estudio y diagnóstico para la adopción de la educación a distancia

Se realizó un estudio cuantitativo a 171 alumnos del programa de Licenciatura en Ciencias de la Educación en tres unidades académicas ubicadas en Los Mochis, Mazatlán y Culiacán respectivamente, quienes representaron el 62% del total de la matrícula. El estudio tuvo lugar en el mes de junio del año en curso mediante una muestra *no probabilística* o *dirigida*, la cual supone un procedimiento de selección *informal* de los sujetos sin que sean representativos de una población determinada (Sampieri, et.al., 2010). Así, el criterio de selección de los sujetos se determinó en función de las condiciones que permitieran la aplicación del instrumento encuesta como son: a) la realización de un mismo curso académico y b) la aceptación del instrumento sin previa información del objetivo del mismo.

Dada la disposición percibida sobre la posible migración a la modalidad virtual del programa educativo, la encuesta aplicada permitió diagnosticar el nivel de auto reconocimiento en el manejo y aprovechamiento de Internet.

A continuación presentamos un resumen de resultados de dicho estudio:

Cuadro No. 1. Desempeño como usuario de internet

Utilización de la computadora	Nunca (%)	Pocas veces (%)	Frecuentemente (%)
En la escuela	13.45	52.05	34.5
Fuera de la escuela	0.58	14.04	85.38
Para navegar	0.59	13.61	85.8
Para comunicarse	2.34	19.88	77.78
Realizar búsquedas	0	8.77	91.23

El cuadro No. 1 nos muestra que mientras poco más de un tercio de los alumnos utilizan Internet pocas veces en la escuela, la gran mayoría utilizan la red con

frecuencia fuera de la escuela, para navegar, comunicarse con otras personas y realizar búsquedas, lo que refleja la existencia de una aceptable *cultura digital*, como condición necesaria para el actual desarrollo profesional, y que expresa al “nuevo paradigma tecnológico” (Coll y Monereo, 2008).

Cuadro No. 2. Habilidades como usuario de Internet

Comunicación en línea	Nunca (%)	Ocasional mente (%)	Frecuente mente (%)	Aprendiz (%)	Básico (%)	Medio (%)	Avanzado (%)
Recursos básicos de Internet:							
Correo electrónico	1.18	18.82	80.0	2.35	18.85	29.41	45.29
Búsqueda de información	0	8.77	90.64	3.51	21.64	33.92	38.60
Descarga de archivos y programas	7.60	45.61	45.61	12.87	27.49	29.82	24.56
Compartir archivos	4.79	41.92	52.69	7.19	23.35	29.34	32.93
Recursos de nivel intermedio:							
Consulta a Bases de datos	20.71	61.54	15.38	20.71	30.18	25.44	9.47
	33.53	52.35	12.94	18.82	27.06	22.35	14.12
Subscribirse a sitios	84.21	11.11	4.68	35.09	14.04	11.70	8.77
Realizar compras	3.53	23.53	70.59	4.12	22.94	25.29	40.59
Enviar y recibir archivos							
Recursos de nivel avanzado:							
Uso de redes sociales	4.68	17.54	76.61	3.51	15.79	19.30	52.05
Participación en foros virtuales	35.29	55.29	8.24	24.12	25.29	21.18	11.18
	61.90	31.55	5.95	33.33	20.24	14.29	7.14
Participación en videoconferencias	14.62	62.57	21.64	18.71	30.41	22.22	15.79
Participación en plataformas							

El cuadro No. 2 nos muestra que: existe un nivel de uso muy aceptable de los recursos básicos de Internet, sobre todo el *correo electrónico* y *búsqueda de información* y en lo general con un nivel de dominio intermedio y avanzado.

Se observa que del conjunto de recursos de nivel intermedio, el de *intercambio de archivos* presenta un uso constante y desde un nivel en promedio avanzado, mientras que el resto de estos recursos tienen un nivel de uso ocasional desde un nivel básico de aplicación, y un nulo interés por realizar compras en línea. Del conjunto de recursos de nivel avanzado destaca el *uso de las redes sociales* con un nivel de dominio en promedio avanzado, mientras que las otras formas de participación tienen un uso ocasional con un nivel básico de manejo.

Cuadro No. 3. Aptitudes para el aprendizaje en línea

Competencias del Conocimiento	Elemental (%)	Intermedio (%)	Avanzado (%)
Comprensión y asimilación de textos	13.69	69.05	17.26
Análisis y síntesis de la información	13.77	65.27	20.96
Reconocimiento problemas enseñanza y aprendizaje	12.05	67.47	20.48
Realizar investigación individual	14.97	50.30	34.73
Adaptarse a nuevos ambientes (virtual)	15.06	45.18	39.76
Generar nuevas ideas y propuestas	16.87	57.83	25.30
Competencias de Comunicación			
Comunicación oral y escrita	14.46	44.58	40.96
Trabajo colectivo ambiente (virtual)	19.88	49.40	30.12
Comunicación con expertos	29.45	56.44	14.11
Competencias de Gestión de la información			
Manejo y planificación de la información	17.47	65.66	16.87
Organizarse con autonomía	20.00	50.91	29.09
Registrar trabajos y resultados en tiempo y forma	12.65	43.37	43.98
Competencias Actitudinales			
Compromiso para trabajar y colaborar en ambiente virtual	10.84	36.75	52.41
	9.64	33.73	56.63
Disponibilidad y automotivación en el aprendizaje	9.64	34.94	55.42
Pertenecer y mantenerse en un grupo o colectivo			

El cuadro No. 3 nos muestra que un promedio superior a la media de alumnos tiene un nivel *intermedio* en el desarrollo de las competencias para el estudio y aprendizaje; mantienen un nivel *aceptable* en las competencias comunicativas y aún *mejor* en las competencias de gestión de la información, sobre todo en relación a su producción académica. Se mantiene una actitud de compromiso y de colaboración con bastante *optimismo*, al considerar que su manejo es de nivel avanzado, con lo cual se comprueba la reconocida “potencialidad didáctica de gran alcance” de los medios informáticos en la escuela (Cabero, 2010).

Reflexiones finales

El instrumento de encuesta estructurado en tres bloques de ítems, permitió unificar criterios de autoevaluación de los estudiantes en lo que se definió como: *desempeño*, *habilidad* y *aptitudes* para el aprendizaje en un ambiente virtual, basado principalmente en recursos para Internet. Los datos obtenidos fueron procesados en el software para el “diseño y análisis de encuestas” denominado DYANE (Ver. 2.0), el cual facilitó el ordenamiento y cálculo de las frecuencias en cada bloque de ítems

que a su vez permitió realizar las correlaciones presentadas arriba en los cuadros referidos.

El estudio realizado refleja que en general los estudiantes presentan aptitudes para el aprendizaje en línea y suficiente habilitación para la adaptación a los sistemas de educación a distancia. Asimismo, su formación actual en su quehacer cotidiano, dentro y fuera de la escuela, refleja un aceptable desarrollo de las *competencias del conocimiento*, de la *comunicación* y de *gestión de la información*, que indica que los alumnos tienen la capacidad de migrar a una modalidad virtual si se implementa ahora o si se integra al currículo profesional actual. Será responsabilidad de nuestra Facultad decidir las formas de implementar o desarrollar esta modalidad educativa que ya se percibe necesaria.

Vemos cercana la posibilidad de una propuesta para que nuestros programas educativos del área de educación y pedagogía adopten un modelo virtual o se unan a un sistema de educación a distancia que garantice la calidad educativa lograda, la cual se sustente en acuerdos interinstitucionales que articulen acciones que generen las condiciones para cada institución participante. Un paso importante en esta ruta lo constituyen las redes colaborativas institucionales con quienes trabajan ya en la construcción de ambientes alternativos para la educación superior, así como realizan la formación de recursos humanos con esta visión. Esto hace importante compartir toda experiencia vividas en esta línea.

BIBLIOGRAFÍA

- Cabero, J. (2007). Nuevas tecnologías aplicadas a la educación. Madrid, SÍNTESIS EDUCACIÓN.
- Coicaud, S. (2010). Educación a distancia. Tecnologías y acceso a la educación superior. Buenos Aires, Editorial Biblos.
- Coll, C. y Martí E. (2001). La educación escolar ante las nuevas tecnologías de información y comunicación. En: Coll, C. Palacios J. y Marchesi, A. (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación*. Psicología de la educación escolar (pp. 623-651). Madrid, Alianza.
- Coronado, G. (2001). Apuntes sobre la relación entre la cultura virtual y la cultura mexicana en la Internet, *Desacatos*, núm. 8, invierno. Consultado en: <http://www.ciesas.edu.mx/desacatos/08%20Indexado/Saberes04.pdf>
- Fernández, F. (2001). La enseñanza universitaria a distancia. Una reflexión desde la UNED. Madrid, GRABAR.

- Fernández de Buján, F. (2001). La enseñanza universitaria a distancia. Una reflexión desde la UNED. Madrid: UNED.
- Martí, J. A. (2010). Educación y tecnologías. España, Servicio de publicaciones de la Universidad de Cádiz.
- Onrubia, J. (2005). Aprender y enseñar en entornos virtuales: actividad conjunta, ayuda pedagógica y construcción del conocimiento. RED. *Revista de Educación a Distancia*.
- Rué, J. (2009). El aprendizaje autónomo en educación superior. Madrid, NARCEA.
- Sevillano, G. (Coord), (2003). Nuevas tecnologías aplicadas a la educación. Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia.

PONENCIA 21

Lenguaje, enseñanza y aprendizaje en el programa de estudio de la primaria mexicana



Nacaveva Morales Zepeda
nacaveva@hotmail.com
 Miguel Ángel Rosales Medrano

RESUMEN

El presente trabajo es una investigación sobre las funciones del lenguaje que se pueden rastrear en la Reforma Integral de Educación Básica, en el nivel primaria realizada en 2009. El estudio parte del supuesto de que la educación es un proceso comunicativo y que el lenguaje posee por lo menos dos funciones: una comunicativa y otra como instrumento del pensamiento. Para ello aporta evidencia teórica de los enfoques psicológico, antropológico, lingüístico, pedagógico y filosófico, pero que tienen como eje de discusión la teoría sociocultural de Lev Vygotsky. Sobre los constructos vygotskianos se aportan los puntos de vista de otros campos de estudio.

La investigación toma de muestra los programas de estudio de los grados de primero, segundo, quinto y sexto, así como el libro del docente de español y matemáticas aplicando el método de análisis de contenido. Se crearon categorías a partir de los aportes teóricos y siguiendo los requerimientos de este método apoyado en el programa informático Nvivo 8. Se estudiaron cada una de las unidades de análisis de la muestra para obtener nuestros resultados.

Los resultados arrojan una comprobación de nuestras tres hipótesis planteadas. La primera de ellas tiene que ver con las funciones del lenguaje y obtiene su comprobación a partir de las evidencias teóricas; la segunda se refiere a que la función del lenguaje que se pondera en el programa de estudio es fundamentalmente la comunicación, e igualmente las evidencias empíricas de la investigación arrojan veracidad en este sentido; la última hipótesis se refiere a que el programa de estudio 2009 de educación primaria carece de un modelo de traspaso del aprendizaje escolar y el análisis de la muestra demuestra la veracidad de este supuesto. Desde nuestro punto de vista el programa de estudio apela a los esfuerzos y capacidades individuales para el aprendizaje de saberes escolares y deja de lado los soportes que el docente puede ofrecer.

PALABRAS CLAVE: Análisis de contenido, reforma curricular, funciones del lenguaje, enfoque comunicacional de la educación, teoría sociocultural.

INTRODUCCIÓN

El lenguaje y sus funciones en los procesos de aprendizaje

Diversos enfoques sobre la educación, incluidos aquellos que se basan en una concepción comunicativa, generalmente dan por sentado que el lenguaje está enlazado con el conocimiento; que cuando las personas entablan conversaciones o interactúan con fines didácticos necesariamente están aprendiendo. Por lo tanto, consideramos que no se ha explicado lo suficiente cuál es el papel del discurso dentro del proceso de enseñanza – aprendizaje en la generación de conocimientos de las personas involucradas.

Sigue siendo necesario insistir en la importancia de la relación entre el discurso escolar (el análisis de sus funciones lingüísticas y psicológicas) y los propósitos de enseñar y aprender pues, obviamente, no existe linealidad entre la emisión de mensajes y la recepción (entendimiento) de éstos. El acto discursivo es mucho más complejo que la clásica ecuación de la comunicación: emisor – mensaje – receptor que pasa por alto los errores de comprensión o el papel del contexto como parte del mensaje. La comprensión de la información que se negocia dentro de una conversación es el primer paso para el establecimiento de un marco de referencia común, lo que permite el manejo eficiente de dicha información y su posterior incorporación como proceso de aprendizaje.

En lo que se refiere al lenguaje o discurso como factor de organización mental (de los procesos psicológicos) existen autores como Blanck y Silvestri (1993) y Wertsch (1993) que estudian cómo la organización de la mente tiene una naturaleza específica: el uso de signos. Estos autores señalan que el funcionamiento particular de la mente se debe a que hace uso de señales y signos creados culturalmente que se sientan sobre las bases fisiológicas del cerebro transformando los procesos psicológicos naturales, dándoles con ello una dimensión cultural, o más específicamente, semiótica. La memoria, la percepción, la atención, entre otros procesos, se sujetan a leyes distintas a la de la biología al incorporarse los signos e instrumentos a la actividad humana.

Recuperando estas ideas para el caso de la educación formal, diríamos que en primer lugar la naturaleza del aprendizaje es semiótica, pues los medios en que se presentan tienen ese carácter: conceptos, mapas, esquemas, signos de diversa función (matemáticos, geográficos, lógicos, etc.), narraciones, códigos, etc. En

segundo lugar, el propio lenguaje o discurso con el que se transmite entre los miembros de un aula, es a su vez, un instrumentos de la mente.

Si observamos bien los elementos que hemos explicado; el lenguaje como proceso comunicativo y como elemento organizativo (semióticamente hablando) de las funciones psicológicas son los dos extremos del proceso que llamamos de enseñanza – aprendizaje. El punto de partida de todo acto educativo es el proceso de entablar una conversación (Loch, 1981) que persigue el objetivo de llegar a una comprensión mutua (Mercer, 2001) de lo dicho. Tenemos además que los medios en que se presentan los contenidos de aprendizaje tienen una esencia semiótica por lo que la organización de la mente tiene esta configuración.

Así tenemos: la comunicación como acto inicial y permanente del proceso de enseñanza – aprendizaje y la organización semiótica de los procesos psicológicos como mecanismo que explica la existencia de los procesos que se pusieron en juego durante la conversación en el plano intramental. Sin embargo, estamos obviando una cuestión fundamental: ¿cómo se incorporan aquellos elementos que caracterizamos como semióticos a nuestra propia estructura psicológica, a nuestras “fuentes de información”?

Esta pregunta nos pone en condiciones para establecer cuál es nuestro objeto de estudio en la presente investigación. Este objeto de estudio está compuesto por dos vertientes: el análisis del lenguaje desde la perspectiva comunicativa y la de instrumento del pensamiento y el análisis de currículo oficial de la escuela primaria mexicana. Nuestra preocupación investigadora se localiza en analizar la relación entre ambas vertientes y lo podemos describir del siguiente modo: *cuál es la función que cumple el lenguaje en el desarrollo de procesos de aprendizaje o cognitivos desde la perspectiva del currículo oficial de la escuela primaria mexicana*. Este es nuestro objeto de estudio y de aquí se deriva una serie de consideraciones y necesidades teóricas y metodológicas que apuntaremos más adelante.

SUSTENTACIÓN

TEÓRICA

El ser humano se desarrolla en un ambiente artificial que transforma a la naturaleza y así mismo

La hipótesis mayormente aceptada acerca del origen de razón humana es que es producto de la evolución biológica de la especie en su camino a adaptarse al medio (Bruner,1984). Esta fue una idea que supuso un avance para el estudio de los procesos cognitivos humanos pues los situó en la misma línea que las ciencias naturales; sin embargo, también significó analizar estos procesos bajo una óptica inadecuada: el principio del estímulo respuesta; así, toda la conducta humana – desde la más simple a la más compleja– podría reducirse a reacciones al medio. Lo discutible de esta perspectiva es que no considera la historia cultural del ser humano (Vygotsky, 1995). La teoría evolucionista darwiniana no puede explicar la evolución humana pues la adaptabilidad al medio deja de ser un factor influyente en la condición de la especie ya que los hombres comenzaron a crear instrumentos y otras adaptaciones culturales, por lo que el ambiente en que se desarrollaban los nuevos integrantes era cada vez más artificiales.

Si en un inicio, y como cualquier otra especie animal, el ser humano respondía a las circunstancias ambientales, posteriormente sucede un cambio de rumbo en el mecanismo evolutivo humano, empieza a responder a los cambios que él mismo introduce en este ambiente artificial; cambios producidos por la alimentación, el uso de herramientas, por la vivienda, la organización social y, el más particular para nuestros propósitos investigativos, por el uso de signos y del lenguaje.

La conducta humana se transmite de generación en generación gracias al proceso de enseñanza – aprendizaje

Las especies animales responden al medio por medio de estímulos venidos de sus instintos innatos o de conductas adquiridas durante su vida, herencia de caracteres garantiza el éxito de la especie (Vygotsky, 1995). Pero la conducta y actividades humanas no están depositadas en la herencia biológica y las capacidades de la especie está circunscrita al uso de instrumentos y de significados sociales así como a las acciones que realiza para su ejecución. La hipótesis biologicista sobre el desarrollo evolutivo humano cae en la tentación de afirmar que las capacidades humanas, el raciocinio, se encuentra almacenado en el cerebro de mil trescientos centímetros cúbicos o en la genética que heredaron de sus antepasados. Como la acción humana está moldeada por las prótesis culturales que el ser humano ha construido (lenguaje, uso de instrumentos, significados sociales, etc.) la herencia de este tipo de conducta depende de la transmisión vía el aprendizaje de los miembros más maduros a los más jóvenes. El proceso de enseñanza – aprendizaje es el fundamento del éxito de la evolución humana. Sin esta transmisión no puede darse una explicación satisfactoria del desarrollo actual de la humanidad.

El desarrollo psicológico y la enculturación son dos caras de la misma moneda

En la explicación de cómo surge el conocimiento racional del ser humano la psicología se ha dividido en tres principales puntos de vista, que a su vez están influenciados por posiciones filosóficas: el racionalismo, el empirismo y el kantismo. El primero supone que la existencia de razón no puede explicarse, tan sólo describirse y que es una capacidad innata en el ser humano deposita en estructuras mentales o en el alma. El segundo punto de vista afirma que la experiencia por medio de la cual se adquieren nuevos conocimientos que a la postre conforman la racionalidad, por lo tanto no existen estructuras mentales o neurológicas especiales innatas. El conductismo es una escuela psicológica surgida de esta posición. En la tercera nos encontramos con un mistura de ambas; por un lado preexisten estructuras mentales innatas que durante la adquisición de nuevos conocimientos y experiencias se van transformando y desarrollando.

Pero los argumentos que hemos presentado sobre el desarrollo histórico humano nos permiten afirmar que no hay estructura racional preexistente en el cerebro sino que es una elaboración que surge desde afuera con la interiorización de signos que originalmente se encuentran en las relaciones sociales. Los signos permiten codificar la experiencia; designa las cosas, las individualiza y las reúne en categorías. Desde esta perspectiva los procesos comunicativos entre las personas pasan a ser procesos psicológicos de los individuos.

El lenguaje hablado, por su carácter de signo, es el principal responsable de la enculturación y el desarrollo cognitivo

Arriba nos hacíamos la pregunta cómo se transforman los distintos contenidos culturales en procesos cognitivos y la respuesta está en que los mismos elementos con los que nos comunicamos y entablamos las relaciones sociales –los signos– son la “sustancia” de la mente. En una primera instancia se localizan intermentalmente y luego, una vez interiorizados pasan a ser procesos intramentales. Sólo que este traspaso no es directo y conlleva dos mecanismos: primeramente, la incorporación de los niños o novatos a la vida cultural adulta obliga a la organización de las relaciones sociales de forma que éstas se presentan abriendo marcos de participación para los “nuevos”, esto es, durante las tareas o actividades sociales, los adultos crean “andamios” que soportan la acción de los niños para que actúen según sus posibilidades. A esto se le llama crear Zonas de Desarrollo Próximo (ZDP). Las limitaciones cognitivas y de otro tipo son sopesadas son ayudas ofrecidas por los expertos. Así los niños van avanzando en su desarrollo (adquiriendo habilidades pero sobre todo herramienta conceptuales) mientras se van desenvolviendo en la cultura adulta (Vygotsky, 1995).

En segundo lugar, las adquisiciones de estas herramientas no son directas, hay transformaciones estructurales y funcionales de las mismas. Considérese brevemente el caso del lenguaje: si socialmente el lenguaje tiene una función comunicativa y para conducción de la conducta de otras personas. Internamente hablando el lenguaje se convierte en un lenguaje para uno mismo por lo que estructuralmente se abrevia señalando, sólo agregando la información nueva. Funcionalmente hablando el lenguaje interno opera sobre la conducta de cada uno, no sobre la de los demás. A este tipo de traspaso o adquisición se le llama interiorización.

En ambos procesos, la creación de ZDP y la interiorización el lenguaje cumple el papel primordial: como proceso comunicativo permite la creación de estas zonas y como instrumento mental dirige la propia conducta. Ambos procesos están hermanados por el hecho de que la realidad social del ser humano está codificada gracias al lenguaje, sin esta codificación no sería posible la comunicación ni la racionalidad humana.

METODOLÓGICA

Hipótesis

- a) El discurso o lenguaje es un proceso prioritario en el proceso de enseñanza – aprendizaje por la función que cumple en la comunicación interpersonal y la organización semiótica de los procesos psicológicos.
- b) El modelo de enseñanza – aprendizaje oficial de educación primaria sólo considera al discurso o lenguaje en su función de comunicación interpersonal o personal dejando de lado la función psicológica de organización y desarrollo de la mente y con ello de procesos de aprendizaje.
- c) El modelo de enseñanza – aprendizaje oficial de educación primaria da por sobre entendido el proceso de “traslado” de saberes (del plano social al individual) y por lo tanto no describe este proceso.

Información básica analizada

Durante la realización del presente estudio se realiza en el país una gran reforma -la RIEB- que para el caso de la educación primaria ha sido dividida en varias etapas, entre ellas la paulatina incorporación de nuevos libros de texto en los diferentes grados escolares; en un primer momento la RIEB se aplicó al primer y último grado, posteriormente se aplicó en el segundo y quinto grado. Finalmente se aplicará en el tercer y cuarto grado. Actualmente estamos en la etapa dos, o sea, la RIEB aplicada

en el primero, segundo, quinto y sexto grados. Ello nos obliga a considerar solamente los programas de cada uno de estos grados.

Por otra parte limitamos nuestra toma de información a ciertos materiales y materias para así limitar nuestras fuentes de información sin que dejaran de ser significativas. En cuanto a las materias que fueron tomadas en cuenta, se consideraron español y matemáticas por diversas razones: son las materias con mayor número de horas dedicadas semanalmente, así mismo son estas materias las que son evaluadas en exámenes nacionales y finalmente sus aprendizajes retomados como la formación básica en el perfil del alumno (poner nota o referencia). Los materiales que a nuestro parecer cumplían con estas funciones fueron el plan de estudios 2009 de educación primaria, los programas de estudio de primero, segundo, quinto y sexto en sus apartados de español y matemáticas y los libros del docente de español y matemáticas de cada uno de los grados señalados.

Modelo de análisis: análisis de contenido

Para el análisis del programa de estudio de educación primaria hemos definido el método de análisis de contenido dado que, desde nuestro punto de vista, se ajusta de mejor modo al objeto que analizamos -Plan de Estudio 2009 del nivel primaria- por su condición de documento escrito. Esta labor lo hicimos con el del programa Nvivo 8.

Krippendorff se refiere al análisis de contenido como el “conjunto de métodos y técnicas de investigación destinados a facilitar la descripción e interpretación sistemática de los componentes semánticos y formales de todo tipo de mensaje y la formulación de inferencias válidas acerca de los datos reunidos...” (1990). Para este autor, este instrumento busca lograr la emergencia de aquel sentido latente que procede de las prácticas sociales y cognitivas que instrumentalmente recurren a la comunicación para facilitar la interacción que subyace a los actos comunicativos concretos y subtiende la superficie material del texto.

Esto sólo es posible si el texto en cuestión se abre teóricamente a las condiciones contextuales del producto comunicativo, al proceso de comunicación en el que se inscribe, y por tanto a las circunstancias psicológicas, sociales, culturales e históricas de producción y de recepción de las expresiones comunicativas con que aparece. En nuestro caso, la apertura intenta localizar cómo los documentos que analizamos tratan de las funciones

comunicativas y cognitivas del lenguaje en el desarrollo las actividades escolares y en el desarrollo de procesos de aprendizaje.

Para realizar un procedimiento interpretativo con este instrumento se requiere de la elaboración previa de un repertorio estructurado de categorías derivadas de un marco teórico-metodológico en que se fija como objeto de estudio la comunicación y sus funciones. Así mismo, de este marco metodológico deriva el procedimiento de normalización de la diversidad superficial del corpus textual o material de análisis, con vistas al registro de los datos, a su procesamiento estadístico y/o lógico y a su posterior interpretación.

RESULTADOS

A continuación presentamos los resultados en relación con cada uno de las hipótesis que pretendíamos revisar y confirmar.

1. El discurso o lenguaje es un proceso prioritario en el proceso de enseñanza – aprendizaje. A lo largo de la investigación teórica que realizamos (de la cual presentamos aquí sólo un breve resumen) y que incluyó aportes de la lingüística, la psicología, antropología y la pedagogía pudimos constatar que adquiere cada vez mayor relevancia la idea de que el lenguaje no es un producto individual ni un mero envoltorio encerrado en sí mismo con el que se trasmitían ideas y pensamiento ya elaborados en la cabeza. El lenguaje también es un “formador” de pensamiento como lo afirmase Humbolt a principios del siglo XIX. Pero ha llevado un largo camino confirmar las advertencias de Humboldt y otro camino igualmente difícil ponerlas en práctica en el que hacer educativo. Este hecho se confirma al observar que apenas hace algunas décadas (Zavalza, 1986) la perspectiva comunicativa de la educación ha impactado en los docentes, pero aun falta para que también se considere al lenguaje como instrumento del pensamiento y no sólo comunicativo.

Una de nuestras preocupaciones investigativas era señalar cuál es el papel del lenguaje (discurso) en el proceso de enseñanza - aprendizaje, prioritariamente en los aspectos comunicativos y de organización de los procesos psicológicos. Gracias a este trabajo pudimos elaborarnos un cuadro mental sobre las relaciones entre el trinomio comunicación enseñanza y pensamiento y las posibles consecuencias que tendrá para la educación y la labor de los docentes incorporar la perspectiva del

lenguaje como instrumento de comunicación y, a la vez, instrumento del pensamiento humano.

2. El modelo de enseñanza – aprendizaje oficial de educación primaria sólo considera al discurso o lenguaje en su función de comunicación interpersonal o personal dejando de lado la función psicológica de organización y desarrollo de la mente y con ello de procesos de aprendizaje. Después de la revisión que hemos realizado de cada uno de los materiales que componen nuestra muestra hemos confirmado esta hipótesis. Hemos encontrado que las categorías establecidas y contrastadas con el texto de nuestra muestra tienen una fuerte tendencia a la perspectiva meramente comunicativa del lenguaje. En la categoría de Funciones del Lenguaje, con la que se buscaba localizar las funciones (implícitas o explícitas) del lenguaje marcadas por el programa de estudio pudimos observar una clara tendencia a recuperar sólo los aspectos comunicativos (74.50% de las unidades de análisis que coincidían con la categoría en cuestión) como se puede observar en el siguiente cuadro:

Funciones del lenguaje:	Solo Comunicación	74.50%
	como expresión del pensamiento en solitario	20.40%
	Comunicación – Procesos de pensamiento	0.80%
	Como soporte de actividad conjunta (implica procesos comunicativos y de pensamiento aunque no se señale abiertamente)	4.30%

Y sin embargo, no existe en las argumentaciones del enfoque tanto de español como matemáticas ninguna referencia a una perspectiva comunicativa del aprendizaje ni algo que se acerque a una explicación de la comunicación en los procesos de enseñanza aprendizaje. En muchos de los pasajes se habla de “crear situaciones y oportunidades para que los alumnos reflexionen sobre el texto” (SEP, 2009:17). Este último pasaje implica que los procesos reflexivos están en los niños cuando interactúan con objetos de aprendizaje pero no se refiere a nada a la comunicación y menos aun al lenguaje en una perspectiva cognitiva.

3. El modelo de enseñanza – aprendizaje oficial de educación primaria da por sobre entendido el proceso de “traslado” de saberes (del plano social al individual) y por lo tanto no describe este proceso. A lo largo de este estudio se destaca la importancia de que los procesos de aprendizaje específicamente humanos implican el traspaso de saberes en todos los ámbitos de la vida humana. Por ejemplo, en el investigación

nos referimos a dos conceptos fundamentales en la teoría vygotskiana, nos referimos a las nociones de zona de desarrollo próximo (ZDP) e internalización (Vygotsky, 1995). Al ser analizados estos constructos nos damos cuenta que emerge en ellos una concepción del desarrollo psicológico como un proceso que es promovido cuando alguien ayuda a otra persona a realizar una actividad ofreciéndole soportes (ayudas).

La siguiente tabla evidencias que la hipótesis arriba señalada también fue comprobada:

Actividad conjunta.	Diálogo	8.70%
	Modelaje/traspaso de la tarea	8.40%
	Soporte entre compañeros	13.6
	No especificado (no lo menciona)	69.30%
Soporte docente	No especificado (el docente puede presentar contenido sin ofrecer ayuda ni soporte en las tareas)	88.9
	Dirigir el aprendizaje como comunicación	10.20%
	Estimular el diálogo	0.90%
	Enseñanza de procedimiento/herramienta	0.00%

En la categoría Actividad Conjunta se analizó aquellas unidades de análisis que mencionarán el trabajo entre compañeros con una de las cuatro características que la subdividen. En el 69.30% de la unidades de análisis que entran dentro de esta categoría encontramos aunque se mencione, por ejemplo, trabajo en equipo no se especifica el tipo de apoyo o ayuda que se ofrecen mutuamente los compañeros o el docente. En el resto de las unidades de análisis estudiadas (por ejemplo, soporte entre compañeros) se hacía hincapié en la contrastación de puntos de vista como soporte de la reflexión individual y no se hablaba de soportes colectivos.

En la categoría del Soporte del Docente, que encasilla aquellas unidades de análisis que hablan específicamente de la ayuda del profesor durante la realización de la tarea prácticamente todas las unidades (el 88.9%) la acción del docente se limita a presentar la información o el contenido sin presentar soportes a las actividades del alumnado.

Estos hallazgos nos permiten afirmar que el programa de estudio oficial en México no describe el proceso de aprendizaje y lo deja a una responsabilidad de cada alumno, quien pone en juego sus propios recursos frente al contenido para aprender. Las

ayudas ampliamente ponderadas en los apartados teóricos de esta investigación no tienen cabida en la concepción de la enseñanza y el aprendizaje en la escuela oficial, por lo menos desde el aglutinador que es el programa de estudio.

CONCLUSIONES

Como hemos apuntado en estos resultados, las funciones cognitivas del lenguaje se encuentran totalmente ausentes del programa de estudio 2009 y por lo tanto de la Reforma Integral de la Educación Básica a pesar de las evidencias de diverso tipo que hemos aportado. También se hace a un lado una fructífera perspectiva comunicativa de la educación y sólo es considerado el lenguaje bajo la luz de lo comunicativo por accidente. Obviamente también se olvidan las implicaciones ya apuntadas arriba sobre una doble concepción del lenguaje como lo son: la idea de que el desarrollo cognitivo surge en procesos de interacción social y ayuda que se ofrece a los niños mientras se realizan acciones, la idea de que el aprendizaje escolar es centralmente el aprendizaje cultural soportado con instrumentos semióticos, entre otras cosas.

Muchas de las actividades de aprendizaje propuestas por los programas de estudio que analizamos nos recuerdan un texto que leímos hace algunos años: “Conocimiento compartido” (1994). En este texto, Edwards y Mercer critican la ideología de la enseñanza fomentada en los años 60`s en Inglaterra. En un apartado de este texto los autores describen cuáles son los componentes de esta ideología que los docentes eficazmente aplicaron hasta entrados los años 80`s en Inglaterra: 1. Crear las condiciones que permitan a los niños a descubrir cosas por sí mismos, 2. Planificar la enseñanza incluyendo actividades que le den a los niños experiencia directa, concreta y los obligue a actuar, no sólo escuchar, 3. Intentar hacer referencia a las experiencias más amplia de los niños para explicar los temas, 4. Mediante el uso de preguntas y respuestas obtener de los niños ideas claves para que descubran por sí mismos, 5. No definir nunca por adelantado las actividades y soluciones a los niños pues limita a que los niños descubra por sí mismo, entre otras. Estos objetivos de aprendizaje parecen ajustarse demasiado la perspectiva del aprendizaje del programa de estudio 2009 de la reforma educativa mexicana, pues el estudio nos permitió observar cómo se le da prioridad a que los niños descubran por sí mismo los resultados, a que reflexionen individualmente después de realizar acciones y manipular objetos de aprendizaje. Así mismo, se encasilla la labor del docente como presentador de actividades de aprendizaje y motivador del mismo, nunca como soporte del aprendizaje infantil.

Mercer y Edwards le llaman ideología a este tipo de quehacer docente no porque se afirme que Jean Piaget se haya equivocado (aunque hay que decir que estos autores sí señalan los errores educativos piagetianos) sino porque las teorías que se vuelven una cultura deja de describir la realidad para empezar a preescribirla y por lo tanto la realidad debe ajustarse a dicha teoría y no al revés. Entonces los docentes pierden la capacidad de vislumbrar alternativas. En el caso mexicano la ideología es asumida por los encargados de realizar las reformas, que a pesar de sus distintas versiones, no ha dejado la perspectiva piagetiana.

REFERENCIAS

- BLANCK, G. Y SILVESTRI, A. (1993): Bajtín y Vigotski: la organización semiótica de la conciencia, Barcelona, Anthropos.
- BRUNER, J., (1988) Desarrollo cognitivo y educación, Madrid: Ediciones Morata.
- DURKHEIM, E. (2002) La educación moral, Madrid: Ediciones Morata.
- EDWARDS E. y MERCER N. (1994) El conocimiento compartido, Barcelona: Paidós.
- KRIPPENDORFF, K.(1990). Metodología de análisis de contenido. Teoría y Práctica. Paidós Comunicación.
- LOCH, W (1981) Lenguaje en SPECK J. y WEHLE G.: Conceptos fundamentales de pedagogía, Barcelona: Herder.
- MERCER, N. (2001) Construcción guiada del aprendizaje. Barcelona: Paidós.
- SEP (2009) 1er. Grado. Programa de Estudio 2009, México.
- VYGOTSKY, L. (1995) Obras Escogidas. Tomo III: Barcelona, Visor.
- WERTSCH J. (1993) Voces de la mente: Barcelona Visor.
- ZABALZA, M. A. (1986) Introducción en TITONE, E. El lenguaje en la interacción didáctica: Madrid, Narcea.

PONENCIA 22

Propuesta de revisión del currículum del programa académico de Medicina, para proponer modificaciones referentes a la formación humanista del médico, del Programa Académico de Medicina de la Universidad Autónoma de Nayarit



María Isabel Valencia Amaral

marissa_102@hotmail.com

Alfredo Díaz Alejandro

alfredo.diazale@gmail.com

Mónica Elizabeth Sandoval Vallejo

monisandvall@hotmail.com

RESUMEN

Actualmente se tiene que revisar la estructura del Modelo Curricular del Programa, verificando si realmente se imparte la formación humanista en los alumnos como futuros médicos que tratarán con seres humanos que piensan y sienten pero sobre todo esa parte que los pacientes tienen sentimientos, ya que de ahí parte como será el trato médico paciente por más que el alumno vaya preparado teóricamente y con todos los conocimientos necesarios para un diagnóstico si el trato al paciente.

Decir si se forma en humanismo o no en la institución sería asegurar algo de lo que no se tiene evidencia, ya que muchas de las veces esa formación humanista de muchos docentes médicos y no médicos que participan en el programa no queda evidencia, porque es parte del currículum oculto ya que no aparece en la descripción de los contenidos programáticos de las unidades de aprendizaje.

Por lo que se sugiere que quede implícita la formación humanista en las unidades de aprendizaje que sería en todas ya que existe una transversalidad en las unidades de aprendizaje que tampoco está descrita solo se sabe que se da de forma explícita y proponer unidades de aprendizaje que fomenten el humanismo.

Un análisis simple del currículum de la carrera permite advertir que los programas en los que la enseñanza de la formación humanista es escasa, y la que se da a veces es en momentos inadecuados del programa académico, ya que se dan muy al inicio o al final y el alumno olvida no le encuentra relación.

PALABRAS CLAVE: Currículum, formación humanista, médicos con sentido humanista, deshumanización.

INTRODUCCION

En los últimos 30 años en todo el mundo se ha considerado, de forma creciente, el enfatizar el retorno al humanismo en medicina como una medida para contrarrestar el “corporativismo” que rodea a los sistemas de salud, ya que parece ser el responsable de la deshumanización en la atención médica que hoy se proporciona y es una preocupación en muchos lugares del mundo.

Como educadores de médicos, nos encontramos preocupados por el impacto que las conductas profesionales de los docentes con formación de médicos y no médicos, ejercen sobre el desarrollo de las actitudes y conductas humanistas de los estudiantes y residentes médicos. Sin embargo, aún parece existir cierta confusión de lo que implica el término “humanista” en este ámbito.

Por lo que se debe surge aclarar lo que entendemos por “humanismo médico” para lograr un acuerdo general que sustente la evaluación del humanismo en los médicos y estar en la posibilidad de plantear estrategias pedagógicas explícitas que permitan impulsarlo y fortalecerlo en el ámbito de la educación y la práctica médica. Ya que el humanismo en los médicos se debe considerar como una forma de vida en la que se estime y se haga énfasis en el bienestar humano y se posibilite la construcción de valores.

Los requerimientos de la sociedad, en el siglo XXI, han obligado a las escuelas de educación superior a entrar en procesos de evaluación y acreditación de los programas académicos que garanticen que están formando a los profesionales acordes a las necesidades de los ciudadanos de este nuevo siglo. Para poder mejorar o modificar el curriculum se tiene que revisar y redefinir el perfil de egreso del programa académico.

Así pues, entendemos por humanismo médico, a todo el conjunto de valores, actitudes y prácticas que promueven una auténtica vocación de servicio y dan lugar a considerar al paciente como un semejante que sufre y solicita alivio. Los aspectos más significativos que promueven el humanismo en el trato con los pacientes son: el afecto, el apoyo, el respeto y la solidaridad, que, a la vez, son los que nos procuran la mayor cooperación posible del paciente para conocerlo mejor y ayudarlo más (Viniestra, 2000)

SUSTENTACION

El acto médico es un ejercicio de humanismo, entendido también como humanitarismo. Que se basa en una insustituible relación de confianza mutua entre el médico y su paciente, cuyas dimensiones humanas y de espiritualidad deben ser individualmente consideradas y atendidas. El humanismo, dentro del ámbito médico, nutre y se nutre de principios y normas que constituyen el dominio de la ética médica. Partiendo del análisis de los perfiles de egreso declarados por diversas escuelas de medicina en donde se plantea la necesidad de la formación humanista del médico (De la Fuente, 1994), es necesario primero aclarar cuál es el concepto de “médico humanista”, entendiendo que lo humano, más allá del basamento biológico, es lo que nos hace diferentes de los animales.

Procurar la autonomía incluye aspectos como el decidir quién será su médico tratante, cuándo desea hospitalizarse u operarse, el derecho a ser informado de su diagnóstico, del porqué de su tratamiento y del pronóstico de su enfermedad. Y hasta la decisión de en qué momento morir.

Es un error pretender evaluar las características humanistas, sin establecer previamente una conceptualización que dé acuerdo a un modelo de la práctica profesional aceptable equivalente al “deber ser” profesional. De esta forma, se establece un “patrón de referencia” contra el cual se compara a cada individuo. El modelo que sirve de “patrón de referencia” en el proceso se construye mediante la articulación del estado del arte necesario para una práctica aceptable de la profesión, con los ambientes de trabajo estándar en los cuales habrá de desempeñarse el individuo, en donde la opinión de los pacientes y las expectativas que tiene la población sobre los profesionales es muy importante, de manera que la educación sea más sensible a las necesidades cambiantes de la sociedad.

Partiendo del análisis de los perfiles de egreso declarados por diversas escuelas de medicina en donde se plantea la necesidad de la formación humanista del médico (De la Fuente, 1994), es necesario primero aclarar cual es el concepto de “médico humanista”, entendiendo que lo humano, más allá del basamento biológico, es lo que nos hace diferentes de los animales. Es toda la carga de racionalidad, de civilización y cultura, de historia o religión que cada uno quiera depositar en el concepto.

Estas situaciones se presentan en un sistema dominado por instituciones en donde las exigencias de productividad, eficiencia y rentabilidad son prioritarias. Las instituciones prestadoras de servicios de salud procuran el control en busca de la

máxima utilidad o el máximo ahorro por encima de todo lo demás, generando ambientes más o menos degradantes de la condición humana, en donde las instituciones limitan la reflexión sobre la experiencia y los acontecimientos, limitando al profesional de la salud a una ejecución técnica y no reflexiva de su actividad profesional.

Es aquí en donde algunos profesionales muestran una auténtica falta de vocación de servicio y la incapacidad para sobreponerse a estas condiciones imperantes, perpetuando estos ambientes degradados y deshumanizados (Viniegra, 2005). Otro signo de deshumanización es la restricción de la libertad, la falta de autonomía del enfermo en donde éste no es protagonista de su destino, en donde no se le hace partícipe de la toma de decisiones que ponen en juego lo más valioso que tiene su vida, algunas veces argumentando su falta de capacidad, con una visión paternalista, no siempre bien justificada.

Procurar la autonomía incluye aspectos como el decidir quién será su médico tratante, cuándo desea hospitalizarse u operarse, el derecho a ser informado de su diagnóstico, del porqué de su tratamiento y del pronóstico de su enfermedad. Y hasta la decisión de en qué momento morir.

La deshumanización de la medicina tanto en sus características globales como individuales, tiene que ser abordada desde una perspectiva social e histórica que analice los diferentes factores involucrados sin la cual no es posible vislumbrar encontrar adecuadas. Cabe hacer notar que este proceso deshumanizador se presenta en una sociedad con una desbordada criminalidad, en incontrolable delincuencia, con flagrantes injusticias; nuevas guerras y muertes por viejos y nuevos conflictos de interés, religiosos o nacionalistas; que desarrollan nuevos procesos de exclusión y de odio.

.Es aquí donde la capacidad individual de un médico no es suficiente para compensar las deficiencias o limitaciones que la institución le impone. Son estos sistemas de atención médica, que han transformado a los profesionales de la salud en un “manufacturero de la salud”, los ambientes académicos en donde los futuros profesionales se moldean y aprenden los esquemas que han de repetir, perpetuando los modelos que muchos criticamos pero que no hemos encontrado la forma de cambiarlos.

En el ámbito de las instituciones los responsables de esta imagen deshumanizada no son únicamente los médicos, son también el resto de los sujetos que participan en el proceso de atención. Desde los administradores que dictan las políticas a seguir, los

encargados de la recepción de los pacientes que pueden no ofrecer un trato adecuado, hasta cada uno de los sujetos que directa o indirectamente participa en la atención médica como puede ser un camillero o intendente.

Es aquí donde la reflexión individual, la reflexión de las instituciones hace crisis, donde el ser individual ya no conoce qué es lo que quiere, es en este marco del inicio del siglo XXI que las instituciones de salud a nivel mundial están sufriendo una crisis sin precedentes y sólo una mayor reflexión, más expertos, más ciencia, más esfera pública, más autoconciencia y más autocrítica abrirán nuevas y mejores posibilidades para este mundo (Beck, Giddens y Lash, 1997).

Otro de los factores que favorece la deshumanización ha sido el desarrollo tecnológico que ha hecho, aparentemente, más fácil para lograr un diagnóstico el solicitar diversos estudios (tomografías, ultrasonidos, baterías de exámenes, etc.), que establecer una relación médico paciente personalizada, con un diálogo y una exploración adecuada, ese desarrollo que nos ha llevado a olvidarnos de los más elementales principios de la medicina clínica. Los factores económicos son los que mueven el mundo, o los factores políticos originados en esos intereses económicos, pero finalmente estos intereses económico políticos deben de ser considerados como intereses de grupo, en una interrelación circular en la cual los cambios en la ética individual genera cambios en la ética social y esta, a su vez en los seres en lo particular generando un círculo, difícil de romper sin una intervención intencionada, que requiere una profunda reflexión.

Por lo que, lo primero que tenemos que considerar es si el currículum, es el adecuado para formar a los médicos en los principios humanistas deseados y por otra parte considerar el currículum oculto que se hace manifiesto en la práctica cotidiana, que es donde se aprende realmente la clínica y en la cual los sistemas institucionales más allá de las posturas individuales de los Revista Educación 30(1), 51-63, ISSN: 0379-7082, 2006 61 de los profesores, se hacen manifiestas y moldean al futuro profesional.

Es necesario considerar que en este proceso deshumanizador que ha sufrido la sociedad en general y en particular la medicina, participa, de manera importante, el modelo dominante de educación que privilegia el aprendizaje memorístico, la acumulación del conocimiento en la cual al sujeto se le enseña a obtener información y acumularla, sin necesariamente, aprender el proceso de la reflexión que le permita hacer conscientes sus creencias y convicciones, las cuales generalmente se encuentran ocultas, para que pueda reconocer que detrás de su forma de actuar está su forma de ver el mundo y sus propios intereses, y al reconocer lo que hace y

porqué lo hace estar en condiciones de contrastarlo con otros puntos de vista, cuestionarse y tener una introspección autocrítica que le permita generar un conocimiento reflexivo con el cual genere una postura personal ante la realidad (Viniegra, 1999).

Es necesario que el modelo educativo dominante se modifique fomentando la práctica de la reflexión sobre la experiencia, que permita producir un conocimiento crítico, transformador del ser individual, que a su vez sea generador de un cambio en su entorno. Se requiere, entonces, la acción intencionada de las instituciones educativas para romper este círculo deshumanizador, acrítico. Estas intervenciones presuponen la necesidad de un cambio en el modelo educativo partiendo no sólo de modificaciones al currículo, sino ejerciendo acciones dirigidas a generar la toma de una postura reflexiva por parte de los docentes, sin olvidar la importancia de los ambientes en donde se lleva a cabo el proceso educativo. Este último punto, el de los ambientes, es trascendente en la educación médica puesto que las áreas de asistencia, hospitales y clínicas de atención, son los ambientes en donde se lleva a cabo el proceso de formación de los futuros médicos y especialistas.

El currículum es un aspecto existente y determinante y sus efectos modifican o colaboran en el logro de los objetivos planteados en una institución educativa, por lo que debe revisarse para que sea congruente con la Misión y la Visión planteadas, la misión y visión no son congruentes con el curriculum del programa académico de medicina.

El curriculum del programa académico de medicina debe coincidir en el perfil de egreso del médico, y no hay congruencia, ya que no cubre todos los puntos que maneja el perfil de egreso.

RESULTADOS

De los resultados que publico el Egel Nueva Generación, presenta los resultados de los puntos que evalúa, por lo que nos resulta urgente como unida académica revisar y modificar el curriculum del programa de forma general, aunque en el y lo humanista entra en la parte que evalúa que es la Atención Socio medica, que son los resultados de los que vamos a partir y justifica nuestra investigación para realizar las propuestas de modificaciones al curriculum del programa académico de medicina. Además de que en nuestra institución tenemos próxima la reacreditación y los resultados que

nos proporciona el EGEL son preocupantes obteniendo el lugar 25 de 40, resultados publicados en Mayo del 2011.

De acuerdo a los resultados del Exámenes Generales de Egreso de la Licenciatura (EGEL) Nueva Generación, que son los resultados que se tienen actualmente para poder iniciar el trabajo de investigación que califica de la siguiente manera Sin Testimonio (ST), Testimonio de desempeño satisfactorio (TDS), Testimonio de Desempeño Sobresaliente (TDSS), nos dice que el Programa Académico de la Universidad Autónoma de Nayarit está en el lugar de la Unidad Académica de Medicina de la Universidad Autónoma de Nayarit (1053) Lugar 25/40 41.7% (ST); 53.0% (TDS); 5.3% (TDSS).

El uso continuo y sistemático del EGEL permite contar con información válida y confiable que contribuye a establecer, fundamentalmente, los siguientes aspectos:

- El grado de idoneidad de cada egresado con respecto a un estándar de formación nacional.
- El nivel de eficacia y pertinencia de los distintos programas y modalidades de formación profesional que administran las Instituciones de Educación Superior (IES).
- Los indicadores de rendimiento a partir de los cuales, los organismos acreditadores respectivos pueden identificar los méritos de cada programa de licenciatura en cada institución educativa.

El EGEL en Medicina General de nueva generación está conformado por 244 reactivos de opción múltiple con cuatro opciones de respuesta, de las cuales sólo una es la correcta, y comprende cuatro áreas de conocimiento:

- Promoción de la salud y prevención de riesgos, Atención médica, Atención Socio-Médica, Docencia y Administración en Salud).

Dichas áreas se evalúan con un número diferentes de reactivos.

DEFINICION DE LOS NIVELES DE DESEMPEÑO

- Particularmente, en el caso del EGEL en Medicina General de nueva generación, los niveles de desempeño Satisfactorio y Sobresaliente para cada una de las áreas que lo conforman se definen de la siguiente manera:
- NIVEL DE DESEMPEÑO SATISFACTORIO EN:
- Promoción de la salud y prevención de riesgos, El sustentante realiza un: Diagnóstico de salud comunitario, Identifica los factores condicionantes, previene riesgos y promueve la salud mediante la educación a la comunidad

NIVEL DE DESEMPEÑO SATISFACTORIO EN:

- Atención médica, El sustentante establece: El diagnóstico de las enfermedades más frecuentes en las diferentes etapas de la vida, mediante la elaboración e interpretación de la historia clínica, la exploración física y la integración de síndromes, Analiza los estudios de laboratorio y de gabinete disponibles en el primer nivel de atención médica, Determina un posible pronóstico, Indica el tratamiento médico adecuado utilizando la mejor evidencia disponible y, Le da el seguimiento pertinente hasta su conclusión.

NIVEL DE DESEMPEÑO SATISFACTORIO EN:

- Atención sociomédica, El sustentante establece: Una relación médico-paciente basada en los principios bioéticos inherentes a la profesión médica, Reconoce y aplica el marco legal vigente que rige la práctica médica en México y, Emplea el marco operacional de la vigilancia epidemiológica en la práctica cotidiana.

NIVEL DE DESEMPEÑO SATISFACTORIO EN:

- Docencia y administración en salud, El sustentante ejecuta actividades de: Los programas nacionales y regionales de salud aplicables a la población que atiende, Refiere y contrarrefiere a pacientes de acuerdo con sus capacidades de atención, Toma decisiones a partir del análisis estadístico conveniente para la atención de la comunidad, Capacita al personal de salud a través de métodos y técnicas didácticos a su alcance y Elige fuentes de información clínica y biomédica adecuadas para la toma de decisiones.

NIVEL DE DESEMPEÑO SOBRESALIENTE EN:

- Promoción de la salud y prevención de riesgos:
- El sustentante: Determina los problemas de salud con mayor incidencia y prevalencia. Además, Aplica acciones específicas de prevención, por edad y sexo, para evitar complicaciones en el individuo, la familia y la comunidad

NIVEL DE DESEMPEÑO SOBRESALIENTE EN:

- Atención médica:
- El sustentante: Realiza actividades de diagnóstico y pronóstico, Hace el seguimiento de los pacientes que deriva al segundo nivel de atención, Interpreta y analiza estudios de laboratorio y gabinete de mayor complejidad.

NIVEL DE DESEMPEÑO SOBRESALIENTE:

- Atención sociomédica:
- El sustentante: Reconoce dilemas bioéticos, Tiene un conocimiento amplio del marco legal vigente que rige la práctica médica, Implementa, en el momento oportuno, las medidas adecuadas de la vigilancia epidemiológica en la práctica cotidiana, con las herramientas apropiadas y con actitud proactiva.

NIVEL DE DESEMPEÑO SOBRESALIENTE EN:

- Docencia y administración en salud:

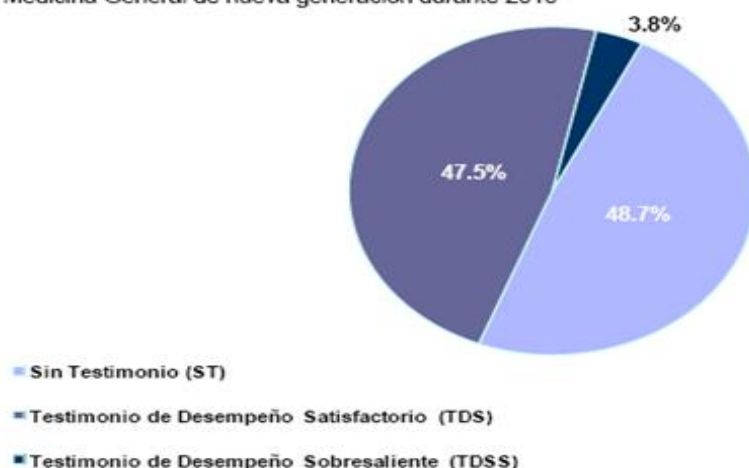
- El sustentante: Instrumenta acciones para generar conocimiento a través de la investigación, Desarrolla y aplica programas de promoción de la salud.

VENTAJAS DEL EGEL NUEVA GENERACION:

- Está orientado a determinar si los egresados son capaces de utilizar lo que han estudiado y aprendido en su licenciatura, en situaciones similares a las que enfrentarán en el ejercicio profesional.
- Su contenido se encuentra definido en forma más precisa y se validó socialmente.
- Sus estándares de desempeño se encuentran definidos en forma cualitativa, lo cual permite conocer qué problemas y situaciones es capaz de resolver un sustentante cuando alcanza un desempeño satisfactorio y cuáles, cuando alcanza un desempeño sobresaliente, en cada una de las áreas que conforman la prueba

RESULTADOS EGEL NUEVA GENERACIÓN 2010 MEDIA NACIONAL

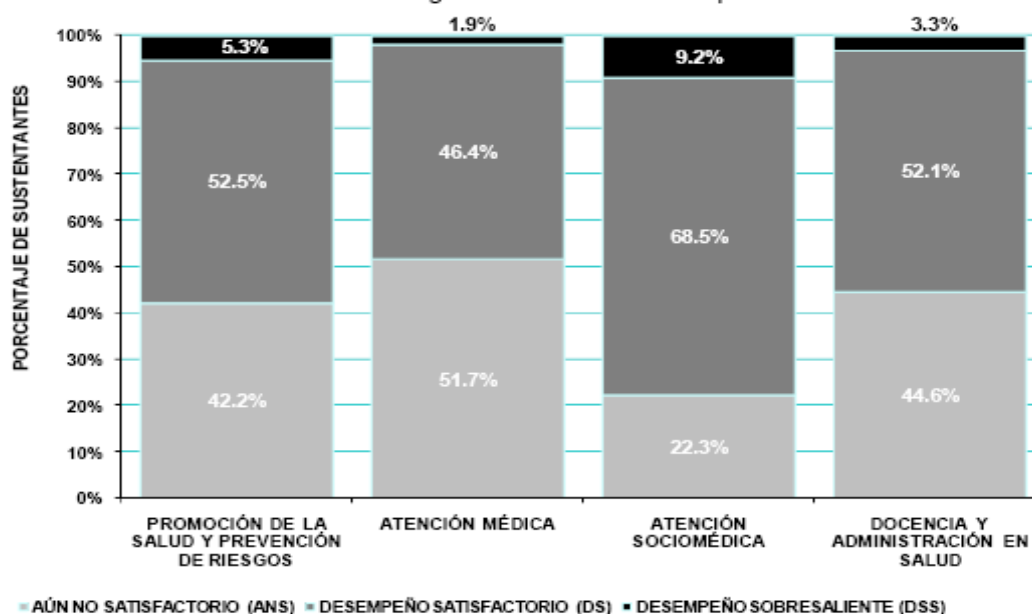
Gráfica 5.
Distribución en testimonios de desempeño del conjunto de sustentantes del EGEL en Medicina General de nueva generación durante 2010



UAMUAN (1053) Lugar 25/40 41.7% (ST); 53.0% (TDS); 5.3% (TDSS)

Gráfica 8.

Comparativo de los niveles de desempeño alcanzados por el conjunto de sustentantes del EGEL en Medicina General de nueva generación durante 2010 por área de conocimiento.



Distribución de los sustentantes en niveles de desempeño, comparando el nacional con lo que se obtuvo en la UAMUAN en el EGEL Nueva Generación.

BIBLIOGRAFÍA

- El humanismo en la educación médica Jorge Francisco Oseguera Rodríguez
Centro de Investigación Educativa y Formación Docente, Querétaro.
Instituto Mexicano del Seguro Social, México Recibido 16-III-2006 • Aceptado 25-IV-2006
- Zemlo TR., Garrison HH., Partridge NC. y Ley TJ. (2000). "The physician-scientist: career issues and challenges at the year 2000". FASEB J 14:221-230.
- Pérez, Tamayo Ruy. Existe el Método Científico?. México: Fce
- Pérez, Tamayo Ruy. De la Magia Primitiva A la medicina Moderna. México: Fce.
- Viniegra Velázquez, Leonardo. (2002). Educación y Crítica. 1ra edición: El proceso de elaboración del conocimiento. México: Paidós Educador
- Pérez Tamayo, Ruy. Existe el Método Científico?. México: Fce
- Pérez, Tamayo Ruy. De la Magia Primitiva A la medicina Moderna. México: Fce.
- Ruiz Iglesias, Magalys. (2010). Como evaluar el dominio de las competencias. México. Trillas.

- Ruiz Iglesias, Magalys. (2010). El proceso curricular por competencias. México. Trillas.
- Ramírez Apaez Marissa. (2010). Guía para evaluar por competencias. México, Trillas.
- Salas Ibarra, Sofía; Rigotti Rivera, Attilio. y colaboradores. (2005). Los médicos científicos como especie Universitaria en amenaza de extinción. ARS Médica. Revista de Estudios Medico Humanísticos. Vol. 133, n. 10. Universidad Católica de Chile.
- Viniegra Velázquez, Leonardo. (2002). Educación y Crítica. 1ra edición: El proceso de elaboración del conocimiento. México: Paidós Educador
- Montes Reyes, Eva María. (2009). La Presencia del Currículum Oculto en la Reforma de la Universidad Autónoma de Nayarit. Congreso de Retos y expectativas en la UDG.

PONENCIA 23

Un acto fallido del enfoque curricular por competencias en educación superior. Un estudio de caso sobre práctica docente



José Humberto Soto Izaguirre

unvertozoto@hotmail.com

Celia Cortés Gracia

chelacortes46@hotmail.com

Ramona Alicia Félix Navarro

navarro_felix_9@hotmail.com

RESUMEN

La educación superior es impactada por las exigencias de una economía de mercado que, al globalizarse, subraya la importancia de los criterios de eficiencia y eficacia en todos los órdenes de la vida social. Las universidades, en la perspectiva de las grandes agencias internacionales –La Oficina para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) el Banco Mundial (BM) entre otras, están llamadas a jugar un papel sobresaliente en la generación de nuevos conocimientos y en la formación de capital humano, recurso indispensable para aumentar la competitividad de los países y generar el crecimiento y desarrollo con criterios de sustentabilidad. Por esa ruta se arriba a la llamada **sociedad del conocimiento**, término con el cual se designa al “mundo ideal”, que se alcanzará con el despliegue de este conjunto de procesos, así; los viejos moldes de formación universitaria resultan hoy insuficientes para satisfacer estos requerimientos y se promueve entonces la instauración de nuevas estrategias institucionales y pedagógicas.

Bajo estas premisas, la Universidad Autónoma de Sinaloa emprendió en el año 2002 el Programa Institucional para la Reorientación y Diversificación de la Oferta Educativa (PIRDOE). El presente, muestra en parte, cómo se operó esa reforma con la homologación de los planes de estudio en las tres escuelas de Trabajo Social y cómo impactó en los docentes de la Escuela de Trabajo Social Mochis la llegada del enfoque por competencias en su nuevo diseño curricular en su práctica docente.

PALABRAS CLAVE: curriculum, competencias, actualización, formación, docencia.

INTRODUCCIÓN

En mayo de 2005, al tenor de los requerimientos explícitos en el proceso de reforma universitaria, se llevó a cabo una reunión en la ciudad de Culiacán Sinaloa, de las personas comisionadas para llevar a término las diversas etapas que discurren en el diseño o reelaboración de una nueva propuesta curricular para las- en ese entonces- escuelas de Trabajo Social de la Universidad Autónoma de Sinaloa. Significativamente importantes resultan los acuerdos alcanzados por aquella llamada Comisión Estatal para la Unificación del Plan de Estudios en Trabajo Social, destacando en particular dos de ellos, los cuáles describo brevemente.

Uno, de gran impacto, ya que se acuerda que el nuevo plan de estudios de la carrera de Trabajo Social a nivel licenciatura cambiaría de duración pasando de 9 semestres a 8, considerando también en el diseño una salida intermedia como Técnico Superior Universitario (TSU) al término del cuarto semestre, habida cuenta de realizar –por el estudiante- la proporción de horas de servicio social requeridas en la reglamentación respectiva y Dos, quizá el de mayor relevancia referido a la operación del nuevo plan en donde se señala y acuerda que la misma pasaría a ser bajo el enfoque por competencias.

Así las cosas, transcurren las diversas etapas del típico estira y afloja que tiene más que ver con intereses laborales que con los estrictamente pedagógicos, hasta la consecución del documento final entregado a la autoridad respectiva, a fin de comenzar a operarlo por las tres escuelas en el ciclo escolar 2006-2007 situación que a la sazón sucedió.

Sin embargo, el hecho de que declarativamente asumas una modalidad de trabajo de esa naturaleza entraña situaciones por demás complejas, de las cuales por cierto nos percatamos los artífices del diseño y obviamente las autoridades académico-administrativas de las escuelas, una de ellas es que el personal académico (profesores) no habían sido capacitados y entrenados para operar el enfoque emergente. A ello agregaría el factor de que al menos en nuestra escuela (Los Mochis) habían ingresado a laborar en el año 2003 alrededor de 20 profesores jóvenes, donde un buen número de ellos no poseían experiencia docente y con muy diversas formaciones profesionales, considerando la variable de que aquellos que contaban con formación pedagógica empezaron a jubilarse, lo que viene a constituir un ethos de desorden y anarquismo en las prácticas docentes cotidianas.

Como vemos, el diseño y operación de un plan curricular presupone contar con los elementos que van a hacer posible dicha operación y si estamos hablando del **enfoque por competencias**, en efecto, requerimos de cierto nivel de cualificación en nuestros sujetos intervinientes, situación que a todas luces aparece como una inconsistencia en el programa educativo, ya que se arribó a un plan de estudios unificado y bajo un enfoque que si bien no es una novedad metodológica, si requiere –autocríticamente hablando- de otros referentes en los sujetos que lo operan.

Si a lo anterior le agregamos, la escasa participación que tanto el personal de carrera y de mayor antigüedad, como el de nueva contratación han tenido en un conjunto de actividades de orden académico, como son la práctica de reuniones colegiadas para la toma de decisiones en los diferentes núcleos problemáticos de la instrumentación del plan de estudios 2006, amén de que es notoria la no participación en actividades de diseño curricular las cuales han sido “encargadas” a la misma comisión, situación que ha favorecido un clima de dejadez, complacencia y comodidad académica.

Nuestra investigación pretende describir con claridad las prácticas docentes de profesores de nuestra hoy facultad y establecer ¿Qué tanto han impactado en esas prácticas diversos elementos, como son la formación disciplinar y pedagógica, la formación y actualización en el enfoque por competencias como mecanismos compensatorios y de soporte del personal académico, en la idea de que desde la gestión escolar –de ser posible- se instrumenten las medidas necesarias para una mejor operación del currículum formal.

SUSTENTACIÓN

En el caso que nos ocupa, nuestra investigación gira en torno a describir y explicar cómo han impactado la formación disciplinar y pedagógica de los docentes de la Facultad de Trabajo Social Mochis de la U.A.S. en su práctica docente cotidiana, vale decir que éstos, se encuentran enmarcados en los lineamientos institucionales derivados de un contexto general que tiene que ver con el cumplimiento de la misión universitaria, los cuales se encuentran desempeñándose en un nuevo diseño y enfoque curricular, el cual presupone una cualificación y un perfil profesoral que denote un conjunto de referentes teóricos, pedagógicos y didácticos acordes con un modelo de práctica docente innovadora, aquí es donde se hace referencia a las distintas connotaciones de la práctica docente, constituyendo éste en nuestro punto central de investigación, encontramos que, el planteamiento metodológico más adecuado es el estudio de caso, sin embargo, (Osorio, 2008,p.114) señala que

existen otros dispositivos o técnicas de recogida de información a efectos de llevar a cabo una investigación social -que es el caso- planteando que “el cuestionario es un recurso útil y eficaz para recoger información en un tiempo relativamente breve que es utilizado como una técnica ampliamente aplicada en la investigación de carácter cualitativo, en donde los sujetos de investigación, proporcionan información sobre sí mismos o sobre un tema determinado, así; en nuestro proceso de investigación, se diseñaron y aplicaron 2 cuestionarios denominados A y B (cerrado y abierto) en donde el primero de ellos está estructurado con la finalidad de obtener información de informantes claves, relativa a aspectos de la práctica docente y la variable motivación, para poder inferir cómo se percibe el docente a sí mismo y su práctica en el aula, además de un segundo instrumento, que indaga acerca de los perfiles profesionales del docente, sus procesos de actualización y conocimiento del enfoque curricular que se opera, lo cual arroja información muy valiosa ya que ambos se construyen en la lógica de trabajar su interpretación a partir del análisis de contenido, de la misma forma, se lleva a cabo un procedimiento de revisión de documentos oficiales, vgr. Documento Plan de Estudios Unificado de la Licenciatura en Trabajo Social, mayo 2006, a fin de redondear el proceso indagatorio y tener fortalecidos nuestros hallazgos, asimismo, se llevó a cabo una entrevista a un experto en el diseño y enfoque curricular por competencias, considerándose que, como señala (Colás,1998:275) “el objetivo de la entrevista cualitativa es, comprender las perspectivas y experiencias de las personas que son entrevistadas, en nuestro caso particular, llevamos a cabo ésta con un experto en la temática objeto de estudio, la cual arrojó información muy densa que permitió elaborar un conjunto de bloques de reflexión y constructos teóricos, utilizando la estrategia de análisis de contenido, los cuales son desarrollados y explicados como parte de los hallazgos del proceso indagatorio.

Los sujetos que constituyen nuestro caso:

Para efectos de conservar el anonimato de nuestros sujetos de investigación, han sido denominados de la siguiente forma:

Profesor A, Profesor B, Profesor C, Profesor D.

PRESENTACIÓN DE RESULTADOS DE INVESTIGACIÓN

Primera parte

Consignación de hallazgos obtenidos a partir de la interpretación del cuestionario A que consiste en ver como se percibe el docente a sí mismo y su práctica en el aula, el cual está estructurado a partir de dos grupos de ítems, los cuales configuran las categorías de MOTIVACIÓN (8 ítems) y PRÁCTICA DOCENTE (8 ítems).

Primer bloque de reflexión “**El escenario deseable**”.

En el primero de ellos se exploran un conjunto de rasgos de tipo psicosocial que pretenden enlazar el quehacer cotidiano del profesor en la situación de interactividad, conectar las partes estratégicas “finas” del acto docente y ver que tanto sirven como dispositivos de “enganche” psicológico en la práctica, de esta forma; el instrumento aplicado nos brinda la siguiente información:

RASGOS	MOTIVACION	SIEMPRE	GENERALMENTE	A VECES	NUNCA
1	Motivo de buena forma a mis alumnos para el estudio de mi asignatura	3			
2	Estimulo el interés por aprender	4			
3	Presento una actitud atenta frente a las preguntas.		3		
4	Facilito los aprendizajes de mis alumnos brindándoles oportunidad de proponer		3		
5	Elogio y recompenso verbalmente cuando la situación lo requiere.	2	2		
6	Reconozco sus esfuerzos.	3			
7	Evito juicios verbales sobre mis alumnos.	2	1		
8	Asumo una actitud humorística cuando es apropiado.			3	

Asertos empíricos derivados de los resultados del campo semántico motivación:

- ❖ Los profesores objeto de estudio declaran que motivan de buena forma a sus alumnos.
- ❖ También señalan que estimulan el interés por aprender de sus alumnos.

- ❖ De la misma forma, se observa que: brindan la oportunidad para proponer (aunque no se señala qué).
- ❖ Así mismo reconocen los esfuerzos de los alumnos.

Un dato significativo es el tipo de respuesta emitida en el ítem “asumo una actitud humorística cuando es apropiado” ya que al parecer la solemnidad es el referente más socorrido.

Segundo bloque reflexivo “la circunstancia docente”

En el segundo aspecto del instrumento que refiere al trabajo docente o práctica docente se consignan los siguientes resultados:

RASGOS	PRÁCTICA DOCENTE	SIEMPRE	GENERALMENTE	A VECES	NUNCA
9	Doy a conocer a los alumnos los objetivos de la unidad didáctica.	4			
10	Comunico los contenidos para trabajar en la clase	4			
11	Realizo actividades para que los alumnos (as) den a conocer sus expectativas respecto a mi materia.		3		
12	Soy tolerante frente a las diferencias individuales de mis alumnos.		4		
13	Desarrollo con mis alumnos una atención personalizada cuando se requiere.			2	
14	Disfruto con mis alumnos los distintos enfoques en la clase.		3		
15	Mi clase es interactiva y dinámica.	2	2		
16	Doy a conocer los criterios de evaluación del curso.	3	1		

Información empírica que arroja la categoría “trabajo y práctica docente”, aquí se van a consignar los de mayor relevancia apareciendo los rasgos 9 y 10 como los que presentan mayor consistencia o conectividad, ambos ítems tienen que ver con la fase del encuadre metodológico del curso o unidad didáctica.

El ítem 11, que tiene que ver con el 4 de la categoría de motivación, marca una predominancia a otorgar al alumno la oportunidad de dar a conocer sus expectativas de desarrollo (proponer en el 4) y aparece con una conectividad de 3 sujetos Generalmente.

Otro que resulta con mayores puntuaciones es el ítem 15 (clase interactiva y dinámica) así como el ítem 16 (dar a conocer los criterios de evaluación del curso) en donde 3 sujetos responden Generalmente.

Segunda parte

Consignación de hallazgos obtenidos a partir de la aplicación del segundo instrumento **cuestionario B** (abierto) el cual pretende obtener información sobre los aspectos de: formación profesional, actualización y conocimiento del enfoque curricular.

Considerando que se trata de un instrumento que permite que los sujetos expresen libremente sus puntos de vista en los aspectos que lo estructuran, se constituyeron 3 bloques o agrupamientos de respuestas, que dan cuenta del cómo conciben los mismos, los términos de FORMACIÓN PROFESIONAL, ACTUALIZACIÓN Y CONOCIMIENTO DEL ENFOQUE CURRICULAR.

De esta forma, encontramos que se puede constituir un tercer bloque reflexivo que denominamos: “**procedencia formativa diversa**”, en donde a nivel empírico se configura lo siguiente:

- Un trabajador social.
- Un ingeniero civil.
- Un técnico en actividades artísticas.
- Un licenciado en derecho.

Definimos conceptualmente a la **formación profesional**, como un conjunto de saberes teórico-prácticos que detenta un sujeto, los cuales son producto de un proceso educativo formal en un campo disciplinar determinado, que van a posibilitar el ejercicio de una profesión o actividad.

Análisis de contenido > Por lo que arroja el dato empírico, encontramos que es evidente que ninguno de los sujetos de investigación cubre inicialmente una formación ligada al campo de lo pedagógico,- uno de ellos la cubre posteriormente- es a partir de la experiencia y cursos diversos que dan sustento a su práctica docente.

Se perfila acá la construcción de un cuarto bloque reflexivo que denominamos “concepción simplista de la actualización” ya que declarativamente todos ellos consideran “importante” la actualización, ya que permite incorporar innovaciones en la práctica docente.

Así, definimos a la actualización, como un conjunto de saberes teórico – prácticos que adquiere un sujeto con la finalidad de incorporarlos a su repertorio de respuestas para resolver una problemática determinada.

Análisis de contenido > Todos ellos no niegan la “**necesidad imperiosa**” de la actualización, solo que cada uno de ellos expresa de distinta forma su razón para tenerla; así se advierte que se lleva a cabo más bien como una actividad complementaria para el expediente personal y en el caso excepcional, como un recurso para poder competir internamente por una mejor recategorización laboral (aumentar su carga horaria, tener más grupos asignados, ganar más), etc.

Considerando entonces que el impacto de la actualización ha sido “imperceptible” al preguntárseles sobre si ¿han tomado alguno (os) cursos de actualización relativos al enfoque y cómo han impactado en su práctica docente? encontramos que: el cúmulo de respuestas es muy diverso, van desde los más elementales y escuetos, ej., en el binomio enseñanza- aprendizaje(sic), para mejorar mi desempeño áulico, aprendí a cambiar mi desempeño dirigiendo el desarrollo de la asignatura al objetivo planteado en el área(sic), sinceramente he trabajado con el sistema tradicional.

Análisis de contenido> Al parecer, no se entendieron o no se quisieron entender las preguntas sobre el impacto de los programas de actualización. Aparece acá lo que denominaremos como “**síndrome del avestruz**”, ya que podemos observar que los sujetos de investigación elaboran respuestas evasivas, poco consistentes en términos de significado, es decir no se corresponden con las pretensiones de la actualización como dispositivo pedagógico compensatorio.

De esta manera, construimos un quinto bloque reflexivo al que llamamos “**conocimiento del enfoque curricular**”, en el que encontramos los siguientes asertos empíricos.

Pregunta 4 ¿conoce el nuevo diseño curricular por competencias?;

R: en su totalidad aducen que **sí** (escuetamente)

Pregunta 9 si existieran ¿cuáles serían las principales dificultades para consolidar este enfoque curricular por competencias?

R: 3 de los sujetos investigados respondieron que la principal dificultad es el **DOCENTE** 1 de ellos dejó en blanco el espacio de respuesta.

Análisis del contenido> En efecto, se consigna un escueto **sí** en la respuesta a la pregunta del conocimiento del enfoque, debido a que se quedan en un nivel contemplativo del mismo, no son copartícipes además de que no les resulta una prioridad para ser docentes del programa.

En el asunto relativo a la dificultad para consolidar un programa con estas características, se consignó que es el docente el principal obstáculo, lo que hace evidente que correlativamente, existe un desconocimiento de las nociones teórico-pedagógicas que sustentan el mismo, conservando una idea de práctica docente transmisionista, centrada en el profesor, como elemento rector del proceso docente, es decir muy alejado de la perspectiva o noción constructivista del aprendizaje y el conocimiento, situación que coincide con la respuesta aportada en la entrevista a profundidad por la especialista en el enfoque aludido y que por motivos de espacio en este trabajo se omite.

CONCLUSIONES DEL ESTUDIO

Se trata acá de profesores universitarios que llegaron a la práctica de la docencia más bien con un sentido eminentemente *voluntarista*, es decir que no fueron sujetos, ni de una ni de otra formación profesional para la docencia, de esta forma encontramos que sus referentes formativos en el mejor de los casos pasan por el tamiz de los cursos aislados sobre técnicas de enseñanza, habilidades docentes, etc.; de forma tal que, podemos *“justificar”* su nivel de respuesta a interrogantes como *¿doy a conocer a mis alumnos los objetivos de la unidad didáctica?* en donde todos ellos contestaron que siempre lo hacen, además de comunicar los contenidos para trabajar en clase.

En el mismo escenario, todos ellos declaran que su clase es *interactiva y dinámica*, situación que resulta por demás una falacia, ya que en la mayoría de los sujetos de investigación y aún los no considerados en el “caso” el *ethos académico* se constituye a partir de referentes como la puesta en juego de la verbalización como el principal recurso utilizado por el profesor, trabajando escasamente con método demostrativo o técnicas de debate, discusión, mucho menos alguna estrategia para movilizar otros recursos en los alumnos.

Este escenario de contrastes entre lo que los “profesores caso” consignan como respuestas algunas en extremo banales, vgr. En la pregunta ¿han tomado algún (os) cursos de actualización relativos al enfoque y cómo han impactado en su práctica docente, sus respuestas fueron: que sí habían tomado algún curso, pero que el impacto del mismo se reflejaría en el *binomio enseñanza-aprendizaje*, o como aquel que contestó que, *para mejorar su desempeño áulico*, y uno más, *aprendí a cambiar mi desempeño dirigiendo el desarrollo de la asignatura al objetivo planteado en el área* (sic) configurando lo que llamamos **el síndrome del avestruz**.

Estos datos o la manera de procesar las respuestas por nuestros “profesores caso” nos evidencia una soltura y vaguedad muy notoria, en donde quizá , la principal preocupación sea acaso mantener la carga horaria asignada frente a grupo el semestre anterior y de ser posible aumentar esta, no importa entonces que suceda. Situación que al inicio del presente trabajo describía como un *notorio y constante cuestionamiento de las prácticas docentes*

BIBLIOGRAFÍA

- Ángeles, O. (2007) *El Enfoque por Competencias llega a las aulas*, en Revista EDUCAR, No 35. [Http://educación.jalisco.gob.mx](http://educación.jalisco.gob.mx), p. 43.
- Argudín, Y. (2009) *Educación basada en competencias: nociones y antecedentes*. México: Trillas.
- Barrón, C. (2000) *La educación basada en competencias, en el marco de los procesos de globalización*. México: UNAM.
- Buendía, L. (1998) *Métodos de Investigación en Psicopedagogía*. Madrid: Mc Graw Hill-Interamericana.
- Davini, C. (1995). *La formación de docentes en cuestión: Política y Pedagogía*, Buenos Aires: Paidós
- Diker, G, y Terigi, F. (1997) *La formación de maestros y profesores, hoja de ruta*. Buenos Aires: Paidós.
- Documento, (2006) *Plan de Estudios Unificado de la Licenciatura en Trabajo Social*, México: UAS.
- Laval, C. (2003) *La escuela no es una empresa*. Barcelona: Paidós.
- López, R. (1997) *Universidad y Trabajo Docente. Una Relación Crítica de la Enseñanza Superior*. México: UAS
- Osorio, D. (2008) *El cuestionario*, en <http://www.nodo50.org.sindpitágoras/likert.htm>.
- Perrenoud, P. (1994) *Prácticas Pedagógicas, Profesión Docente y Formación: perspectivas sociológicas*. Lisboa: Quixote.

- Perrenoud, P. (2000) *Diez Nuevas Competencias para Enseñar*. Porto Alegre: Artmed.
- Rodríguez, C. et al. (2002) *Programa Institucional de Reorientación y Diversificación de la oferta educativa*. México: UAS/CISE.
- Zabalza, M. (2003) *Competencias Docentes del Profesorado Universitario. Calidad y Desarrollo Profesional*. México: Narcea.

PONENCIA 24

Técnicas y estrategias para la autogestión del aprendizaje en el desarrollo de habilidades para la investigación educativa en estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la UAN. Una mirada hacia una fase de un proyecto de investigación – acción



Delfino Cruz Rivera

delfinocruz@hotmail.com

Aída Victoria Martínez Vázquez

aidam_2312@hotmail.com

Martha Xolyanetzin Rodríguez Villareal

xoltirayan@hotmail.com

RESUMEN

Ante las circunstancias que se presentan en la actualidad y las diversas problemáticas que enfrentan los estudiantes en la línea de formación de investigación educativa de la licenciatura en Ciencias de la Educación, se hizo una invitación abierta a estudiantes que cursaban la línea, de los cuales se tuvo la respuesta de doce, lo que permitió continuar con el proyecto de investigación – acción sobre autogestión del aprendizaje hacia el desarrollo de habilidades para la investigación educativa, el cual tiene como propósito fortalecer y diseñar estrategias de autogestión del aprendizaje que favorezcan la formación en dicha línea, de tal manera que el investigador ha diseñado una estrategia denominada ESTELA con la finalidad de que lo construido el taller llegue al resto de los estudiantes que cursan la línea de investigación - aún en evaluación-, el taller favoreció el diseño de estrategias y técnicas de manera colaborativa y pensadas en resolver problemas como la deficiente comprensión de textos científicos y el tratamiento de la información para el aprendizaje crítico y pertinente, de las cuales sólo se presentan cuatro para efectos de socializar los avances del proyecto que aún se encuentra en su ciclo transformativo.

PALABRAS CLAVE: Autogestión, aprendizaje, investigación educativa, investigación – acción.

INTRODUCCIÓN

La investigación acción como un enfoque de la investigación cualitativa, ofrece diversas posibilidades para la comprensión de una situación y sobre todo la de ir

generando una transformación gradual de la realidad, razón por la cual, dadas las características del objeto de estudio que se ha planteado en diversas ocasiones, se ha conformado un plan basado en la realidad detectada a través de un diagnóstico el cual permitió analizar las condiciones y situaciones que enfrentan los estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Nayarit, en su formación dentro de la Línea de Investigación Educativa, la cual exige el desarrollo de habilidades para la autogestión del aprendizaje y por lo cual se hace necesario promover la reflexión y la toma de decisiones hacia la transformación de acuerdo con las posibilidades de cada sujeto y con su estilo cognitivo desarrollado en su experiencia educativa previa, de ahí que al intervenir con estrategias pertinentes desde una perspectiva crítica, se abre la posibilidad de repensar y reestructurar los procesos previos que sin lugar a dudas han obstruido significativamente el desarrollo de una actitud crítica, propositiva e incluso reflexiva de los estudiantes que cursan la línea formativa mencionada.

Ante las circunstancias que se presentan en la actualidad y las diversas problemáticas que enfrentan los estudiantes no sólo de este programa académico, tal el caso de la deficiente comprensión de textos científicos, la falta de profundización para la sustentación de un objeto, incluso la poca o nula capacidad para problematizar y conceptualizar sobre un objeto de estudio específico, el desconocimiento de metodologías de diversos enfoques de investigación educativa en ambos paradigmas, la articulación e implementación de las mismas para la recolección de datos e incluso la deficiencia en torno a la redacción de un informe de investigación o la construcción de un documento de carácter académico como la tesis, ponencias o artículos científicos, constituyen un verdadero reto para una gran mayoría de estudiantes.

Es importante señalar que para la implementación del plan de acción que aún está en proceso, se hizo una invitación abierta a estudiantes que cursaban la línea, teniendo en un primer momento la respuesta afirmativa de algunos estudiantes; la estrategia propuesta por parte del investigador para la transformación requería de veinte sujetos (aunque sólo respondieron doce); esto requirió de una adaptación y por tanto de la reestructuración de la estrategia, consistiendo entonces en un trabajo inducido sobre un grupo específico con el cual se trabajó en el periodo de enero a junio de 2011 y otro de personas que accedieron a asistir en horas diversas al taller “construyendo aprendizajes” del proyecto mencionado.

Ante lo expuesto anteriormente, lo que se tiene en este momento son avances con respecto a la implementación de un primer taller, con las personas que tuvieron la

constancia al asistir y por tanto de comprometerse en las actividades que se requieren posterior a esta actividad.

SUSTENTACIÓN

Los procesos de autogestión del aprendizaje son requeridos en cualquier sujeto cuya autonomía sea necesaria en la realización de actividades como es el caso de la investigación educativa, así también dicha habilidad de aprendizaje requiere de la consolidación del sujeto como un sujeto autotransformador y cotransformador de su realidad, es importante hoy orientar al estudiante “...a *constituirse...*” como un “...*protagonista y gestor de su aprendizaje, integrando en forma coherente la reflexión, la emoción y la acción*” como señalan Rey, R., Barbosa, J. W., Gómez, G. consultado en http://www.utpl.edu.ec/ried/images/pdfs/vol6-2/evaluacion_materiales.pdf el día 28 de agosto de 2009, de tal manera que pueda hacerse consciente de sus propias acciones.

Dado que en la línea de investigación educativa se han detectado diversas problemáticas de las cuales se puede identificar que la mayoría tienen una relación directa con el proceso personal de aprendizaje de los estudiantes que cursan la línea en mención, al seguir siendo una necesidad ya que “...*los estudiantes deban adquirir, además de los conocimientos disciplinares una serie de habilidades, valores, actitudes y competencias que se traducen en: habilidades genéricas, competencias y capacidades para el trabajo entre las que se deben encontrar:...*1.- *Autorregulación ...* 2.- *Habilidades de aprendizaje (Conocimientos)...* 3.- *Comunicación (Valores)...* 4.- *Trabajo en equipo (Actitudes)...* 5.- *Solución de problemas (Competencias)...*” Documento Rector para la Reforma Académica de la UAN (2003, pág. 9), se hace necesario entonces hacer frente a dicha necesidad, puesto que dentro del programa académico de Ciencias de la Educación, se ha discutido repetidamente sobre las situaciones que enfrentar nuestros estudiantes en su formación dentro de la línea de investigación educativa.

Con respecto al desarrollo de habilidades de autogestión del aprendizaje se expresa en el modelo de aprendizaje, que es necesario: “...*sistematizar lógicas de construcción de conocimiento que evidencien los procesos mediante los cuales el estudiante ante sí, con los demás estudiantes en interacción con el profesor y como constructor de la realidad, incorpora o “equilibra” con sus referentes previos (categorizados ya como dispositivos de aprendizaje).*” Programa Académico de Ciencias de la Educación (2003, pág. 15) requiriendo una especial atención, ya que

constituye parte importante del proceso formativo, pues no sólo es labor del docente o de la misma universidad, sino también del sujeto en formación.

Como es de saberse, dadas las condiciones de la educación en el mundo, los requerimientos en las universidades con fines de elevar la calidad educativa, es la redefinición de los roles de los actores educativos; en el caso de los estudiantes, la educación superior *“...exige a su vez un estudiante más responsable de la conducción de su proceso de aprendizaje y mejor preparado para conformar su propio estudio y utilizar inteligentemente la variedad de recursos didácticos... se requiere de mayor participación suya en la configuración del currículum... debe ser preparado para mantenerse actualizado posteriormente...”* Fernández, J., Alarcón, L. y Flores, G. (2007, pág. 117).

RESULTADOS O APORTACIONES

El proyecto de investigación – acción, tiene como propósito fortalecer y diseñar estrategias de autogestión del aprendizaje que favorezcan la formación para la investigación educativa, de tal manera que se ha diseñado una estrategia que aún está en evaluación, misma que pretende lograr un nivel de reflexión profundo sobre el quehacer estudiantil en la formación en dicha línea, con la cual se logre llegar a la mayoría de los estudiantes a través de la interacción entre pares (estudiante – estudiante), contemplada en la segunda etapa del proyecto mencionado (ver anexo 1: etapas de la investigación acción sobre autogestión del aprendizaje) lo cual permitió que se consolidara la integración del equipo de investigación, siendo necesaria la reestructuración de la estrategia para mejores resultados.

Se puede decir que al convocar a estudiantes a quienes se les invitó a participar de manera voluntaria se esperaba contar con veinte sujetos, dadas las condiciones en cuanto a disposición, horarios y aulas, logrando finalmente integrar a doce con un alto interés por mejorar en su práctica estudiantil, así como a tres docentes que colaboran en el proyecto, constituyendo entonces tres grupos (el primero integrado por cinco estudiantes, el segundo por tres y el tercero por cuatro).

Fue necesario reestructurar la estrategia (ver anexo 2 sobre la estructura inicial de la estrategia y 3 sobre la nueva conformación de la estrategia ESTELA), consistiendo principalmente en un proceso descrito a continuación:

Primer momento: **Proceso de sensibilización** de los estudiantes en torno a la necesidad y las ventajas que se tienen al desarrollar la habilidad para la autogestión del aprendizajes para la formación en investigación educativa, así como de la importancia de la socialización de aprendizajes entre pares para erradicar la situación existente y demostrada en el diagnóstico.

Segundo momento: **Proceso de integración** de los subequipos y descripción de las actividades a desarrollar con la finalidad de diseñar, modificar o reestructurar las técnicas y estrategias de autogestión del aprendizaje que comúnmente se emplean con la finalidad de favorecer o elevar el aprendizaje en torno a la investigación educativa.

Tercer momento: **Proceso de socialización** hacia pares cercanos, los estudiantes que han conformado los subequipos en la investigación, socializan a tres personas cercanas aquello que han considerado que permite profundizar el aprendizaje, sugiriendo adaptarlo a sus necesidades como sujeto en formación dentro de la línea de investigación, a quienes se les sensibilizará de emplearlas y valorar el logro al aplicar la técnica o estrategia.

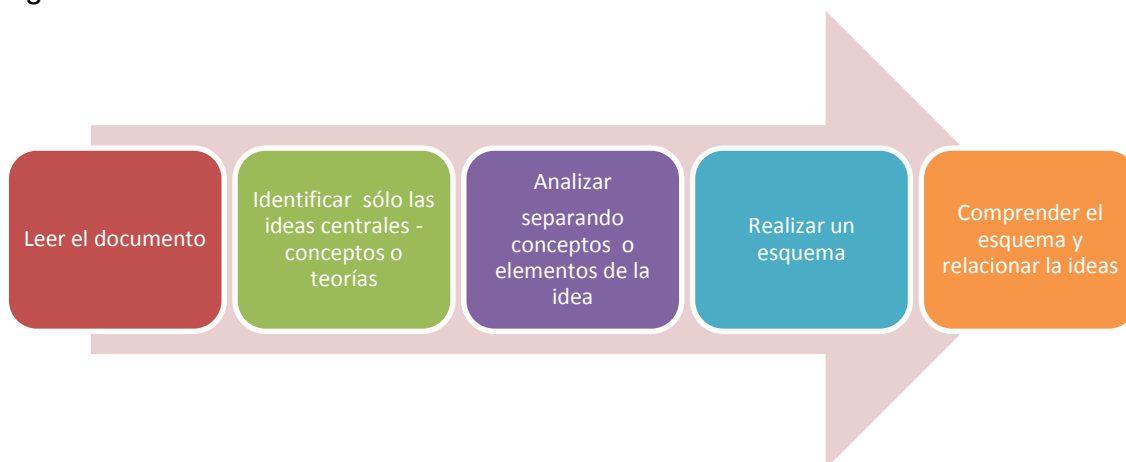
Cuarto momento: **Proceso de evaluación y reestructuración**: principalmente es requerida la aplicación de la estrategia o técnica de autogestión del aprendizaje, y sus valoraciones deberán informarse a quién socializó la estrategia, quien a su vez confrontará lo logrado con el equipo de investigación con la finalidad de modificarla en su caso y a su vez concentrarla para su publicación al colectivo.

Quinto momento: **Proceso de expansión en halo**: establecer la forma de socializar las estrategias a un colectivo mayor, de tal forma que una vez reestructurada pueda ser de nuevo socializada a los pares inmediatos, quienes a su vez buscan a otros tres pares cercanos (amigos o compañeros frecuentes) y a quienes se les explica cómo funciona la estrategia o técnica de tal manera que se asegure su aplicación y valoración.

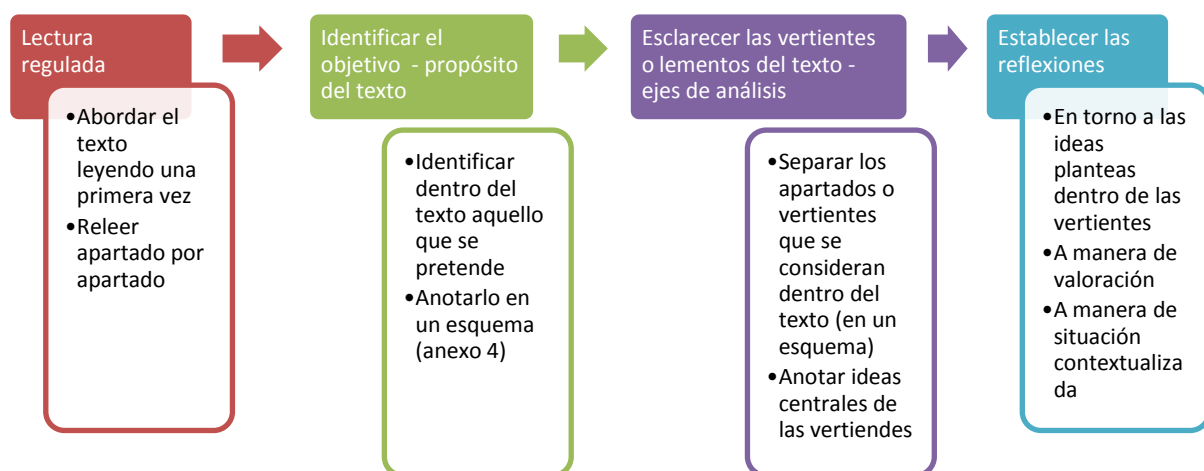
En la actualidad se han efectuado los primeros dos momentos, dado que ya se han diseñado algunas estrategias que permitirán las realización del proceso de socialización en este inicio de periodo agosto – diciembre 2011 (tercer momento), lo cual ayudará a que se continúe con las etapas que contempla el presente proyecto de investigación, ya que los grupos de estudiantes que conforman el equipo de investigación en coordinación con los docentes y el investigador, han diseñado hasta el momento sólo dos estrategias para el análisis y la comprensión de textos científicos y se han propuesto seis técnicas para la autogestión del aprendizaje de

las cuales se hablará de cuatro para efectos de socializar en este documento algunos avances que se han tenido:

Estrategia de lectura básica para el análisis de ideas – conceptos – teorías de un texto científico: En este caso los estudiantes centraron su estrategia en las siguientes acciones:



Estrategia de lectura auto reflexiva: los estudiantes del taller llegaron al consenso sobre la importancia de efectuar las siguientes acciones para la reflexión personal:



Técnica de Diagrama DAC (Diagrama Dialógico – Analógico – Crítico): Consiste en contraponer posturas diversas en las cuales se puedan establecer relaciones, conjeturas, acuerdos, desacuerdos y explicaciones de manera analógica que favorezcan el establecimiento de las relaciones teóricas con elementos de la realidad vivida en la cual se encuentra el problema (Anexo 5).

Se puede utilizar cuando se comparan métodos, se estructuran vertientes, se contraponen dos ideas o se quiere establecer un debate entre dos o más posiciones

teóricas en las cuales sea necesario establecer un consenso. Existe libertad para elegir las formas, siempre que se respete la organización del esquema, sólo así se denominará Diagrama DAC. Se anotan ideas (deben ser ideas que rijan o permitan comprender los elementos de discusión de las posturas).

Técnica de Esquema CC (Esquema Crítico Consensuado): Permite establecer puntos de discusión específicos sobre temáticas que se consideran relevantes para la comprensión de las intenciones y sobre todo de la aplicación pertinente a un contexto específico, el cual permite llegar a un consenso de ideas que se contraponen y que son vitales para comprender que ambas requieren ser aplicadas, se puede emplear en interrelaciones teóricas, para analizar o consensar entre corrientes, en investigación para identificar técnicas y estrategias que pueden trascender de un enfoque a otro, de acuerdo a las características básicas que pueden emplearse en cada método, para la fundamentación de proyectos educativos para confrontar las ideas de diversos autores con respecto a una aportación específica y establecer los puntos de confluencia o en los que convergen (Anexo 6).

Por último, es importante señalar que las estrategias y técnicas aquí planteadas de manera colaborativa y pensando en resolver problemas como la deficiente comprensión de textos científicos y el tratamiento de la información para el aprendizaje crítico y pertinente, pasarán al siguiente proceso de evaluación tal como se plantea en la aplicación de la estrategia Red ESTELA (diseñada por el investigador para hacer llegar lo consensuado en el taller mencionado previamente). Es importante especificar que para efectos de rigor científico se ha hecho uso del diario de campo, anecdóticos, la técnica de consenso, evidencias de trabajo colegiado, ejercicios para la consolidación de las técnicas y estrategias, además de capturar audio y video.

BIBLIOGRAFÍA

- Documento Rector para la Reforma Académica de la UAN (2003). Tepic, México: Universidad Autónoma de Nayarit.
- Fernández, J. [coordinador], Alarcón, L. y Flores, G. (2007). Calidad y educación superior. De la utopía a la realidad. Puebla, México: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Fundamentación del Plan de estudios del programa Académico de Licenciatura en Ciencias de la Educación (2003). Tepic, México: Universidad Autónoma de Nayarit.

Rey, R., Barbosa, J. W., Gómez, G. (Universidad Industrial de Santander – Bucaramanga Colombia) *Evaluación de materiales escritos de autoaprendizaje para educación a distancia. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia.* Vol. 6 No. 2. Consultado en http://www.utpl.edu.ec/ried/images/pdfs/vol6-2/evaluacion_materiales.pdf el día 28 de agosto de 2009.

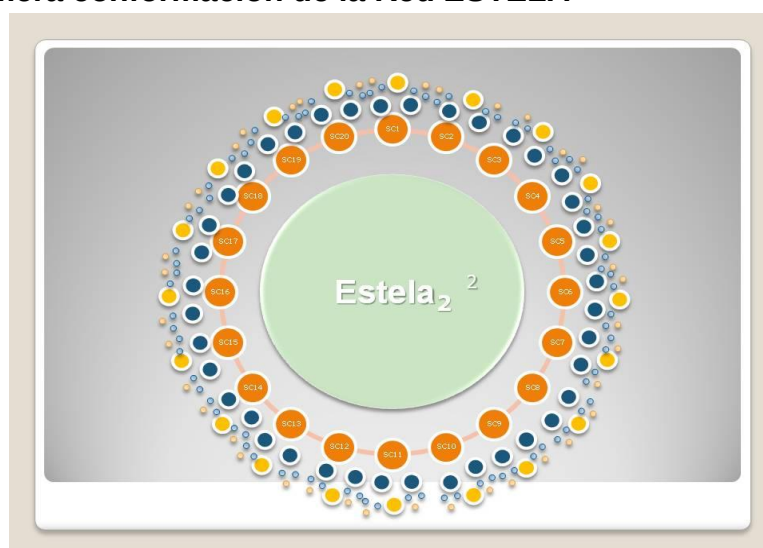
ANEXOS

ANEXO 1: etapas de la investigación acción sobre autogestión del aprendizaje



Fuente: Construcción propia a partir de las etapas planteadas para la investigación acción.

ANEXO 2: Primera conformación de la Red ESTELA



Fuente: Construcción propia, basada en un grupo de veinte sujetos

Nota: basaba en conformar un equipo de trabajo de veinte estudiantes, quienes al acceder a la capacitación inicial realizarían en conjunto y coordinados por el investigador y los docentes colaboradores un conjunto de estrategias personalizadas que favorezcan el desarrollo de habilidades de autogestión de aprendizajes dentro de la línea de investigación en la licenciatura en Ciencias de la Educación.

ANEXO 3: Segunda conformación de la estrategia ESTELA

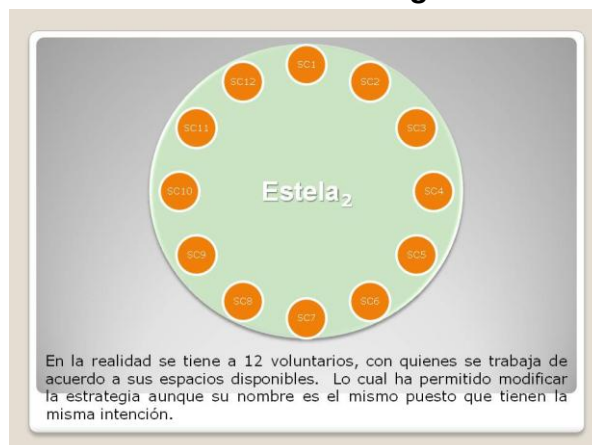


Imagen 1: Integración del equipo general

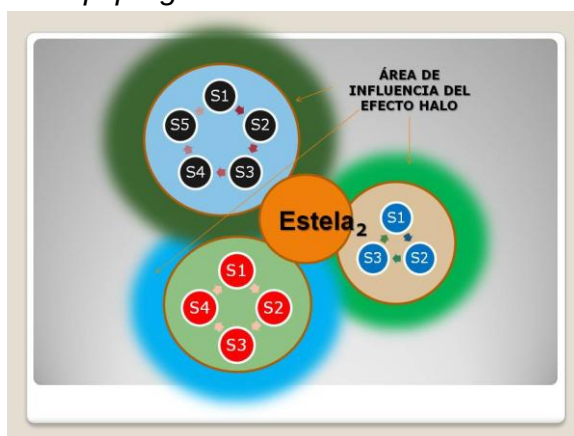


Imagen 2: área de influencia del efecto halo generado por la estrategia ESTELA, centrado en tres equipos de estudiantes acordes a sus horarios

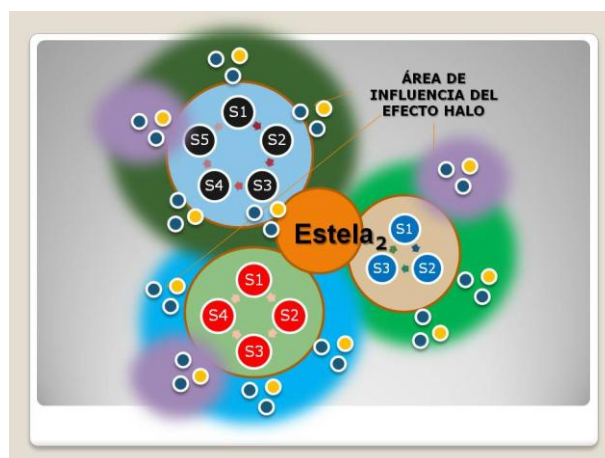
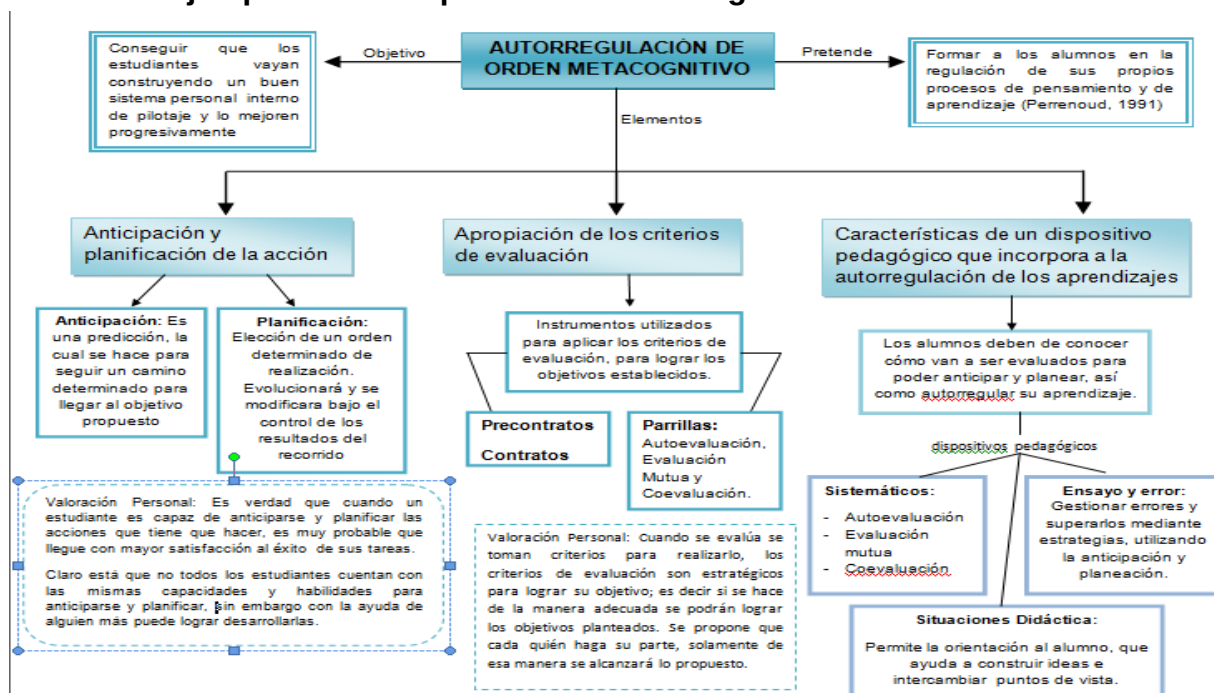
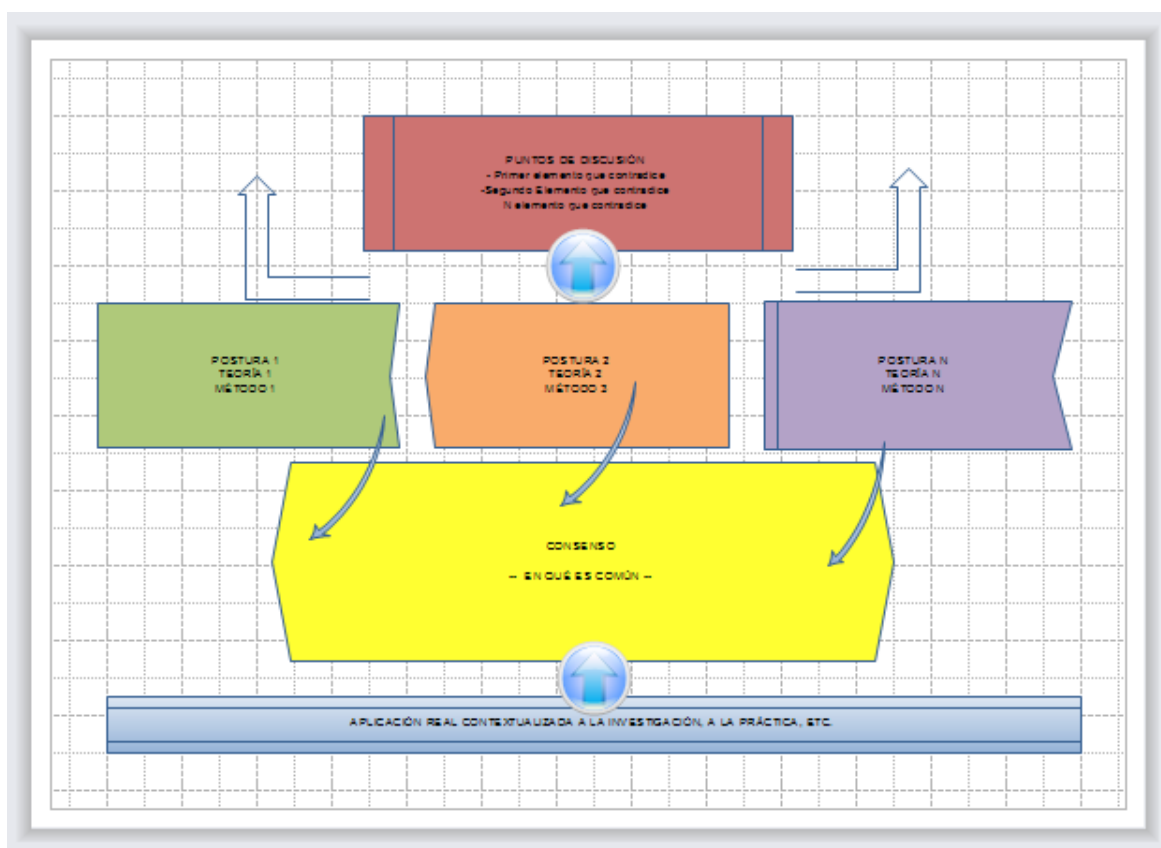


Imagen 3: Nuevos grupos conformados y centrados en procesos de autogestión del aprendizaje.

ANEXO 4: Ejemplo de un esquema en la estrategia de lectura auto reflexiva.



ANEXO 6: Esquema CC



PONENCIA 25

La realidad del perfil docente de secundaria frente a los cambios de la reforma



**7º CONGRESO DE
INVESTIGACIÓN
EDUCATIVA**

Hetzaú Arturo Peña Chacón
pech_hetzau@hotmail.com

RESUMEN

La presente ponencia surge de una tesis de estudio diagnóstico sobre las habilidades básicas para la docencia en Secundaria. Trata de exponer al lector la situación actual del perfil docente, el porqué es necesario un estudio de esta naturaleza y las repercusiones que podría traer el no hacerlo.

Las teorías expuestas ayudan a fundamentar el estudio diagnóstico de las habilidades básicas que presentan los docentes en secundaria, facilitando entender el cómo se ha abordado el objeto, los cambios a través de los años de la perspectiva del deber ser y la importancia que tienen sus implicaciones ante la sociedad, sus logros y repercusiones.

Se expone las categorías propuestas para este estudio, los instrumentos para obtener la información necesaria para el diagnóstico, que en este caso fueron la entrevista y la encuesta; el trabajo de campo que se realizó.

Se ha hecho un análisis con la finalidad de establecer el diagnóstico que muestre la situación actual y permita resaltar cuáles aspectos contribuyen o dificultan el desarrollo de las habilidades docentes, y con ello su inferencia en el proceso de enseñanza de los profesores.

Se presentan las conclusiones y algunas recomendaciones basadas en los resultados arrojados por este estudio diagnóstico. Cabe mencionar que los resultados obtenidos son distintos a lo que el investigador esperaba, pues inició el estudio con el supuesto de que entre más preparación pedagógica tenga el docente mejor es su desempeño laboral. Se espera que este estudio pueda servir de referencia para otros trabajos de investigación sobre el tema.

PALABRAS CLAVE: Docente, perfil profesional, habilidades, competencias, diagnóstico.

INTRODUCCIÓN

La educación básica (secundaria) tiene como finalidad, asegurar el aprendizaje de los alumnos, lo cual conlleva a desarrollar un proceso por parte del docente, donde mostrará sus habilidades pedagógicas en cuanto a su preparación y actualización profesional permanente, esto ayuda de igual manera al proceso de enseñanza – aprendizaje, así como al cumplimiento de los propósitos internos de la institución.

La presente ponencia surge de un estudio de diagnóstico que demuestra la situación existente en una secundaria general de Tepic, Nayarit, de un recorte de la realidad de la institución en cuanto a las habilidades docentes, no se trata de exhibir sus debilidades académicas, administrativas, pedagógicas, sociales y organizacionales, sino buscar propuestas de solución favorables para la institución en base a la mejora de sus fortalezas y debilidades.

Este estudio se ha basado en el *Diagnóstico Específico*, el cual es aplicable cuando se tiene como propósito hacer el estudio de alguna área de la institución o bien de ciertas funciones. Categorías o variables que están reclamando su atención. Por lo que dicho diagnóstico está encaminado a conocer y valorar aspectos particulares que sean de interés para optimizar tareas o rectificar el rumbo, o con el fin de construir propuestas de programas o proyectos específicos.

Antecedentes del problema

Siendo la escuela secundaria la institución dedicada, por excelencia, a los adolescentes, sus maestros deben contar con un cúmulo de conocimientos que les coloque en aptitudes de comprender a los educandos, en encauzar sus inquietudes e impulsar sus aspiraciones hacia el logro de la realización plena de su personalidad...” (Gámez, L. 1993). Partiendo de esta premisa los docentes deben tener determinadas habilidades básicas para desarrollar su labor, las cuales deben de apoyar el logro de los objetivos educativos de una manera sencilla y permanente, impulsando en el adolescente la interiorización de los elementos que serán como cimientos de lo que será su educación en niveles posteriores.

“Los rasgos deseables del nuevo maestro: las competencias que definen el perfil del docente se agrupan en cinco grandes campos: habilidades intelectuales específicas, dominio de los propósitos y los contenidos de la educación secundaria, competencias

didácticas, identidad profesional y ética, y capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales del entorno de la escuela” (Plan de Estudios, 1999). El docente debe demostrar una disposición para realizar tareas o resolver problemas determinados basándose en una adecuada percepción de los estímulos externos y en una respuesta activa que redunde en una actuación eficaz. Esto es con referencia a las habilidades que cada profesor demuestre antes sus estudiantes para la mejora de la calidad docente; dada la complejidad de cada ser humano pueden darse diferentes tipos de habilidad, desde las puramente manuales hasta las más complejas e intelectuales, esto dependiendo de la capacidad de cada individuo.

El desarrollo de las habilidades suele darse bien mediante ensayo error (eliminando progresivamente las actuaciones inútiles) o mediante el aprendizaje por imitación, pero en todo caso, las habilidades se consolidan por eliminación de las actividades inútiles y el reforzamiento de las que conducen a una actuación eficaz. Si no se diera la eliminación de los malos hábitos se produciría un déficit en la calidad de conocimientos básicos y fundamentales suficientes para garantizar en el estudiante una vida personal y social digna y valiosa, que son los objetivos de la educación básica: lograr la formación integral fundamentalmente igual para todos y adaptada en lo posible a las aptitudes y actitudes de cada uno de ellos.

La educación necesita de docentes que estén a la par de las exigencias de nuestros tiempos ya que los adelantos son variados y en distintos ámbitos educativos; por lo tanto, y ya que la educación ha tomado un giro diferente en cuanto a impartir clases se refiere, es necesario hacer un diagnóstico de las habilidades para la docencia.

SUSTENTO TEÓRICO

La palabra pragmatismo proviene del vocablo griego *praxis* que significa práctica. Para los pragmatistas la verdad y la bondad deben ser medidas de acuerdo con el éxito que tengan en la práctica. En el pragmatismo no existe el conocer por conocer. Si algo no tiene un fin o uso determinado no hay razón para que tal cosa exista. Esto, relacionado con la práctica de las habilidades básicas, es la utilización que se le dé a las estrategias o técnicas de enseñanza que cada uno de los docentes posee, y está relacionado con el éxito que cada una da a las estrategias docentes y estas den a las planeaciones y al logro de los contenidos.

“[...] los fines de la educación en la praxis, como única fuente de la verdad, irá marcando en su devenir dialéctico los distintos objetivos educativos, que ha de plantearse la sociedad”. (Diccionario de las ciencias de la educación, 2000). Para el

marxismo, el hombre se considera en sus orígenes como un ser de la naturaleza, con la que se halla siempre en una tensión dialéctica de transformación que incide en su propio ser. Es aquí donde el diagnóstico entra a ser parte esencial de la superación profesional de los individuos, con el cual se puede tomar decisiones y corregir los síntomas que conllevan por lo general a un mal, dando una visión del pasado, presente y futuro, y así poder reorientar el rumbo para alcanzar los fines, propósitos o metas que se tracen con un fin específico.

Parte del supuesto de que el ser humano es un sistema activo que selecciona, identifica e interpreta la información proveniente de los estímulos presentes en el medio, la distribuye en categorías y finalmente toma una decisión... las habilidades docentes se fundamentan principalmente en la selección de estrategias que previamente fueron identificadas en el proceso de enseñanza aprendizaje, esta información se dio mediante la interpretación de las técnicas utilizadas y se tomó la decisión de implementarlas ante un grupo de estudiantes para facilitar la comprensión del estudio.

“... el hombre ordena y controla conscientemente el intercambio de recursos materiales entre él y la naturaleza, poniendo en acción y orientando en cierta forma sus conocimientos y esfuerzos...” (Rodríguez, 1994). Teoría de la Administración Aplicada a la Educación”. Todos los días como seres humanos organizamos las actividades cotidianas que haremos durante el día, es decir, hacemos una planeación mental; inconscientemente, y sobre todo el maestro, efectúa en su labor una planeación consciente de su trabajo y de todas aquellas actividades, estrategias y dinámicas que llevarán al alumno a entender lo que el quiere transmitirles. El buen uso de las estrategias permite al docente implementar habilidades que él cree conveniente implementar para que el alumno capte de la mejor manera los conocimientos, habilidades y aptitudes que le serán necesarias para un buen desempeño personal del aprendizaje.

“... el sistema de educación, para alcanzar sus objetivos, desempeña funciones, acciones, actividades y operaciones específicas integradas a un proceso de conversión o de transformación...” (Rodríguez, 1994). De igual manera el catedrático implementa habilidades docentes con la finalidad de alcanzar los objetivos propuestos en el plan de estudio de su materia, en función de las estrategias, actividades y operaciones que realiza para cumplir con el proceso de enseñanza aprendizaje. Hacer un diagnóstico de las habilidades docentes permite al maestro orientar las actividades propuestas por el mismo y de esta manera aprovechar todas aquellas estrategias que realmente aporten a su práctica profesional los elementos necesarios para cumplir con sus propósitos.

Metodología

Esta ponencia se basa en un estudio de *Diagnóstico Específico* realizado en una escuela secundaria, y el cual es aplicable cuando se tiene como propósito hacer el estudio de alguna área de la institución o bien de ciertas funciones, categorías o variables que están reclamando su atención. Por lo que dicho diagnóstico se ha encaminado a conocer aspectos particulares de las habilidades para la docencia, que aporten un recorte de la realidad de los docentes y del proceso educativo de la institución para, una vez que se analicen resultados y se emita el informe con las conclusiones, se puedan tomar decisiones ya sea para optimizar tareas o bien para diseñar y aplicar programas o proyectos específicos con el fin de cumplir la función docente de la mejor manera.

Es cierto que hasta no hace mucho el diagnóstico se limitaba a clasificar a los objetos o sujetos con una serie de categorías, y no llegaba a explicar la conducta por que se distraía en la asignación de categorías diagnósticas hacia lo que no evolucionaba de forma equilibrada y no conseguían adaptarse.

Es cierto también que el termino diagnóstico se asimilaba a la evaluación tradicional, cuyas finalidad era posiblemente la descripción de las características del objeto o sujeto sin más (se limitaba a describir), sin facilitar un tratamiento, cosa que en estos días es el objetivo primordial del diagnóstico si no, pierde toda esencia del ser.

El trabajo de campo se realizó en la Escuela Secundaria “Justo Sierra” ubicada en Tepic, Nayarit, utilizando las técnicas de la entrevista y la encuesta con la aplicación de los respectivos instrumentos, ya que se consideró que son los medios más adecuados para recolectar la información que fuera útil para realizar este documento. Se les aplicó la entrevista a todos los docentes de todas las materias de tercer y segundo año y en consecuencia a los alumnos de estos mismos grados. Exceptuando a las materias de taller y a dos docentes que no quisieron participar en este diagnóstico, aunque nunca lo expresaron abiertamente evadieron todo acercamiento aun cuando por petición de los mismos les entregue el guión de entrevista para que ellos pudieran ver de qué se trataba.

Se consideró utilizar las técnicas de la encuesta y de la entrevista en este diagnóstico por las siguientes razones. La encuesta, una de las técnicas de investigación social más difundidas, se basa en las declaraciones orales o escritas de una muestra de la población con el objeto de recabar información. Se puede

basar en aspectos objetivos (hechos, hábitos de conducta, características personales) o subjetivos (opiniones o actitudes). La entrevista es una conversación entre dos o más personas, en la cual uno es el que pregunta (entrevistador) y el que responde (entrevistado). Estas personas dialogan con arreglo a ciertos esquemas o pautas de un problema o cuestión determinada, teniendo un propósito profesional.

La información arrojada por las técnicas de la entrevista y la encuesta, se proceso en tablas del programa Excel para un mejor manejo de los resultados, los cuales se determinaron de la siguiente manera:

	Criterios determinados	Intervalos
3	Desempeño adecuado	De 2.4 – 3.0
2	Desempeño regular	De 1.7 – 2.3
1	Desempeño de carencias	De 1.0 – 1.6

Las categorías que se analizaron en este estudio diagnóstico fueron las siguientes:

Docencia: Está tiene como función señalar, distinguir, mostrar. Enseñar significa mostrar algo a alguien; acto o virtud del cual el docente pone de manifiesto los objetos de conocimiento, técnicas, normas, entre otros; a través de unas series de técnicas y estrategias.

Definición de los objetivos de aprendizaje: (Los cuales forman parte del plan de trabajo). Cuando el profesor tiene claro lo que piensa lograr, el resto de la planeación surgirá de manera espontánea y armónica.

Diseño del plan de trabajo y redacción del programa: Ordenación de la enseñanza de un determinado curso y coordinación de éstas dentro de la estructura general educativa.

Desarrollo del encuadre: Son las primeras sesiones del curso donde se sientan los cimientos del mismo, cuando se prepara y organiza el resto del ciclo escolar.

Diseño de instrumentos de aprendizaje y evaluación: Se refiere a la instrumentación del proceso enseñanza- aprendizaje, También debe estar incluida en la planeación didáctica que elabore el profesor.

Integrar y coordinar equipos de trabajo y grupos de aprendizaje: Son las funciones del profesor en relación con la integración y coordinación de equipos de trabajo y grupos de aprendizaje.

RESULTADOS Y/O APORTACIONES

Se entrevistó a catorce de dieciséis de docentes (el 87.5%) de los grados de segundo y tercero, se eliminaron dos docentes (el 2.5%) por no querer participar en este diagnóstico, aunque nunca lo expresaron abiertamente evadieron todo acercamiento aun cuando por petición de los mismos les entregue el guión de entrevista para que ellos pudieran constatar de que se trataba el estudio diagnóstico. Dando como resultado lo siguiente:

Trece (92.8%) tienen estudios de licenciatura en la Normal Superior y sólo uno (7.2%) de ellos posee estudios de maestría en pedagogía, cuentan los docentes de esta institución con una experiencia laboral entre los 16 y los 32 años, la mayoría se encuentra entre los 22 a 26 años de experiencia laboral, no siempre en la misma materia, aunque tengan un perfil específico.

Los resultados arrojados en este estudio revelan que las habilidades para la docencia que muestran los docentes, se encuentran en la media estimada lo cual corresponde a un desempeño regular con tendencias mínima, lo cual indica que se debe trabajar más en los objetivos, la manera de desempeñarse ante los estudiantes, la seguridad para guiar el aprendizaje apoyándose en las habilidades antes descritas en el estudio, hacer conciencia del papel del maestro y las repercusiones que esto puede acarrear a los alumnos y a la sociedad en general.

En lo que respecta a los resultados de manera grupal los docentes cubren con las expectativas de lo que en docencia se refiere, pero de manera individual existen docentes con serias deficiencias docentes y no por falta de preparación o experiencia según muestra el estudio.

Tan sólo el 14.28% que corresponde a dos docentes se encuentra en desempeño adecuado, el 78.57% equivalente a 11 docentes se encuentra en la media con un desempeño regular y un docente 7.15% muestra un desempeño de carencias, en promedio general los maestros de esta institución se ubican en el intervalo 2.1 marcado como desempeño regular en la tabla de criterios determinados, siendo del

3.0 al 2.4 desempeño adecuado, 2.3 al 1.7 regular y del 1.6 al 1.0 desempeño de carencias.

Los resultados de este estudio muestran que de manera generalizada a los docentes de esta institución les falta hacer mayor uso de didácticas pedagógicas, de diversas estrategias docentes que a la postre se vuelven habilidades docentes. En este estudio se midieron cinco habilidades docentes, las cuales fueron: *Definición de objetos de estudio, diseño del plan de trabajo del curso y redacción del programa, Desarrollo del encuadre en las primeras sesiones, diseño e instrumentación de actividades de aprendizaje y de evaluación del aprendizaje, integración y coordinación de equipos de trabajo y grupos de aprendizaje*, las cuales concordando con Carlos Zarzar Charur son las habilidades básicas con las que debe contar un docente frente a grupo.

Recomendaciones.

Para un mejor resultado los instrumentos deberán aplicarse al término de cada semestre escolar. Es en este tiempo cuando un docente puede determinar sus errores o sus aciertos al igual que los alumnos podrán identificar los avances o retrocesos del conocimiento. Pues sin ello el diagnóstico dejaría de tener sentido, sin la vertiente de la intervención que supone toda acción educativa, porque se agotaría en si mismo, estrangulando la proyección de la realidad que se pretende transformar, sumiéndose en la dinámica de conocer por conocer.

Además resulta indispensable que guarden un pleno dominio del perfil del docente de educación básica y que manejen indicadores precisos del desempeño académico, esto permitirá conducir a los profesores al análisis sistemático y a la reflexión crítica de su realidad pedagógica, así como también observar las actividades de sus compañeros y emitir juicios de valor a fin de enriquecer el estudio del proceso de enseñanza y de manera conjunta diseñar acciones que guíen al colectivo a la mejora de las prácticas docentes.

-  Definir qué es lo que se quiere lograr al cierre del ciclo escolar.
-  Desarrollar estrategias de integración docente- alumno, alumno- alumno, docente- docente.
-  Integrar y coordinar grupos de aprendizaje
-  Adecuar dinámicas o técnicas de trabajo en equipos.
-  Buscar los vínculos con las demás materias.

- ✚ Que el docente modere su tono de voz ante los estudiantes.
- ✚ Utilizar de manera más constante los materiales de apoyo y la tecnología educativa.
- ✚ Buscar otros medios de actualización que no sean los cursos (TGA).
- ✚ Diseñar estrategias de aprendizaje llamativas para los estudiantes.
- ✚ Interactuar con el entorno escolar.
- ✚ Elaborar instrumentos de evaluación con diferentes modalidades permitiendo que el estudiante demuestre sus conocimientos.

BIBLIOGRAFÍA

- Atlas Universal de Filosofía. (2000). *Manual didáctico de autores, textos, escuelas y conceptos filosóficos*. México: Océano.
- Acle T. G. (1998). *Problemas de aprendizaje: Enfoques Teóricos*. Universidad Nacional Autónoma de México. México.
- Amigues, R. (1999). *Las prácticas escolares de aprendizaje y evaluación*. México: Fondo de cultura económica..
- Benedito, A. (2004). *Las estrategias metodológicas*. España: Barcelona.
- Diccionario de las Ciencias de la Educación. (2002). (*Décima octava reimpresión*). México: Santillán,
- Fermoso, P. (2005) *Teoría de la educación*, (2da ED). México: Trillas.
- Gámez, L. (1993). *Organización de la escuela secundaria mexicana*. 4° edición. México: Galpe.
- Manual de la Educación, (2002). México: Océano.
- Mendoza, N. (1998), *El diagnóstico dentro del contexto de la planeación educativa*. IPEP Revista EHECAMECATL No.3. Celaya, Guanajuato
- Ponce, H. (2006). La matriz FODA: una alternativa para realizar diagnósticos y determinar estrategias de intervención en las organizaciones productivas y sociales en Contribuciones a la Economía. Texto completo en <http://www.eumed.net/ce/>
- Rodríguez, J. (1994). *Teoría de la Administración Aplicada a la Educación*. México: ECASA.
- Rueda, M. (2002). *Evaluación de la docencia*. México: Trillas.
- Zarzar Charur, C. (2006). *Habilidades básicas para la docencia*. México: Patria.

PONENCIA 26

El perfil de ingreso de las/los estudiantes de Trabajo Social de la UAS, objeto de la evaluación, rediseño y desarrollo curricular



7º CONGRESO DE
INVESTIGACIÓN
EDUCATIVA

Rosa María Rojas Rivera

rosmary56@yahoo.com.mx

Beatriz Delia Cota Elizalde

betycota@uas.uasnet.mx

Laura Alicia Ruiz López

lauraruiz_05@hotmail.com

RESUMEN

Trabajo parte del proceso de evaluación curricular - Facultades de Trabajo Social (TS) – UAS. A través de una metodología cuanti-cualitativa, con cuatro equipos de trabajo, se definieron 16 objetos: Perfil de ingreso; perfil de los docentes; organización académica- administrativa; organización académica-curricular; trabajo colegiado; práctica docente; prácticas profesionales; perfil de egreso por competencias; técnico Superior Universitario (TSU); cursos optativos; apoyos a estudiantes; servicio social; tutorías; educación continua; infraestructura, equipamiento y por último, vinculación social. Se describen algunos aspectos del perfil de ingreso de las/los estudiantes que han sido detectados al iniciar la carrera. Perfil de ingreso: vocación humanista y de servicio, sensibilidad ante las necesidades y problemas sociales, facilidad para la interacción social, habilidad comunicativa oral y escrita y disposición para el trabajo colaborativo. Algunas características de las/los estudiantes de TS: 96% mujeres, provienen en su mayoría del estado de Sinaloa, zona rural, padres asalariados, familias con insuficiencia de recursos económicos, alto porcentaje tiene que trabajar para solventar estudios. Dicen tener la carrera entre primera y segunda preferencia; interés por las necesidades sociales. Como parte del perfil de ingreso y al considerar fundamental la influencia de los padres y de la familia en la formación de las/los TS, se argumenta la vinculación - escuela – familia. Se hace necesario investigar la percepción de las/los estudiantes, preparar a los docentes-tutores para atender a estudiantes/padres de familia. Las/los egresadas/os deben desarrollar competencias para trabajo con sujetos, grupos sociales, se requiere que durante el proceso formativo se promueva una formación integral, reflexiva.

PALABRAS CLAVE: Currículum, formación por competencias, perfil de ingreso, familia, trabajo social y formación integral.

INTRODUCCIÓN

Uno de los retos más importantes a que se enfrentan las Instituciones de Educación Superior (IES), es contribuir a la formación de profesionales que aporten al desarrollo técnico, científico, cultural y productivo de la sociedad, capaces de brindar alternativas que impulsen las transformaciones que demanda la actual sociedad del conocimiento, los grupos sociales excluidos, así como los sectores productivos.

Los profundos cambios que se suceden en la dinámica social, económica - financiera, cultural y científica de la sociedad, esperan respuestas sustentables y pertinentes por parte de las IES, de las diferentes organizaciones sociales y de la sociedad del conocimiento en general, lo que implica grandes desafíos para el sistema educativo (Rojas, 2008).

En esencia, la Universidad Autónoma de Sinaloa, (UAS) asume tal compromiso y lo hace explícito en su misión y visión. (Corrales, 2009). De tal manera que en la práctica orienta sus procesos de formación de los profesionales, la investigación, la extensión de la cultura y los servicios bajo el paradigma de la educación humanista y permanente, que considera el desarrollo y fortalecimiento de las capacidades para promover el crecimiento de los sujetos y grupos sociales (Rojas, 2008).

Además de lo anterior, otro de los retos que se imponen ante las IES, en el ámbito curricular, son las exigencias que se derivan de una política de evaluación institucional la cual está vinculada al otorgamiento de recursos económicos de origen fiscal, así como por el establecimiento de un sistema de acreditación de programas académicos y de sus procesos de gestión en general (Barrón, 2010).

Ante tales retos, las hoy facultades de Trabajo Social de la UAS, han realizado procesos de cohesión e integración académica e investigativa, tanto en el pre como en el posgrado, uno de los hechos más recientes se desarrolló en el 2005; la evaluación y rediseño curricular de la carrera de licenciatura en trabajo social de la UAS, con salida intermedia a Técnico Superior Universitario (TSU), 2006; el que se encuentra operando actualmente. A 5 años de trayecto, hoy, nos encontramos en proceso de revisión y evaluación de los avances, logros y dificultades, los que consideramos como retos y oportunidades.

Para ello, trabajamos en la comisión estatal para dar seguimiento a tales trabajos, bajo la coordinación de la Dra. Leticia Rodríguez, por la secretaría académica de

rectoría. En este equipo de trabajo, hemos partido de considerar a la evaluación curricular como un proceso amplio, que incluye la evaluación del aprendizaje de los educandos y todo lo que tiene que ver con el aparato académico - administrativo e infraestructura que soporta al currículo. Que a decir por F. Díaz Barriga (citado por Pérez Sánchez, 2004), la evaluación curricular es una dimensión que forma parte de todos los momentos del diseño y desarrollo curricular que en todo proceso de dirección, el control es una tarea esencial.

Es decir, la evaluación es por lo tanto al mismo tiempo que un proceso, un resultado, mediante el cual puede saberse hasta qué punto (con determinados indicadores) lo diseñado se cumple o no, a fin de revalorar y en su caso, reorientar los procesos acorde con sus diferentes momentos.

Se evalúa lo que está concebido, diseñado, ejecutado e incluido en el proceso de evaluación curricular en sí mismo; de ahí que la evaluación curricular se inicie en la etapa de preparación del curso escolar, donde se modela o planifica la estrategia sobre la base de los problemas que se han detectado o se consideren que pudieran existir.

Siguiendo a Pérez (2004), la evaluación curricular abarca 3 grandes fases o etapas consistentes en: la evaluación interna, la evaluación externa y la resultante general.

En dependencia de lo que se evalúa, ésta debe realizarse en distintos momentos y con funciones diversas, pero con los mismos criterios generales:

- La evaluación curricular inicial o diagnóstico que corresponde a la etapa preactiva del proceso y tiene como principal propósito determinar si las condiciones para ejecutar el currículo están dadas o deben ser creadas.
- La evaluación curricular formativa o continuada que corresponde a la etapa activa del proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta fase tiene una importante función reguladora, ya que estudia aspectos curriculares que no están funcionando bien y propone alternativas de solución para su mejoramiento.
- La evaluación curricular sumativa que se realiza en la etapa posactiva del proceso de enseñanza-aprendizaje y permite la toma de decisiones respecto al currículo, mejorarlo o rediseñarlo. De ahí que se convierta en evaluación inicial o en parte de ésta, cuando sirve para plantearse la adecuación curricular.

Es importante tener en cuenta la necesidad de evaluar la propia estrategia de evaluación, por lo que se han de diseñar y probar los instrumentos y técnicas que se usarán, procurando que sean objetivos, válidos y confiables.

PROCESO DE TRABAJO - ALGUNOS RESULTADOS

De acuerdo con las fases anteriores, la comisión estatal de evaluación y rediseño curricular, ha establecido una metodología, que en síntesis abarca lo siguiente: 16 objetos de evaluación, los cuales se han integrado a su vez en 4 bloques a abordar por equipos de trabajo. 1) Perfil de ingreso; 2) perfil de los docentes; 3) organización académica- administrativa; 4) organización académica-curricular; 5) trabajo colegiado; 6) práctica docente; 7) prácticas profesionales; 8) perfil de egreso por competencias; 9) técnico Superior Universitario (TSU); 10) cursos optativos; 11) apoyos a estudiantes; 12) servicio social; 13) tutorías; 14) educación continua; 15) infraestructura y equipamiento y por último, 16) vinculación social. Los que son abordados desde los enfoques cuali cuantitativos, con instrumentos diseñados y consensuados para tal fin. La organización de los equipos de trabajo es:

1: ORGANIZACIÓN Y GESTIÓN ESCOLAR.	2: PLAN DE ESTUDIOS Y PRÁCTICA DOCENTE.	3: APOYOS Y SERVICIOS A DOCENTES Y ESTUDIANTES	4: GESTIÓN INSTITUCIONAL.
-Perfil de ingreso de los estudiantes -Perfil de los docentes Organización académica administrativa -Organización académica curricular -Trabajo colegiado.	-Práctica docente, -perfil de egreso por competencias, -prácticas profesionales, -Técnico Superior Universitario -Cursos optativos.	-Apoyo a estudiantes -Servicio social -Tutorías -Educación continua.	- Infraestructura y equipamiento -Vinculación institucional y social.

Adaptado del programa de evaluación curricular del plan de estudios 2006 de la carrera de trabajador social. (García y Cols, s/a)

En los objetivos curriculares del Plan de estudios de la licenciatura en Trabajo Social, con salida intermedia a TSU⁵ se denota sustancialmente la necesidad de realizar

⁵Formar profesionales del Trabajo Social (TS) a nivel licenciatura y Técnico Superior Universitario (TSU) con una sólida formación académica, científica, cultural y humanista, para atender los problemas sociales y las necesidades humanas, promoviendo la reflexión y participación de los sujetos sociales en la solución de los mismos, con base en conocimientos especializados en áreas y campos profesionales para procurar un mayor grado de pertinencia profesional en correspondencia con el entorno social específico....capaces de articular eficientemente los

trabajos orientados a la promoción y fortalecimiento de la *formación integral*, humanista. Para lo cual se establece como perfil de ingreso a la carrera: que posean *vocación humanista y de servicio, sensibilidad ante las necesidades y problemas sociales, facilidad para la interacción social, habilidad comunicativa oral y escrita y disposición para el trabajo colaborativo*, (León, y Cols. 2006: 16).

A fin de detectar el perfil de ingreso se aplicó una encuesta elaborada para tal fin, la cual consta de 10 preguntas, de las cuales 50% son cerradas. Fue aplicada al total de los aspirantes a la carrera, siendo en total 317, 98% mujeres.

Además del instrumento aplicado, se consultaron los expedientes y ficha de inscripción, así como los resultados del examen CENEVAL.

Se presentan los datos en dos grandes apartados: situación socioeconómica y académica-vocacional.

Con respecto a la situación socioeconómica: Sobre la procedencia, se detectó concurren de 8 de los 18 municipios del Estado, entre los que se encuentran: Sinaloa de Leyva, Badiraguato, Mocorito, Navolato, Angostura, San Ignacio, Elota y Culiacán. Es importante destacar que 46% de las/los estudiantes, son originarios del área urbana, mientras que 54% provienen de la zona rural.

No se precisan datos del ingreso familiar, ni sobre el tipo de vivienda, sin embargo, el dato de número de personas que dependen del ingreso familiar, indica que en más de 60% de los hogares dependen entre 4-6 personas del ingreso familiar. Aunado a lo anterior, las personas que cuentan con beca son 72 (22.71%), mientras que 157 (49.52%) manifiestan no contar con ella, no respondieron 88 (27.76%). De los que sí cuentan con beca, (69.44%) es de nivel federal, (26.38) otros y (4.16%) refieren que es de la SEP.

El sostén económico comentó (48%) es de los padres, mientras que por ellas/ellos mismas/mismos, (18%) es decir, es este porcentaje sólo el que trabaja. 109 (34%) no respondieron la pregunta. Los datos anteriores, conducen a suponer que la situación socioeconómica de las alumnas es un factor que les implica la necesidad de apoyo para realizar sus estudios, y que pudiera estar influyendo en el desempeño académico, en tanto tienen que trabajar, mientras que en otros casos quizá ese sea motivo de reprobación e incluso deserción escolar.

conocimientos del TS y las ciencias sociales con herramientas teórico metodológicas para incidir en la realidad desde una perspectiva científica, crítica y emprendedora, que les permita construir su identidad sobre la base de una praxis profesional delineada estratégicamente y perfilada hacia el ejercicio independiente. (Plan de estudios de la Licenciatura en Trabajo Social de la UAS, con salida intermedia a Técnico Superior Universitario (TSU), 2006:15)

Con respecto a la situación académica de las/los encuestadas/os, el promedio académico de preparatoria con el que contaban, fue de 7 a menos 8 (35.33%), le sigue los de 8 a menos de 9 (33.43 %), no contestaron (17.35%), tenían de 9 a 10 de promedio (9.77%), así como de 6 a menos de 7 (4%). Es decir sólo (33%) cumplió el requisito para ingresar, el cual es de 8 (ocho).

Indagando sobre el perfil de ingreso, con respecto a la vocación o interés por la carrera opinaron (45%) que ésta fue su primera opción, siendo la segunda para el (29%). En orden de frecuencia expresaron que las características con las que se identificaban fueron: sensibilidad ante los problemas, trabajo en equipo, vocación de servicio, facilidad para interactuar, trabajo colaborativo, trabajo individual, habilidad para entablar comunicación verbal, habilidad para redactar y para escribir. Estos datos son algunos indicadores que permiten caracterizar el perfil de ingreso de las/los estudiantes que ingresan a la carrera de Lic. En Trabajo Social. Los que debemos considerar para fortalecer las competencias básicas, así como detectar los casos que requieran atención individualizada a través de las tutorías.

A fin de promover el desarrollo de la *formación integral* debe desarrollarse una dinámica entre los procesos externos (dinámica social) y los procesos internos (dinámica personal), donde se requiere de un modelo pedagógico, un método formativo y situaciones de aprendizaje desarrolladoras, que los partícipes en el proceso, promuevan la reflexión, la actividad consciente, responsable, comprometida y colaborativa, como acciones cotidianas, Rojas, (2008).

Para que tal proceso formativo sea posible, además, se hace necesario que los gestores/ facilitadores, tengamos el conocimiento no sólo respecto a sus competencias que conforman el citado perfil de ingreso, es fundamental además, poseer el referente socio- histórico -cultural, de las/los alumnos, es decir, datos de cómo, dónde, con quién viven, la situación económica de la familia y estudiantes, aspectos de la escolaridad de los padres, así como las relaciones parentales, la dinámica familiar, sus expectativas sobre la carrera y la escuela en particular.

En tanto es en la familia como núcleo primario de la formación de los sujetos, donde se organizan factores personales y sociales que marcan a los grupos sociales, su historia, condiciones socioeconómicas y culturales de cada grupo social, lo cual ejercerá influencia significativa en las formas de organización y funcionamiento de las familias y los individuos que las integran.

En el caso particular de los adolescentes y los jóvenes, la familia juega un papel determinante en su estado emocional y ajuste psicológico. Es en estas etapas, donde los adolescentes ante la búsqueda de su identidad y proyecto de vida, establecen una reformulación de las relaciones entre padres e hijos. (Vallejo y Cols, 2008a).

En estudios realizados en México sobre la temática, se han encontrado evidencias de que las formas de relación y/o control parental con los hijos, se asocian con algunas conductas de riesgo que asumen los adolescentes: consumo de drogas, alcoholismo, vida sexual a edades tempranas e incluso depresión que les puede llevar a la ideación suicida o al suicidio, entre otros. (Andrade y Betancourt, 2008). En este proceso, se presentan actos de experimentación o conductas de riesgo, tales como: cigarro, alcohol, drogas, relaciones sexuales no protegidas, conductas antisociales, que pueden o no trascender a actos delictivos u otras situaciones problemáticas.

La familia es un factor importante que puede incidir en el desarrollo de sintomatología depresiva en los adolescentes; Sander y McCarthy (2005, en Vallejo y Cols, 2008b) indican que hay en los padres tres características que pueden influir para que los hijos adolescentes desarrollen depresión: las patologías presentes, sus estilos cognitivos y el clima emocional que establecen con sus padres-familia.

Lo anterior sin duda expresa un enfoque humanista, en tanto la esencia misma del trabajo social es interactuar con los sujetos y grupos sociales para que éstos participen en su propio desarrollo. Es decir, las/los futuros Trabajadores Sociales, desarrollarán investigaciones e intervención con tales grupos y problemáticas antes citadas, por lo que en los procesos formativos, así como en la evaluación y rediseño curricular debe ser considerada la familia como un objeto de estudio e integración socio - educativa.

Por supuesto que para que su desarrollo profesional sea de mayor impacto y enfoque humanista, sus trayectos formativos deben implicar procesos de reflexión y auto reflexión en la acción (Rojas, 2008), propiciando procesos educativos centrados en el aprendizaje, donde los estudiantes sean capaces de buscar y producir su propio conocimiento, aprehendiendo en la interacción con los otros y a través de la reflexión de sus aprendizajes.

Sin embargo, para ello se requiere de jóvenes que tengan motivaciones e intereses por la escuela, donde los padres familia se vinculen de manera activa y propositiva. Oliva y Palacios (2003, citado por Torres, 2006) mencionan la importancia del estudio

de las semejanzas y diferencias entre el contexto familiar y el contexto escolar, y apuntan las consecuencias que las diferencias entre tales contextos pueden tener sobre el proceso educativo y sobre el desarrollo del niño y el adolescente.

También es relevante la manera en que percibe el estudiante su ambiente familiar, su dinámica, la importancia que sus padres le dan al estudio en casa, a las tareas en equipo, al tiempo que pasa en la escuela, al apoyo familiar, a su percepción acerca de las capacidades y habilidades de los hijos.

El contexto familiar del estudiante determina los aspectos económicos, sociales y culturales que llegan a limitarle. El rendimiento escolar también depende del contexto en el que se desarrolle la familia y el estudiante, porque es importante la percepción que las/los jóvenes tengan acerca de la valoración positiva o negativa de su familia hacia ellos, su percepción del apoyo que aquélla les presta, la percepción de los padres de las tareas, sus expectativas futuras, su comunicación con los estudiantes y su preocupación por ellos, lo anterior favorece o afecta su desarrollo personal y educativo. En síntesis, la actitud que los padres transmiten a sus hijos respecto a su educación, la cultura, los profesores y la escuela, ejercen gran influencia en su proceso de aprendizaje (Ibidem).

De acuerdo con lo anterior, y desde una perspectiva del trabajo social, debieran fomentarse todos aquellos valores que favorecen un desarrollo integral de las personas y de la sociedad. Tal es el caso de los valores relacionados con la solidaridad, la participación y la paz; elementos necesarios en todo proceso de cambio en un contexto de desarrollo humano y de mejoramiento de la calidad de vida. (Fóscolo, 2006, Aguilar, 2007, Yurén, 1995)

Por lo tanto, el quehacer profesional exige la comprensión y estimulación de cada una de las personas con quienes se trabaja, lo que implica una comprensión de los valores y potencialidades que sustentan sus actuaciones, así como el fomento de sus potencialidades para el cambio. La formación de los profesionales competentes, de acuerdo con Bolívar, (2005); López, (1999 y 2007), no es posible al margen de una formación ética y una educación para la ciudadanía. “La profesionalidad comprende, además de competencias tanto teóricas como prácticas, una integridad personal y una conducta profesional y ética” (Bolívar, 2005:94).

Para el caso del plan de estudios unificado, para la formación de Licenciados en Trabajo Social, 2006; se ha definido que durante la carrera se trabaje en el desarrollo

y fortalecimiento de competencias profesionales, para lo cual se requiere contar con competencias básicas, tales como: comunicacional y personalidad asertiva; competencias genéricas: pensamiento lógico y creatividad, liderazgo y gestión, así como competencia ciudadana.

Las competencias específicas o profesionales para el caso de las/los trabajadores sociales, consisten en el desarrollo una personalidad humanista, profesionalizante, investigadora, de gestión social, intervención, y ejercicio profesional autónomo.

La práctica profesional del trabajo social se caracteriza por el estrecho contacto con la población y por la intervención directa con la problemática social. Es condición necesaria el entendimiento profundo y general del sistema social, que permitirá la configuración de estrategias integrales y multidimensionales que dirigen, organizan y orientan la acción para una mayor eficacia y eficiencia en la intervención. Todo esto implica un proceso dual de investigación-acción en la construcción del objeto de estudio y de intervención del trabajo social, expresado como un fenómeno real y concreto que demanda ser atendido (García Salor, 1998; citado por León, 2006).

La práctica profesional del Trabajo Social presenta ciertas particularidades, dadas por las características del objeto de intervención, objeto que es determinado por las relaciones sociales que establece el hombre para su supervivencia, de tal manera que *el objeto de estudio no es un objeto dado, éste se construye en el proceso generado en el tránsito entre la necesidad y la satisfacción*, es decir, entre la demanda de la población (individual, grupal o colectiva) y el servicio que otorga la institución (políticas, programas y proyectos). La participación del trabajador social es esencialmente como promotor de procesos educativos tendientes a potenciar las capacidades humanas, buscando fortalecer y desarrollar una dinámica social donde los sujetos individuales y sociales amplíen cada vez más sus niveles de participación en la toma de decisiones hacia la solución de sus demandas.

En este proceso, los profesionales del Trabajo Social, al interactuar en tales procesos, al vincular de manera reflexiva sus experiencias con la práctica, estarán ante la posibilidad de construir y reconstruir nuevas formas alternativas de acción, que permitirán generar aportes para enriquecer los referentes teóricos y los procesos de formación de todos los partícipes en los procesos.

A decir por Kisnerman, (1998), el profesional del Trabajo Social, en el proceso de intervención, debe ir deconstruyendo la situación construida conjuntamente con los sujetos involucrados, debe “construir una epistemología, o sea, una manera de conocer y una manera de conocer su conocer” (p. 163); de tal suerte que precisar el

objeto de intervención es delimitarlo conjuntamente con los actores, considerando sus conocimientos, la experiencia, la significación y valoración que los sujetos le den a los problemas.

Las tendencias del Trabajo Social abogan por el establecimiento de procesos que conecten la esencia del quehacer profesional con una acción social dialogante e interactiva, tanto en lo teórico–conceptual como metodológico. Es decir, deben desarrollarse procesos socioculturales que promuevan las potencialidades para que los sujetos interpreten y transformen su práctica social, a fin de establecer relaciones sociales de integración, cooperación y convivencia armónica, procesos de aprendizaje que promuevan sus recursos personales y sociales de los sujetos y los grupos.

Lo sociocultural se define en los saberes, creencias, valores, costumbres, símbolos, hábitos y prácticas sociales que se comparten en determinados grupos de personas, en un contexto socio histórico determinado, marcando su sistema de relaciones. Se expresa en la cultura compartida en un momento y contexto histórico social, adquiriendo un significado y sentido en la interpretación del comportamiento de las personas. Lo sociocultural se connota por el tipo de respuesta que las personas dan a un mismo tipo de problema social, lo cual queda definido por las costumbres y comportamientos sociales de estos grupos.

En lo psicosocial, la intervención del trabajador social con las familias, se orienta a promover su transformación para el bienestar de todos y cada uno de sus miembros. (Escartin, M. J. 1997).

Con el propósito de profundizar en el conocimiento de la relación con las familias y de situaciones que les puedan afectar su desarrollo formativo, se está desarrollando una investigación denominada *Prácticas parentales, depresión y afrontamientos en estudiantes universitarios*, con metodología cuanti-cualitativa, instrumentos validados, familiograma y estudios de caso. Se han realizado talleres con alumnos de nuevo ingreso sobre el vínculo escuela familia para la formación integral. Con los profesores tutores, los talleres abordan la educación familiar desde el trabajo grupal, con el propósito de crear un espacio de reflexión en el contexto áulico de las tutorías. Se pretende sistematizar las experiencias, a fin de que sean consideradas en la evaluación y rediseño curricular, que permita fortalecer el proceso formativo integral de las/los estudiantes.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguilar Cortés. Sonia Ma. (2007). Actualidad de los valores en el ejercicio del Trabajo social. <http://www.ts.ucr.ac.cr/prodoc.htm>, consultado el 20 de febrero, 2007.
- Andrade, P.P. y Betancourt, O.D. (2008). Prácticas parentales: Una medición integral. *La Psicología Social en México*, XII, 561-565. AMEPSO.
- Barrón Tirado, Concepción y Cols. (2010). Currículum, formación y vinculación en la educación superior. Tres ejes de investigación educativa. *Revista digital Universitaria*, vol 11, # 02.
- Bolivar, Antonio. (2005) El lugar de la ética profesional en la formación universitaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, enero-marzo, año/vol 10, número 024, COMIE, México. pp. 93-123
- Corrales Buegueno, Víctor Antonio. (2009). Plan de desarrollo institucional visión 2013. UAS.
- Escartin, M. Palomar, E. Suárez (1997) lecturas escogidas del libro introducción al trabajo social II. Universidad de Alicante, España. Editorial Aguacilara.
- Foscolo, Norma (2007) Capítulo VII, Valores, en *Desafíos éticos del Trabajo Social Latinoamericano*, Fóscolo, Vorma, Arpini, Adriana y Rubi, Ricardo. Espacio, Buenos Aires.
- García Rendón; Olga L. Y Cols. (s/a). Programa y metodología de trabajo para la evaluación curricular, documento de circulación interna. (no publicado). Facultad DE Trabajo Social, Mazatlán-UAS.
- Kisnerman, Natalio. (1998) *Pensar el Trabajo Social. Una introducción desde el Trabajo Social*. Hvmantas, Argentina.
- León Cristerna José Manuel y Cols. (2006). Plan de estudios de la licenciatura en Trabajo Social, con salida intermedia a TSU.
- López Zavala Rodrigo. (1999) Valores en la educación universitaria ante la sociedad del conocimiento: Ética y competitividad. *Acción Educativa*, Revista Electrónica del Centro de Investigaciones y Servicios Educativos. Volumen 1, número 0, Agosto. Universidad Autónoma de Sinaloa. Bajado., 30 de mayo, 2007. www.uasnet.mx/cise/rev/Cero/valores.htm
- _____. (2007). Valores profesionales en la formación universitaria. La dimensión social de los valores del profesorado. *Revista reencuentro*, agosto, No. 049, Universidad Autónoma metropolitana – Xochimilco, México, pp. 59-64.
- Pérez Sánchez, América, M. (2004). *La evaluación como actividad orientada a la transformación de los procesos formativos*. *Educ Med Sup* 2004; 18 (4)
- Rojas Rivera Rosa María y otros. (2008) *Estrategia educativa para la formación integral*, Plaza y Valdés, México.

- Torres Velázquez Laura Evelia y Col. (2006). Rendimiento académico y contexto familiar en estudiantes universitarios. *Enseñanza e investigación en julio-diciembre*, año/vol. 11, número 002. Universidad Veracruzana, Xalapa, México, pp. 255-270. *psicología*
- Vallejo Casarín Alma y cols. (2008a, enero-junio). Estilos parentales y sintomatología depresiva en una muestra de adolescentes veracruzanos. *Enseñanza e investigación en psicología*, vol. 13, núm. 1: 91-105.
- Vallejo Casarín Alma y cols. (2008b). Sintomatología depresiva medida con las CES-D en adolescentes del norte de Veracruz. En Andrade Palos y cols. (compiladores). *Investigaciones psicosociales en adolescentes*. México, colección Montebello – UNICACH – UNAM.
- Yurén Camarena, María Teresa. (1995). Eticidad, valores sociales y educación. Universidad Pedagógica Nacional, México.

PONENCIA 27

Convergencias y divergencias de los congresos de investigación como aportes al curriculum



Josefa Zepeda González

tyrz_61@hotmail.com

Karla Patricia Martínez González

karlam@nayar.uan.mx

Rafael Hernández Navarrete

rafaher@nayar.uan.mx

RESUMEN

La presente ponencia aborda algunos cuestionamientos sobre la contribución que tienen los congresos de investigación al curriculum de profesores y estudiantes, así como los resultados de la evaluación del impacto de dichos congresos. Respecto a los profesores, en el análisis realizado se encontraron evidencias del currículum oculto con referencia a las actividades efectuadas en los congresos. La formación de investigadores necesita un nuevo paradigma educativo dentro del constructivismo, requiere un cambio no solamente en la práctica docente sino en las actitudes que se muestran para ver al otro y situarnos frente al otro ser y a sí mismo. Ahí radica la importancia de analizar el curriculum oculto que permite ver lo invisible al curriculum planeado y el vivido. Por lo tanto, este análisis trata de clarificar la necesidad de que tanto docentes como estudiantes, se involucren en los procesos de investigación que demanda el nuevo modelo educativo, respondiendo a las necesidades de la sociedad para lograr un verdadero cambio y dejar de lado la simulación que pone en riesgo el futuro de los profesionales. Por ello, se demanda un cambio de mentalidad que genere una transversalidad entre la práctica docente y la investigación, así como la posibilidad de intercambio de experiencias que en los Congresos se comparte como espacios de reflexión. Lo anterior, no sólo se logrará conociendo lo que se aprehende sin ser planeado y sin ser visto por el docente en el aula, sino priorizando procesos de formación donde se construyan conocimientos, habilidades y actitudes científicas.

PALABRAS CLAVE: Congresos, formación, investigación, currículum, docencia.

INTRODUCCIÓN

En el Área de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Autónoma de Nayarit, los programas académicos han trabajado incansablemente en actualizar sus planes y programas de estudio, en las modificaciones sustanciales de su diseño curricular, el eje formativo de la investigación, ha sido de especial atención por parte de la planta docente quien la realiza, las licenciaturas, agrupadas en ésta el Área del

conocimiento, y que como producto de la reforma educativa de la universidad del año 2002, demandó un tipo de educación basada en competencias profesionales que respondan a las necesidades y requerimientos de la sociedad actual; cualidades particulares que otorgan al estudiante, conocimientos, valores, actitudes y habilidades fundamentadas en los principios paradigmáticos de la pedagogía cognoscitivista, que además, implica el uso de la experiencia para generar productos que imparten directamente en la solución creativa e innovadora de la problemática de las disciplinas; exigencia tal que lleva al supuesto de la formación de un pensamiento creador e investigativo.

Destacando que los profesores que laboran en el área, como parte fundamental de su actividad se sustenta en la investigación, misma que se refleja en su incorporación a programas como el PROMEP. Sin duda una de las preocupaciones de toda institución es la formación de los individuos, para la Universidad autónoma de Nayarit, la prioridad es precisamente proporcionar una formación integral a los estudiantes para que éstos a su vez den respuesta a la problemática que la sociedad requiere.

Actualmente la investigación es una de las actividades que al ser humano le interesa realizar por la búsqueda constante de la satisfacción de las necesidades que le aquejan, pues es mediante esta actividad que puede llegar a descubrir la frecuencia con que ocurre un mismo hecho en un contexto determinado y de ese modo, ofrecer alternativas de solución, además, es una de las líneas transversales del plan de estudios en el modelo curricular actual. Por ello, la investigación que se realizó sobre los congresos de investigación, evaluó el impacto que estos tienen no sólo en la práctica docente sino también detectar la contribución en el aspecto curricular y en la formación de los sujetos del Área de Ciencias Sociales y Humanidades.

SUSTENTACIÓN TEÓRICA

El curriculum oculto en el nuevo paradigma educativo

Hoy enfrentamos a un nuevo paradigma educativo, que exige reflexión, crítica, análisis, construcción y creatividad, ¿Cómo lograrlo? ¿Desde dónde lograrlo? Si no se tiene el conocimiento que permitirá generar la plataforma para reflexionar sobre el acontecer cotidiano.

Si el curriculum planeado cambió en todas las instituciones de educación superior y en todas las universidades, es porque las exigencias mundiales así lo requirieron, ¿cómo se estará presentando el cambio en el currículum vivido? ¿Cambiará el curriculum oculto? Si resulta difícil discutir sobre lo planeado y lo vivido, con mayor razón sobre lo oculto, que finalmente es todo aquello que sin planeación y sin propósito logra aprehender el estudiante y reproducirlo en la sociedad cuando egresa como profesional, ahí está una de las respuestas a nuestro acontecer, si revisamos el modelo educativo anterior y pensemos en el curriculum oculto, para encontrar el por qué es necesario repensar nuestra práctica como docentes y en cómo los valores son importantes en la educación.

Es complejo abordar la diferencia entre lo que es real y la realidad, sobre lo que es objetivo y subjetivo, categorías indispensables para el estudio del curriculum oculto; sin embargo, es necesario involucrar ambas categorías que tienen que ver con la filosofía y con la ciencia. Para enseñar, aprender, investigar, escribir, leer, apreciar la investigación como tal; por ello, es que son necesarios los espacios en donde se puedan intercambiar conocimientos, ideas y experiencias vividas reales como son los Congresos de Investigación Educativa en donde se pueda dar cuenta de lo que realmente se está viviendo día con día, que tanto está impactando en el curriculum oculto y formal de los profesores, en la práctica docente y como fin último en los sujetos que se están formando ya que ello se reflejara en la sociedad.

En la actualidad, diagnosticar es en definitiva, evaluar y medir un determinado cúmulo de información acerca de un sujeto/objeto, de los contextos familiar, social, cultural en los que este inmerso y de su interacción con ello para adoptar decisiones. Éste es el sentido que hoy se necesita atribuir a la evaluación pedagógica.

Este estudio se basa en el Diagnóstico Complejo, ya que lo que se quiere evaluar es el impacto de los congresos, se sabe que implica el conocimiento de diversos fuentes y de diversas formas de pensar, observar con mirada crítica lo que implica formar para la investigación y conocer si realmente la actividad de los congresos beneficia dicha actividad, categorías o variables que están reclamando su atención. Por lo que dicho diagnóstico está encaminado a conocer, aplicar o valorar aspectos particulares y específicos que sean de interés para optimizar tareas o rectificar el rumbo con el fin de construir programas o proyectos específicos.

La educación necesita de docentes que estén a la par de las exigencias de nuestros tiempos ya que los adelantos son variados y en distintos ámbitos educativos; por lo tanto, ya que la educación ha tomado un giro diferente en cuanto a impartir clases se refiere la investigación se ha tomado como eje articulador de nuestra universidad

por ello, se hizo necesario hacer un diagnóstico del impacto de los congresos para la formación de investigadores.

Este es un aspecto que afecta a los alumnos, maestros y directivos; por un lado, los estudiantes son quienes necesitan desarrollar los conocimientos, habilidades y actitudes para su ingreso a un nivel superior; los profesores necesitan de este tipo de espacios para mejorar la práctica, que es la finalidad última de los congresos de investigación y a nuestros directivos, quienes se esfuerzan por consolidar a la universidad como una universidad de calidad que da atención a los problemas sociales de nuestros contexto.

El presente proyecto de investigación, se abordó en tres etapas que consistieron en Diagnóstico, Evaluación y Procesamiento, Análisis y presentación de resultados. Se utilizó el método alternativo de evaluación y el modelo evaluativo de Daniel Stufflebeam, el cual aborda cuatro etapas: contexto, insumos, procesos y productos. Las técnicas para recabar la información fueron la encuesta a profundidad, la entrevista y una red semántica. Este proceso incluyó a cuarenta profesores y ciento cincuenta estudiantes del Área de ciencias Sociales y Humanidades, muestra que se consideró viable para evaluar el impacto y ser lo más objetivos posible.

Es imprescindible el conocimiento objetivo, consciente de las cosas, para explicar cualquier situación, no se puede describir, explicar sin entender. Quizá ahí radique el principal problema del entendimiento, la comprensión, el aprendizaje, de categorías como la investigación, que ha ocupado varios siglos a los científicos y que sin más, los profesores utilizan indiscriminadamente en el aula el concepto investigación para describir la búsqueda de información.

Lograr el cambio de paradigma educativo es un reto difícil de alcanzar, comprender que el currículum oculto dentro del constructivismo sobrevive de la misma forma que en el modelo anterior, es aun doble trabajo para el docente pero desde luego que en nosotros está el realizar los cambios o seguir simulando que se cambia, se comprende que es un proceso lento más no imposible de lograr. Si orientamos la formación de investigadores hacia el constructivismo, como corriente teóricas que permite formar a los individuos comprometidos con la sociedad, conscientes de que lo que hacen es responsabilidad de ellos, que aprendan a pensar y pensarse a sí mismos de una forma responsable de sus pensamientos su palabra y su acción, de esta manera el currículum oculto no forma parte de la vida académica.

La construcción del curriculum en la universidad, ha sido un desafío muy grande para todos los académicos a los que se les ha encomendado ésta tarea, pues los retos que la universidad tiene en el siglo XXI, son muchos y complejos de abordar.

Por su parte, la Universidad Autónoma de Nayarit; ha realizado esfuerzos por comprometerse con la sociedad nayarita y dar respuestas a las necesidades sociales de la gente. Para ello, ha ido consolidando al proceso de investigación, como eje fundamental de las tareas académicas de los docentes, los miembros de la comunidad académica han asumido ésta tarea como transformará de prácticas e indispensable para la mejora de calidad; aun hacen falta recursos financieros para lograrlo pero también que los profesores se inserten en proyectos de investigación y que ellos mismos inicien otros proyectos; así como la integración de estudiantes a los proyectos.

Una de las grandes oportunidades tanto de docentes como de los estudiantes para fortalecer la formación en la investigación, son los espacios de análisis y reflexión, como los congresos, entre otros. Curricularmente estos espacios están considerados como parte de la formación, pero que no son exigidos por el profesor. Ninguno de los documentos oficiales de la universidad, se especifica la necesidad de asistir a los congresos; sin embargo, es muy claro cuando un estudiante o un profesor asiste y participa dentro de estos espacios de reflexión como parte del proceso de formación.

Las exigencias del curriculum demandan mayores habilidades para la investigación, por lo que estos espacios son la evidencia de las habilidades obtenidas. La elaboración de una ponencia pone de manifiesto la capacidad del sujeto para apropiarse del contexto que lo rodea, de reflexionar y analizar la información, problematizar la realidad y elaborar propuestas o soluciones. En la práctica docente no es diferente, los docentes preocupados por mejorar su práctica se inmiscuyen en las diferentes problemáticas que se viven y que forman parte de las necesidades sociales.

Dentro de la práctica docente, como lo menciona Stenhouse, es difícil que los profesores traspasen las ideas a la práctica “en primer lugar he expuesto que las ideas educativas recogidas en libros no son asimiladas fácilmente por los profesores (...) Se trata de la idea relativa a una ciencia educativa en la que cada aula sea un laboratorio y cada profesor un miembro de la comunidad científica.” (Stenhouse, 1985: 194- 221).

Para los profesores miembros de la comunidad académica les es difícil encontrar un punto de partida y coordinar las actividades de investigación y de docencia al mismo

tiempo y por la misma paga; lo cual conlleva a pensar que el involucramiento de los estudiantes dentro de los procesos de investigación son cada vez más complejos, resulta ser parte del curriculum oculto de las prácticas docentes.

Por otra parte, este autor define al curriculum “como una forma particular de pauta ordenadora de la práctica de la enseñanza y no como un conjunto de materiales o un compendio del ámbito a cubrir. Es un modo de traducir cualquier idea educativa a una hipótesis comprobable en la práctica. Invita más a la comprobación crítica que a la aceptación.” (Stenhouse, 1985: 194- 221).

La construcción del curriculum al igual que el proceso de investigación, no es un “vaciar” contenido de un sujeto a otro, sino que implica una actividad de toma de conciencia y de reflexión profunda de la vida académica, por ello es importante seguir realizando investigación, no sólo del curriculum sino también de la vida académica y de lo que ésta implica; esto es, los espacios de reflexión como los congresos de investigación. Los resultados obtenidos del proyecto Evaluación del impacto de los congresos resulta de vital trascendencia para analizar la situación curricular y fortalecerla.

Para este proyecto fue muy importante conocer el curriculum oculto de los espacios de reflexión, congresos; ya que éste

(...) “se designa a los contenidos, procedimientos, actitudes y valores que se transmiten en el marco de un proceso de aprendizaje pero que no están capturados en sus descripciones explícitas. Es decir, el *curriculum oculto* está conformado por aquellos elementos, que estando más allá de los objetivos educacionales propuestos por la escuela, los alumnos aprenden a través de la experiencia cotidiana en la institución. En algunos casos los sujetos de aprendizaje son conscientes de que están asimilando esos contenidos, pero en la mayoría de los casos se trata de creencias que operan en el trasfondo, que sólo mediante un proceso explícito de reflexión se pueden presentar como objeto de conocimiento y crítica” (Vasén, 2000: 2)

Es claro que para los profesores la asistencia a los congresos, está afectada por varios factores, uno de ellos ya lo hemos mencionado “turismo pedagógico” esto repercute en la formación de los estudiantes, pues ellos son testigos de la importancia que algunos de sus maestros le dan a éste tipo de espacios; y por tanto a la investigación.

Para poder transformar el curriculum y pensar que para que nuestras universidades tengan un mayor impacto en la sociedad, es necesario producir investigadores con un verdadero compromiso con la misma, no sólo con su práctica educativa, sino también con las personas que esperan de las universidades respuestas a muchas

preguntas, como lo son la existencia de la pobreza, del hambre, de la injusticia, del crimen y la violencia; para lograrlo es necesario formar mejores investigadores.

RESULTADOS Y APORTACIONES

Respecto a la fase inicial del proceso de planeación a través del análisis se logró aportar elementos de juicio básicos con el objeto de definir el origen, características, problemáticas de la realidad. Sin embargo, como la realidad es cambiante se vuelve un proceso de ajustes continuos que incide en la formulación de las políticas. Es el proceso gradual y analítico del conocimiento de un hecho, situación o problema permitiendo destacar los elementos más significativos en el desarrollo de las acciones de una institución.

Una vez que se procesaron los instrumentos que ayudaron a recabar la información respecto del impacto de los congresos en la formación de investigadores, los resultados obtenidos son los siguientes:

Los congresos a los que profesores y estudiantes acuden, se desarrollan de manera satisfactoria y proporcionan gran información a los asistentes y participantes, sin embargo, existen grandes distractores que limitan el aprendizaje y aprovechamiento de los espacio de reflexión.

Ahora bien; respecto a los rubros que se tocaron en los instrumentos los resultados, con respecto al concepto de congreso, algunos docentes manifestaron que son espacios para la reflexión, discusión, análisis e intercambio de experiencias, sin embargo, otros afirmaron que se concebían como turismo pedagógico y que sólo les servían para favorecer su currículum, entendemos esto como parte de la práctica docente, pero que no corresponde a estos espacios de interacción académica.

Por otra parte, los docentes que asisten a los congresos afirman que tienen como finalidad la de apropiarse de información, la asistencia a los congresos les enriquece el currículum y les aporta beneficios en cuanto a su desempeño dentro del aula, como el ejercicio de tomar notas, realizar preguntas y elaborar esquemas. De manera paralela, algunos de los entrevistados manifestaron que el conocimiento que se genera da sentido en algunas ocasiones a su disciplina y a su práctica pedagógica, ya que algunas de las técnicas que se presentan las intentan implementar en el aula y en su institución, no obstante, no se observa la generación

de conocimiento ya que no se cumple con una de las funciones sustantivas de la Universidad, que es la de la difusión del conocimiento.

Los estudiantes por su parte, mencionan que les interesa relacionarse con ese tipo de eventos, que les permite conocer de los temas y las posturas que se manifiestan dentro del congreso. Para ellos, resulta una actividad de recreación también, porque al asistir con sus compañeros las dinámicas no sólo se concentran en lo académico, sino en la convivencia entre estudiantes y profesores, así como la oportunidad de conocer otros asistentes de diversas instituciones educativas.

Algunos otros profesores, hicieron saber que los congresos servían para trazar redes de comunicación entre otros profesores e instituciones, que estas les permiten realizar intercambios y movilidad a otros estados de la República Mexicana; esto también contribuye a la actualización del profesorado, ya que la comunicación con otros profesores permite la retroalimentación de materiales y de conocimientos.

Por otro lado, la evidencia que se tiene respecto de la relación que existe con la práctica docente y la producción académica es escasa ya que se cuenta con muy pocos registros de participación en algunos proyectos registrados en la Secretaría de Investigación y Posgrado, estos registros, no han tenido el impacto necesario en la formación de investigadores debido a que son muy pocos los profesores que invitan a los estudiantes a incorporarse en las investigaciones que realizan.

Por lo anterior, es necesario que los estudiantes y los profesores se involucren en los procesos de investigación, y demuestren las habilidades científicas para la carrera y para la vida profesional. Este involucramiento en proyectos de investigación permitirá fortalecer dichas habilidades que se verán reflejadas en el currículum formal y que se pretende se proyecte en el currículum oculto, modificando y mejorando el proceso de formación de investigadores, la práctica docente y por ende esto se vea reflejado en los sujetos docente – estudiante, ello implica un cambio de paradigma tanto del docente como del estudiante, pues el primero de ellos tiene que empezar a ver al estudiante no solamente como a quien puede enseñar, sino con quien puede iniciar un proceso de construcción y de formación que posibilite el conocimiento en ambos.

Finalmente, se puede dilucidar qué para que el currículum formal se fortalezca, es necesario que los actores educativos emprendan prácticas que conlleven a la toma de consciencia, esto es, asumir el rol que a cada uno le corresponde. Por otro lado, propiciar la reflexión es imprescindible en el proceso de formación de investigadores, pues la interacción no sólo puede darse al interior de las aulas, sino también en otros espacios como los Congresos y es necesario que estudiantes y docentes

asuman la participación en los congresos no sólo como parte aislada de la formación, sino como parte de la labor académica y del proceso educativo.

CONCLUSIONES

A manera de conclusión, se puede puntualizar que es necesario que los comités organizadores otorguen la constancia a quienes asisten y permanecen en los congresos; diseñar instrumentos que permitan observar el ejercicio de la práctica vinculada con los congresos; realizar dinámicas que permitan a los participantes disfrutar del lugar y a la vez, participar activamente en estos eventos académicos. Las universidades demandan cada día mejores estudiantes y mejores profesionales, que no solamente posean conocimientos, sino que también se interesen por crecer como tales; por lo que en los últimos años la construcción del curriculum se ha visto afectada por las demandas de ésta sociedad en gran ímpetu de crecimiento. Es necesario que nuestra universidad no se quede atrás y estudiantes y profesores se involucren más y mejor en las prácticas de investigación y que se aproveche al máximo los espacios de interacción, como lo son los congresos. Finalmente, que los estudiantes que asisten, evidencien el aprendizaje que estos eventos académicos les proporcionan para fortalecer sus habilidades para la investigación, involucrándose en los proyectos registrados por los profesores.

ACERVOS CONSULTADOS

- Batanaz, Palomares L. (1996). *Investigación y diagnóstico en educación*. España: Aljibe.
- GACETA, UAN. 15 de enero de 2003; entrada en vigor el 14 de diciembre de 2002. Reformado por el CGU en sesión plenaria el 7 de mayo de 2004; entrada en vigor de la reforma el 8 de mayo de 2004. Universidad Autónoma de Nayarit.
- Marín, Moya R. (2001). *Diagnóstico pedagógico*. España: Ariel.
- Plan de Desarrollo Institucional de la Universidad Autónoma de Nayarit, 2004- 2010*. Diciembre de 2005.
- Rojas Soriano, R. (1999). *Investigación-Acción en el Aula. Enseñanza-Aprendizaje de la Metodología*. 5ª ed., México: Plaza y Valdés Editores.
- Segovia Pérez J. (1997). *Investigación educativa formación del profesorado*. España: Escuela española.
- Suárez Díaz, R. (2002). *“La educación”*. México: Trillas.

- Stenhouse, L. (1985) *Investigación y desarrollo del curriculum*. Morata: Madrid. pp. 194-221. Consultado el día 11 de julio 2011. En: <http://www.lie.upn.mx/docs/semopta/profesor.pdf>
- Vasen, Federico Monczor, Federico Allea, Karina. (2000). Organizadores del curso de posgrado de la Facultad de Farmacia y Bioquímica de la UBA "Ciencia Tecnología y Sociedad: Reflexiones epistemológicas, éticas y políticas". "Ciencia, Tecnología y Sociedad en la formación de investigadores en la universidad. En busca de una necesaria apertura crítica. Universidad Nacional de Quilmes.

PONENCIA 28

La constitución identitaria de los Licenciados en Educación de la Universidad Autónoma del Estado de México



Leonor González Villanueva
lgonzalezv@uaemex.mx
 Francisco Argüello Zepeda
 Leonor Delgadillo Guzmán

RESUMEN

Este texto tiene como objetivo, dar a conocer los avances preliminares sobre el proyecto de investigación sobre formación identitaria del Licenciado en Educación de la Universidad Autónoma del Estado de México. La presente reflexión se centra en conocer cómo algunos elementos del proyecto de innovación curricular implementado en el año 2003, interpelaron a los sujetos que diseñaron el plan de estudios de la carrera de Educación de la Universidad Autónoma del Estado de México y que definen, de alguna manera, la formación profesional. El escrito se estructura en cuatro apartados: en el primero, describo algunos elementos constitutivos de la reforma curricular (2003), los principales enfoques teóricos prevalecientes en la carrera de educación y el despliegue de la noción de identificación; en el segundo, abordo el caso particular del proyecto de innovación curricular y la reestructuración del plan de estudios 2003 de la Licenciatura en Educación de la UAEM; y, por último, presento algunas reflexiones sobre la importancia de los estudios de los procesos identitarios en los ejercicios de evaluación curricular.

PALABRAS CLAVE: Innovación curricular, educación, identidades.

INTRODUCCIÓN

Las condiciones en las que se produce el proyecto de innovación curricular en la UAEM, se circunscribe en torno a los grandes procesos de transformación económico, político y social suscitados a nivel internacional y nacional a principios del siglo XX, en particular, el desarrollo de conocimiento científico y tecnológico que han impulsado las denominadas sociedades y economías del conocimiento,

constituyendo los referentes que redefinen el quehacer de las instituciones de educación superior en el ámbito internacional y nacional.

La reforma integral del sistema educativo mexicano impulsada en la década de 1990, trajo como consecuencia que a finales de ésta década, principalmente, se diera un giro a la política educativa de la expansión conocida como masificación educativa, hacia la calidad de la educación. Dicha política posibilitó la implementación de estrategias como la evaluación de instituciones, profesores, estudiantes y procesos, facilitando la implementación de criterios de valoración del quehacer de las instituciones de educación superior, en particular, de los sujetos que las constituyen. Condición que conformó el contexto en el cual se redefinen los programas de formación, los procesos de enseñanza aprendizaje y recursos didácticos, entre otros componentes curriculares.

Principales enfoques teóricos en la formación de especialistas en educación en las últimas dos décadas

En el terreno de la educación superior, en los años noventa, fueron por lo menos tres los enfoques teóricos que cobraron presencia en el área de la educación, fundamentalmente a través de los planes de estudio. La teoría del capital humano, la tecnología educativa y formación por competencias.

La teoría del capital humano ve en la educación un proceso de inversión que a corto plazo reeditaría en el crecimiento del aparato productivo y en la independencia científico tecnológico del país. Enfoque que coexistió con la tecnología educativa de corte conductista en las instituciones de educación superior del país, los cuales se centraron en el trabajo de formación profesional de pedagogos centrados en la microenseñanza.

La formación por competencias impulsada a principios del año 2000, como propuesta teórica, plantea el ideal de formación integral hacia la articulación teoría, valores y habilidades profesionales, pensando la educación como elemento fundamental en el cambio estructural del proyecto económico y social.

Estos enfoques disputan el poder hegemónico en el terreno de la educación superior; por ejemplo, en el caso de la Universidad Autónoma del Estado de México, tiene mayor presencia la formación por competencias (fuerte carga de contenidos curriculares y didácticos y un ambiente escolar sumamente construido en espacios laborales), y la teoría del capital humano (en versión de formación para el empleo, el

empleo de tecnologías de la información y la comunicación, oficializadas en el plan de estudios). La reforma interpeló exitosamente a la Facultad de Ciencias de la Conducta de la UAEM al grado que cambió el plan de estudios por uno más acorde a la política educativa nacional.

Referentes para sustentar el estudio de los procesos de identificación del sujeto educativo

El panorama social e intelectual de las décadas de los setenta y ochenta del siglo pasado, constituye el entorno en que emergen nuevos sujetos sociales, periodo en que el pensamiento sociológico, político y psicoanalítico reproblematisan la visión del sujeto. Según lo plantea Francois Dubet (1989), constituye el momento de la crisis de las estructuras que ya no se conciben como determinantes absolutas de la subjetividad.

La puesta en cuestión de la subjetividad como una simple reproducción de un sujeto esencialista, articulado en torno a una esencia positiva única (el sujeto de la tradición filosófica humanista, el sujeto cartesiano, o incluso el sujeto marxista), dará paso a la discusión sobre el sujeto centrada en el análisis de la fractura de la subjetividad.

Desde una perspectiva filosófica, la reflexión sobre el sujeto planteaba la existencia de un sujeto cuyo atributo fundamental era la razón y cuyo vínculo con la verdad permitía hablar de una posible identidad (Descartes), siendo Freud quien introduce en la reflexión sobre el sujeto el atributo del inconsciente, lo cual dará cuenta de una subjetividad fracturada; se ha dislocado la relación razón – verdad (Fuentes, 1999: 146).

Entre las coordenadas teóricas en psicoanálisis en relación al sujeto, su división y la imposibilidad de la identidad, encontramos la subversión teórica de Lacan, quien reintroduce una concepción distinta de sujeto, colocando el acento sobre la falta y el deseo. Según destaca Stavrakakis (2007), en su seminario sobre *The Formations of the Unconscious* (1957-1958), Lacan reafirma que el sujeto del psicoanálisis no es el sujeto del conocimiento como se construye en la tradición filosófica; es decir, como correspondiente a la conciencia, sino el sujeto estructurado en torno a una separación radical, la *Spaltung* freudiana (seminario del 14 de mayo de 1958).

Lacan entiende la subjetividad como esencialmente dividida, para lo cual formula la noción de “sujeto en falta”. Esta condición se ilustra en el estadio del espejo en el que plantea que la primera identificación del sujeto es siempre una imagen en

relación a la alteridad, situación que lo divide desde su más temprana edad, “[...] la síntesis inicial del ego es esencialmente un alter ego: es alienada. El sujeto humano deseante es construido en torno a un centro que es el otro, por cuanto éste le da al sujeto su unidad” (Lacan, citado en Stravarakakis, 2007: 330).

La propuesta del planteamiento lacaniano permite pensar al sujeto como un sujeto a quien le falta el ser, un sujeto en falta. Noción inédita que si bien muestra la falla simbólica en la que está insertado parcialmente, da cuenta de que pensar al sujeto implica pensar en el registro de lo Real, como aquello que es imposible articular en el discurso y en la realidad como [...] aquello que el sujeto social construye empleando sus recursos simbólicos e imaginarios” (Glynos y Stavarakakis, 2008: 253), cuyo carácter externo y alienante no puede ser borrado. En consecuencia, la ambigüedad del imaginario estará caracterizada por la necesidad de identificación con algo externo, otro, distinto, para así adquirir la base de una identidad autounificada. Siendo esta noción de subjetividad el punto de partida para la apropiación sociopolítica del pensamiento de Lacan.

Ahora bien, si la representación imaginaria de uno mismo, es incapaz de proporcionar una identidad estable, la única opción la constituye el campo de la representación lingüística, el registro simbólico. Al respecto, Lacan precisa que aun antes de su nacimiento, el infante es introducido en una red simbólica. “Mientras que la imagen juega igualmente un papel capital en nuestro dominio [un papel dominante aunque no absoluto, durante la fase del espejo], este papel es completamente dedicado a y recuperado en, remoldeado y reanimado por, el orden simbólico. La imagen siempre es más o menos integrada dentro de este orden” (III:9). Es lo simbólico lo que “amarra y orienta”, lo que da consistencia a las instancias imaginarias de la experiencia humana (III, 28). Si el ego emerge en el imaginario, el sujeto emerge en lo simbólico” (Lacan, citado en Stavarakakis, 2007: 330). En consecuencia, la institución de la verdad del sujeto frente al orden simbólico se estructura a partir del lenguaje, es lenguaje; condición que permite reconocer al sujeto como productor de sentido. Es por ello que por efecto de la inscripción del significante en el sujeto, el registro de lo Real era un exceso que en consecuencia, hacía imposible la armonía y adaptación en el seno de todo grupo, colectividad, sociedad y cultura.

Si bien para Freud y Lacan la identidad no es objeto de análisis, el concepto de identificación es el referente; dado que constituye el mecanismo psíquico que opera cuando tienen lugar las imaginarias identidades en el sujeto, y aún más en detalle, “[...] la *identificación simbólica* en tanto causa negativa y las identificaciones yoicas en su expresión *positiva*, son las que hacen posible el carácter imaginario, ficticio e

irreducible de la identidad yoica en el sujeto. La identidad será efecto de múltiples identificaciones imaginarias o simbólicas, resultado de la relación con el otro y con el Otro” (Correa, 2011: 209). En consecuencia, al ser la mirada del otro y el deseo del Otro, esto es, el ordenamiento simbólico, los elementos constitutivos de la identidad, ésta será fallida, “el sujeto que por ser esencialmente escindido y alienado deviene en locus de una identidad imposible, el lugar donde acontecen toda una política de identificación” (Stavrakakis, 2007).

Pensar la noción de identidad desde el psicoanálisis, es pensar al sujeto como un sujeto escindido, no dueño totalmente de su “ser”, ni de su devenir, situación que muestra que el sujeto social y el sujeto del inconsciente se reconstruyen mutuamente, se sobredeterminan. Asimismo, la falta, que en psicoanálisis es constitutiva del ser humano, debe entenderse en el nivel simbólico y no en el plano imaginario. Condición que instaura la posibilidad de los intentos de interpelación por diversos órdenes, al mismo tiempo que la imposibilidad de constitución identitaria plena.

El triángulo lacaniano, referente para el análisis del proceso de identificación

La perspectiva psicoanalítica lacaniana (en tanto lógica de razonamiento) que incorpora la negatividad como constitutiva de toda positividad posible, como estructurante de las identificaciones del sujeto, permite concebir el proceso de identificación a partir de la articulación de los registros de lo Real, lo imaginario y lo simbólico. Según Lacan los registros de lo psíquico que se encuentran interrelacionados “son sin lugar a dudas los registros esenciales de la realidad humana, registros claramente diferenciados...” (Lacan, 1982, 4; citado en Fuentes, 1999: 151).

Puesto que el sujeto se constituye dentro de determinado ordenamiento simbólico, éste reviste un carácter fundamental en el proceso de identificación. Por ello, el empleo del triángulo lacaniano como referente analítico, según Fuentes (1999) permite dar cuenta de tres tipos de identificación que se articulan en ella: la imaginaria, la simbólica y la fantasmática; los cuales corresponden a la constitución del Yo ideal, del ideal del yo y del fantasma, respectivamente.

En relación a los dos primeros tipos de identificación Žižek (1992) plantea:

La identificación imaginaria (*“Yo ideal”*) es la identificación con la imagen en la que nos resultamos amables, con la imagen que representa “o que nos gustaría ser”, y la identificación simbólica (*“ideal del yo”*) es la identificación

con el lugar desde el que nos observan, desde el que nos miramos de modo que nos resultamos amables, dignos de amor (147, las aclaraciones entre paréntesis son incorporadas por mí).

En ambos casos, el referente es el deseo del Otro, esto es, los mandatos simbólicos de un determinado ordenamiento simbólico. En la identificación imaginaria, el sujeto aspira a “ser alguien” o como “alguien”, se constituye un ideal al cual aspirar. En la identificación simbólica, el sujeto ya ha interiorizado este ideal, ya “es”, ya ha constituido su “identidad”.

Si bien, como lo esboza Fuentes (1999):

En el primero, el deseo del deseo es apenas una imagen y, en el segundo, esa imagen deviene deseo simbolizado, que al afirmarlo me constituye, siempre hay un remanente, algo del deseo del Otro que no me es posible simbolizar y que me produce angustia, es el espacio del fantasma (152).

Como consecuencia de este último registro, de la irrupción de la identificación fantasmática, jamás se alcanza el deseo del Otro, pues los mandatos simbólicos que éste plantea nunca son transparentes ni completos, lo cual implica que el proceso de identificación no sea algo acabado. Presenta la idea de sujeto en falta, en la búsqueda de algo que lo haga sentirse pleno.

En resumen, debido a que la identificación simbólica y la imaginaria fijan parcialmente un sentido, sin que nunca sea total, el sujeto no puede constituirse plenamente, por lo tanto, el proceso de identificación es inacabado, entonces se actualiza la falta. Si bien el sujeto en el nivel imaginario se concibe como pleno, siempre hay una abertura, una brecha, lo que lo lleva a la búsqueda de llenado de ese vacío; es decir, de nuevas identificaciones.

El movimiento entre la identificación simbólica y la imaginaria, nunca finaliza sin un resto. Después de cada “acolchado” de la cadena del significante que fija retroactivamente su sentido, persiste siempre una brecha, una abertura (Zîzêk, 1992: 154).

La identidad sólo se logra en el nivel imaginario, pero no permanece pues está sujeta a la irrupción de lo Real.

El proyecto de innovación curricular en el plan de estudios 2003 de la Licenciatura en Educación de la UAEM

En el año 2000, la Facultad de Ciencias de la Conducta de la UAEM, diseña e implementa el plan de estudios de la Licenciatura en Educación, el cual es reestructurado en el año 2003 conforme a la propuesta curricular planteada por el modelo de innovación curricular impulsado por la institución. En primera instancia con el propósito de responder a los requerimientos de formación profesional requerido social y laboralmente, en particular, a la necesidades pedagógico educativas del momento; formación de profesores, administradores de la educación, investigadores educativos y expertos en el diseño de nuevas modalidades educativas. El nuevo plan de estudios del licenciado en educación se inspiró en la formación por competencias, por tanto, fue diseñado bajo el esquema de núcleos de formación (básico, integral y profesional). Los objetivos generales que se propuso alcanzar el plan de estudios de la carrera de educación, era que el egresado fuera capaz de a) aplicar los conocimientos del área de especialización a la solución de problemas de la educación; b) realizar investigación de los diversos problemas que enfrenta la educación en México; c) formar para el ejercicio de la docencia.

El objetivo central que se propuso alcanzar dicha carrera en el plan de estudios de 2000, fue el de formar licenciados en educación para problematizar y resolver los problemas de la educación en México. Objetivo que determina los contenidos teórico-prácticos de la carrera y el campo de trabajo de los egresados, contenidos que son agrupados en los núcleos de formación profesional. Este plan quedó conformado por 64 unidades de aprendizaje representativas de cuatro áreas de formación: didáctica, investigación educativa, administración de la educación y currículum. En el que sin embargo, aún tiene una fuerte presencia la orientación educativa. A su vez, se incorporan las estancias profesionales, con el propósito de generar condiciones de articulación con el ámbito laboral.

La fase que se encuentra pendiente por ser desarrollada en el proyecto es la referente a las voces de los licenciados en educación, para la cual se tiene prevista la entrevista a los egresados del programa educativo, poniendo especial atención al significado que los sujetos dan a su formación profesional y como especialistas en el área de la educación. La relación entre la propuesta planteada en el programa y su formación profesional. Lo que el estudio de la educación significó para los egresados del programa, la forma en que se constituye su identidad profesional a partir de estos referentes y en particular su relación con los diversos intereses académicos con la investigación, la didáctica, la administración educativa y el currículum. Fase que tendrá el propósito de dar cuenta de los rasgos identitarios de los licenciados en

educación formados en la UAEM a través del programa de educación en el marco de innovación curricular por competencias.

Algunas reflexiones

En la década de los noventa y primeros años del 2000 en la UAEM, se da un proceso de reforma de los programas de educación superior. En particular, la formación del pedagogo se pensó desde una perspectiva sociopolítica, en combinación con una fuerte formación técnico instrumental, descuidándose la formación didáctica y en microenseñanza que caracteriza la formación pedagógica desde la década de los setenta, lo que ha trastocado la formación de licenciados en educación como formador de formadores. En el plan de estudios de 2003, las áreas de formación del licenciado en educación dirigidas al ejercicio profesional en la UAEM tuvieron que ver, principalmente, con el currículum, la administración educativa y en menor medida con la investigación educativa y con el trabajo docente y su didáctica en los distintos niveles escolares. En particular, se pretende continuar la investigación en la dirección de la reconstrucción de los procesos de identificación profesional, con el propósito de comprender cuál ha sido el impacto de la competencia como concepto nodal en los procesos de formación profesional impulsados por el proyecto de innovación curricular.

BIBLIOGRAFÍA

- Barrón, C.; Ducoing W., P. y Escudero C., O. (1991). *La formación y el desempeño profesional del licenciado en educación. Un estudio comparativo avances de investigación 1989-1990*. México: UNAM/Facultad de Filosofía y Letras.
- Buenfil, R. N. (1992). *Identidad y Educación. Tesis DIE 22*. México: IPN.
- _____ (coord.) (2002). *En los márgenes de la educación. México a finales del milenio*. México: Plaza y Valdés.
- _____ (2008). El interminable debate sobre el sujeto social. En Da Porta, E. & Saur, D. (coord.), *Giros teóricos impactos disciplinarios en las Ciencias Sociales y Humanidades*. Argentina: Editorial Comunicarte.
- Correa, E. (2011). Identidad, identificación, discurso y sujeto. Una aproximación desde el psicoanálisis y el análisis político de discurso. En Buenfil, R. N. & Navarrete, Z. (coord.), *Discursos educativos, identidades y formación profesional. Producciones desde el análisis político del discurso*. México: Plaza y Valdés.

- De Alba, A. (1994). *Currículum: crisis, mito y perspectivas*. México: UNAM.
- _____ (coord.) (2000). *El fantasma de la teoría. Articulaciones conceptuales y analíticas para el estudio de la educación*. México: Plaza y Valdés.
- Dubet, F. (1989). De la sociología de la identidad a la Sociología del sujeto, *Estudios sociológicos* 7(21) sep.-dic. (519-545). México: Colegio de México.
- Fuentes, S. (1999). *Identificación y constitución de sujetos: El discurso marxista como articulador hegemónico del proceso identificatorio de los estudiantes de sociología de la ENEP Aragón, generación 74-83*. DIE Tesis 31. México: DIE-CINVESTAV/IPN.
- _____ (coord.) (2007). *Horizontes de intelección en la investigación educativa: discursos, identidades y sujetos*. Cuadernos de construcción conceptual en educación, 7, nueva época. México: Juan Pablos.
- _____ (2008). *Sujetos de la educación: identidad, ideología y medio ambiente*. México: UPN.
- Glynos, J., Stavarakakis, Y. (2008). Encuentros del tipo real. Indagando los límites de la adopción de Lacan por parte de Laclau. En Critchley, S. y Marchart, O. (comp.). *Laclau. Aproximaciones críticas a su obra*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Hoyos, C. Á., (coord.) (1997). *Epistemología y objeto pedagógico ¿es la pedagogía una ciencia?* México: Plaza y Valdés/CESU-UNAM.
- Lacan, J. (1984). *El Seminario 3, Las psicosis (1957-1958)*. Buenos Aires: Paidós.
- Laclau, E. (1993). *Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo*. Buenos Aires: Nueva visión.
- _____ (1996). *Emancipación y diferencia*. Ariel: Argentina.
- Latapi, P., (coord.) (1998). *Un siglo de educación en México*: CONACULTA: FCE.
- Stavarakakis, Y. (2007). *Lacan y lo político*. Buenos Aires: Prometeo.
- Zizek, S. (1992), Identidad e identificación, *El sublime objeto de la ideología*, pp. 125-175, México, Siglo XXI.

PONENCIA 29

Docencia y organización curricular desde la perspectiva de los estudiantes en las unidades académicas de la UAS. El caso de la Unidad Regional Centro Norte



7º CONGRESO DE
INVESTIGACIÓN
EDUCATIVA

María Concepción Mazo Sandoval

mariamazo63@gmail.com

Francisco Javier López Cruz

fjlopezc1954@hotmail.com

Isabel Cristina Mazo Sandoval

icmazo@hotmail.com

RESUMEN

El ejercicio de la docencia es sin lugar a dudas, uno de los aspectos que dan vida a la estructura escolar; no podemos hablar de escuela y de educación sin que no salga a la luz el trabajo docente; pero, ¿cómo se desarrolla?, ¿cuáles son sus condiciones?, ¿Qué piensan los alumnos de la práctica de sus profesores?. Estas y variadas preguntas están en la mesa de análisis de las unidades académicas que se preocupan y ocupan de los indicadores que desde hace ya varios años son tomados en cuenta para acceder a niveles de calidad a partir de evaluaciones varias. Esta ponencia rescata un ejercicio de investigación, resultado del seguimiento de indicadores de satisfacción estudiantil en unidades académicas de la región centro norte en la Universidad Autónoma de Sinaloa.

PALABRAS CLAVE: Docencia, organización curricular, formación docente, satisfacción estudiantil.

INTRODUCCIÓN

Cuando las escuelas y facultades a través de las Instituciones de Educación Superior a las que pertenecen, están involucradas en procesos de mejora continua que las lleven a potenciar sus indicadores de calidad y con ello el posicionamiento en los rankings nacionales e internacionales que, a su vez les reditúe en mayores bolsas económicas (vía subsidios o programas de mejoramiento de la educación); no podemos dejar de lado al docente ya que juega uno de los roles claves al momento de querer cumplir con los parámetros que los organismos evaluadores y acreditadores marcan a cada unidad académica.

Cada uno de los programas que se desarrollan implica por tanto involucrar a toda la comunidad, a esa parte de la sociedad en el que se configura la educación superior en este caso. Por ello, parte de los involucrados como son los estudiantes y junto con ellos los profesores juegan un papel relevante ya que, sin su presencia, las aulas universitarias no tendrían razón de ser. De ahí el reporte de investigación que hoy presentamos cobra relevancia al formar parte de un proyecto institucional encaminado a conocer el comportamiento de los indicadores de satisfacción estudiantil y evaluación docente como parámetros de calidad en programas acreditados dentro de la Universidad Autónoma de Sinaloa; el recorte aquí seleccionado corresponde al de cinco unidades académicas que forman la Unidad Regional Centro Norte de la Universidad Autónoma de Sinaloa y, se ha decidido compartir parte de los resultados obtenidos a lo largo de un estudio que involucró a más de dos mil estudiantes a través de las respuestas vertidas en un cuestionario diseñado para conocer su nivel de satisfacción con respecto a diez parámetros claves de los cuales se han seleccionado para presentar dos: docencia y organización curricular .

DESARROLLO DEL TEMA

La imagen ideal del docente es un producto del devenir histórico social pues ha venido cambiando a medida que transcurre el tiempo y cambia la sociedad, generando con ello distintas exigencias de acuerdo con el modelo educativo prevaleciente así como al perfil de hombre declarado como necesario para la convivencia armónica de la sociedad. Pero es importante señalar que en diversas investigaciones y desde muy variadas opiniones se expresan tantas condiciones y exigencias al docente que resulta un perfil inalcanzable; ello lleva a suponer que cuando las exigencias sobrepasan las posibilidades reales, en lugar de ayudar, dificultan los trabajos de formación y desarrollo de los docentes ya que se da énfasis a determinados aspectos instrumentales y se dejan de lado otros; como las dificultades que debe enfrentar el docente para transformar su práctica, desarrollar su perfil profesional y personal en donde los valores juegan un papel relevante.

De acuerdo con lo expresado por especialistas encargados de organizar las temáticas en las revistas arbitradas de educación⁶, estos consideran como necesario hacer un espacio y reflexionar acerca de la naturaleza de los saberes y competencias que subyacen en el proceso de formación y en el ejercicio de la

⁶ Para corroborar lo anterior, puede consultar entre otras a la Revista Iberoamericana de Educación de la Organización de Estados Iberoamericanos. <http://www.campus-oei.org>

práctica docente; hoy los escenarios han cambiado y los sistemas educativos se ven fuertemente interpelados por estas transformaciones.

La formación de docentes ya no puede apelar únicamente al saber normalizado ni a la racionalidad técnica. Por otro lado, el docente, tanto al programar, como al conducir su práctica profesional, pone en juego una serie de saberes (conocimientos y capacidades específicas, habilidades, destrezas y actitudes, además de una formación axiológica definida) que se identifican como estilos de comportamientos docentes, llamados también “esquemas de acción”, o “configuraciones didácticas”. Por todo ello, cabe preguntarse: ¿cuál es el tipo de saberes que permite a un docente formarse una cierta visión de la situación; actualizar las alternativas de las que dispone en el arsenal del conocimiento pedagógico-didáctico?; ¿cómo impactan esos saberes en su capacidad para generar las adecuaciones del caso e incluso, producir alternativas nuevas para intervenir con razonable expectativa de pertinencia?; ¿qué intervenciones formativas facilitan la construcción de estos saberes?; ¿qué ámbitos y condiciones resultan más favorecedores para la construcción de estos saberes? ¿Cuál es el origen y pertinencia del conocimiento con el que desarrolla su tarea? ¿Cómo impacta su formación y convicción axiológica en el desarrollo de sus actividades docentes?

Los modelos de enseñanza y las estrategias didácticas que los docentes empleen para desarrollar los contenidos temáticos así como la orientación que se ha establecido institucionalmente, depende en gran medida de la formación profesional del docente tanto en el sentido disciplinario como pedagógico; de ahí que la integración de la relación que se establece entre el docente y el alumno a través del conocimiento innovador como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollado en las instituciones de educación superior para logra la formación de profesionales competitivos que vayan a incursionar a un exigente mercado laboral; son aspectos que no podemos perder de vista.

Las Instituciones de Educación Superior tienen necesariamente que poner sus ojos en la formación disciplinaria y pedagógica de aquellos docentes involucrados en la consecución de ese profesional competitivo. No es posible que dejemos de lado la finalidad de la escuela pues como sabemos, esta

Tiene un propósito netamente educativo, y educar es fundamentalmente desarrollar hábitos. Los hábitos pueden ser definidos como la segunda naturaleza de lo humano. El hábito es lo que tenemos como propio y asociado necesariamente a uno mismo. Es la proyección del ser en el hacer (Noro, 2003, 3)

Es decir, que el docente como parte sustancial de las escuelas requiere de una identificación con su quehacer y esa identificación por tanto necesita de un compromiso declarado, es decir proyectar en su práctica la responsabilidad asumida en el ejercicio de la misma y en la cual se reflejan necesariamente los hábitos con los que ha de diferenciar su trabajo.

Ante ello cuestionamos ¿qué relación existe entre la formación y actualización disciplinaria y pedagógica de los docentes del nivel superior si tomamos como profesión académica el ejercicio docente y no como un empleo alternativo a su formación inicial?; ¿Cómo perciben los estudiantes de la UAS en el nivel profesional el ejercicio de la docencia? ¿Cuál es u nivel de satisfacción con respecto a la práctica docente que necesariamente los involucra?

Actualmente se otorga una especial importancia a la formación y a la evaluación del profesorado, no únicamente por los especialistas en el quehacer educativo, sino también en las discusiones públicas y en los medios de comunicación. Para algunos investigadores esto

Puede ser la consecuencia de una época en la que se cuestiona la eficacia de la educación y en la que se intenta, desde posturas conservadoras, señalar con el dedo a quienes trabajan en las escuelas. Estos autores argumentan que los profesores están empezando a sentir los efectos de una vigilancia creciente y a menudo hostil, y a los profesores en formación se les somete a nuevos conjuntos de decretos reguladores y punitivos. (Imbernón, 2002, 8)

La opinión de este autor se inclina a pensar que aún es necesario la reflexión y el análisis del propio colectivo y la manifestación de sus opiniones sobre aspectos que permitan un mejor análisis de la formación y el desarrollo profesional del profesorado en una nueva cultura profesional. Ante ello coincidimos en la necesidad de reflexionar con respecto a los siguientes elementos.

- *Análisis de los conceptos de evolución, formación y profesión* que predominan en la sociedad actual: nos llama a cuestionarnos en cuanto a qué principios subyacen derivados del entorno socioeconómico, de la influencia de los medios de comunicación, de las creencias y valores y de las disciplinas científicas, del modelo profesional y de formación así como de las funciones específicas del profesorado.
- *Análisis de los cambios sociales y las necesidades futuras* de nuestra sociedad, que suponen procesos vertiginosos, anticipando así cual será la función de la educación, de la institución educativa y del profesorado en este nuevo marco de desarrollo social en el que las fronteras son superadas por el

asombroso avance tecnológico y donde el conocimiento ha generado una modificación sustancial a la forma de concebir el ejercicio docente.

- *Análisis de la situación actual de las instituciones de formación*, tanto inicial como permanente, de los modelos de formación que se ofrecen al profesorado y de cómo este bagaje repercute en la en la práctica real o en el ejercicio de la profesión que al enfrentar choques de realidad entre una práctica docente constructivista, reflexiva, orientada al aprendizaje se enfrenta a situaciones de organización burocrática y a condiciones físicas que le son adversas a los fines de esa nueva formación.
- *Análisis de la situación actual de la enseñanza*, en la etapas infantil, primaria y secundaria; es decir, análisis de los currículo y de la organización diseñados para estos niveles con el propósito de deducir de ellos las competencias y habilidades profesionales que debe asumir el profesorado para responder de forma crítica a las exigencias curriculares y de los alumnos que luego ingresan a los planteles de educación superior.
- *Análisis de la situación actual de la profesión docente* y de su cultura profesional desde el punto de vista del colectivo profesional y desde la administración educativa tomando como elemento el que la antigua concepción de la docencia _una capacidad individual remunerada como las profesiones liberales_ ha sido superada.
- *Redefinir las funciones y responsabilidades del profesorado* respecto a la reconsideración de su trabajo profesional (la consideración social, los obstáculos para acceder a la profesionalización, las relaciones laborales, el análisis de los valores) que está involucrado directamente con la comunicación, diseño, producción y ejecución del currículum. (Imbernón, 2002, 9-10)

La competencia y la diversificación de medios de acceso al conocimiento obligan a redefinir la tarea docente cada vez más en función de un proceso global, como una responsabilidad específica en el marco de un reparto concertado de tareas entre diversas fuentes de saber; el profesorado contratado ahora por su saber y por su experiencia profesional y social, se incorpora a un equipo pedagógico, en el sentido más amplio del término, que participa tanto en el proceso de aprendizaje como en la planeación de la educación.

En este sentido, al realizar estudios sobre la pertinencia del quehacer docente en la Unidad Regional Centro Norte de la Universidad Autónoma de Sinaloa para conocer las opiniones de los estudiantes con respecto a esta parte de su proceso de formación, nos encontramos que el ejercicio de la docencia se presenta en un nivel digno de analizar pues no basta con decir que se acude al centro de trabajo o que se

atiende a los alumnos en el aula; la docencia implica necesariamente, que tanto el que la ejerce como los insumos requeridos para la misma se encuentren en armonía. Ante ello, la opinión de quienes juegan uno de los roles principal en esta tarea, son sin duda uno de los jueces (si se pueden llamar así a los estudiantes), que tienen una voz autorizada para relacionar docencia con nivel de satisfacción y cumplimiento de expectativas en los procesos de formación que viven dentro de las unidades académicas. La opinión de los estudiantes cobra entonces un espacio de reflexión para quienes estamos involucrados tanto en la investigación educativa como el ejercicio mismo de la docencia.

CONTEXTO METODOLÓGICO: Desde el punto de vista metodológico, consideramos este estudio con una perspectiva empírica, que parte de un referente teórico ubicado en el terreno cualitativo y cuantitativo, auxiliado con estadística básica que nos permite dar a conocer porcentajes de opiniones basadas en los instrumentos acordados para recopilar información que en el caso particular es un cuestionario que mide escalas de actitudes con base en experiencias vividas como estudiantes en el entorno escolar y en relación con los actores del proceso (profesores, alumnos, directivos, personal de apoyo, entre otros).

Para el caso de esta ponencia, se han seleccionado dos de los grandes rubros en que se ha clasificado el instrumento y que son la docencia y la organización curricular, se tomó una muestra de 2228 estudiantes, aproximadamente el 50% del total de la población estudiantil de nivel licenciatura en la región. Se buscó que se representara a cada una de las unidades académicas y a su vez las licenciaturas que se ofertan en cada una por grupos y grados para asegurarnos una muestra confiable. Los resultados obtenidos son analizados siguiendo una secuencia de captura de datos y agrupación de lo particular a lo general; es decir, por grado, grupo, carrera, unidad académica y hasta llegar a los datos regionales. En este caso analizaremos a continuación lo concerniente a como se manifiesta la docencia y la organización curricular a nivel regional.

ANALISIS DE RESULTADOS

Acerca de la Universidad y sus unidades regionales y académicas: La Universidad Autónoma de Sinaloa ubicada en la región noroeste de México, es considerada como una de las seis universidades más grandes del país; por sus indicadores académicos está considerada por el CUPIA entre los diez primeros

lugares. Como IES, se encuentra organizada en cuatro unidades regionales a saber, Unidad Norte, Centro-Norte, Centro y Sur.

La Unidad regional centro norte, por su población, es la más pequeña en cuanto a matrícula y oferta educativa; en ella se ofertan once programas educativos distribuidos en cinco unidades académicas. De todos ellos, se ha buscado la evaluación por los CIEES así como la acreditación por los organismos correspondientes; se puede decir entonces que de once, ocho se encuentran acreditados y por ende en el primer lugar de los CIEES, lo que hace que aproximadamente el 73% de la población estudiantil curse estudios en programas de calidad.

Asegurar los indicadores de calidad requiere, obviamente, monitorear a través de diversos mecanismos, las condiciones en que se van desarrollando durante ciertos lapsos de tiempo, un ciclo escolar por ejemplo. En ese sentido, conocer el comportamiento del rubro denominado docencia implica para nuestro estudio, considerar siete aspectos: 1.- El dominio y conocimiento de los temas de aprendizaje por parte de los profesores, 2.- estrategias de enseñanza que utiliza el profesor en clase, 3.- estrategias de aprendizaje que promueve en los estudiantes durante el desarrollo del curso; 4.- dinamismo e interacción que establece el docente durante el curso, 5.- formas y mecanismos de evaluación de los aprendizajes, 6.- asesoría y tutoría por parte de los docentes y, 7.- participación en eventos para actualizar e intercambiar contenidos de formación académica.

En forma global se presenta el análisis de estos aspectos en cada unidad académica de la región en el cuadro que veremos enseguida.

Cuadro núm. 1: Docencia por Unidad Académica

Unidad académica/nivel de satisfacción	SATISFECHO	REGULARMENTE SATISFECHO	INSATISFECHO
FAADER	63.44	28.23	8.33
ECEA	39.17	24.09	13.06
DERECHO GUASAVE	49.30	33.01	17.64
DERECHO MOCORITO	67.48	24.76	7.76
FACE	76.15	19.74	4.09
% TOTAL DE SATISFACCION EN DOCENCIA 2009-2010.	59.10	25.96	10.17

Fuente del cuadro: Elaboración propia con base en los datos obtenidos de los cuestionarios aplicados a 2228 alumnos de las UA señaladas.

Si analizamos las tendencias observadas, nos percatamos que el nivel máximo de satisfacción se refleja en la UA denominada FACE, con un 76.15%, mientras que el nivel más bajo lo presenta ECEA con un 39.17% de satisfacción en docencia; no podemos dejar de lado que un nivel bajo lo presenta DERECHO GUASAVE con un 49.30%. Dentro de los niveles aceptables se encuentra FAADER con un 63.44% y DERECHO MOCORITO con el 67.48%.

Como unidad regional se obtiene apenas un 59.1% de satisfacción, que nos da un porcentaje bajo si consideramos el nivel de habilitación y calidad declarado al ser una unidad con programas acreditados en su mayoría.

Cuando revisamos lo que se refiere a la organización curricular, las preguntas que aquí se incorporan tienen que ver con 1.-El porcentaje de asignaturas con contenidos teóricos, 2.- carga de contenidos prácticos en las asignaturas, 3.- oferta de cursos optativos, 4.- habilidades profesionales y de pensamiento que están desarrollando a través de las asignaturas, 5.- Flexibilidad de los horarios y 6.- Posibilidad de elegir profesores. Observamos que en el parámetro denominado organización curricular las unidades académicas se encuentran como se refleja en el cuadro siguiente.

Cuadro núm. 2: Organización Curricular por Unidad Académica

Parámetro evaluado:	SATISFECHO	REGULARMENTE SATISFECHO	INSATISFECHO
FAADER	64.17	25.78	10.07
ECEA	38.40	35.98	25.63
DERECHO GUASAVE	44.92	30.72	24.35
DERECHO MOCORITO	55.9	25.30	18.58
FACE	65.06	23.43	11.53
TOTAL INDICE DE SATISFACCION EN ORG. CURRIC. 2009-2010.	53.68	28.24	18.02

Fuente del cuadro: Elaboración propia con base en los datos obtenidos de los cuestionarios aplicados a 2228 de alumnos de las UA señaladas.

De acuerdo con los datos del cuadro número dos, es importante destacar que tres de las cinco unidades académicas presentan un indicador arriba del 50%; podemos observar que el comportamiento de la unidad académica ECEA, sigue siendo un porcentaje bajo. Esta situación se torna preocupante cuando vemos que los indicadores de regularmente satisfecho e insatisfecho suman 61.61%. Si nuestro análisis se basa en la escala de calificación del uno al diez; se percibe entonces que en este parámetro la calificación aprobatoria la obtienen únicamente dos unidades

académicas y su promedio es relativamente bajo. ¿Qué sucede?, la respuesta se encuentra en los rubros cinco y seis que conforman este parámetro ya que la flexibilidad de horarios y la posibilidad de elegir profesores no existe o es muy escasa.

En el contexto del resto de los parámetros que conforman el instrumento y, a manera de ilustrar lo que sucede en la región, se ha preparado el cuadro número tres que se presenta enseguida.

Cuadro núm. 3: Parámetros evaluados por unidad regional.

PARÁMETRO EVALUADO	SATISFECHO	REGULARMENTE SATISFECHO	INSATISFECHO
DOCENCIA.	59.10	25.96	10.17
ORGANIZACIÓN CURRICULAR.	53.68	28.24	18.02
SERVICIOS DE SOPORTE ACADEMICO.	40.89	24.33	34.74
ORGANIZACIÓN Y EFICIENCIA EN LOS SERVICIOS ADMINISTRATIVOS.	58.35	25.12	16.51
INFRAESTRUCTURA FISICA.	52.74	24.65	25.21
MOBILIARIO Y EQUIPO.	59.31	21.32	19.32
AMBIENTE INSTITUCIONAL.	67.42	21.74	10.88
PRESTIGIO DE LA FACULTAD.	69.09	20.02	10.76
CUMPLIMIENTO DE EXPECTATIVAS QUE TENÍAS AL INGRESAR A ESTA ESCUELA.	66.50	21.78	12.26
¿RECOMENDARÍAS A TUS AMIGOS Y/O FAMILIARES QUE INGRESEN A ESTA ESCUELA?.	80.18	0	19.82
TOTAL INDICADORES EN % PARA LA URCN CICLO 2009-2010	60.72	21.31	17.76

Fuente del cuadro: Elaboración propia con base en los datos obtenidos de los cuestionarios aplicados a 2228 de alumnos de las UA que conforman la unidad regional centro norte de la UAS.

Si continuamos nuestro análisis tomando como referencia la escala del uno al diez, los primeros seis parámetros quedan en la línea de reprobado, es decir, menos de seis; ante ello, habría que revisar que pasa con las condiciones de cada unidad académica y cómo se han atendido las deficiencias observadas. Podemos afirmar que cuando la docencia y la organización curricular manifiestan, desde la opinión de los alumnos, porcentajes de satisfacción bajos, es hora de analizar lo que hay detrás de ello; sin embargo, no todo es negativo pues la confianza de los alumnos hacia la institución se ve fortalecida al presentar un 80.18 % de recomendación de las

escuelas. Hay buen avance además en el prestigio de las facultades, el ambiente institucional y el cumplimiento de expectativas.

Como se ha afirmado en algunas ocasiones, “La profesión académica entrelaza diversos tipos de relaciones, reflejadas en acciones y actitudes asumidas en el papel formal de desarrollo académico institucional y en el desarrollo de las relaciones interpersonales”(Mazo, 2008, 54). Es por ello que es relevante para la docencia y para el buen funcionamiento de las unidades académicas que haya una relación armónica entre lo material (mobiliario, equipo, infraestructura, soporte académico) y lo relacionado con los sujetos y sus relaciones interpersonales que coadyuven en el buen ambiente de la institución, su prestigio, cumplimiento de expectativas y la recomendación que de ellas se pueda hacer.

Sin embargo, no es nada más por placer que una institución como la UAS refleja sus condiciones a través de ejercicios de evaluación y seguimiento previamente planeados ya que una vez que se alcanzan los niveles de acreditación sus usuarios (alumnos y profesores) se tornan cada vez más críticos y exigentes; de ahí que los resultados en las evaluaciones ahora presentados nos marquen porcentajes que hay que seguir analizando pues

Una adecuada evaluación de la calidad de la educación requiere una perspectiva desde la cual la valoración de sus componentes esté interrelacionada y se asuma la interdependencia que existe entre dichos componentes. La evaluación desde esa mirada exige hacer un juicio de valor sobre cómo se desarrolla y qué resultados genera el conjunto del sistema educativo y sus componentes; es decir, desde la estructura, organización y financiamiento; el currículo y su desarrollo; el funcionamiento de las escuelas; el desempeño de los docentes; lo que aprenden los estudiantes en el aula y sus consecuencias en el acceso a oportunidades futuras y movilidad social. (Murillo y Román, 2010)

Requiere de un juicio de valor que alimente la toma de decisiones dirigida a la mejora de los niveles de calidad y equidad de la educación y que se haga a partir de una adecuada lectura y análisis macro y micro, así como desde los propios actores del escenario educativo; es decir que quienes ofertan como los que demandan los servicios serán las voces autorizadas para indicarnos el mejor camino a seguir cuando se trata de la formación de los profesionales que el contexto glocal demanda. Docencia y organización curricular van de la mano ya que desde el punto de vista de las relaciones socio institucionales, una buena docencia va anclada a un buen plan de estudios y, ambos requieren de las condiciones apropiadas para la obtención de mejores resultados; sin lugar a duda, este es un tema que no puede concluir ahora pero que marca la pauta para continuar en la reflexión colectiva.

BIBLIOGRAFIA

- IMBERNÓN, Francisco. 2002. La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional, 5º edición. Graó, España.
- MAZO Sandoval, María Concepción. 2008. Los Valores Docentes en la Profesión Académica de Educación Superior. PyV editores, México.
- MURILLO, F. Javier y Román Retos, Marcela. 2010. Retos en la evaluación de la calidad de la educación en América Latina, en. REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN. N.º 53 (2010), pp. 97-120
- NORO, Jorge Eduardo. 2003. "Actitudes y valores. Puerta de entrada a una nueva escuela significativa" en Revista Iberoamericana de Educación, OEI. En http://www.campus-oei-org/revista/edu_val14.htm.
- <http://www.campus-oei.org>

EJE DE ANÁLISIS 3

INVESTIGACIÓN SOBRE LA EVALUACIÓN CURRICULAR

PONENCIA 30

Estudio sobre trayectorias continuas en programas educativos en el Sistema de Universidad Virtual (SUV) de la Universidad de Guadalajara



María Elena Chan Núñez
machancita25@hotmail.com

María Isabel Enciso Ávila
encisoa@hotmail.com

Ma Inez González Navarro
mainezgndei@hotmail.com

RESUMEN

En esta ponencia se presentan los resultados de las percepciones de los estudiantes (trayectoria continua) sobre su experiencia en los programas educativos del Sistema de Universidad Virtual(SUV) de la Universidad de Guadalajara, que cuenta con cinco licenciaturas y un bachillerato a distancia. El propósito fue identificar los factores que favorecen o dificultan su avance en el trayecto escolar, con el fin de establecer mejoras en el diseño y operación de los planes curriculares.

Se aplicaron 662 encuestas a estudiantes de los seis programas educativos. El cuestionario se integró con cinco criterios a evaluar: las rutas de formación, diseño educativo, procesos de interacción, atención recibida en lo académico y administrativo, así como la incidencia de aspectos personales. Durante el análisis se resalta, que en los estudiantes con trayectorias continuas los dos factores que considera Tinto (1975,1989) son causa de abandono escolar se encuentran presentes en forma positiva, es decir se logra una integración social y académica pese a no tener antecedentes en la modalidad en línea, entre las dificultades que han enfrentado el 22% considera la falta de tiempo. Debido a que la mayoría tienen la característica de tener una responsabilidad familiar y laboral, y han tenido que ser muy organizados y jerarquizar actividades para cumplir en tiempo y forma con la agenda académica. Sin embargo han manifestado que hay puntos que podrían mejorar como los foros, las instrucciones en las actividades y la interacción con los asesores.

PALABRAS CLAVE: Trayectorias escolares, permanencia, educación a distancia.

INTRODUCCIÓN

La deserción escolar genera altos costos sociales y privados. Los primeros difícilmente se pueden calcular, pero entre ellos se mencionan los que se

desprenden de fuerzas de trabajo menos competente y más difícil de evaluar, cuando el sujeto no ha alcanzado ciertos niveles mínimos de educación para aprovechar los beneficios de programas de entrenamiento ofrecidos por el Estado o por empresas, y cuya manifestación extrema surge el analfabetismo (Espíndola & León, 2002). En educación superior es una problemática que afecta gravemente al crecimiento y desenvolvimiento socio-cultural del estudiante, así como también para las instituciones educativas encargadas de su educación. Las causas por las cuales surge este fenómeno son diversas, “entre ellas, se encuentran los antecedentes académicos del estudiante, tales como los bajos promedios obtenidos durante la educación media superior, la insuficiencia del conocimiento y competencias con las egresan los estudiantes de este nivel para atender las exigencias que son demandadas en el nivel, principalmente durante el primer año posterior a su ingreso a la licenciatura (Romo López, 2005).

La problemática de estudio surge por los altos índice de deserción y la baja eficiencia terminal que se ven reflejados de igual manera en modalidades no convencionales como es la educación virtual, aunque en algunos estudios han encontrado que los índices de abandono suelen ser más elevados que en los programas convencionales. Los factores específicos por los que se produce son múltiples, sin embargo de acuerdo con Tinto (1975, 1989), pueden agruparse en dos: los relacionados con la integración social y compromiso social del estudiante y el relativo a la identificación profesional y compromiso académico del mismo. Mientras que Bean (1980) incorpora al modelo de Tinto (1975) variables del ambiente laboral, de tal forma que la satisfacción con los estudios es similar a la satisfacción con el trabajo. Sostiene que inciden en la deserción los siguientes factores: 1) Académicos: preuniversitarios, integración académica y desempeño académico; 2) Psicosociales: metas, utilidad percibida, interacción con pares y docentes; 3) Ambientales: financiamiento, oportunidad de transferirse, relaciones sociales externas; 4) De socialización: rendimiento académico, adaptación y compromiso institucional. En el que resalta la importancia de las interacciones sociales.

En el ambiente virtual, la falta de integración social, es algo que poco se da fuera del contexto formal de aprendizaje, el estudiante difícilmente puede integrarse. Al no encontrar por lo menos a algún compañero con el que interactúe durante el curso, y se sienta apoyado en esta relación. Otra interacción importante es la que se tiene con los asesores, ya que desde la experiencia de los estudiantes en ambientes presenciales esperan encontrar relaciones alumno-profesor equivalentes en esta modalidad. Por lo tanto, la interacción es uno de los factores que más se ha demostrado que influyen en el abandono en ambientes virtuales.

Sin embargo de acuerdo con Díaz (2008), los factores externos, la motivación y las percepciones de la enseñanza a distancia muestran relaciones en los estudiantes al tomar las decisiones de abandono o de permanencia. Sin embargo, Frankola (citado por Díaz, 2008) encontró que la falta de supervisión, motivación, problemas con la tecnología, falta de apoyo a los estudiantes, las preferencias de aprendizaje, diseño inadecuado de los cursos e instructores inexpertos, son las principales causas que explican la deserción. Por otro lado Díaz resalta la postura de Wylie (2005) quien propone que la deserción es un proceso cíclico de decisiones de corto plazo, donde el estudiante permanentemente está realizando ajustes académicos y sociales, a partir de los resultados de las evaluaciones académicas. En el caso de los programas educativos del Sistema de Universidad Virtual (SUV), no se evalúa con exámenes sino con portafolio de evidencias de aprendizaje, pero de igual manera la forma en la que es valorado su esfuerzo es un factor para la permanencia y satisfacción con relación a sus expectativas del programa.

La población objetivo de esta investigación se centró en los estudiantes que reflejaban una trayectoria continua, de acuerdo con la categorización de Chain y Ramírez (1997: 80), que “refiere la continuidad y/o discontinuidad en el ritmo temporal correspondiente a la generación; continuidad entendida como ritmo normal en los estudios, su indicador es la inscripción actualizada en el semestre que corresponde según el periodo de inicio de los estudios”. Es decir los que se caracterizan por llevar un avance acorde con la ruta de formación sugerida, en relación con la cohorte de pertenencia. De tal forma que permitieran identificar los factores que consideran ha dificultado su avance en trayecto escolar, con el fin de establecer mejoras en el diseño y operación de los programas educativos. Para lo cual se establecieron los siguientes objetivos:

- Conocer las incidencias personales que dificultan el avance de los estudiantes.
- Valorar si el diseño educativo y las rutas de formación están cumpliendo con su función académica.
- Conocer la opinión de los estudiantes de la atención recibida en lo académico y lo administrativo.
- Identificar el proceso de interacción entre los diferentes actores como factor para la permanencia.

Para la realización del estudio se eligieron estudiantes con estatus de activos con un promedio mayor a 90, con registro de cursos en el calendario escolar 2009-A. La finalidad era identificar rasgos de su perfil y descripción de su situación particular que podrían hacer la diferencia en resultados dentro del programa. A los cuales se les invitó a responder un cuestionario en línea con preguntas cerradas dentro del

METACAMPUS que es la plataforma virtual que hospeda los cursos. Se obtuvo una respuesta de 662 cuestionarios de los seis programas educativos (Tabla 1), con una confianza del 95% y un error de $\pm 5\%$. El muestreo fue aleatorio simple cuidando que todos los programas estuvieran representados proporcionalmente, aunque la validez del estudio es en general de las trayectorias continuas y no por programa educativo.

Tabla 1. Distribución de cuestionarios por programa

Programa	Cuestionarios
Lic. en Educación	310
Lic. en Bibliotecología	71
Lic. en Administración de las Organizaciones	79
Lic. en Tecnologías e Información	107
Lic. en Gestión cultural	45
Bachillerato a Distancia	50
Total	662

RESULTADOS

La población atendida en el Sistema de Universidad Virtual se caracteriza por ser mayoritariamente femenina ya que representa el 63%, tendencia similar al analizar por programa con excepción de la licenciatura en tecnologías de la información con un 73% de hombres. La edad promedio es de 36 años, ya que el 82% del total de la población encuestada se ubica en un rango de 26 a 50 años. El 59% son casados y 69% tiene hijos. Lo cual nos permite afirmar que se atiende a una población diferente a la que demanda los programas presenciales. Son personas que han dejado alguna pausa en sus estudios, y que tienen ya una responsabilidad familiar.

El 84% de los encuestados manifiesta trabajar, de los cuales el 18% tienen doble empleo, principalmente los que desempeñan como docentes. Están contratados principalmente en el sector público el 53%, y el 9.5% se ubica en niveles de toma de decisiones en nivel mando medio. Lo que confirma que la elección de la modalidad, por estar acorde con las necesidades de su tiempos laborales que la presencial no permitiría. El 85% tiene como antecedente haber estudiado en modalidad presencial y tan sólo el 5% manifiesta haber tomado algún curso en línea. Lo que implica que para la mayoría fue un reto adaptarse a la nueva modalidad. También se identificó

que para los estudiantes en programas de licenciatura, el 36% ya cuenta con una licenciatura y el 5% con maestría, lo que permite afirmar que no sólo se atiende a población que hizo pausa en sus estudios, sino también a personas que requieren ampliar sus competencias profesionales por necesidades en su campo profesional.

Lo anterior coincide con las razones para inscribirse siendo el porcentaje más alto la modalidad (27%), seguida del prestigio de la institución y las habilidades y vocación (20%), para elegir como tercera opción mejorar sus condiciones laborales. Sin embargo las tres dificultades con más menciones a las que manifiestan haberse enfrentado, tienen relación con las características de tiempo parcial compartidos entre familia, trabajo y estudios, ya que su principal dificultad es la falta de tiempo (21%). Los estudiantes manifiestan haber resuelto el problema de tiempo, organizando mejor sus actividades, y bajando la carga de cursos (34%). Como segundo punto problemático ha enfrentado la dificultad para comprender las instrucciones para realizar actividades (16%), problema que ha resuelto con la ayuda de los asesores (30%) en la retroalimentación de la actividad (36%), ó con ayuda de compañeros, ya que el 80% manifiesta conocer a sus compañeros y trabajar en equipo. Mientras que la tercera dificultad tiene que ver con su relación familiar, al sentir que no reciben apoyo (13%), para compaginar tiempos en actividades familiares y las actividades escolares.

En relación a los recursos económicos para los gastos que implica la modalidad virtual, como el acceso a internet, así como el tener que realizar las actividades escolares al final de la jornada laboral y después de la convivencia familiar, comentan haber resuelto parcialmente esta situación mediante el diálogo con los miembros de la familia y el apoyo de asesores.

Al preguntarles sobre el comportamiento en el programa que les permitió tener un buen desempeño académico, la mayoría coincidió en: ser responsable, optimista, asumir retos, ser perseverante, cumplir con las obligaciones que se asignan y cumplir con la agenda establecida. Otro elemento fu el sentirse orgulloso de trabajar en un ambiente virtual, ya que el 96% menciona que el programa educativo sí ha respondido a sus expectativas, porque las materias le han gustado (27%), ha aprendido a desempeñarse mejor en su trabajo (18%) y ha encontrado respuesta a problemas laborales (17%).

Se solicitó a los alumnos que evaluaran la calidad del diseño de los cursos, considerando algunos de sus elementos (tabla 2), identificando que las instrucciones de las actividades, la interacción con los asesores, los foros e insumos y materiales

son los puntos a mejorar, principalmente por ser los elementos de interacción académica y social más importantes para la permanencia en los programas.

Tabla 2. Calidad de los elementos de los cursos

Elementos	Muy Mala	Mala	Regular	Buena	Muy buena
Instrucciones de las actividades	.3	2.3	20.8	56.5	20.1
Entorno de aprendizaje (metacampus)	.2	.2	7.7	47.4	44.6
Interacción con asesores	1.8	5.6	34.9	45.3	12.4
Métodos de evaluación	.8	2	14.2	61.5	21.6
Insumos informativos y materiales	.9	2.6	20.4	48	28.1
Cronograma de actividades	.3	1.2	14.5	53.5	30.5
Foros	2	6.3	27.9	43.4	20.4

Al evaluar la calidad de la atención de algunas áreas académico-administrativas con las que los estudiantes tienen contacto en su actividad cotidiana (Tabla 3), manifiestan recibir una atención de buena a muy buena, sin embargo se identifican como puntos de mejora la atención de los asesores y de soporte técnico.

Tabla 3. Calidad de la atención recibida

por parte de:	Muy Mala	Mala	Regular	Buena	Muy buena
Asesores (considerando a la mayoría)	.6	.6	15.6	48.8	34.4
Personal administrativo	.3	1.4	6.3	46.7	45.3
Coordinación de carrera	.8	1.7	7.4	41.1	49.1
Soporte técnico	.8	2	13.7	51.8	31.7

Con base en los resultados expuestos se presentan las siguientes conclusiones y propuestas de mejora en la implementación curricular:

Este estudio de seguimiento a los trayectos continuos se realizó de forma exploratoria de tal manera que con base en esta experiencia se realice de manera permanente incluyendo las trayectorias nulas y las discontinuas. De este modo se podrá identificar las necesidades específicas al tipo de trayectoria e intervenir de manera oportuna para que todos logren concluir sus estudios, sin que se vean en la necesidad de abandonarlos. Así como también emprender mejoras en el diseño y la operación de los programas educativos.

Para lo cual será necesario que en lo sucesivo se considere ampliar la validez de la muestra a nivel de cada programa, permitiendo identificar problemáticas específicas en la operación de cada programa educativo. La información recolectada se dividirá en tres tipos: La sociodemográfica, que se ha demostrado que estas características influyen en el ritmo en que se avanza en el trayecto escolar, al tener que compaginar diversas actividades familiares, laborales y escolares. La segunda consiste en identificar las problemáticas en cada ciclo para poder intervenir. Mientras que la tercera, implica evaluar el desempeño institucional en su función académico-administrativa.

Dado que la organización del tiempo es la principal dificultad a la que se han enfrentado los estudiantes, algunos manifestaron que seguir la ruta sugerida, implica una carga muy pesada y por esta razón han decidido reducir el número de materias que cursan por ciclo. Sin embargo esta decisión no siempre es la más acertada por lo que será necesario implementar la orientación ó asesoría académica, para determinar la cantidad de materias que deberán cursar por ciclo, considerando su tiempo disponible; que les permita una ruta alterna y acorde a sus necesidades. También se requiere agregar al Metacampus una herramienta que permita la planificación de las actividades escolares, a través de alertas.

Los estudiantes que han tenido un trayecto escolar continuo, han demostrado coincidir con los dos factores que Tinto (1975,1989) considera importantes para la permanencia de los estudiantes. Como primer factor, el compromiso social que ha manifestado al establecer lazos de cooperación con compañeros; así como el trabajo con los asesores durante las actividades escolares. También considera que deben mejorarse los mecanismos que se establecen en el metacampus, como los foros donde intercambian opiniones entre compañeros y asesor, así como la interacción con asesores que calificaron de regular a buena. Como segundo factor el compromiso académico, cuando los alumnos expresan sentirse orgullosos de trabajar en un ambiente virtual; logrando cumplir con las obligaciones asignadas en la agenda escolar y manifestando el 96% que el programa ha cumplido sus expectativas.

BIBLIOGRAFÍA

Bean, J. P. (1980). Student Attrition, Intentions and Confidence. *Research in Higher Education* (17), 291-320.

- Bean, J., & Metzger, B. (1985). A conceptual model of non-traditional undergraduate student attrition. *Review of Educational Research*, 485-540.
- Control Escolar Sistema de Universidad Virtual (2009). Universidad de Guadalajara.
- Chain, R., & Ramírez Muro, C. (1997). Trayectoria escolar: la eficiencia terminal en la universidad veracruzana. *Revista de Educación Superior*, 26 (102), 79-97.
- Díaz Peralta, C. (2008). Modelo Conceptual para la Deserción Estudiantil Universitaria Chilena. *Estudios Pedagógicos*, 34 (2), 65-86. Disponible en: <http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052008000200004&lng=es&nrm=iso>.
- Espíndola, E., & León, A. (2002). La deserción escolar en América Latina: un tema prioritario para la agenda regional. *Revista Iberoamericana* (30). Disponible en: <http://www.rieoei.org/rie30a02.htm>
- Romo López, A. (2005). *Estudio doble retención y deserción en un grupo de IES*. México: ANUIES.
- Tinto, V. (1975). Dropout From Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research. *Journal of Higher Education*. 45, 89-125.
- Tinto, V. (1989). Una reconsideración de las teorías de la deserción estudiantil. En Santoyo, *Trayectoria escolar a la educación superior* (págs. 47-84). México: SEP, ANUIES.
- Vásquez Martínez, C. R., & Candelaria, R. P. (2007). La deserción estudiantil en educación superior a distancia: perspectivas teóricas y factores de incidencia. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (3-4), 107-122. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/270/27011410005.pdf>

PONENCIA 31

Una comparativa desde diferentes perspectivas de investigación entre las Licenciaturas de Informática y Sistemas Computacionales, caso Universidad Autónoma de Nayarit



Gabriel Zepeda Martínez
gabrizepmar@gmail.com

RESUMEN

Esta investigación expone las conclusiones obtenidas del estudio comparativo que se realizó a las licenciaturas en Sistemas Computacionales e Informática de la Universidad Autónoma de Nayarit. El estudio se llevó a cabo con el objetivo de encontrar similitudes e igualdades entre las dos carreras debido a que existe un sentimiento generalizado de que las dos licenciaturas son la misma pero con diferente nombre. La investigación se realizó desde un enfoque cualitativo donde se analizaron los mapas curriculares de las dos licenciaturas, se entrevistaron profesores que imparten materias en ambas carreras y se aplicó un cuestionario a los alumnos próximos a egresar de dichas licenciaturas. Este trabajo se espera que sirva como modelo para que en otras instituciones se hagan este tipo de estudios y así poder ofrecer carreras bien diferenciadas, sobre todo en las de las áreas de las Tecnologías de la Información y Comunicaciones [TIC].

INTRODUCCIÓN

El constante cambio que sufre la industria de las tecnologías y las comunicaciones ha forzado la creación de nuevas carreras que un tiempo atrás sería imposible imaginar. Ante estas necesidades, las universidades tuvieron que crear nuevas carreras para poder ofrecer profesionales en el análisis y administración de tecnologías de la información y comunicaciones [TIC]. Además, en forma paralela, existió la necesidad de profesionales que pudieran desarrollar software para las empresas y crear soluciones basadas en las TIC para eficientar la productividad. Lo anterior dio como resultado la aparición de dos licenciaturas que son la base de todas las demás de esta área: Informática y Sistemas Computacionales. Estas dos

Licenciaturas se ofertan actualmente en la Universidad Autónoma de Nayarit desde hace aproximadamente 9 y 6 años respectivamente.

Antecedentes del problema

La Licenciatura en Informática de la Universidad Autónoma de Nayarit se crea en el año de 1992 con el nombre de Licenciatura en Informática y Estadística, pero es hasta el 2000 cuando cambia su nombre al actual, Licenciatura en Informática, teniendo como enfoque la administración de la información en las empresas. En cambio, la Licenciatura en Sistemas Computacionales, nace en el año de 2003 como resultado de un estudio que se realizó a nivel regional en el que se detectó la carencia de recursos humanos con este perfil para satisfacer la necesidad de profesionales en esta área en la región occidental de nuestro país. Los mapas curriculares de estas dos licenciaturas están basadas en los perfiles de la Asociación Nacional de Instituciones Educativas de Informática (ANIEI), siendo esta asociación la que dicta las bases a nivel nacional para la alineación de los perfiles de las carreras del área de las TIC, la cual establece que:

... su esencia y su espíritu están dados por el objetivo de contribuir a la formación de profesionales en Informática y Computación sólidamente preparados, y de impulsar la difusión y la asimilación de una cultura computacional en la sociedad, acorde a lo que el mundo actual, cada vez más informatizado, y el futuro emanado de la revolución informática presente, exigen (Antecedentes de ANIEI, 2002).

Objetivo

Actualmente existe una confusión por parte de los alumnos, ya que perciben que las dos licenciaturas son la misma, pero con diferente nombre. La pregunta general que se plantea en este proyecto de investigación es: ¿Existe realmente una diferencia significativa en términos académicos y curriculares para determinar que las licenciaturas en Informática y Sistemas Computacionales de la Universidad Autónoma de Nayarit son diferentes? Para contestar esta pregunta se fueron cumpliendo objetivos para tener resultados que nos aportaran una visión clara sobre la situación actual.

Justificación

Una licenciatura, aunque sea del área de las TIC, deberá tener una base sólida de identidad en los alumnos, y el hecho de que se genere un sentimiento de engaño y

se crea que las dos carreras son en realidad una misma, ha dado como resultado, que exista una inquietud generalizada, lo cual es una señal de alarma de que algo no está funcionando adecuadamente. Quizás sea la falta de información de los propios estudiantes, quizás la comodidad de algunos profesores que imparten el mismo contenido en las dos carreras, o quizás la falta de trabajo de las academias que no han establecido un determinado nivel de profundidad para cada una de las unidades de aprendizaje en cada licenciatura. Por lo anterior, se vuelve muy importante realizar esta investigación para conocer las causas que ocasionan dichas confusiones.

Metodología

Los puntos que se establecieron desde un inicio fueron los siguientes:

1. Conocer los mapas curriculares de cada carrera.
2. Revisar y comparar los contenidos programáticos de las unidades de aprendizaje comunes en ambas carreras.
3. Determinar el grado de igualdad de las materias.
4. Aplicar una encuesta a los alumnos de las dos licenciaturas próximos a egresar.
5. Entrevistar a los profesores que han impartido la misma materia en las dos licenciaturas.
6. Analizar los resultados del análisis de huella de las unidades de aprendizaje de las dos licenciaturas, de las encuestas a los alumnos y de las entrevistas a los profesores.
7. A través de la triangulación determinar el grado de igualdad de las dos licenciaturas.

Tabla 1

Cuadro de actores e instrumentos utilizados.

	Alumnos	Profesores	Información de las licenciaturas
Técnica de recolección y de análisis de datos	Censo	Sondeo	Análisis de contenido y análisis histórico
Instrumento por aplicar	Cuestionario	Entrevista	Rejilla de análisis

La población que se contempló en la presente investigación fueron treinta seis alumnos de noveno semestre de la Licenciatura en Informática y veintiún alumnos de la Licenciatura en Sistemas Computacionales. También se obtuvo una relación entre las materias que son iguales en las dos licenciaturas, y por último, se entrevistó a doce profesores que impartían clases en las dos licenciaturas con la misma materia, tomando en cuenta el historial de los últimos cuatro semestres.

RESULTADOS

Primeramente se realizó un análisis comparativo de los mapas curriculares de las dos licenciaturas, con la finalidad de encontrar las unidades de aprendizaje disciplinares comunes en las dos (ver apéndice A), posteriormente se presenta el análisis de los datos preliminares que se obtuvieron de los cuestionarios aplicados a la Licenciatura en Informática de la Universidad Autónoma de Nayarit, en base a las encuestas aplicadas.

Tabla 2

Tabla general de resultados del cuestionario aplicado a los alumnos de Licenciatura en Informática.

Preguntas	Respuestas			Total	Porcentajes		
	A	B	C		A	B	C
1	28	8	NA	36	77.78	22.22	NA
2	27	9	NA	36	75.00	25.00	NA
3	8	19	NA	27*	29.63	70.37	NA
4	24	12	NA	36	66.67	33.33	NA
5	6	18	NA	24*	25.00	75.00	NA
6	4	13	19	36	11.11	36.11	52.78
7	8	5	NA	13*	61.54	38.46	NA

A continuación se presenta el análisis de los datos preliminares que se obtuvieron de los cuestionarios aplicados a la Licenciatura en Sistemas Computacionales de la Universidad Autónoma de Nayarit, en base a las encuestas aplicadas.

Tabla 3

Tabla general de resultados del cuestionario aplicado a los alumnos de Licenciatura en Informática.

Preguntas	Respuestas			Total	Porcentajes		
	A	B	C		A	B	C
1	16	5	NA	21	76.19	23.81	NA
2	15	6	NA	21	71.43	28.57	NA
3	3	12	NA	15*	20.00	80.00	NA
4	18	3	NA	21	85.71	14.29	NA
5	8	10	NA	18*	44.44	55.56	NA
6	7	1	13	21	33.33	4.76	61.90
7	9	4	NA	13*	69.23	30.77	NA

Tabla 4

Porcentajes de respuestas por área de formación de los alumnos de las dos Licenciaturas.

	Redes	Administración de proyectos	Ingeniería de Software
Informática	11.11%	36.11%	52.78%
Sistemas Computacionales	33%	4.76%	61.90%

Análisis de los datos

A partir de las entrevistas realizadas se lograron obtener algunas etiquetas basadas en los patrones de repetición que señalaron los profesores. Estas etiquetas son:

1. Un profesor dependiendo de su formación puede dar clases en las dos licenciaturas.
2. Deberá darse una diferenciación de contenidos para cada materia, así como un nivel de profundidad diferente para cada una.
3. Los grupos mixtos son buenos, pues les permite ver cómo interactúan alumnos de las dos licenciaturas.

A partir del censo que se realizó a los estudiantes del noveno semestre de las Licenciaturas en Informática y Sistemas Computacionales tenemos que un 52.78% de los estudiantes de la Licenciatura en Informática creen que su área de formación principal es la Ingeniería de Software, lo que nos conduce a pensar que los alumnos de dicha licenciatura están recibiendo una formación muy técnica para su perfil, sabemos que un Licenciado en Informática de acuerdo a su perfil de egreso (Universidad Autónoma de Nayarit, 2000) se desea que administre y organice

recursos informáticos, evalúe las áreas de impacto por la incorporación de nuevas tecnologías en las organizaciones, establezca políticas del manejo de los recursos informáticos, analice las necesidades de sistematización y desarrolle soluciones basadas en metodologías para el diseño y desarrollo de software. Lo anterior deja en claro que es la administración de recursos humanos, tecnológicos y de proyectos las áreas de mayor importancia para un licenciado en Informática, por lo que se tiene una mala percepción de parte de los alumnos. Profundizando en el análisis de datos de contenido podemos darnos cuenta que los alumnos de la Licenciatura en Informática llevan una elevada carga de materias del área de programación como son: fundamentos de programación, programación I, programación II, programación III, base de datos I, base de datos II, ingeniería de software, lo que incide bastante en la formación de ellos.

Además, por parte de los docentes tenemos que veintiséis profesores imparten clases en las dos Licenciaturas, lo que aumenta el riesgo de que se imparta el mismo contenido en cada carrera. Sabemos por las entrevistas que los profesores en su mayoría [diez de doce], considera que un profesor puede impartir clases en las dos licenciaturas, pero siempre y cuando se haga una diferenciación de contenido para cada una. Al analizar las cargas horarias de los últimos cuatro semestres observamos que la oferta para las dos licenciaturas es muy limitada, es decir, solamente se ofertan las materias necesarias para que el alumno pueda terminar su licenciatura en tiempo y forma, por lo que no se ofrece realmente una oferta para que el alumno pueda seleccionar lo que mejor le conviene de acuerdo a su perfil de egreso.

Discusión

Conclusiones

En el momento en que se determina que trabajar bajo un enfoque cualitativo es lo ideal para acercarnos a la verdad de nuestra investigación, todo es complicado, por un lado tenemos opiniones de maestros, resultados de alumnos, documentos que nos quieren decir algo, y sobre todo, un inframundo de datos e información que están ahí, pero que dependerá de nuestra habilidad el poder conjeturar a partir de ellos. Sabemos que en la medida que podamos argumentar algunas recomendaciones, estas serán muy válidas, puesto que se ha visto el problema desde diferentes ángulos o perspectivas como son los alumnos, maestros, datos históricos y datos de contenido. Sabemos que “el reporte cualitativo es una exposición narrativa donde se

presentan los resultados con todo detalle” (Creswell, 2005), aunque como afirma Williams, Unrau y Grinnell (2005), deberán pasarse por alto algunos detalles.

Después del exhaustivo análisis que se realizó desde diversas perspectivas de la investigación cualitativa y un poco de la cuantitativa, podemos concluir que el objetivo inicialmente planteado sobre el conocer por qué existe una sensación de igualdad entre los alumnos de las Licenciaturas en Informática y Sistemas Computacionales respecto a que son la misma carrera pero con diferente nombre, nos arroja varios puntos de reflexión:

1. Son los mismos profesores los que imparten clases en las dos carreras.
2. No existe una diferencia de contenidos en los programas de las unidades de aprendizaje.
3. Los alumnos pueden cursar materias de cualquier nivel en otro grupo de la otra licenciatura.
4. Algunas materias selectivas se están dando de forma obligatoria en ambas carreras, por lo que no existe una oferta realmente para el alumno.
5. La Licenciatura en Informática tiene mucha carga de materias técnicas, no siendo ese el objetivo de la Licenciatura.

Por lo que podemos afirmar algunas hipótesis:

1. Los alumnos sienten que no reciben una educación adecuada que ayude a fortalecer el perfil de egreso.
2. Cursan materias sin tener libertad para ir construyendo un perfil adecuado a su licenciatura.
3. Al tomar materias en otros grupos se dan cuenta que las materias son iguales en las dos carreras.
4. Al hacer su carga horaria se dan cuenta que son los mismos profesores en ambas licenciaturas.

Recomendaciones

Conociendo todos los rasgos de similitud entre ambas licenciaturas, podemos concluir que tienen razón los alumnos en considerar que son la misma licenciatura, pero con diferente nombre.

Para poder establecer un punto de inflexión que sea perceptible por parte de todos los actores participantes en las licenciaturas de Informática y Sistemas Computacionales se propone que:

1. En las materias del área disciplinares, es más conveniente tener diferentes maestros para cada licenciatura.
2. Las academias deberán actualizar los contenidos de las unidades de aprendizaje para que se otorgue la profundidad necesaria a cada una de ellas dependiendo de la carrera.
3. Se deberán permitir grupos mixtos solamente en materias que sean formativas, no del área disciplinar.
4. Extender la oferta de materias a los alumnos, para que puedan tomar las que fortalezcan su perfil de egreso en una sola especialidad, evitando que las materias selectivas se vuelvan obligatorias.
5. Cuidar que los profesores que dan materias en ambas licenciaturas en las áreas de formación, le den un enfoque adecuado a la licenciatura, de acuerdo a la materia que impartan.

Implicaciones

1. Que los órganos colegiados como son los Cuerpos Académicos estén al pendiente para mantener actualizados y diferenciados los dos programas.
2. Que los profesores respeten los contenidos de las unidades de aprendizaje dándoles un enfoque de la Licenciatura en la que imparten la materia.
3. Promover de una forma sistemática la misión, visión, perfil de egreso y objetivos de cada programa para evitar que los desconozcan los alumnos.
4. Que los profesores respeten su adscripción a cada programa y solamente impartan clases en la otra licenciatura si la materia no es disciplinar.
5. De ser necesario, iniciar un proceso de rediseño curricular para darle esa diferenciación de fondo a las dos licenciaturas.

REFERENCIAS

- Antecedentes de ANIEI. (2002). Disponible en el sitio Web de la Asociación Nacional de Instituciones de Educación en Tecnologías de la Información A. C., <http://aniei.org.mx/portal/modules.php?&name=asociacion&op=antecedentes>
- Botero, A. J. (2004). Entrevista con el Dr. Javier Botero Álvarez. Viceministro de la educación superior. *Umbral científico, fundación universitaria, Manuela Beltrán Bogotá, Colombia*, 4,114-123.
- Cresswell, J. (2005). *Educational Research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Upper Saddle River: Pearson Education Inc.

- Fullan, M. G. y Stielgelbauer S. (2003). *El cambio educativo. Guía de planeación para maestros*. México. Trillas
- Giroux, S. (2004). *Metodología de las ciencias humanas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Kish, L. (1995). *Survey Sampling*. Nueva York: John Wiley & sons.
- Lázaro Lorente, Luis Miguel (2001) *Problemas y desafíos para la educación en el siglo XXI en Europa y América Latina*, Universidad de Valencia. España.
- Lozano, F. (s.f.). Apuntes de metodología de investigación.
- Okuda, B. M., y Gómez, R. C. (2009). *Métodos de investigación cualitativa: Triangulación*. Red revista colombiana de psiquiatría.
- Peña, N. (2000). Tendencias cualitativas de investigación en ciencias sociales. Una posibilidad para realizar estudios sociales en educación física. *Revista digital de la Universidad de Caldas*.
- Universidad Autónoma de Nayarit. (2000). *Proyecto curricular de la Licenciatura en Informática*. Nayarit, México: Editorial Universitaria.
- Universidad Autónoma de Nayarit. (2003). *Proyecto curricular de la Licenciatura en Sistemas Computacionales*. Nayarit, México: Editorial Universitaria.
- Williams, M., Unrau, Y. A. y Grinell, R. M. (2005). The qualitative research approach en R. M. Grinell y Y. A. Unrau (Eds.) *Social Work: research and evaluation. Quantitative and qualitative approaches*. New York: Oxford University Press.

Apéndice A
Relación de materias en las Licenciaturas en Informática y Sistemas Computacionales de la Universidad Autónoma de Nayarit

Unidades de aprendizaje de la Licenciatura en Informática	Unidades de aprendizaje de la Licenciatura en Sistemas Computacionales
Materias que tienen mismo nombre y contenido.	
Administración de Sistemas Operativos	Administración de Sistemas Operativos
Álgebra Lineal	Álgebra Lineal
Análisis y Diseño de Sistemas de Información I	Análisis y Diseño de Sistemas de Información I
Análisis y Diseño de Sistemas de Información II	Análisis y Diseño de Sistemas de Información II
Auditoría y Gestión de Sistemas de Información	Auditoría y Gestión de Sistemas de Información
Base de Datos I	Base de Datos I
Base de Datos II	Base de Datos II
Cálculo Diferencial e Integral	Calculo Diferencial e Integral
Contabilidad Administrativa	Contabilidad Administrativa
Control estadístico de procesos	Control Estadístico de Procesos
Desarrollo de Aplicaciones Cliente/Servidor	Desarrollo de Aplicaciones Cliente/Servidor
Diseño de Interfaces Hombre maquina	Diseño de Interfaces Hombre Máquina
Estadística Inferencial	Estadística Inferencial
Estructura de Datos	Estructura de Datos
Evaluación y Configuración de Hardware	Evaluación y Configuración de Hardware
Formulación y Evaluación de Proyectos Informáticos	Formulación y Evaluación de Proyectos Informáticos
Fundamentos de Microeconomía	Fundamentos de Microeconomía
Fundamentos de Programación	Fundamentos de Programación
Investigación de Operaciones I	Investigación de Operaciones I
Investigación de Operaciones II	Investigación de Operaciones II
Legislación Informática	Legislación Informática
Matemáticas Discretas	Matemáticas Discretas
Métodos Numéricos	Métodos Numéricos
Prácticas Profesionales	Prácticas Profesionales
Programación I	Programación I
Programación II	Programación II
Programación III	Programación III
Seminario de Tesis	Seminario de Tesis
Servicio Social	Servicio Social
Sistemas Operativos	Sistemas Operativos
Taller de Investigación	Taller de Investigación
Taller de Nuevas Tecnologías de Información I	Taller de Nuevas Tecnologías de Información I
Taller de Nuevas Tecnologías de Información II	Taller de Nuevas Tecnologías de Información II
Taller de Nuevas Tecnologías de Información III	Taller de Nuevas Tecnologías de Información III

Materias que tienen diferente nombre, pero mismo contenido.	
Fundamentos de Redes de Cómputo	Redes de Cómputo I
Ingeniería de Software	Ingeniería de Software I
Arquitectura de Computadoras	Arquitectura de Computadoras I
Administración de redes	Administración de Redes de Cómputo
Materias que tienen diferente nombre y diferente contenido.	
Administración de la Función Informática	Administración y Planeación de Tecnologías de Información
Administración de Recursos Humanos	Análisis de Lenguajes de Programación
Administración de Sistemas de Información	Arquitectura de Computadoras II
Administración Estratégica	Base de Datos III
Administración Financiera	Consultoría en Tecnologías de Información
Comercio Electrónico	Desarrollo de Aplicaciones Multimedia
Comportamiento Organizacional	Desarrollo de Aplicaciones WEB
Contabilidad Financiera	Desarrollo de Sitios WEB Turísticos
Desarrollo Organizacional	Ingeniería de Software II
Diseño de Páginas WEB	Instalación y Configuración de Redes de Cómputo
Economía de la información	Lógica Matemática
Gestión de Información en las organizaciones	Nuevas Tecnologías de Cómputo
Gestión del Desarrollo de Proyectos Informáticos	Procesamiento de Imágenes, Audio y Vídeo Digital
Habilidades Directivas	Programación Lógica
Nuevas Tecnologías en la Educación	Redes de Cómputo II
Sistemas de control de calidad	Sistemas de Información Geográfica
Sistemas de Información Gerencial	Sistemas Inteligentes
Sociología Informática	
Software Empresarial	
Técnicas de Comunicación	
Tecnologías de la información para la investigación	

PONENCIA 32

Problemas sobre la implementación del método aprendizaje basado en problemas. Un estudio en Educación Media Superior Tecnológica (EMS) desde la enseñanza del álgebra



Liliana Lira López

liralili@yahoo.com.mx

Luis Pérez López

ing.luisperez@hotmail.com

RESUMEN

La ponencia es parte de una investigación conformada por un equipo a cargo del Instituto Superior de Investigación y Docencia para el Magisterio (ISIDM) de la SEJ. El propósito general fue dar cuenta sobre la implementación de la reforma educativa desde diferentes áreas de supuesta modificación de la práctica educativa. El propósito particular de esta indagación fue detectar los problemas de comprensión en los estudiantes y valorar la viabilidad para la ejecución de la metodología propuesta en los nuevos programas referida al planteamiento y solución de problemas. En este sentido, se identificó los principales problemas para llevar a cabo dicha metodología.

Contiene tres partes: la primera, Antecedentes y el planteamiento del problema de investigación. Se menciona las expectativas de la actual reforma educativa y los esfuerzos de las políticas educativas para fortalecer esta área prioritaria, así como los datos reportados a nivel Internacional, nacional y particulares del plantel educativo. Incluye el diseño de la investigación para realizar un diagnóstico cualitativo. La segunda, presenta la perspectiva teórica en torno al modelo educativo que subyace en el planteamiento de problemas, 3. Los resultados, señala los problemas de comprensión del álgebra para plantear problemas, entre los que se destaca: el predominio de la tradición pedagógica para la enseñanza de las matemáticas vinculada a dependencia que presenta el alumno y los problemas propios del álgebra: conocimiento previos no consolidados, así como de comprensión conceptual y de procedimiento.

PALABRAS CLAVE: Reforma educativa, práctica educativa, planteamiento de problemas, currículo, álgebra.

INTRODUCCIÓN

A. Antecedentes

La investigación de equipo tiene sus antecedentes en dos investigaciones previas sobre la formación docente. En una (Lira, 2005) se demuestra que más que el perfil, existe influencia del contexto institucional en el conocimiento práctico de los docentes egresados de maestrías con orientación profesional, la otra indagación (Lira, 2009) evidencia que a pesar de que se logra en los egresados de dichas maestrías ciertos saberes y demuestran tener algunas competencias marcadas curricularmente, al encontrarse en sus escuelas, se da una habituación a las condiciones de trabajo en que se incrusta su práctica docente.

De acuerdo con esto, pareciera congruente la propuesta por competencias planteada en la actual reforma educativa para la educación básica, cuyo modelo pedagógico tiene sus bases teóricas en el contextualizarnos y culturalismo, principios que fundan a las metodologías del enfoque situado y que se sugieren en el plan y programas: Planteamiento de problemas, estudio de casos, aprendizaje por proyectos y tutorías, así como para el cumplimiento de ciertas competencias donde intervienen elementos culturales, como es el caso de la competencia para la convivencia. Por ello, se cuestiona en la investigación de equipo, ¿Cómo incorporan los profesores una reforma educativa que implica cambios contextuales y culturales? ¿Cómo se recrean las condiciones que posibilitan en sus actores la incorporación o no de una innovación de esta naturaleza?

Los resultados en general desde una primera etapa de implementación de la reforma educativa muestran que la incorporación en los profesores de dicha reforma inicialmente fue operada mediante:

Anclajes conceptuales vinculados al aprendizaje activo o participativo como puentes para comprender la reforma educativa, como es el constructivismo y el aprendizaje significativo y que son términos empleados con anterioridad desde la modernización.

La enunciación general e imprecisa de conceptos y estrategias, los profesores fueron capaces de definirlos gruesamente desde lo que habían escuchado. Por ejemplo para el caso de competencias y trabajo en equipo.

Híbridos conceptuales manifiestos en el discurso y en la práctica docente, intentos de incorporar las nuevas metodologías pedagógicas pero con permanencia de ciertos rasgos tradicionales. Por ejemplo la exposición de contenidos por parte del docente

al interior de los equipos (lo que antes se hacía frente al grupo), incluir *participativamente* al estudiante en su exposición mediante preguntas, el uso del libro de texto como fuente exclusiva de búsqueda de información.

Actualmente, aunque sigue manifestándose híbridos conceptuales y en la práctica, existe una conciencia discursiva (Giddens, 1997) de los cambios con mayor especificidad principalmente en:

La capacidad para enunciar los distintos métodos propuestos por la reforma y admitir que son distintos a los tradicionales ya que se privilegiaba la exposición temas por parte del maestro y aun cuando reconoce que puede haber explicación de su parte, es de acuerdo a las necesidades de los estudiantes, a quien le concede un papel autogestivo.

En este sentido es que se justifica dar seguimiento a las metodologías curriculares propuestas en la reforma, como es el caso de la propuesta para la enseñanza y aprendizaje de las matemáticas, pedagógicamente nombrado como el ABP (Aprendizaje Basado en Problemas).

B. El planteamiento del problema

El problema de la enseñanza y aprendizaje; particularmente para la comprensión de las matemáticas no es nuevo, está presente tanto en el nivel de educación básica como en el nivel superior; en general es sabido que México es un país de reprobados en lo que a esto concierne.

En México a partir de las dos últimas reformas (1993 y 2006) ya se criticaba de poca utilidad en la vida cotidiana, el modelo de enseñanza y aprendizaje centrado en los contenidos, que promueve operaciones de orden mecanicistas y una memorización más que reflexión.

Ello ha justificado que actualmente exista un discurso académico sobre los fines sociales de la educación. Así toda asignatura impartida por los profesores y organizada bajo un diseño curricular, deberá tener por objetivo obtener un aprendizaje para la vida. A grandes rasgos implica una aplicación del conocimiento al contexto de actuación del sujeto, particularmente para la asignatura en cuestión se le ha designado competencia matemática.

El *Programme for International Student Assessment* (PISA), Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA), liderado por la OCDE, ya utiliza desde el año 2003 el término de competencia matemática:

Capacidad de un individuo para identificar y comprender el papel que las matemáticas juegan en el mundo, realizar razonamientos bien fundamentados y utilizar e involucrarse en las matemáticas de manera que satisfagan las necesidades de la vida del individuo como ciudadano constructivo, comprometido y reflexivo (Ince, 2004 en Goñi, 2008, p.p 77,78)

En México, existen antecedentes desde la PME (1993) que explícitamente propone un modelo constructivista y se menciona el desarrollo de habilidades. En concordancia con los países miembros de la OCDE, en el plan y programas educativos de la actual reforma educativa es que promueve un enfoque curricular basado en competencias. Las políticas educativas se exhorta fortalecer dos áreas de aprendizaje: el español y las matemáticas. Especialmente es necesario resaltar que en esta última se hace énfasis en la metodología de aplicación en el planteamiento y solución de problemas.

Sin embargo, a pesar de que desde 1993, que se ha impugnado por una enseñanza centrada en los procesos de aprendizaje y en el desarrollo de habilidades, específicamente el razonamiento para el área de matemáticas, los resultados no son los deseados. Las pruebas estándares Nacionales (ENLACE) e internacionales (PISA) muestran datos desalentadores. Aspecto que es confirmado en el informe proporcionado por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) donde México se encuentra por debajo de la media establecida por la OCDE.

Un dato interesante para el objeto y lugar donde se realizó el estudio, son los resultados obtenidos particularmente para al nivel de bachillerato y de acuerdo a la modalidad, de educación tecnológica, la tendencia es similar, un nivel de dominio en la habilidad matemática, que va del insuficiente al elemental.

De manera concreta, la institución educativa donde se realizó el estudio, el resultado de tres evaluaciones bimestrales consecutivas pertenecientes al primer semestre en la materia de álgebra durante el ciclo 2010-2011, se observó en el primer examen parcial el índice de reprobación que es del 26%, en el segundo examen parcial aumenta a 27 % y en la evaluación final aumenta a un 32 %. De manera similar el índice de aprobación en el primer examen parcial es del 67%, en el segundo bimestre disminuye un 10% quedando un 57% y en la evaluación final se reporta que sólo logran aprobar un 49%. Qué es lo que ocurre que aumenta la reprobación?

En cuanto al contacto diario con los alumnos se muestra que existen problemas en el procedimiento para la ejecución de las operaciones. La cotidianeidad muestra cómo los estudiantes realizan los ejercicios planteados por el docente, los cuales obedecen a una repetición de pasos, no siempre comprendidos ya que los resultados son erróneos y sin sentido de su utilidad, no obstante de que aparentemente se lleve a cabo el planteamiento de problemas que propone la reforma educativa, por parte de los profesores, son práctica identificadas como híbridas (Lira, 2009), pero que requiere profundizar en los problemas de comprensión, particularmente para el caso de matemáticas y que vale decir, en los que colaboran tanto los estudiantes como los profesores por ser un proceso de enseñanza y aprendizaje.

Por otro lado, hay estudios que confirman que estos enfoques constructivistas, imperantes en las reformas educativas, los profesores son capaces de reconocer los conceptos relativos a dichas posturas educativas, pero a nivel de las tareas implicadas respecto al procedimiento para desarrollar habilidades en los alumnos es aún reto (Ledesma; García; Aceves, et.al 2003).

Tanto los datos sobre el nivel de aprovechamiento en los alumnos en el área de matemáticas, así como los estudios sobre la formación docente y las evidencias específicas mostradas por los alumnos de bachillerato respecto a la aplicación del álgebra en el planteamiento y solución de problemas, indican que se requiere de una serie de actividades pedagógicas que les permita a los docentes y alumnos dejar las tradiciones pedagógicas y alcanzar una operatividad de los conceptos matemáticos, como son los relativos al álgebra. Por lo anterior es que se realizó el siguiente planteamiento de investigación.

¿Cuáles son los problemas principales para la implementación del método de aprendizaje basado en problemas desde las dificultades que manifiestan los alumnos para comprender el álgebra?

En este primer momento sólo se presenta el objetivo referido a explorar algunas las dificultades que tienen los alumnos para comprender el álgebra y su aplicación en el planteamiento y solución de problemas en la vida cotidiana, para en un segundo momento profundizar en alguna de ellas.

La estrategia fue cualitativa constituida por tres acciones. 1. Se recupero los ejercicios contenidos en el cuaderno de los alumnos como producto de la práctica educativa cotidiana, ya que el supuesto es que las metodología del aprendizaje y de las prácticas relativas a la enseñanza pueden relacionarse con los modelos teóricos a los cuales se adscriben (Santojanni y Striano, 2006). 2. Se aplico una prueba

distinta, (que consistía en dos partes) a dos grupos distintos. Una llamada de procedimiento clásico (PC) y otra de planteamiento de problemas independiente (PPI).

El diseño de ambas pruebas tuvo el supuesto de que el procedimiento de su aplicación solicitado a los estudiantes influye en el planteamiento del problema que puedan realizar los estudiantes, éstos se guiarían por la tradición pedagógica del planteamiento mostrado por el maestro en la primera parte de la prueba (PC). En esta 1ra. Parte se les pidió que resolvieran tres problemas (incluían de una a tres incógnitas respectivamente) planteados por el docente y posteriormente en la 2da. Parte se les solicitó que ellos plantearan los problemas. Mientras el otro grupo donde se aplico la prueba (PPI), confirmaría los problemas de comprensión, ya que la 1ra. Parte de la prueba fue que los estudiantes realizaran el planteamiento del problema sin la existencia previa de un diseño o modelo realizado por el docente. Finalmente, 3. Se entrevistó los estudiantes de ambos grupos donde se aplicó tanto la PC como la PCI para analizar su razonamiento sobre los problemas de comprensión en torno al planteamiento y solución de problemas algébricos.

SUSTENTOS

A. Teoría en torno al planteamiento y solución de problemas

Inicialmente este tema ha sido de interés para la psicología cognitiva clásica, en la cual se ha construido varios procedimientos de cómo el sujeto lo lleva a cabo, por ejemplo existen dos estrategias:

Estrategia lógico-secuencial del problema solving.

1. Representación de los elementos del problema
 2. Fase de ataque: elaborar una o más hipótesis de solución
 3. Fase de revisión: confrontar entre el punto de partida y de llegada
 4. Fase de extensión: planteamiento de nuevos problemas
- (Mason, Stacey, Burton, 1982 en Santoianni y Striano, 2006)

Estrategia heurística, con relación al problema solving

1. Confrontación entre la situación de partida y la meta final
2. Utilización de subproblemas como esquemas operativos para la solución
3. Revisión y eventualmente, retorno sobre los propios pasos
4. Hipótesis de nuevos esquemas operativos para arribar a la solución

5. La solución puede nacer del desorden

(Newel, Shaw, Simon, 1958 en Santoianni y Striano, 2006)

Por su parte, en el campo de la educación la postura cognoscitiva contemporánea el aprendizaje será el resultado tanto de un proceso de elaboración como de un proceso organizativo, mismos que se basan en el mecanismo de comprensión y de atribución de significados. Estas operaciones de elaboración y reelaboración cognitiva son indispensables en la codificación y re-codificación de la información. Sin embargo, aún en esta posición clásica o tradicional del cognitivismo, el rol del contexto coadyuva en los procesos de comprensión, es integrativo del sujeto y lo acompaña, contribuyendo a la interpretación de la realidad y por ende al aprendizaje significativo.

El estudiante así se convierte en un experto por medio de la práctica en contexto. De aquí que no basta “saber hacer” significa además “saber adquirir” y “saber transferir” nuevos conocimientos. En este punto de vista el desarrollo del aprendizaje se da desde el *interior* del sujeto, que es la perspectiva de la psicología cognitiva clásica, al que el modelo poscognitivista, suma a sus tareas de formación una posición donde también considera el *exterior*. Esto significa que se toma en cuenta tanto los contextos espacio-temporales, sociales y culturales, como los individuales en el desarrollo de habilidades o la comprensión.

El constructivismo como paradigma general se inscriben una serie de teorías que conjuntan una serie de tesis relacionadas con la adquisición del conocimiento, así se cuenta con la teórica centrada en la organización de la información de acuerdo al desarrollo de las estructuras internas del sujeto (Piaget); otras teorías que ponen la atención a las mediaciones o acciones que realiza el sujeto para la adquisición del conocimiento (Ausubel) y otras que ponen énfasis en el juego del contexto o artefactos culturales en el desarrollo de las mismas estructuras (Bruner, Vygostky, Pozo). En todas estas afirman que el aprendizaje es un proceso gradual que tiene lugar en las estructuras internas del propio sujeto o/y construido durante la interacción social.

En cada método propuesto para la enseñanza trátase de las matemáticas o de otra asignatura, subyace un modelo pedagógico y este supone tener los fundamentos teóricos que justifican los procedimientos y las tareas que se deberán ejecutar en la relación enseñanza – aprendizaje; así el docente que se inscribe bajo un modelo deberá idealmente ser consciente de las implicaciones formativas, ya que sustenta el cómo aprende el estudiante y extiende aplicaciones en su práctica docente.

Particularmente, las metodologías del enfoque situado, en las que se inscribe el planteamiento y solución de problemas, tienen su fundamento en el constructivismo; particularmente en la cognición situada, cuya perspectiva es contextualista y culturalista. Estas metodologías buscan lograr un *metaconocimiento* en el estudiante, el cual se desarrolla mediante habilidades reflexivas, de investigación y por aplicarse en contextos reales o de realizar acciones de formación a través de la práctica *in situ*, (Díaz-Barriga, 2006).

La enseñanza que busca la comprensión, hace énfasis al desarrollo de habilidades cognoscitivas (Perkins en Stone, 2005). Esta perspectiva es diferente a la pedagogía tradicional, la cual es criticada porque centra el logro de sus actividades en la mecanización y caracteriza el aprendizaje en la memorización de los contenidos.

La idea básica del constructivista es que el aprender y el enseñar, lejos de ser meros procesos de repetición y acumulación de conocimientos, implican transformar la mente de quien aprende, que debe reconstruir a nivel personal los productos y procesos culturales con el fin de apropiarse de ellos. Bajo este enfoque, el aprendizaje se centra en la idea de que el alumno es el responsable de su aprendizaje, ya que él debe elaborar y construir su conocimiento, y quién debe tomar conciencia de sus limitaciones y resolverlas.

La esencia del proceso del aprendizaje significativo de acuerdo a la teoría de Ausubel, la meta es la comprensión, reside en que ideas expresadas simbólicamente son relacionadas de manera no arbitraria, sino sustancial (no al pie de la letra) con lo que el alumno sabe. Concretamente la enseñanza para la comprensión para el caso de las matemáticas, existe una coincidencia en la mayoría de los autores constructivistas y cognitivos respecto a las habilidades de pensamiento involucradas en el razonamiento lógico: como es la clasificación, seriación, deducción, inducción, análisis, lo cual es un elemento necesario para lograr un aprendizaje significativo.

Específicamente, se dice que la competencia matemática abarca dos grandes áreas: la destreza en el cálculo y la comprensión conceptual (Gagné, 1991), que como se observa, implica tanto el conocimiento (cálculo) como las habilidades de razonamiento lógico.

La solución de problemas se sitúa en los modelos educativos significativos–elaborativos –constructivistas del aprendizaje y se llevan a cabo según procedimientos secuenciales de operaciones relativamente simples e implican diferentes niveles de análisis inicialmente elementales y posteriormente de orden superior y complejos.

Según Linda Torp y Sara Sage (2007), el aprendizaje basado en problemas (ABP) es una experiencia pedagógica (práctica) organizada para investigar y resolver problemas que se presentan enredados en el mundo real. Es un organizador del currículo y también una estrategia de enseñanza.

EL APB incluye tres características principales:

- Compromete activamente a los estudiantes como responsables de una situación problemática.
- Organiza el currículo alrededor de problemas holísticos que generan en los estudiantes aprendizajes significativos integrados.
- Crea un ambiente de aprendizaje en el que los docentes alientan a los estudiantes a pensar y los guían en su indagación, con lo cual permiten alcanzar niveles más profundos de comprensión.

En general, en el *planteamiento y solución de problemas* existen dos perspectivas: la estudiada por la psicología cognitiva clásica como proceso mental para identificar y encontrar posibilidades de solución y la particular como método de enseñanza y aprendizaje, derivada de una pedagogía contemporánea del enfoque situado, cuyos métodos comparten las actividades fundamentales: de investigación, de reflexión y sobre situaciones reales por su postura epistémica constructivista-contextualista.

RESULTADOS

En el primer momento de exploración sobre los ejercicios de los alumnos, en ellos se detectó, además de la tradición pedagógica de la mecanización, varios problemas de orden algebraico como:

- Poco dominio de las leyes de los exponentes
- De comprensión sobre lo que indican o significan algunos signos o lenguajes algebraicos, estos son ignorados
- En conocimiento de operaciones básicas poco consolidadas.
- Utilización incorrecta y poco dominio de las leyes de los exponentes
- De comprensión conceptual sobre reducción de términos semejantes
- Problemas en el proceso de las operaciones básicas: multiplicación, suma y resta de términos con diferentes literales

En el segundo momento, en el primer grupo donde se aplicó la prueba de procedimiento clásico (PC), es decir bajo el modelamiento del maestro para el planteamiento del problema. Los resultados fueron:

- Los estudiantes contestaron la primera parte solicitada, respondieron el problema que el maestro planteó. El mayor porcentaje de respuestas correctas fueron cuando el problema a resolver incluía una incógnita, disminuyó cuando el problema solicitado incluía dos incógnitas y con tres incógnitas ninguno respondió correctamente.
- En la segunda parte sólo el 10% de estudiantes plantearon el problema por su parte sin llegar a aplicar un procedimiento y establecer un resultado

Respecto al segundo grupo donde se aplicó la prueba de planteamiento de problemas (PPI). En la primera parte donde los estudiantes sólo recibieron la indicación de plantear problemas, el resultado fue que ninguno de ellos mostró capacidad para plantear problemas algebraicos en forma independiente. Se confirma porque en la segunda parte de esta prueba aumentó el número de respuestas, la mayor parte de los estudiantes si responden el planteamiento realizado por el docente, aun que manera incorrecta, ya que el número de respuestas correctas disminuye cuando se incluyen en el planteamiento dos y tres incógnitas.

En cuanto a los problemas que manifiestan los estudiantes para realizar el planteamiento de problemas, fueron clasificados en cuatro tipos, todos ellos vinculados: conceptuales propios del lenguaje algebraico, de procedimiento, de conocimientos previos u operaciones básicas no consolidadas y problemas relativos a la tradición pedagógica que refieren la dependencia a la indicación del maestro, dejando a un lado el carácter contextual, reflexivo y desarrollo de las habilidades de investigación que implica esta metodología del enfoque situado. prevalece los son planteamientos matemáticos hipotéticos no vinculados a situaciones auténticas vinculadas a la vida cotidiana del estudiante.

Conclusiones

Los problemas para implementar y llevar a cabo la metodología propuesta en los nuevos programas y diseños curriculares para la enseñanza y aprendizaje de las matemáticas, se traducen en dos aspectos principales: 1. El predominio de la tradición pedagógica que produce, entre otras cosas, una incapacidad en el estudiante para plantear problemas por la dependencia intelectual hacia las indicaciones del profesor y 2. Los problemas propios de la asignatura de matemáticas como son los de contenido, procedimiento y conocimientos previos no

consolidados. Es necesario mencionar que la enseñanza y aprendizaje de las matemáticas por poseer un lenguaje y representación abstracta y compleja, implica que el docente dispone de un dominio del contenido; lo cual es una condición para considerarse en cualquier metodología pedagógica.

BIBLIOGRAFÍA

- Díaz-Barriga, F. (2006) *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw Hill Interamericana
- Gagné, E. (1991). *La psicología cognitiva del aprendizaje escolar*. Aprendizaje visor: Madrid.
- Goñi, J. (2008). *El desarrollo de la competencia matemática*. Ideas clave núm. 7. Barcelona: Graó
- Giddens, A. (1997). *Las nuevas reglas del método sociológico. Crítica positiva de las sociologías comprensivas*. Argentina: Amorrortu
- Ledesma, M; García, L; Aceves, S. et. al (2003). *Propuesta de intervención como apoyo a los docentes de matemáticas en una escuela secundaria*. Textos educar. CIIE- SEJ-CONACYT
- Lira, L. (2005). *El conocimiento práctico en el contexto del aula e Institución. Un estudio generacional entre maestros que laboran en una escuela secundaria de Zapopan*. Jal. Tesis Doctoral. Programa Interinstitucional U.la Salle, ISIDM. CIPS-UPN
- Lira, L. (2009). *Entre continuidades e híbridos conceptuales. el proceso de incorporación en los profesores de la reforma en secundaria* en Lira, L. (coord.) *Reformas educativas con enfoque en competencias. Miradas críticas, vida cotidiana y reflexiones pedagógicas*. Cuadernos de investigación del ISIDM. Zapopan, Jal. México: Amate
- Lira, L; Fernández, M; Martínez; Arias H. et. al (2009). *Los saberes de los profesores. Un estudio de egresados de maestría con orientación profesional*. Zapopan, Jal. México: Amate
- Perrone, V. y Perkins, D. (2005). "Bases de la enseñanza para la comprensión" en Stone, M. (comp.) *La enseñanza para la comprensión*. Vinculación entre la investigación y la práctica. Argentina: Paidós.
- Santojanni, F. y Striano M. (2006). *Más allá de la ciencia cognitiva en Modelos teóricos y metodológicos de la enseñanza*. México: Siglo XXI.
- Torp, L. y Sage, S. (2007). *El aprendizaje basado en problemas*. Buenos Aires: Amorrortu editores.

PONENCIA 33

Estrategias utilizadas por estudiantes para permanecer en la universidad y alcanzar la Graduación. El caso de tres programas educativos de la Universidad de Guadalajara



**7º CONGRESO DE
INVESTIGACIÓN
EDUCATIVA**

María Isabel Enciso Ávila
maria.enciso@redudg.udg.mx

RESUMEN

La ponencia integra los resultados de una investigación en tres programas educativos del Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades, de la Universidad de Guadalajara, que dan cuenta de las estrategias utilizadas por los estudiantes para superar las restricciones institucionales y continuar avanzando en su trayecto escolar para lograr la graduación. Para ello fue necesario identificar los momentos claves de decisión en la que coincide la programación académica y el estudiante, identificados como ingreso, permanencia y egreso. La perspectiva teórica desde la que se aborda es la del nuevo institucionalismo y como modelo de decisión la racionalidad limitada, ante la poca información que los estudiantes pueden conseguir y los tiempos siempre limitados para tomar la decisión. La organización escolar y el estudiante, reconocen que tienen un objetivo compartido, sin embargo, no se trabaja bajo un sistema de cooperación, si no de conflicto constante, donde los objetivos individuales han adquirido mayor peso, y pese a que se alcanza el objetivo compartido con retraso, alguno de los dos no logra su objetivo individual (eficiencia - satisfacción). Destacándose en mayor proporción estrategias defensivas e individuales que consisten en jugar con las reglas, evitar o negociar su aplicación, mientras que las estrategias colectivas en estos tres contextos son casi inexistentes. Motivo por el cual la mayoría de las trayectorias son categorizadas como intermitentes, ya que el avance de los alumnos va en cada ciclo por debajo de la ruta sugerida.

PALABRAS CLAVE: Trayecto escolar, programación académica, desempeño académico, decisiones académicas.

INTRODUCCIÓN

Los estudios sobre estudiantes se han desarrollado en dos grandes tendencias (Guzmán Gómez, 2002): por una parte están los estudios que delimitan como interés

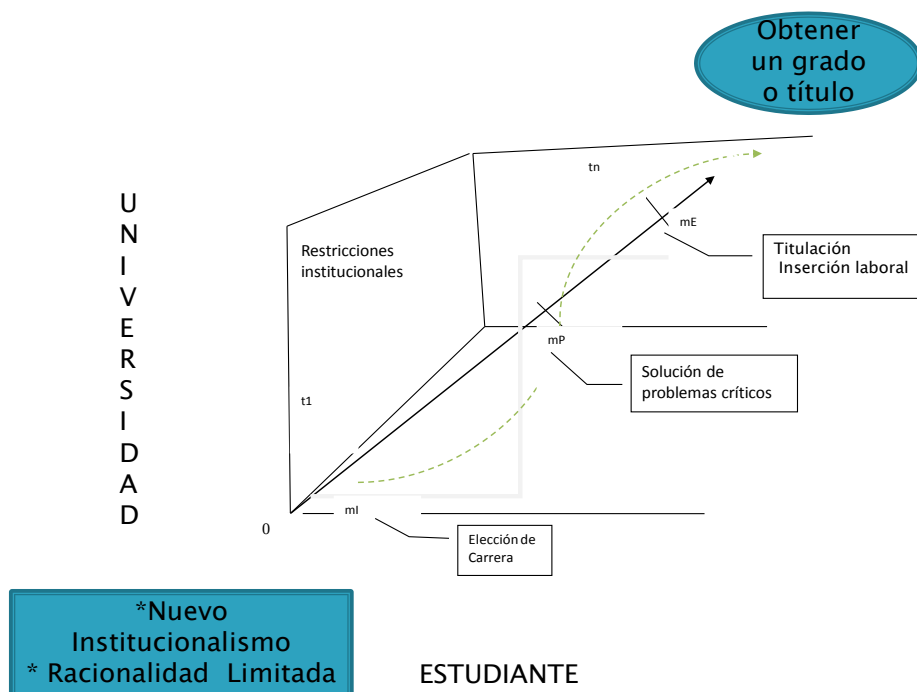
a la población estudiantil de manera abstracta y general; describen a la población y dan cuenta de su morfología por medio del análisis de variables y mediante datos estadísticos. Y la contraparte de investigaciones que abordan a los estudiantes como actores o sujetos y que han logrado incursionar en las prácticas y aspectos subjetivos. Sin embargo, poco se ha rescatado de la influencia que la organización escolar tiene en las decisiones o condicionantes que imperan en la condición de estudiante. No obstante, para que el rol del estudiante pueda ser valorado en su justa dimensión es necesario considerarlo como factores mutuamente influyentes.

El foco de interés de esta investigación fueron las decisiones individuales con respecto a la ruta de formación propuesta, para conformar su trayectoria escolar focalizándolo en la decisión de la elección de la carrera, las decisiones que toma semestre a semestre que den cuenta cómo ha ido avanzando, y su proyección profesional. Se consideran como factores que influyen en estas decisiones los: personales, normativos y de interacción con otros actores.

Por lo tanto, la dimensión institucional es la académica-curricular que conforma el marco de acción del estudiante, para poder determinar la forma en la que construye sus estrategias, fue necesario considerar la interacción entre ambos, la organización escolar y el estudiante. La perspectiva que se asumió para el análisis es la neo-institucionalista y el modelo de decisión de la racionalidad limitada.

La organización escolar establecerá rutinas o marcos de acción preestablecidos para conducir las decisiones de los estudiantes (Figura 1), de manera específica se elabora una ruta de formación sugerida (inducida en los procesos de integración), en la que se determina la programación de las materias que hay que tomar para egresar en un tiempo determinado (tn). Mientras que los estudiantes utilizarán su margen de libertad para elaborar estrategias que mejor contribuyan al logro de su objetivo.

Figura 1. Modelo teórico explicativo



Se eligieron tres programas educativos del Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades: Sociología, Estudios Políticos y Gobierno, y Estudios Internacionales, adscritos a la División de Estudios Políticos y Sociales. Por considerar que operan bajo criterios administrativos comunes para el proyecto curricular, que son programas que no se imparten en otro centro universitario, comparten espacios físicos como las aulas, áreas comunes, y han logrado que algunos estudiantes de las tres carreras tomen materias en común.

Pero al mismo tiempo, sus particularidades con énfasis en las características de organización escolar propician las diferentes estrategias que tendrán que emplear los alumnos para construir su trayectoria escolar. El ingreso de Estudios Internacionales es anual, mientras que los otros dos programas educativos son semestrales; el perfil psicosocial de los estudiantes es diferente en los tres programas y Sociología mantiene sus actividades académicas en el turno vespertino. La unidad de análisis fue la cohorte del calendario de ingreso 2007B, esto por dos características en común: a) coincide el calendario de ingreso en los tres programas, y, b) en este

calendario inicia un nuevo plan de estudios donde se incorporan cinco cursos de idioma.

El propósito fue describir las estrategias utilizadas por los estudiantes para construir su trayectoria escolar en tres momentos: a su ingreso, durante la permanencia y egreso frente a las restricciones de la organización escolar. Ante un objeto tan complejo se utilizó de acuerdo con Mendizábal (2007), un diseño flexible; lo que permitió una asociación no lineal de los componentes. Que permitiera recuperar la experiencia del estudiante como miembro de la organización escolar; desde los postulados de una investigación de carácter estructural. Donde fue necesario recuperar información de nivel Macro (organización escolar), y Micro (subjetividad del estudiante), y como bisagra el conjunto de decisiones en cada momento clave.

La información se recolectó en dos momentos, acorde con los niveles de percepción que se analizaron:

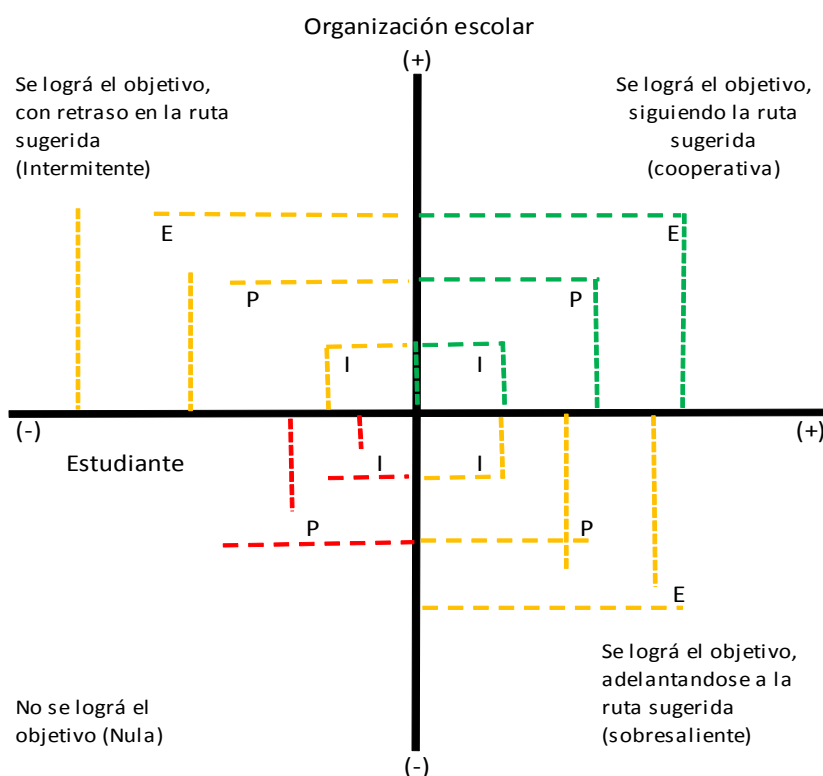
1. Nivel Fáctico: implicó analizar información documental, construcción de bases de datos a partir de los reportes de los expedientes académicos de los estudiantes y recolección de información personal de los estudiantes.
2. Nivel de Significación: También fue necesario recurrir a dos tipos de fuentes las documentales, así como, las versiones de coordinadores y alumnos. Se analizan las conductas de acción individual (decisiones), frente a las restricciones institucionales, para posteriormente identificar conductas repetidas que den pauta a una tipificación de decisiones, después se cuantifican para describir la tendencia por programa, para concluir el análisis se elabora una ruta de decisiones que permite identificar tipos de estrategias para cada uno de los momentos de observación. Finalmente la descripción de estrategias utilizadas a lo largo de su trayecto escolar, permite tipificar las trayectorias escolares.

Se define como trayectoria escolar: al conjunto de estrategias (decisiones), que utilizó un estudiante para construir su ruta de formación, bajo ciertas condiciones en el momento de la decisión tanto contextuales, como personales, y en relación con otros, que le han permitido avanzar y lograr la graduación. La organización escolar es quién vigila el avance ordenado de los estudiantes, a través de la ruta sugerida, que consiste en la programación previa a su ingreso, de unidades de aprendizaje y experiencias académicas, a cursarse por ciclo escolar, hasta concluir la carrera. Por lo tanto, la estrategia es producto de las decisiones, que el estudiante realiza con respecto de la ruta sugerida. De tal forma que, la interacción alumno y organización escolar, es evidenciada a través del uso de estrategias del primero, sobre la ruta

sugerida propuesta por las coordinaciones de carrera; para lograr las metas intermedias en los tres momentos de observación, y alcanzar el objetivo común (Graduación).

Por lo tanto, lo que determina el tipo de trayectoria escolar es el grado en el que se han alcanzado, las metas intermedias en pos del objetivo común y para el que es necesaria la colaboración entre la organización escolar y el estudiante, bajo estas premisas se construyó una tipología (Figura 2), utilizando el plano cartesiano que permite representar sus interacciones en los tres momentos de observación y la repercusión en el logro del objetivo común.

Figura 2. Descripción de los tipos de trayectorias



Nota: I - Ingreso, P- permanencia y E- Egreso

La descripción analítica de la Figura 2, permite identificar cuatro tipos de relaciones entre la organización escolar y el estudiante:

- En el primer plano, se identifica la *trayectoria escolar cooperativa*, se caracteriza por que la organización escolar y es estudiante coinciden en las decisiones de la programación, y las metas intermedias se cumplen para

llegar a la graduación en el tiempo establecido. El estudiante encontró en la programación de la organización escolar lo más adecuado a sus necesidades, mientras la organización tiene el prototipo de alumno para el cual estructuro la ruta de formación. Por lo tanto, las estrategias utilizadas por el estudiante serán principalmente de adición.

- En el segundo plano, se describe una *trayectoria escolar intermitente*, donde las interacciones en los tres momentos son diferentes, en el ingreso el estudiante y la organización escolar coinciden, se logra la primera meta intermedia, pero en el segundo momento en la permanencia la exigencia de la ruta de formación esta por arriba de las posibilidades de los estudiantes, por esta razón siempre llevara un avance por debajo de lo esperado. La organización emprenderá acciones para apoyar a los estudiantes y logren la siguiente meta intermedia, para no postergar su avance en el siguiente momento de la ruta el egreso. Sin embargo, pese a ello tampoco hay coincidencia, lo que retrasa el logro del objetivo común. Las estrategias utilizadas por los estudiantes serán a la defensiva, principalmente, para lograr las metas intermedias y la graduación.
- Para el tercer plano, la *trayectoria escolar es Nula*, la relación entre ambos es conflictiva al grado que el estudiante decide abandonar el programa, y por tanto el objetivo común se anula. Generalmente ocurre en dos momentos en el ingreso al no lograr ser admitido, o en el caso de lograrlo abandonar por no coincidir con la operación del programa. Es decir, el estudiante no encuentra coincidencia con la ruta de formación (abandona) y la organización identifica que no cumple con el perfil de estudiante que requiere (expulsa). Este tipo de trayectoria no fue considerada para el estudio, por no permitir identificar las estrategias para el logro del objetivo común.
- El cuarto plano, se da una *trayectoria escolar sobresaliente*, coinciden en el logro de la meta intermedia del ingreso pero en el siguiente momento de la permanencia, la programación académica está por debajo de las posibilidades de los estudiantes, lo que les permite emprender estrategias (ofensivas) y avanzar más rápido. El estudiante alcanzará las metas de manera anticipada a la programada por la organización escolar, y facilitará los procesos al estudiante.

La distribución de los tipos de trayectoria por programa (Tabla 1), muestra que en Estudios Políticos se distribuyen los casos de manera proporcional, mientras que en Estudios Internacionales la mayoría se concentran en *Intermitente Regular*, al igual que Sociología. Sin embargo, para confirmar si existe diferencia entre el tipo de trayectorias por programa se aplica la prueba estadística de Kruskal-Wallis,

encontrando una $P = .563$ que no hay diferencias significativas, lo cual confirma que la distribución del tipo de trayectoria escolar entre programas, es homogénea.

Tabla 1. Tipo de trayectoria escolar por programa

Programa	Trayectoria escolar				Total
	Cooperativa	Intermitente Irregular	Intermitente Regular	Sobresaliente	
Estudios Políticos	3	4	4	4	15
%	20	27	27	27	100
Sociología	4	2	6		12
%	33	17	50		100
Estudios Internacionales	3	2	8		13
%	23	15	62		100
Total	10	8	18	4	40
%	25	20	45	10	100

Las tres carreras a través de la ruta sugerida, intentaron conducir las decisiones de los estudiantes, para que estas fueran de adición a lo programado, sin embargo el 35% de los casos, son los que en mayor o menor medida, han seguido esta recomendación, y están a punto de lograr el objetivo común. Por lo que se puede concluir que la ruta sugerida, responde a un modelo de estudiante, bajo supuestos de tiempo completo, de recursos económicos suficientes, con capacidad académica para cumplir con las demandas de la carga impuesta para cada ciclo, y que la información proporcionada por las coordinaciones de carrera es suficiente para responder a las diversas situaciones en las que se encuentran los estudiantes. Estos supuestos no se cumplen en la mayoría de los estudiantes, por lo que resulta necesario romper con ese estereotipo estandarizado y reconocer a un estudiante diverso (De Garay 2000,2001, 2004, Guzmán 2002), con necesidades de información específica, que permita alcanzar en el tiempo promedio el objetivo compartido.

Se concluye que el diseño curricular en el plan de estudios, determina el grado de libertad de los estudiantes, cuando se incrementa el número de créditos en el área optativa abierta, como sucede en el programa de Estudios Políticos y que permite explicar que los estudiantes con trayectorias sobresalientes son de esta carrera. Otro factor que favoreció su avance en menor tiempo, fue la ventaja de tener mayor número de materias en común con los otros dos programas y que los horarios no se empalmaban con la programación de la carrera.

Se hace evidente que la ruta sugerida, como mecanismo organizacional para conducir las decisiones de los estudiantes, considera un perfil de estudiante que no todos los alumnos tienen, como la condición de tiempo completo y desempeño académico regular (no reprueba), y deja fuera las diversas condiciones en las que pueda encontrarse un estudiante, de manera permanente u ocasional, por lo que será necesario considerar rutas alternas, acordes a su condición y donde la organización pueda volver a conducir su avance, garantizando el logro del objetivo.

Los estudiantes muestran en los tres momentos de observación, su condición de actores y la libertad para tomar decisiones distintas a las que la organización escolar modela a través de la ruta sugerida, son capaces de producir cambios, en la forma en la que se opera el plan de estudios, ya sea reduciendo el tiempo o alargando la ruta sugerida, principalmente en los momentos de permanencia y egreso.

La organización escolar y el estudiante, reconocen que tienen un objetivo compartido, sin embargo no se trabaja bajo un sistema de cooperación, si no de conflicto constante, donde los objetivos individuales han adquirido mayor peso, y pese a que se alcanza el objetivo compartido con retraso, alguno de los dos no logra su objetivo individual (eficiencia - satisfacción). Destacándose en mayor proporción estrategias defensivas e individuales que consisten en jugar con las reglas, evitar o negociar su aplicación, las colectivas en estos tres contextos son muy escasas, en Estudios Internacionales y ante la necesidad de solicitar que se modifique la programación de algunos cursos, es donde se ha hecho visible la acción colectiva.

El factor del tiempo, bajo ciertas circunstancias, y con la información disponible, que puede conseguir con los compañeros o profesores confirma que el modelo que mejor responde a la forma en que son tomadas las decisiones por los estudiantes y la organización, es el de la racionalidad limitada en los tres momentos de observación.

Se encontró poco o nulo impacto de los mecanismos organizacionales (prácticas y servicio social) para la inserción laboral, mientras que los mecanismos utilizados por los estudiantes para su posible inserción laboral son diferentes, a los propuestos, y en algunas ocasiones, son aprovechados por la organización escolar ante la ausencia de convenios. La importancia de las experiencias académicas como proceso en los que los estudiantes conozcan los mecanismos de selección y los requisitos de acceso al campo profesional. También brinda la oportunidad de la adopción de la cultura laboral, de conocer personas en el medio y establecer redes necesarias para desarrollarse en el campo profesional.

BIBLIOGRAFÍA

- Chain, R., & Ramírez Muro, C. (1997). Trayectoria escolar: la eficiencia terminal en la universidad veracruzana. *Revista de Educación Superior*, 26 (102), 79-97.
- Crozier, M., & Friedberg, E. (1990). *El actor y el sistema. Las restricciones de la acción colectiva*. México: Patria.
- De Garay Sánchez, A. (2004). *Integración de los jóvenes en el sistema universitario. Prácticas Sociales, académicas y de consumo cultural*. Estado de México: Pomares.
- De Garay Sánchez, A. (2001). *Los actores desconocidos. Una aproximación al conocimiento de los estudiantes*. Distrito Federal: Anuies.
- De Garay Sánchez, A., & Casillas, M. (2000). *Los Estudiantes de la UAM-A un sujeto social complejo*. Distrito Federal, México: UAM.
- Guzmán Gómez, C. (2002). Reflexiones en torno a la condición estudiantil en los noventa: los aportes de la sociología francesa. *Perfiles educativos* (97-98), 38-56.
- March, J. G., & Olsen, J. P. (1997). *El redescubrimiento de las instituciones. La base organizativa de la política*. Distrito Federal: Fondo de Cultura Económica.
- Mendizábal, N. (2007). Los componentes del diseño flexible en investigación cualitativa. En I. (. Vasilachis, *Estrategias de investigación cualitativa* (págs. 65-105). Buenos Aires: Gedisa.
- Miranda Guerrero, R. (2009). *Los desheredados. Cultura y consumo cultural de los estudiantes de la Universidad de Guadalajara*. Guadalajara, Jalisco: Universidad de Guadalajara.
- Vergara, R. (1997). El redescubrimiento de las instituciones: de la teoría organizacional a la ciencia política. En J. March G., & J. P. Olsen, *El redescubrimiento de las instituciones. La base organizativa de la política* (págs. 9-40). México, D.F: Fondo de Cultura Económica.
- Zemelman, H. (1996). Subjetividad y realidad social. En *Problemas antropológicos y utopicos del conocimiento* (págs. 55-76). México, D.F: El Colegio de México.

PONENCIA 34

Innovación en educación para profesores de Medicina



Alfredo Díaz Alejandro

alfredo.diazale@gmail.com.mx

diazale@nayar.uan.mx

María Isabel Valencia Amaral

marissa_102@hotmail.com

mvalenciaamaral11@gmail.com

María de Jesús Martínez Moctezuma

mjmar2@hotmail.com

RESUMEN

En este trabajo se hace un análisis de resultados relacionados con: competencias de profesores de medicina en relación con la competencia para leer críticamente textos de psicopedagogía, su influencia en el desarrollo de la competencia clínica en médicos internos de pregrado y las ideas que se tienen sobre la educación. Se hace una contrastación de los resultados del desempeño de los estudiantes, con los reportados por CENEVAL en el Examen General del Egreso de la Licenciatura de medicina (EGEL-MEDI) en el que se aprecia un desarrollo no satisfactorio para adquirir un testimonio de desempeño. Se realiza un análisis de la propuesta teórica de formación de profesores para propiciar el desarrollo de competencias integradas en los estudiantes de medicina, en el que se conjugan las ciencias de la complejidad y se integra a las propuestas psicopedagógicas conductistas y constructivistas con una acción interdisciplinaria.

PALABRAS CLAVE: formación docente en medicina, currículum por competencias

INTRODUCCIÓN

El motivo de la propuesta tiene origen en los resultados que se observaron en trabajos previos sobre competencias docentes y la influencia en los estudiantes que se forman las escuelas de medicina del País, centrando el escrito en el caso de la Unidad Académica de Medicina de la Universidad Autónoma de Nayarit (UANUAM). Se analizan diversos puntos que se relacionan con el modelo educativo vigente y el producto logrado: Competencia clínica en estudiantes que terminaron el internado rotatorio de pregrado, correspondiente a los semestres IX y X de la licenciatura, previos a la realización del Servicio Social (Díaz-Alejandro, 2009b); los resultados del Examen General para el Egreso de la Licenciatura en Medicina General (EGEL-MEDI) (CENEVAL, 2011); la coherencia epistemológica de la práctica educativa (CEPE) (vinculación teoría-práctica educativa) del plan de estudios de la carrera de

medicina; La coherencia interna de los programas de las unidades de aprendizaje (Comité de Desarrollo Curricular de la UAN, 2011); Las ideas que sobre educación médica tienen profesores y estudiantes de la carrera (Díaz-Alejandro y cols., 2009a). Como finalidad de su análisis y presentación es fundamentar la propuesta de innovación del proceso de enseñanza aprendizaje a través de la formación del docente.

PROBLEMÁTICA

En el estudio realizado en el Centro de Investigación Educativa y Formación Docente (CIEFD) en Nayarit, (Díaz-Alejandro y cols., 2009c) se exploró el desarrollo de la competencia para leer críticamente textos teóricos en educación en profesores de educación superior y profesores encargados de los cursos de capacitación y de especialidad en una institución de salud, lo que permitió realizar la comparación: uno grupo perteneciente al CIEFD, en un diplomado de formación docente, y un grupo de Maestría en Educación durante su primer semestre. En el grupo del CIEFD se trabajó con un enfoque centrado en la participación, y el grupo de la maestría centrado en una educación tradicional. Los resultados que se obtuvieron se muestran en la tabla 1

Tabla 1

Resultado entre los ambos grupos en la aptitud para la lectura crítica de Textos Teóricos antes y después de las intervenciones educativas.

	ANTES			POSTERIOR		
	CIEFD*	MES**	p***	CIEFD*	MES**	p***
	n = 10	n = 17		n = 10	n = 17	
MDn	40.5	39.0		53	38	
Rango	12 a 57	8 a 57	> 0.01	42 a 75	10 a 66	p<0.01

* Diplomado en Formación Docente en el CIEFD

** Maestría en Educación Superior

*** U de Mann-Whitney

Fuente: Díaz-Alejandro y cols., 2009c, pp. 188-190.

Entre las competencias que deben tener los profesores de cualquier nivel, es el desarrollo de la lectura crítica en textos relacionados con la educación. Es obligado en profesores el conocer las diferentes tendencias psicopedagógicas, filosóficas y epistemológicas, hegemónicas y emergentes que se proponen en las organizaciones curriculares. En el trabajo que se reporta se elaboró un instrumento en donde se encuentran teorías psicopedagógicas que se pueden agrupar en dos grandes

grupos: las teorías asociacionistas y las teorías de la reconstrucción. Este instrumento se construyó y validó (Díaz-Alejandro y cols. 2004) explorándose el indicador de interpretación de seis autores líderes en los campos mencionados. Los resultados reportaron no diferencia en ambos grupos al inicio de las actividades educativas a contrastar. Al finalizar los cursos se apreció un desarrollo en la competencia para la lectura crítica en el grupo que realizó una actividad educativa para la participación (CIEFD) que fue estadísticamente significativa. En la conclusión del trabajo se aprecia que, el desarrollo de la competencia es una actividad que se construye con actos educativos intencionados con estrategias bien diseñadas; la lectura crítica no se relaciona como aprendizaje espontáneo; la educación tradicional no facilita este desarrollo, aspecto importante a considerar para los profesores encargados de formar profesionales.

Todo acto educativo conlleva una manera consciente o inconsciente de lo que es conocimiento, aprendizaje y enseñanza, se esté relacionado o no, con las ciencias y las teorías de la educación. En el discurso reciente se promueve la educación centrada en el estudiante, y por lo consiguiente en el aprendizaje. En el siguiente reporte se exploró las ideas que tienen los profesores y los estudiantes de medicina en cuanto a enfoques pasivos o participativos de las actividades educativas. Se consideró que la ideología dominante centra el proceso en la enseñanza más que en el aprendizaje. En los resultados globales que se presentan puede apreciarse que tanto docentes, como estudiantes, no tienen una idea clara de lo que son enfoques educativos diferentes; Se aprecia una falta de definición en el tipo de educación que imparten los profesores y que reciben los estudiantes. Esta conclusión se toma por no sobrepasar el 50% de binas que identifican la postura que tiene el profesor y el estudiante; que se promueve ante los estudiantes un estilo personal de educar, más que un enfoque teórico definido. Los mismos elementos se encuentran tanto en profesores de primero, como en los de cuarto año. (Díaz-Alejandro y cols., 2009a) El instrumento que se utilizó se construyó y validó con la intención de valorar la postura epistemológica de los profesores y estudiantes posterior a actividades educativas diversas. (Viniegra & Aguilar, 2000) (Tabla 2)

El fin global de la educación médica es formar profesionales que resuelvan problemas de salud del individuo, la familia y la comunidad. Es fundamental que el egresado tenga presente que no solamente es lo técnico o el saber propiamente dicho, sino que involucra además los aspectos normativos, éticos en el ejercicio del médico en situaciones y escenarios diversos. El siguiente trabajo exploró la aplicación del conocimiento en pacientes reales, explorando indicadores de la competencia clínica, similar a los elementos que explora CENEVAL en el EGEL nueva generación. (Cobos-Aguilar y cols., 2004) El resultado general, aplicado en

médicos que concluyeron el internado de pregrado en tres instituciones de salud de la entidad, un mes previo al inicio del Servicio Social, muestra resultados bajos y muy bajos entre las tres instituciones. La aplicación del conocimiento en situaciones concretas se ve reflejada en los resultados. (Díaz Alejandro y cols., 2009b) (Tabla 3)

Tabla 2

Análisis comparativo de la consecuencia para conceptos e ideas acerca de la educación (CIE) en el grupo de profesores y alumnos del primero y cuarto año.

	Mediciones de primer año			Mediciones de cuarto año		
	GP*	GA**	p***	GP	GA	p*
	n=7	n=11		n=7	N=11	
MDn	32.6	31.3	NS	31.3	31.9	NS
Rango	14.0 a 48.8	20.9 a 48.8		30.2 a 60.5	30.2 a 60.4	

* GP Grupo de profesores

** GA Grupo de alumnos

* U de Mann-Whitney

Fuente: Díaz-Alejandro y cols., 2009a, pp. 148-150.

Tabla 3

Niveles de competencia clínica de los médicos
internos de pregrado de las diferentes instituciones de salud

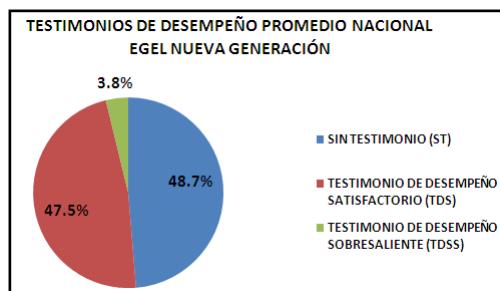
		H1	H2	H3
azar	"1-68	0	2	1
muy bajo	"69 a 134	19	14	6
bajo	"135 a 200	11	13	4
medio	"201 a 266			
alto	"267 a 332			
Muy alto	"333 a 397			
394 ítem total del instrumento				

Fuente: Díaz-Alejandro y cols., 2009b, pp. 161.

Al contrastar los resultados el reporte del Examen General para el Egreso de la Licenciatura en Medicina General (EGEL-MEDI) realizado por CENEVAL, comparando el promedio nacional con el de los egresados de la UAMUAN junto con el dato anterior muestra que los niveles de desempeño de los egresados de la UAMUAN son coherentes con los encontrados en los trabajos previos. Estos resultados permiten hacer una reflexión sobre la manera como se está ha desarrollado el proceso de aprendizaje. Entre los elementos encontrados, uno de ellos sugiere dificultad en la aplicación del conocimiento en situaciones reales o diversas. La mayoría de los procesos educativos en medicina se fundamentan en ejemplos contruidos para la identificación y manejo de enfermedades y no, para el manejo de los pacientes con problemas complejos, que cada vez son más frecuentes

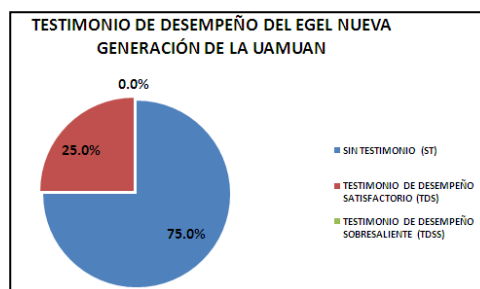
al aumentar la esperanza de vida y la presencia de enfermedades crónico-degenerativas. (Gráfico 1, Gráfico 2)

Gráfico 1



Fuente: CENEVAL, mayo 2011

Gráfico 2



Fuente CENEVAL, 2011.

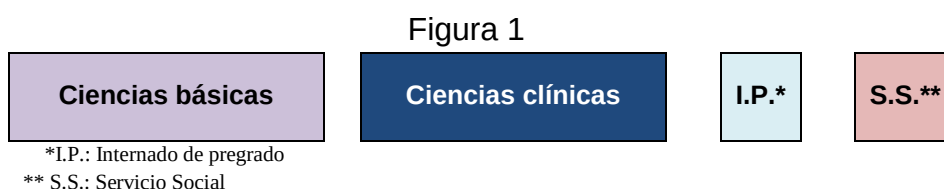
El análisis de los elementos descritos permite describir las siguientes inconsistencias que permiten realizar la siguiente propuesta.

Falta de coherencia teoría-práctica

Se hace referencia a la falta de coherencia teórica, cuando existen presentes en el discurso una manera de conceptualizar la educación y la manera de cómo se lleva a cabo las acciones educativas y su evaluación, que se analiza en el trabajo relacionado con las ideas sobre educación.

Los discursos en la formación del médico se encuentran orientados hacia el enfoque teórico del constructivismo y el desarrollo de competencias profesionales integradas, con tendencia hacia las teorías de la complejidad y del caos, por: la transición epidemiológica y demográfica, la presencia de enfermedades emergentes y crónico degenerativas que se incrementan al aumentar la esperanza de vida; el cambio de modelos de atención de ser centrados en la enfermedad a centrarse en la prevención y el control; de atenderse en centros hospitalarios, como prioridad, a atenderse en su domicilio o en centros comunitarios.

En este tenor, la realidad de la docencia en medicina es seguir todavía con el modelo hegemónico propuesto por Abraham Flexner (1910) hace 111 años, con un predominio teórico del neopositivismo, separando la educación médica en dos ciclos: el de las ciencias básicas, en la que predomina el uso del laboratorio, desconectado de la realidad que es el paciente. Es el estudio de la célula, su estructura, sus funciones y metabolismo, y la estructura anatómica del ser humano. El otro ciclo es el conocido como el de la clínica, en el que el estudiante se relaciona más con la enfermedad que con los sujetos históricos que la padecen. Orientado más a la cura de la enfermedad en espacios controlados como es el consultorio y el hospital que hacia la prevención y participación del paciente como gestor de su salud. Lo anterior se esquematiza de la siguiente manera. (Figura 1)

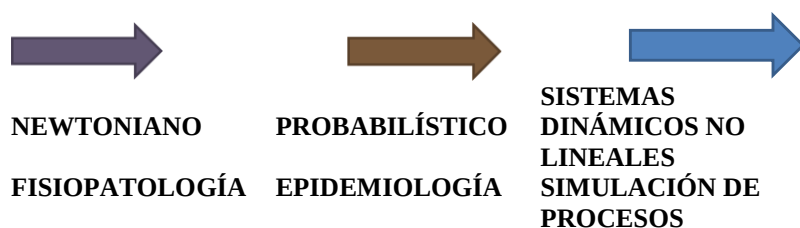


La desventaja del modelo es la desvinculación entre lo que significa las ciencias básicas y la realidad de la práctica médica, ya que fragmenta el conocimiento y el estudiante se le dificulta la integración de lo básico con lo clínico, que se logra parcialmente cuando se enfrenta verdaderamente a la actividad médica en el Internado de Pregrado.

La influencia filosófica para este pensamiento se encuentra en el reduccionismo causal que propone el neopositivismo y la influencia de la física de Newton en la obtención de los datos, el cual es un enfoque mecanicista del proceso de salud-enfermedad. Con el tiempo esta propuesta se ve enriquecida por los conceptos del positivismo lógico, al estudiar la distribución, evolución y factores de riesgo para el desarrollo de las enfermedades.

En la actualidad el proceso de la atención médica se encuentra inmerso con los cambios descritos previamente, con acentuación en la incertidumbre en la toma de decisiones al tratar a los pacientes. Se puede ejemplificar con la siguiente figura. (Figura 2)

FIGURA 2



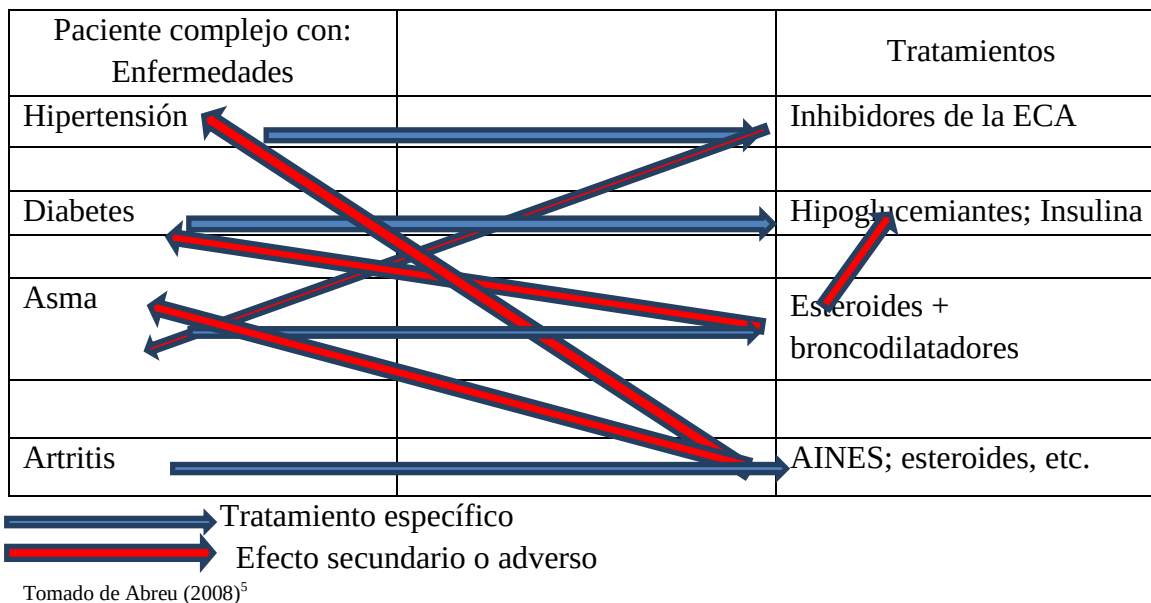
Tomado de Abreu (2008)

El proceso de aumento de la incertidumbre en la solución de problemas clínicos, involucra al estudiante de medicina, con un sistema educativo tradicional que establece relaciones de causa-efecto simples y sencillos, sin ver que el paciente es cada vez más complejo por la presencia de la multipatología, y el uso de tratamientos misceláneos para cada enfermedad. Sin apreciar que la polifarmacia contribuye a la aparición de nuevos problemas de salud como: resistencia a los antibióticos, presencia de mayor número reacciones adversas, etcétera. La complejidad del proceso se puede visualizar en el esquema que se describe en la figura 3.

En él se esquematiza un problema de salud complejo y los efectos adversos de los diversos tratamientos que se ve sometido este tipo de pacientes, sin ver que la polifarmacia contribuye a la aparición de nuevos problemas de salud como los descritos.

La atención médica cada vez necesita realizar cambios por las nuevas tendencias caracterizadas por nuevos modelos: de ser centrado en la enfermedad a centrarse en el padecer; de la atención de la enfermedad a la prevención; de la atención hospitalaria a la a la comunidad; de la dependencia del paciente hacia el médico, a ser corresponsable de su atención, etcétera.

FIGURA 3



PROPUESTA

De acuerdo a las descripciones realizadas se abordará la propuesta de una educación por competencias iniciando con lo que se presenta en la tabla 4.

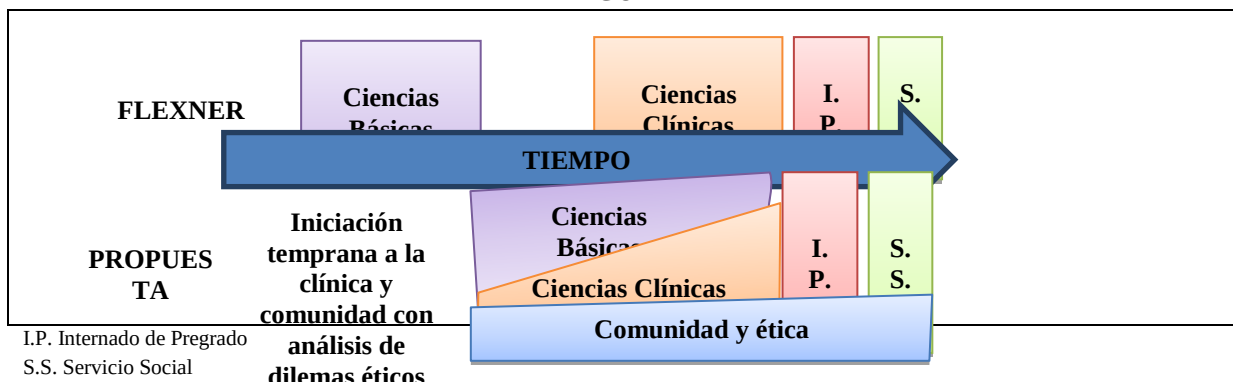
TABLA 4
RAZONES POR LAS QUE LA EDUCACIÓN POR COMPETENCIAS RESPONDE MEJOR AL
MERCADO LABORAL

EDUCACIÓN TRADICIONAL	EDUCACIÓN QUE SE BASA EN COMPETENCIAS
Centrada en la enseñanza	Centrada en el aprendizaje
Centrada en necesidades	Con abordaje hacia las tendencias
Con enfoque centrado en objetivos académicos	Con tendencia hacia el desempeño.
Centrado en el conocimiento	Centrado en la aplicación y transferencia del conocimiento

En la tendencia de la educación por competencias, se propone un enfoque para el abordaje del aprendizaje del médico de una manera integrada diferente a la propuesta de Flexner. Se inicia con una incorporación a la práctica clínica y comunitaria y discusión de dilemas éticos desde el primer año, con mirada interdisciplinaria; predominio inicial, pero no totalitario de las ciencias básicas sobre

las otras dos; con el tiempo se incrementa la educación en la clínica sin desvincularse de las básicas, interactuando con la comunidad desde un principio, elemento fundamental en los países en desarrollo que tienen que importar tecnología habitualmente cara. Las acciones culminan en el servicio social, actividad obligatoria en el País. (Figura 4)

FIGURA 4



En la formación de los docentes se tiene que abordar el trabajo con grupos numerosos, distribuidos por el sistema administrativo. Por la distribución de los estudiantes en los grupos se tiene que propiciar la formación de esquemas referenciales grupales (ERG) y el desarrollo de las competencias propias para la elaboración del conocimiento (CPEC) de manera individual, que instituye en profesores y estudiantes el aprender a aprender, aprender a hacer, aprender a ser y a convivir, que promueve la educación con organización curricular basada en competencias profesionales integradas.

El marco conceptual, se relacionará con el concepto de competencias con los diferentes enfoques educativos y psicopedagógicos, los cuales marcan los procesos formativos actuales: el conductista, el constructivista con la contribución del aprendizaje significativo de Ausubel, la Epistemología Genética de Piaget, el Sociocultural de Vygotsky y, la anexión en estos enfoques la propuesta del Dr. Viniegra de la Crítica de la Experiencia en la formación del médico. (Viniegra, 2000)

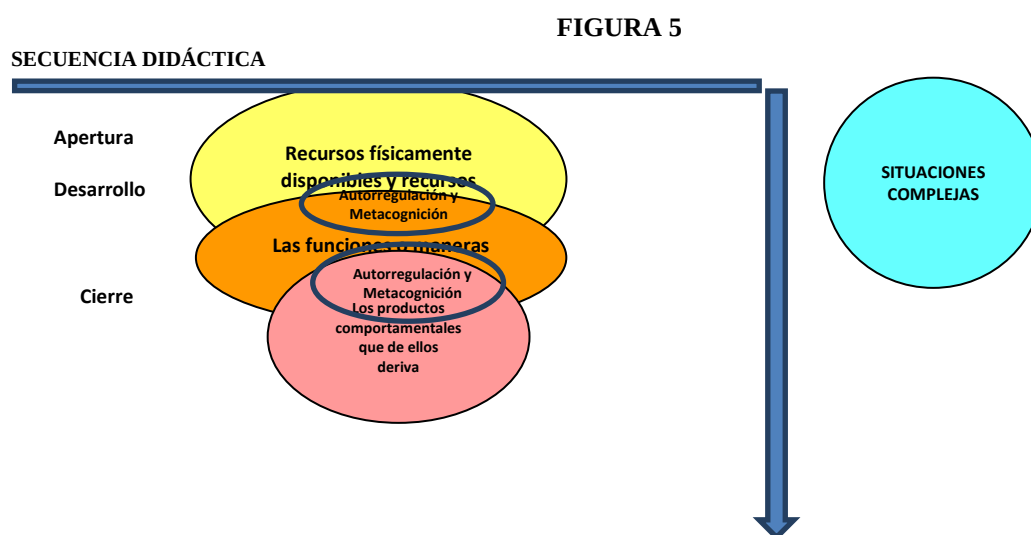
En el marco metodológico, es con el que se trabajará en la propuesta, del currículum para la elaboración de los programas que configuran el plan de estudios de la Carrera de Médico Cirujano de la Unidad Académica de Medicina de la Universidad Autónoma de Nayarit. (UAMUAN).

El diseño de la actividad se describe con el siguiente orden para la construcción de las unidades de aprendizaje: Incorporación de las competencias genéricas y

generales de la licenciatura (0 y 0.1), se continua con la conceptualización de la competencia específica de la unidad de aprendizaje (1); Se construye una tarea integradora que permita medir los niveles de desempeño del estudiante que pueda ser observado y medido, y a su vez permita al estudiante verificar su aprendizaje. (2, 2^a, 2b, 2c); continuar con las micro-competencias (3), contenidos (4), secuencia didáctica (5) y medios a utilizar en los que se involucran las Técnicas de la Información y la Comunicación (TIC's) .

Tarea integradora

La tarea integradora tendrá la característica de ser compleja, inédita, nivelada, construida y adidáctica. Adidáctica porque la presentación de la tarea no debe tener la secuencia de una clase, sino de la presentación de un problema de la realidad y los argumentos utilizados para la solución del problema. En términos generales, para poder establecer un orden en el proceso de enseñanza-aprendizaje se necesita una secuencia didáctica que se resume de la siguiente manera como se muestra en la figura 5.



La apertura corresponde a la adquisición de los elementos teóricos que fundamentan la profesión médica en medicina corresponde al predominio de las ciencias básicas sobre las clínicas, las características de la comunidad y las características filosóficas de la ética clínica, incluyendo la bioética.

El desarrollo es la puesta en práctica de los aspectos teóricos, corresponde a las ciencias clínicas y el Internado de Pregrado, en donde se va adquiriendo experiencia

la cual se contrasta con lo publicado, revisado y vivido. Las decisiones éticas y repercusiones en el paciente, la familia, la comunidad y los dilemas éticos que se presentan durante la profesión.

El cierre corresponde prácticamente a las acciones independientes en situaciones inéditas. Prácticamente es durante el servicio social cuando el pasante se enfrenta sólo a los pacientes, la familia y la comunidad; las diversas costumbres y a sí mismo. Demuestra que se encuentra en condiciones para titularse y ejercer la profesión.

Las evidencias de desempeño, en las competencias integradas, se refieren a las aportaciones que *HACE EL ESTUDIANTE*; pruebas tangibles de que comprende determinado criterio. Son productos o registros (demostraciones objetivas y pertinentes que se acumulan en el portafolio durante la formación) del desempeño, en relación con las competencias, las actuaciones y las contribuciones definidas para este proceso.

Con estos elementos concluimos esta presentación de una propuesta con los fines de ser coherente, además de que permita al estudiante el desarrollo de evidencias de desempeño como profesional médico de calidad.

BIBLIOGRAFÍA

- Abreu-Hernández, L.F. (2008). Investigación educativa y su impacto en el proceso formativo: Un enfoque hacia el futuro. Ponencia presentada en el I Congreso Internacional de Investigación en Medicina. Ixtapa Zihuatanejo, México.
- Aguilar-Mejía, E., y Viniegra-Velázquez, L. (2003). Atando teoría y práctica en la labor docente. México, Paidós educador.
- Ausubel, D.P., Novak, J.D., y Hanesian, H. (2000). Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo. 2ª ed. 13ª impresión. México, Trillas.
- Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior., Dirección General Adjunta de los EGEL., Departamento de Análisis Psicométrico. (2011). Informe Anual de Resultados 2010. Examen General para el Egreso de la Licenciatura en Medicina General (EGEL-MEDI). México, CENEVAL.
- Cobos-Aguilar, H., Insfrán-Sánchez, M.D., Pérez-Cortés, P., Elizaldi-Lozano, N.E., Hernández-Dávila, E., y Barrera-Monita, J. (2004). Aptitud clínica durante el internado de pregrado en hospitales generales. Rev Med IMSS; 42(6):469-476.

- Comité de Desarrollo Curricular de la Unidad académica de Medicina de la Universidad Autónoma de Nayarit. Evaluación de los programas de las Unidades de Aprendizaje de la Carrera de Medicina de la UAN. 2010-2011.
- Díaz-Alejandro, A., Aguilar-Mejía, E., Viniegra-Velázquez, L., Toribio-Suárez, M.P., y Hernández-Navarrete, M.A. (2004). Formación de profesores para el área de la salud y epistemología de la educación. *Rev Med IMSS*; 42 (4): 293-302.
- Díaz-Alejandro, A., Rea-Rodríguez, K., Hernández-Téllez, A.C., Escalona-Camargo, C., Corona-Tabáres, G., Cancino-Marentes, M.E., Gutiérrez-Dueñas, I., y Valencia-Amaral, M.I. (2009a). Ideas sobre la educación médica de los estudiantes de medicina y profesores. México, Jornada de Investigación, Universidad Autónoma de Nayarit, 145-150.
- (2009b). Nivel de la competencia clínica en médicos internos de pregrado al término de su internado rotatorio de pregrado. Jornada de Investigación, Universidad Autónoma de Nayarit, 156-164.
- (2009c). Diferencias entre profesores del área de salud y del área de humanidades en cuanto al desarrollo de la aptitud para leer críticamente textos teóricos en educación. Jornada de Investigación, Universidad Autónoma de Nayarit, 184-192.
- Flexner, A. (1910). Medical education in the United States and Canada. A report to the Carnegie Foundation for the advancement of teaching. Bulletin number four. Reproduced in 1960 and 1972. New York City.
- Viniegra, V.L., y Aguilar, M.E., (2000). Hacia otra concepción del currículum. México, IMSS.

PONENCIA 35

Transición hacia la educación primaria centrada en competencias: una propuesta



María Teresa Fuentes Navarro
t.fuentesnavarro@hotmail.com

RESUMEN

Se describen los Planes y programas propuestos por la Secretaría de Educación Pública para mejorar el rendimiento académico de los alumnos mexicanos de Primaria. Se exponen las deficiencias que muestran los resultados obtenidos en la prueba ENLACE en diversas asignaturas y grados escolares, así como la heterogeneidad entre los alumnos de un mismo grado. Se propone revisar el estatus curricular para determinar las fallas y proponer cambios sustanciales basándose en la comparación de la Educación tradicional y la Educación basada en competencias. Para favorecer la transición hacia la Educación basada en competencias, se propone seleccionar las competencias mínimas a lograr por todos los alumnos y planear e implementar las estrategias didácticas propiciando la participación activa de los alumnos para lograr la interacción con el objeto de conocimiento mediante la contextualización del objeto de conocimiento, la realización de actividades variadas, la verbalización de los procedimientos y los conocimientos adquiridos, la retroalimentación y la evaluación continua de los desempeños.

PALABRAS CLAVE: Educación basada en competencias, rendimiento académico, estrategias didácticas.

INTRODUCCIÓN

El sistema educativo de un país tiene el encargo social de proporcionar a los niños y los jóvenes la preparación suficiente para incorporarse adecuadamente a las actividades cotidianas, culturales, sociales, y en el futuro a las actividades productivas. Dicha preparación ha de irse adecuando a las características del momento histórico que nos va tocando vivir. El siglo XX trajo consigo cambios vertiginosos que década a década fueron acentuándose e iniciamos el siglo XXI con una generación de infantes que encontraron un ambiente cultural y social muy

diferente al que encontraron los infantes del siglo pasado. Si se puede decir que los niños nacidos en la década de los '80 “traían el control remoto en la mano”, podemos decir que los niños del siglo XXI “traen circuito integrado”.

Planes educativos nacionales y resultados actuales

Sin lugar a dudas, la Secretaría de Educación Pública (SEP) se ha ocupado de analizar el rendimiento académico obtenido por los alumnos mexicanos y de proponer reformas al sistema. Mediante el Plan y los programas de 1993 estipulados por la SEP, se proponía desarrollar en los alumnos las habilidades necesarias para el aprendizaje permanente, tendiendo a que la adquisición de conocimientos se vinculara con el ejercicio de habilidades intelectuales y de reflexión. Con ello, la SEP pretendía superar la antigua disyuntiva entre enseñanza informativa y la enseñanza formativa, bajo la tesis de que no puede existir una sólida adquisición de conocimientos sin la reflexión sobre su sentido, así como tampoco es posible el desarrollo de habilidades intelectuales si éstas no se ejercen en relación con conocimientos fundamentales y se aplican al acontecer cotidiano. Como parte de la reforma integral de la educación primaria, en 1995 se creó el Programa Nacional para el Fortalecimiento de la Lectura y la Escritura en la Educación Básica (Pronalees), el cual pretendía modificar las estrategias didácticas en la enseñanza del lenguaje para la consecución de logros significativos.

Después de varios ajustes y propuestas educativas, la reestructuración curricular se estableció en vías de instaurar la educación basada en competencias. Así, en 2004 entró en vigencia el Plan de estudios SEP para preescolar y en 2006 el correspondiente a secundaria. Esta reformas en la educación preescolar y secundaria, aunadas al perfil de egreso de la educación básica elaborado en 2006 y las competencias para la vida, así como el plan y los programas de estudio del nivel de primaria, vigentes desde 1993, sirvieron de base para el diseño de la reforma curricular de la educación primaria, actualmente vigente. Bajo una perspectiva integradora de los tres niveles de educación básica, el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012 propone, como uno de los objetivos primordiales: elevar la calidad educativa mediante la actualización de los programas de estudio, sus contenidos, materiales y métodos para elevar su pertinencia y relevancia en el desarrollo integral de los estudiantes, y fomentar en éstos el desarrollo de valores, habilidades y competencias para mejorar su productividad y competitividad al insertarse en la vida económica. Para lograr este objetivo, en educación básica se constituyó la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), centrando su propuesta hacia el desarrollo de cinco grupos de competencias: competencias para el aprendizaje permanente,

para el manejo de la información, para la vida en sociedad, para el manejo de situaciones y para la convivencia.

Sin embargo, aunque las autoridades gubernamentales han propuesto una y otra vez planes y programas para mejorar la calidad educativa, las prácticas en el contexto educativo no han cambiado gran cosa, siguen siendo las tradicionales (Mares, Rivas, Pacheco, Rocha, Dávila, Peñaloza y Rueda, 2006). Se sigue pretendiendo “educar” a los niños de hoy como si las características de los niños y las condiciones y los requerimientos sociales permanecieran estáticos (Ribes, 2008), lo cual se refleja en el rendimiento académico de los alumnos.

Una evidencia del dominio público es el resultado que nuestros alumnos mexicanos han mostrado en las evaluaciones académicas nacionales e internacionales. Desde el año 2006, el Sistema Educativo Nacional comenzó a aplicar la Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE) (Secretaría de Educación Pública, 2010). En Educación Primaria, ENLACE del 2010 consistió en la evaluación de las asignaturas de Español, Matemáticas e Historia, acorde con los temas y contenidos vinculados con los planes y programas de estudio vigentes. Los resultados que obtuvieron los alumnos evaluados son clasificados en cuatro niveles: *insuficiente* (necesita adquirir los conocimientos y desarrollar las habilidades de la asignatura evaluada); *elemental* (requiere fortalecer la mayoría de los conocimientos y desarrollar las habilidades de la asignatura evaluada); *bueno* (muestra un nivel de dominio adecuado de los conocimientos y desarrollar las habilidades de la asignatura evaluada); y, *excelente* (posee un alto nivel de dominio de los conocimientos y desarrollar las habilidades de la asignatura evaluada).

Al analizar estas categorías bajo las cuales se clasifica la ejecución de los alumnos en la prueba, podemos considerar que los alumnos cuyos resultados se ubican en la categoría *insuficiente* y *elemental* presentan déficit considerable en el rendimiento académico en la asignatura correspondiente. En otras palabras, estos alumnos evidencian que no han aprendido ni la mitad de los conocimientos requeridos en su grado y nivel de estudios. Por otra parte, podríamos considerar que los alumnos cuyos resultados se ubican en la categoría buena y excelente son los que evidencian haber aprendido al menos lo mínimo requerido en su grado y nivel escolar. Bajo esta consideración, los resultados que en 2010 obtuvieron los alumnos de Primaria muestran que, en términos globales: en Español el 63% de los alumnos presentan serias deficiencias, en Matemáticas el 66% presentan esta misma situación y en Historia el déficit alcanza al 79% de los alumnos evaluados. Al acercarnos un poco más a las estadísticas, además podemos notar que los índices de deficiencia generalmente van aumentando conforme va pasando de un grado escolar al

siguiente. Por ejemplo, las estadísticas de la evaluación de Español muestran que, mientras el índice de alumnos deficientes que cursan 3° de Primaria es del 56%, en 6° es del 61% de los alumnos evaluados.

Otro aspecto preocupante que se reporta en las estadísticas acerca de los resultados de ENLACE 2010 es respecto a la gran amplitud que se presenta entre los puntajes más altos obtenidos por algunos alumnos y los puntajes más bajos obtenidos por otros alumnos del mismo grado escolar. Por ejemplo, los resultados del 2010 en el Estado de Jalisco, muestran que los puntajes obtenidos por los alumnos de 6° en Español fluctuaron entre 855 y 322, en Matemáticas fluctuaron entre 916 y 277, y en Historia entre 854 y 291. Estos resultados evidencian la gran heterogeneidad en el aprovechamiento académico de los alumnos. Unos pocos alumnos van avanzando acorde con lo planeado y la mayoría va acumulando paulatinamente deficiencias que con el paso de grado escolar cada vez van siendo más acentuadas. Aunque, sin lugar a dudas, hemos de considerar que en cualquier grupo escolar, el potencial, el repertorio y la motivación de los alumnos no son equivalentes, estas grandes diferencias representan un grave problema educativo y por tanto han de ser objeto de una revisión curricular a fondo, así como objeto de investigación acerca de los factores que influyen en ellas.

De la Educación tradicional a la Educación centrada en competencias

Con base en lo anteriormente expuesto, queda claro que para incidir realmente en el mejoramiento de la calidad educativa es preciso revisar el estatus curricular para determinar las fallas y proponer cambios sustanciales. La revisión curricular que se considera pertinente realizar al menos se podría centrar en tres elementos relacionados entre sí: el plan de estudios, las estrategias didácticas y los procesos de aprendizaje (Ibáñez, 2007; Passmore, 1983); y el contexto de análisis a considerar es entre la educación tradicional, por resultar la más común (Mares et al., 2006; Ribes, 2008), y la educación basada en competencias.

Para comenzar el análisis curricular es preciso dilucidar el uso de los términos y el término central en este caso es “competencias”. En el Plan de estudios 2009 para la Educación básica primaria, basándose en el concepto de Perrenoud, se expresa que “una competencia implica un saber hacer (habilidades) con saber (conocimiento), así como la valoración de las consecuencias de ese hacer (valores y actitudes)... para el logro de propósitos en contextos y situaciones diversas” (SEP 2009, p.40). En este concepto se incluye el actuar efectivo y responsable en situaciones variadas, es decir se refiere a la interacción que la persona establece ante determinadas circunstancias

que se presentan en su entorno. Ribes (1990a, 1990b) expresa que, al hablar de competencia como interacción, la correspondencia entre la efectividad del actuar y los contextos y situaciones en los que se lleva a cabo, el logro o resultado de la interacción implica tanto la manera en la que actúa la persona como la manera en que interactúa con y en la situación correspondiente. En términos generales, Ribes propone que la interacción que la persona establece puede ser situacional (por ejemplo, cuando distingue unos elementos de otros presentes en la situación interactiva o cuando efectúa algo para establecer la relación fija o la relación variable entre elementos presentes), la interacción puede ser extrasituacional cuando la persona vincula la situación interactiva particular presente con elementos no presentes o aparentes (por ejemplo, cuando deriva su actuar de otra situación interactiva), o bien la interacción puede ser transituacional, cuando la persona establece relaciones abstractas entre los elementos que conforman la situación interactiva (por ejemplo, cuando se formulan hipótesis respecto al origen de la ocurrencia de algo). En el ámbito educativo, esta trilogía de competencias puede corresponder con la reconstrucción, la aplicación y la teorización o la producción del conocimiento. Esta complementación del concepto de competencia nos brinda un preámbulo para comparar las características más comunes de la educación tradicional con la propuesta de Fuentes (2007) de las características de la educación basada en competencias: los programas escolares, el aprendizaje logrado, las estrategias didácticas y la evaluación de logros.

En la educación tradicional, el locus curricular está centrado en el que enseña, mientras que en la educación basada en competencias se encuentra en el que aprende. Así, en la educación tradicional los programas están centrados en los temas que constituyen cada una de las materias correspondientes a los dominios básicos de conocimiento. Es decir, los programas indican “sobre qué” han de enseñar los profesores. El criterio de logro se centra en los contenidos temáticos de las materias. Mientras que en la educación basada en competencias, los programas han de centrarse en competencias respecto al desempeño a lograr por parte de los alumnos acerca de lo que han de aprender. Es decir, los programas indicarían “qué, sobre qué” han de aprender los alumnos. El criterio de logro de las competencias, decíamos anteriormente, ha de indicar no solamente el resultado a obtener, sino también ha de sugerir la manera de obtenerlo. Así, la redacción de las competencias debe ser de tal manera que al indicar la ejecución que se ha de aprender sobre algo, se pueda deducir el procedimiento a seguir para aprenderlo, o sea, que los alumnos también han de aprender o ejercitar el “cómo” aprender esos “qué, sobre qué”.

La enseñanza de los contenidos teóricos de las materias, en la educación tradicional, por lo general se lleva a cabo mediante la exposición informativa y la enseñanza

práctica mediante la exposición demostrativa, y el aprendizaje de los alumnos generalmente se reduce a la reproducción literal de la información. La interacción que los alumnos establecen con los contenidos programáticos generalmente es con las características morfológicas del lenguaje, oral o escrito, mediante el cual se les “transmite” la información. Mientras que en la educación basada en competencias, el aprendizaje de los alumnos sobre los contenidos programáticos consistiría en la reconstrucción, la aplicación y la teorización o la producción de conocimiento. Esto implica, en principio, que la interacción que los alumnos establecerían con los contenidos programáticos tendría que ser con el referente del contenido, ya sea de manera directa y/o mediada por el lenguaje, respecto a los objetos, eventos o relaciones en cuestión. Esto quiere decir que, ya sea que el objeto de conocimiento se presente directamente o mediado por el lenguaje (por discurso oral o escrito), los alumnos han de interactuar lingüísticamente con él no solamente mediante modos lingüísticos reactivos (escuchar, observar o leer), sino también a través de modos lingüísticos activos, señalándolo, hablando o escribiendo respecto al objeto de conocimiento. Esta interacción con el objeto de conocimiento, propicia la comprensión de los contenidos programáticos cuyo producto se puede evidenciar, al menos, por la reconstrucción de la información (Fuentes y Ribes, 2001, 2006), en vez de capacitarlo en su mera repetición. Además de aprender a interactuar con el referente del tema a tratar, los alumnos han de aprender a relacionarlo con otros referentes propios de la materia, de otras materias relacionadas o de su presentación u ocurrencia en situaciones de la vida cotidiana, y no sólo en un contexto específico sino también en varias situaciones afines. Esto facilitaría comprender el contenido del tema en un contexto más amplio y, a su vez, aprender a aplicarlo en diferentes situaciones, teóricas y reales. Siguiendo este proceso de aprendizaje, los alumnos podrían llegar a aprender a generar conocimiento para solucionar problemas generales o particulares, abstractos o de la vida diaria.

Respecto a las estrategias didácticas, la educación tradicional se centra principalmente en la presentación de la información del tema, pretendiendo que los alumnos la escuchen, la lean o la escriban al dictado a la copia. Cuando se solicita que los alumnos investiguen en otras fuentes, los alumnos generalmente siguen el mismo procedimiento; es decir, configuran el contenido identificando el tema y “cortando y pegando” la información requerida, la cual es acreditada por ejecución sin tomar en cuenta su corrección o la comprensión del contenido. En la educación basada en competencias, las estrategias didácticas tendrían que propiciar las condiciones ambientales y materiales, y las acciones pertinentes para que los alumnos puedan interactuar con el referente indicado en las competencias a lograr, así como la manera en la que se requiera que los alumnos interactúen. Las estrategias didácticas tendrían que ser variadas tanto en cuanto al referente incluido

en el tema, como en cuanto a las situaciones relacionadas con éste, retroalimentando la comprensión de los alumnos. El profesor también tendería a inducir a los alumnos a que vayan verbalizando y formulando el procedimiento que van siguiendo para obtener los resultados. Con ello, los alumnos podrían ir aprendiendo y ejecutando estrategias propias del autodidactismo, y así poder trascender a lo programado en su educación formal escolar.

Consecuentemente, la evaluación del aprendizaje en la educación tradicional se realiza al finalizar un periodo establecido en el programa (bimestral o mensual) y se centra en la reproducción de la información “vista” en las clases sobre los temas. El aprendizaje que evidencian los alumnos generalmente consiste en reproducir los contenidos de los temas correspondientes al periodo: reconociendo la información de entre varias opciones, completando frases o diferenciándola de las no correspondientes. En la educación basada en competencias, la evaluación del aprendizaje podría llevarse a cabo en el transcurso mismo de la estrategia didáctica, pues incluiría, tanto el procedimiento llevado a cabo como los resultados obtenidos, en comparación con lo estipulado en las competencias a lograr. Además, la evaluación se realizaría respecto a situaciones variadas, aunque equivalentes a las incluidas en la situación didáctica, respecto al referente del tema, a la relación con, o la aplicación a otros referentes, y en el mejor de los casos, respecto a la producción de conocimiento.

Visto de esta manera, es lógico que en la educación tradicional el “aprendizaje” de los alumnos generalmente no persista más allá del momento y de la situación de la evaluación, mientras que en la educación basada en competencias sería más factible que el aprendizaje logrado por los alumnos persistiera más allá del momento y de la situación didáctica.

Como puede notarse, las diferencias curriculares entre la educación tradicional y la educación basada en competencias resultan ser abismales y la transición de una hacia la otra, aunque de necesidad inminente, representa cambios sustanciales en la manera de considerar y de llevar a cabo la tarea educativa. Como Bazán y Vega (2010) afirman: la instauración de la educación basada en competencias es un verdadero reto para la labor educativa, mismo que implica propiciar las condiciones interactivas de los alumnos para que logren los desempeños efectivos y los resultados esperados correspondientes con el momento histórico que nos toca vivir. El cambio, propuesto requiere de un gran esfuerzo de todos los agentes que intervienen en el proceso educativo, a fin de que esta nueva tendencia educativa, no sea un simple cambio de rubro, sino que se logre un verdadero cambio hacia mejoramiento en el rendimiento de los escolares (Díaz, 2006).

PROPUESTA PARA LA TRANSICIÓN HACIA LA EDUCACIÓN PRIMARIA BASADA EN COMPETENCIAS

Entonces, ¿qué acciones y condiciones se tendrían que llevar a cabo para implementar la educación basada en competencias en Primaria, acorde con las características anteriormente expuestas? Retomando los elementos que básicamente conforman el currículum --el plan de estudios, las estrategias didácticas y los procesos de aprendizaje--, podríamos decir que, aún con las deficiencias que puedan contener el Plan, los programas, los textos y los materiales de apoyo que en la actualidad ha instrumentado la SEP (SEP, 2009), podrían tomarse como base en el arduo y sinuoso camino de transición hacia la educación basada en competencias. Entonces, los cambios se podrían centrar en la interacción de los dos elementos curriculares restantes: las estrategias didácticas y los procesos de aprendizaje, respecto al Plan de estudios. La meta podría ser el incremento del nivel académico de todos los alumnos, aunado a la disminución de las grandes diferencias en el rendimiento de éstos. Para evidenciar el logro de esta meta, se podría tomar como referencia la ausencia, o al menos la disminución significativa, de puntajes de los alumnos en las categorías “insuficiente” y “elemental” a obtener en la prueba ENLACE del ciclo escolar correspondiente.

En un primer momento, para lograr esta ambiciosa meta, se propone revisar las competencias determinadas para cada grado escolar y seleccionar, de acuerdo con la ordenación jerárquica, las competencias mínimas que tendrían que lograr todos los alumnos. Se propone esta selección debido a la heterogeneidad actual de logros académicos entre los alumnos, lo cual puede indicar la desigualdad en su perfil de ingreso a su grado escolar. La consecución de las competencias mínimas por todos los alumnos del grupo durante el ciclo escolar, tendría como resultado final la nivelación del perfil de egreso y permitiría que el avance en el siguiente ciclo escolar pudiera extenderse al pleno de competencias propuestas en el Plan de estudios.

Con base en la selección de competencias a lograr, se podrían estructurar los planes de clase para cada periodo breve, como eje rector de las estrategias didácticas conducentes a favorecer el logro de las competencias correspondientes por todos los alumnos implicados. Tomando como base cada plan de clase, primero se tendría que revisar la redacción de las competencias a lograr en ese periodo. Las competencias a lograr han de especificar claramente las acciones que los alumnos habrán de aprender, respecto a referentes específicos y a las circunstancias en las cuales ha de

ocurrir su desempeño. En la especificación de las competencias a aprender por los alumnos se ha de considerar la inclusión no solo de competencias reconstructivas (situacionales), sino también de aplicación (extrasituacionales) y, cuando sea preciso, también de teorización o de construcción de conocimiento (transituacionales) (Fuentes, 2007; Ribes, 2008). Por ejemplo, si la competencia a lograr es “Describir algunas características de las estrellas”, como criterios a satisfacer se podrían incluir competencias tales como “Diferenciar las estrellas de otros cuerpos celestes”, “Formular una definición sencilla de las estrellas”, “Representar la manera en que se ven las estrellas y describirla”, “Deducir lo que ocurriría si no hubiera estrellas” y “Comparar el tamaño de los objetos según a la distancia a la que se vean”. La manera de especificar las competencias ha de inducir la manera en la que los alumnos han de ir aprendiéndolas y las estrategias didácticas que lo favorezcan.

La planeación y la implementación de las estrategias didácticas cobran vital importancia en la inducción del aprendizaje de los alumnos, pues como Mares et al. (2006) reportan, la conducción docente puede favorecer la mera repetición de lo expuesto al interactuar los alumnos solo con la dimensión morfológica del lenguaje, o bien puede favorecer la interacción con el referente del objeto de estudio teniendo como resultado el aprendizaje de competencias de más alto nivel de comprensión (Fuentes y Ribes, 2001 y 2006). De esta manera, para realmente aprender las competencias académicas especificadas, los alumnos tendrían que aprender y ejecutar una serie de competencias instrumentales que les permitieran interactuar con el referente del objeto de estudio, relacionarlo con otros referentes, así como aplicarlo y teorizarlo. A la vez, como necesidad social imperante en la actualidad, se pretende que mediante las estrategias didácticas los alumnos establezcan relaciones productivas de interacción social, favoreciendo la concentración, la colaboración, el respeto, la comunicación asertiva y la solidaridad entre ellos (Díaz-Aguado, 2005). Bajo estas consideraciones, las estrategias didácticas han de ser planeadas e implementadas para favorecer el aprendizaje y/o el ejercicio de al menos tres grupos de competencias: académicas, instrumentales y de interacción social.

Como las competencias implican que los alumnos aprendan a comportarse de manera “competente”, las estrategias didácticas han de dirigirse a fomentar la participación activa de los alumnos, así como resultar atractivas y variadas en cuanto a las actividades a realizar como a los contextos requeridos. Para comenzar a abordar el objeto de conocimiento y favorecer la interacción con él, el profesor puede decirles a sus alumnos las competencias que se espera aprendan y cuestionarlos hacia el establecimiento de relaciones con lo anteriormente aprendido, ya sea con objetos de conocimiento abordados anteriormente en clase o bien aprendidos extra-clase (Spires y Donley, 1998). Por ejemplo, se puede comenzar pidiendo a los

alumnos que describan los componentes de la Vía Láctea (objeto de estudio anterior) diferenciando los cuerpos celestes según su brillo, y que describan su percepción de las estrellas en una noche oscura.

Mediante la variedad de las actividades se pretende favorecer que los alumnos interactúen con el objeto de conocimiento, ya sea de manera directa y/o mediada por el lenguaje (Mares, Rueda y Hüitrón, 1986; Mares, Rueda y Luna, 1990). Por consiguiente, los recursos didácticos tales como materiales, documentos, situaciones y contextos, también han de ser correspondientemente variados. Por ejemplo, los alumnos pueden interactuar con la estrellas, como objeto de conocimiento, observando el efecto de la luz en los cuerpos translúcidos y en los opacos, viendo un documental, observando una ilustración, o escuchando o leyendo acerca de éstas. A la vez, es importante que los alumnos vayan verbalizando aquello que van realizando, tanto en cuanto al procedimiento que vayan siguiendo como en cuanto al referente con el que están interactuando. La verbalización contribuye, por una parte a recapitular el conocimiento que van adquiriendo, a comprenderlo, a aprenderlo y a poder utilizarlo en el momento requerido (Schworm y Renkl, 2007). Por otra parte, la verbalización permite que el profesor vaya retroalimentando tanto la ejecución misma de los alumnos como el aprendizaje logrado por cada uno de ellos. La retroalimentación ha de realizarse continuamente instigando a los alumnos hasta que encuentren la manera correcta de responder (Butler, Karpicke y Roediger, 2007), e identifiquen los criterios bajo los cuales se considera correcto su desempeño. La retroalimentación realizada de esta manera favorece que los alumnos puedan guiar, evaluar y optimizar su aprendizaje, así como permitir la transferencia de lo aprendido a otras áreas y ámbitos (Glaser y Brunstein, 2007). Este tipo de acciones puede conducirlos de manera natural hacia el autodidactismo. Así mismo, la retroalimentación continua de la ejecución de los alumnos permite al profesor ir evaluando el avance de los alumnos hacia el aprendizaje de las competencias, lo cual le permite orientar y en caso dado reorientar el proceso, así como identificar cuando cada uno de ellos ha aprendido lo requerido en las condiciones y situaciones diversas a las que han sido expuestos (Ribes, 2008). Cuando las competencias especificadas han sido aprendido por unos alumnos y aún no lo han logrado otros alumnos, se puede proceder a encaminar a los primeros alumnos a ayudar a los que no lo han logrado o a realizar actividades de profundización y a los segundos encausarlos hacia una ejercitación extra, a fin de que el avance vaya siendo lo más unificado posible.

Como se puede apreciar, la manera propuesta de planear e implementar las estrategias didácticas requiere de competencias docentes diferentes a las que usualmente requiere la educación tradicional. Nogueira, Rivera y Blanco (2003),

argumentan que las competencias docentes para desarrollar competencias en los alumnos pueden clasificarse en tres grupos: competencias acerca del dominio de conocimiento, competencias didácticas y competencias organizativas. Por tanto, la transición de un sistema educativa al otro, requiere la capacitación, ejercitación y supervisión de los docentes para que puedan conducir cabalmente a sus alumnos y que pueda realizarse un cambio educativo sustancial y efectivo hacia el mejoramiento de la calidad educativa.

REFERENCIAS

- Bazán, R.A. y Vega, A.N. (2010). La enseñanza del español en la primaria mexicana. *Revista Mexicana de Psicología*, 27, 205-220.
- Butler, A.C., Karpicke, J.D. y Roediger, H.L. (2007). The Effect of Type and Timing of Feedback on Learning From Multiple-Choice Tests. *Journal of Experimental Psychology: Applied*, 13, 4, 273-281.
- Díaz-Aguado, J.M.J. (2005). La violencia entre iguales en la adolescencia y su prevención desde la escuela. *Psicothema*, 17, 4, 549-558.
- Díaz, B.A. (2006). El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? *Perfiles educativos*, 28, 111, 7-36.
- Fuentes, N. T. y Ribes, I. E. (2001). Un análisis funcional de la comprensión lectora como interacción conductual. *Revista Latina de Pensamiento y Lenguaje*, 9, 2, 181-207.
- Fuentes, N. T. y Ribes, I. E. (2006). Influencia de tres repertorios precurrentes en la lectura comprensiva. *Revista Mexicana de Psicología*, 23, 2, 149-172.
- Fuentes, N.T. (2007). Las competencias académicas desde la perspectiva interconductual. *Acta Colombiana de Psicología*, 10, 2, 51-58.
- Glaser, C. y Brunstein, J.C. (2007). Improving Fourth-Grade Students' Composition Skills: Effects of Strategy Instruction and Self-Regulation Procedures. *Journal of Educational Psychology*, 99, 2, 297-310.
- Ibáñez, B.C. (2007). *Metodología para la planeación de la educación superior*. México: Universidad de Sonora.
- Mares, G., Rueda, E. y Hüitrón, B. (1986) Análisis de la relación entre el lenguaje oral y el escrito. *Ponencia presentada en VIII Congreso de la Sociedad Mexicana de Análisis de la Conducta*, Veracruz: marzo.
- Mares, G., Rueda, E., & Luna, S. (1990). Transferencia de los estilos lingüísticos en tareas referenciales. *Revista Sonorense de Psicología*, 4, 84-97.
- Mares, G., Rivas, O., Pacheco, V., Rocha, H., Dávila, P., Peñaloza, I. y Rueda, E. (2006). Análisis de lecciones de enseñanza de biología en primaria: propuesta

- para analizar los libros de texto de ciencias naturales. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 30, XI, 883-911.
- Nogueira, S.M., Rivera, M.N. y Blanco, H.F. (2003). Desarrollo de competencias para la gestión docente en la educación médica superior. *Revista Cubana de Educación Médica Superior*, 17, 3, s/p. Recuperado el 20 de diciembre de 2010 de: www.bvs.sld.cu/revistas/ems/vol17_3_03/emssu303.htm
- Passmore, J. (1983). *Filosofía y Enseñanza*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Reforma Integral de la Educación Básica. (2007). Recuperado el 7 de febrero de 2011 de <http://basica.sep.gob.mx/reformaintegral/sitio/index.php?act=priplan>.
- Ribes, I. E. (1990a). *Problemas conceptuales en el análisis del comportamiento humano*. México: Trillas.
- Ribes, I. E. (1990b). *Psicología General*. México: Trillas.
- Ribes, I. E. (2008). Educación básica, desarrollo psicológico y planeación de competencias. *Revista Mexicana de Psicología*, 25, 193-207.
- Schworm, S. y Renkl, A. (2007). Learning Argumentation Skills Through the Use of Prompts for Self-Explaining Examples. *Journal of Educational Psychology*, 99, 2, 285-292.
- Secretaría de Educación Pública. (2009). Plan de estudios 2009, Educación Básica Primaria. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2010). Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros escolares (ENLACE). Recuperado el 7 de febrero de 2011 de www.enlace.sep.gob.mx.
- Spires, H. A. y Donley, J. (1998). Prior knowledge activation: inducing engagement with informational texts. *Journal of Educational Psychology*, 90, 249-260.

PONENCIA 36

Siete Minutos. Un programa de mejora a la salud aplicado en un contexto de sedentarismo laboral: currículo y servicio social



Sofía Margarita Morfín Zepeda

smorfin@yahoo.co.uk

Raúl Armando Romero Esquivel

raulromero19@gmail.com

Martha Elena Morfín Zepeda

martha.morfin@valles.udg.mx

RESUMEN

En el Centro Universitario de Ciencias de la Salud de la Universidad de Guadalajara se implementó con alumnos de las Licenciaturas en Nutrición y en Cultura Física y Deportes el Programa Siete Minutos para atender problemas derivados del sedentarismo laboral entre los trabajadores administrativos. La intervención de estos alumnos se planteó como una opción entre las diversas posibles para cumplir con el compromiso de realizar el servicio social que deben realizar, atendiendo a la posibilidad de que mediante esta actividad pudieran hacer prácticos los conocimientos adquiridos durante su formación. En este documento se hace una revisión de los contenidos curriculares que fueron de utilidad para los alumnos en el momento de desarrollar las actividades del programa, así como de los resultados obtenidos en general de dicho programa.

PALABRAS CLAVE: Currículo, sedentarismo laboral, servicio social.

INTRODUCCIÓN

En el contexto general del espacio de trabajo en que se desempeñan los trabajadores administrativos del Centro Universitario de Ciencias de la Salud de la Universidad de Guadalajara, instancia en la que se imparten licenciaturas vinculadas con la atención y cuidado de la salud, como son Medicina, Enfermería, Nutrición (LN), Odontología, Psicología y Educación Física y Deportes (LCFyD), se decidió poner en marcha desde la Unidad de Deportes un programa de activación física que atendiera una problemática vinculada con el sedentarismo laboral. Sin tener certeza científica de que estuviera presente esta afectación entre el personal mencionado, se intuía que así ocurría debido a sus rasgos corpóreos visibles, así como por los efectos irregulares en su rendimiento debido a las inasistencias por incapacidad médica que en múltiples

ocasiones impactan la calidad de los servicios prestados a la comunidad escolar y académica del Centro.

Esta aseveración tal vez tenga similar validez para cualquier centro de trabajo en el que laboren con similares condiciones los trabajadores, esto es, espacios de oficina reducidos, horarios continuos en la carga laboral, breves periodos de tiempo para la ingesta de alimentos, pobres condiciones para incentivar la actividad física entre el personal, etcétera, como lo confirma el resultado de la investigación realizada por Gonçalves et al. (2006, p. 329) en la que se señala que los procesos tecnológicos de la modernización, el conocimiento y la producción exigen más esfuerzo de los trabajadores y revisan la forma en que estos empleados, a través de programas de gimnasia laboral llevados a cabo en la propia empresa, se adhieren luego a actividades de ejercicios fuera de sus jornadas de trabajo, lo que conlleva a una posibilidad de cambios en el estilo de vida de los empleados.

De igual manera Montoya (2001) explora una situación similar en su trabajo de posgrado titulado *Estilo de vida asociado al ausentismo laboral en trabajadores universitarios* en el que estudia a 104 trabajadores de ambos géneros de la Universidad de Osorno en Chile que un año anterior se habían ausentado de sus labores por alguna enfermedad. De este universo 74 fueron administrativos y 30 docentes y empleó encuestas sobre sus hábitos de actividad física y alimenticios y así como medidas antropométricas. Sus resultados evidenciaron un nivel significativo de sedentarismo, obesidad y sobrepeso concluyendo que existe una asociación entre estilo de vida y ausentismo laboral por enfermedad.

Se puede considerar observando de manera más precisa la distribución del tiempo en la vida de un trabajador común que éste se reparte entre aquel periodo destinado al trabajo, otro tanto se destina a la interacción familiar y por último a la satisfacción de las necesidades personales, sin embargo entre éstas, pocas veces encontramos de manera preestablecida la dedicación formal al desarrollo de actividades físicas, además de recurrir frecuentemente a la ingesta de comidas rápidas o preparadas con productos que favorecen el sobrepeso y la obesidad. Esta dinámica se repite de manera infinita y pueden transcurrir muchas semanas, meses y hasta años sin que se detenga a observar su estado físico corporal, hasta que su cuerpo, precisamente, empiece a dar muestras de algún deterioro. Como podemos darnos cuenta se cae en cierto tipo de círculo negativo en el que el propio trabajador no ve por su salud, el patrón tampoco ve por la salud del empleado, y el resultado es que son muchos los que terminan afectados: el trabajador, su familia y el sistema productivo-laboral.

Partiendo de esta problemática, en el mes de octubre de 2007, dio inicio el programa anteriormente mencionado atendiendo activación física, asesoría alimenticia y masajes de oficina o anti-estrés. La aplicación del programa se centró exclusivamente en el personal administrativo que labora en oficinas durante el turno matutino, cuyos objetivos fueron:

- Incentivar a todo el personal administrativo que realiza sus labores dentro de una oficina para activar su cuerpo y mejorar sus hábitos alimenticios como medio para mejorar y/o conservar su salud, favoreciendo así un bienestar que repercuta en la productividad laboral.
- Combatir el sedentarismo y la obesidad entre el personal administrativo del CUCS, realizando una evaluación nutricional y activación física.
- Fortalecer los conocimientos adquiridos a través de los programas de estudio de las LN y LCFyD, compartiendo una problemática de salud que es palpable en la sociedad trabajadora que les brinda facilidades para su formación profesional.

El programa se llamó “Siete Minutos” y fue llevado a cabo con estudiantes en la parte final de su carrera y egresados de la LN y LCFyD, como parte de sus actividades de servicio social, con la intención de que pusieran en práctica los saberes adquiridos durante su formación profesional, a la vez que se pretendía ayudar a la comunidad de trabajadores administrativos que en su momento les brindó diferentes servicios intentando disminuir el sedentarismo laboral y los problemas de sobrepeso que se han hecho evidentes en ellos.

SUSTENTACIÓN

La investigación presente tiene dos apartados importantes a tratar, el primero corresponde a los planes de estudio de las dos licenciaturas mencionadas, y el segundo a la aplicación del programa con alumnos de dichas licenciaturas como parte de su servicio social.

Los beneficiarios del Programa Siete Minutos fueron los trabajadores administrativos, que son aquellos a los que reconoce como integrantes de la comunidad universitaria la Ley Orgánica de la Universidad de Guadalajara en su Título Segundo, Capítulo Uno, Art. 19.

El programa tuvo aplicación únicamente en los trabajadores del turno matutino con 105 empleados del CUCS, y 37 personas de la Coordinación General de Planeación y

Desarrollo Institucional (COPLADI) en total 142 trabajadores de oficina. La duración del Programa Siete Minutos fue de dos años y medio, lo cual nos permitió recuperar información sobre las experiencias de los actores dentro del mismo.

El Reglamento General de Planes de Estudio de la Universidad de Guadalajara define en su artículo 2° del capítulo I lo siguiente:

Para los efectos de este reglamento, se entiende por plan de estudios, el conjunto ordenado y estructurado de unidades de aprendizaje, actividades y experiencias académicas integradas por áreas formativas, de acuerdo con ciertos principios, orientaciones, criterios y objetivos generales establecidos en la propuesta curricular.

En el mismo reglamento, el artículo 3° nos explica la organización de un plan de estudios:

El plan de estudios se organiza en unidades de aprendizaje, las que ofrecen un conjunto organizado y programado de conocimientos, objetivos y procedimientos de evaluación, con una descripción graduada jerarquizada y articulada de sus elementos que se pueden presentar en sus distintos tipos como: curso, taller, curso/taller, seminario, laboratorio, clínica o módulo.

Freschi y Ramos (2009:159) plantean que las unidades de aprendizaje consisten en un conjunto de actividades seleccionadas para el estudio de un tema específico o interdisciplinar con vistas a la reconstrucción del conocimiento de los participantes, tanto como al desarrollo de habilidades y actitudes. A su vez Escamilla (1993:39) precisa que: "...la unidad de aprendizaje es una forma de planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje alrededor de un elemento de contenido que se convierte en eje integrador del proceso, aportándole consistencia y significatividad".

En los planes de estudio de la Universidad de Guadalajara están planteadas las unidades de aprendizaje por competencias profesionales integradas en las que, según Pérez et al. (2009) el alumno estará capacitado para aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a vivir juntos, con un enfoque en el papel activo del alumno en su aprendizaje. De esta apreciación se desprende que los alumnos al finalizar sus estudios de licenciatura poseerán el saber conceptual, el saber hacer y el saber actuar.

El Programa Siete Minutos brindó un espacio en el que los estudiantes pudieran hacer práctica esta intención formativa, ya que propició una interacción entre el problema de salud de los trabajadores (sedentarismo laboral) y los conocimientos recientemente adquiridos, un escenario favorable para trabajadores y alumnos.

Por su parte el Modelo Académico del CUCS (2006), presenta en una de sus orientaciones, la formación de recursos humanos que puedan intervenir en los diferentes campos profesionales de las necesidades de salud de la población, además se establecen objetivos entre los que nos conviene destacar uno: conformar un espacio académico en el que la interacción multidisciplinar e interdisciplinar sea el eje de un nuevo modelo de formación de profesionales, de producción de conocimiento científico y de vinculación con los sectores poblacionales y de salud.

Un elemento que permitió dar sustento a la aplicación del programa provino de la Organización Mundial de la Salud que en su Asamblea Mundial de 2004 adoptó la estrategia 2008-2013, que exhorta a todas las partes interesadas a la adopción de medidas en los diferentes planos, mundial, regional, local con la intención de mejorar los regímenes de alimentación y actividad física entre la población, con miras a ayudar a millones de personas que en este tiempo ya estaban afectadas por enfermedades no transmisibles pero que duran toda la vida. Con la intención de prevenir complicaciones secundarias, establece que un régimen alimentario y actividad física proporcionan una ruta para fortalecer iniciativas de vigilancia, prevención y tratamiento de las enfermedades no transmisibles. OMS (2011).

Asimismo, dentro de los objetivos de este plan de acción hace mención sobre la necesidad de seguir “de cerca los datos científicos y fomentar la investigación sobre la dieta y la actividad física” (ibid).

El Plan de Estudios de la LN precisa en el perfil de egreso, que al término de su carrera el estudiante será capaz de establecer diagnósticos, pronósticos, tratamiento, rehabilitación, seguimiento y control sobre el estado nutricional en diferentes niveles individual, grupal y comunitario, además de realizar cálculos dietéticos, diseñar y administrar programas de alimentación y nutrición en los diferentes niveles, así como la planeación y preparación de menús, entre otros saberes.

Por su parte el Plan de Estudios de la LCFyD describe su campo laboral en diferentes especialidades: educación física y recreación, entrenamiento deportivo, administración de la actividad física y evaluación de la actividad física y salud. Una de las líneas del perfil de egreso de esta licenciatura establece que el egresado será capaz de desarrollar programas y proyectos de investigación acordes a las problemáticas relacionadas con el ejercicio profesional de su ámbito desde las ciencias del movimiento humano, del deporte y desde la actividad física en general, además de incidir en las masas populares de tal forma que desarrollen labor social.

Licenciatura en Nutrición	Licenciatura en Cultura Física y Deportes
Áreas de formación en créditos	
Básica común obligatoria: 95 crds. (22%)	Básica común obligatoria: 95 crds. (22.04%)
Particular obligatoria: 278 crds. (66%)	Particular obligatoria: 234 crds. (54.29%,)
Especializante selectiva: 40 crds. (10%)	Especializante selectiva: 38 crds. (8.81%)
Optativa abierta: 10 crds. (2%)	Optativa abierta: 10 crds. (2.32%)

Para que el alumno de la LCFyD se considere egresado y pueda optar por el título tiene que haber en su registro un total de 431 créditos, y el de Nutrición requiere 423 créditos. Como es posible observar hay diferencias entre los dos planes de estudio, estas se identifican en las áreas de formación de que cada una se compone y el total de créditos como mínimo. Sin embargo los planes de estudio de ambas licenciaturas están elaborados conforme a la normatividad establecida en la U de G en el Reglamento General de Planes de Estudio.

Al Programa Siete Minutos se le llamó de esta manera ya que al desarrollarse en diversas oficinas que prestan servicios al público, se suspendían esas labores, acordando que al momento de realizar el ejercicio se colgaría un pequeño aviso en la entrada de las mismas. En el programa se, agrupó activación física, asesoría nutricia, mediciones antropométricas y masajes de oficina o anti-estrés. La Organización Mundial de la Salud "...considera actividad física cualquier movimiento corporal producido por los músculos esqueléticos que exija gasto de energía" OMS (2011).

Dentro del Centro Universitario existen diferentes espacios dependiendo la labor que se desempeña, para efectos prácticos se acudió a las áreas dónde se agrupaban más trabajadores en un mismo sitio, una vez expuesto el proyecto a los jefes de área y aceptado por ellos, se programaron pláticas informativas con los trabajadores sobre los objetivos del programa, y la operación del mismo en cuanto a calendarizar las citas para masajes anti estrés (una vez por mes) como para las mediciones antropométricas (realizadas en una sola ocasión) y estableciendo los horarios cotidianos para la actividad física. Paralelamente se trabajó con los estudiantes y egresados de las carreras participantes para coordinar sus intervenciones, cubrir las necesidades requeridas en ambas partes del programa, obtener los implementos a utilizar, la selección de los ejercicios propios para las características especiales del programa, la

organización de los horarios de actividad física y las entrevistas de orientación nutricional.

La participación en el programa por parte de los trabajadores fue totalmente voluntaria, hubo quienes participaron en todas las partes del programa y otros solamente en alguna de ellas, y para dar cuenta de la relación entre los planes de estudio y el programa se realizaron entrevistas verbales de forma abierta a todos los aplicadores del mismo, con la finalidad de que expresaran desde su particular situación académica cuáles unidades de aprendizaje les apoyaban en la aplicación del Programa.

En el periodo que duró participaron cuatro egresados de la LN y 24 egresados y/o estudiantes de la LCFyD, la diferencia en número de participantes tiene relación con las horas de servicio social que están obligados a prestar. En la carrera de nutrición cumplen 960 horas que equivalen a un año de servicio social por lo que estuvieron dos personas a la vez por año, sin embargo los prestadores de servicio social de cultura física y deportes deben cumplir únicamente 480 horas que corresponde a un semestre, por lo que en cada semestre se incorporaron nuevos integrantes.

Para dar cuenta y poder correlacionar los resultados realizamos mediciones antropométricas que nos mostraron datos sobre los estados físicos de los trabajadores, así como sus estados nutricionales. Se aplicaron cuestionarios personalizados con preguntas abiertas, que según Cea (2001) un cuestionario de este tipo consiste en un listado de preguntas estandarizadas idénticas para cada entrevistado cuya característica de ser abiertas no permite circunscribir repuestas predeterminadas. La aplicación de esta herramienta metodológica se hizo a los trabajadores a la par que a algunos jefes de área. Las preguntas para los trabajadores fueron relativas al programa, el tiempo de las sesiones de actividad física, los cambios experimentados en sus cuerpos, su estado de ánimo y las relaciones con los demás compañeros de trabajo. Complementariamente y, para determinar de manera individual los hábitos alimenticios de los trabajadores, los egresados de la carrera de nutrición elaboraron y aplicaron una hoja clínica nutrimental, con la que determinaron dichos hábitos que servirían para poder asesorar de forma personal a los trabajadores lo más acertadamente posible.

En la aplicación de las historias clínicas nutrimentales se les solicitó a los participantes información sobre datos personales, indicadores clínicos que se refieren al padecimiento de enfermedades y/o antecedentes de éstas, un reporte habitual de la ingesta de alimentos, datos sobre los aspectos ginecológicos, situaciones de toxicomanías, hábitos alimentarios, situaciones de hábito en reposo/sueño, su

actividad física y/o ejercicio cotidiano, y la frecuencia de consumo de algunos alimentos.

Las sesiones de actividad física consistieron en una etapa de calentamiento y estiramiento muscular, una segunda fase medular y por último, se trabajó con ejercicios de relajación. La variedad en los ejercicios en la fase medular de cada sesión atendió extremidades superiores, inferiores, dorsales, laterales, flexibilidad, etcétera, con diferentes implementos. La Organización Mundial de la Salud "...considera actividad física cualquier movimiento corporal producido por los músculos esqueléticos que exija gasto de energía" OMS (2011).

Para poder atender profesionalmente a los trabajadores administrativos del CUCS y COPLADI los estudiantes de la LN consideran que se apoyaron en tres unidades de aprendizaje del área de formación básica común obligatoria, mismas que suman 41 créditos que representan el 9.49% del total de 22% del bloque de esa área. Las unidades de aprendizaje en cuestión son: Fisiología, Bioquímica y Psicología.

Crean que otras diez unidades de aprendizaje del área de formación básica particular obligatoria también sirvieron para sustentar su desempeño en el programa, esas materias reúnen 92 créditos que corresponden al 21.84% del total de 66% del bloque mencionado, se trata de: Bioquímica de los alimentos, Proceso alimentario nutricional, Dietética, Evaluación del estado nutricional, Fisiopatología nutricional, Nutrición de la actividad física y el deporte, Nutrición clínica del adulto y del anciano, Nutrición en el ciclo de la vida, Técnicas culinarias y Administración de servicios de alimentos.

En el caso de los alumnos de la LCFyD el apoyo obtenido del área de formación básica común obligatoria fue solamente una unidad de aprendizaje de 8 créditos que representa el 1.85% del total de 22.04% del bloque de esa área, se refiere a psicología.

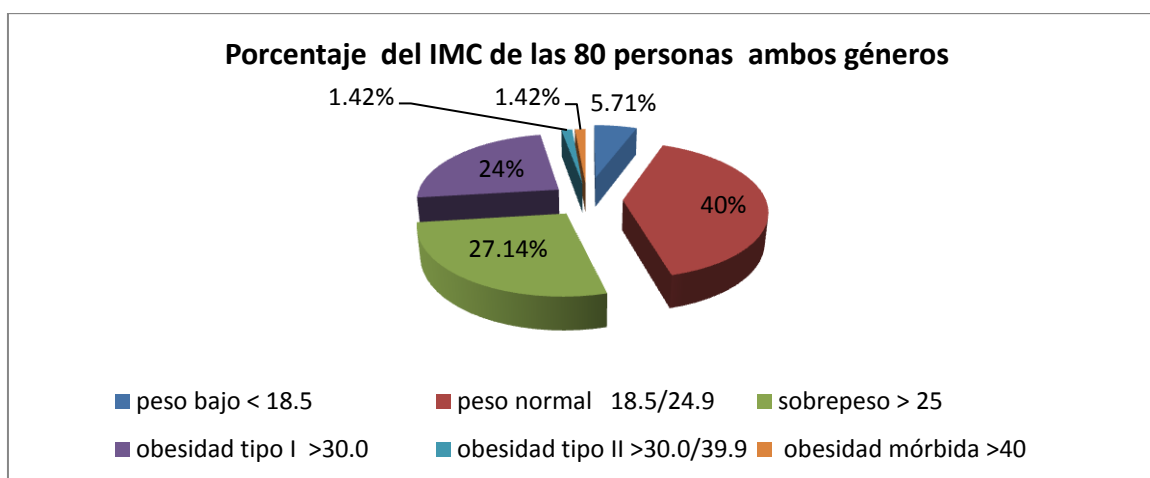
Del área de formación básica particular obligatoria se sostuvieron en nueve materias que alcanzan un valor de 67 créditos y corresponden al 15.54% del total de 54.29% de esta área: Psicología de la educación física, Informática aplicada a la actividad física, Educación física, Fundamentos pedagógicos didácticos, Recreación, Rítmica y métrica musical, Psicomotricidad aplicada a la educación física, Nutrición y Actividad física y salud.

Del área de formación básica particular selectiva se apoyaron en nueve unidades de aprendizaje que corresponden a 50 créditos: Pedagogía y didáctica de la educación física, Elaboración y uso de material didáctico en la educación física, Kinantropometría,

Nutrición de la actividad física y del deporte, Educación física aplicada en las etapas de la vida, Recreación laboral, terapéutica y turística, Masajes y vendajes.

Del área de formación especializante selectiva, se apoyaron en otras tres unidades de aprendizaje que suman 25 créditos, y que corresponden a dos orientaciones especializantes diferentes, Administración de la actividad física y Evaluación de la actividad física y salud: Planeación de la Actividad Física, Prescripción del Ejercicio y Evaluación de la Actividad Física.

Los resultados de Índices de Masa Corporal (IMC) registrados en las 80 mediciones antropométricas obtenidas del total de participantes -70 de ellas a mujeres y 10 a varones-, encontramos lo siguiente:



Del grupo que reflejó sobrepeso, obesidad tipo I, II y mórbida, (45 personas = 56.25%) los reportes recabados nos indican que presentaban riesgos de padecer o ya padecían enfermedades derivadas de los malos hábitos en la alimentación, situaciones de herencia y del sedentarismo en sus vidas por lo que es importante considerar que no solamente deben activar el cuerpo mediante la actividad física, sino que obligadamente requieren acudir con el especialista en alimentación para reducir la obesidad o sobrepeso y con ello los riesgos que ocasionan a su salud.

Los resultados obtenidos de las mediciones antropométricas las confrontamos con los rangos establecidos por la Organización Mundial de la Salud, que define la obesidad y el sobrepeso como una acumulación excesiva de grasa que puede ser perjudicial para la salud, y pueden ser determinadas con el IMC donde se establece que si éste

sobrepasa del 25% de grasa en varones y el 33% en mujeres, se considera que la persona es obesa. OMS (2007).

Clasificación del IMC según OMS	Resultados CUCS
peso bajo < 18.5	4
peso normal 18.5/24.9	31
sobrepeso > 25	22
obesidad tipo I >30.0	19
obesidad tipo II >30.0/39.9	3
obesidad mórbida >40	1
	(personas) 80

Conclusiones

Los prestadores de servicio social y los egresados participantes enfrentaron necesidades académicas particulares para resolver dificultades planteadas durante el desarrollo del programa para las que no se les preparó durante su formación y sin embargo su iniciativa profesional los hizo solventar los obstáculos. En el caso de la LCFyD esos problemas fueron el diseño de ejercicios para espacios reducidos, el empleo de recursos de apoyo acordes a los espacios, así como las limitaciones relativas al empleo de ropa adecuada para hacer ejercicio. Como problema a resolver desde su competencia profesional se les invitó a buscar soluciones, admitiendo sus limitaciones, lo que sin duda representó una oportunidad pedagógica. Al final, su desempeño fue calificado por los trabajadores -según consta en los cuestionarios aplicados a los mismos-, de calidad buena y excelente, lo que nos permite suponer que el conjunto de problemas fue bien resuelto.

La aplicación del método de proyectos en el Programa, que según Tobón (2006) "...posibilita desarrollar competencias básicas, genéricas y específicas dentro del currículo integrando los diferentes saberes (el saber hacer, el saber conocer y el saber ser), facilitando que los estudiantes se formen en el aprender a emprender dentro del ámbito social y empresarial", funcionó adecuadamente, ya que los planes de estudio de ambas carreras están organizados por Competencias Profesionales Integradas.

Lo encontrado en las mediciones antropométricas no fue sorprendente, era lo esperado a simple vista, sin embargo se logró motivar al 10% del total de los trabajadores participantes para realizar actividad física fuera de su horario laboral, además de originar el regreso de otro 5% a la actividad física que tenían abandonada, el proponer programas de esta índole puede de manera constante revertir poco a poco los malos hábitos generados por el sedentarismo y la alimentación inadecuada, puesto que los hábitos de vida no cambian por decreto, son procesos que se derivan de la razón.

Sobre los cuestionarios aplicados a los trabajadores objeto del estudio los resultados del programa puesto en práctica indican que fueron positivos tanto para los trabajadores como para la institución, de ello dan cuenta las respuestas escritas por los actores del programa a la par que por algunos jefes de área.

Algunas preguntas sobre el Programa '7 Minutos'				
¿Has notado cambios en ..?		...tus hábitos hacia la actividad física?	...tu estado de ánimo?	... tus relaciones laborales?
si		51	66	49
no		23	8	25
total 74 personas				

Además de responder si o no escribieron comentarios sobre los cambios experimentados en sus cuerpos, tales como relajación corporal y emocional, tranquilidad y disminución de estrés, fortaleza, flexibilidad, músculos firmes, mejor postura, bienestar, mayor rendimiento, más energía y más ganas de trabajar. Relativo a los cambios en las relaciones interpersonales laborales manifestaron mejoras en integración, paciencia, camaradería, cercanía, relajamiento, mejor comunicación y mejoras en la convivencia.

En cuanto a las observaciones vertidas por los directivos de las áreas en las que se llevó a cabo el programa, se tuvo respuesta de ocho de un total de 10. El cuestionario sólo incluyó dos preguntas;

Jefes de área (8)			
Preguntas	Contestaciones		
	si	no	otro
¿Durante el tiempo que tiene el programa ha notado algún cambio entre las relaciones laborales de las personas a su cargo?	6	1	1
La productividad en el trabajo de las personas que realizan el Programa de los 7 Minutos ¿ha tenido variaciones?	5	2	1

La personas cuyas respuestas fueron afirmativas realizaron comentarios haciendo notar que se había incrementado la comunicación y convivencia entre los trabajadores, mejorando también las relaciones interpersonales en aquellos que participaban de la actividad, aumento en su productividad, un mejor desempeño, las tareas eran finalizadas en menor tiempo, además de hacer notar que sentían menos fatiga, así como una disminución del estrés laboral. El resto indicó no haber notado mayores cambios, ya que según su parecer la mayoría trabajaba bastante bien desde antes de iniciar el programa, de manera que no era evidente ningún cambio en ese momento. El término 'otro' corresponde a una persona que comentó que los trabajadores partícipes del programa siempre habían departido con armonía.

El sedentarismo desde nuestro particular punto de vista tiene su origen desde la administración del tiempo libre, ese lapso de tiempo con el que todos sin excepción contamos ¿a qué actividades se las dedicamos? De la respuesta a esta pregunta creemos que se derivan los estilos de vida, ese tiempo es lo que habrá que ponerse en observación puesto que pocas veces se reflexiona en los cuidados que debemos otorgar al cuerpo.

BIBLIOGRAFÍA

- Cea, María (2001). *Metodología cuantitativa, estrategias y técnicas de investigación social*. Madrid, Editorial Síntesis.
- Centro Universitario de Ciencias de la Salud. Universidad de Guadalajara, (2009). *Modelo Académico del CUCS*. Recuperado el 15 de febrero de 2009 en: <http://www.cucs.udg.mx/categoria.php?id=144>
- Escamilla, Amparo, (1993). *Unidades didácticas: una propuesta de trabajo de aula*. Madrid, Editorial Edelvives.
- Freschi, Márcio e Maurivan Güntzel Ramos, (2009). *Unidade de aprendizagem: um processo em construção que possibilita o trânsito entre senso comum e*

- conhecimento científico*. En Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias Vol. 8 N° 1.
- Goncalvez, A., Ignacio, S., Furtado, V., & Barroso, F. (2006). *La contribución de un programa de gimnasia laboral para la adherencia al ejercicio físico fuera de la jornada de trabajo*. En Fitness & Performance Journal. Recuperado el 16 de junio de 2011 en: <http://www.fpjournal.org.br>
- Montoya, R. A. (2001). *“Estilo de vida asociado al ausentismo laboral en trabajadores universitarios”*. Biblioteca Virtual de Desarrollo Sostenible y Salud Ambiental. Recuperado el 16 de febrero de 2011 en: <http://www.bvsde.paho.org>
- Organización Mundial de la Salud (2011). *Estrategia mundial sobre régimen alimentario, actividad física y salud*. Recuperado el 14 de marzo de 2011 en <http://www.who.int/dietphysicalactivity/es/index.html>
- Organización Mundial de la Salud (2007). *Obesidad y sobrepeso*. Recuperado el 16 de diciembre de 2007 en <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs311/es>.
- Pérez García, Irma Susana et al. (2009). *Evaluación y guía para el desarrollo curricular por competencias profesionales integradas*. Universidad de Guadalajara
- Tobón, Sergio.(2006). *Método de trabajo por proyectos*. Madrid, UNINET.
- Universidad de Guadalajara, (2006). *Ley Orgánica de la Universidad de Guadalajara*, Recuperado el 23 de junio de 2011 en <http://www.secgral.udg.mx/normatividad/ngeneral/Leyorganica.pdf>
- Universidad de Guadalajara (2006). *Reglamento General de Planes de Estudio de la Universidad de Guadalajara*. Recuperado el 23 de junio de 2011 en <http://www.secgral.udg.mx/normatividad/ngeneral/ReglaGPE.pdf>

PONENCIA 37

Percepción de los estudiantes extranjeros: una experiencia de internacionalización del currículo en la UAN



José Ramón Olivo Estrada
olivojr@gmail.com

Nadia Selene Hernández Aguilar
Nadiahernandez_1@hotmail.com

Irma Guadalupe Peña Batista
irmabatista@gmail.com

RESUMEN

Se reconoce la importancia del conocimiento en el desarrollo económico y social, esto se liga a la exigencia de las sociedades para producir y aplicar conocimientos técnicos y científicos; así como la revolución de las tecnologías de la información y comunicación, reduce las distancias físicas, a su vez acerca a los individuos al conocimiento, esto impacta a la educación superior en: eliminación de barreras espaciales, aprendizaje permanente a lo largo de la vida, educación transnacional, nuevas necesidades de formación, internacionalización de la educación superior, entre otros factores.

En nuestra universidad se promueven acciones para incorporarse a las exigencias actuales de la internacionalización de la educación, esto conlleva realizar estudios sobre las circunstancias necesarias para llevar a cabo esta tarea. De acuerdo a experiencias de otras instituciones es necesario realizar adecuaciones en lo administrativo, normativo, y en general en las políticas de desarrollo en el ámbito de la investigación, extensión y la práctica docente. Es decir, se trata de ajustar algunos elementos del modelo curricular a las condiciones de la internacionalización de los procesos académicos.

En este trabajo se recupera la percepción de estudiantes extranjeros que participan en el programa educativo del idioma y la cultura del español. Este acercamiento al problema de la internacionalización del currículo, nos muestra algunos requerimientos en este programa en especial para que sea valorado como una actividad educativa acotada en estándares internacionales; en otro momento del proyecto se analizará las condiciones de los diferentes programas educativos de la institución para integrar la dimensión internacional.

PALABRAS CLAVE: Internacionalización de la educación, globalización, estudiantes extranjeros.

INTRODUCCIÓN

La cooperación política y económica entre los países debe fundamentarse en la integración educativa y cultural. La globalización afecta a los países de diferente manera, en función de su historia, tradiciones, cultura y prioridades; este proceso en la actualidad se desarrolla en torno a un nuevo paradigma que se caracteriza por el aceleramiento de la competitividad en la generación del conocimiento, lo cual se ha colocado como exigencia de capacidades de los individuos e instituciones, esto significa que el ámbito y propuesta de desarrollo se instala en la sociedad del conocimiento, es por tanto un escenario específico de la educación superior.

En la actualidad se reconoce la importancia del conocimiento en el desarrollo económico y social, esto se liga a la exigencia de las sociedades para producir y aplicar conocimientos técnicos y científicos; así como la revolución de las tecnologías de la información y comunicación, reduce las distancias físicas, a su vez acerca a los individuos al conocimiento, esto impacta a la educación superior en eliminación de barreras espaciales, aprendizaje permanente a lo largo de la vida, educación transnacional, nuevas necesidades de formación, internacionalización de la educación superior.

Esto implica que el proceso de internacionalización e integración regional, se deben de recuperar como la prioridad en la agenda de las instituciones de educación superior.

Aunque estas exigencias requieren reflexionar, ya que cuanto mayor interacción internacional se produce sobre la base de los procesos de globalización, mayor es la necesidad que tienen los pueblos de reconocer, valorar y aportar su propio bagaje cultural. Al respecto se considera que “internacionalización es el proceso de desarrollo e implementación de políticas y programas para integrar las dimensiones internacional, intercultural y global en los propósitos y funciones de la educación superior” (Knight, 2003).

En el contexto de estas reflexiones, y con la necesidad de la participación de nuestra institución de educación superior en estos procesos, la Universidad Autónoma de Nayarit (UAN) promueve la internacionalización y movilidad tanto de sus alumnos como de sus profesores, y a través esas experiencias se contribuya a que amplíen su horizonte cultural y de conocimientos.

En este trabajo se recupera las percepciones de estudiantes extranjeros que participan en el programa de español para extranjeros que nuestra universidad a través de la coordinación de asuntos internacionales ofrece, las observaciones de ellos, para su análisis se organizan en distintos factores: el lugar de residencia, sus profesores, el conocimientos del idioma y cultura y su impacto en su formación, a partir de sus opiniones y con las evidencias de sus profesores y los responsables de lo administrativo se buscaran las adecuaciones necesarias para lograr tener un servicio educativo que este en condiciones de valorarse con los estándares internacionales.

Esta investigación es un estudio de caso, es exploratoria explicativa, de tipo cualitativo que busca la comprensión del fenómeno, es explicativo cuando se trata de encontrar los factores de comprensión que inciden en la universidad en el proceso de incorporación de la dimensión internacional en algunos programas.

En los resultados encontrados se determina que es necesario realizar proyectos de investigación sobre esta problemática, tratando de establecer las condiciones necesarias para propiciar acciones de internacionalización de la institución a partir de conocer de manera fidedigna con la aportación que pueden hacer los que están directamente involucrados.

SUSTENTACIÓN

La globalización ha producido innumerables cambios en todos los ámbitos de la sociedad, que van desde lo social hasta lo tecnológico, se observan eventos como:

- El desarrollo en las comunicaciones y la forma de expresar la información, lo que ha resignificado la idea de distancia y tiempo, lo que a su vez promueve una conciencia global;
- La apertura de los flujos financieros, lo que impacta en la readecuación de las fronteras de las naciones;
- El impacto preocupante sobre el medio ambiente;
- Los cambios en el orden cuali y cuantitativos en el perfil demográfico del mundo;
- Las nuevas relaciones de género, refleja la incidencia que tiene la mujer en la organización social;
- La redefinición de la organización en la producción, impulsada por el uso flexible de las tecnologías de la información y comunicación, lo que ha provocado una importante transformación en las relaciones económicas;

- La reestructuración de relaciones entre los países, provoca situaciones internacionales inéditas en la justicia, economía, en la estabilidad social, entre otras situaciones; y
- La redefinición de las transacciones comerciales del conocimiento y la información, conllevan a la internacionalización de la educación, sobre todo cuando el valor económico asignado al conocimiento, la ciencia y la tecnología, tiene una importancia estratégica.

Estas transformaciones están teniendo impacto en la concepción que se tiene del mundo y de las relaciones entre los seres humanos, en algún momento se creía, que los procesos deberían limitarse a los límites territoriales o de una determinada población, en la actualidad, se transfiere, se comparte o se integra a otros territorios.

En un entorno globalizado, la competitividad es el factor importante que evidencia el éxito, era tradición que los países definieran estrategias para elevarla, por medio de promover la competencia entre productores internos, hoy, el desarrollo de este factor de la producción se ubica en el plano internacional, entre socios y su localización geopolítica esta determinando las ventajas en el ámbito regional.

Los efectos de la globalización se han manifestado en forma desigual en los países, esto se debe a su distinto desarrollo socioeconómico, esta condición esta definiendo necesidades específicas en los contextos políticos, sociales, económicos, culturales y educativos. Así, se entiende por globalización “al flujo de conocimientos, tecnología, personas, valores, ideas que trascienden las fronteras...afecta a cada país de manera diferente, en relación con su historia, tradiciones, cultura, prioridades.” (Knight y de Wit, 1997). Aunque en el ámbito educativo las instituciones tienen la capacidad de aprender y generar desarrollo, recuperando en ese proceso las particularidades del contexto. Al respecto se considera la internacionalización como la respuesta social, cultural y educativa de los países que trata de sobreponer a los efectos de la globalización.

El ámbito académico esta desarrollando condiciones para trasladarse de los requerimientos nacionales a las exigencias y visión de la sociedad mundial, es decir, integrar la dimensión internacional a los espacios educativos. Esta exigencia tiene un papel estratégico, cuando las instituciones han tenido una importante participación en el desarrollo de los países, aún cuando las universidades están enfrentando una reducción en el financiamiento público y un requerimiento externo para reformar sus procesos.

A partir de ello, las instituciones educativas se debaten en conducirse hacia satisfacer las demandas del aparato productivo y las que se orientan a responder al reclamo de mayor compromiso social con sentido democrático; es así una institución con preeminencia profesionalizante y pragmática y otra con un sesgo hacia la construcción de conocimiento y visión humanística. Esto implica, la exigencia actual de una resignificación, en la que se integren elementos de pertinencia, que posibiliten transitar de una sociedad nacional a una de corte global, que la dimensión de la competitividad sea parte del proceso de la institución, incorporándose en el contexto de la sociedad del conocimiento.

El ámbito de trabajo del profesionista que supera los territorios nacionales, impone exigencias de mayor competitividad, exigencia y productividad, lo cual obliga a las instituciones a mejorar sus sistemas de trabajo, en especial actualizar sus planes y programas de estudio, así como los métodos de transmisión y producción de conocimiento, todo ello para garantizar la adquisición y manejo de habilidades disciplinarias de sus egresados, que respondan a las necesidades de las estructuras sociales productivas globales y locales.

En este contexto la globalización promueve procesos de internacionalización en la educación superior, cuando la primera es el libre flujo de tecnología, conocimiento, mercancías, valores sociales, más allá de las fronteras, así se puede decir que la sociedad de la información y su tecnología, la economía de mercado y los cambios en los sistemas de gobierno afectan directamente a la estructura de la institución educativa; por otro lado, la internacionalización se refiere a trasladar tecnología, mercancía, conocimiento, valores sociales entre países considerando convenios y acuerdos previos; sus efectos en los procesos educativos son una integración y participación entre las instituciones, un desarrollo de las fortalezas particulares.

Los retos de internacionalización de la universidad, están ubicados en la misma estructura de la institución, donde se orienta al logro de mejores niveles de reconocimiento social, lo que implica según Rudzki (1998: 16), “un proceso que promueve el cambio organizacional, la innovación curricular, la experiencia internacional del personal académico y administrativo, y la movilidad de los estudiantes con la finalidad de lograr la excelencia en la docencia, la investigación y en todas las actividades, que forman parte de la función de las universidades.”

Es de hacer notar que el proceso de globalización, esta propiciando más contactos entre individuos de distintas culturas, lo cual provoca normalmente situaciones de incompatibilidad y molestia debido a lo contrastante de valores, costumbres y prácticas. En el ámbito escolar esta situación es reproducida, aunque en general el

problema no es tratado, ya que la institución su tarea fundamental es la reproducción o transmisión de conocimiento y saberes; de tal forma que algunas prácticas educativas mantienen, refuerzan o legitiman esas diferencias, lo que contribuye a desestimar ese problema cultural.

En el proceso de internacionalización, la educación tiene el papel central en reconocer este ámbito como propicio para generar una sociedad más igualitaria, solidaria, justa y humana y que la institución sea el centro que favorezca la construcción de una educación intercultural, es decir, “la educación ha de recuperar su protagonismo en la transmisión de valores que contribuyan a crear espacios de convivencia pacífica y enriquecedora (Campoy y Pantoja, 2004). Se necesita que la educación contemple la ciudadanía desde una perspectiva inclusiva e intercultural (Arnaiz y de Haro, 2004)”. Esta consideración representa un reto a la universidad, más allá de una formación congruente con las exigencias de la estructura socio productiva de índole global, es más bien el manejo cuidadoso de una formación que de cuenta de la dimensión cultural.

Para Harari (1989), “la educación internacional no debe limitarse a la internacionalización del currículo, los intercambios de estudiantes y de académicos, y los programas de cooperación internacional, sino que debe implicar además distintos compromisos y actitudes, una conciencia global, una orientación y una dimensión que trasciende el conjunto de la institución y transforma su cultura (ethos)”.

La integración de estudiantes extranjeros en nuestra institución de educación superior, esta implicando la necesidad de reconocer la situación que se presenta tanto en lo educativo, como en lo socio cultural; esta situación prevista por los participantes en el proceso, mediada por las condiciones de la estructura organizativa, y sus ordenamientos legales.

A partir de ello, se pretende reconocer en el qué medida el sistema de nuestra institución está siendo capaz de responder de un modo constructivo a la nueva situación generada a raíz de la llegada de alumnos extranjeros. Para ello, se analiza la situación real de los alumnos extranjeros y las consecuencias de su incorporación para ellos mismos, respecto al contexto de la población, del resto de sus compañeros, así como el efecto en la actividad del personal docente y administrativo.

El trabajo se orienta a conocer mejor a los estudiantes extranjeros que participan en programas de la Universidad Autónoma de Nayarit, para encontrar elementos que permitan entender su propia concepción como estudiantes en una institución fuera de su país. Con esto se pretende encontrar factores que posibiliten proponer

estrategias para apoyar a los procesos de internacionalización de la institución. A partir de ello, se podrá contar con programas adecuados a las exigencias productivas y sociales actuales, que demandan mayor participación de la institución educativa en el ámbito del desarrollo social en contexto de globalidad.

Esta investigación se propone como de carácter exploratoria explicativa, es un estudio de tipo cualitativo que busca la comprensión del fenómeno, considerando que son escasos los trabajos sobre la temática, es explicativo cuando se trata de encontrar respuestas sobre los factores que inciden que nuestra institución incorpore la dimensión internacional en algunos programas.

RESULTADOS Y APORTACIONES

Lugar de residencia de los estudiantes

La mayoría de los estudiantes extranjeros viven en departamentos en grupo, solo unos pocos se hospedan con familias, para estos se puede considerar un factor de apoyo, ya que coincide con otros estudios (Gacel y Rojas, 1999, y ANUIES, 2000), al tener la ventaja, de acuerdo con sus opiniones, de facilitarles el aprendizaje del idioma y el contacto directo y permanente con la cultura local; aunque en la mayoría de los casos no suceda, ya que opinan que se manifiesta una escasa confianza en el trato cotidiano con esas familias, lo que conlleva a reagruparse con sus compañeros.

Por lo expresado, en este programa para estudiantes extranjeros, tendrá que revalorar la conveniencia de ubicarlos en las residencias estudiantiles o en hospedajes aislados de las familias y habitantes mexicanos, si su motivación, es solo con propósitos estrictamente académicos y de conocimiento científico y humanístico, pero si se trata de involucrarlos en procesos más holísticos, entonces la inmersión cultural, necesita el contacto directo y permanente con los habitantes de la región.

La formación como individuos

Es la percepción que como actores tenían los estudiantes sobre el impacto o experiencia vivencial generada en su vida. En general, las respuestas textuales más significativas: Ampliar conocimientos sobre otras culturas, aprender mejor el idioma, encontrar más extranjeros y conocer más la cultura mexicana, mejorar la tolerancia y respeto, ahora conozco más del país, cultura y lengua, comprendo más historia y

cultura mexicana; interés en la historia de mi país que no me interesaba, mejorar gramática y conocer familias y vecinos donde vivo.

La formación académica

Es importante conocer la opinión de los estudiantes sobre el impacto del programa en su formación académica, ya que es el elemento principal que motiva al aspirante a participar y que tiene las expectativas de mejoramiento del proceso en que participa en su institución de origen. Sólo unos cuantos consideraron que su formación académica hubiera sido la misma sin la participación en este programa, la mayoría manifestaron que su formación académica si logro enriquecerse con estar integrado al programa en nuestra institución. Algunas de las razones que argumentaron para decir que el programa no les impactó son: las clases no son las que necesito para mi carrera, el nivel básico resulto complicado.

Entre las razones que dieron para reconocer que el programa en el que participaban tenia un efecto positivo sobre su formación académica, se encuentran: Gran ventaja vivir y estudiar en otro lugar; es diferente y especial, aumentó mi nivel de idioma y sobre la cultura mexicana, mejor manejo idioma español, más oportunidad de tomar clases y terminar mi carrera, mejor conocimiento del español para apoyar las competencias de lo que estoy estudiando en la universidad.

Características del profesorado

Aunque expresado de diferentes maneras por haberse planteado como una pregunta abierta, la mayoría de los estudiantes consideraron que los profesores mexicanos que impartían los cursos eran simpáticos y pacientes, casi un tercio de ellos consideraron que las clases eran complicadas, la mayoría de ellos manifestaron que el profesor desarrolla esfuerzos por hacer sus clases para desiguales niveles de avance en los alumnos. Cabe señalar que la mayoría de los estudiantes se percataron de que los profesores son menos severos que los que tienen en su institución de origen.

Se recomendaría este programa

Se trata de integrar las diferentes opiniones de cada categoría de análisis, respecto a profesores, estudiantes, ambiente y aportes del programa, para reconocer en

resumen si se le consideraba una experiencia positiva; algunas de las respuestas más significativas: Se aprende más en un país extranjero, para conocer otra cultura, el programa es bueno, tuve una buena experiencia, compartir con mexicanos la oportunidad de practicar español, se aprende mucho de una cultura muy diferente, la gente en general es amable, se conocen muchas cosas sobre el mundo y sobre sí mismo; también es divertido, si la meta es aprender español el programa ayuda mucho.

Entre las razones para no recomendar el programa son las siguientes: organizar mejor las actividades extraescolares, planear mejor las clases, apoyarse más en textos y documentos, facilitar más profesores.

Sugerencias al programa

Los estudiantes extranjeros entrevistados recomendaron lo siguiente para mejorar el programa: Clases más difíciles e intensivas; más oportunidad para hablar con mexicanos, mejorar clases de idioma, planear actividades de integración, menos trabajo en aula, más actividades culturales, que en la universidad de origen proporcionen más información sobre el país y el programa al que se va, incluir sesión para presentar la cultura mexicana al llegar los estudiantes, más interacción con mexicanos, no se tienen clases con mexicanos, la organización necesita ser mejor.

Conclusiones

En esta aproximación, al problema de conocer la percepción de los estudiantes extranjeros, que participan en el programa educativo de lengua y cultura del español en la Universidad Autónoma de Nayarit, se manifiesta que no se les exige un manejo previo de determinado nivel, como si sucede a estudiantes mexicanos que participan en estos programas en instituciones del exterior.

Los resultados permitieron conocer también que los cursos que toman los estudiantes extranjeros en español en su país de origen tienen resultados pobres en el manejo del idioma, pudiéndose asegurar que estos programas están más orientados a una formación humanística y cultural, más que al objetivo académico de ese campo de conocimiento.

Por otro lado, el vínculo que se establece a través de la convivencia cotidiana en el lugar de residencia, se encontró que son pocos los estudiantes extranjeros que se

hospedan con familias, mas bien la mayoría viven en departamentos donde conviven entre ellos, lo que, de acuerdo con sus opiniones no favorece de forma importante el aprendizaje del idioma y el entendimiento de la cultura local, aunque en parte esto se subsana, con la estrategia de recorridos y visitas a diferentes lugares (histórico patrimoniales, turísticos y productivos) de la localidad. El hecho que en general no se tenga el vinculo con familias, tiene que ver con una falta de condiciones de infraestructura, de respeto entre otras. Este elemento deberá considerarse al evaluar la efectividad y el logro de los objetivos del programa, en el marco de los objetivos de internacionalización de la institución.

Los estudiantes extranjeros encuestados encontraron diferencias entre los profesores de las instituciones de origen en relación con los profesores mexicanos que les impartieron clases en la UAN, éstas fueron positivas para éstos últimos. Lo que expone una discrepancia en relación con la percepción y opinión que se muestran en las evaluaciones sobre su calidad en la institución que en general se observa como de bajo nivel.

Se ubicaron diferencias también entre sus instituciones de origen y la situación que percibían en la UAN, de forma negativa en cuanto a disciplina y comportamiento, ya que los estudiantes de la institución durante la clase atienden el teléfono celular o ingieren alimentos, esta situación no se permite en sus instituciones de origen. Esta circunstancia debe considerarse en el ámbito axiológico y se deberá cuidar y fomentar actitudes y valores, sobre todo la disciplina y de compromiso social.

Los estudiantes, en una gran mayoría, consideraron la movilidad estudiantil como un programa benéfico y necesario, como una oportunidad que mejoró o cambió su perspectiva cultural, social y académica. Sin embargo, se evidencio la necesidad de realizar acciones previas en sus instituciones de origen para conocer más de la historia y cultura de México, y no acercarse con ideas falseadas a la realidad.

En resumen es necesario desarrollar proyectos de investigación sobre la temática, tratando de establecer las condiciones necesarias para propiciar acciones de internacionalización de la institución a partir de conocer de manera fidedigna con la aportación que pueden hacer los que están directamente involucrados, considerando que en este asunto pueden involucrarse intereses y problemas propios de la institución, y que en general son ajenos a los propósitos del proceso de internacionalización.

BIBLIOGRAFÍA

- ARNAIZ, P.; DE HARO, R. (2004). *Ciudadanía e Interculturalidad: claves para la educación del siglo XXI*. Educatio Siglo XXI, 22, 19-38. Consultado el 2 de agosto 2011 desde www.um.es/estudios/posgrado
- ANUIES. (1999). *Cooperación, movilidad estudiantil e intercambio académico: Líneas estratégicas para su fortalecimiento en las instituciones de educación superior*. México. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- CAMPOY, T.J.; PANTOJA, A. (2005). *Hacia una expresión de diferentes culturas en el aula: percepciones sobre la educación multicultural*. Revista de Educación, 336, 415 – 436.
- COORDINACION DE ASUNTOS INTERNACIONALES. (2010). *Programa de español para extranjeros de la Universidad Autónoma de Nayarit*. México. UAN.
- DE WIT, H. (2001) *Internationalisation of higher education in the United States of America and Europe: A historical, comparative and conceptual analysis*. Westport, CT: Greenwood Publishing.
- GACEL ÁVILA, J. (1999). *La dimensión Internacional de las Universidades Mexicanas*. Revista de educación superior. Número 115. México. ANUIES.
- HARARI, M. (1989) *Internationalization of higher education: Effecting institutional change in the curriculum and campus ethos. Report # 1*. Long Beach, California: Center for International Education, California State University.
- HERAS, G. L. (2010). *Internacionalización de las universidades: el caso de las universidades públicas mexicanas*. Ponencia del décimo congreso internacional Retos y Expectativas de la Universidad. México. Universidad de Guadalajara.
- KNIGHT, J. (2003) *Updated Internationalization Definition*, en International Higher Education, núm. 33, Estados Unidos: Boston College.
- MARUM-ESPINOSA, E. (2004). *La movilidad de estudiantes, características y opiniones de los estudiantes extranjeros en Guadalajara*. Perfiles educativos-UNAM. México, vol. 26, número. 105-106. México. UNAM.
- MONROY, M. D. (2008). *Internacionalización de las IES en México: un estudio por comparación de casos en la participación del Proyecto ALFA-Tuning*. Tesis de maestría en Ciencias Sociales. MÉXICO. FLACSO.
- Rudzki, R. (1998) *The strategic management of internationalization-Towards a model of theory and practice*. Tesis Doctoral, Newcastle, School of Education, University of Newcastle upon Tyne. Consultado en www.inca-network.org/public.../SAFIROII_Casos%20Practicos.pdf el 01-agosto-2011
- UAS. (2010). *Programa para la internacionalización de la Universidad Autónoma de Sinaloa*. México. UAS.

PONENCIA 38

Mapa curricular y nivel de formación básica en la Universidad Autónoma de Nayarit



José de Jesús Puga Olmedo

jesus.puga@hotmail.com

Isaías Hernández León

ihernandezleon@hotmail.com

RESUMEN

Los mapas curriculares son la síntesis de los diseños curriculares y evidencian de manera gráfica sus deficiencias. Los mapas curriculares en los programas académicos del modelo flexible de la Reforma Académica de la Universidad Autónoma de Nayarit presentan la dificultad de vincular curricularmente a las unidades de aprendizaje de la formación básica, específicamente al Tronco Básico Universitario y Tronco Básico de Área; se descubre en si mismo que el mapa curricular es un instrumento limitado para comprender y explicitar la complejidad de las multirrelaciones de la interdisciplinariedad y las características de los ejes transversales de la formación básica y como permean en todas las direcciones imaginables y no imaginables al currículo. Se presenta la situación problemática y como aporte y alternativa de solución se proponen otros modelos tridimensionales al modelo bidimensional del mapa curricular sin la intención de ser sustituido con varias finalidades desde una explicación por medio de una imagen que no simplifique la complejidad de la realidad, vincule con mayor claridad la formación básica con los niveles subsecuentes y una mayor comprensión de la transdisciplinariedad y la transversalidad en el plan de estudios.

PALABRAS CLAVE: Mapa curricular, formación básica y modelo tridimensional.

INTRODUCCIÓN

El artículo de investigación se centra en descubrir y ofrecer alternativas de solución a la situación actual de la vinculación curricular específicamente del Tronco Básico Universitario (TBU) con el resto de las unidades de aprendizaje representadas en los mapas curriculares de los programas académicos, lo cual plantea varias preguntas problema ¿Cuáles son las características que deben ser consideradas en un mapa curricular para que explicita suficiente, clara y adecuadamente los niveles de formación básica y sus relaciones con los subsecuentes niveles de formación, y

evidenciar las competencias genéricas y los ejes transversales reflejados en su perfil de egreso?¿El mapa curricular por sí mismo cómo explica, orienta y vincula curricularmente de manera efectiva a los niveles de formación básica?¿Cuáles otras alternativas distintas al mapa curricular se podrían implementar para clarificar y explicar las relaciones de las competencias básicas en el nivel superior y los ejes transversales a lo largo del plan de estudio, específicamente los tres niveles de formación señalados en el Documento Rector para la Reforma Académica de la Universidad Autónoma de Nayarit?(UAN,2002).

Un mapa curricular debe satisfacer y cumplir los objetivos que motivaron su elaboración y su aplicación. Un instrumento que clarifique las líneas de formación del plan de estudios y ser eficaz y eficiente en la orientación de la intencionalidad de los ejes transversales, identifique las competencias básicas en el nivel superior, sus multi-relaciones horizontales, verticales y pluridireccionales, sin dejar dudas o interpretaciones confusas. Por lo tanto un mapa es para orientar en un sentido de encuentro y no para confundir en un sentido de extravió.

Se conoce el mapa curricular del programa de Psicología General donde no se cumplen con las características de vinculación de las unidades de aprendizaje del TBU y Tronco Básico de Área(TBA) que representan la formación básica, con los subsecuentes niveles disciplinar y optativo, por lo que se plantean las siguientes preguntas:¿Será una situación única o se presenta en otras áreas en la Universidad Autónoma de Nayarit(UAN)?, ¿Cómo se aplica la vinculación curricular de la formación básica en especial las unidades de aprendizaje del TBU en los mapas curriculares de los diferentes programas académicos?, ¿Cómo se pueden representar en un mapa curricular los niveles de formación descritos en el Documento Rector de la reforma académica de la UAN?

EL aporte del presente trabajo es responder a las interrogantes planteadas y ofrecer estrategias alternativas en la búsqueda de implementar los instrumentos curriculares, como es el caso del mapa curricular para una mejor comprensión del modelo flexible manifiesto en el Documento Rector (UAN,2002).

SUSTENTACIÓN TEÓRICA

¿Qué es un mapa curricular?. De acuerdo al Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (2001) la palabra mapa deriva de mappa, toalla, plano de una finca rústica. Es la representación geográfica de una parte de la superficie terrestre,

en la que se da información relativa a una ciencia determinada. *Mapa lingüístico, topográfico, demográfico.*

Mapa curricular es un instrumento que apoya la agrupación y ordenamiento de los contenidos en unidades coherentes, consiste en una descripción sintética y gráfica para apreciar el orden vertical y horizontal de los distintos cursos o asignaturas que han de integrar el plan de estudios. Facilita la identificación de los desfases que se puedan presentar entre los cursos entre sí y de un nivel a otro.(UAT,2007)

Para Gil (2007) el mapa curricular es un conjunto de materias agrupadas por líneas de formación o áreas de estudio, en orden al perfil de egreso y distribuidas en el tiempo duración del plan de estudios. Procedimiento dirigido hacia la acumulación de datos (en forma operacional) del currículo escolar, utilizando el calendario escolar como organizador. (Jacobs,2004 en González,2009) El mapa curricular contiene una representación gráfica del Plan de Estudios (UDG,2006).

Se define al mapa curricular como la estructura que tiene por objeto organizar de manera lógico-pedagógica la dosificación y secuenciación de los contenidos que constituyen el cuerpo de conocimientos propios de una profesión y que han de ser enseñados y aprendidos por docentes y alumnos en un determinado periodo de tiempo.

¿Cuál es la utilidad de un mapa curricular?

Un mapa curricular es una representación gráfica que nos ayuda a ubicar o reconocer o identificar en que espacio o momento se encuentra una unidad de formación, una materia o un saber en relación a la totalidad del programa educativo (Chan,2005). Por lo tanto es un orientador dentro del plan de estudios, que nos impide perdernos literalmente entre los contenidos y saberes.

¿Cómo se relaciona el mapa curricular con el curriculum?

Los mapas curriculares son voceros de una visión particular del currículo que los origina y se elaboran según el modelo curricular del cual dependen. Los mapas son en sí mismos propuestas del cómo operar el currículum (Chan,2005), en lo que Gimeno(2007) define como la tarea escolar en la mediación del aprendizaje.

En los momentos del proceso de diseñar el curriculum se distinguen la definición del perfil profesional como un primera etapa del proceso, después la fundamentación de la carrera, luego la definición de los objetivos de la carrera, la determinación de los conocimientos y definición de habilidades en conjunto como un cuarto momento, después la selección de contenidos como penúltimo paso o etapa será la

jerarquización de contenidos y por último la construcción del mapa curricular. El mapa curricular es la síntesis del proceso de diseñar el curriculum (UAT,2007).

¿Cuáles son los objetivos que debe cumplir un mapa curricular?

Muñoz, Reyes, y Jiménez (2010) mencionan: **primero** establecer dominios de formación, para esto se requiere: diagnóstico de necesidades, proceso de enseñanza-aprendizaje, desarrollo curricular, análisis, diseño e implementación de currícula, gestión de sistemas y evaluación y difusión de la experiencia. **Segundo** plantear las competencias específicas de la trayectoria, se requiere identificar y construir problemas teóricos y prácticos, comprenderlos, definirlos, categorizarlos y explicarlos, proponer de acuerdo con las metodologías de investigación sus probables soluciones, poseer y dominar las competencias necesarias para realizar las propuestas, conformar grupos y ser capaz de una comunicación eficaz.

Cada una de las estructuras curriculares ya sea tradicional (por materias o asignaturas) o con características de flexibilidad (núcleos, módulos, etc.) en la cual se enmarca un mapa curricular, tiene tras de sí ciertas características distintivas que los hacen ser rígidos o adaptables a las circunstancias y necesidades que los determinan en su operatividad. Lo importante aquí es que antes de proceder a elaborar el mapa curricular, se examinen esas características que subyacen en cada una de este tipo de estructuras curriculares (UAT,2007).

¿Cuáles son las partes de un mapa curricular?

Los mapas tienen una estructura, llamada estructura curricular en la cual se compone de dos elementos básicos: ejes de formación y tiempos de la formación en un proceso donde intervienen elementos como la comunicación y la investigación (Chan,2005).

¿Con qué funciones cumple el mapa curricular?

Agrupar y organizar los contenidos en sus dimensiones de verticalidad y horizontalidad que dan lugar a las diferentes asignaturas a fin de cumplir con sus propósitos en el marco de un perfil y práctica profesional de una carrera o profesión. Establecer tiempos para cubrir las asignaturas de los diferentes núcleos de formación del plan de estudios. Asignar cargas académicas (horas de enseñanza-aprendizaje) y créditos totales (plan de estudios) y relativas (núcleos de formación) (UAT,2007: 22).

¿Qué características tienen los mapas curriculares en los modelos curriculares flexibles?

Las estructuras curriculares de tipo flexible permiten al estudiante participar en la definición de su proceso formativo mediante la selección de asignaturas electivas en diferentes líneas de profundización. Por eso se requiere de una verdadera integración no añadir asignaturas yuxtapuestas, requiere de una planeación comprometida por estudiantes, tutores y docentes centradas en las necesidades del estudiante, por supuesto un trabajo intenso curricular para relacionar interdisciplinariamente las unidades de aprendizaje, y un mapa curricular claro y explícito donde se puedan interpretar con facilidad sus elementos y no se requiera un acervo en teoría curricular para lograrlo.

¿Qué se entiende por un nivel de formación básica?

La Real Academia de la Lengua Española (2001) define como básico a lo perteneciente o relativo a la base o bases sobre que se sustenta algo, fundamental. La Real Academia de la Lengua española define como enseñanza básica en el nivel superior a los estudios especiales que requiere cada profesión o carrera; p. ej., derecho, medicina, etc.

En el Documento Rector (UAN,2002) la formación básica: es la formación orientada a la adquisición de la comprensión del entorno, de aptitudes y habilidades propicias para la integración social de los alumnos a un contexto cultural históricamente determinado. Se integra por créditos (en lenguas extranjeras, lenguaje matemático, computación, manejo del idioma español en forma escrita y hablada, metodología, ética, etc.) que sirven de fundamento de todo conocimiento profesional, además de la creatividad, y determinan un mínimo social que define la capacidad de adaptación de nuestros egresados en la vida social activa(p.8).

¿Qué características tiene un mapa curricular con relación a los niveles de formación?

La flexibilidad curricular puede entenderse como un proceso de redimensionar el conocimiento donde se afectan los patrones tradicionales de organización y de práctica de los actores involucrados (Pedroza y García,2005).

El mapa curricular debe corresponder al modelo flexible y a los niveles de formación descritos en su curriculum. un buen ejemplo es el mapa curricular de La licenciatura de Biología de la Universidad Autónoma Metropolitana-Unidad Xochimilco. No se aprecian conflictos curriculares, los niveles del Tronco General, y el Tronco Básico Profesional se encuentra perfectamente definidos, claros y entendibles, la organización de los módulos no tienen problema para definir la interdisciplinariedad.

En términos generales no hay problema de vinculación de la formación básica en un modelo modular.

El método

- a) Se analizará el mapa curricular de un programa académico de cada área de conocimientos de la Universidad Autónoma de Nayarit siendo los siguientes:
 - Área de Ciencias Sociales y Humanidades-Programa de Psicología General
 - Área de Ciencias de la Salud-Programa de Medicina
 - Área de Ciencias Básicas e Ingenierías-Programa de Licenciatura en Matemáticas
 - Área de Ciencias Biológico Agropecuarias y Pesqueras-Programa de Licenciatura en Biología
 - Área de Ciencias Económicas y Administrativas-Programa de Licenciatura en Informática
 - Área de Artes-Programa de Licenciatura en Música
 - b) El análisis se centrará en las cinco unidades del Tronco Básico Universitario (TBU) que son:
 - Desarrollo de Habilidades del Pensamiento
 - Tecnologías de la Comunicación y Gestión de la información
 - Sociedad e Identidad Universitaria
 - Lengua Extranjera
 - Lenguaje y Pensamiento Matemático
 - c) Las categorías de análisis serán:
 - Espacio-tiempo. Se refiere a las unidades de aprendizaje del TBU su localización en el mapa hasta donde su espacio-tiempo es compartido con otras unidades de aprendizaje del TBA y disciplinares.
 - Vinculación curricular. Cómo se representan en el mapa las vinculaciones de las unidades de aprendizaje del TBU con las del TBA y disciplinares con los siguientes indicadores:
 - Claridad en las líneas conectoras
 - Fundamento de cada vinculación representada por las línea conectoras
- Ejes de formación.
- Flexibilidad académica. Orden y secuencia de las unidades de aprendizaje.
- Administración de los créditos
- Organización de las unidades de aprendizaje por niveles de formación, básico, disciplinar y optativo.

- Congruencia del mapa curricular con el Modelo educativo y curricular representado en el Documento Rector para la Reforma Académica (UAN,2002).

APORTES

Los resultados del análisis de seis mapas curriculares representativos de cada Área de conocimiento de la UAN son los siguientes:

La formación básica representada por el Tronco Básico Universitario (TBU) y el Tronco Básico de Área (TBA) con el 25% del total de los créditos de la carrera profesional (UAN,2002), presentan actualmente varios aspectos de conflicto en los mapas curriculares de las unidades de aprendizaje :

- No se respeta el espacio-tiempo curricular para el TBU y el TBA

El TBU y el TBA en el 100% de los mapas curriculares de los programas académicos revisados se encuentran imbricados en el primer semestre, no se respeta el espacio-tiempo del TBU incluso en algunos programas existen unidades de aprendizaje disciplinares en los espacios tiempo de la formación básica. Esta desviación obedece más a una necesidad administrativa que a una lógica curricular (Puga, 2011).

- Las líneas de relaciones de las unidades de aprendizaje del TBU y el TBA no se representan con claridad en los mapas curriculares de los programas académicos.

Las unidades de aprendizaje del TBU al ser de la formación básica y transversal dificultan su articulación en un mapa curricular donde se encuentran vinculadas las unidades de aprendizaje disciplinares y en menor medida las del TBA y el TBU.

Se presenta como ejemplo los tres primeros ciclos (semestres) del mapa curricular de la Licenciatura de Médico Cirujano(ver figura 1),donde los cuadros blancos representan las unidades de aprendizaje del TBU y son Desarrollo de Habilidades del Pensamiento(DHP),Lenguaje y Pensamiento Matemático(LPM),Sociedad e Identidad Universitaria(SIU),Lengua Extranjera(LE) y Tecnologías de la Comunicación y Gestión de la Información(TCGI), los cuadros rojos corresponden a las unidades de aprendizaje del TBA y los azules a las disciplinares. Aquí podemos apreciar las dos situaciones encontradas en la investigación, en el primer semestre o ciclo se encuentran unidades de aprendizaje disciplinares como Histología, paralelamente del TBA como Morfo fisiología Básica y Bioética junto a las unidades de aprendizaje del TBU, la segunda evidencia se refiere a las líneas que pretenden vincular las unidades de aprendizaje donde en el primer ciclo se confunden los niveles de formación sin establecer ninguna relación entre ellos.

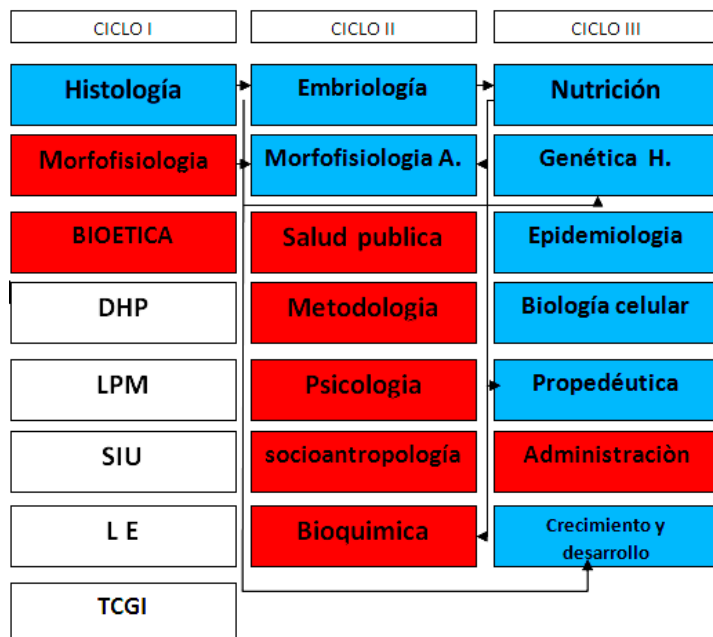


Figura 1. Mapa curricular Licenciatura Médico Cirujano Fuente: Plan de estudios Unidad Académica de Medicina UAN.

El mapa curricular es una estrategia como se ha comentado para clarificar los objetivos del plan de estudio, ubicarse en espacio-tiempo en los momentos del proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo un mapa es un plano en dos dimensiones, largo y ancho y no permite una visualización tridimensional.

En una analogía franca con las fórmulas condensadas de los compuestos químicos, incluso las fórmulas desarrolladas no permiten clarificar los procesos de isomería óptica como ocurre con los modelos tridimensionales de la misma manera la complejidad de la formación básica permea de forma transversal todas y sin excepción las unidades de aprendizaje del plan de estudios y en todas direcciones, así como las fórmulas empíricas no explican el proceso de isomería óptica por ser más complejo a una representación en dos dimensiones y de la misma manera el mapa curricular no explica la realidad de la formación transversal, multidireccional dada en espacios tridimensionales no en líneas directas, sino en parábolas, en curvas analíticas.

Explicar los niveles de formación mediante un mapa curricular es simplificar la realidad en un afán didáctico pero en perjuicio de esta misma realidad. La explicación lineal no corresponde a una teoría de la complejidad ni cabe tampoco la incertidumbre del conocimiento al cuestionar posibles y probables relaciones interdisciplinarias que pudieran gestarse y son flagrantemente ignoradas simplemente porque no tenemos un modelo capaz de sospechar otras relaciones dentro de un mapa curricular.

Las relaciones de interdisciplinariedad así como las de transdisciplinariedad no son logradas en un mapa curricular por esto algunos modelos curriculares explican estas relaciones como espirales tendientes a lo tridimensional (IPN,1979).

La propuesta para clarificar la transversalidad de las formaciones del nivel básico es considerar la representación mediante una pirámide de base cuadrangular. La Real Academia de la Lengua (2001) la define como un sólido que tiene por base un polígono cualquiera y cuyas caras, tantas en número como los lados de aquel, son triángulos que se juntan en un solo punto, llamado vértice.



Figura 2. Pirámide curricular de los niveles de formación. Fuente: Construcción propia (José de Jesús Puga Olmedo)

En este modelo (ver figura 2) las unidades de aprendizaje del Tronco Básico Universitario se encuentran en la base de dicha pirámide por encima un segundo subnivel donde se localizan las unidades del Tronco Básico de Área ocupando ambos subniveles la base de la pirámide que les da la connotación de la formación básica.

Un segundo nivel se localiza en la parte media de la pirámide y es lo relativo a la formación disciplinar separados los niveles por cortes sagitales, se tendrá un tercer nivel que ocupa el vértice y es lo relativo a la formación opcional, que no es menos pues se requiere para completar los créditos de la carrera profesional y el vértice representa el perfil de egreso.

Este modelo tridimensional explica por si misma por qué son básicas las unidades de aprendizaje del TBU y el TBA lo cual se complica demasiado en el modelo bidimensional del mapa curricular.

La pirámide a diferencia del mapa no tendría el conflicto de presentar en espacio-tiempo, las unidades del TBU y TBA porque siempre se encontrarían estas en el primer nivel de formación y no lo que sucede actualmente con los estudiantes que no tienen claro cuáles unidades son del TBU, del TBA y disciplinares cuando las toman al mismo tiempo en el mismo semestre creando una confusión epistémica.

También explica la pirámide las relaciones de transversalidad en cada uno de los niveles, como se permean la transversalidad en todas las direcciones, vertical, horizontal y pluridireccional.

Es más adecuado explicar los niveles de formación desde una pirámide que desde un mapa, y puede cumplir con estos requisitos de claridad cuando una imagen vale más que mil palabras.

Las líneas de relación entre las unidades de aprendizaje en el modelo piramidal son por lo tanto insospechadas y pueden ser descubiertas en este principio de incertidumbre, no obstante tener muy clara la percepción visual de los niveles que no son sumativos sino que la misma imagen de la pirámide es integracionista como estructura gestáltica, a diferencia del mapa que puede ser amorfo. Por lo tanto la pirámide da la imagen del currículo integrado en un proceso ascendente y evolutivo y las líneas de acción descienden de nuevo del vértice a la base en una construcción del proceso de retroalimentación sistémica autorregulable e interminable donde se representaría a la evaluación también multidireccional y no solo como secuencia de pasos de un proceso unilateral.

La pirámide también responde a la flexibilidad y al dejar claras las líneas transversales y las competencias genéricas ayuda al trabajo tutorial y al mismo estudiante para escoger desde una lógica curricular y epistemológica sus unidades de aprendizaje sin desquebrajar los procesos de aprendizaje natural del cerebro humano, los llamados aprendizajes compatibles con el cerebro, lo cual ahorra tiempo y esfuerzo a los estudiantes.

Por último enfatizar que la pirámide curricular propuesta no sustituye al mapa curricular más bien lo enriquece y se convierte en una estrategia más para explicar la complejidad de los niveles de formación en un modelo curricular flexible como es el de la Reforma Académica de la UAN.

REFERENCIAS

Chan, M. (01 de 01 de 2005). Elementos básicos para la interpretación de mapas curriculares. Recuperado el 04 de 08 de 2011, de UDG VIRTUAL:

- http://mail.udgvirtual.udg.mx/biblioteca/bitstream/20050101/1037/1/Elementos_basicos_para_la_interpretacion_de_un_mapa_curricular.pdf
- Diccionario de la Real Academia de la lengua española.(2001).*Vigésima segunda edición*.Madrid,España:Espasa-Calpe.
- Gil , P. (22 de marzo de 2007). *Diseño curricular y diversos modelos educativos*. Recuperado el 04 de 08 de 2011, de Universidad Autónoma Metropolitana: http://cbi.izt.uam.mx/content/eventos_divisionales/Seminarios/Seminario_Diseño_Curricular/Modelo_educativo_y_Plan_estudio.pdf
- Gimeno,J.(2007).*El curriculum en la acción.La arquitectura de la práctica* en El curriculum: una reflexión sobre la práctica.Madrid,España:Ediciones Morata.p.240-334.
- González, J. (2009). *5ta.Jornada presentación mapas curriculares.Universidad de Puerto Rico en Humacao*. Recuperado el 04 de 08 de 2011, de Slideshare.net: <http://www.slideshare.net/ziolivieri/5ta-jornada-presentacin-mapas-curriculares>
- IPN. (1979).Centro Interdisciplinario de Ciencias de la Salud.México,D.F.:Instituto Politécnico Nacional.
- Muñoz, I., Reyes, M., y Jiménez, S. (22 de octubre de 2010). Congreso internacional de innovación educativa. Recuperado el 03 de agosto de 2011, de Congreso internacional de innovación educativa: http://www.ciie.cfie.ipn.mx/2domemorias/documents/m/m14b/m14b_41.pdf
- Pedroza,R. y García,B.(2005).Flexibilidad académica y curricular en las instituciones de educación superior.Toluca,México:Editorial Porrúa
- Puga, J.(2011).Entrevista a coordinadores de programas académicos de la Universidad Autónoma de Nayarit. Tepic,Nay: Documento inédito.
- UAN. (2002a). *Documento Rector de la Reforma académica de la Universidad Autónoma de Nayarit*. Tepic,Nay.Mex.: UAN.
- UAT. (01 de 03 de 2007). *Lineamientos generales para el diseño curricular*. Recuperado el 04 de 08 de 2011, de Universidad Autónoma de Tamaulipas.Secretaría Académica: <http://colaboracion.uat.edu.mx/rectoria/subacademica/secretaria%202010/FORMATOS%20Y%20PROCEDIMIENTOS%20PARA%20PLANES%20Y%20PROGRAMAS/D-RS-01-25-03%20-%20LINEAMIENTOS%20GENERALES%20PARA%20EL%20DISE%20CURRICULAR%20DE%20LA%20UAT.pdf>
- UDG. (2006). *Mapa curricular de la licenciatura de Psicología*. Recuperado el 04 de 08 de 2011, de UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA: <http://www.cucs.udg.mx/psicologia/index.php?Id=12>

PONENCIA 39

El currículum en la educación superior y la perspectiva de género como eje transversal



Araceli Ramírez Meda

soychely1@hotmail.com

Claudia Silvestre Vargas Pelayo

claudia_tormenta@hotmail.com

claudia_tormenta@yahoo.com.mx

RESUMEN

Este trabajo persigue como objetivo general propiciar una serie de reflexiones en torno a las ventajas de incorporar la perspectiva de género en el currículum universitario, como eje transversal necesario para impactar en el proceso de formación de los estudiantes como futuros ciudadanos, sensibles a las condiciones de equidad e igualdad de oportunidades para hombres y mujeres que deben generarse desde el interior de las instituciones de educación superior. Para lograr esto se ofrecen en un primer momento las posiciones ideológicas y pedagógicas que darán sustento a la adecuación del currículum. En un segundo momento se presentan alternativas de educación extracurricular para ser incorporados en el modelo curricular universitario, a fin de lograr una sensibilización respecto a la diferencia entre los géneros.

PALABRAS CLAVE: Currículum, educación superior, género.

INTRODUCCIÓN

En el contexto actual que vivimos se han experimentado transformaciones que han repercutido en la vida diaria de los ciudadanos, se han creado nuevos espacios institucionales que hacen ineludible la búsqueda de nuevas alternativas centradas en la reflexión y el análisis, bajo ese tenor, en este trabajo se pretende dar respuesta a las siguientes interrogantes: ¿Por qué debe incorporarse la perspectiva de género como eje transversal en el currículum de la educación superior? ¿Cómo desarrollar espacios de educación extracurricular para propiciar perspectiva de género en la universidad? Para dar respuesta en el presente escrito se integra una breve descripción de la situación de las mujeres en la vida universitaria, resaltando

aquellos elementos culturales han suscitado la subvaloración de la mujer en los espacios públicos y se destaca la necesidad de propiciar una educación sin segregación incorporando la perspectiva de género como eje transversal en el desarrollo curricular.

SUSTENTACIÓN

Como sabemos partir de los años 90, se presenta para las Instituciones de Educación Superior el reto de discutir y analizar las estrategias pertinentes para implementar una educación no sexista entendida como aquella que elimina la legitimidad y reproducción de la desigualdad, que supera los estereotipos y las jerarquías de género, encaminada a construir una sociedad equitativa, para la convivencia, el respeto, la igualdad de oportunidades y el desarrollo pleno e integral de cada persona, (Ochoa, 2005). En ese sentido se requiere una educación en la cual sean incorporados los compromisos asumidos por las naciones y concretamente por México, como resultado de los convenios internacionales firmados tales como: Declaración Universal de los Derechos Humanos, Convención Interamericana para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra la mujer “Convención de Belem do Pará”, Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer (CEDAW), Convención sobre los derechos políticos de la mujer entre otras, se han dado una serie de reformas legislativas en pro de la igualdad jurídica que permitan el acceso a espacios que antes estaban restringidos solo al género masculino (Lovera et al., 2004).

En consecuencia, las acciones realizadas por el gobierno federal en el afán de incorporar la perspectiva de género en la educación se han reflejado desde la década de los noventa; en la memoria 1997-2000 de la comisión de equidad y género del Congreso de la Unión (2000), se establece que las cuestiones de equidad de género, han sido utilizadas como categorías de estudios académicos: sociológicos, antropológicos, de las Ciencias Sociales y Humanidades que después se han convertido en propuestas de organismos de ciudadanas, partidos políticos y temas de reformas en los poderes legislativo y ejecutivo.

Esas acciones han tomado importancia en el debate de incorporar la perspectiva de género en las Instituciones de Educación Superior, tarea asumida por el INMUJERES, a través de la celebración de acuerdos asumidos por la SEP y la ANUIES. Este interés surge de un acuerdo generado por la comunidad internacional titulado Declaración Mundial sobre la Educación Superior del siglo XXI: visión y

acción, que entre otras cosas establece como objetivo, el fortalecimiento de la participación y promoción del acceso de las mujeres a través de cinco ejes de acción: la sensibilización, el diseño curricular, la investigación y difusión, la cultura institucional y la coordinación interinstitucional. Así tenemos que el Programa Nacional de Educación Pública 2000-2006, señala que las IES son un espacio público generador de conocimientos científicos que ayudan a comprender y afrontar los problemas sociales y la responsabilidad de promover el respeto por la diversidad, tolerancia y diferencias de género de las personas.

De acuerdo a los requerimientos, las orientaciones de la política educativa enmarcadas en el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012, establecen en su eje 3, igualdad de oportunidades, 3.5 Igualdad entre hombres y mujeres, objetivo 16 “Eliminar cualquier discriminación por motivos de género y garantizar la igualdad de oportunidades para que las mujeres y los hombres alcancen su pleno desarrollo y ejerzan sus derechos por igual”. Esta disposición se contempla de manera más clara en el plan sectorial de educación para el mismo periodo 2007-2012, al señalar en el objetivo 1 y 2 “Elevar la calidad de la educación para que los estudiantes mejoren su nivel de logro educativo y ampliar las oportunidades educativas para reducir las desigualdades entre grupos sociales, cerrar brechas e impulsar la equidad” (SEP; 2006).

Precisamente impulsar la equidad de género en nuestro país ha sido una tarea que ha implicado la creación de legislaciones al respecto como son: la Ley General para la Igualdad entre hombres y mujeres, publicada por el Diario Oficial de la Federación el 2 de agosto de 2006, La Ley General de Acceso de las Mujeres a una vida libre de violencia, publicada por el Diario Oficial de la Federación el 1º de Febrero de 2007. En dichos ordenamientos encontramos como principios rectores conceptos relativos a la igualdad jurídica, la no discriminación y la perspectiva de género entendida como: “La visión científica, analítica y política sobre las mujeres y los hombres. Se propone eliminar las causas de la opresión de género como la igualdad, la injusticia y la jerarquización de las personas basada en el género”; estas iniciativas y nuevas normas se encaminan a propiciar el desarrollo pleno de hombres y mujeres; ante esta situación surge el desafío de transformar las actividades educativas incorporando al currículum la transversalización de la perspectiva de género.

En virtud de que se asume que la educación es el proceso a través del cual se reproducen las conductas sociales y culturales que se inician en la familia como primer espacio de formación de la personalidad, en donde las generaciones de adultos transmiten a los menores las creencias, valores, costumbres, ideologías que han favorecido una sociedad patriarcal; en esa reproducción de actitudes con

respecto al género, podemos observar cómo se determinan los roles sexuales, tareas y expectativas personales y sociales de acuerdo al rol desempeñado. Siguiendo las ideas de Bourdieu (1998), se puede afirmar que ese orden social es un mecanismo simbólico que lleva a la ratificación de la dominación masculina en la que se apoya. Sin embargo el proceso de apropiación de esos patrones culturales es individual, esto es, cada quien aprende y asimila lo que considera importante, de ahí que si reflexionamos que los seres humanos aprendemos por imitación, se resalte la importancia de proporcionar modelos positivos en las etapas de desarrollo por las que atraviesa el ser humano hasta convertirse en adultos y profesionistas. En las escuelas se dan inmejorables oportunidades que deben ser aprovechadas por las instituciones para propiciar cambios en las actitudes y comportamientos encaminados a modificar conductas tradicionalistas amparadas en patrones culturales patriarcales que durante siglos han propiciado la desigualdad entre los géneros.

De igual manera, en las universidades a través de investigaciones en torno al género se ha propiciado que se haga visible lo invisible, el acceso de más mujeres a estudios superiores ha permitido su inserción en ámbitos laborales que ha llevado a una transformación de la vida privada y pública, influyendo en las relaciones conyugales y cambios de roles al interior del hogar, asignación de tareas conjuntas como el cuidado y educación de los hijos, así como el suministro de ingresos por ambos géneros.

Desde esta realidad, se requiere el análisis de las prácticas educativas a fin de explorar la manera en que se reproducen los roles, actitudes, creencias y patrones culturales de género, pues resulta claro que a través de la educación se transmite de manera explícita o implícita las desigualdades generadas en el sistema.

Debe señalarse que la incorporación de la perspectiva de género en la Educación Superior se da como eje transversal a través del currículum oculto, tal como lo señala Acevedo (2010) el conjunto de normas, costumbres, creencias, lenguajes y símbolos que se manifiestan en la estructura y el funcionamiento de una institución. Denominando todo aquello que sí se ve y que sí se oye, pero que se transmite y se recibe de manera inconsciente, al menos sin una intencionalidad reconocida.

En otras palabras, el principal objetivo del currículum oculto es perpetuar de forma implícita un conjunto de conocimientos que no resultaría correcto tratar de forma explícita a través del discurso educativo tales como el posicionamiento del centro en cuanto a los sistemas de reparto de poder, el alineamiento con una clase social

determinada así como la defensa de una raza, de un género, de una cultura y de una religión sobre las demás (Acaso y Nuere, 2005).

Visto desde la perspectiva, podemos definir al currículum oculto de género como el conjunto interiorizado y no visible, oculto para el nivel consciente, de construcciones de pensamiento, valoraciones, significados y creencias que estructuran, construyen y determinan las relaciones y las prácticas sociales de y entre hombres y mujeres (Dorr y Sierra, 1998).

Dentro de este marco, en la educación superior se llevan a cabo infinidad de prácticas, discursos, evaluaciones con matices diferenciados en razón del género. Tradicionalmente los enfoques educativos han privilegiado más al género masculino, marcando una brecha de desigualdad hacia el femenino, con actitudes diversificadas en función del sexo que significan la promoción de aptitudes sociales determinadas, el fomento de destrezas, ciertos conocimientos, valores y habilidades conforme a roles invariables que simbolizan una verdadera subordinación femenina y disminuyen por ende el desenvolvimiento de las mujeres.

Si bien es cierto, existe avance en materia de género con el incremento de la matrícula en las Universidades y la presencia de las mujeres en carreras que hasta hace años eran preferentemente para el género masculino.

Ejemplo de esto, es que en el 2007, el 50.3% representaba la población de mujeres inscritas en el nivel superior mientras que el 40.7% constituía a los varones. Sin embargo, resulta trascendental conocer el comportamiento de los indicadores de acuerdo al perfil y área del conocimiento a fin de identificar en qué medida se ha alcanzado la equidad.

De acuerdo al informe presentado por el INEGI (2010), los estudios superiores o profesional asociado que no alcanzan el grado de licenciatura registraron una mayor inscripción masculina (48 mil), que femenina (36 mil). En licenciatura universitaria y tecnológica la distribución de la matrícula es de 103 hombres por cada 100 mujeres. En contraste en la normal licenciatura, donde se prepara a los docentes de educación preescolar, primaria, secundaria, especial y educación física existe un predominio femenino con casi tres cuartas partes de la matrícula total.

Llama la atención que si bien se ha logrado el acceso de las mujeres a las Universidades, se mantienen las diferencias de género hacia determinadas áreas consideradas tradicionalmente para hombres y mujeres.

Matrícula en educación superior por nivel educativo y sexo 2007-2008	
Educación superior	Hombres 1 304 608 49.7
	Mujeres 1 318 759 50.3
Técnico superior	Hombres 48 486 57.2
	Mujeres 36 326 42.8
Normal licenciatura	Hombres 38 064 28.8
	Mujeres 94 020 71.2
Licenciatura Universitaria y tecnológica	Hombres 1 129 860 50.6
	Mujeres 1 102 329 49.4

Fuente: SEP. Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos

Queremos con ello significar, que garantizar la equidad y eliminar las desigualdades educativas no implica simplemente el crecimiento de matrícula por parte de las mujeres en las carreras universitarias, requiere eliminar todas las formas de manifestación del sexismo en los procesos educativos.

El sexismo remite a prácticas sociales obsoletas, pues si bien algunas de ellas han ido desapareciendo de nuestra sociedad, muchas otras se mantienen o se transforman y se manifiestan de manera más sutil, ya que la discriminación de género no es algo nuevo, sino que tiene una larga y pesada historia (INMUJERES, 2004).

Evidentemente incorporar la perspectiva de género en educación, tampoco involucra sólo modificar el lenguaje al nombrar a las mujeres y los hombres, reclama una resignificación simbólica que integre la diversidad como un principio pedagógico que enriquece a las personas.

Dentro de este orden de ideas, la educación debe representar uno de los medios de socialización a través del cual se promuevan valores como la tolerancia y el respeto, asimismo el fomento de relaciones equitativas entre hombres y mujeres. Visto de esta forma, la escuela como institución social y educativa constituye un espacio privilegiado en el proceso de formación de hombres y mujeres, siguiendo las palabras de Santos Guerra (1994), ha de ser un espacio donde se recree la cultura, y no solo se transmita información.

Para lograr este cometido, se requiere reconocer como las prácticas y los discursos promueven la reproducción y reconstrucción de patrones, normas y significados sociales, considerar que el curriculum, no solo comprende los contenidos y

objetivos educativos, además conlleva una serie de relaciones interpersonales que influyen en el ambiente escolar así como en el proceso de construcción de la masculinidad y la feminidad.

Ante esta premisa los profesionales de la educación debemos observar la Universidad como el espacio adecuado para promover la eliminación de las desigualdades sociales mediante actividades y estrategias extracurriculares que promuevan la sensibilización y revisión crítica de los supuestos culturales que obstaculizan la equidad.

Por ello, el desarrollo curricular debe identificar aquellos aspectos que suscitan la subvaloración de la mujer y propiciar una cultura que promueva una educación sin segregación mediante la acción de los docentes al cuestionar los modelos tradicionales, hacer visible la desigualdad de oportunidades y orientando a los alumnos a nuevas formas de relación entre hombres y mujeres.

Para el logro de este objetivo se requiere la incorporación de la perspectiva de género como eje transversal que motive a los docentes de cualquier ámbito educativo a redefinir su práctica para romper los estereotipos sexistas, intencionado de manera cotidiana la vivencia de experiencias de aprendizaje, reflexión y análisis de estos cambios, en la búsqueda de avanzar hacia la construcción una sociedad en donde prevalezca la equidad, la tolerancia y la justicia social.

Por lo cual, el currículo transversal considera contenidos culturales, éticos, estéticos, de bienestar, relevantes y valiosos, necesarios para la vida y la convivencia, así como los que potencian las habilidades intelectuales y humanas que configuran al ciudadano que cada sociedad requiere, lo que le permitirá a egresados de una institución sensibilizarse y posicionarse ante los problemas, enjuiciarlos críticamente y actuar con un compromiso libremente asumido.

PROPUESTAS

Existe una serie de acciones que faciliten el camino hacia la equidad desde los espacios universitarios, como a continuación se enuncian:

Rediseño y adecuación curricular que integre una serie de acciones de carácter político, administrativo, técnico, académico y financiero a fin de analizar el currículo visible y el currículo oculto para identificar las manifestaciones de sexismo. A partir

de los resultados del diagnóstico, establecer lineamientos que permitan institucionalizar la perspectiva de género como eje transversal en los procesos de actualización curricular.

- Incluir de manera transversal la perspectiva de género en los planes de estudio de las carreras.
- Realizar estudios de seguimiento de mujeres egresadas, rescatando la trayectoria profesional, su aporte al municipio y a la universidad.
- Recomendaciones de lecturas no sexistas.
- Introducción de principios no sexistas en los distintos programas que oferta la universidad
- Garantizar la presencia de mujeres en las distintas actividades de la vida universitaria.
- Evaluar las políticas institucionales desde la perspectiva de género
- Apoyar los estudios acerca de las mujeres, relaciones de género y feminismo en los estudios de postgrado, tanto en su vertiente de profesionalización como de investigación.

Espacios de formación y actualización curricular. Diseño de cursos (contenidos curriculares, bibliografía, metodologías y recursos de aprendizaje) creación de cursos específicos, en los primeros dos años de cada carrera, para analizar conceptualmente las teorías feministas y la perspectiva de género, recuperar y visibilizar la trayectoria de las mujeres en la vida universitaria, laboral y social.

- Formar a los equipos directivos, al profesorado y al personal de administración y servicios, en la utilización de un lenguaje no sexista y en la transmisión de modelos basados en la igualdad en todas las formas de comunicación
- Crear e implementar cursos sobre perspectiva de género en los primeros años de cada carrera ofertada por la Universidad.
- Establecer convenios con otras instituciones, que incluya el proyecto de currículo inclusivo y sensible a las diferencias de género.
- Realiza un diagnóstico de la inclusividad y la sensibilidad a las diferencias de género de la curricula universitaria.
- Integrar cursos optativos para el análisis de la perspectiva de género

Educación extracurricular. Comprende acciones de vinculación para la educación no formal sobre perspectiva de género que involucre distintos sectores de la comunidad universitaria, movimientos o agrupaciones de mujeres y la sociedad en general.

- Coordinación con sectores académicos, ONG'S, instituciones estatales y organismos internacionales para la realización de eventos y procesos

educativos como la organización de exposiciones, ciclos de conferencias, ciclos de cine, talleres y actividades con un marcado carácter divulgativo, didáctico y formativo con el objetivo principal el de concienciar y contribuir a erradicar las discriminaciones que las mujeres sufren en los diferentes ámbitos sociales y en las diferentes etapas formativas.

- Propiciar la vinculación entre universidad y comunidad mediante la participación de los estudiantes en programas de transformación social que les permita comprender la problemática social desde la comunidad.

REFERENCIAS

- Acaso, M. y Nuere, S. (2005) *“El currículum oculto visual: aprender a obedecer a través de la imagen”*. Universidad Complutense de Madrid, enero 2005.
- Acevedo Huerta Emilio José. (2010), El currículum oculto en las enseñanzas formales. Aspectos menos visibles a tener en cuenta para una educación no sexista. Revista Digital para profesionales de la enseñanza. No. 11. Andalucía
- Bourdieu, P. (1998) *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama, Colección Argumentos
- Dorr, A y Sierra, G. (1998) *“El currículum oculto de género”*. Revista de educación, Nueva época. Nº 7, octubre-diciembre
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. Mujeres y Hombres en México 2010.
- Instituto Nacional de la Mujer (2004) El enfoque de género, una perspectiva necesaria en la reforma curricular de educación inicial y preescolar. México DF
- Lovera, S. y Casas, Y. (Comp.) (2004) *El voto de las mujeres en México*, Grijalbo.
- Maceira Ochoa Luz (2005), *Investigación del currículum oculto en la Educación Superior: alternativa para superar el sexismo en la escuela*, Revista la ventana, núm. 21.
- Secretaría de Educación Pública, (2006) Plan Sectorial de Educación, disponible en www.sep.gob.mx
- Santos Guerra, M. A. (1994) *La escuela: un espacio para la cultura*. En Kikirikí revista de cooperación educativa, núm. 31/32. MCEP, Sevilla.

PONENCIA 40

El currículum del bachillerato general y el abordaje de competencias durante el proceso enseñanza aprendizaje



7º CONGRESO DE
INVESTIGACIÓN
EDUCATIVA

Rocío Adela Andrade Cázares
rocioandrade2002@yahoo.com.mx

RESUMEN

Este trabajo es de tipo cualitativo y se desarrolla el tema del abordaje de competencias en el plan de estudios del bachillerato general, mismo que se opera en los planteles del Sistema de educación Media Superior (SEMS) de la Universidad de Guadalajara (UdeG). A partir de marzo de 2007 se aprobó dicho plan de estudios, mismo que entró en funciones en el ciclo escolar 2008B^{vii} en 14 planteles piloto. La muestra que se considera para esta investigación es un plantel de la zona metropolitana de Guadalajara y se ocupa la técnica de entrevista cualitativa para recabar la información, se toman en consideración siete entrevistas individuales y una colectiva, mismas que se analizan a través de los procesos de categorización y codificación con apoyo en el software Atlas.ti®. La pregunta a la que se da respuesta es: ¿Cómo se da el abordaje de las competencias en el plan de estudios del bachillerato general por competencias durante el proceso enseñanza-aprendizaje de la Universidad de Guadalajara en un plantel metropolitano? Este trabajo se desprende de una investigación más amplia que se realizó como parte de una tesis doctoral en el SEMS de la Universidad de Guadalajara, la idea del mismo surgió a partir del proceso de reforma del bachillerato y del cambio curricular por competencias en el contexto de la Universidad de Guadalajara.

PALABRAS CLAVE: Currículum, desarrollo curricular, competencias, proceso enseñanza-aprendizaje, bachillerato.

INTRODUCCIÓN

En el presente trabajo se tratará el tema del *currículum del bachillerato general por competencias* (CBGC) en la UdeG, y el abordaje de competencias en el proceso enseñanza-aprendizaje. El método de análisis de datos cualitativos que se utilizó hace referencia al proceso de codificación que forma parte de la Teoría Fundamentada propuesta por Strauss y Corbin (2002). Dicho proceso se toma como

referencia para el análisis de las entrevistas a profesores de una escuela metropolitana participantes en la investigación, en donde se retoma el código: *el abordaje de las competencias* para su análisis.

SUSTENTACIÓN

El currículo del bachillerato general por competencias (BGC)

El plan de estudios del bachillerato general por competencias (2007) se aprobó el 7 de marzo en Consejo Universitario de Educación Media Superior (CUEMS) de la UdeG, mismo que posteriormente se adaptó^{viii} con las propuestas hechas por la Secretaría de Educación Pública en el 2007 en las que se plantea la Reforma Integral del Bachillerato. El bachillerato por competencias inició en el ciclo escolar 2008B a nivel piloto en 14 planteles (tanto metropolitanos como regionales) y en 2009A se generalizó al resto de los planteles.

“El Bachillerato General por Competencias de la Universidad de Guadalajara, es un programa educativo del nivel medio superior, escolarizado y con enfoque formativo y propedéutico, basado en competencias, centrado en el aprendizaje y orientado al constructivismo” (UdeG, SEMS; 2008a:7). Se propone apoyar a la educación de los jóvenes a través del desarrollo de competencias, mismas que tienen sustento en la teoría constructivista, enmarcado dentro del modelo educativo y académico de la institución.

Sustentos teóricos del currículo del bachillerato general por competencias

En el plan de estudios del bachillerato por competencias, “El constructivismo constituye un marco explicativo plasmado en un conjunto articulado de principios que permite diagnosticar y planificar los procesos educativos, así como orientar la forma de alcanzar el aprendizaje en el bachillerato general por competencias” (UdeG, SEMS; 2008a:11).

Se reconoce de forma explícita como parte del sustento teórico a los principios del aprendizaje significativo, se enfatizan los saberes previos, el proceso de construcción del conocimiento (a nivel individual y posteriormente social –UdeG. SEMS; 2008a- y

en el documento más actual –UdeG. SEMS; 2008b- se pone énfasis en el aspecto social, colectivo y en los aprendizajes de tipo participativos –cooperativos y colaborativos-), la figura del profesor se propone a manera de guía y facilitador. Se promueve un modelo centrado en el aprendizaje, con sustento teórico de tipo constructivista y enfocado al desarrollo de competencias en los estudiantes, por lo tanto, el enfoque de competencias que se adopta es sustentado en el constructivismo, lo cual es diferente a hablar de competencias constructivistas porque esto último aun no está fundamentado en el ámbito educativo.

El énfasis durante el proceso enseñanza-aprendizaje del bachillerato, no está en la enseñanza, ni el conocimiento visto de forma acabada, lo realmente importante es la mediación en donde se ponen en común diferentes tipos de saberes y experiencias, pero sobretodo, la participación de profesores y estudiantes desde una postura centrada en el aprendizaje.

En términos globales, la postura constructivista está a favor de la construcción de los conocimientos, a partir de las experiencias personales, “el conocimiento humano no es simplemente una copia de la realidad, ni tampoco un fruto de las disposiciones internas del individuo, determinadas biológicamente, sino un producto de la interacción de ambos factores” (Carretero y Limón; 1997:139). Es decir que, en el proceso de aprender (de forma constructiva) intervienen los esquemas referenciales que posee el individuo, mismos que se ponen en juego con los nuevos aprendizajes a través del análisis y la reflexión, por lo que no se limita a la memorización.

Objetivo general

Analizar la manera en que se abordan las competencias en el plan de estudios del bachillerato general durante el proceso enseñanza-aprendizaje en un plantel metropolitano de la Universidad de Guadalajara.

Pregunta de investigación

¿Cómo se da el abordaje de las competencias en el plan de estudios del bachillerato general por competencias durante el proceso enseñanza-aprendizaje de la Universidad de Guadalajara en un plantel metropolitano?

Método de análisis

Se hizo la codificación de las entrevistas usando el software Atlas ti®, se consideró como referencia lo que plantean Strauss y Corbin (2002), acerca de los procesos de *codificación abierta*^{ix} y *axial*^x referenciados desde las aportaciones de la Teoría Fundamentada para el análisis de los datos cualitativos. Se hicieron las

transcripciones de ocho entrevistas, se codificaron y se etiquetaron cada una de éstas para su almacenaje y análisis de datos.

Muestra

El contexto de investigación es una escuela preparatoria metropolitana de la UdeG. Participaron en entrevistas individuales siete informantes (seis profesoras y un profesor) y en la entrevista colectiva (Sesión de recuperación de experiencias) se tomó en consideración a los miembros del Colegio Ampliado del plantel. De las entrevistas realizadas, siete fueron obtenidas en el ciclo escolar 2009A y una en el 2010A.

RESULTADOS^{xi}

Este trabajo se desprende de una tesis doctoral que se realizó acerca del tema: “El currículum del bachillerato general y el desarrollo de competencias”. En este escrito, se presenta sólo el reporte de un código denominado “abordaje de competencias”.

Código: Abordaje de competencias

En este código titulado “abordaje de competencias” se tiene al interior del mismo tres aspectos importantes que son: estrategias de aprendizaje, desarrollo de competencias y evaluación de competencias. Los cuales dan cuenta de aspectos relevantes dentro de las entrevistas, cuando se preguntó acerca de cómo se llevaba a cabo el abordaje de las competencias y lo que esto implica en el proceso enseñanza-aprendizaje.

Figura 1. Código “abordaje de competencias”



En esta figura se representa el código “abordaje de competencias” y sus tres dimensiones.

Cuadro 1. Dimensión: Estrategias de aprendizaje

Código: Abordaje de competencias
Dimensión: Estrategias de aprendizaje
EF4PM. “Así como que recurrentemente, pues yo uso los cuadros sinópticos, matriz de doble entrada, cosas así porque me permite sintetizar de una sola visión, a los alumnos les cuesta mucho trabajo hacerlos, pero les doy tiempo” (138:138)
EF5PM. “Yo implementé un blog, entonces en el blog y vía correo electrónico si les doy una atención más personal, si alguien me envía un correo y me dice: oiga maestra estuve trabajando este problema y me trabe aquí, yo les contesto el correo y les llega la respuesta, o en el blog yo les publicaba un problema y ellos entraban y hacían comentario al problema y daban su respuesta... (21:21).
SREPM. “yo les digo que trabajen y ellos se ponen a discutir bla bla bla y ya luego ellos siguen con el trabajo y ya luego hacemos una puesta en común y vemos que fue lo que hicieron y les digo, les doy un contraejemplo” (40:40)
SREPM. “Nosotros nos hemos visto en la necesidad de implementar organizadores gráficos, con el afán de hacerles sobretodo resaltar la información pero para que aterricen en el surgimiento de dudas...y aparte de que ellos puedan generar dudas y preguntas y de allí con la información para que ellos puedan generar un pequeño ensayo” (55:55)

Nota: Los números entre paréntesis indican el párrafo donde se ubica esa cita textual, ejemplo: En la entrevista EF4PM esa cita está en el párrafo 138.

Respecto a las estrategias de aprendizaje^{xii} (ver cuadro 1), lo que se trata de rescatar es la forma en que se da el trabajo en el aula, a lo cual expresamente les preguntamos a los profesores, cómo se trabaja en un día normal, qué estrategias son

las que promueven para el desarrollo de competencias. En general se da cuenta del uso de organizadores gráficos para el manejo de la información, para lo cual utilizan y promueven en sus estudiantes el uso de mapas conceptuales, matrices de doble entrada, cuadros sinópticos, entre otros. También se privilegia el trabajo en equipo y en binas para el análisis de información y conceptos, con la finalidad de que los estudiantes comprendan lo que leen y puedan sacar comentarios, dudas o conclusiones y tengan un manejo pertinente de la información y la usen para comprender situaciones actuales.

Se da importancia en este nuevo plan de estudios a que el alumno sea activo, se promueve que investigue información acerca de los temas que se están desarrollando en clase, entonces el alumno ya no llega de espectador a ver qué es lo que el maestro le dice, porque cuando llega al aula ya tiene nociones e información del tema que se va abordar, esto es una ventaja, porque a partir de las aportaciones del grupo la sesión se nutre y resulta más enriquecedora.

En palabras de Meirieu *“Lo que resulta determinante en un aprendizaje, es, paradójicamente, lo ya dado, o, más concretamente, los puntos de apoyo en los cuales, en y para el sujeto que aprende, se insertan los saberes y los saber-hacer nuevos”* (1992:142). De ahí la importancia de los aprendizajes previos, para la construcción y reconstrucción de los nuevos aprendizajes.

También se usan las plenarias de discusión en donde los estudiantes con sus propias palabras y a partir de la comprensión que han logrado del tema, expresan sus opiniones acerca de un hecho o problema. Aunque se privilegia por una parte el trabajo en equipos, también se da importancia al trabajo individual.

Lo que parece que no ha funcionado del todo, a pesar de la idea de que las generaciones actuales son nativos digitales, es el uso del blog como apoyo a la resolución de problemas y para aclarar dudas, la maestra EF5PM reportaba que solo de 15 a 20% de los estudiantes participaron en el blog, dando aportaciones, retroalimentando a los compañeros o dejando sus dudas a la profesora. Lo que resalta de esta información que nos dan los profesores en las entrevistas es que ya no se da la clase, el enfoque de competencias trajo una manera de trabajo distinta en donde se privilegia la actividad en equipos y la participación activa del estudiante.

Código: Abordaje de competencias
Dimensión: Desarrollo de competencias
EF3PM. “Es un proceso de aceptar de parte del docente el cambio, y que el estudiante acepte el cambio, que ahora él, por ejemplo cuando se maneja lo del constructivismo, ahora tú eres el que vas a construir con tus propias herramientas y con lo que sabes... y el maestro aceptar que pueden construir y hacer, que o sea uno no lo sabe todo” (241:241). EF7PM. “De una clase de 50 minutos... nos está llevando la mitad de la clase en explicarles diferentes alternativas ¿por qué?, a la vez parece mucho pero no, porque no nada más estamos abordando el tema, porque estamos abordando muchas formas de verlo, o incluso invitamos a los alumnos quién hizo diferente y vente y aprovechamos a ese alumno que tiene esas capacidades para decirles: miren se puede de otra forma y ya aprovechamos el espacio para detallar el elemento teórico” (61:61). EF7PM. “Ha sido un buen logro el llegar a la competencia, porque si nos refiriéramos a las escalas del conocimiento pues llegábamos al conocimiento teórico pero rara vez a la práctica” (81:81).

El plan de estudios del bachillerato por competencias viene a promover en las escuelas preparatorias de la UdeG un cambio en la práctica docente (ver cuadro 2), la cual se aprecia con lo que los profesores expresan acerca de: aceptar el cambio (EF3PM), de las dificultades que se tienen para trabajar con grupos numerosos (EF5PM), así como las carencias de conocimiento que impiden que los alumnos puedan usar diferentes herramientas para la solución de problemas (EF7PM), motivo por el cual es necesario dar una base de conocimiento para a partir de ahí, desarrollar la aplicación práctica, también hay quién expresa que se está dando un híbrido entre la educación tradicional y la formación por competencias sustentada en el constructivismo (EM6PM).

En la práctica educativa se han dado confusiones en algunos docentes, que han llegado al extremo de abstraerse casi de forma total del proceso enseñanza-aprendizaje depositando en el alumno la responsabilidad de aprender, y aunque el uso de la investigación por parte de los alumnos es una estrategia de aprendizaje, no debe ser un pretexto para depositar en ellos la responsabilidad del docente.

“La acción didáctica debe enriquecer el repertorio metodológico de los sujetos apoyándose en las competencias adquiridas para explorar nuevas estrategias y construir nuevas capacidades” (Meirieu; 1992:149), lo cual requiere de un docente mediador, que por un lado reconozca el nivel cognitivo de sus estudiantes y pueda explorar nuevas estrategias de aprendizaje que le implique retos para el desarrollo de nuevas competencias, situación que no se logra si el profesor evade su responsabilidad de guiar el proceso del aprendizaje del estudiante.

Cuadro 3. Dimensión. Evaluación de las competencias

Código: abordaje de las competencias
Dimensión: Evaluación de competencias
<i>EF3PM.</i> “Mire en competencias es cada vez más trabajo para el maestro porque... si tú dejas trabajo, tienes que leerlo...” (249:249) “y tienes que corregirlo... porque no puedes pedir tareas y no revisarlas...” (253:253). <i>EF5PM.</i> “La evaluación me ha costado muchísimo trabajo, todavía no logro sistematizarla, creo que requiere muchísimo más horas de trabajo este enfoque que el anterior, igual y a lo mejor no hay tanta diferencia, pero ahora si se hace evidente la necesidad de que tiene que haber planeación, seguimiento, un trabajo más organizado y sistematizado por parte del profesor y la verdad, yo bueno no estoy acostumbrada a trabajar de esa manera, entonces si me está costando mucho trabajo” (15:15) <i>EF7PM.</i> “En la evaluación antes éramos muy rigurosos, en la teoría en la evaluación departamental mucho peso en los exámenes, y ahora decidimos seguir dejando un peso en la evaluación como criterio de sustento de que fue evaluado como un 30% y el otro 70% es pura competencia práctica” (71:71)

Con respecto a la evaluación (ver cuadro 3), es uno de los aspectos que más trabajo les ha costado a los profesores con este enfoque de competencias sustentado en el constructivismo, las razones son las siguientes: que el proceso de evaluación debe incluir la retroalimentación a los alumnos, lo cual implica que si se encargan tareas, trabajos, investigaciones, el profesor deberá leerlas, revisarlas y retroalimentarlas, de otra manera no tiene sentido para los estudiantes la entrega de trabajos que no le reportan beneficio alguno para la mejora de su aprendizaje.

En referencia a los registros de actividades, donde se valora el cumplimiento o no de la tarea, se lleva un record mediante firmas, sellos o directamente con la anotación en la lista de los que cumplen con la entrega, sin embargo, queda en este sentido pendiente a lo que Barberà (2003) denomina *la corrección*, concepto que hace alusión a la:

Corrección para el *cambio y la mejora en las actuaciones de los alumnos*, en lugar de referirlo al hecho de señalar las deficiencias de los alumnos en sus actividades. Es decir, el que corrige o debe corregir es el alumno, porque es quien debe enmendar su actuación fallida o incompleta (Barberà; 2003:53)

Pero el estudiante no puede corregirse solo, debe contar con la guía de su profesor, que es quién detecta los errores o carencias que tiene el estudiante, y se lo hace saber (a esto se le conoce como retroalimentación), para que entonces pueda darse el proceso de corrección por parte del mismo alumno, bajo la supervisión de su maestro.

En la actualidad, el tener que dar cuenta del desarrollo y logro de la competencia exige otras formas de evaluación (que nos comenta la informante EF7PM) en donde se pondera también el trabajo práctico del estudiante a partir de las evidencias con las cuales se deberá demostrar que logro el nivel de competencia deseado y no sólo en equipo, también de forma individual.

La evaluación del aprendizaje tiene por finalidad retroalimentar el proceso enseñanza-aprendizaje, para así generar elementos cualitativos e interpretativos que den una visión integral (no parcializada o positivista) de la educación, su importancia radica en que da pautas para emprender actividades de mejora y correcciones continuas, por lo que se constituye en un instrumento de acción pedagógica que permite adaptar la situación educativa-docente a las características de los alumnos y determinar de manera clara si se han cubierto las metas y/o propósitos educativos.

Por lo anterior, se afirma que con la incursión del enfoque de competencias en la educación, se hace necesario darle coherencia al proceso de enseñanza-aprendizaje y a la evaluación de los aprendizajes, por tal motivo, es indispensable comprender qué cambios se requieren como parte de la evaluación por competencias e implementarlos en el trabajo educativo.

Reflexiones finales

Como parte de esta investigación se dan algunas reflexiones que surgen del análisis de las entrevistas realizada a profesores, mismas que reportan una práctica docente que se ha ido modificando de ser en mayor medida expositiva, en la actualidad existen prácticas activas centradas en el estudiante y aunque había algunas resistencias para transitar de un modelo tradicional a uno por competencias, los cambios han sido favorables aun a pesar de lo incierto que fue en un inicio el proceso de desarrollo curricular por competencias, con cada semestre que se transita se logran más certezas en los profesores y mejor aceptación del enfoque.

Existe evidencia de los esfuerzos de los profesores por hacer una práctica docente distinta, más activa, con vías a estar centrada en el aprendizaje, pero por otra parte, también hay voces de “desconfianza” hacia lo que es este nuevo enfoque, al que se le cuestiona con cierta desilusión al decir que con tantos alumnos no es posible el trabajo por competencias, desconfianza que algunos pudieran equiparar con resistencia al enfoque, pero en realidad no es tal, más bien se puede decir que era

en un inicio incertidumbre de los docentes misma que al ir dándose más certezas y mejores condiciones de trabajo docente ha mejorado la percepción de dicho enfoque (se han hecho adaptaciones a la infraestructura, equipamiento de materiales y recursos didácticos, aunado a que los procesos de formación, la adaptación y corrección de las guías de aprendizaje, etc.)

El problema más notable que se reportó por los profesores a partir de las entrevistas (en el ciclo escolar 2009A y 2009B), fue el proceso de evaluación del aprendizaje con el enfoque de competencias, esto como consecuencia de los grupos numerosos y del registro de actividades, algunos profesores tenían fallas en los procesos de retroalimentación, porque no alcanzaban a leer y revisar todo el trabajo, por lo que sólo firmaban o sellaban y no retroalimentaban y aún en la época actual es un aspecto que no está del todo dominado dentro de la práctica educativa con el enfoque de competencias.

En lo que refiere a la práctica docente que se realiza en UdeG y en la forma en que se promueve el desarrollo de competencias^{xiii}, aunque se tuvieron procesos de capacitación docente intensivos, en donde la meta fue formar al 100% de los profesores (y que tomaran al menos un diplomado de la oferta disponible que se constituía de tres distintos), sin embargo, esto aun no es suficiente para poder hacer cambios sólidos a la práctica educativa, pero ¿por qué no es suficiente?, porque el docente no alcanzó a comprender los cambios curriculares a los cuales se enfrentaba y con ello la concreción de las orientaciones metodológicas-didácticas.

A pesar de los descabros que se han tenido durante la práctica docente, motivada tanto por la premura, la falta de socialización del currículum, así como por la forma en que se ha llevado el proceso educativo en los planteles del nivel medio, se han tenido avances como la formación docente, al motivar y meter a los profesores a un enfoque distinto que les implica renovar sus estrategias didácticas y su forma de proceder docente, para promover el desarrollo de competencias desde perspectivas centradas en el estudiante, de ser prácticas tradicionalistas se ha estado transitando hacia dinámicas educativas centradas en el estudiante. Sin duda estos son los mayores logros, conseguir que los docentes generen cambios en su práctica docente y entren en una dinámica distinta de trabajo, que poco a poco va evolucionando hacia nuevas formas de promover el desarrollo de aprendizajes y el logro de competencias.

Agradecimiento

A los profesores de la preparatoria metropolitana de UdeG participantes en la investigación, por sus contribuciones al tema de estudio y la disposición para apoyar al desarrollo de la misma.

BIBLIOGRAFÍA

- Barberà, E. (2003). *Evaluación de la enseñanza, evaluación del aprendizaje* (2a. ed.). Barcelona, España: Edebe.
- Carretero, M., y Limón, M. (1997). *Problemas actuales del constructivismo de la teoría a la práctica. In La construcción del conocimiento escolar* (pp. 137-153). España: Paidós.
- CNAEEMS. (2008). *Reporte de la Comisión Técnica*. 253 p.p.
- Haro, M., Padilla, J. T., Parga, L. Peña, J.A., (Coords). (2007). *Plan de estudios del Bachillerato General por Competencias. Documento Base. (Tomo I). Una propuesta*. Sistema de Educación Media Superior. Universidad de Guadalajara. 336 p.p. Marzo de 2007. Guadalajara, Méx. 336 p.p.
- Meirieu, P. (1992). *Aprender, sí. Pero ¿cómo?* Barcelona, España: Ediciones Octaedro.
- Strauss, A., y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín, Colombia: Facultad de Enfermería de la Universidad de Antioquia.
- Universidad de Guadalajara. SEMS. (2008a). *Bachillerato General por Competencias. Ajuste Operativo. Documento de Trabajo*. Guadalajara, Jal. 81 p.p.
- Universidad de Guadalajara. SEMS. (2008b). *Bachillerato General por Competencias del Sistema de Educación Media Superior de la Universidad de Guadalajara* Guadalajara. Jal.: Universidad de Guadalajara. 267 p.p.

NOTAS:

¹ El ciclo escolar A va de enero a junio y el ciclo escolar B es de julio a diciembre.

¹ Y de estos procesos de adaptación curricular surgen: el Ajuste operativo (2008a) y el Documento base (2008b).

¹ “Codificación abierta: es el proceso analítico por medio del cual se identifican los conceptos y se descubren en los datos sus propiedades y dimensiones”. (Strauss y Corbin; 2002:110).

¹ “Codificación axial: Proceso de relacionar las categorías a sus subcategorías denominado ‘axial’ porque la codificación ocurre alrededor del eje de una categoría, y enlaza categorías en cuanto a sus propiedades y dimensiones” (Strauss y Corbin; 2002: 134)

¹ Las abreviaturas para referirse a los sujetos participantes en las entrevistas son los siguientes:

EF3PM. Entrevistada Femenina 3 Preparatoria Metropolitana.

EF4PM. Entrevistada Femenina 4 Preparatoria Metropolitana.

EF5PM. Entrevistada Femenina 5 Preparatoria Metropolitana.

EM6PM. Entrevistado Masculino 6 Preparatoria Metropolitana.

EF7PM. Entrevistada Femenina 7 Preparatoria Metropolitana.

SREPM. Sesión de Recuperación de Experiencias Preparatoria Metropolitana.

¹ Se hace referencia a estrategias de aprendizaje porque son las que usan los estudiantes en su proceso de aprendizaje, y no así de estrategias de enseñanza o estrategias didácticas que serían coordinadas en mayor medida por el profesor.

¹ Las competencias se desarrollan por parte del mismo estudiante durante su proceso de aprendizaje, las competencias no se enseñan.

PONENCIA 41

Currículo inclusivo en la educación superior



Surgei Bolivia Caicedo Villamizar
subocavi@yahoo.com.mx

RESUMEN

Cuando se habla de un curriculum se deben tener en cuenta todas las experiencias de aprendizaje vividas de los estudiantes; experiencias vividas en sus jardines infantiles, escuelas de primaria y secundaria, hasta llegar a la universidad y más importante aún las experiencias vividas en su comunidad. Generalmente se planifican en él, principalmente, las circunstancias y posibilidades de enseñanza y aprendizaje favorables a nivel del aula regular, es decir el curriculum “formal” de las escuelas. A su vez, hay muchas experiencias de aprendizaje que se presentan en los estudiantes que son más difíciles de planear, pero que, indudablemente, están influenciadas por las escuelas, universidades, comunidades y otros componentes del sistema educativo. Estas se sujetan a:

- La forma como interactúan los estudiantes con sus pares
- La forma como interactúan los estudiantes con maestros, dentro y fuera del aula y
- Todas las experiencias de aprendizaje que tienen en su comunidad, un ejemplo de esto, son las experiencias vividas en su familia, en las redes sociales y religiosas.

Es claro que cuando se toca esta temática solo se tienen en cuenta los parámetros a seguir en la construcción de un curriculum formal, sin detenernos a pensar siquiera ¿qué pasa con el resto del mundo?, es decir, con las personas con necesidades educativas especiales, con los afrodescendientes, con las comunidades indígenas, con los desplazados, entre otros, que están llegando a las instituciones educativas y, no estamos preparados para atender esta gran diversidad de seres humanos, con los mismos derechos, como recibir una educación de calidad.

PALABRAS CLAVE: Curriculum, diversidad, inclusión, educación y aprendizaje.

INTRODUCCIÓN

Es importante generar proyectos e investigaciones alrededor de una temática tan importante como el “curriculum”, en donde se deben tener en cuenta todos los factores internos y externos de los procesos de aprendizaje de los estudiantes durante todas sus etapas escolares: educación inicial, primaria, secundaria, universitaria e incluso posgraduada. Es interés de la autora todo lo concerniente a

las implicaciones del curriculum en la educación superior. En este sentido comparto el siguiente enunciado:

“La sociedad basada en el conocimiento en la que estamos ya instalados induce a pensar que la enseñanza no va a reducirse a la mera transmisión de los conocimientos disponibles en un momento determinado (que, por otra parte, es muy posible que queden ya obsoletos cuando los estudiantes hayan terminado su periplo de estudios tradicionales) sino también y esencialmente a la estimulación de los mecanismos de reflexión propios de cada disciplina o de los que son necesarios para adquirir las habilidades necesarias para el ejercicio de una actividad profesional” (Bricall, 2000, Capítulo III).

La sociedad actual, en la que nos encontramos, producto de una sociedad del consumo, en donde se interactúa por medio de las redes sociales a nivel mundial, con todos los efectos de la globalización de forma positiva pero también negativa, están generando expectativas en los jóvenes universitarios que llegan a las instituciones de educación superior buscando llenar sus esperanzas de vida profesional y personal. Es entonces cuando al recibir estos jóvenes con una gran diversidad cultural, es responsabilidad de las instituciones educativas garantizarles, no solo el acceso a la misma, sino, la permanencia y su graduación con una serie de experiencias académicas, sociales, culturales y personales que propendan por su desarrollo integral.

Los programas académicos de las universidades están diseñados para atender grupos de estudiantes homogéneos, con las mismas características, las mismas edades, los mismos intereses y casi que se pretende que obtengan las mismas calificaciones porque se supone que tienen los mismos estilos de aprendizaje.

Lo anterior responde a un paradigma de la educación superior con respecto a la madurez cognitiva con la que ya cuentan los jóvenes que ingresan a la educación superior; es necesario tener en cuenta que los estudiantes de primer semestre están ingresando a las universidades en edades que oscilan entre los 15 y los 18 años, este factor nos está indicando cuán importante es la revisión de un curriculum inclusivo en la educación superior que permita atender de forma adecuada la gran diversidad de estudiantes que llegan a las aulas esperando llenar todas sus expectativas académicas, sociales y culturales. Es así como se debe propender por un ingreso a la universidad en donde no solo se va a adquirir conocimientos e información sobre muchos temas o áreas de interés, sino que se tienen experiencias de vida que marcan en el futuro y que, si están bien orientadas con un acompañamiento profesional por parte del maestro y la oficina del bienestar universitario favorecerán así el desarrollo de su vida profesional y personal.

Es necesario tener en cuenta que los jóvenes de ahora no son los mismos de hace unas décadas, los cambios son significativos, tienen otros intereses, son digitales, es decir tienen un gran manejo de los aparatos tecnológicos, pertenecen a redes sociales y su procesos de comunicación con los adultos es cada vez más reducido. Si aun teniendo un conocimiento de esta realidad nos seguimos a la aceptación y respeto a la diversidad con la que convivimos a diario, es entonces cuando debemos preguntarnos: ¿estamos preparados los maestros de la educación superior para interactuar con los estudiantes de esta generación? - ¿qué clase de maestros somos?

SUSTENTACIÓN

Hacia la construcción de un curriculum que contemple la educación inclusiva...

Conceptos de currículo:

Gimeno (1988), en su libro "El currículo: una reflexión sobre la práctica", realiza una ordenación de definiciones, señalando que el currículo puede analizarse desde cinco perspectivas diferentes:

- Desde la perspectiva de su funcionalidad social, enlace entre la sociedad y la escuela.
- Como proyecto o plan educativo, integrado por diferentes aspectos, experiencias y orientaciones.
- Como expresión formal y material de ese plan educativo que debe presentar bajo una estructura determinada sus contenidos y orientaciones.
- También hay quienes se refieren al currículo como campo práctico.
- Algunos se refieren a él como un tipo de actividad discursiva, académica e investigadora, sobre los temas propuestos.

Otros conceptos:

1. "No se refiere a lo que el estudiante hará en una situación de aprendizaje, sino a lo que él será capaz de hacer como consecuencia de lo que aprendió. Se relaciona con resultados y no con episodios de aprendizaje". Johnson (1967) *Definitions and models in Curriculum Theory Educational Theory*
2. "Estrategias seleccionadas para organizar los diferentes factores o elementos que intervienen en el proceso de aprendizaje, en atención a objetivos educativos previamente establecidos". Valbuena, Antonio (1975).

Podemos encontrar muchos conceptos de currículo y en general todos apuntan hacia los mismos objetivos, la organización y planeación de las actividades de enseñanza – aprendizaje; sin embargo, hay un aspecto fundamental dentro del mismo que debería generar una discusión seria y profunda al respecto, como es el tema de la **“diversidad y la inclusión”**, la cual no ha sido tomada en cuenta en la construcción de los currículos en las instituciones de educación superior; se puede referenciar para la construcción del mismo el Multiculturalismo Crítico, citando autores como McLaren y perspectivas constructivas y socio históricas culturales como-- Vygotsky y Piaget -- de Bruner y de Perrenoud, entre otros.

A comienzos del siglo XVII se inició con el concepto de currículo con dos concepciones: curso de estudios y curso de vida, durante mucho tiempo se mantuvo la primera concepción; sin embargo, ahora se quiere rescatar la segunda, es decir, como un conjunto de experiencias vividas dentro y fuera del aula, pero dentro de la institución escolar.

Hay autores, con aportaciones como Connelly y Clandinin (1992: 393), quienes afirman que los profesores no transmiten en las aulas un currículum, sino que viven un currículum y construyen su currículum, "como un curso de vida". Así mismo, Pérez G.(1992: 29) define el currículum como "el relato del conjunto de experiencias vividas por los profesores y alumnos bajo la tutela de la escuela ... un proyecto educativo en construcción permanente".

En las últimas décadas se ha trabajado el currículum dentro de la teoría educativa como marco conceptual para entender y determinar la educación y como ámbito y fenómeno de la realidad educativa. Esto ha generado planteamientos vagos y confusos. Como campo de disertación, es un concepto inclinado por diversas iniciativas ideológico-culturales y porque abarca un amplio campo de la realidad educativa, desde diferentes aspectos.

Diseñar currículos implica tomar decisiones sobre los aprendizajes que se adquieren en la escuela. También se tiene la oportunidad de tomar disposiciones sobre lo estudiantes, “se excluyen” por sus características físicas, económicas, religiosas, sociales y culturales. Esta es una práctica perversa que las instituciones educativas deben erradicar, orientando todos sus objetivos misionales y curriculares hacia una perspectiva multicultural en donde se comprometa con una educación de calidad y con la seria intención de aceptación y respeto a la gran diversidad que existe dentro de la misma. Además, para poder atender esta gran diversidad es importante también estar a la vanguardia de lo que nos ofrecen las tecnologías de información y comunicación y deben también ser tenidas en cuenta en la construcción de los

currículos, más aun cuando nuestros jóvenes tienen gran cercanía y conocimiento de las mismas, es así como se puede incluir una práctica pedagógica con ayuda del e-learning el cual contribuye al aprendizaje con tutores, con herramientas como el chat, el correo electrónico, los foros, permitiendo a los estudiantes preguntar continuamente a sus maestros(as), sin que estén sujetos a un aula de clase.

En tal sentido se puede definir el curriculum como un conjunto de aspectos: académicos, pedagógicos, emocionales, entre otros, a tener en cuenta en su construcción; los cuales van a brindar un gran aporte teórico, metodológico, conceptual y practico a los estudiantes, no solo para su desempeño profesional, sino, para su crecimiento personal, valorando todas las oportunidades que se le presentan en la universidad, reconociéndose como miembros de una comunidad educativa, reconociendo y respetando a sus compañeros y maestros, y, generando además, una cultura de aceptación y respeto a la diversidad. Entonces podemos hablar de un enfoque hacia un currículo incluyente, aquel en donde se fomente la atención a la diversidad de las distintas formas de ser, pensar y sentir de los estudiantes, incluyendo también estudiantes en situación de discapacidad y así evitar "tenerlos revueltos" a todos los estudiantes; teniendo en cuenta que es uno de los objetivos principales del programa de Colombia inclusiva, además de la formación y cualificación de los maestros.

Por todo lo anteriormente expuesto se hace necesario que las instituciones educativas: preescolar, primaria, secundaria y universitaria desarrollen proyectos encaminados hacia la atención a la diversidad, y, una manera de hacerlo es que se tenga en cuenta desde sus proyectos educativos institucionales, su visión y misión, como tema central y prioritario la educación en y para la diversidad, y así, materializarlos en las mallas curriculares de sus programas.

RESULTADOS O APORTACIONES

Retos para lograr un curriculum incluyente

En medida de modelos pedagógicos y diseños curriculares se debe tener en cuenta la visión y misión de las instituciones, el tipo de seres humanos que quiere formar, pero además de esto se debería tener en cuenta las características físicas, sociales, económicas, culturales, entre otras, de los estudiantes que aspiran a entrar a la educación superior pero que por múltiples dificultades en muchos de los casos no logran el acceso a la educación superior; si entran, la permanencia es corta y si

culminan sus estudios han sido excluidos de muchas formas, sin que la institución haya hecho respetar sus derechos como ciudadanos Colombianos.

Un curriculum incluyente se debe entender entonces como aquel que está estructurado de tal manera que permita el acceso a todos los estudiantes, basado en un modelo de aprendizaje inclusivo, teniendo en cuenta los diferentes estilos de aprendizaje de los estudiantes, flexible para que responda a las necesidades de ciertos estudiantes, comunidades y grupos religiosos, lingüísticos y étnicos u otros grupos específicos; por lo tanto no debe ser rígido pensando solo en la región y el país. La evaluación del currículo debe orientarse de tal forma que todos los estudiantes puedan obtener experiencias positivas y con éxito. Los currículos inclusivos requieren de mayor participación y compromiso de los maestros, por lo que se hace necesario un gran apoyo para que sean en realidad eficaces y efectivos. Para que todo esto se de, se necesita la participación de todos los agentes educativos, escuela – familia y comunidad, pero no basta solo con su participación, sino, con la voluntad, experiencia y disposición para el cambio.

A continuación se presentan algunas orientaciones para generar una cultura de cambio y poder entender una educación en y para la diversidad.

¿COMO GENERAR UNA CULTURA DE ACEPTACION Y RESPETO A LA DIVERSIDAD?

OBSTÁCULOS	POSIBILIDADES
• La sociedad con prácticas excluyentes que rodean a la escuela, la familia y la comunidad. • Las malas condiciones de la Educación, en general, en Colombia. • Falta de preparación y cualificación de los docentes de educación superior en todo lo referente a integración, inclusión y atención a la diversidad. • Inconvenientes en la planeación, ejecución y evaluación de los currículos.	• Iniciativas que permitan, como la de este evento académico, el diálogo y el debate entre los docentes, padres de familia y comunidades que trabajan y se preocupan por la inclusión en sentido amplio y por la Educación Inclusiva tenida en cuenta en la construcción del curriculum en especial. • La propuesta de políticas que contemplen de forma positiva la inclusión, con la generación proyectos de investigación. • La interacción con los estudiantes, para la participación de los mismos

• La cantidad inadecuada de estudiantes dentro de un aula de clase. • La mala interpretación de las adaptaciones curriculares, entendidas como cambios en aspectos físicos de la institución. • No se tienen en cuenta los niveles de aprendizaje de los estudiantes, su estilo de aprender, como también, el estilo de enseñanza de los maestros(as). • No se tiene en cuenta involucrar a toda la comunidad educativa en la atención a la diversidad.	en la construcción de las propuestas pedagógicas dentro de los currículos. • El estudio de nuevas metodologías de enseñanza atendiendo la diversidad en las universidades. • La divulgación de nuevas experiencias de enseñanza – aprendizaje, permitiendo así el intercambio de experiencias investigativas con otras instituciones educativas. • Profundas discusiones sobre paradigmas y procedimientos de evaluación, frente a la “atención a la diversidad” que encontramos en las universidades Colombianas. • Medir el impacto sobre el proceso de cooperación de la comunidad educativa en lo que a la atención a la diversidad se refiere. • Generar en las instituciones de educación superior una cultura de educar en y para la diversidad.

BIBLIOGRAFÍA

UNESCO. Educación De Calidad Para Todos: Un Asunto De Derechos. Argentina. 2007

MINISTERIO DE EDUCACION DE COLOMBIA. Informe final. Programa de educación inclusiva con calidad. Convenio MEN- Tecnológico de Antioquia, Institución Universitaria. Julio 2008

LIBROS

García Castaño, J., Granados, A. y García-Cano M. (2000). Interculturalidad y educación en la década de los noventa: un análisis crítico. Granada, Centro de Profesorado de Granada, Consejería de Educación y Ciencia. (pp. 58-60).

- Buxarrais, M. R. y otros. (1993). El interculturalismo en el curriculum. El racismo. Barcelona: Rosa Sensat y MEC.
- Lluch, X. Y Salinas, J. (1996). La diversidad cultural en la práctica educativa. Materiales para la formación del profesorado en Educación Intercultural. Madrid: CIDE, MEC.
- Castillo, P. y otros (1998). Manual de formación intercultural para grupos multiculturales.. Un curso completo para trabajar con grupos de adultos de diversidad cultural la lengua y la cultura españolas, compuesto por un libro del profesor, otro del alumno y otros con materiales para el trabajo del alumno. Madrid: Cáritas Española.

DIRECCIONES WEBS:

http://www.feeye.uncu.edu.ar/web/XVII-JN-RUEDES/ponencias_eje_3/panel_velez_latorre.pdf
<http://www.cip.fuhem.es/EDUCA/PORTADA.html>
<http://www.ei-ie.org/main/spanish/index.html>
<http://www.mec.es/cesces/seminario1999-2000.htm>
<http://www.rebellion.org>
<http://www.imersomigracion.upco.es>
<http://www.eurosur.org/CIPIE/prensa.htm>
<http://www.cnice.mecd.es/interculturamet/intro.htm>

PONENCIA 42

El enfoque curricular por competencias y sus implicaciones en la formación disciplinar del estudiante de Trabajo Social. Estudio de caso: Facultad de Trabajo Social Mochis



Salvador Cerpa Quiroz

salcerpa@hotmail.com

José Humberto Soto Izaguirre

unvertozoto@hotmail.com

RESUMEN

Los avances de la investigación de punta indican que actualmente el proyecto educativo establece que la obtención de las metas radica en el conocimiento de la disciplina, el desarrollo de las habilidades, las competencias de desempeño, la madurez de los hábitos mentales y de conducta que se relacionen con los valores universales y con los de la misma disciplina. La Universidad Autónoma de Sinaloa en el año del 2006 implementó un programa educativo por competencias en sus Unidades Académicas de Trabajo Social (Culiacán, Mazatlán, Los Mochis) con la finalidad de unificar la enseñanza, las prácticas y la investigación de su programa educativo de Licenciatura en Trabajo Social. Articulando su desarrollo a través del Eje Rector “*trabajo social e investigación*”, el cual forma en los dos primeros años de carrera técnicos universitarios en trabajo social, para lo cual los alumnos de este nivel cuentan con los conocimientos básicos (cuadro 1) y las competencias básicas y genéricas (cuadro 2,3) de la disciplina como se muestra en los cuadros que se anexan. Nos interesó averiguar si este enfoque curricular facilita la adquisición de los elementos teóricos, técnicos y metodológicos del trabajo social (cuadros 4,5 y 6) y el desarrollo de las competencias (unidades y elementos) así como sus criterios de desempeño con relación a las fases del curriculum desarrolladas. Por ello, nos dimos a la tarea de conocer cómo el enfoque educativo por competencias impacta en la formación del estudiante de trabajo social al tomar como referencia sus aprovechamientos escolares.

PALABRAS CLAVE: Conocimiento, competencias, curriculum formación, evaluación.

INTRODUCCIÓN

Hoy el conocimiento se renueva cada cinco años y en ese lapso se genera más información que en todos los cientos de años previos. Esta transformación conduce a

que la educación se plantee de manera diferente. Las principales características de esta sociedad de la información son:

- La economía dirigida por conocimientos globales.
- La comunicación como directiva.
- El aprendizaje como fuente de un atributo sostenido y competitivo.
- La información compartida contra el atesoramiento del conocimiento.

La educación superior es impactada por las exigencias de una economía de mercado, que al globalizarse, subraya la importancia de los criterios de eficiencia y eficacia en todos los órdenes de la vida social. El *Modelo de Educación con Base en Competencias* surge y se perfila como el medio idóneo para lograr una formación profesional vinculada a las necesidades productivas y con la suficiente plasticidad para adaptarse a los cambios del mercado laboral mediante la práctica del aprendizaje continuo a lo largo de la vida. Los expertos refieren que “una persona tiene competencia ocupacional si tiene los conocimientos, las destrezas y las aptitudes que necesita para desenvolverse en una ocupación, si es capaz de resolver tareas independiente y flexiblemente y si tiene la voluntad y la capacidad de desarrollar su esfera de trabajo dentro de la estructura organizativa en la que está inmerso (Bunk, 1994, citado por Mora, 2005:247). Castañón Romo (2005), afirma que la Educación Basada en Competencias (EBC) “es un modelo que permite incorporar las actuales demandas laborales sin descuidar la formación integral de los estudiantes en los ámbitos humano, profesional y disciplinar; enriquece y retroalimenta considerablemente los currículos; es una propuesta de formación profesional más actualizada y de mejor calidad. Una de sus principales características es la vinculación de la educación con situaciones reales del trabajo y de la vida” (p. 320).

En el ámbito institucional de la Universidad Autónoma de Sinaloa, se puede afirmar que ante los nuevos retos que presenta la globalización de la cultura y el conocimiento, se ha implementado a lo largo de su historia (entre otros) el Programa Institucional de Reorientación y Diversificación de la Oferta Educativa (PIRDOE) para que cada escuela o facultad tenga una ruta que le permita realizar las transformaciones curriculares pertinentes. En el año del 2005 se instaló una comisión estatal para la unificación del plan de licenciatura en trabajo social que dio a lugar, en 2006, a iniciar un programa educativo denominado LICENCIATURA EN TRABAJO SOCIAL, CON SALIDA INTERMEDIA A TSU. En esta propuesta curricular se propone incorporar el modelo pedagógico centrado en el aprendizaje con las nuevas modalidades de trabajo pedagógico y las Tecnologías de Comunicación e Información (TIC's) para incidir de manera significativa en los procesos académicos, transformando el modelo actual en otro que privilegie la acción sobre la inmovilidad

típica de los sujetos educativos y la rigidez impuesta por el modelo centrado en la enseñanza. En correspondencia con el concepto de educación con base en competencias, se diseñó un perfil que tomó en cuenta esta orientación. Este perfil revela la clasificación de competencias que maneja CENEVAL y que se ha decidido aceptar en este plan de estudios de la licenciatura en trabajo social. El CENEVAL plantea que el curriculum basado en competencias profesionales debe considerar las competencias *básicas* que “son las capacidades intelectuales indispensables para el aprendizaje de una profesión. Hacen referencia a competencias cognoscitivas, técnicas y metodológicas adquiridas en niveles educativos previos; Las *genéricas* “son atributos compartidos que pueden generarse en cualquier disciplina y que son comunes entre las profesiones. Su importancia radica en la necesidad de responder a las demandas de un mundo cambiante y las *específicas* “son aquellas relacionadas con la disciplina, diferentes en cada profesión. Permiten la comparabilidad entre los distintos programas de una disciplina y la definición de cada profesión; son consecuencia de los conocimientos y habilidades adquiridos por medio de un programa educativo: resultado de aprendizaje. Con estos antecedentes se diseñó el perfil de egreso que tomó en cuenta esta orientación donde se enuncian las competencias profesionales del trabajador social y su operacionalización en unidades de competencia, elementos de competencia y los criterios de desempeño.

Es meritorio hacer notar que con la implementación del plan de estudios de 1997 de la licenciatura en trabajo social, la Universidad realizó una reforma en las opciones de titulación pasando de 2 a 8 y entre ellas está la de promedio de excelencia, la cual consiste que al obtener el alumno un promedio igual o mayor de nueve en su carrera obtiene titulación automática. Siendo esta una característica de las generaciones que egresaron, ya que superaba el 60% en eficiencia terminal con alumnos titulados.

Procedimiento metodológico

Para el presente estudio utilizaremos el tipo de caso intrínseco (Stake.1995:204), el cual viene dado por el objeto, la problemática o el ámbito de indagación; dada la naturaleza del problema queda perfectamente encuadrado en esta tipología ya que nuestro interés se centra exclusivamente en la formación disciplinar del estudiante en trabajo social.

El escenario de esta investigación lo constituye la Facultad de Trabajo Social Mochis, de la Universidad Autónoma de Sinaloa, que atendió en el ciclo escolar 2009 – 2010 a 713 alumnos. El cuerpo docente de la Facultad está constituido por 47

profesores. La Facultad tiene un porcentaje de titulación para las dos generaciones anteriores del plan 1997 de 65.96% y de 61.7%, respectivamente.

Nuestro objeto de estudio lo constituye la primera generación del programa unificado en el 2006 que son 146 alumnos, que cursan el cuarto año de carrera. Estas son las características de los alumnos el 97.95% son mujeres el 40% de la población procede de bachillerato estatal, el 38% de preparatorias UAS y el 22% de preparatorias generales y tecnológicas de la ciudad y de la región. De los alumnos de este grado, el 70% es foráneo y el 30% es de la ciudad. La prospectiva de titulación de la generación que se revisa es del 63% con relación a su tercer año de estudios.

Las características de 14 profesores que impartieron clases a la generación 2006 – 2010 en los dos primeros años cuentan con los siguientes perfiles; 57% poseen licenciatura en trabajo social; 36% son técnicos en trabajo social y el 7% son licenciados en derecho. Los profesores tienen una antigüedad de: 2 con más de 30 años; 5 con más de 25 años; 1 con más de 17; 2 con más de 8 años y 1 con más de 5 años. El 79% son profesores de asignatura y el 21% profesores tiempo completo.

SUPUESTO QUE GUÍA LA INVESTIGACIÓN

- Los alumnos con mejor promedio de desempeño contestaran eficaz y eficientemente las preguntas del cuestionario.

A través de este instrumento a los alumnos se les cuestiona sobre sus conocimientos teóricos, técnicos, metodológicos del trabajo social. La información que arrojen los mismos, será interpretada con la técnica de análisis de contenido.

De la población estudiantil, objeto de estudio, se seleccionaron a 45 alumnos partiendo de su promedio general (cualidad de desempeño) para la aplicación de un cuestionario que consta de 11 ítems sobre los conocimientos disciplinares. Se consideran al segmento A como los primeros 15 promedios (9.54 a 9.89); al B los 15 promedios medianos (8.95 a 9.08) en este segmento se dio la particularidad que 3 alumnos se negaron a realizar el cuestionario y el C al segmento de los últimos 15 promedios (7.49 a 8.1).

RESULTADOS

Los resultados de los tres segmentos se muestran en la siguiente tabla¹:

Tabla ¹ COMPARATIVO SEGMENTOS						
ÍTEM	A	%	B	%	C	%
1	4	26.6	1	6.6	0	
2	0		0		0	
3	2	13.3	0		0	
4	5	33.3	1	6.6	4	26.6
5	7	46.6	7	46.6	3	20
6	7	46.6	6	40	0	
7	0		0		0	
8	0		1	6.6	1	6.6
9	15	100	7	46.6	10	66.6
10	0		0		0	
11	1	6.6	1	6.6	0	

Se aprecia en la tabla anterior que no todos los sujetos del estudio contestaron los ítems y se muestra la frecuencia en la tabla².

Tabla ² ITEMS SIN RESPUESTA															
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
A	2	2	4	2	1	0	3	1	1	2	0	0	2	2	1
B	3	1	11	11	5	5	3	2	1	3	3	11	4	2	5
C	1	1	2	8	5	4	3	2	10	4	2	1	1	2	3

CONCLUSIONES

El rendimiento académico es la suma de diferentes y complejos factores que actúan en la persona que aprende, y ha sido definido con un valor atribuido al logro del estudiante en las tareas académicas midiéndose mediante las calificaciones obtenidas con una valoración cuantitativa. El resultado mostrado por los estudiantes en la encuesta, confirma que las competencias detentan una dimensión, que va más allá de las habilidades o destrezas, porque los alumnos pueden haber desarrollado sus habilidades cognitivas al mismo nivel al recibir la instrucción en su momento educativo, pero no por eso pueden construir un producto con la misma calidad y pertinencia. Al no existir una diferencia marcada en la eficacia de los alumnos del segmento A con relación a los otros B y C evidencia que **no se cumple el supuesto guía de este estudio**, si asumimos que los estudiantes del segmento A y B tienen promedios de calificación por encima de 9 y cuentan con promedio de excelencia. Promedios que representan una cualidad de desempeño escolar – académico. Es

notorio que la valoración cuantitativa (calificación) efectuada por los docentes no refleja la adquisición de conocimientos ni demuestra el manejo de las competencias por el estudiante en trabajo social.

Se ha constatado que el alumno no cuenta con los elementos cognitivos para desarrollar las competencias inherentes a su formación disciplinar. Por ello es importante asumir el compromiso de mejorar la calidad de la educación, en este caso, de manera particular, la educación que se imparte en la Facultad de Trabajo Social Mochis. Por lo tanto, es pertinente poner en práctica una metodología pedagógica que sea incluyente de todo lo nuevo que se observa no solo en el ámbito de las ciencias sociales sino también en la fundamentación del trabajo social, poniendo énfasis en lo que se realiza en las otras unidades académicas de Trabajo Social de la UAS.

La situación de la práctica docente en el trabajo social no admite –al menos en el momento actual- una pedagogía centrada sólo en la experiencia, el sentido común, o el dominio de la especialidad que da lugar a los contenidos que se imparten, sino que es necesario contar con otras herramientas, resulta imprescindible una preparación científico- práctico- pedagógica que permita recorrer ese camino con la pertinencia adecuada.

Es imprescindible que los docentes que forman a los alumnos de trabajo social en las unidades didácticas de Investigación y práctica, teoría del trabajo social, técnicas básicas del trabajo social, deban poseer probada experiencia profesional. Por qué no se puede enseñar al alumno a orientar a un individuo, grupo o comunidad, un modelo y sus técnicas, cuando el docente no las ha experimentado personalmente y comprobado su eficacia.

Los sujetos académicos, profesores y alumnos, deben asumir una actitud responsable en la escuela y frente a su realidad social circundante, con el propósito de superarse como profesionistas y como seres humanos. Es pertinente plantear la importancia de adquirir una amplia cultura científica, histórica, jurídica y política que permita contextualizar correctamente la formación académica y práctica profesional con el propósito de lograr un conocimiento más objetivo del entorno social en el que se vive.

BIBLIOGRAFÍA

- Argudín, Y. (2005). *Educación basada en competencias. Nociones y antecedentes*. México: Trillas.
- Ausubel, D.P., Novak, J.D., Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa: un punto de vista cognitivo*. México: Trillas
- Carrión, C. (2007). *Educación para una sociedad del conocimiento*. México: Trillas.
- Coria, A. et. al. (1999). *Curriculum e investigación en trabajo social*. Buenos Aires: Espacio.
- De Paula, V. (1992). *Trabajo Social, ideología y método*. Argentina: Ecro.
- Gaskins, I y Elliot, T. (1999). *Como enseñar estrategias cognitivas en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- González, A.H. (1979). *Taxonomía curricular*, México: formación pedagógica.
- Hamilton, G. (1992). *Teoría y práctica de trabajo social de casos*: México, La prensa médica mexicana.
- Hernández, R. (2006). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.
- _____. 1985. *El Método: Investigación*. Buenos Aires: Humanitas.
- Krippendorff, K. (1990). *Metodología del análisis de contenido*. Teoría y Práctica. Barcelona: Paidós.
- Konopka, Gisela. (1972). *Trabajo social de grupo*. Madrid: Euroamérica.
- Mendoza, María del Carmen. (2002). *Una opción Metodológica para los trabajadores sociales*. México: ATSMAC.
- Pimiento, Julio Herminio. (2008). *Evaluación de los aprendizajes*. México: Pearson.
- Quezada, Margarita. et al. (2001). *Perspectivas metodológicas en trabajo social*. Buenos Aires, Espacio.
- Rojas Soriano, Raúl. (2002). *Investigación-Acción en el aula*. México: Plaza y Valdez.
- Rozas, Margarita. (1998). *"Perspectiva Teórica Metodológica de la Intervención Trabajo Social"* Buenos Aires: Espacio
- Ruiz, M. (2009). *Cómo evaluar el dominio de competencias*. México: Trillas.
- Sacristan, J. (2002). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Stake, Robert. (1995). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata
- Valle, María de los Ángeles. (2000). *Formación en competencias y certificación profesional*. México: Pensamiento universitario UNAM.

ANEXOS

CUADRO¹ MAPA CURRICULAR DEL PLAN DE ESTUDIOS DE LICENCIATURA CON SALIDA INTERMEDIA A TSU

NÚCLEO	SEM.	EJE RECTOR: TRABAJO SOCIAL E INVESTIGACIÓN	LÍNEA: TEORÍA SOCIAL	LÍNEA: EL SUJETO Y SU MEDIO	LÍNEA: INSTRUMENTAL
Práctica profesional	I	Investigación y Práctica del Trabajo Social I (5, TEORÍA, 10 PRÁCTICA) Teoría del Trabajo Social I (5)	Antropología social y cultural (3) Derecho I (3)	Psicología Social (4)	Taller de redacción y comunicación oral (4) Taller de computación (4)
	II	Investigación y Práctica del Trabajo Social II (5, TEORÍA, 10 PRÁCTICA) Teoría del TS II (5)	Teoría social contemporánea (3) Derecho II (3)	Pedagogía y Trabajo Social. (3)	Taller de estrategias de aprendizaje y técnicas didácticas (4)
Necesidades Sociales y técnicas básicas de Trabajo Social	III	Investigación y Práctica del Trabajo Social III (5, TEORÍA, 10 PRÁCTICA) Necesidades sociales (5)	Problemas sociales contemporánea de México (4)	Educación para la salud (3)	Estadística descriptiva (3) Taller de Habilidades del Pensamiento Creativo (4)
	IV	Investigación y Práctica del Trabajo Social IV (5, TEORÍA, 10 PRÁCTICA) Técnicas Básicas del Trabajo Social (5)	Desarrollo regional en Sinaloa (3)	Ética del Trabajo Social (3) Desarrollo sociocultural (3)	Estadística e investigación computacional (3)
SALIDA TERMINAL DE TÉCNICO SUPERIOR UNIVERSITARIO					
Política Social y Globalización	V	Investigación y Práctica del Trabajo Social V (5, TEORÍA, 10 PRÁCTICA) Política social I (4) Investigación social I (4)	Epistemología CS (3)	Relaciones humanas (3)	Taller de Formación de emprendedores (4)
	VI	Investigación y Práctica del Trabajo Social VI (5, TEORÍA, 10 PRÁCTICA) Política social II (4) Investigación social II (4)	Teoría económica y globalización (3) Gobernabilidad y ciudadanía (3)	Educación ambiental (3)	
Alternativas del T.S	VII	Prácticas de intervención profesional: diseño y aplicación de proyectos de desarrollo (5 TEORÍA, 10 PRÁCTICA) Optativa I (5) Optativa II (5)	Familia y vida cotidiana (4)	Psicología de la salud (3)	
	VIII	Seminario de tesis (5 TEORÍA, 5 ASESORÍA) Optativa I (5) Optativa II (5)		Psicología educativa (3)	

FASES: GENÉRICO 11% BÁSICO DISCIPLINAR 42% PROFESIONALIZANTE 25%

ACENTUACIÓN 22%

SERVICIO SOCIAL, se puede realizar a partir del VIII semestre.

CUADRO² Competencias Básicas del trabajador social (UAS PLAN UNIFICADO 2006)

Competencia	Unidades de competencia	Elementos de la competencia	Contexto de realización	Criterios de desempeño	Saberes		
					Saber	Saber hacer	Saber ser
Comunicación	Comunicación oral	Expresión oral coherente	Cotidiano, escolar, laboral e institucional	- Lee con eficiencia cualquier tipo de texto - Produce y comprende expresiones orales en distintos contextos		•	•
	Comunicación escrita	Elaboración de escritos	Cotidiano, escolar, laboral e institucional	- Redacta oficios, artículos, informes y ensayos. - Utiliza las reglas de gramática y de redacción en forma adecuada.		•	•
	Uso de la informática	Manejo de programas de cómputo Navegación en la Web	Cotidiano, escolar, laboral e institucional	- Manejo correcto de procesadores de texto, bases de datos y presentaciones electrónicas. - Navega en la Web con habilidad y recupera la información que requiere.		•	•
Personalidad asertiva	Actitud proactiva	Iniciativa para atender problemas	Cotidiano, escolar, laboral e institucional	Disposición a la acción frente a las diferentes situaciones de su injerencia.	•	•	•
	Aprendizaje autónomo	Autodidactismo o Capacidad heurística Pensamiento crítico	Cotidiano, escolar, laboral e institucional	- Utiliza eficientemente metodologías de autoestudio, investigación y aprendizaje permanente - Elabora controles de lectura, Síntesis, mapas conceptuales, informes de investigación	•	•	•

CUADRO³ Competencias Genéricas del trabajador social (UAS PLAN UNIFICADO 2006)

Competencia	Unidades de competencia	Elementos de la competencia	Contexto de realización	Criterios de desempeño	Saberes		
					Saber	Saber hacer	Saber ser
Pensamiento lógico y creatividad	Capacidad de análisis y síntesis	Análisis de situaciones concretas Síntesis de los factores que constituyen una situación o problema Razonamiento lógico que vincula al todo con la parte y ésta con el todo.	Cotidiano, escolar, laboral e institucional	Elaboración de reportes que registren los elementos esenciales de problemas o situaciones, articulando lo particular con lo general	•	•	•
	Razonamiento crítico	Construcción pertinente de	Cotidiano, escolar,	Conoce y maneja	•	•	•

		juicios ante una situación dada Aplicación de razonamientos inductivos, deductivos e inferenciales. Capacidad para jerarquizar, discriminar y elegir alternativas entre una amplia gama de posibilidades	laboral e institucional	distintos métodos de análisis de la realidad Toma decisiones con base en razonamiento crítico			
	Solución de problemas	Valoración de escenarios Identificación de problemas y problemáticas Jerarquización de problemas Toma de decisiones entre diversas alternativas y situaciones Creatividad e innovación para el diseño de alternativas y procedimientos de intervención Transferencia de saberes y experiencias de una u otra situación y escenario.	Cotidiano, escolar, laboral e institucional	Plantea y resuelve problemas adecuadamente Identificar escenarios de riesgo y factores que lo integran Seleccionar conforme a prioridades los problemas más relevantes. Formular juicios para determinar las opciones de acción más pertinentes Presentar propuestas para la solución de problemas. Aplicar la experiencia a nuevos problemas.	•	•	•
Liderazgo y gestión	Trabajo colegiado	Formación de equipos de trabajo Integración y participación en equipos interdisciplinarios. Toma de decisiones de forma colegiada Organización de los procesos	Cotidiano, escolar, laboral e institucional	Aplica eficientemente las técnicas de la comunicación y la Dinámica Grupal Se relaciona e interacciona eficazmente en grupo Forma, conduce y coordina grupos interdisciplinarios	•	•	•
	Planeación de actividades	Planeación participativa Elaboración de planes, programas y proyectos	Cotidiano, escolar, laboral e institucional	Identificación de los elementos que constituyen a los planes,	•	•	•

		Evaluación de resultados de los procesos.		proyectos y procesos de evaluación.			
Ciudadanas	Valoración social	Reconocimiento a la diversidad social, la multi e interculturalidad. Respeto a los derechos humanos. Participación comprometida con los procesos sociales	Vida cotidiana, vida escolar, vida laboral, vida institucional.	Elaboración de juicios y proposiciones sobre los distintos aspectos de la vida social.	•	•	•
	Valoración ambiental	Investiga y reflexiona sobre la situación ecológica Conocimiento de la interacción sociedad/naturaleza. Identificación de problemas ambientales. Participación comprometida con la educación ambiental.	Vida cotidiana, vida escolar, vida laboral, vida institucional.	Diseña proyectos de participación social en la conservación ecológica Articula su conocimiento de ecología con su contexto Emprende y participa en proyectos de preservación de la naturaleza	•	•	•

Cuadro ⁴ Tabulación de respuestas																													
SEGMENTO A															ACIERTOS POR ITEM														
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14		15													
1	2	2	2	2	2	2	1	2	1	0	2	1	1	2	2	4													
2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	0													
3	2	2	3	2	2	2	2	1	1	2	2	2	3	3	2	2													
4	2	2	2	2	1	1	2	1	1	2	2	2	2	1	2	5													
5	2	1	1	2	2	2	1	1	1	2	2	2	1	1	2	7													
6	2	1	3	1	2	2	1	1	1	3	2	2	1	1	3	7													
7	2	2	3	2	2	2	3	2	2	2	2	2	2	2	2	0													
8	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	2	2	3	3	2	0													
9	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	15													
10	3	3	2	3	2	2	3	2	2	2	2	2	2	2	2	0													
11	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1													
															1	3	2	3	2	2	4	5	6	1	1	2	4	4	1
RESULTADO POR SUJETO																													

Cuadro ⁵ Tabulación de respuestas																													
SEGMENTO B															ACIERTOS POR ITEM														
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14		15													
1	2	2	4	4	2	3	2	2	2	2	1	2	3	2	2	1													
2	2	2	4	4	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	0													
3	2	2	4	4	3	2	3	2	2	2	3	2	2	2	2	0													
4	2	2	4	4	3	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	1													
5	2	1	4	4	2	2	1	1	2	2	1	1	3	1	1	7													
6	2	1	4	4	3	3	2	1	2	2	1	1	3	1	1	6													
7	3	2	4	4	3	3	2	2	2	3	2	2	2	3	3	0													
8	3	3	4	4	3	3	3	3	3	3	3	1	2	3	3	1													
9	1	1	4	4	1	2	2	2	1	2	1	1	2	1	3	7													
10	3	2	4	4	2	3	2	3	2	3	3	3	2	2	3	0													
11	2	2	4	4	2	2	3	2	2	2	2	2	2	1	3	1													
															1	3	0	0	1	0	1	2	1	0	5	4	0	4	2
RESULTADO POR SUJETO																													

Cuadro6 Tabulación de respuestas																	ACIERTOS POR ÍTEM
SEGMENTO C																	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15		
1	2	2	2	3	3	2	2	2	3	2	2	2	2	3	2		
2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2		

CLAVES

CLAVES

3	2	2	3	3	3	3	2	2	3	3	2	2	2	2	2	0
4	1	2	2	1	2	2	2	2	3	1	2	1	2	2	2	4
5	1	2	2	1	2	2	2	2	3	1	2	2	2	2	2	3
6	2	2	2	3	2	3	2	2	3	2	2	2	2	2	2	0
7	2	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	2	3	2	3	0
8	1	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	1
9	1	1	1	3	2	1	1	2	3	1	1	1	1	2	1	10
10	3	2	2	3	3	2	2	2	3	3	3	2	2	2	3	0
11	2	2	2	3	2	2	3	3	3	2	2	2	2	2	2	0
4	1	1	2	0	1	1	0	0	3	1	2	1	0	1		
RESULTADO POR SUJETO																

1	RESPUESTA CORRECTA
2	RESPUESTA INCORRECTA
3	VACIO
4	SE NEGARON

PONENCIA 43

La investigación, una posibilidad curricular de formación en la Universidad Autónoma de Nayarit



Carmelina Montaña Torres

karmelina.mt@gmail.com

José Ramón Olivo Estrada

olivojr@gmail.com

Pamela Geraldine Olivo Montaña

pamelager@hotmail.com

RESUMEN

La función de investigación en la educación superior, es el proceso de articulación del trabajo académico, sus productos tienen la capacidad de vincular las acciones de la universidad con la sociedad, por tanto proporcionan al proceso de formación de profesionistas, las posibilidades de una inserción adecuada al desarrollo de las comunidades.

Es necesario que la universidad integre de manera protagonista en la formación el desarrollo de habilidades para la investigación, esto implica consideraciones curriculares, es decir, se trata de realizar transformaciones en el campo del currículum o en sentido amplio en acondicionar el modelo pedagógico, en el cual se recupere lo creativo y crítico del individuo, donde su referencia vivencial, histórico –cultural, sea el eje formativo y no solo el sentido prescriptivo de un currículum supeditado al vínculo enseñanza aprendizaje, sino de lo que se trata es recuperar la innovación por medio de un ambiente de independencia del sujeto en formación. Esta consideración sustenta este trabajo, que muestra la percepción del estudiante en relación a su proceso formativo, en especial cuando tiene que adquirir habilidades para la investigación. Los resultados encontrados muestran serias deficiencias en el desarrollo de las habilidades, lo que evidencia la necesidad de realizar ajustes en el plano curricular y en la misma práctica del docente.

PALABRAS CLAVE: Formación, currículo, investigación, pedagógico.

INTRODUCCIÓN

La investigación como una función académica importante en el desarrollo de la institución, deberá objetivarse desde la formación cotidiana hasta los espacios de vinculación social, considerando también la propia institución como posible objeto de estudio, de esta manera será una realidad lo previsto en el modelo educativo. Esta definición institucional se deberá soportar de acuerdo a la comprensión y explicación de los cuestionamientos: ¿cómo conciben los modelos educativos de la IES el desarrollo de habilidades para la investigación?; ¿por qué deben desarrollarse las habilidades de investigación en los estudiantes?; ¿por qué la práctica de la investigación en el nivel de licenciatura y en el posgrado se torna

una actividad complementaria y no como un proceso formativo?, estas interrogantes acotan que el problema de la formación deberá responder a las exigencias del desarrollo de la sociedad, la que esta enfrentado problemas que están más allá del ámbito disciplinario, más bien se ubican en el entramado de diferentes áreas del conocimiento.

Observando las incidencias de acciones de investigación en los espacios áulicos, comúnmente estas se realizan en forma individualizada, se trata de trabajos para lograr algún grado académico, de tareas complementarias de la clase, esta situación la realiza el alumno que reflexiona sobre su objeto de estudio, construye su problema de investigación y realiza solitariamente su trabajo de campo; durante esta experiencia académica, su posibilidad de interactuar y dialogar en ocasiones y de forma intermitente se reduce a su relación con su asesor, y con sus mismos compañeros.

Una formación de este tipo permitirá la facilidad de formar o participar en una red o un equipo de trabajo y lograr acuerdos teóricos, metodológicos (inter, trans y multidisciplinares), que como se dijo es una exigencia para el desarrollo de proyectos de investigación. Una perspectiva pedagógica, que este centrada en integrar en los procesos formativos las circunstancias contextuales del individuo, tiene implícito una determinada concepción curricular; si se trata de que el proceso educativo retome las referencias histórico-sociales y culturales de referencia de los participantes, entonces es necesario integrar una orientación curricular congruente con ese enfoque pedagógico.

Esta consideración de una práctica pedagógica, que de cuenta del vinculo cotidiano entre las estructuras teóricas disciplinarias y la experiencia vivencial, expone la posibilidad de integrar la dimensión creativa y critica en la práctica, esto supone una perspectiva indagadora de su actividad. Esta situación que sustenta un espacio curricular diferente donde el eje formativo en la universidad debe estar en la investigación, esta determinando que se deba realizar un trabajo de reconocimiento de cómo se están conformando las habilidades para la investigación en los estudiantes, y cómo los propios docentes están configurando el dispositivo para su logro. Lo que implica recuperar la percepción del alumno en cuanto a cómo siente el desarrollo de estas habilidades; lo encontrado en esta inmersión en la problemática es darse cuenta de una seria deficiencia, cuando manifiestan incapacidad de responder de forma adecuada en la exposición de sus trabajos de investigación, están ausentes en ellos el manejo de referencias, de elaboración de argumentos, de redacción de ensayos y por tanto una desconfianza para la discusión abierta en eventos académicos en relación a sus trabajos. Esto significa la necesidad de continuar con estos trabajos de investigación que puedan apoyar para elaborar propuestas curriculares, de

actualización de los profesores, adecuaciones en la relación con el alumno, entre otras.

SUSTENTACIÓN

La formación en la universidad que tiene como eje el desarrollo de habilidades para la investigación tendrá que desarrollarse de forma colaborativa, donde los propios alumnos se constituyan en equipos de trabajo, y el docente este integrado a los mismos, esta formación posibilita que en el ámbito laboral, logren el desarrollo de habilidades de comunicación efectiva, argumentación, administración del tiempo, prospectiva, pensamiento crítico, liderazgo, entre otras. (Olivo & Montaña, 2010)

Esta situación y su análisis implica un cambio en los lineamientos institucionales, que oriente a la investigación como eje formativo, a su vez una necesidad de estudio del vínculo de la docencia e investigación, lo cual significa por un lado un proceso de formación docente y por otro una revisión en la dimensión curricular de los programas educativos. Estas consideraciones para una formación diferente en realidad en la institución no están presentes, considerando que éstas son requerimientos que el ámbito laboral, el desarrollo intelectual y académico están exigiendo.

En general es necesario reconfigurar el proceso formativo de los profesionistas que se lleva en las instituciones de educación superior, que retome el sentido de la formación como producto cultural, histórico y subjetivo, ya que esto le implica la singularidad y que por tanto elimina la característica homogeneizadora del mismo. Este significado determina la necesidad de establecer una pedagogía diferente que se sustente en los elementos particulares del individuo, considerando intereses, motivaciones, significaciones y representaciones en los que están implícitos rasgos culturales e históricos, ya que la formación está acotada por el ámbito que la contiene, es decir, es un proceso que integra elementos vivenciales y de relaciones cotidianas del individuo (Olivo, 2010).

Esta pedagogía supone que el participante en este proceso desarrolle la habilidad para reflexionar su práctica social en la comunidad, en su misma formación y en su posibilidad de desarrollo como profesionista; así mismo implica el poder transformar, innovar su práctica como profesionista considerando las exigencias y necesidades de lo local que no sucedería con un enfoque pedagógico reproductivo que apoya una práctica repetitiva como actualmente se presenta.

En cuanto al campo curricular se tienen concepciones dispersas así por un lado se trata de un espacio curricular donde se desarrolla el proceso enseñanza y

aprendizaje (Bernaza y Lee 2002; Sánchez 2000; Sánchez y Arredondo 2001; Moreno 1999), o por otro es un ámbito donde se muestra un proceso de formación en que se integran motivaciones, aptitudes y cualidades además de la relación de enseñanza –aprendizaje, es decir, es un espacio de trabajo educativo que incorpora las áreas del comportamiento del individuo (Honoré 1980; Ferry, 1997; Yurén, 1999). Recuperando esta última concepción de lo que implica el curriculum, podemos considerar que los momentos de adquisición de conocimiento, se logran desde el contexto, estos elementos se incorporan al sujeto en el siguiente instante se exponen en referencia con ese mismo contexto, esto último del proceso supone un enriquecimiento del conocimiento al paso por la subjetividad, dándole un significado relevante en el momento de exposición de lo adquirido en una nueva práctica; esto es una circunstancia de relación de aprendizaje y de experiencia cognoscitiva y como practica social.

El vinculo que se establece de forma intencionada entre los rasgos teóricos, los elementos de contexto y las referencias singulares del individuo, incorpora la concepción de currículo, donde el sujeto esta presente con sus vivencias, experiencias y recuperación de lo cultural en una relación permanente con el proceso de enseñanza – aprendizaje, es decir, es una articulación que no se instala en lo prescriptivo de la estructura del programa educativo, sino que es una actividad que supone un nivel significativo para los participantes, pero además un reto de una perspectiva pedagógica innovadora, donde el sujeto es el centro del proceso, el cual no esta escindido de su práctica cotidiana.

Al respecto el proceso de formación tiene congruencia con desarrollar habilidades investigativas en el ámbito de este espacio curricular, en esencia lo que sucede en este proceso con este enfoque; es el concebir la conciencia de la interacción con los objetos que están presentes en el proceso formativo, lo que significa la internalización de conocimientos y experiencias en ese ámbito de investigación, lo cual al exteriorizarse se deba objetivar en proyectos de transformación, que busca resolver los objetos construidos por el mismo o por el grupo cuando tal actividad se realiza en un proceso colaborativo.

Este proceso formativo tiene que ver con instalar como eje orientador a la actividad de investigación, así un proceso de co-formación se concibe como un sistema de actividad (Leontiev, 1993) porque se centra en las acciones de investigación que realiza el sujeto que se forma (Vigotsky, 1984; Honoré, 1980), mediante la cual transforma un objeto o problema de investigación. Un proceso que principia cuando existe un motivo (Leontiev, 1993) que lo conduce a realizar acciones para explorar posibles caminos de investigación. Ese acercamiento lo motiva a buscar información para delimitar su problema, diseñar metas y crearse una representación de la solución (Leontiev, 1993; Honoré, 1980).

Esto supone el rescate de estas posibilidades pedagógicas para el desarrollo del trabajo curricular en la educación superior y en especial esta recuperación en los diferentes programas de licenciatura y posgrado de nuestra institución. Es una necesidad de trabajo colaborativo para el desarrollo de esta perspectiva pedagógica, que a su vez es una tarea integradora la acción formativa que tiene como eje la investigación, es así que no son sólo acciones que realiza un individuo aislado. Es un proceso en el que los sujetos, los objetos de conocimiento, las acciones formativas y los instrumentos de investigación se conjugan e interactúan (Vigotsky, 1984) para favorecer una experiencia interformativa (Honoré, 1980) mediante la cual, el investigador en formación integra una representación del campo de problemas de su área disciplinar y de las tareas que involucran su solución.

Todo ello sustenta una relación pedagógica, la experiencia de los más avanzados, es un componente necesario del proceso porque enriquece la formación a la que se aspira y posibilita el desarrollo de las habilidades de investigación y la autonomía del futuro investigador, entendiendo el sentido amplio del proceso cuando se esta intentando una formación que ubica la investigación y al sujeto al centro. Donde la relación pedagógica, ocurre entre el docente investigador con diferentes niveles de desarrollo con el otro que esta en formación, esta relación educativa promueve un proceso de co-formación de profesionistas en las instituciones, que puede determinar el dispositivo necesario para dar cuenta de la explicación y solución de los problemas sociales y de desarrollo científico y tecnológico.

Este enfoque curricular orientado hacia la investigación, asume la relación de enseñanza aprendizaje como un sustrato que permite la libertad de trabajo académico, donde lo disciplinar y su método que están en la esencia de una formación profesional tienden a una proporción menor, lo que permite la integración de elementos para la indagación. Es decir, una formación que se sustente en la investigación, exige un proceso de enseñanza aprendizaje menos prescriptivo y más orientado hacia la creatividad, lo cual no sólo se desarrolla con acciones de enseñanza, más bien requiere una formación libertaria, donde el sujeto en formación incorpore sus vivencias, exprese motivaciones e intereses. De acuerdo a estas consideraciones, el problema que genera la presente investigación es el siguiente: ¿Cómo y cuáles son las acciones que constituyen la actividad formativa mediante la cual el estudiante da sentido a las experiencias, conocimientos que sustentan una formación sustentada en la investigación?

Problema

Tratando de objetivar estas reflexiones sobre la necesidad de transformar el proceso de formación en nuestra institución, buscando la forma de correrlo del

punto actual, donde la formación tiene un sentido rígido, ya que en las aulas se desarrolla la transmisión de información teórica –enciclopédica, que no responde adecuadamente a proponer soluciones a la compleja, hacia el extremo de lograr una formación cuyo eje sea el de la investigación, que como se menciono arriba es una propuesta que determina el desarrollo de un perfil que puede dar cuenta a una compleja problemática actual, donde esta presente la innovación como un elemento para la creatividad.

En el espacio áulico de la universidad se manifiesta de forma cotidiana la necesidad de redactar, de leer documentos y realizar ensayos, estas actividades en general no producen placer entre los participantes, se presenta un obstáculo mayor cuando se trata de realizar la tarea fastidiosa de la tesis, ¿cómo iniciar la redacción del documento?, por dónde empezar la exposición de las ideas?, son obstáculos insalvables que eliminan la posibilidad de exponer por escrito lo que pensamos, en general en la práctica educativa esquivamos la necesidad de escribir (vincular el conocimiento teórico con la experiencia), que es una exigencia para transformar los procesos formativos hacia una congruencia con los problemas que muestra la realidad social y natural en estos tiempos, en particular todavía es una problemática más compleja cuando se trata de elaborar el trabajo de tesis, situación que es difícil enfrentar, pero que se le exige al alumno que cumpla y que en ningún momento el profesor tenía intención de proponer, además reconociendo que el mismo no ha resuelto.

Esta consideración exige en un primer momento desarrollar diferentes estrategias de evaluación y diagnóstico, para reconocer la presencia de las habilidades para la investigación y partir de ello, elaborar programas o ajustes curriculares que se promuevan. Por lo que desarrollar instrumentos de evaluación de habilidades, e identificar la percepción que los estudiantes tienen respecto a sus propias habilidades de investigación, es una necesidad para fortalecer el diseño de planes y programas de estudio tanto a nivel curricular como extracurricular.

Objetivo

Conocer la percepción en cuanto a las habilidades para la investigación adquiridas por los propios estudiantes.

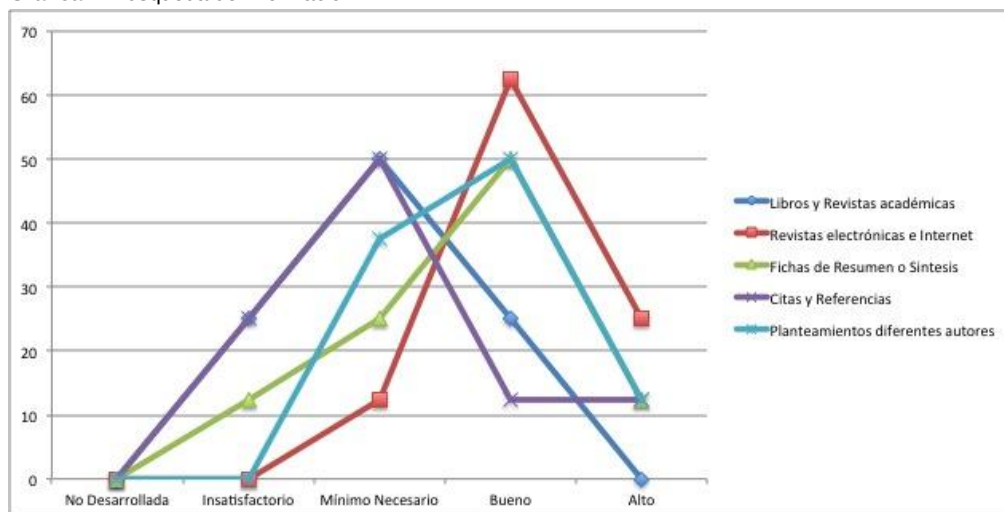
Método

El número de estudiantes involucrados fueron 60, de los cuales el 63% fueron mujeres y 37% hombres, esta muestra se definió en los dos últimos años de la licenciatura de informática, considerando que ellos, habían realizado algunas actividades de índole investigativo (proyectos para integrar y aplicar conocimientos de la disciplina). Las habilidades consideradas en este estudio son las que en el proyecto Tuning, se denominan genéricamente Habilidades de investigación, las que se acotan en: habilidades para la obtención del

conocimiento científico, habilidades para la presentación y discusión de los resultados del trabajo investigativo y habilidades iniciales para la evaluación del trabajo científico.

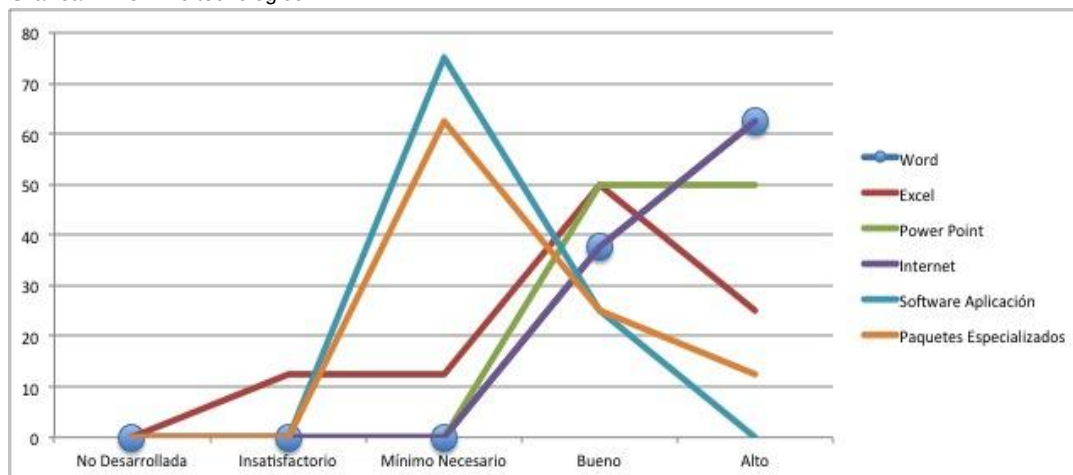
RESULTADOS

Grafica 1. Búsqueda de información



FUENTE: Elaboración propia (2011).

Grafica 2. Dominio tecnológico



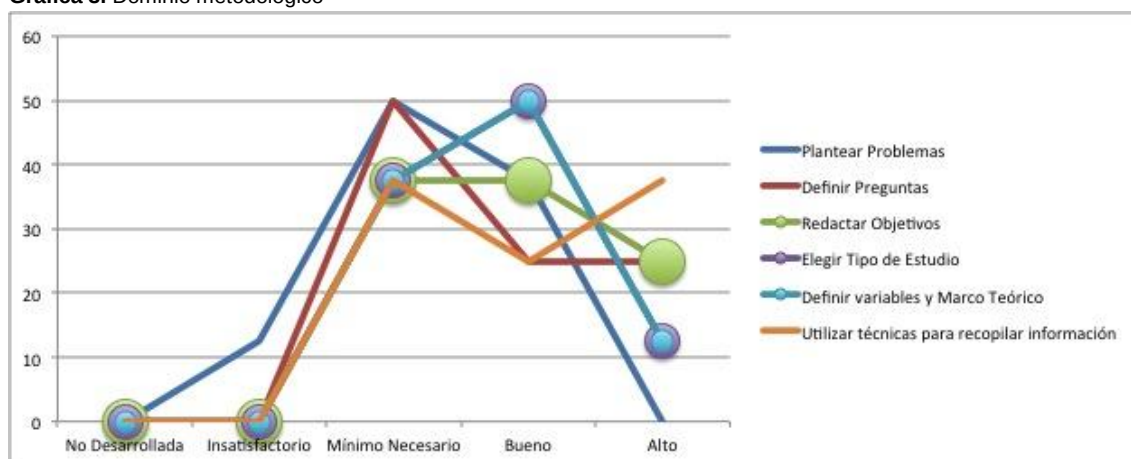
FUENTE: Elaboración propia (2011).

La habilidad para la búsqueda de información en la grafica (1) de los alumnos de Informática, es buena en revistas electrónicas e internet, manejo de diferentes autores y para elaborar fichas de resumen (aproximadamente 55%). Así también, se muestra una habilidad mínima necesaria (50%) en el manejo de citas y referencias, revisión en libros y revistas.

El manejo de herramientas tecnológicas grafica (2), es alto y bueno tanto en el uso de del office e internet (de 45 a 55% en promedio); aunque se observa un

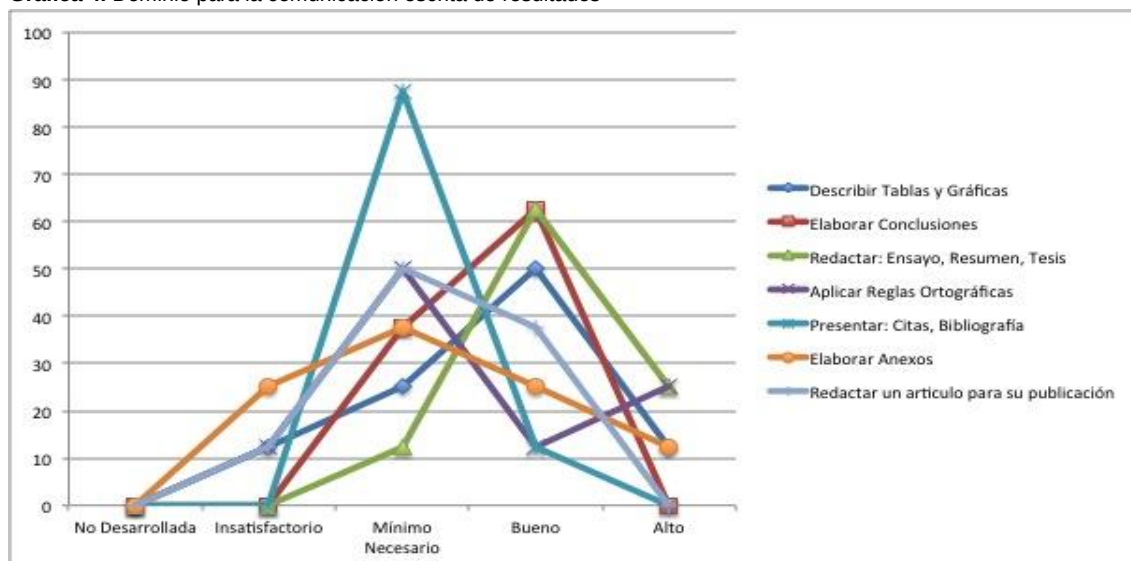
nivel mínimo necesario (65% en promedio) en el uso de software de aplicación y paquetes especializados para la investigación. Por lo tanto, los paquetes de especializados escasamente se conocen, lo que significa que quizá en los cursos de la carrera no se ofrecen. En general, la habilidad de manejo de revistas electrónicas e internet, manejo de distintos autores y elaboración de fichas es significativa.

Grafica 3. Dominio metodológico



FUENTE: Elaboración propia (2011).

Grafica 4. Dominio para la comunicación escrita de resultados



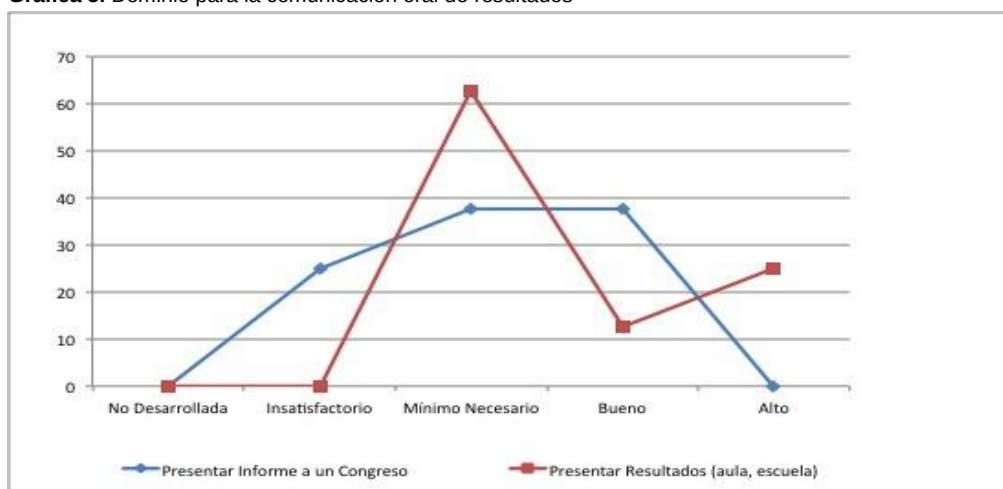
FUENTE: Elaboración propia (2011).

En la habilidad dominio metodológico se muestra en la grafica 3 un desarrollo mínimo para plantear problemas de investigación y definir preguntas, (50%). Aunque la habilidad es buena (44% en promedio) para redactar objetivos, elegir tipo de estudio y definir variables y plantear problemas. Revelando ser significativa (alta) la habilidad de utilizar técnicas para recopilar información (casi 40%).

El desarrollo para la comunicación escrita de resultados (grafica 4), es mínima necesaria (67% en promedio), en cuanto a presentar citas y fuentes bibliográficas,

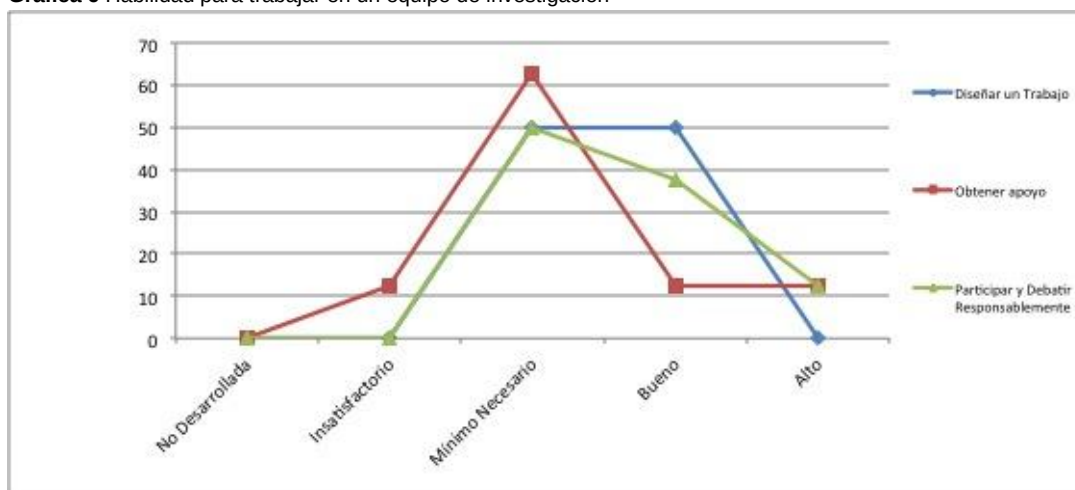
redactar un artículo, y aplicar reglas ortográficas; por otro lado, esta en un nivel bueno (55% en promedio) en descripción de tablas y gráficas, elaborar conclusiones y redactar ensayos. Por lo tanto, la presentación de citas bibliográficas y redactar un artículo, son las habilidades escasamente desarrolladas en este programa; en este mismo sentido, plantear problemas y definir preguntas son las habilidades poco desarrolladas, situación que refleja una ausencia de trabajo cotidiano en el aula, se debe también a una ausencia de lecturas con una perspectiva crítica.

Grafica 5. Dominio para la comunicación oral de resultados



FUENTE: Elaboración propia (2011).

Grafica 6 Habilidad para trabajar en un equipo de investigación



FUENTE: Elaboración propia (2011).

En la comunicación de resultados de forma oral (grafica 5), tiene un nivel alto (25%) ya que presentan sus resultados a sus compañeros en el aula frecuentemente. Los alumnos tienen experiencia buena (38%) cuando el resultados de sus trabajos los presentan en un congreso, esto significa que la realización de proyectos y sus productos los dan a conocer con mas frecuencia en las aulas que en los congresos; por otro lado, la habilidad para obtener apoyo (grafica 6), es mínima necesaria (63%), mientras diseñar un trabajo y participar,

debatir es buena (44% en promedio). Por lo tanto el realizar acciones para obtener apoyo son habilidades poco desarrolladas, lo cual no favorece el crecimiento de esta habilidad; a su vez se tiene poco avance en trabajo en equipo, situación que impacta en la fortaleza para enfrentar en público los resultados de sus investigaciones.

Conclusiones

Es de reconocer que se tiene un desconocimiento, y se le da un valor mínimo a estas habilidades (revisión de libros y revistas, además en el realizar citas y redactar artículos, así como el manejo de software especializado), lo que implica que los trabajos realizados por los estudiantes carecen de importancia frente a los académicos, por no estar suficientemente sustentados y no mostrar evidencias referenciales que les otorguen credibilidad, y una importancia mínima en sus trabajos y no sean considerados relevantes en la comunidad de la escuela y por tanto se inhiban las motivaciones para mostrarlo en eventos académicos externos. Lo que nos indica que es necesario capacitar a los estudiantes en esta área que la mayoría de las veces se deja a un lado.

Esta situación esta determinando una ausencia de cultura académica con reconocimiento fuera del entorno áulico, lo que a su vez se traduce en una imposibilidad de formular preguntas y por tanto plantear problemas de investigación, situación que refleja una ausencia en la práctica áulica, así como, una ausencia de lecturas critica de documentos. Entre las posibles explicaciones de estos resultados es la falta de experiencia en materia de investigación.

En resumen este trabajo es una aproximación al problema, de dar cuenta de la situación de la adquisición de habilidades para la investigación en los espacios áulicos, y los resultados obtenidos nos muestran una problemática que se tendrá que enfrentar desde la estructura curricular de cada programa educativo, pero más aún será un elemento de análisis para promover transformaciones en los rasgos del modelo pedagógico, aunque inicialmente seria conveniente tomar conciencia sobre la forma de realizar la practica docente, en este punto se podría derivar algunas acciones de actualización para los profesores, al respecto es conveniente considerar seriamente realizar un proceso de autoevaluación de estas habilidades en los propios académicos, ya que están directamente involucrados en acciones formativas en este ámbito.

REFERENCIAS

BERNAZA, G. y LEE, F. (2004). *El proceso de enseñanza aprendizaje en la*

- educación de postgrado: reflexiones, interrogantes y propuestas innovadoras*. Revista Cubana de Educación Superior, Vol. XXIV No.1, La Habana, p. 67-72.
- FERRY, G. (1997). *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas.
- HONORÉ, B. (1980). *Para una teoría de la formación*. Madrid, Ediciones Nancea.
- MORENO, B. G. (1999). *Una conceptualización de la formación para la investigación*. Revista Educar / Nueva época número 9 / Abril – Junio. México. Secretaria de Educación Jalisco.
- LEONTIEV, A. (1993). Actividad, conciencia y personalidad, en Sánchez, L. *Proceso de Formación del Investigador en el área Tecnológica. El caso de los programas de Postgrado del CENIDET*. Revista Educación Superior. Vol. XXXVII (1), No. 145, pp. 7-23.
- OLIVO, E. J. y MONTAÑO, T. C. (2010). *La formación en Investigación una Posibilidad en la Formación Universitaria*. Ponencia del Primer Congreso Latinoamericano de Ciencias de la Educación. México. UABC.
- OLIVO, E. J. (2010). *La Formación, un Reto de Articulación Conceptual*. Revista Fuente UAN. numero 2. volumen1. México. UAN.
- SÁNCHEZ, R. (2000). *Enseñar a investigar. Una didáctica nueva de la investigación en ciencias sociales y humanidades*, México, CESU-Plaza y Valdés editores, 2ª edición.
- SÁNCHEZ, R. y ARREDONDO, M. (2001). *Pensar el posgrado. La eficiencia terminal en ciencias sociales y humanidades de la UNAM*, México, CESU-Plaza y Valdés editores.
- VIGOSKY, L. (1984). *Pensamiento y Lenguaje*, Obras Escogidas, Tomo II, en Sánchez, L. *Proceso de Formación del Investigador en el área Tecnológica. El caso de los programas de Postgrado del CENIDET*. Revista Educación Superior. Vol. XXXVII (1), No. 145, pp. 7-23.
- YUREN, T. (1999). *Formación, horizonte del quehacer académico*, México, Universidad Pedagógica Nacional.

PONENCIA 44

Exploración de aspectos curriculares en posgrado. Claroscuro de sabores y sinsabores



Gabriel Arturo Sánchez de Aparicio y Benítez
margabis@cencar.udg.mx

José Antonio Rodríguez Arroyo
virgoantonio@yahoo.com

RESUMEN

Son diversos los factores que impactan directamente los procesos de formación de aquellos que participan en un programa para la formación de investigadores educativos. El currículo del programa es uno de estos factores capitales; todo proyecto académico se traduce en el currículo *ad-hoc*. Este trabajo recoge los resultados de un estudio de auscultación sobre algunos aspectos de la formación para la investigación educativa, en voz de los propios alumnos de un Programa de Doctorado de Educación, adscrito al PNEP del CONACyT. Este programa está ubicado en una universidad pública estatal del occidente del país. El estudio se hizo mediante una entrevista escrita al 50% de los participantes terminales del programa, que trabajan diversas líneas de investigación dentro del mismo. Se exploraron los grandes procesos académicos y administrativos para descifrar los beneficios y los obstáculos a los que se enfrentan los participantes de este programa. A través del análisis de los instrumentos empleados surgen elementos que evalúan tanto los aspectos académicos como al currículo entero. Los encuentros y comentarios de quienes estaban terminando el ciclo de tres años de su doctorado son una valiosa aportación al desarrollo sustentable de los procesos de calidad -que ya existen-, y en razón del tiempo transcurrido desde el inicio de este doctorado su evaluación y propuestas de modificaciones al currículo serán una valiosa contribución a su *alma mater*, en la tal vez próxima revisión y modificación del mismo programa formativo de posgrado.

PALABRAS CLAVE: Doctorado en educación, formación a la investigación, currículo, beneficios-obstáculos

INTRODUCCIÓN

Los estudios de posgrado, en sí mismos, se caracterizan universalmente, entre otras cosas, por ser grados opcionales, grados honoríficos libres, cuya validez radica en la institución misma, en la transformación, ejemplaridad, desempeño y calidad de sus profesores, sus alumnos y ex-alumnos, y también en el currículo que guía el proceso de formación de los participantes. A esto se suma, que en México tenemos que atender las regulaciones y parámetros con los que la SEP, a

través de la SES o del CONACYT, o la ANUIES, norman esos estudios en el ámbito del Sistema Educativo Nacional.

A fines de 2001 apareció un Manual de CONACYT, para la Evaluación de los Programas de Posgrado, en que se asienta que en los Programas de Doctorados se tiene como propósito la formación de investigadores a través de la asesoría personalizada para los alumnos, y aunque prevalece el trabajo de investigación sobre cualquier otra actividad eso no obsta a que existan, invariablemente, espacios de reflexión sobre la disciplina objeto del Doctorado, en sus aspectos filosóficos, teóricos, conceptuales y metodológicos. Todo esto incide en la preparación del alumno para la generación de conocimientos y de su aplicación innovadora, por medio de un trabajo de tesis, cuya regular expectativa es que en ella vierta y demuestre la capacidad lograda en su proceso formativo para generar investigaciones originales, con aportaciones al conocimiento, a la metodología, al enfoque del objeto, a la hermenéutica, etc., en el vasto y complejo campo de la educación.

Para poder cumplir con todos estos lineamientos, en la vida diaria de los directivos, académicos y alumnos del doctorado, la rutina, las actividades, las interacciones, las ansiedades, las tensiones, las ocupaciones y preocupaciones son acerca de los *qué, cómo y porqué y para qué*. Esta vida diaria del estudiante, durante la formación doctoral, está compuesta de multivariados procesos académicos, individuales y colectivos, interrelaciones tutoriales, contribución de experiencias y expectativas previas al nivel; sin excluir factores de la vida familiar del doctorante, o los procesos administrativos que se dan al interior del programa de formación en el que se participa, y tal vez las responsabilidades profesionales colaterales del alumno. Sin embargo, ninguno de los aspectos señalados, incidentes en el avance y culminación del proceso formativo doctoral, por importantes que pudieran parecer, -y otros más que se pudieran referir-, queda fuera de la dinámica y esfera de influencia capital del currículo, que soporta el desarrollo de ese programa doctoral.

SUSTENTACIÓN

Los autores del estudio se propusieron ahondar en este último factor –el currículo– que estiman relevante. Con tal propósito, al término de sus estudios se planeó la auscultación, -de la que se presentan algunos resultados en el presente trabajo-, a un grupo de alumnos egresados de un programa doctoral en educación, quienes en su gran mayoría, para cuando este documento sea expuesto, ya habrán presentado y defendido su tesis en el correspondiente examen profesional para obtener el grado esperado. A través del testimonio y vivencias frescas que la investigación sacó a luz se pretende identificar y ponderar los más significativos

obstáculos y/o beneficios, que para ellos representó el currículo del programa en el que se formaron como investigadores educativos.

Aunque el propósito y el espacio de esta colaboración es comunicar los encuentros de una investigación y sus inferencias, no cabe duda sobre la dependiente relación que guarda con el currículo entero de los sujetos. Al referirse a currículo se le entiende en su usual sentido amplio, que rebasa el paquete de materias y contenidos de estudio, y lo enfoca como el conjunto de requisitos, conocimientos, enseñanzas, teorías y prácticas, para el logro de una meta académica y/o profesional, conjunto del cual la institución educativa se hace garante y pone al servicio de los estudiantes. Por supuesto, se considera que un currículo moderno y actualizado debe estar en consonancia con la realidad de su entorno, las necesidades de la sociedad a la que sirve, con el avance del conocimiento y en particular con las expectativas del campo de la ciencia en que se desarrolla. Para ser eficiente en su cometido requiere estar dotado del mínimo de cualidades indispensables de todo currículo; cinco, a saber: su actualidad, pertinencia, equilibrio, flexibilidad y funcionalidad; aspectos todos estudiados abundantemente por mejores plumas, y que a ellas remitimos al lector deseoso de ilustrarse mejor.

El programa del Doctorado en Educación, cuyos egresados fueron sujeto de la investigación, nace de un primer Doctorado en Educación Superior que luego de ubicaciones erráticas en el ámbito de la Universidad de Guadalajara, en esos momentos en tránsito hacia una nueva estructura organizacional -los primeros años del último decenio del siglo pasado-, fue radicado en el recientemente creado Departamento de Estudios en Educación, que a su vez forma parte de la División de Estudios de Estado y Sociedad en el Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades (CUCSH), dentro de la nueva Red de centros universitarios. Creada, en 1994, la Coordinación del Doctorado y su respectivo Colegio Académico, condujeron a la generación única hasta la culminación del currículo y la graduación de sus miembros, entre los años 1997 y 1998. Paralelamente, se dieron a la tarea de reformar y rediseñar el currículo del programa doctoral y así, en 1997, el H. Consejo General Universitario aprobó el que actualmente está en vigor, que otorga el grado de Doctor en Educación, y en el que se han formado, a partir del curso propedéutico semestral, iniciado en agosto de 1998, 4 generaciones⁷. Por otra parte, la Universidad, para incrementar la calidad de los estudios de posgrado previó y aprobó un nuevo Reglamento general de posgrados (RGP) que rige desde el 1° de enero de 2005. Al frente de la Coordinación se han sucedido distinguidos académicos hasta el presente, y en la que hoy se llama Junta Académica hubo una relativa estabilidad de sus miembros de 1994 a 2007. Medio centenar de nuevos Doctores en Educación,

⁷ El ingreso es generacional, sólo cada 3 años.

egresados, desempeñan sus labores dispersos en la geografía nacional. Desde su origen el currículo vigente fue creado con la participación de académicos de diversos campos del saber, y en su coordinación y operación mantiene ese carácter multidisciplinario. Precisemos que CONACYT lo rankea como *consolidado* y en vías de su internacionalización, y está cerca de cumplir un decenio de permanencia en el registro de PNPE (Programa Nacional de Programas de Excelencia).

El currículo de los alumnos participantes en el estudio tiene como objetivo formar investigadores de alto nivel en el campo de la investigación educativa; fomentar la investigación de excelencia en el campo de las ciencias de la educación; ofrecer una alternativa de calidad ante la demanda de doctorados en educación en la región occidental del país y contribuir a la consolidación de la oferta de posgrados de calidad en la Universidad. Se integra por las siguientes áreas de formación:

Áreas de formación	Créditos	%
Área de formación básico común obligatoria	54	30
Área de formación básico particular obligatoria	90	50
Área de formación especializante selectiva	36	20
Área de formación optativa abierta	0	0
Número de créditos requeridos para optar por el título	180	100

La primera área de formación consta de 6 seminarios de metodología; la segunda área son 6 seminarios de investigación; la tercera es especializada y consta de cuatro seminarios. El primero es general para todos los alumnos y en él se estudia el campo de la educación; para los otros tres los alumnos se reparten según la línea de investigación de su tesis y consta de tres seminarios. Todos los seminarios son semestrales.

Con base también en los lineamientos del currículo aprobados en el nuevo RGP y su incorporación al Padrón Nacional de Posgrados de Excelencia, a los alumnos se les solicita una participación activa en actividades extra-curriculares con la que enriquezcan su proceso de formación. Así, participan en diversas actividades académicas nacionales e internacionales: participación como ponentes en congresos, individual o en colaboración, publicación de artículos en revistas indexadas, estancias de investigación, estancias académicas, relación con profesores externos al programa, entre otras.

La encuesta. Algo sobre la metodología

Acotados los autores a las circunstancias y espacio presente, a continuación ofrecemos un extracto seleccionado del resultado logrado en la investigación. Las

respuestas, encuentros, comentarios, reflexiones y señalamientos se derivan de lo dicho por los mismos estudiantes a cuestiones centrales como:

- Beneficios u obstáculos, para la formación como doctores en educación, encontrados en el currículo global, -o en alguno de sus elementos-.
- Beneficios u obstáculos, para la formación a la investigación en educación, encontrados en el currículo global, -o en alguno de sus elementos-.
- Modificaciones al currículo, para maximizar su aportación al proceso de formación como doctores en educación.
- Modificaciones al currículo, para maximizar su aportación al proceso de formación a la investigación en educación.

El estudio se llevó a cabo a través de una auscultación de opiniones al 50% -8 alumnos- de la saliente generación 2008-2011, del Doctorado en Educación referido antes. Los participantes, voluntarios, respondieron a una entrevista por escrito sobre las cuestiones enunciadas. Con tal objeto se diseñó el instrumento usado, dividido en cinco secciones que exploran:

- a) Proceso de ingreso al doctorado
- b) Cursos y seminarios del currículo
- c) Tutoría
- d) Elementos de formación
- e) Administración de la formación.

La evaluación corresponde a los tres años de estudio de la generación de alumnos 2008 a 2011. Las respuestas, una vez tabuladas, y ya con los *data* en la mano fueron sometidas al análisis y estudio, del que traemos a colación resultados de dos de las secciones enlistadas, claramente relacionadas con el currículo: b) cursos y seminarios del currículo y d) elementos de formación.

RESULTADOS Y PRIMERAS INFERENCIAS

Comenzamos la discusión de resultados resaltando los obtenidos en la sección Elementos de Formación a través del Cuadro 1. Este cuadro muestra el promedio de la valoración que los alumnos entrevistados le dieron a siete elementos destacados del proceso de formación doctoral. Utilizando una escala tipo Likert, cada entrevistado asignó en una escala descendente del que para él había sido el más influyente (valor 7) hasta el que había sido el menos influyente (valor 1), con valoraciones intermedias para los restantes elementos. Veamos las cifras promedio:

Cuadro 1. Influencia de Elementos en proceso de formación. .

Factor	Valoración de la escala: (7=el más influyente; 1 = el menos influyente)
	Valoración global
Seminarios de Metodología	<u>5</u>
Seminarios de especialización	<u>6</u>
Seminarios de Investigación / Espacios de Tutoría	<u>7</u>
Coloquios semestrales interalumnos	<u>3</u>
Comité tutorial	<u>1</u>
Relación y diálogo con pares	<u>4</u>
Participación en eventos externos (Congresos, publicaciones, redes, etc.)	<u>2</u>

Como puede visualizarse, el orden de importancia que los alumnos le asignan a los elementos de la formación aquí tratados, coloca claramente en los primeros tres lugares a los elementos vinculados en directo con el plan de estudios del currículo establecido en el programa en cuestión; estos son:

1. Seminarios de Investigación / Espacios de Tutoría. Con valor de 7.
2. Seminarios de Especialización. Con valor de 6.
3. Cursos de Metodología. Con valor de 5.

En el resultado valorativo se descubre una racionalidad que amerita explicarse. En la realidad del currículo, los seminarios de investigación -área de formación básica particular obligatoria- están organizados desde el semestre previo propedéutico, (este propedéutico es factor final para la admisión al programa formal del doctorado). Desde entonces cada alumno es encomendado a un director de tesis o tutor, con grado de doctor y miembro de la planta académica del doctorado. Es el titular del seminario, y asume acompañar y ser tutor del alumno en su formación a la investigación y en el desarrollo de su tesis hasta su término, en la presentación ante los sinodales del examen de grado; se convierte en presidente del comité tutorial, en el que otros dos académicos concurren en la función de asesoría al estudiante. Los seminarios de especialización, -área de formación básico particular obligatoria- comienzan con el estudio del campo de la

educación y continúan con los seminarios de especialización distribuidos por línea de investigación, en que el profesor@ del seminario y el contenido revisado suele ser más afines con los intereses, orientación o tendencia pragmática, del menor grupo a que se reduce quienes lo siguen. En cuanto a los seminarios de metodología, -área de formación básica común obligatoria-, que como los resultados reflejan parecen sufrir de una diacronía inconsistente, son atendidos cada uno por diferentes académicos.

Una primera aproximación e inferencia, apunta al currículo globalmente enfocado. Los alumnos son conscientes de que el currículo establecido, y luego de haberlo vivido opinan favorablemente de su pertinencia y funcionalidad en razón de los objetivos que propone alcanzar, previstos por sus diseñadores. y que lo aprecian favorable en su proceso de formación. Para ellos, -a *grosso modo*- las tres áreas formativas se justifican, son la columna vertebral del currículo, contribuyeron a su formación doctoral positiva y benéficamente.

Una segunda inferencia es destacar que vivencialmente los seminarios de investigación -espacio de tutoría personal- son el factor más trascendente de las tres áreas consideradas. Tal reconocimiento de al menos la mitad de la generación de alumnos explorados, no solamente manifiesta que los sujetos tienen clara comprensión de uno de los recurso formativos más apropiados en el arte de investigar –por cierto recomendado enfáticamente en este programa doctoral como por CONACYT- sino que, además, aprecian a la tutoría personalizada que recibieron como lo más benéfico, decisivo y efectivo en su proceso de formación.

Una tercera inferencia procede por oposición. Contrasta –y tal vez adiciona valor a las dos primeras- el porqué las recomendaciones con propuestas que dejan en su respuestas escrita sean para modificar y ordenar mejor la organización del currículo. A pesar de que el 86% de los entrevistados juzga a los seminarios de metodología como adecuados y necesarios, afirman reiteradamente que el orden está desarticulado. Aceptan que tanto los seminarios y el orden de los mismos deberían tener –y no tuvieron- la coherencia esperada para darle continuidad y seguimiento tanto al contenido que cada uno de los seminarios estudia, como a lo que también los alumnos plantean, esperan y piden, como productos parciales vinculados y aplicables a su investigación. También señalan que algunos de estos cursos no aportan mucho a la formación doctoral y a la investigación; más bien –dicen- ocurre que algunos de los profesores de vasta cultura y muchas publicaciones e inflexibilidad en su trato pensaran que eso es el saber pedagógico idóneo para enseñar en posgrado; en la práctica lo traducen en imposición de programas cargados de excesivas y agotantes lecturas y/o tareas, que en definitiva no aportaron nada o casi nada a la formación de sus alumnos.

Sobre los Seminarios de Especialización, señalan que los mismos podrían mejorar mucho más si se ampliaran e incluyeran otras opciones dentro y fuera de la institución. Estos Seminarios de Especialización son determinados por la coordinación del programa, asigna un profesor que a veces trae un programa y actividades pre-determinadas que no siempre toma en cuenta las necesidades o expectativas de los alumnos de dicho seminario.

Comentarios y conclusiones

Resumiendo, las respuestas sobre los aspectos benéficos que los entrevistados asocian con el currículo identifican que les ha permitido contar entre otras cosas con: materiales de calidad en la biblioteca del departamento, la oportunidad de conocer entornos virtuales, haber contado con una adecuada selección de lecturas, la posibilidad de apropiarse de un amplio capital cultural y científico, nuevos enfoques y conocimientos en educación, desarrollo de competencias y habilidades para la investigación científica y la oportunidad de llevar a cabo estancias en extranjero.

De igual manera, el resumen de los obstáculos encontrados en su proceso de formación y en relación con aspectos aquí tratados son: los juegos de poder y jerarquías académicas existentes entre la planta docente, la soberbia de parte de algunos profesores, que pudo llegar a la intimidación, la incongruencia entre lo que se pide y se califica, la ya señalada desarticulación de los seminarios, la falta de respeto y reconocimiento a lo realizado en los trabajos de los alumnos a través de la no retroalimentación de los mismos, y algunos estilos burlescos de comunicación, entre otras cosas.

A propósito de las graves fallas señaladas es honesto no ponerle sordina, ni marginar algunas opiniones que advierten que la autoridad responsable del doctorado, en adelante tendría que tomar cartas en el asunto para prevenirlas o remediarlas; de lo contrario, en poco tiempo podría cundir la frustración en las expectativas de las nuevas generaciones, y a la larga habrá consecuencias indeseables en magros productos finales, incapaces de cumplir con los tiempos regulados o los requisitos mínimos exigidos en este nivel académico.

En esta generación, aunque se cuente sólo con la opinión de uno de cada dos de los alumnos, lo encontrado arroja un balance suficiente para afirmar que el currículo establecido en el programa en cuestión cumple en grado aceptable y pertinente con el propósito y los objetivos propios del doctorado y de CONACyT. El cuerpo específico de la formación desarrollada a través de lo establecido es, para los alumnos de esta generación, un valor agregado y conviene en que les resultó benéfico.

Afortunadamente, por ahora, más bien son elementos periféricos del currículo los que terminaron por convertirse en obstáculo para que el proceso de formación se optimizara, según las comunicaciones aportadas por los alumnos encuestados. De parte de su generación queden con gratitud y ánimo solidario de legarlas para mejoras posibles y como crítica constructiva, las siguientes: dificultades en la interrelación con profesores, excesivas cargas de trabajo, imprevisión en tiempo y oportunidad para los trabajos de campo, fallas en el respeto y reconocimiento de trabajos realizados.

Recomendación y cuasi propuesta

En fin, convendría atender a los señalamientos presentados por los alumnos para velar por el sostenimiento y avance de los factores que estiman favorecedores de la formación doctoral, y remediar o suprimir aquellos que impiden, desvían o amenguan la calidad formativa de un currículo que, ya en la 6ª generación de estudiantes, se ha tornado en una opción atractiva como centro académico de formación doctoral en el occidente del país. Una recomendación administrativa que se reitera con uno u otro comentario de los alumnos, pero que paralelamente incide en la parte curricular es que en el doctorado se hiciera un mejor análisis, y en la planeación de los semestres del calendario escolar se previera la adecuada logística e integración al momento de asignar académicos a los seminarios y que el propio diseño del currículo, cuando se revise y reforme, evite la saturación de seminarios y provea espacio de tiempo durante los semestres en que usualmente los alumnos se dedican al trabajo de campo pertinente para su investigación de tesis.

Efectivamente, el currículo impacta directamente a la formación, en este caso para el doctorado y la investigación educativa. Y de la exploración y los datos aportados por la encuesta estudiada, brevemente expuestos y comentados, es válido desprender la utilidad que para un programa con aspiraciones y empeño responsable por una mejora sustentable, será contar con los elementos necesarios para evaluar si el currículo en operación cumple su cometido con pertinencia; o si, después de cinco generaciones y algo más de 15 años de operarlo, no sería oportuno que la comunidad plena del doctorado encuentre el momento y el espacio para iniciar su revisión y, de ser necesario emprender su modificación.

BIBLIOGRAFÍA

Apple, M. (1991). *Educación y poder*. Edit. Paidós. Barcelona.

- Beane, James A. (2005), *La integración del currículo*. Edit. Morata. Madrid.
- Cordero Arroyo, Jesús Fco. Galaz Fontes, Juan José Sevilla García. (2003). *La evaluación de la diversidad en el trabajo académico*. Edit. ANUIES- UABC. México, D. F.
- Díaz Barriga, Frida y G. Hernández. (2002). *Estrategias docentes para una aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. Edit. McGraw-Hill. México D. F. 2ª. ed.
- Freire, Paulo. (1998). *Política y educación*. Siglo XXI editores. México, D. F.
- Furlán, Alfredo. (1998). *Curriculum e institución*. Edit. IMCED de Morelia, Mich.
- Gimeno Sacristán, J. (1988). *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Edit. Morata. Madrid.
- Hamilton, David (1996). *La transformación de la educación en el tiempo*. Edit. Trillas, México, D. F.
- Tyler, Ralph. W. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago University Press. Chicago.
- Universidad de Guadalajara. [Http://www.udg.mx](http://www.udg.mx). Ver: CUCSH –, página web del Doctorado en Educación.

EJE DE ANÁLISIS 4

LA INVESTIGACIÓN EN EL CURRÍCULO DE LOS NIVELES EDUCATIVOS

PONENCIA 45

Acreditación y evaluación del aprendizaje en la Facultad de Ciencias Químicas de la BUAP



Rosa María Aguilar Garduño

rosa.profundo@gmail.com

Enrique González Vergara

docegy@gmail.com

Aarón Pérez Benítez

aaronperezb@yahoo.com

RESUMEN

Este trabajo se realiza con el fin de conocer cómo es el proceso de evaluación del aprendizaje en la Facultad de Ciencias Químicas de la BUAP y observar si se cumplen con las recomendaciones del organismo oficial COMAEF, para acreditar el programa educativo de Licenciatura en Químico Fármaco Biólogo (QFB). Mediante los resultados obtenidos, se busca establecer las fortalezas y debilidades del proceso de evaluación del aprendizaje para implementar las medidas correctivas necesarias. Así, se realizan dos estudios diagnósticos, uno dirigido a profesores y otro a los alumnos, se contrastaron las respuestas de ambos grupos, para ver si hay concordancia de resultados, se determinó el modelo de evaluación predominante, siendo el examen de respuesta breve el mayormente utilizado por encima de otros contextos posibles para la evaluación, así mismo, se dan a conocer las principales opiniones de alumnos y maestros ante las formas de evaluación del conocimiento.

PALABRAS CLAVE: evaluación, acreditación, aprendizaje.

INTRODUCCIÓN

La enseñanza de las ciencias como se practica actualmente, llegó hoy, si no a un fracaso, por lo menos a una crisis, pues denota la falta de pertinencia del modelo de la educación científica para muchos alumnos, este modelo consiste muy a menudo en la transmisión de resultados, conceptos, doctrinas o métodos, que se enseñan como verdades acabadas, sin tener en cuenta las circunstancias que han precedido a su elaboración. La enseñanza de las ciencias que se realiza de manera clásica, no se desarrolla tan bien como uno quisiera, además se sabe que los alumnos no retienen gran cosa después de algunos años, y el acceso de una población cada vez más grande a la enseñanza secundaria casi no ha mejorado las cosas. A pesar del trabajo incansable de numerosos docentes, las soluciones no parecen evidentes, tanto más cuando no es posible simplemente agregar

nuevos puntos a los programas. Sin embargo, sabemos que no se pueden seguir imponiendo programas escolares sobrecargados con contenidos a veces incoherentes y a menudo irrelevantes con referencia a las necesidades actuales. Es en este sentido que surge la necesidad de renovar la enseñanza de las ciencias y relacionar más a éstas con su contexto humano, para que las ciencias enriquezcan una visión del mundo. (Fouréz, 2005).

SUSTENTACIÓN

El cómo evaluar va íntimamente ligado al cómo enseñar, el modelo de enseñanza tradicional que se basa en el tipo de ciencia acumulativa que busca la “verdad” científica, propone que ésta se descubre aplicando un procedimiento objetivo y riguroso que se conoce como el método científico, pero sabemos que no existe *un* solo método científico. Este modelo, concibe a la ciencia como un cuerpo de conocimientos formado por hechos y teorías que se consideran verdaderos, entonces se requiere “transmitir” a los estudiantes la “verdad científica”, esto conduce a una enseñanza como transmisión de conocimientos elaborados, cuyo principal soporte es el libro de texto y el profesor es un intermediario entre los estudiantes y éstos conocimientos, es quien determina las actividades, los objetivos y la modalidades prácticas, es el que casi siempre hace las preguntas, destinadas en la mayoría de los casos a verificar el nivel de los estudiantes, más que responder a las inquietudes de éstos, y casi nunca propicia preguntas entre ellos, es común que no valore sus intereses y capacidades individuales. (Mellado y Carracedo, 1993).

Consecuente con este modelo educativo existen algunas ideas muy arraigadas en gran número de profesores acerca de la evaluación, entre ellas están la de que se puede ser objetivo y preciso a la hora de evaluar los logros de los alumnos, que la evaluación es sinónimo de calificación, clasificación y promoción del alumnado, y esto desestima su potencial regulador del proceso de aprendizaje, de retroalimentación para modificar el diseño curricular, para guiar la práctica docente, y, en definitiva para conocer las dificultades de los alumnos y obtener información sobre las ayudas más pertinentes que deben suministrarse. (Nieda, 1998.).

La evaluación que se practica de esta manera, basada principalmente en un modelo de enseñanza tradicional tiende a privilegiar la memoria por encima de otras capacidades como las actitudes, las destrezas y los valores, se piensa que los alumnos aprenden de la misma manera y generalmente los exámenes con los que se les evalúa tratan de buscar las “respuestas correctas”, es decir, se evalúan sólo los resultados sin considerar cómo se llegan a ellos, por lo que la evaluación es **imprecisa e imparcial**, se evalúa principalmente lo negativo, es decir, se

destacan más los problemas y las deficiencias que los logros y aciertos, se evalúa fuera de contexto, sólo a partir de la óptica y el código del evaluador, se evalúa cuantitativamente, asignando sólo números a realidades complejas, se utilizan instrumentos inadecuados, muchas veces mal escritos y peor redactados, se evalúa sin congruencia con los procesos de enseñanza o aprendizaje, es decir se les pide a los alumnos que sean autónomos, independientes, críticos o creativos cuando el modelo de enseñanza tradicional desde el nivel básico impide que lo sean, pues se desalienta en ellos el aprendizaje independiente. (Estévez. 2005.)

Se centra fundamentalmente en los alumnos, considerándolos los únicos responsables de la buena calidad del sistema de enseñanza, y lleva a la concepción de evaluación como un instrumento de poder absoluto convirtiéndolo en un elemento de autoritarismo y control, y no como instrumento de mejora, dejando de lado además otros elementos que son sumamente importantes como la actuación de todas las personas que inciden en la educación, la estructura y organización del centro educativo, sus normas de funcionamiento, su clima, el estilo de dirección, la organización del trabajo en el aula, los proyectos institucionales o el enfoque de cada uno de los elementos curriculares que se programan. Y, dado que estos factores deben ir en una misma dirección, deben perseguir los mismos objetivos, deben compartir los mismos principios, se esperarían obtener ciertos resultados, por ejemplo, si se quiere conseguir un alumno crítico, creativo y participativo, los primeros que debemos responder a estas características son los profesores. (Casanova. 1998).

Así, la evaluación se ha convertido en un tema muy controvertido en los sistemas de educación actuales, sin embargo sigue siendo uno de los elementos menos entendidos, menos valorados y peor practicados del currículum escolar por los profesionales y los administradores de la enseñanza. La evaluación que se practica tradicionalmente es disfuncional y desequilibrada. (Estévez. 2005).

En particular, con esto nos referimos a las pruebas cuantitativas, construidas con base en reglas que utilizan el supuesto de la distribución normal, (distribución de Gauss). Estas pruebas, si bien comienzan con los contenidos curriculares relevantes, pronto se apartan de los conocimientos más importantes y comunes hacia la búsqueda de ítems con “distractores” que hagan que las respuestas de los estudiantes varíen. En otras palabras, los criterios que rigen las pruebas cuantitativas estandarizadas (lo que nosotros llamamos en esta investigación “cuestionarios de todo tipo”) terminan siendo los que discriminan fuertemente en la respuesta por parte de los estudiantes, no los que reflejan el conocimiento de mayor importancia.

Sin embargo hay opiniones de académicos e investigadores acerca de la necesidad de otras prácticas de evaluación estudiantil, como pruebas para

determinar qué conocimientos tiene una persona o grupo acerca de un área de conocimiento, se menciona que la evaluación centrada solo en el estudiante es el *punto final* del proceso educativo, mientras que también es necesario conocer las *fases precedentes*, es decir la calidad y cantidad de los insumos en la escuela, y la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje, puesto que el uso exagerado de pruebas cuantitativas trae consecuencias negativas en los procesos de aprendizaje como: el reduccionismo del conocimiento, “enseñar” para aprobar el examen, propiciar un conocimiento frágil y un pensamiento pobre, recompensas y castigos para los docentes, por mencionar algunas. (Perkins. 2003).

¿COMO ESPERARÍAMOS QUE FUERA LA EVALUACIÓN?

Si se quieren modificar realmente los procesos educativos hay que incidir profundamente en el concepto de evaluación del que se parte, en los objetivos que se pretenden alcanzar con ella y en los procedimientos que se utilizan para ponerla en práctica. Este cambio se refiere al modelo tradicional, que tiende a valorar los aprendizajes del alumnado casi exclusivamente mediante pruebas puntuales y escritas, controles, exámenes – como quiera que se llamen.

En este sentido, Saunders, R. y otros (1989, 278) insisten en que al evaluar debe ponerse especial interés en evitar una serie de errores que se repiten de modo permanente. Entre ellas destacan:

- Permitir que los prejuicios oculten hechos importantes.
- Emitir juicios basados en instrumentos no fiables.
- Usar equivocadamente la información numérica.
- Ignorar variables importantes porque no se sabe como evaluarlas o porque resulta trabajoso hacerlo.
- Permitir que los problemas de evaluación entorpezcan o paralicen los procesos de aprendizaje. (Casanova. 1998).

Es decir, se trata de encontrar nuevos caminos para evaluar las formas de procesamiento que los estudiantes siguen al elaborar sus respuestas, las formas cómo construyen el significado de los contenidos que se les enseñan y cómo solucionan la resolución de problemas. A este tipo de evaluación se le conoce como “cualitativa”, se le llama así, porque tiene en cuenta todos los elementos que inciden en ella, objetivos, procesos, métodos, recursos, instrumentos y contexto, pautas culturales, sociales o institucionales, se preocupa por el proceso y no solo por el resultado, se entiende fundamentalmente como una actividad valorativa del progreso de los estudiantes con el propósito de mejorar tanto el proceso individual como la propia actividad educativa. (Hernández, 2007. Morán 2007. Chahuán 2009).

Además de considerar valioso evaluar los productos cognitivos medibles en los alumnos, también se interesa por otras variables no cuantificables, como los procesos de aprendizaje, los medios cognitivos con los cuales los alumnos logran la comprensión; la adaptación y las actitudes de los sujetos; los materiales de enseñanza; las dinámicas de la clase, etcétera. Lo anterior supone considerar la evaluación como un sistema de actividades muy diversas, que actúan de forma integrada y que ocurren por fases que se interrelacionan, y no como acciones singulares o puntuales, que se realiza a lo largo del proceso de enseñanza y aprendizaje y se puede reorientar o retroalimentar mediante ajustes y cambios en el mismo. (Estévez, 2005, Morán, 2007. Chahuán 2009).

MINIMOS A CUMPLIR SUGERIDOS POR EL ORGANISMO ACREDITADOR

Según las instrucciones del COMAEF (Consejo Mexicano Acreditador de escuelas de Farmacia), con respecto a la evaluación en el proceso de acreditación, se deben cumplir con estas premisas.

1. “El sistema de evaluación del proceso enseñanza – aprendizaje deberá incluir la evaluación diagnóstica, la formativa y la sumativa.
2. El sistema de evaluación evitará favorecer la memoria, fortalecer el criterio y la búsqueda de soluciones, el trabajo en equipo, el análisis de problemas y toma de decisiones”.
3. VALIDEZ Y CONFIABILIDAD DE LAS EVALUACIONES REALIZADAS A LOS ALUMNOS EN LOS PROGRAMAS DE ASIGNATURA.

La validez de las evaluaciones se refiere a que la prueba *mida* el conocimiento, habilidad o actitud que debe haber adquirido el alumno.

La confiabilidad de la evaluación se refiere a la *consistencia* que tienen los resultados de la evaluación realizada.

Lo ideal es que cada profesor de asignatura conozca la validez y la confiabilidad de las pruebas que utiliza y que procure mejorarlas permanentemente. (Pp. 64. del Reglamento de Evaluación)

Es por ello que en la facultad de Ciencias Químicas hacemos este diagnóstico, para conocer cuál es nuestro punto de partida y tomar las medidas necesarias, que nos encaminen a una mejora en los procesos de evaluación del conocimiento.

OBJETIVOS:

- Establecer cuál es el modelo de evaluación predominante.
- Establecer si se realizan las evaluaciones diagnóstica, formativa y sumativa.

- Determinar cuáles son las actividades de evaluación que emplean los profesores.
- Señalar si se conoce la confiabilidad de los instrumentos de evaluación.
- Conocer la opinión de los alumnos respecto a la calidad, la justicia y los principales problemas de los instrumentos de evaluación que se les aplica.

SUSTENTACIÓN METODOLOGICA

Se elaboraron **dos** cuestionarios que se aplicaron respectivamente a los profesores y a los alumnos. Se realizó un estudio piloto a 60 alumnos, se corrigió el instrumento utilizado al detectar algunas fallas en su interpretación, y se aplicó posteriormente a una muestra estratificada en cuanto a los niveles de estudio, (básico, formativo y terminal), dicha muestra fue aleatoria correspondiente a 237 alumnos, de un total de 1297 alumnos, y la de los maestros fue de 46, de un total de 69, se recaban los datos, se cuantifican las respuestas, y se analizan las preguntas abiertas.

Finalmente se comparan los resultados obtenidos con las recomendaciones emitidas por COMAEF, se establecen algunas conclusiones y se emiten recomendaciones.

RESULTADOS

TABLA 1. Los tipos de evaluación que se realizan.

TIPO DE EVALUACIÓN	% de alumnos que dicen que SI se realiza	% de alumnos que dicen que NO se realiza	% de maestros que dicen que SI la realizan
Diagnóstica	36	68	34
Parciales	96	4	89
Solo un examen	4	96	0

Hay concordancia en las respuestas de maestros y alumnos, en cuanto a las evaluaciones diagnósticas y parciales. La aplicación de un solo examen solo se detectó en el primer cuatrimestre, consideramos que no es representativa, pero que sin embargo no debería suceder.

TABLA 2. La validación de los instrumentos de evaluación por los profesores.

Validación de los instrumentos de evaluación	Porcentaje de maestros que lo realiza.
Si se hace	44

No se hace	56

Consideramos que este es el indicador **más vulnerable**, pues aunque el 56% expresa que no determina la confiabilidad de sus instrumentos y el 44% que sí lo hacen, las formas en que dicen validar sus exámenes no son adecuadas para ello, como, decir que los alumnos “aplican” lo aprendido en cursos posteriores, (cuando ya no están bajo la tutela del profesor).

TABLA 3. Diferentes instrumentos de evaluación que se utilizan.

Tipo de actividad	Porcentaje de alumnos a Quienes se les aplica	Porcentaje de maestros que los aplica	Calidad buena (del instrumento según los alumnos)	Calidad regular (igual)	Calidad mala (igual)
Memoria, todo tipo de cuestionarios	100	100	81	17	2
Resolución de problemas	96	75	89	11	0
Multimedia	97	79	64	31	5
Habilidades	45	38	52	37	11
Pensamiento crítico	16	15	67	29	4

La **MEMORIA**, es la principal actividad realizada en las evaluaciones en el **100% de los casos**, según lo indican alumnos y maestros. En el grupo de “resolución de problemas” (como cálculos, algoritmos, ecuaciones, casos clínicos etc.), hay una ligera discrepancia en ambos grupos, cerca de un 20% de diferencia, como también ocurre en el caso de las actividades de denominamos “multimedia” y que tienen que ver con los desarrollos a través de los medios electrónicos como Power Point, acetatos, Internet, etc. Sin embargo, también muy empleados, cercano al 80 o 90%.

En el caso de la partida que denominamos “habilidades” incluimos mapas conceptuales, mapas mentales, maquetas, carteles, V de Gowin etc., y vemos que es muy cercana la respuesta de ambos grupos (maestros y alumnos) alrededor del 40% que los utilizan, y por último el conjunto que denominamos “Pensamiento Crítico”, que agrupa a las actividades alrededor de la lecto-escritura, como ensayos, proyectos, comentarios, lectura y discusión de artículos, búsqueda y organización de información etc., vemos que también coinciden

maestros y alumnos en una utilización del 15% . Ambas actividades muy por debajo de las que se mencionaron en principio.

TABLA 4. Qué es lo que se evalúa en los alumnos.

Que se evalúa	% Alumnos que responden SI.	% Maestros que dicen que evalúan esto.
Conocimientos	59	38
Actitudes	40	28
Valores	1	18
Procedimientos	-	16

Nuevamente es un rubro en el que no hay coincidencia, las cifras son dispares, y vemos que lo que se evalúa principalmente son los conocimientos, y pudimos percatarnos que hay desconocimiento entre los profesores acerca de lo que son las actitudes y los valores.

CONCLUSIONES

Respecto a nuestros objetivos, vemos que en la Facultad de Ciencias Químicas se practica la Evaluación Diagnóstica por una tercera parte del profesorado, y la Evaluación Sumativa por casi toda la planta docente, sin embargo la Evaluación Formativa solo se practica por el 40% de los docentes, situación que habría de corregirse, sin embargo uno de los grandes obstáculos para que esto suceda son los grupos numerosos que la Universidad Pública atiende.

Por otro lado vemos que el modelo de evaluación predominante es el que se centra en la capacidad de memoria del estudiante, al utilizar el 100% de la planta docente “todo tipo de cuestionarios de respuesta breve” como: abiertos, cerrados, opción múltiple, relación, subrayado, etcétera, cuyo uso está ligado al modelo de enseñanza por “transmisión de conocimientos”, que concuerda con la poca atención que se presta al desarrollo de algunas de las habilidades del pensamiento científico como analizar, sintetizar, caracterizar, clasificar, ordenar, interpretar, relacionar, y otras, o en la capacidad de “aprender a aprender”, hay desconocimiento de las estrategias o recursos didácticos que nos pueden ayudar a facilitar la comprensión del estudiante por encima de la memoria. Vemos que las actividades encaminadas al desarrollo de Pensamiento Crítico son las más olvidadas, pues solo lo utilizan el 15% de los profesores, también observamos que los medios electrónicos son altamente utilizados, pero esto requiere un estudio aparte pues tiene implicaciones especiales.

En cuanto a la confiabilidad y validez de los instrumentos de evaluación, prácticamente no se realiza y no se tiene contemplada ninguna estrategia para enmendar esta situación.

Para terminar LA MAYORÍA DE LOS ESTUDIANTES, opina que se les debe evaluar tomando en cuenta todo lo que hacen en el curso y no solo con los exámenes parciales (generalmente 3 de memoria), que se deben mejorar las clases y las actividades de evaluación, que se deben hacer más exámenes prácticos, que debe haber más materiales de laboratorio, que debe darse capacitación pedagógica a los maestros y finalmente que se debe evaluar su aprendizaje “sin favoritismos”, nuevamente es una respuesta que nos sorprende porque de entrada se considera que la evaluación debería ser imparcial.

LA MAYORÍA DE MAESTROS OPINA QUE: están satisfechos con su modo de evaluar, no desean cambiar nada o no contestan y solo el 23% piensa que requiere de capacitación docente, lo que nos parece sumamente preocupante.

Al comparar nuestros resultados con las recomendaciones del COMAEF, vemos que no se llevan a cabo los “mínimos” establecidos por este organismo acreditador, que emitió las recomendaciones pertinentes para la solución de los parámetros con los que no se está cumpliendo, que consisten en obtener la validez y confiabilidad de los instrumentos de evaluación y en diversificar de los métodos de evaluación que se practican en la Institución, para no favorecer solo la memoria como indicativo de aprendizaje.

Se obtuvo la acreditación de la licenciatura de QFB, con las recomendaciones pertinentes. Actualmente se han implementado algunos cursos de capacitación docente a nivel Institucional que permitirán ir haciendo los cambios necesarios para que las prácticas de la evaluación educativa sean más acordes a los nuevos estilos de aprendizaje actuales.

APORTACIONES

Como todo estudio diagnóstico el presente trabajo servirá como un referente para conocer cómo se está practicando la evaluación de los aprendizajes en la institución, pues se tiene contemplado un seguimiento del mismo para el próximo año. Conocer si se ha modificado la “cultura de evaluación” que es propia de nuestra facultad, incidir de manera positiva en la dinámica de la institución, la formación de los profesores, y la implementación de reformas académicas, favorecer la reflexión para darle un nuevo sentido a la evaluación, de modo que pueda considerarse como una tarea compartida, colectiva de todos los involucrados.

BIBLIOGRAFÍA

- Estévez H. (2005). *Enseñar a aprender. Estrategias cognitivas*. 1ª Reimpresión. México. Paidós.
- Fourez G. (2005). *Alfabetización Científica y Tecnológica. Acerca de las finalidades de la enseñanza de las ciencias*. 3ª reimpresión. Argentina Ediciones Colihue.
- Casanova MA. (1998). *La evaluación educativa. Escuela Básica*. 1ª Edición. España. Editorial Muralla.
- Chahuán K. (2009). Evaluación cualitativa y gestión del conocimiento. *Educación y Educadores*. 12 (3). 179- 195.
- Hernández R., Moreno S. (2007). La evaluación cualitativa una práctica compleja. *Educación y Educadores*. 10 (2). 215- 223.
- Mellado V. Carrancedo D. (1993). Contribuciones de la Filosofía de la Ciencia a la Didáctica de la Ciencia. *Enseñanza de las Ciencias*. 11 (3), 331- 339.
- Morán P. (2007). Hacia una valuación cualitativa en el aula. *Reencuentro*. 48. 9-19.
- Nieda J. Macedo B. (1998). *Un currículo científico para estudiantes de 11 a 14 años*. 1ª edición. México. Biblioteca para la Actualización del Maestro de la SEP.
- Perkins D. (2003). *La Escuela Inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*. 3ª reimpresión. España. Gedisa.

PONENCIA 46

La evaluación curricular: una experiencia de investigación del currículum en la Universidad Autónoma de Nayarit



Alma Jazmín Castellón Lepe
alma_jazmin18@hotmail.com
 Perla Iliana Rivera Delgado
pir86@hotmail.com
 Julio Cesar Rivera García
litoriverag@hotmail.com

RESUMEN

Toda evaluación parte de un principio básico “cualquier actividad educativa puede ser mejorada y es, de hecho, mejorable” (Pérez, 1995). La Universidad Autónoma de Nayarit (UAN) siendo una Institución de Educación Superior, tiene como objetivo principal la formación de profesionistas que atiendan las demandas sociales a través de Programas de calidad, para ello es primordial que los Proyectos Curriculares respondan a las necesidades contextuales y a la actualización de cada disciplina. Por ello la necesidad de crear un sistema de evaluación mediante el cual los Programas Académicos tengan la ventaja de conocer la relevancia y pertinencia de su Proyecto Curricular, es decir, en qué medida colabora al logro del propósito de la Universidad; asimismo, propiciar en un futuro el fortalecimiento curricular, no sólo para someterse a una evaluación externa sino para brindar una formación de calidad a los estudiantes que garantice el desarrollo de habilidades que aplicarán en el campo laboral.

PALABRAS CLAVE: Revisión curricular, Fortalecimiento curricular, Evaluación curricular, Congruencia interna.

INTRODUCCIÓN

En la actualidad, las Instituciones de Educación Superior se encuentran en un proceso de mejora continua, lo que implica mantenerse en constante actualización para alcanzar los estándares de calidad y pertinencia que los organismos nacionales e internacionales y la propia sociedad demandan. Según Angulo (1997: 103) “las instituciones educativas realizan múltiples esfuerzos por atender –y plasmar en sus currículos– las directrices y orientaciones teórico-metodológicas conocidas sobre evaluación curricular con el propósito de innovar sus propuestas curriculares y adecuarlas al devenir científico- tecnológico y económico- social”.

Una de las principales herramientas para mantener a los programas educativos actualizados es la evaluación curricular, ya que ésta es un proceso complejo de reflexión y análisis crítico en el cual se conoce la situación del objeto evaluado, permitiendo con ello la toma de decisiones pertinentes y necesarias para la interrelación entre la formación profesional y las necesidades sociales. Ser pertinente implica ser consciente y estar en contacto con las características y necesidades del contexto en el que se está desarrollando cualquier actividad, desde sus diversos ámbitos; social, educativo, económico, político y normativo (Tünnermann; 2006).

Debido a los avances científicos y tecnológicos en el currículum, la Universidad Autónoma de Nayarit se vio en la necesidad de llevar a cabo una revisión curricular, con la finalidad de fortalecer la estructura de los Proyectos Curriculares para la pertinencia de la oferta educativa, ya que los últimos procesos de actualización se dieron con la implementación de la Reforma universitaria en el año 2003; sin embargo estos han sido rebasados por los vertiginosos cambios que han acontecido en el currículum.

Esta problemática se había venido considerando de manera empírica por parte de algunas instancias de la UAN, es por ello que la Secretaría de Docencia a través de la Dirección de Programas Educativos, ha diseñado un Sistema de Evaluación para la valoración de la congruencia interna de Proyectos Curriculares, basado en el Modelo de Discrepancias de Malcom Provus. Este sistema tiene la finalidad de obtener un diagnóstico que dote de resultados que coadyuven al fortalecimiento y a la mejora continua del Proyecto Curricular. Por ello se establecen dos momentos para la evaluación: en el primero se valora la estructura del Proyecto Curricular a través de un instrumento, mientras que en el segundo momento se valora la congruencia interna de las categorías medulares del proyecto, mediante el llenado de una matriz, la cual solo se realizó con los programas cuyos resultados del instrumento estuvieron bajo el estándar propuesto.

En el presente trabajo se explica el sistema de evaluación de Proyectos Curriculares, enfocándose principalmente en los resultados obtenidos, es decir en el diagnóstico de la situación actual de los 31 Proyectos Curriculares que integran a la UAN.

SUSTENTACIÓN

El modelo utilizado para la realización del sistema de evaluación fue el de Malcom Provus, cuyas características esenciales se muestran en tres conceptos básicos:

Esquema 1: Modelo de Discrepancias de Malcom Provus



Construido por los autores.

Para el estándar se construyó una guía de evaluación, la cual se basa principalmente en la Metodología para el Diseño Curricular por Competencias Profesionales Integrales, en ésta se describen cada uno de las categorías y sub-categorías para facilitar el proceso de evaluación. Así mismo se integra una escala que será utilizada para la valoración del Proyecto Curricular y se representa de la siguiente manera:

Tabla1: Valores

Valoración	
1	Cumple totalmente
2	Cumple parcialmente
3	No cumple

Construido por los autores

En cuanto al desempeño, este se refiere a la situación actual del proyecto curricular, para ello fue necesaria la valoración de cada una de las categorías y sub-categorías a través del instrumento de evaluación (1er momento), y en algunos casos con la matriz de congruencia interna (2do momento).

Por último, la discrepancia es la diferencia de comparar el resultado obtenido a través del instrumento (desempeño) con el estándar propuesto, esto se evidencia a través de una matriz de recomendaciones donde se muestran claramente los elementos a fortalecer.

Antes de continuar, es importante mencionar que el objeto a evaluar de este sistema, es la organización de la estructura curricular y la congruencia interna del Proyecto de cada uno de los Programas Académicos pertenecientes a la UAN. Entendiendo por congruencia interna al equilibrio y la proposición de los elementos que integran al Proyecto Curricular, puesto que todos deben estar encaminados a un mismo propósito y agrupados de tal manera que se eviten omisiones, repeticiones y digresiones en la organización de los contenidos.

El Proyecto Curricular es una propuesta de formación profesional que da respuesta a las demandas educativas y sociales. En él se especifica todo lo

referente a las experiencias de aprendizaje, la práctica docente y la evaluación de la institución educativa.

A continuación se muestran las categorías evaluadas del Proyecto Curricular:

- I. Datos generales
- II. Presentación
- III. Antecedentes
- IV. Fundamentación
- V. Ejes del proceso educativo
- VI. Misión y visión
- VII. Plan de estudios
 - VII a. Estructura curricular
- VIII. áreas complementarias
- IX. Sistema de evaluación
- X. Planta académica
- XI. Anexos
- XII. Acervos de consulta

La metodología seguida para la realización de las evaluaciones curriculares consistió en llenar el instrumento de evaluación (1er momento), si el resultado obtenido cumplía totalmente con el estándar se procedía a una reunión con el comité curricular para realizar el llenado de la matriz de congruencia interna(2do momento), en la cual se buscaba la interrelación entre propósito de formación, perfil de egreso, líneas de formación, unidades de aprendizaje, distribución de horas y créditos (correspondientes a las categorías Plan de estudios y Estructura curricular). Posteriormente se emitían las recomendaciones necesarias para el fortalecimiento curricular.

Este proyecto de evaluación curricular está centrado principalmente en el paradigma cuantitativo, es un estudio de diagnóstico ya que tiene la finalidad de identificar las fortalezas y debilidades del proyecto curricular, a través de una revisión curricular para proceder con el fortalecimiento, utilizando como instrumentos una lista de cotejo y una matriz de congruencia (construidos por los autores y de acuerdo con la naturaleza del sistema). Cabe mencionar que este diagnóstico es la primera etapa de la investigación curricular, ya que se tiene planeado dar un seguimiento a través de la investigación acción, es decir, teniendo las bases de la situación actual de los Proyectos Curriculares se creará un plan de acción, en el cual se permita trabajar y a la par poder realizar las actualizaciones y modificaciones correspondientes para llevarlas a la implementación, a la vez que se realicen procesos de evaluación para retroalimentarlo.

RESULTADOS

De acuerdo con las evaluaciones realizadas a los 31 Proyectos Curriculares que conforman a la Universidad Autónoma de Nayarit, en el período de Enero a Junio de 2011, se muestra una tabla con los resultados obtenidos en esta primer etapa de la investigación curricular, es decir el diagnóstico de la situación en la que se encuentran los Proyectos Curriculares de la Universidad de acuerdo con el primer momento. En ella se muestran tanto los programas académicos como los puntajes obtenidos en cada una de las categorías (los datos han sido redondeados de manera que solo se muestran números enteros).

Tabla 2: Resultados de la evaluación curricular

PROGRAMAS ACADÉMICOS	CATEGORÍAS

MEDICINA VETERINARIA Y ZOOTECNIA	2	2	1	2	2	1	1	1	2	3	3	3
PESQUERO	2	2	1	2	2	1	2	1	2	3	3	3
BIOLOGÍA	2	2	3	2	2	2	1	1	1	3	3	3
AGRONOMÍA	3	1	1	1	2	1	1	1	1	3	3	3
ÁREA DE ARTES												
MÚSICA	2	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	1

Construido por el autor.

De esta información se presentan las siguientes conclusiones por área de conocimiento:

Del Área de Ciencias Sociales y Humanidades se rescatan los siguientes datos: Todos los proyectos presentan faltantes en los datos generales y en los anexos, en cuanto a los acervos de consulta la mayoría no los presenta. Una de las categorías de más peso es la de fundamentación (Cat4), en ésta tanto Ciencias de la Educación como Lingüística Aplicada se encuentran dentro del estándar deseable, el resto cumplen parcialmente con los requerimientos. La parte central que es el plan de estudios (Cat.7 y 7a), se encuentra de manera regular, ya que tres de los siete programas cumplen totalmente con el estándar propuesto mientras que el resto cumple parcialmente, es decir, pueden ser mejorados. Los apartados de áreas complementarias y sistema de evaluación han sido contemplados por la mayoría, solo Ciencia Política no los incluye. El área de ciencias sociales y humanidades de manera general cumple parcialmente con el estándar propuesto.

En el Área de Ciencias de la Salud se obtuvo que: Las primeras dos categorías se cumplen parcialmente con los elementos solicitados, excepto por el caso de Terapia Física que no cuenta con datos generales. Respecto a la categoría 3, solo el proyecto de Profesional Asociado en Nutrición y Alimentación Humana no lo presenta, ya que mencionan que el programa es de nueva creación. En las categorías en donde podemos observar las fortalezas del área de manera general son 6, 7, 8 y 9. Es decir la mayoría de los programas tienen estructurada de manera adecuada la parte medular que es el plan de estudios. De manera general el Área de Ciencias de la Salud presenta favorables resultados respecto al estándar propuesto.

El Área de Ciencias Económicas y Administrativas presenta los siguientes datos: Los siete programas cumplen parcialmente con las categorías 1, 2 y 5, las cuales hacen referencia a los datos generales, la presentación y los ejes del proceso educativo. A excepción de Sistemas Computacionales que no integra la presentación del proyecto. Todos los programas presentan las categorías 4 y 7, sin embargo no se cumple totalmente con los requerimientos, ya que solo muestran algunos rasgos

característicos de lo solicitado, a excepción del programa de Turismo que cumple con los elementos de plan de estudios. Las categorías 6 y 8 de misión- visión y áreas complementarias son presentadas por cada uno de los proyectos, mencionando que solo en el de Economía se cumple parcialmente con uno de ellos. Respecto a las categorías 9, 10 y 12 de sistema de evaluación, planta académica y acervos de consulta respectivamente, se obtiene que solo el programa de Turismo presenta algunos elementos de planta académica, Economía presenta parcialmente fuentes de consulta sobre el documento y el resto de programas no incluyen estos apartados.

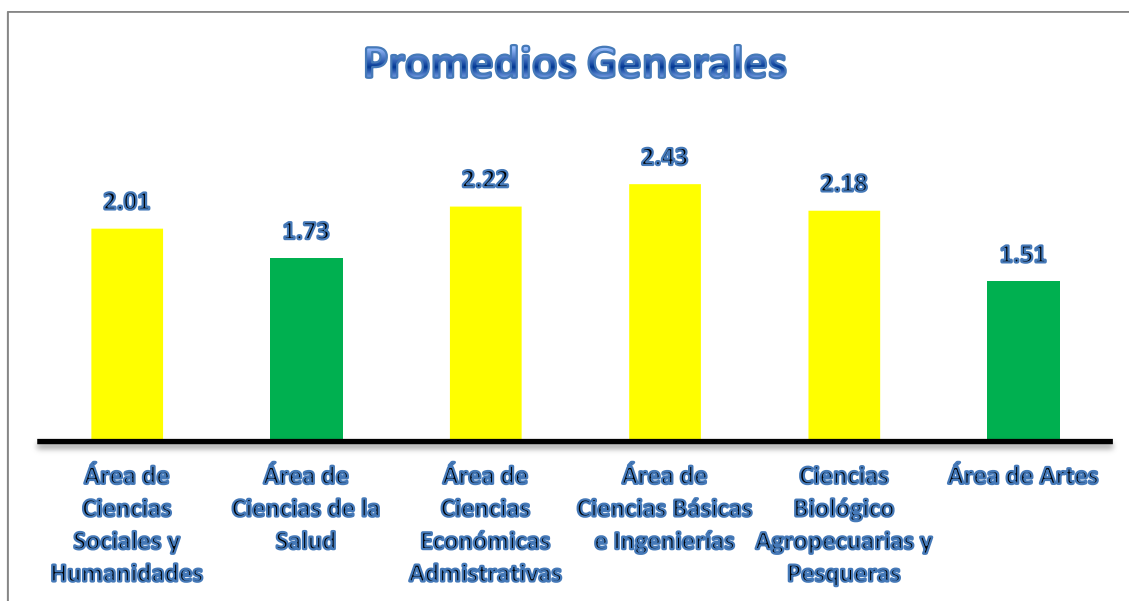
Por otra parte el Área de Ciencias Básicas e Ingenierías presenta en las cinco primeras categorías que la mayoría de los programas cumplen parcialmente con los elementos propuestos. A excepción del proyecto de matemática que no cumplió con lo necesario en la categoría 4 de fundamentación. Las fortalezas las podemos observar en las categorías 6 y 8, esto es: Misión, Visión y las áreas complementarias. En el sistema de evaluación, planta académica, anexos (programas de unidades de aprendizaje) y acervos de consulta; es en donde se deja ver las deficiencias de la mayoría de los proyectos.

En cuanto al Área de Ciencias Biológico Agropecuarias y Pesqueras se encontró que en la categoría 4, el programa de Agronomía cumple con lo requerido, en cambio los restantes cumplen parcialmente, es decir falta reestructurar o complementar ciertos elementos. En la categoría 7 que es el plan de estudios y estructura curricular se observa que 3 de los 4 Programas cumplen con lo requerido, excepto Ingeniería Pesquera. En la categoría 8, cuatro Programas cumplen con lo requerido. La categorías 10, 11 y 12 que corresponden al Sistema de Evaluación, Anexos y Acervos de Consulta no son presentadas por ninguno de los programas.

Por ultimo en el Área de Artes conformada por la Licenciatura en Música se obtuvieron los siguientes resultados: 9 de las 12 categorías cumplen con lo requerido, y solo 3, que en este caso son los Datos Generales, Sistema de Evaluación y Anexos cumplen parcialmente.

A continuación se muestra una gráfica con los promedios obtenidos por cada una de las áreas del conocimiento:

Gráfico 1: Promedios por Área de Conocimiento



Construida por los autores.

La gráfica nos muestra que la mayoría de los Proyectos Curriculares de la Universidad se encuentran bajo el estándar de: cumple parcialmente, es decir existen ciertos detalles que depurar para lograr entrar a un estándar más favorable; en promedio los Proyectos Curriculares de la UAN tienen un resultado de 2.01 (en la escala del 1 al 3). Estos resultados no son completamente favorables, ya que demuestran que la oferta educativa universitaria no es pertinente en la mayoría de los programas académicos y esto debido principalmente a que no se contemplan las problemáticas sociales de referencia como el sustento para la existencia del programa, siendo estas de donde se derivan tanto el propósito de formación como las características del perfil de egreso.

Es importante mencionar que dichos resultados serán uno de los fundamentos para realizar el seguimiento a través del fortalecimiento, el cual tiene la finalidad de auxiliar a los programas académicos en la estructuración curricular para lograr la homogeneidad de los proyectos curriculares, para que cada uno cumpla con su prospectiva y logren formar profesionistas que respondan a las necesidades sociales.

CONCLUSIONES

De acuerdo con los resultados obtenidos en las evaluaciones realizadas a cada uno de los Proyectos Curriculares de la Universidad, se detectaron algunas fortalezas y debilidades:

Fortalezas

- La mayoría de los Proyectos presentan en su misión la razón de ser del programa académico y hacia donde se encaminan sus esfuerzos; por otra parte, muestran en la visión una prospectiva alentadora y los valores institucionales.
- Respecto a las áreas complementarias, están debidamente integradas, considerando los lineamientos institucionales y características del programa.
- En el área de la salud todos los programas están debidamente estructurados de acuerdo con el estándar propuesto, es decir, cumplen con la estructura curricular que se plantea como idónea, sin embargo es importante atender cuestiones de contenido.
- Los programas de nueva creación se encuentran actualizados y estructurados adecuadamente, siendo mínimos los cambios que se tienen que realizar.

Debilidades

- En la categoría referente a la fundamentación, la mayor parte de los Proyectos Curriculares presenta carencias en cuanto a: la definición de las problemáticas sociales de referencia, el estado del arte y el análisis del campo ocupacional y mercado de trabajo.
- Una de las categorías fundamentales del Proyecto Curricular es la referente a plan de estudios y estructura curricular, en la cual se encontraron las principales deficiencias, debido a que la mayoría no contempla un propósito de formación, por lo tanto se desencadena una desarticulación en el proceso de formación.
- En cuanto a la categoría de sistema de evaluación, no es integrada por la mayoría de los programas.

Este tipo de observaciones dan pie para saber qué aspectos reforzar en el proceso de fortalecimiento curricular que sería la siguiente etapa para este proceso de investigación del curriculum. Se espera que en el lapso de un año se pueda contar con todos los programas académicos actualizados o modificados según sea el caso, validados por Secretaría de Docencia y registrados ante la Dirección General de Profesiones. Todo esto con la finalidad de que la universidad cumpla con su misión de ofertar programas de calidad y pertinentes con las necesidades sociales. Además de favorecer las evaluaciones externas de organismos nacionales e internacionales.

REFERENCIAS

- DE ALBA, Alicia. (1991). Evaluación Curricular: conformación conceptual del campo. UNAM. México, D.F.
- DE ALBA, Alicia. 1997. *El curriculum universitario: de cara al nuevo milenio*. Plaza Valdéz y Editores, UNAM, México.
- Pacheco Ladrón De Guevara, Lourdes C. 2006. *Metodología de investigación*. UAN, México.
- PÉREZ, Juste R. (1995): "Evaluación de programas educativos". En L. M. Villar y A. Medina *La evaluación de centro educativos, centros y profesores*. Madrid: Universitas.
- Quintero Corzo, J., Munévar Molina R. & Yepes Ocampo C. 2007. "Investigación-acción y currículo; un recorrido por el mundo" Colombia.
- Tünnermann C; (2006) "Pertinencia y Calidad de la Educación Superior. Lección inaugural" Guatemala. Consultado el 21 de noviembre de 2006, en: <http://biblio2.url.edu.gt:8991/libros/lección%20inaugural2006texto.pdf>
- Universidad Autónoma de Nayarit (2010), "Metodología para el Diseño Curricular por Competencias Profesionales Integrales".

PONENCIA 47

Descripción del modelo teórico que permita monitorear la implementación curricular. Caso del Sistema de Universidad Virtual de la Universidad de Guadalajara



7º CONGRESO DE
INVESTIGACIÓN
EDUCATIVA

María Elena Chan Núñez

machancita25@hotmail.com

José Alfredo Flores Grimaldo

alfredof@redudg.udg.mx

Ma. Inez González Navarro

mainezgndei@hotmail.com

RESUMEN

La ponencia integra los avances de la construcción de un modelo teórico que permita dar seguimiento a la implementación curricular en tres fases al ingreso, durante la permanencia y al egreso, a través de monitorear los trayectos escolares de los estudiantes, que permita intervenir de manera oportuna para que el mayor número de estudiantes logre graduarse. El modelo integra tres perspectivas que son la personal, la organizacional y la de interacción social, donde el estudiante tendrá que construir su ruta de formación a partir de las condiciones que se presenten al momento de tomar decisiones de acuerdo con el trayecto sugerido por la organización escolar (ingreso, permanencia y egreso), valorando si ésta es flexible o inflexible a las condiciones siempre cambiantes del estudiante.

PALABRAS CLAVE: Trayectoria escolar, educación en línea, desempeño académico.

INTRODUCCIÓN

El Sistema de Universidad Virtual (SUV) es un órgano desconcentrado de la Universidad de Guadalajara encargado de ofrecer, administrar y desarrollar programas educativos en la modalidad virtual entendida como modalidad educativa que apunta a ampliar el acceso a la educación y a la formación, liberando a los alumnos de las limitaciones de tiempo-espacio, y ofreciendo mayor flexibilidad a las oportunidades de aprendizaje individual y grupal, en los niveles medio superior y superior; así como de realizar actividades de investigación, extensión y difusión de la cultura. Ante esta misión, resulta importante investigar el grado de flexibilidad que tiene la programación curricular para permitir que los estudiantes adapten el trayecto

escolar sugerido a sus condiciones contingentes, por ser una condición necesaria para quien se inscribe en esta tipo de modalidad.

En el SUV, los programas educativos que se imparten, tienen como diferencia el tiempo en que fueron creados, de tal manera que se identifican tres grupos con características diferentes de acuerdo al tiempo de operación. En el primero se ubica el programa pionero la Licenciatura en Educación, con inicio de operaciones en el 2001; es decir, mucho antes que fuera creado el Sistema, y el cual finca las bases para el desarrollo de otros cinco programas (Licenciaturas en Bibliotecología, Administración de las organizaciones, Tecnologías de la Información, Gestión Cultural y Bachillerato a distancia), los cuales conforman el segundo grupo, cuya característica es que cuenta con al menos una generación de egresados. Por último, se agrupa a los programas de reciente creación y que todavía no tienen egresados, pero sí avance en créditos (Lic. en Seguridad Ciudadana y Bachillerato General por áreas Interdisciplinarias). También en este último grupo se han incorporado a la oferta programas de posgrado dos maestrías y un doctorado, pero que para el desarrollo del proyecto, se decidió no incorporar. La dimensión por analizar es la académica-curricular, es decir, como operan los procesos de formación profesional, en los programas educativos de bachillerato y licenciatura.

Todos los programas operan bajo el diseño y administración curricular con base en los criterios de apertura, viabilidad, pertinencia, flexibilidad. En este último criterio de flexibilidad es donde se centra la atención de la investigación ya que se considera que engloba al resto. El modelo educativo del SUV (2004 : 29), menciona que un programa es flexible cuando se cumplen los siguientes puntos:

- Acreditación por itinerarios considerando proporciones en créditos por unidades de competencia;
- Armado libre de trayectorias;
- Orientación para el armado de trayectorias; Instrumentos para evaluación por competencias;
- Estrategias de autoaprendizaje;
- Uso de estrategias multimediáticas;
- Movilidad entre programas, entre instituciones, entre centros de la Red;
- Organización del diseño curricular por unidades de competencia;
- Organización del diseño instruccional por objetos de aprendizaje.

Sin embargo, no se ha realizado un seguimiento sistematizado que nos permita valorar en qué medida cada uno de estos puntos se ha cumplido, o sí la forma en la que se opera beneficia o perjudica el avance de los alumnos.

Una forma de integrar estas características, es operar bajo las condiciones de una comunidad de aprendizaje, diferenciándola de un grupo escolar como se describe a continuación:

Aspecto	Grupo escolar	Comunidad de aprendizaje
Contenido	Según currículo determinado	Según necesidades de aprendizaje
Lugar	Salón de clases	Cualquier lugar propicio para el estudio
Tiempo	Calendario y horario escolar	Momentos de coincidencia o en relación asincrónica
Modo de aprender	Con presiones hacia la homogeneización	De acuerdo a la diversidad de quienes aprenden
Modos de enseñar	Como lo decide el docente	Cuando y como lo necesita quien aprende
Organización	Como lo decide la autoridad escolar	Como el grupo lo requiere y decide

Fuente: Modelo educativo UDGVirtual. Modelo de aprendizaje pág. 9

Este concepto de flexibilidad, está asociado a la capacidad de adaptación de la organización curricular a las necesidades y requerimientos de los estudiantes como se evidencio en la comunidad de aprendizaje. De tal forma que cuando un aspirante elija el programa educativo, se logre una empatía y lo que la institución ofrece coincida con sus expectativas profesionales; pero al hacerlo, también consideró sus condiciones actuales y las facilidades que la institución le ofrece para alcanzar su objetivo. Sin embargo, esas condiciones no son estables y pueden variar a lo largo del trayecto escolar (dividido en tres momentos de observación ingreso, permanencia, egreso) y es cuando la organización escolar debe adaptarse a esas nuevas condiciones y se logre el objetivo común. Es decir, uno de los propósitos que tiene el SUV, es formar recursos humanos, y la forma de evidenciar su eficiencia, es logrando que la mayoría de alumnos inscritos logre graduarse.

Mientras que el aspirante se inscribe a un determinado programa educativo porque desea obtener un título que avale su formación. Por lo tanto, se genera lo que el modelo educativo del SUV, denomina comunidad de aprendizaje (Consejo General

Universitario, 2004:17) entendida como “un grupo de personas que participan en actividades o proyectos educativos para aprender, generar y recrear conocimientos de manera individual o grupal, quienes comparten objetivos e intereses, lo que propicia la unidad de sus miembros”.

La necesidad de medir el grado de flexibilidad de la organización académica, radica en que la población objetivo a la que se dirigen los programas educativos del SUV, tiene un perfil diferente a la población de la oferta tradicional, y es por esta razón que la capacidad de adaptación de la organización académica a estas condiciones, para determinar el logro o el obstáculo para su graduación. Es decir, a mayor flexibilidad de la organización escolar mayor será el número de participantes en los programas que logren graduarse. Para dar respuesta a ésta relación es que fue necesario construir un marco de referencia teórica, partiendo de las decisiones de los estudiantes, para avanzar o abandonar ante la inflexibilidad de la operación curricular.

Ahora, los estudiantes deciden permanecer y concluir el programa educativo elegido bajo diversas circunstancias, que han sido estudiadas desde diferentes perspectivas teóricas a nivel macro y micro, pero que han delimitado la explicación a factores parciales (véase cuadro 1), lo cual permite inferir que el problema debe ser considerado como multifactorial.

Cuadro 1. Resumen de perspectivas teóricas

Teorías	Supuestos básicos	Limitaciones	Representantes
Psicológicas	La conducta de los estudiantes refleja atributos propios y específicos relacionados con las características psicológicas de cada individuo (personalidad, disposición, motivación, habilidad y capacidad). Es posible distinguir a los estudiantes que permanecen y a los desertores, por los atributos de su personalidad que determinan diferentes respuestas a circunstancias educativas similares.	Para dar seguimiento en particular a la deserción estudiantil no es explicativa.	Summerskill, Marks, Elton, Hanson, Taylor, Hannah, Chason, sharp.
Sociales o ambientales	El éxito o el fracaso estudiantil es moldeado por las mismas fuerzas que configuran el éxito social en general y que definen el lugar que los individuos y las instituciones ocupan en la sociedad. Son elementos de predicción importantes del éxito escolar: • el estatus social individual • la raza • el sexo La deserción refleja el deseo intencional de las organizaciones educativas de restringir las oportunidades educativas y sociales a determinados grupos, aunque se declare lo contrario.	No explican las diferencias entre las fuerzas específicas en una u otra institución.	Karabel, Pincus, Duncan, Hauser

Teorías	Supuestos básicos	Limitaciones	Representantes
Fuerzas económicas	El estudiante contrasta los beneficios vinculados a la obtención de un determinado grado en una determinada institución, con los recursos financieros necesarios para hacer frente a la inversión que supone estudiar en la universidad.	Las explicaciones son parciales ya que si un estudiante está satisfecho con la institución acepta el costo para continuar.	Manski, Jensen, Wise
Organizacionales	El efecto del tamaño, la complejidad institucional, los recursos disponibles, el ambiente y la existencia de estímulos diversos sobre la socialización de los estudiantes.	No considera las subculturas estudiantiles y por tanto no explica porque los estudiantes pueden tener diferentes tipos de conducta.	Bean, Kamens
Interaccionales	La conducta estudiantil es resultado de la interacción dinámica recíproca entre los ambientes y los individuos.	No explica como el fenómeno de la deserción puede variar a lo largo del tiempo. Necesidades a las que debe responder: Longitudinal, factores externos e impacto de la organización formal.	Pervin, Rubin, Spady, Tinto

Fuente: Una reconsideración de las teorías de la deserción estudiantil (Tinto, 1989).

También se identifica que algunas de las deficiencias de las perspectivas teóricas se complementan con los postulados de otras, por lo que será necesario mezclar tres posturas teóricas para complementar las explicaciones:

- 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 de que la organización de las instituciones educativas, sus estructuras formales y sus recursos y patrones de asociación, tienen una repercusión real sobre las actuaciones estudiantiles. Sin embargo, poseen un poder explicativo insuficiente al ignorar las subculturas o los patrones de interacción entre asesores 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 en

la socialización en los roles del estudiante, mientras más adaptado éste al rol es más probable su permanencia.

Los puntos de intersección entre las tres perspectivas (Véase Figura 1) 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, donde 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 trabajaran bajo un esquema de cooperación.

Entre el alumno y el sistema social, se dan interacciones con la comunidad académica, integrada por asesores, compañeros y personal administrativo. La organización académica proporciona la plataforma como el medio para propiciar la interacción.

Figura 1. Perspectivas Teóricas

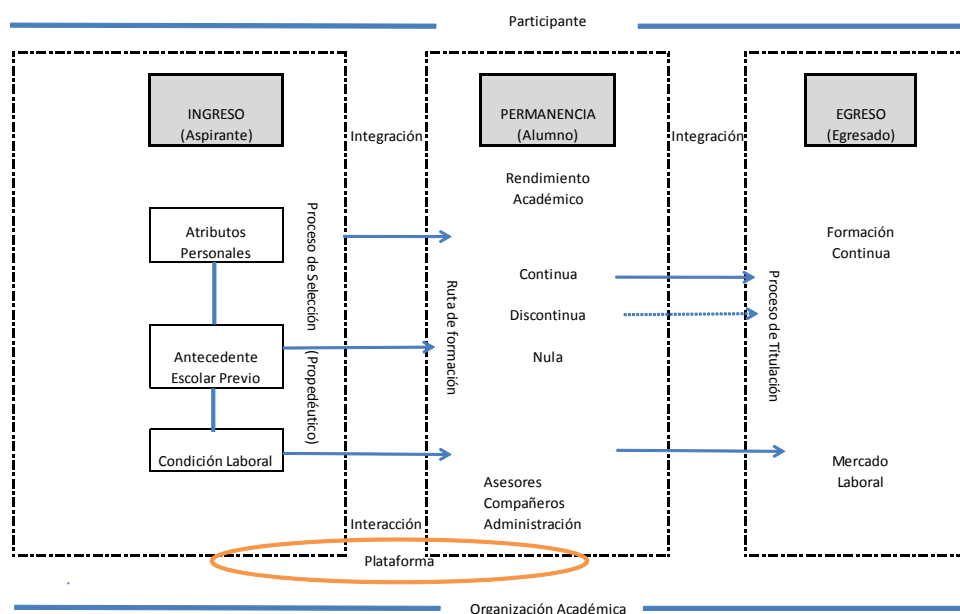


Fuente: Construcción a partir de Tinto (1989) y Bean (1980).

Como se mencionó, el recorrido del estudiante por la institución pone de manifiesto variaciones en las condiciones con las que el estudiante ingresa, por lo que resulta necesario considerar tres momentos de observación congruentes con el avance en el programa educativo: ingreso, permanencia y egreso (véase Figura 2). Que permita identificar en cada uno de los momentos si la implementación curricular es flexible a las condiciones de los alumnos, o las dificultades a las que se enfrenta para continuar avanzando son producto de la organización escolar.

La organización escolar tiene ya programada la ruta de formación en la que reconoce diferentes roles al estudiante, al ingreso se le denomina aspirante, donde se fijan las expectativas con respecto al programa a través de la información que le proporciona la institución, y decide someterse a un proceso de selección, para una vez que es admitido, adquiere el estatus de alumno y pueda empezar a decidir sobre la ruta de formación, hasta concluir el total de créditos solicitados y adquiere el estatus de egresado, que al aprobar el proceso de evaluación profesional pueda considerarse graduado hasta la obtención de su título.

Figura 2. Modelo explicativo del trayecto de formación.



Fuente: construcción propia.

Es ante este enfoque de carácter sistémico-longitudinal de ver el trayecto escolar, y resaltando la importancia de la organización escolar para hacer frente a las dificultades personales, de interacción social y tecnológicas, que representan un obstáculo para la permanencia del estudiante. Por lo tanto, el propósito es identificar el grado de flexibilidad de la organización académica del SUV, para adaptarse a las necesidades contingentes de los alumnos, en cada uno de los momentos de formación y éstos puedan concluir exitosamente el programa elegido.

En los tres momentos de observación será necesario recolectar información sobre la organización escolar (documentos y entrevistas responsables de área) y a través de encuestas recuperar la experiencia de los estudiantes en los momentos claves de la implementación curricular y desde el rol que les fue asignado (aspirante, alumno, egresado) y el acceso a las bases de datos de registro escolar de los estudiantes.

Siendo la unidad básica de análisis el programa educativo, para integrar los resultados que permitan describir el funcionamiento del SUV.

La implementación de este modelo, implica contar con una infraestructura para la recolección y procesamiento de información de grandes cantidades, es decir, se hace evidente construir un sistema de información, confiable que permita elaborar los reportes a partir del cruce de información generada por diferentes áreas académicas y administrativas para facilitar la operación curricular. Fue necesario elaborar un inventario de la información que generan e identificar las ausencias para sistematizar y resguardar la información.

APORTACIONES PARA LA IMPLEMENTACIÓN CURRICULAR

A manera de cierre, se exponen a continuación algunas de las aportaciones que se esperan de esta investigación y que permitirán valorar la implementación curricular de cada uno de los programas:

- Con base en un estudio exploratorio realizado a estudiantes con trayectorias continuas y discontinuas, se ha logrado identificar algunos obstáculos para el avance de los estudiantes en la operación de los programas, que ha permitido recuperar a estudiantes que habían retrasado su avance; por esta razón reconocemos la importancia del seguimiento de las trayectorias como un elemento clave para la evaluación de la implementación curricular.
- Valorar el grado de integración académica que propicia la organización escolar, para que desde que el aspirante elija carrera, se tenga la certeza que lo que está buscando coincide con lo que la institución le puede proporcionar.
- Identificar las unidades de aprendizaje que causan problema a los estudiantes e intervenir en su diseño.
- Conocer las dificultades a las que se han enfrentado y que dan origen a diferentes tipos de trayecto escolar, de tal manera que ayuden a generar a partir del seguimiento personalizado una ruta de formación alterna.
- Medir el impacto de la formación a través de la opinión de los egresados y empleadores, siendo congruentes con sus nuevas competencias adquiridas y el cambio en el desempeño laboral.

BIBLIOGRAFÍA

- Bean, J. P. (1980). Student Attrition, Intentions and Confidence. *Research in Higher Education* (17), 291-320.
- Chain, R., & Ramírez Muro, C. (1997). Trayectoria escolar: la eficiencia terminal en la universidad veracruzana. *Revista de Educación Superior*, 26 (102), 79-97.
- Consejo General Universitario . (2004). *Dictamen de creación del Sistema de Universidad Virtual*. Guadalajara, Jalisco: Universidad de Guadalajara.
- De Garay Sánchez, A. (2004). *Integración de los jóvenes en el sistema universitario. Prácticas sociales, académicas y de consumo cultural*. Estado de México: Pomares.
- Romo López, A., & Fresán Orozco, M. (1999). Los factores curriculares y académicos relacionados con el abandono y el rezago. En *Deserción, rezago y eficiencia terminal en las IES. Propuesta metodológica para su estudio* (pág. 244). México: ANUIES.
- Sistema de Universidad Virtual. (2004). *Modelo Educativo del Sistema de Universidad Virtual*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- Tinto, V. (1989). Definir la deserción: una cuestión de perspectiva. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* (71).
- Tinto, V. (1989). Una reconsideración de las teorías de la deserción estudiantil. En c. R. Santoyo, *Trayectoria escolar a la educación superior* (págs. 47-84). México: SEP , ANUIES.

PONENCIA 48

Evaluación diagnóstica del área de salud



María García Ramírez
mgarciaramirez62@gmail.com

Iris Haydee Larios Híjar
ilarios_hijar@hotmail.com

RESUMEN

La evaluación ha sido utilizada por las Instituciones de Educación Superior para mejorar la calidad académica de las mismas. En este sentido, la Secretaría de Docencia dependiente de la UAN, a través de la Dirección de Programas Educativos, ha diseñado un Sistema de Evaluación para la valoración de la congruencia interna de Proyectos Curriculares, cuya finalidad principal es la de obtener un diagnóstico para contribuir a su fortalecimiento y mejora continua. En este trabajo se presentan los resultados obtenidos en cada uno de los Programas Académicos del Área de Ciencias de la Salud.

PALABRAS CLAVE: Evaluación, curriculum, congruencia.

INTRODUCCIÓN

Actualmente las Instituciones de Educación Superior han generado diversas estrategias y acciones tendientes al fortalecimiento y desarrollo de la misma, lo que ha propiciado procesos de evaluación encaminados a mejorar su calidad académica, a mantenerse actualizada para alcanzar los estándares de calidad y pertinencia que demandan la sociedad y los distintos organismos evaluadores. Ser pertinente implica ser consciente y estar en contacto con las características y necesidades del contexto donde se desarrolle cualquier actividad de los ámbitos social, económico y político.

En consecuencia los procesos de evaluación curricular y de las variables institucionales que la integran, han sido objeto en los últimos años de atención considerable para fortalecerlos e incrementar los niveles de calidad competitivos a nivel regional, nacional e internacional.

La Universidad Autónoma de Nayarit (UAN) es una institución educativa que busca cumplir con el objetivo de proporcionar a la sociedad una educación de calidad, que responda a los nuevos retos que día a día están surgiendo, por lo que se requiere que constantemente esté en la revisión de todas y cada una de las actividades que desarrolla, entre las que destacan las del ámbito curricular.

En este sentido la Secretaría de Docencia dependiente de la UAN, a través de la Dirección de Programas Educativos, ha diseñado un Sistema de Evaluación para la Valoración de la congruencia interna de Proyectos Curriculares, basado en el Modelo de Malcom Provus cuya finalidad principal es la de obtener un diagnóstico para contribuir al fortalecimiento y mejora continua del proyecto curricular. Para este caso se exponen los resultados generales obtenidos del área de Ciencias de la Salud.

FUNDAMENTACIÓN

La evaluación curricular es un proceso continuo en el que la participación de todos y cada uno de los involucrados es determinante para su desarrollo y que pretende valorar las condiciones de los programas académicos de la institución para mejorarlos y en el caso de la congruencia interna del proyecto curricular obtener un diagnóstico que contribuya a la formación integral de los estudiantes.

La evaluación permite a las instituciones entre otros elementos obtener información útil para la toma de decisiones y hacerle frente a las problemáticas sociales y educativas que puedan surgir a lo largo del proceso de formación, siendo fundamental para ello tener en claro el enfoque curricular que los guía.

Para este Sistema de Evaluación propuesto por la Secretaría de Docencia de la UAN se definió currículo de acuerdo a De Alba, Alicia (1991) " ...la síntesis de los elementos culturales que conforman una propuesta política-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales, cuyos intereses son diversos y contradictorios aunque algunos tienden a ser dominantes o hegemónicos y otros tienden a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía."

La evaluación curricular es un proceso continuo y objetivo con el propósito de valorar el grado de éxito del Proyecto Curricular con respecto a las metas propuestas comparando la realidad con el modelo a seguir, para determinar la conveniencia de conservarlo o modificarlo de acuerdo a la pertinencia en su propuesta de formación.

Por lo tanto es importante que los programas académicos de la UAN consideren a la evaluación como una oportunidad de implementar acciones tendientes a la transformación y superación académica de los estudiantes y por ende de la sociedad.

En este proceso de evaluación se tomo en cuenta el Modelo de Evaluación de Discrepancias de Malcom Provus que permite identificar metas, objetivos, desarrolla instrumentos para medir la ejecución y compara los datos obtenidos con los objetivos necesarios para determinar el grado de discrepancia o congruencia existente. A través de este modelo se pretende mostrar las discrepancia, las diferencias entre cómo debe estar diseñado el proyecto curricular de un programa académico y como está actualmente trasladado a los términos del Modelo de Evaluación el primero es conocido como estándar, el segundo como el desempeño y al resultado de comparar estos dos se le conoce como discrepancia.

RESULTADOS

El área de la salud se compone de las Licenciaturas en Enfermería, Médico Cirujano, Químico Farmacobiologo, Cirujano Dentista y Cultura Física y Deporte, así como de los programas de Profesional Asociado de Nutrición y Alimentación Humana y Terapia Física. Estos programas académicos han sido evaluados en una primera etapa con un instrumento integrado por doce categorías:

Tabla 1. Categorías evaluadas

No.	Categoría
I	Datos Generales
II	Presentación
III	Antecedentes
IV	Fundamentación
V	Ejes del Proceso Educativo
VI	Misión y Visión
VII	Plan de Estudios
VII a	Estructura curricular
VIII	Áreas Complementarias
IX	Sistema de evaluación
X	Planta Académica
XI	Acervo de consultas
XII	Anexos

Construcción de las autoras.

Dichas categorías fueron valoradas considerando una serie de elementos (estándar), a través de la siguiente escala:

Tabla 2. Escala de valores

Valoración	
1	Cumple totalmente
2	Cumple parcialmente
3	No cumple

Construcción de las autoras.

Los resultados obtenidos en cada uno de los proyectos curriculares del Área de Ciencias de la Salud fueron los siguientes:

Tabla 3. Resultados generales

ÁREA DE CIENCIAS DE LA SALUD	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
ENFERMERÍA	2	2	1	1	2	1	1	1	1	2	2	2
MEDICO CIRUJANO	2	2	1	2	2	1	1	1	1	2	2	2
QUÍMICO FARMACOBIOLOGO	2	2	1	2	2	1	1	1	1	2	3	2
CULTURA FÍSICA Y DEPORTE	2	1	1	1	2	1	1	1	1	1	2	1
TERAPIA FÍSICA	3	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	2
NUTRICIÓN Y ALIMENTACIÓN HUMANA	1	1	3	1	2	1	1	1	2	3	2	1
CIRUJANO DENTISTA	2	2	1	1	2	1	1	1	1	1	2	1

Construcción de las autoras

De acuerdo con la tabla de resultados generales se presenta un breve análisis de la situación actual de cada uno de los proyectos curriculares.

Licenciatura en Enfermería

En los resultados obtenidos se tiene que el proyecto curricular de Enfermería en datos generales y presentación obtuvo una escala de dos, lo que significa que cuenta

con algunos elementos pero que de acuerdo con el estándar hace falta la actualización de los mismos. Cumple satisfactoriamente con los antecedentes haciendo una descripción cronológica de su desarrollo a lo largo de su existencia y la fundamentación define de manera clara como responde a las necesidades sociales que le demandan.

La categoría cinco que se refiere a los ejes del proceso educativo se cumple parcialmente, al no presentarlo de acuerdo a las características propias del programa. Las categorías de 6, 7, 8, y 9 que se refiere a la misión y visión, plan de estudio, áreas complementarias y los sistemas de evaluación cumplen totalmente con lo requerido. En las categorías 10, 11, 12 que se refiere a la planta académica, acervos de consulta y los anexos, se observa que se cumple parcialmente con el estándar propuesto.

Médico Cirujano

El programa de Médico Cirujano obtuvo un resultado satisfactorio, ya que cumple parcialmente al no presentarlo con las características del programa. En datos generales y presentación cumple parcialmente por En la categoría 3 cumple con la descripción de la evolución que ha tenido el programa.

En las categorías 4 y 5 que le corresponde a los antecedentes y a la fundamentación Por su parte el 6 que es la misión y la visión, 7 que se refiere al plan de estudios, el 8 a las áreas complementarias y el 9 que se refiere a los sistemas de evaluación cumplen satisfactoriamente. El resto que le corresponde a la planta académica, acervos de consulta y a los anexos cumplen parcialmente lo que significa que se tendrá que complementarlo.

Químico Farmacobiólogo

Los resultados obtenidos en la evaluación diagnóstica al proyecto curricular de Químico Farmacobiólogo de manera general son regulares ya que presenta cinco categorías que cumplieron satisfactoriamente con lo requerido (Antecedentes, Misión y Visión, Plan de Estudio, Áreas complementarias y los Sistemas de Evaluación).

Para las categorías 1, 2, 4, 5, 10 y 12 son consideradas con satisfacción regular por no contar con el total de los elementos que se requieren de acuerdo al instrumento

utilizado, Por último este proyecto curricular presenta en la categoría 11 que se refiere a los acervos de consulta que carece de ésta.

Cirujano Dentista

El proyecto Curricular de Cirujano Dentista no presenta mayor problema ya que solo en 4 sus categorías tendrá que complementarlas para cumplir totalmente con los requerimientos, estas categorías son la de datos generales, presentación, ejes del proceso educativo y los acervos de consulta.

Por otro lado es muy grato señalar que 8 de las 12 categorías cumplen satisfactoriamente con todos los requerimientos que se requieren en el estándar.

Cultura Física y Deporte

El proyecto de cultura Física y Deporte, es un programa académico de reciente creación, mismo que está diseñado con todos los elementos que se requirieron para realizar la evaluación diagnóstica. Así, solo se detecta que las categorías 1, 2 y 11 (Datos generales, Ejes del proceso educativo y los acervos de consulta) cumplen parcialmente con lo requerido.

El resto de las categorías se cumplen satisfactoriamente con lo requerido para esta evaluación.

Terapia Física

El programa de terapia física al igual que el anterior es de reciente creación aún no egresa ninguna generación, pero también fue realizada la evaluación diagnóstica obteniendo los siguientes resultados. Las categorías 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 y 9 cumplen satisfactoriamente con los requerimientos. Sin embargo las categorías 10, 11 y 12 cumplen parcialmente con lo requerido.

Nutrición y Alimentación Humana

El Asociado en Nutrición y Alimentación Humana es un programa de reciente creación y que los resultados obtenidos fueron los siguientes: en las categorías 1 y 2

se cumple satisfactoriamente; en la categoría 3 que se refiere a los antecedentes carece de ellos, presenta satisfactoriamente la fundamentación del proyecto; parcialmente cumple con la categoría 5 que es el eje del proceso educativo; las categorías 6, 7, 8, 9 y 12 están de acuerdo a lo requerido; a la categoría 9 referido a la planta ecdémica se encuentra incompleto; la categoría 10 que se refiere a los sistemas de evaluación se carece de ello y en la categoría 11 no cumple con lo requerido.

Conclusiones

El hablar sobre evaluación curricular es sin duda un tema de controversia, por el sin numero de conceptualizaciones respecto al tema. Sin embargo el propósito la presente evaluación es el darnos cuenta de las fortalezas y debilidades de los proyectos curriculares de nuestra universidad. Con la finalidad de establecer un parámetro que nos muestre en donde estamos y hacia donde nos dirigimos.

Como referencia podemos mencionar que desde la reforma hasta nuestros días solo se tienen registros de 2 actualizaciones curriculares de los 31 programas ofertados hasta el término de la evaluación. Con esta cifra podemos darnos cuenta de la importancia de llevar a cabo esta evaluación diagnóstica.

Como hemos podido observar, los resultados de la evaluación que se presentan en esta primera etapa del área de la salud, de manera general tienen una tendencia hacia resultados satisfactorios, en menor medida a la satisfacción general y en escasas categorías a la ausencia de las mismas.

La evaluación llevada a cabo es; como ya se ha mencionado solo diagnóstica, siendo un elemento a considerar para los programas en mención, para llevar a cabo sus actualizaciones curriculares.

BIBLIOGRAFÍA

- De Alba, Alicia (1991). *Evaluación Curricular: conformación conceptual del campo*. México, UNAM.
- González, Martínez Luis, (1990). *Evaluación de planes y programas*. Guadalajara, Jal. México. ITESO.

- Universidad Autónoma de Nayarit, (2010). *“Propuestas de Lineamientos para la creación, actualización y modificación de planes de estudio de la Universidad Autónoma de Nayarit”*. Tepic, Nay. México. UAN.
- Universidad Autónoma de Nayarit, (2011). *“Sistema de Evaluación de Proyectos Curriculares”* Secretaria de Docencia. (Documento Manuscrito). Tepic, Nay. México. UAN.
- Valenzuela, Ojeda. Gloria A. (s/f). *“Validez de una propuesta de Evaluación de Programas Académicos en Educación Superior.”* (Consultado el 3 de Agosto de 2011).
[.http://www.org.mx//congreso/memoria/v9/ponencias/at02/PRE1178938347.pdf](http://www.org.mx//congreso/memoria/v9/ponencias/at02/PRE1178938347.pdf).

PONENCIA 49

Requerimientos de empleadores de la Licenciatura en Educación de la Universidad Autónoma del Estado de México



Leonor González Villanueva
lgonzalezv@uaemex.mx
Francisco Argüello Zepeda
Yaneli Reyes Serrano

RESUMEN

El trabajo es producto del proyecto de investigación sobre Requerimientos de empleadores de los Licenciados en Educación de la Universidad Autónoma del Estado de México, cuyo objetivo general fue conocer las exigencias y opiniones de los empleadores sobre la formación profesional, para aportar elementos al proceso de reestructuración curricular. El documento inicia con una reflexión sobre la necesidad de repensar los procesos de formación profesional a partir de las demandas de los empleadores y concluye con la descripción de los resultados obtenidos.

PALABRAS CLAVE: Requerimientos, empleadores, educación, currículo.

INTRODUCCIÓN

Los procesos de transformación económicos, sociales y políticos de las últimas décadas del siglo XX y principios del XXI, plantean nuevas exigencias profesionales a los egresados de las instituciones de educación superior. Situación que demanda a las instituciones de educación superior, la formulación de estrategias que permitan conocer el impacto de la formación profesional e identificar las demandas formativas de la sociedad y el mercado laboral, particularmente, los requerimientos de los empleadores de los profesionales de la educación.

En la búsqueda de contar con mecanismos y estrategias que permitan fundamentar los procesos de evaluación y reestructuración curricular, los estudios de opinión o requerimiento de empleadores, también denominados estudios de mercado laboral profesional, constituyen un medio fehaciente para la revisión y reconceptualización

de las profesiones. Sin embargo, según lo destaca De Alba (1994), en la denominada crisis del currículum, existe una ausencia en la relación entre la conformación teórico-conceptual de un campo y la definición de los currícula que con él se vinculan, así como del sistema de enseñanza aprendizaje que a éstos corresponda.

El interés que subyace al presente ejercicio, forma parte de un ámbito fundamental del currículum, aquel que intenta subsanar la desarticulación entre el campo de trabajo, más aún de la realidad social, y lo que se contempla en el currículum. En términos de De Alba “las materias que conforman los planes de estudio no corresponden a las necesidades de la sociedad en este momento. Nuestras maneras actuales de pensar y hablar de las escuelas y de la educación no hacen justicia a la complejidad y dignidad de la condición humana” (1994:10-11).

REFERENTES PARA SUSTENTAR EL ESTUDIO DE EMPLEADORES. EL CAMPO DE LA EDUCACIÓN

Si bien a través de los currícula universitarios se forma a las nuevas generaciones de profesionistas que se incorporan al mercado de trabajo, y a la sociedad civil en general, éste es un momento de crisis en distintos ámbitos, por lo que, no es posible intentar dar respuesta a las contradicciones educativas a partir de un solo estudio y de una sola perspectiva teórica. De ahí que no estemos plenamente de acuerdo con aquellos planteamientos que circunscriben los estudios de empleadores a la denominada tendencia técnica del currículum, en la que la evaluación de programas es vista exclusivamente como una tarea de readecuación a los nuevos fines y un camino hacia el logro de metas establecidas en los programas. Es necesario admitir que existe una crisis de los referentes teóricos que permitan dar cuenta de los grandes procesos de transformación, de la puesta en cuestión de la formación profesional.

Es por ello que si consideramos la investigación sobre la opinión de empleadores como parte de los procesos de análisis y reflexión que se han emprendido sobre la vida escolar generada en torno al currículum, ello nos permite pensar en la complejidad de los distintos currícula, con lo que nos incorporamos a la discusión sobre la necesidad de lograr un equilibrio entre la formación teórico práctica en el diseño de los currícula, considerando como base de la reflexión teórica, las funciones profesionales o tareas desempeñadas por los egresados en el mercado de trabajo. Pues aun en los países altamente desarrollados, caracterizados por avances acelerados en la microelectrónica y la tecnología de punta en general, la formación

teórica básica se incrementa a partir de las necesidades mismas del mercado de trabajo.

En particular, en la constitución del campo de la educación, es posible ver este proceso de articulación de saberes teórico prácticos en los siguientes términos: “Los currícula para formar especialistas en educación (pedagogos y licenciados en ciencias de la educación, etcétera), formalizados en la década de los cincuentas fueron diseñados con una visión histórico humanista y técnico-aplicativa (de corte normalista), se vieron influidos por la tendencia tecnologicista, conservando, sin embargo aspectos de su estructura inicial que perdía fuerza y sentido ante la nueva corriente. Asimismo, la influencia del pensamiento crítico, en la mayoría de los casos, se ha ido incorporando a estos currícula a través del cambio en los contenidos de las materias, más que de cambios estructurales” (De Alba, 1994:25).

Asimismo, un breve recorrido por la historia de la educación y la teoría curricular, muestran lo que Wallerstein ha denominado como *reconfiguración de las ciencias sociales*. En particular, en el campo de la educación se transita de un énfasis en la docencia (De Alba, 1994; Latapícurr, 1998 y Granjas, 2007), al campo curricular (De Alba, 1994 y Granjas, 2007), así como a la administración y organización educativa, destacando una formación tanto de carácter tecnologicista como crítica. Además se enfatizar que a la formación de especialistas en educación subyacen serios problemas formativos, resultado tanto de los proyectos curriculares como de las propias contradicciones sociales. Situaciones que forman parte del debate sobre la educación.

En particular, la polémica sobre la práctica profesional implica reconocer si es posible determinarla desde el espacio del currículum o, si bien, ésta se establece sólo en el mercado de trabajo. Al respecto, existe una búsqueda permanente por resolver la discusión sobre la orientación de los currícula universitarios, entre ellos el de la educación, pues no es posible continuar planteando que sólo deben atender a las demandas del aparato productivo (orientación técnica y eficientista), o bien, estructurarse en torno a una formación fundamentalmente teórica y academicista, debido a que los extremos no ofrecen posibilidades.

Si bien existe una fuerte presión sobre los currícula universitarios, como lo destaca De Alba: “La posición del sector empresarial ante la necesidad de transformaciones en los currícula universitarios, y el debate sobre la calidad de la educación en las universidades públicas y privadas, denota la posición del sector empresarial ante la necesidad de transformaciones en los currícula universitarios: la vinculación de las universidades con el aparato productivo y la necesidad de reestructurar los currícula

universitarios de acuerdo a los avances de la ciencia y la tecnología” (1994: 65). En la discusión sobre la educación, también se advierte como sujeto social dominante al Estado, siendo pertinente reiterar que tanto la iniciativa privada o empresarial, así como la sociedad, concebidos como sujetos sociales, están interesados permanentemente en determinar el currículum y definir los contenidos, situación que da muestra de la imposibilidad de continuar con esquemas disciplinares o ámbitos profesionales pensados como acotados. En este sentido, se observa la necesidad de vincular a la universidad con el aparato productivo y el contexto social, siendo el estudio de empleadores uno de los posibles mecanismos.

Metodología del estudio

El fundamento teórico de la investigación sobre requerimientos de empleadores lo constituye la teoría del capital humano, que enfatiza el talento, los conocimientos y habilidades de los sujetos que son requeridos por los empleadores, buscando además con este referente, comprender si existe una relación entre la formación, el empleo, la productividad y el ingreso personal.

El estudio es de tipo descriptivo y transversal. Para el levantamiento de datos se aplicó un cuestionario a una muestra conformada por 33 empleadores de tres generaciones de egresados (2000-2004, 2001-2006 y 2002-2007), los cuales fueron seleccionados mediante un muestreo estratificado no proporcional. Se establecieron los estratos de acuerdo a las funciones en las que intervienen el licenciado en educación, a saber: docencia, administración educativa, currículo y, orientación educativa. El error muestral fue de 0.05 y el 95% de confiabilidad. En la totalidad de las empresas que fueron seleccionadas como muestra para este estudio laboran 45 Licenciados en Educación.

El cuestionario empleado, inicialmente constituido por 45 preguntas, fue sometido a validación de jueces, quienes realizaron observaciones sobre las instrucciones y las preguntas abiertas, lo que permitió eliminar quince ítems, quedando constituido finalmente por 30 reactivos; de los cuales, 26 fueron cerrados y cuatro abiertos, agrupados en cinco factores: datos generales del empleador y el proyecto de expansión de la institución o empresa; proceso de reclutamiento y requisitos para contratar un profesionista en la institución o empresa; las competencias requeridas por los empleadores; procesos de capacitación y cooperación institucional. Se entrevistó a los responsables de las actividades laborales de los egresados, el cuestionario fue aplicado por los auxiliares del proyecto. El tiempo considerado para su aplicación fue de 20 minutos. La información se organizó, depuró y validó en

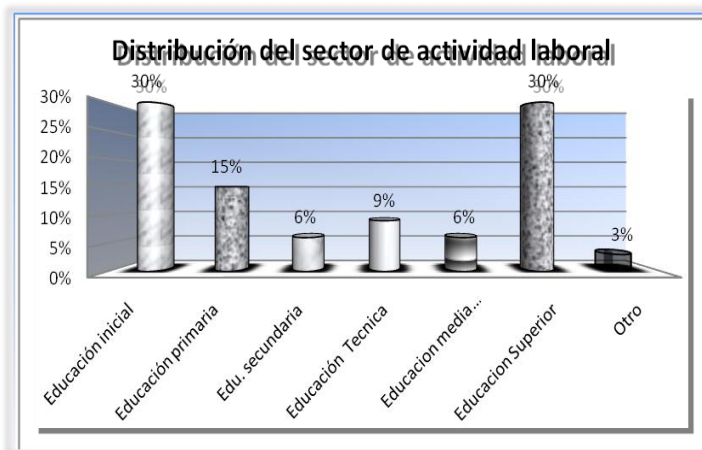
Excel, la base de datos se trasladó a SPSS para su tratamiento estadístico, obteniéndose un alfa de Crombach de 0.70, indicando con ello que el instrumento es altamente confiable.

Se presentan los resultados en cuadros y gráficas para su análisis descriptivo.

RESULTADOS

La información es producto de la investigación sobre requerimientos de empleadores de los Licenciados en Educación de la Universidad Autónoma del Estado de México, cuyo objetivo general fue conocer los requerimientos y opiniones de los empleadores. Pretendiendo con ello contribuir al estudio de la formación profesional, la reestructuración curricular y la conformación del campo de la educación.

Datos generales de empleadores. El 91% pertenece al sector educativo. Según el régimen de las instituciones, el 55% son privadas y 45% públicas. Respecto al tamaño de la empresa, el 60% de las instituciones son micro y pequeñas (con menos de 50 empleados); las cuales iniciaron operaciones en las últimas dos décadas. Si bien se identifica una distribución de los empleadores en los diferentes niveles educativos, el 51% se concentra en el nivel básico.



La información mostró que los egresados se encuentran contratados en instituciones de todos los niveles, con predominio de la educación inicial y educación superior, lo que permite formular dos consideraciones al plan de estudios: La necesidad que existe de revisar y reestructurar el programa educativo para estudiar todos los niveles

educativos, o bien, definir la formación en torno a la especialización que requiere el trabajo en educación superior.

Instituciones de egreso de los profesionistas de la educación con los cuales compite el Licenciado en Educación. El 39% de los empleadores prefieren contratar egresados de la UAEM, superando el 20% de egresados de la Escuela Normal para Profesores y la Universidad Pedagógica Nacional respectivamente.

Las condiciones de contratación y remuneración. Los tipos de contratación que ofrecen los empleadores son flexibles e inestables, debido a que el 63% realiza contrataciones de carácter interino, sólo 16% ofrece contrato definitivo y el resto emplea otras modalidades. Asimismo, del 63% de los egresados que cuentan con contrato de tipo interino: 38% cubren jornadas de tiempo completo, 13% de medio tiempo y el resto por horas.

Respecto al sueldo promedio mensual que pagan los empleadores por los servicios profesionales. El 64% percibe un sueldo medio (entre 5 mil y 10 mil pesos), seguido del 36% con un sueldo bajo (menor a 5 mil pesos). Las condiciones salariales son mejores en el régimen público; sin embargo, es necesario recordar que el mayor porcentaje de los empleadores son instituciones de carácter privado, en las cuales los egresados realizan funciones de docencia.

La información permitió concluir que las condiciones laborales que tipifican la relación empleador/empleado, forman parte de la gran transformación laboral mundial; es decir, de los procesos de flexibilización laboral que tienden a generar procesos de inestabilidad. Si los egresados laboran bajo contratos de tipo interino o temporal, quiere decir que existe sustitución de trabajadores con derecho a reserva del puesto de trabajo o la cobertura de un determinado puesto, mientras dure el proceso de selección. Situación que no tiene que ver exclusivamente con la formación profesional, sino con la tipificación del mercado laboral profesional.

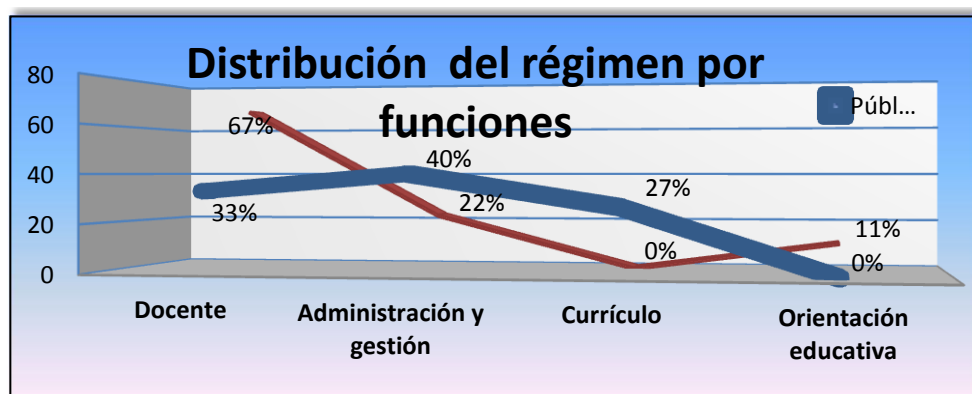
Los planes de expansión de las instituciones. El 81% de los empleadores declaró tener planes de expansión en el corto plazo, fundamentalmente el sector privado que inició operaciones a partir del año 2000; es decir, las empresas de tamaño micro, pequeño y mediano. Entre los motivos enunciados destaca el crecimiento de la población demandante de servicios educativos, por lo que requerirán reclutar licenciados en educación. Existiendo una fuerte proyección para contar con profesores con estudios de licenciatura, dado el costo que implicaría contar con profesores con estudios de posgrado.

Respecto a la visión o previsión de cambios que los empleadores consideran se suscitará los próximos cinco años. Plantean que se suscitarán cambios en los modelos profesionales, la implementación y expansión de tecnología computarizada, la reestructuración interna de las organizaciones y el factor económico; los cuales plantean, deben ser considerados como indicadores para la formación profesional, debido a que es posible que determinen la futura inserción laboral.

Procesos de reclutamiento. El área responsable de la contratación es principalmente la dirección de la institución, seguida por el departamento de recursos humanos. Respecto a los medios utilizados para la contratación, el 22% de los empleadores consideran los contactos personales como el principal factor de decisión, seguido por el 20% que emplean anuncios en los medios de comunicación. Entre los requisitos solicitados para la contratación destacan el título profesional, así planteado por el 24% de los empleadores y, la experiencia profesional por el 21%. Como requisitos adicionales para la contratación destacan el haber cursado algún posgrado, contar con cursos adicionales a la formación profesional y la actitud que los egresados mostraron en la entrevista previa.

Cargo y funciones desempeñadas. El 45% de los egresados es contratado como profesor, 39% como mando inferior; 12% como mando medio y 3% como mando superior. La contratación de los egresados es fundamentalmente para desempeñar funciones de docencia.

El análisis del tipo de funciones desempeñadas según el carácter público o privado de las instituciones contratantes, mostró que el 67% de los empleadores de carácter privado, contratan a los egresados para desempeñar funciones docentes, mientras que el 40% de los empleadores del sector público, los contratan para realizar funciones de administración educativa, seguido por el 33% para la docencia. El sector privado no contrata para realizar actividades de diseño o evaluación curricular.



Sobre las competencias profesionales requeridas por los empleadores. Entre las competencias genéricas más significativas se encuentran la aplicación práctica de los conocimientos, la resolución de problemas y el trabajo en equipo. Respecto a las competencias específicas, destaca el dominio de la teoría y metodología curricular para orientar acciones educativas (diseño, ejecución y evaluación), el desarrollo del pensamiento lógico, crítico y creativo, el dominio de los saberes de las disciplinas del área de conocimiento de su especialidad, el diseño e implementación de diversas estrategias y los procesos de evaluación de aprendizaje.

Capacitación y actualización. El total de los empleadores realizan procesos de capacitación de sus empleados, siendo el motivo la actualización permanente. El 37% de los empleadores proporciona capacitación de tipo pedagógico didáctica; el 24% de desarrollo personal y, el 24% sobre las nuevas tecnologías y procesos de su área.

La cooperación con otras instituciones de educación. El 52% de los empleadores cuenta con convenios: el 64% de ellas con instituciones públicas, el 24% con instituciones privadas y el resto con universidades del extranjero. Según los propósitos de cooperación, el 33% es para cursos de actualización, 23% para el desarrollo de funciones sustantivas, 10% para servicio social, y 15% para servicios de consultoría, entre otros.

Finalmente, entre otros requerimientos de los empleadores se encuentran. El conocimiento de técnicas de enseñanza, el conocimiento del Programa de Educación Básica (PEB), la vocación de servicio y el dominio de las relaciones humanas.

Se concluye que la teoría de capital humano permite dar cuenta de habilidades, talentos y conocimientos requeridos por los empleadores, pero la investigación muestra que la educación no es un mecanismo que modifique la distribución de los ingresos, que no garantiza un empleo y que un mismo puesto o nivel de ingresos exija mayor escolaridad. Por lo que es pertinente realizar otros estudios sobre empleadores, considerando los supuestos de la teoría de segmentación de mercados o la teoría de la construcción social del mercado de trabajo.

Para continuar la discusión. Si bien las demandas y contradicciones sociales requieren de la formación de profesionales de la educación, también es pertinente considerar las limitaciones que plantea el mercado laboral profesional, pues como lo ha mostrado la investigación, si bien en la formación de profesionales de la educación se promueve un esquema multidisciplinario, que busca formar a partir de

contenidos de disciplinas como la economía, la sociología, la psicología, entre otras, y la formación se centra en objetos temáticos como currículo, administración de la educación, investigación educativa y formación de formadores, el ámbito laboral demanda, prioritariamente, egresados para el ejercicio de la docencia. Condición que en el caso del plan de estudios analizado, obliga a incorporar contenidos que atiendan esta necesidad.

Es por ello que conjuntamente a la formación teórica universitaria (epistemológico y crítico-social), es necesario reconocer la importancia de asumir en el proceso de determinación curricular, ciertos contenidos que provienen del mercado de trabajo, de la práctica profesional, para coadyuvar a la determinación de competencias para el ejercicio profesional. Asumiendo además el reto de concebir a la práctica profesional como práctica social, con vinculación con los procesos de democratización, del medio ambiente, de las minorías étnicas, todos éstos como ámbitos de formación permanente.

BIBLIOGRAFÍA

- Barrón, C.; Ducoing W., P. y Escudero C., O. (1991). *La formación y el desempeño profesional del licenciado en educación. Un estudio comparativo avances de investigación 1989-1990*. México: UNAM/Facultad de Filosofía y Letras.
- Briones, G. (2006). *Teorías de las ciencias sociales y de la educación*. México: Trillas.
- De Alba, A. (1994). *Currículum: crisis, mito y perspectivas*. México: UNAM.
- _____ (coordinadora) (2000). *El fantasma de la teoría. Articulaciones conceptuales y analíticas para el estudio de la educación*. México: Plaza y Valdés.
- Díaz, Á. (1995). *Empleadores Universitarios. Un estudio de sus opiniones*. México: Porrúa.
- Díaz, Á. y Pacheco, T. (1997). *La profesión. Su condición social e institucional*. México: Porrúa.
- Granjas, J. y Rojas, I. (2007). Memoria y autorreferencialidad: una lectura histórico-epistémica sobre la constitución del campo del conocimiento pedagógico. En Fuentes, S. (coord.). *Horizontes de intelección en la investigación educativa: discurso, identidad y sujetos*. México: Juan Pablos.
- Hoyos, C. Á., (coordinador) (1997). *Epistemología y objeto pedagógico ¿es la pedagogía una ciencia?* México: Plaza y Valdés/CESU-UNAM.
- Latapí, P., (coordinador) (1998). *Un siglo de educación en México*: CONACULTA: FCE.
- Wallerstein, I. (2004). *Impensar las ciencias sociales: límites de los paradigmas decimonónicos*, 5ª. ed., México: SXXI.

PONENCIA 50

El seguimiento de egresados y empleadores como herramienta para los procesos de reforma curricular: caso Lic. en Contaduría Pública del CECSUR-UdeG



7º CONGRESO DE
INVESTIGACIÓN
EDUCATIVA

Claudia Leticia Preciado Ortiz

claudia.preciado@cucsur.udg.mx

Roberto González Monroy

roberto.gonzalezm@cucsur.udg.mx

Alfredo Tomás Ortega Ojeda

aortega@cucsur.udg.mx

RESUMEN

El presente trabajo parte de la experiencia del proceso de acreditación internacional del Centro Universitario de la Costa Sur (CUCSUR) de la Universidad de Guadalajara, México, realizado por la agencia europea AQU Catalunya (AQU). En el cual se establecieron los indicadores de calidad del CUCSUR bajo parámetros internacionales y también se constituyó un Plan de Mejora para el aseguramiento de la calidad, en el cual se identifican las oportunidades de avance institucional. En dicho plan de mejora se establece como prioridad el seguimiento de egresados y su retroalimentación en los procesos de innovación curricular, así como el estudio de opinión de los empleadores. En razón de ello se llevó a cabo un Estudio de Seguimiento de Egresados entre febrero y junio del 2010, como una herramienta que permitió contrastar las competencias profesionales demandadas a los egresados por el mercado laboral, complementándose con el Estudio de Opinión a Empleadores, realizado entre septiembre y octubre del mismo año, indagando sobre las mismas competencias del egresado. Dichos estudios están enfocados en la toma de decisiones institucionales, pues son la clave de los nuevos sistemas de evaluación universitaria. En ambos se incorporaron variables como situación laboral, satisfacción con el empleo e identificación de competencias genéricas y específicas por parte de los egresados de la carrera de Contaduría Pública bajo la percepción tanto de egresados como de empleadores. Se discute también la metodología empleada, los resultados obtenidos y sus implicaciones para el diseño curricular por competencias de la carrera de Contaduría Pública.

PALABRAS CLAVE: Egresados, empleadores, competencias, calidad.

INTRODUCCIÓN

El Centro Universitario de la Costa Sur (CUCSUR) de la Universidad de Guadalajara, México, ha mantenido durante los últimos seis años un compromiso con la calidad, que lo ha llevado a la mejora continua de su oferta educativa, mediante la acreditación nacional e internacional y una reforma curricular de los mismos. La

Agencia AQU Catalunya, está capacitada para acreditar, con los estándares reconocidos por la Unión Europea (ENQA), a instituciones, programas educativos y profesores (AQU, 2009).

En marzo de 2008 la agencia AQU realizó una evaluación de seis programas educativos del CUCSUR (Casas Rius, et al., 2008). Como segunda etapa de este proceso, la agencia AQU propuso al CUCSUR una evaluación como institución universitaria. El resultado fue una acreditación internacional inicial con una validez de dos años, que podrá ser extendida hasta 2015, si el Centro cumple las recomendaciones de la agencia catalana, entre las cuales sobresale el seguimiento de egresados y su impacto en los procesos de innovación curricular. Así como los estudios de opinión de los empleadores.

La pertinencia de la educación superior con el mercado laboral es un elemento imprescindible para atender los requerimientos del sector productivo. Los estudios de seguimiento de egresados y de opinión a empleadores, deben evaluar la ubicación laboral y variables vinculadas al campo profesional de los egresados, que ayudarán a evaluar la pertinencia social de la carrera de Contaduría Pública. Los resultados del estudio se incorporarán a un proceso de análisis y reforma curricular para la mejora de la calidad académica de los planes de estudio.

SUSTENTACIÓN

Los estudios de seguimiento de egresados surgieron para analizar la relación entre el gasto en educación y el crecimiento económico. Destacan en este campo dos proyectos financiados por la Comisión Europea realizaron un estudio a nivel general en Europa: CHEERS (1998) y REFLEX (2004), ambos proyectos de reconocida notoriedad internacional (PROFLEX, 2010).

Como consecuencia de estos estudios surge un proyecto ALFA bajo el nombre de PROFLEX, que realizó un estudio de egresados en universidades latinoamericanas basado en la misma encuesta que los países europeos (PROFLEX, 2010). El enfoque de PROFLEX plantea un seguimiento continuo que permita comparar la evolución en el tiempo de acuerdo con su perfil académico y la situación del mercado laboral. (PROFLEX, 2010).

Por otra parte, la ANUIES publicó en 1998 el documento “Esquema Básico para Estudios de Egresados”, convirtiéndose en una guía fundamental para las

universidades. La propuesta de ANUIES señala que la evaluación de la calidad es un tema central de la política educativa superior, por lo que un elemento central es la correspondencia entre los perfiles de formación profesional y los tres tipos de pertinencia: profesional, científico-técnica y social. Por tal motivo el seguimiento de egresados se convierte en una estrategia fundamental para el autoconocimiento y la mejora de las IES. A partir de estos estudios se genera valiosa información para apoyar los procesos de evaluación y actualización de los planes y programas de estudios así como el diseño de la nueva oferta educativa.

En cuanto a los estudios de opinión de empleadores, y desde la perspectiva educativa, son una técnica que permite recabar información del sector productivo, acerca de las necesidades y las competencias que requieren los egresados universitarios para incorporarse al ámbito laboral; con base en ello se pueden tomar decisiones sobre estrategias de enseñanza-aprendizaje, nuevos planes de estudio o reestructuración de los currículos existentes, (Navarro, 1998).

El CUCSUR busca con estos estudios generar información para mejorar la pertinencia de los planes de estudio, además de construir mejores condiciones para la inserción laboral de sus egresados, proporcionando: conocimientos, habilidades y destrezas, formando en valores y demás herramientas que permitan impactar positivamente en la comunidad.

Para efectos de la investigación se tomó como universo a los egresados y empleadores de la carrera de Licenciando en Contaduría Pública del CUCSUR. La recolección de datos se realizó mediante la base de datos de la Coordinación de Carrera, misma que cumplía con las características de validez y confiabilidad. La técnica de muestreo empleada fue no probabilística, sino de tipo por conveniencia. (Gutiérrez, 2005). La cuota fue de 17 egresados, y 15 empleadores, validando la información mediante el paquete estadístico SPSS Versión 15.0 (Statistical Package for the Social Sciences) (BVSDE, 2009).

Para el diseño del cuestionario se tomó como referencia lo establecido por PROFLEX, que cubren aspectos relacionados con la formación recibida, transición al mundo laboral, competencias y satisfacción, entre otros. El cálculo de la confiabilidad total a través del Alpha de Cronbach, fue de 0.740. La escala a utilizarse fue la de Likert, *“donde el tronco incluye un valor o dirección y el entrevistado indica acuerdo o desacuerdo con el enunciado”* (McMillan, J. H., & Schumacher, S. ,2005:240). Además se optó por manejar ítems en formato cerrado, *“en el que el sujeto elige entre respuestas predeterminadas”* (McMillan, J. H., & Schumacher, S. ,2005:135).

Respecto al apartado de competencias, cabe señalar que Hartog define las competencias como las aptitudes, destrezas y capacidades de los graduados en educación superior que contribuyen a aumentar su productividad desde una perspectiva multidimensional (Hartog, 1992). Se resalta la importancia del carácter multidimensional como elemento novedoso en el concepto actual de competencia.

RESULTADOS Y APORTACIONES

El sondeo de opinión de egresados y empleadores de la Licenciatura en Contaduría Pública arrojó importantes resultados, donde se observa que ciertas competencias que son consideradas como puntos débiles por los graduados, son muy requeridas en su trabajo. A partir del mismo se realizó el análisis de la opinión de los egresados sobre las competencias adquiridas en sus estudios universitarios y las que les demanda su ámbito laboral, y su contraste con la percepción que tienen sus empleadores, lo cual enriquecerá los procesos de actualización curricular que llevan a cabo en el CUCSUR.

Respecto a la capacidad para comunicarse en un segundo idioma (CCSI), se observa que para los empleadores el nivel requerido en el trabajo es relativamente bajo, así lo demuestra el 76.5% de los encuestados, que lo ubican entre el nivel muy bajo y regular. Asimismo, los empleadores señalan que el nivel de esta competencia que poseen los egresados es bajo, con un 82.3%. Por otra parte, los egresados consideran que el nivel demandado en el trabajo es menor con relación a la opinión de los empleadores, sólo el 70.6% se ubican entre un nivel muy bajo y regular. Mientras que los egresados se autoevalúan con un nivel bajo en esta competencia, coincidiendo con la percepción que tiene los empleadores. Anexo 1, tabla 1.

Al medir la capacidad de razonamiento lógico matemático (CRLM), se observa lo siguiente; los empleadores consideran esta competencia como básica en el desarrollo profesional de los egresados; muy requerida y en gran medida, así lo expresó el 70.6%. Para los empleadores el nivel de competencia que poseen los egresados lo ubican entre regular y muy bien, el 88.2%. En la opinión de los egresados se encontró que la competencia es muy requerida en el mercado laboral 88.2%, y al autoevaluarse respondieron estar altamente capacitados — 82.2% —. Anexo 1, tabla 2.

Sobre la variable capacidad de pensamiento analítico (CPA), los empleadores opinaron que el requerimiento del mercado laboral de la competencia es 76.5%, en

tanto que el desempeño de los egresados es menor, así lo expreso el 35.3%. Los egresados coinciden con el grupo de empleadores al evaluar el requerimiento con un valor entre mucho y en gran medida por el mercado laboral, un 88.2%. Mientras que en la autoevaluación el egresado se ubica en un nivel similar que lo requerido por el mercado laboral. Demostrando ser contraria su visión a la del empleador. Anexo 1, tabla 3.

Al medir el ítem redacción de documentos (RD), la opinión del empleador se inclinó hacia ser muy requerida por el mercado laboral —88.2%—, contraria a la visión de los egresados, —64.7%—. Sin embargo, el empleador considera que el egresado no tiene el mismo nivel de demanda en el plano profesional —35.3%—. En tanto que los egresados consideran tener un nivel de habilitación similar al solicitado por el mercado —58.8%—, pero con un nivel más alto con relación a la visión del empleador. Anexo 1, tabla 4.

El requerimiento para el dominio de otros conocimientos de su área y/o de otras áreas (DCA), resultó con un nivel alto para el mercado laboral y el empleador con un porcentaje de —82.3%—, mientras que el nivel de competencia que tienen los egresados es mucho menor a la exigida —47%—, coincidiendo con la autoevaluación del egresado. Anexo 1, tabla 5.

Respecto de la dinámica exigida por el entorno empresarial (DEEE), dicha competencia es evaluada por el empleador como muy importante, así lo expresa el 82.3%, resultado que coincide con la autoevaluación del egresado. En tanto que la competencia que demuestra el egresado, en la opinión del empleador es mucho menor; 60%. Dicho valor no es coincidente con la autoevaluación del egresado, ya que en su opinión ello asigna un valor más alto; 82.3%. Anexo 1, tabla 6.

Con relación al ítem capacidad para negociar de forma eficaz (CNFE), el empleador la evalúa como muy importante y demandada en el entorno laboral, 76.5%, similar a lo expresado en la autoevaluación del egresado con el mismo porcentaje. Sin embargo, para el empleador el perfil del egresado no posee en lo mínimo esta competencia, expresado con sólo el 17.6%, contrario a la autoevaluación del egresado quien expresa poseer la competencia, demostrado con un 53%. Anexo 1, tabla 7.

Sobre la competencia de trabajar bajo presión (TBP), para el empleador como para el egresado fue considerada como muy importante y muy demandada en el entorno laboral, así lo indicó el 88.2%, en ambos casos. Sin embargo, en cuanto al perfil que presenta el egresado se muestra una ligera diferencia, ya que el empleador señaló

que el egresado presenta un nivel más bajo — 82.3% —; y el egresado indica tener la competencia en nivel ligeramente mayor — 88.2%—. Anexo 1, tabla 8.

La capacidad para detectar nuevas oportunidades (CDNO), resultó ser alto para el mercado laboral con un porcentaje de 80% tanto para los empleadores como los egresados, mientras que el nivel que tienen los egresados es mucho menor a la exigida —46.6%—. Sin embargo, en la autoevaluación de los egresados expresan tener un nivel más alto de esta competencia —58.8%—. Anexo 1, tabla 9.

Referente a la competencia para coordinar actividades (CA), el nivel requerido por el mercado es relativamente alto, así lo expresan los resultados tanto de empleadores como de egresados, 93.3% y 76.5%, respectivamente. De igual forma para los empleadores el nivel que tienen los egresados es alto — 93.3%—, similar a la autoevaluación de los egresados —82.3%—. Anexo 1, tabla 10.

Al medir la competencia de uso de tiempo de forma efectiva (UTFE), los empleadores y egresados coincidieron en ser una competencia altamente requerida. Sin embargo, en la evaluación del perfil del egresado la visión es diferente, ya que los empleadores lo ubican en un nivel entre regular y muy capacitados con el 86.6% y los egresados se autoevalúan con el 94.1%. Anexo 1, tabla 11.

En relación al ítem capacidad para trabajar en equipo (CTE), el mercado laboral la establece como muy importante —93.3%—, siendo similar en la autoevaluación del egresado —82.3%—. Por otra parte, resulta ser diferente la percepción de los empleadores a la de los egresados en cuanto a su perfil, para los primeros el nivel presentado por los egresados es medio, pues sólo el 66.6% quedó ubicado en el nivel muy capacitado, y para los egresados en su autoevaluación el 82.3% quedó en el nivel muy capacitado. Anexo 1, tabla 12. Respecto a la capacidad para movilizar las capacidades de otros (CMCO) tanto para los empleadores como para los egresados la exigencia del mercado es alta — 86.6% y 76.5%— respectivamente. Sin embargo, para los empleadores el nivel de competencia de los egresados no es tan bueno, pues sólo el 40% se ubica en un nivel bueno y muy bueno. Por otra parte, en la opinión de los egresados, éstos se autoevalúan mejor, el 64.7% se ubica entre un nivel bueno y muy bueno. Anexo 1, tabla 13.

En relación a la capacidad para hacerse entender (CHE), para los empleadores el nivel requerido de esta competencia en el trabajo es relativamente alto — 93.3%—, al igual que para los egresados —94.11%—. Asimismo, los empleadores señalan que el nivel de esta competencia que poseen los egresados es bueno con un 82.3%, ya que

se ubica en un nivel bueno y muy bueno. Sin embargo, los egresados se autoevalúan con un nivel más bajo en esta competencia –64.7%–. Anexo 1, tabla 14.

Una de las habilidades con las que debe contar un profesionista es la de hacer valer su autoridad (HVA), por lo cual el mercado laboral ha estimado a esta como muy importante 86.6%, en la percepción de los empleadores, al igual que los egresados, 82.3%. Por otra parte, el empleador considera que el egresado tiene un perfil bajo al necesario, 53.3%. Diferente a la autoevaluación del egresado donde se muestra estar por debajo del mercado, pero arriba de la percepción del empleador, 76.4%. Anexo 1, tabla 15.

Sobre el uso de la informática (UI), el empleador consideró la capacidad como muy importante, 80%; al igual que para los egresados, 94.1%. Pero ha determinado que el egresado sólo cuenta con el conocimiento suficiente para el desempeño de la misma, 73.3%. Mientras que el egresado en su autoevaluación, se considera con una habilitación considerable en la utilización de la herramienta, 76.4%. Anexo 1, tabla 16.

Al analizar la capacidad para encontrar nuevas ideas y soluciones (CENIS), se observa lo siguiente; los empleadores consideran esta competencia como básica para el desarrollo profesional de los egresados, posicionándola en muy requerida y altamente requerida, así lo expresó el 93.3%. Coincidiendo con la evaluación de los egresados, 94.1%. De igual forma, para los empleadores el nivel que poseen los egresados de esta competencia es bajo, 46.6%. Caso contrario es la opinión de los egresados, pues estos se evalúan entre bueno y muy bueno, con el 82.3%. Anexo1, tabla 17.

La capacidad de cuestionar ideas propias o ajenas (CCIPA), que los empleadores consideran deben de contar los profesionistas, es muy importante 80%, y perciben en el perfil de los egresados, un nivel bueno, 93.3%. Asimismo, se observa en los resultados que el egresado determina que esta habilitación es muy importante 76.5% y con base a esto determinan que su competencia es buena 82.3%. Anexo 1, tabla 18.

Finalmente, sobre la habilidad para la presentación de productos ideas o informes (HPII), el empleador señaló ser importante para el desarrollo de actividades en el puesto de trabajo, 86.6%, similar a la visión de egresado, 94.1%. Mientras que la percepción de éstos sobre dicha capacidad con el perfil de la fuerza laboral es baja, 40%. Por otro parte, en la autoevaluación de los egresados consideran contar con una habilitación suficiente 88.2%. Anexo 1,tabla 19.

Como se observa en los resultados el estudio de egresados de la Licenciatura en Contaduría Pública del Centro Universitario de la Costa Sur, ha generado información importante sobre su situación socioeconómica, inserción laboral y necesidades de capacitación. Pero de manera primordial sobre la identificación de competencias genéricas, tanto las demandadas por su campo laboral, como las que ellos adquirieron en su formación universitaria o a lo largo de su trayectoria profesional. Esta información resulta de gran relevancia para los procesos de rediseño curricular y mejora de la calidad de este programa educativo. El siguiente paso es entregar dicha información a las diversas academias que proveen los cursos al plan educativo, para que sean los insumos para el rediseño curricular y los programas de estudios, para incluir los contenidos temáticos exigidos en el mercado, así como las estrategias y métodos de enseñanza actualizados. Permitiendo con ello contar con un egresado competitivo acorde a los cambios y evolución del mercado hoy cada vez más global. Por ello es necesario implementar una política permanente de seguimiento de egresados y de su inserción en el mercado de trabajo, la cual, mediante la realización de sondeos de opinión, permita a las instituciones de educación superior –IES– generar una retroalimentación sobre el producto terminal de los distintos programas educativos, la cual será tomada como referencia para diseñar y aplicar políticas de desarrollo académico.

BIBLIOGRAFÍA

- ANUIES (1998). *Esquema Básico para Estudios de Egresados*. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. México, D.F.
- AQU. (2009). www.aqu.cat/aqu_catalunya/historia_es.html. Recuperado el 15 de 10 de 2009.
- Casas Rius, J. R., Jofre Roca, L., Oliveras Samitier, J., Saiz Arniz, A., Sarramona López, J., Grifoll Saurí, J., et al. (2008, 12 15). www.enqa.eu/files/InformeAQU_CUCSUR_ang.pdf. Retrieved 01 13, 2010.
- CUCSUR. (2010). *Estudio sobre Seguimiento de Egresados*. Licenciatura en Contaduría Pública. Autlán de Navarro, Jalisco.
- Gutiérrez, H. (2005). *Muestro aleatorio. Calidad total y productividad*, pp. 337-339, Editorial Mc Graw Hill. México.
- Navarro Leal M. Aurelio, “*Consideraciones Teóricas para el estudio de egresados*” en *Esquema básico para estudios de egresados*, ANUIES, México, 1998.
- McMillan, J. H., & Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. México: Pearson.

Anexo 1

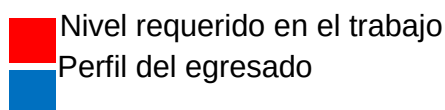


Tabla 1. Capacidad para comunicarse con un segundo idioma

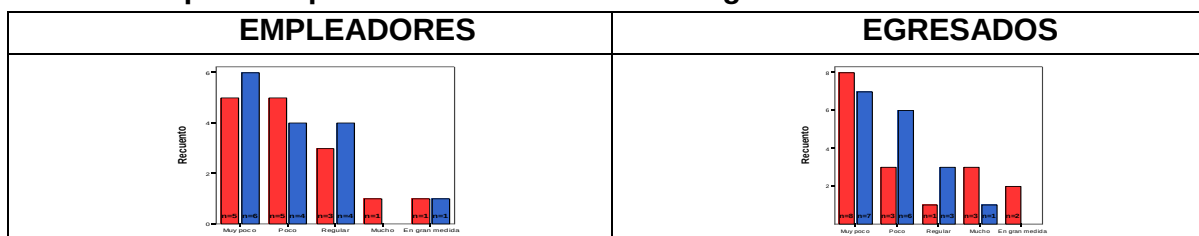


Tabla 2. Capacidad de razonamiento lógico matemático

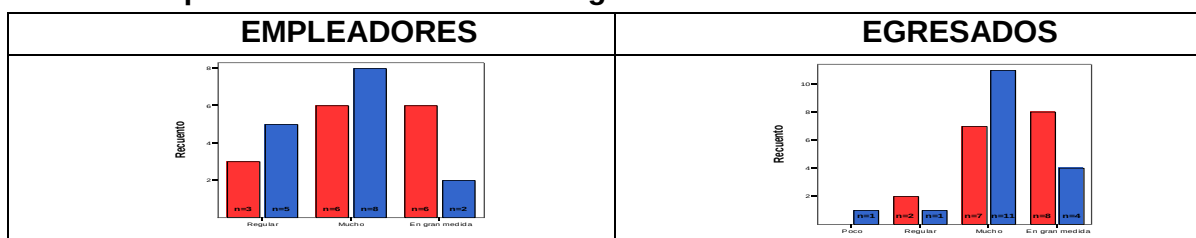


Tabla 3. Capacidad de pensamiento analítico

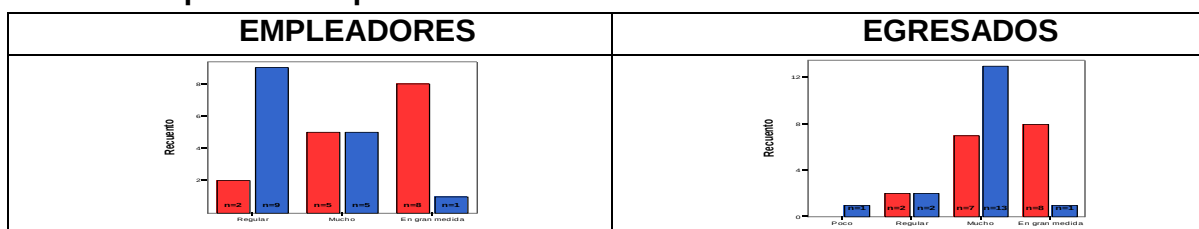


Tabla 4. Capacidad para redactar documentos

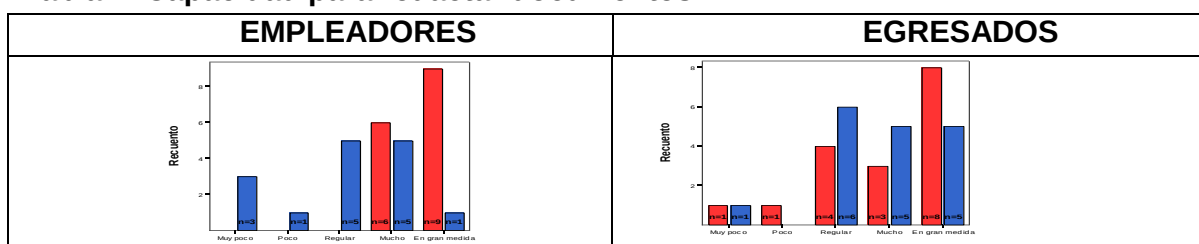


Tabla 5. Capacidad para dominar conocimientos de su área o de otras áreas

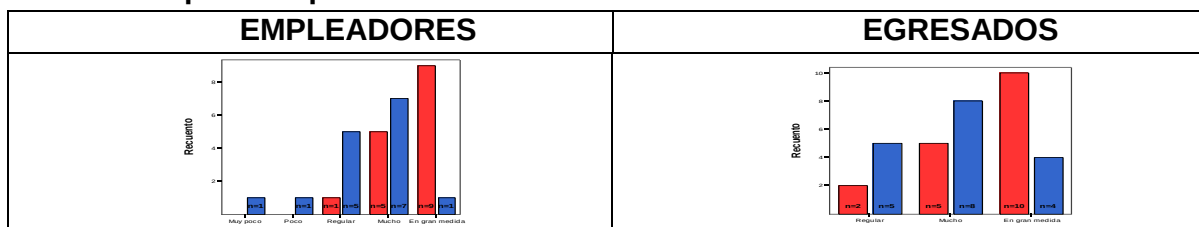


Tabla 6. Capacidad para adquirir con rapidez nuevos conocimientos

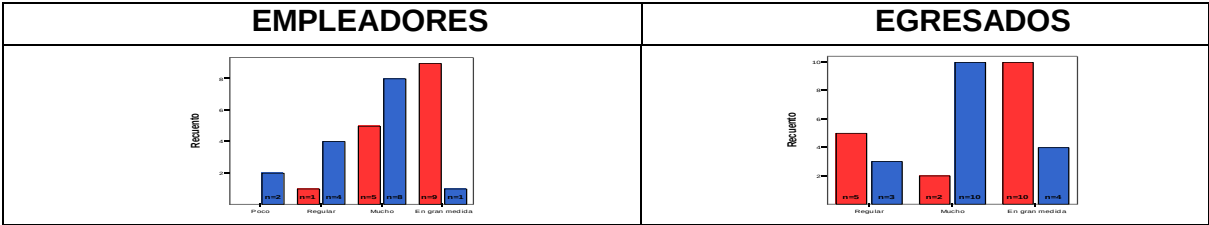


Tabla 7. Capacidad para negociar de forma eficaz

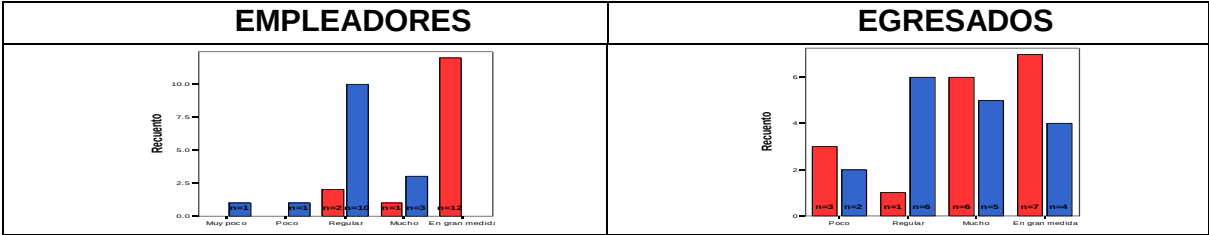


Tabla 8. Capacidad para trabajar bajo presión

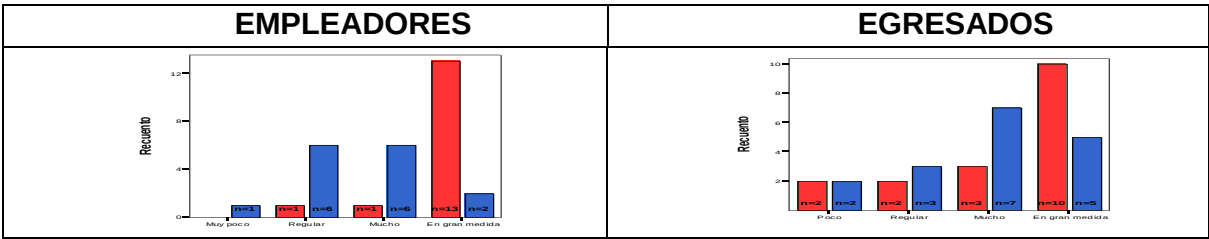


Tabla 9. Capacidad para detectar nuevas oportunidades

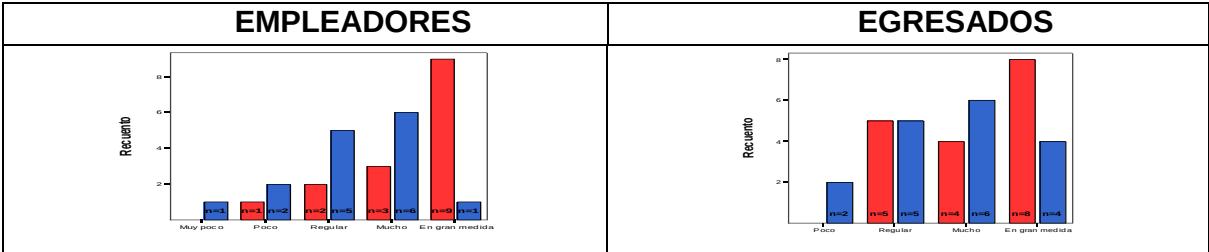


Tabla 10. Capacidad para coordinar actividades

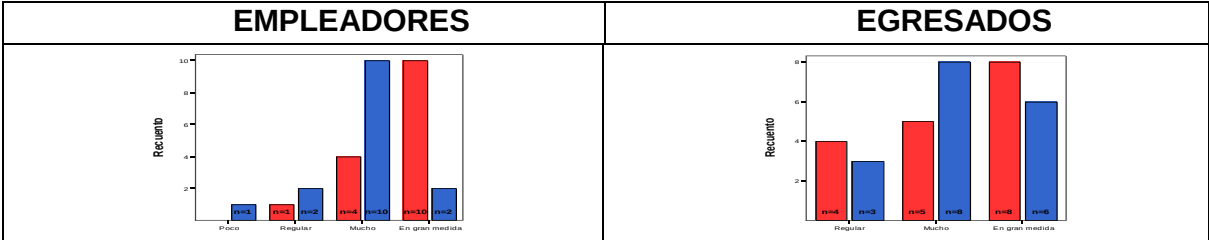


Tabla 11. Capacidad para usar el tiempo de forma efectiva



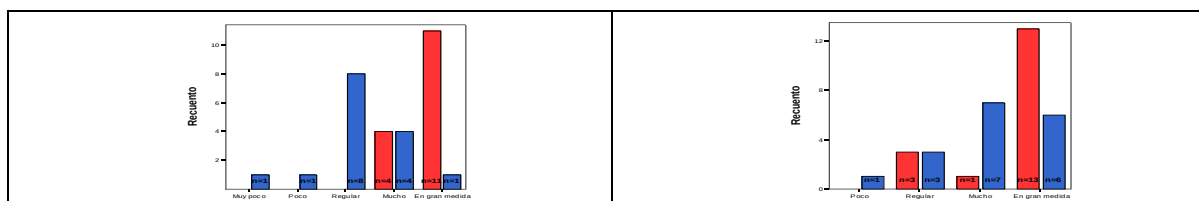


Tabla 12. Capacidad para trabajar en equipo

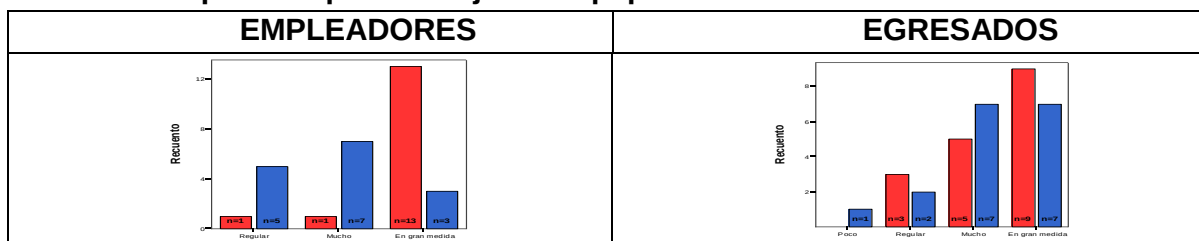


Tabla 13. Capacidad para movilizar las capacidades de otros

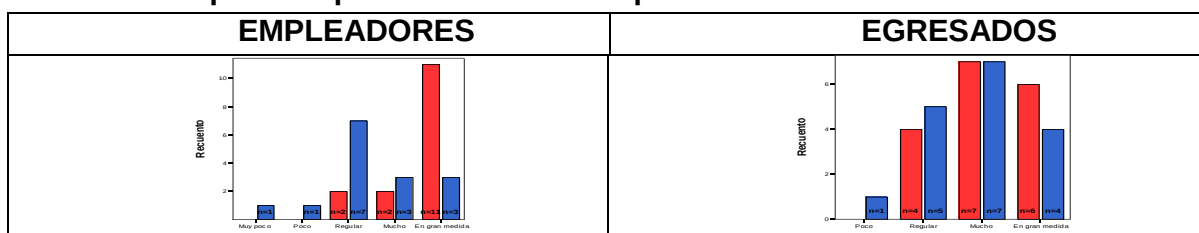


Tabla 14. Capacidad para hacerse entender

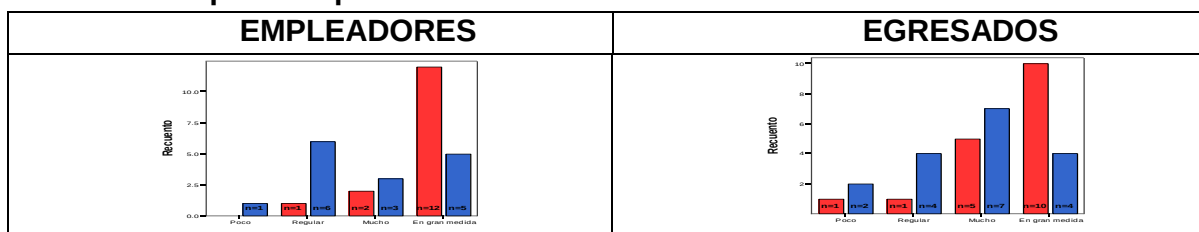


Tabla 15. Capacidad para hacer valer su autoridad

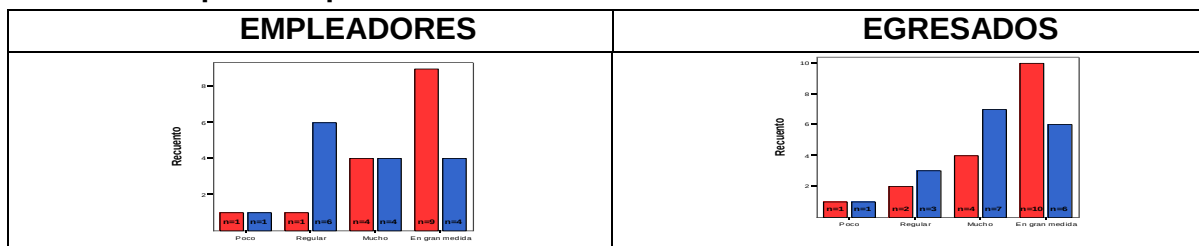
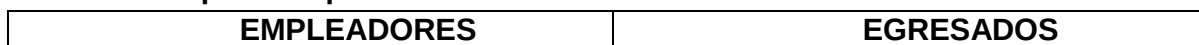


Tabla 16. Capacidad para utilizar herramientas informáticas



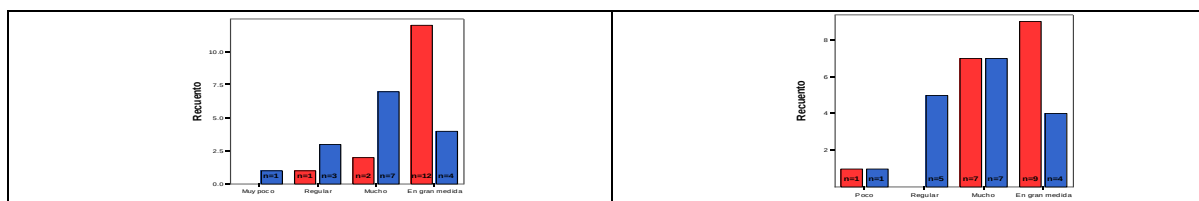


Tabla 17. Capacidad para encontrar nuevas ideas y soluciones

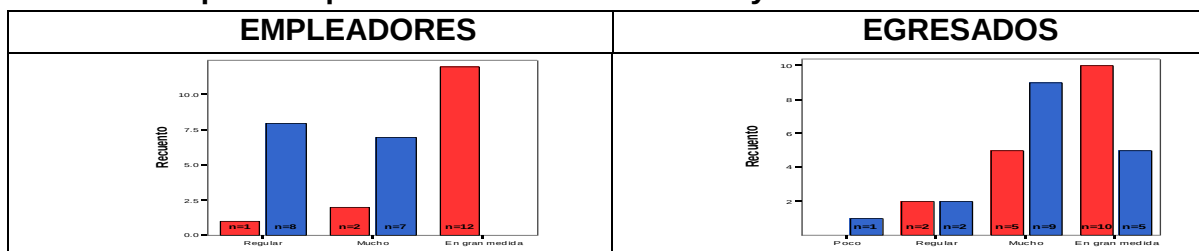


Tabla 18. Predisposición para cuestionar ideas propias o ajenas

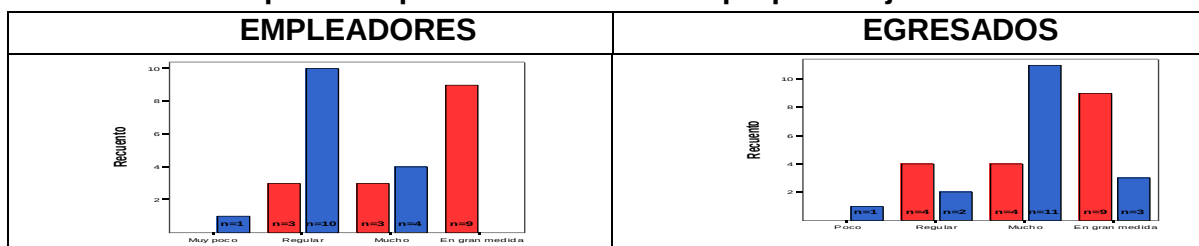
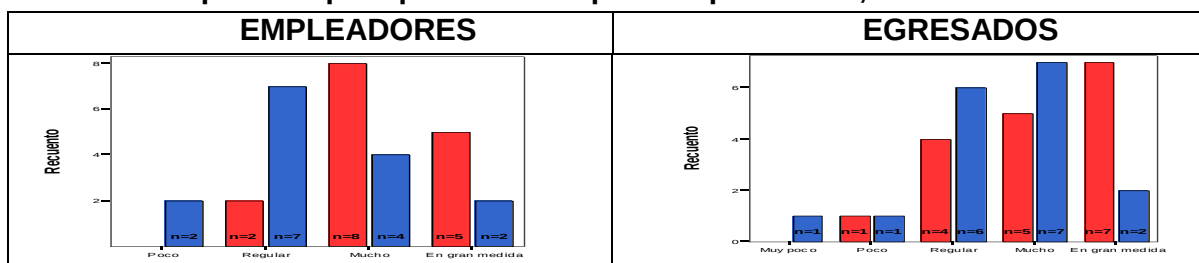


Tabla 19. Capacidad para presentar en público productos, ideas o informes



PONENCIA 51

El rediseño curricular en el marco de la Reorganización Académica: El caso de la División de Ciencias Económico Administrativas UG



Leticia Santacruz Oros
letysantacruz@hotmail.com
Claudia Gutiérrez Padilla
claugp72@quijote.ugto.mx
Omar Trejoluna Puente
omar89@hotmail.com

RESUMEN

Este trabajo forma parte de una investigación más amplia y tiene el propósito de describir la primera fase del proceso de reconstrucción curricular en la recién conformada División de Ciencias Económico Administrativas (DCEA), en el marco de la reorganización académica de la Universidad de Guanajuato.

A través de la investigación documental y de campo se realiza una valoración de la situación de partida de la cuestión curricular en la institución y de su impacto en la organización del trabajo colegiado para iniciar el rediseño de los planes de estudio de los programas de licenciatura de la división que se conformó con la integración de tres ex facultades bajo la denominación de departamentos.

PALABRAS CLAVE: Reorganización académica, rediseño curricular, institución.

INTRODUCCIÓN

La Reestructuración Académica impulsada en la Universidad de Guanajuato en 2008 y a través de la cual surge la División de Ciencias Económico Administrativas del Campus Guanajuato (DCEA) con la transformación de las ex-facultades de Contabilidad, Relaciones Industriales y Economía en los Departamentos de Gestión y Dirección de Empresas, Estudios Organizacionales y Economía respectivamente, constituyó una coyuntura institucional para dar lugar a la construcción de espacios de reflexión, diálogo y debate sobre la mejora y el aseguramiento de la calidad de los programas educativos adscritos a la División desde una nueva visión de la organización del trabajo académico, que de acuerdo con los principios de la reorganización impulsaba la calidad, la interdisciplinariedad, la pertinencia y la flexibilidad de los programas educativos (UG, Normatividad Vigente 2008, 86).

En este sentido, los directivos de la recién conformada división se plantearon la necesidad de rediseñar los planes de estudio de los programas de licenciatura atendiendo principalmente a las siguientes prioridades:

1. Al interés por cumplir con una meta propuesta durante la campaña para la elección de director de división, particularmente porque los programas de licenciatura que formaban parte de la ex-Unidad de Ciencias Económico Administrativas, tenían 10 años sin haber sido rediseñados.
2. A las observaciones de los organismos acreditadores que de manera general concluían en la necesidad de promover cambios de fondo en las propuestas curriculares vigentes, y cuya visita para la reacreditación además, estaba próxima a realizarse.

La reforma universitaria de 2008, planteaba condiciones institucionales que demandaban una manera diferente de realizar el trabajo académico, pues se pasaba de una forma de organización napoleónica de la universidad en escuelas y facultades, a una estructura matricial de campus, divisiones y departamentos que además promovía la flexibilidad curricular, el trabajo interdisciplinario, la movilidad de estudiantes y profesores entre las divisiones y entre los campus.

A diferencia de otras divisiones del Campus Guanajuato, cuyos departamentos se encuentran ubicados en espacios diferentes, algunos alejados geográficamente, en el caso particular de la DCEA, se trataba de integrar el trabajo de tres ex facultades, que compartían el mismo edificio desde casi 10 años antes, e incluso un tronco común entre los programas de licenciatura de las ex Facultades de Relaciones Industriales y Contabilidad (Licenciaturas en Relaciones Industriales, Sistemas de Información y Administración, Aseguramiento de la Calidad y Producción, Contaduría Pública, Administración de Recursos Turísticos y en Comercio Internacional).

Aunque bajo la organización de escuelas y facultades habían funcionado de una manera distinta e independiente en la administración de sus recursos así como en la construcción de un prestigio propio. Cada una de estas ex facultades que de pronto se fusionaban bajo la estructura de una sola División, era poseedora no sólo de sus propios programas educativos, sino de su propia historia y trayectoria institucional.

Las ex Facultades de Relaciones Industriales y Contabilidad, con sus programas ampliamente reconocidos y demandados en la región, caracterizados por su orientación práctica. La ex Facultad de Economía de creación mucho más reciente que las otras dos, reconocida por el nivel académico de sus profesores de tiempo

completo, todos con doctorado y varios de ellos miembros del Sistema Nacional de Investigadores, su único programa de licenciatura con enfoque científico y una matrícula reducida.

La recién conformada DCEA, quedó bajo la dirección de un profesor de la ex Facultad de Economía y, aunque no se expresara explícitamente, el curriculum se presentaba como el mecanismo que propiciaba un espacio de coincidencia, desde el cual podrían integrarse todos los Departamentos (antes denominados facultades) al trabajo común, al menos para la formación de los estudiantes que ingresaran a la División independientemente del programa académico al que se incorporaran. Las autoridades de la División se referían en este sentido, a la idea de que los egresados de las licenciaturas debían contar con un “sello” adquirido mediante el proceso de formación desarrollado en la DCEA.

No obstante, debe hacerse hincapié en que la preocupación por mejorar los programas educativos existentes así como por la creación de otros nuevos, estuvo presente en las planeaciones de las unidades académicas antes de la nueva estructura departamental de la Universidad de Guanajuato, sin embargo, los avances habían sido diferentes, en el sentido de que los rediseños curriculares de algunos de los programas se concluyeron y llegaron a su aprobación ante las entonces Academias y Consejos de Área, mientras que otros quedaron sin concluir la propuesta definitiva aunque aportando insumos significativos de las diferentes etapas de este proceso.

De estas propuestas de rediseño concluidas en el año 2008, meses antes de la reorganización académica, solamente se aprobó la del programa de la licenciatura en Economía; las correspondientes a los tres programas de la ex facultad de Contabilidad no fueron aprobadas y las de los tres programas de la ex facultad de Relaciones Industriales se concluyeron pero no fueron presentadas para su aprobación ante el Consejo de Área, ni ante el Consejo Universitario.

Además, con la reorganización académica de la Universidad, estos trabajos para mejorar la calidad académica de los programas a través del rediseño curricular, se consideraban como esfuerzos aislados, gestionados bajo la organización de las ex facultades, por lo cual se planteó el propósito de buscar una conectividad entre los currículos de los diferentes programas educativos desde una visión integradora de la recién conformada División.

Bajo el esquema matricial, la DCEA, inició el proceso de rediseño curricular en reuniones separadas de dos de los grupos participantes: el de los directivos y el de

los comités de rediseño nombrados por el Consejo Divisional, y conformado por docentes de los respectivos programas.

Durante la etapa de inicio de los procesos de rediseño curricular en la DCEA, la Universidad, difundió una nueva guía metodológica para el diseño curricular, en la cual se señalaba la construcción de un perfil de egreso por competencias genéricas y específicas, proponiendo adoptar como modelo la metodología del proyecto Tuning para Latinoamérica. Sin embargo, entre el colectivo de profesores se manifestaron inconformidades por la ausencia del modelo educativo institucional y la falta de capacitación docente en materia de competencias. Pues las experiencias en cursos sobre este tema en la época de las ex facultades eran poco satisfactorias. Y, en general, los docentes expresaban las siguientes inquietudes: ¿Cómo se puede definir una competencia? Y ¿Cómo se trabaja por competencias? ¿Hay universidades donde ya se esté trabajando por competencias y cuáles han sido sus resultados? Las competencias ¿son una moda? ¿Son buenas o son malas?

En el marco de este escenario en el cual se gestaba el rediseño curricular, se propició el planteamiento de los siguientes cuestionamientos:

¿Cómo estaba configurada la cuestión curricular en el momento del nacimiento de la DCEA como una nueva estructura de organización académica? ¿De qué manera impacta esa situación en la gestión del rediseño curricular en las condiciones institucionales emergentes durante el proceso de transición a una nueva forma de organización académica?

SUSTENTACIÓN

El curriculum representa el proyecto social y cultural de una institución educativa (Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 2005), y conocerlo en sus dos dimensiones, tanto en el diseño como en el desarrollo o su puesta en práctica es igualmente relevante para comprender el significado que los actores involucrados en él otorgan a la educación, pues, como concluye Frida Díaz Barriga (2010) *“el currículo continúa siendo el foco intelectual y organizativo de los procesos educativos en las escuelas e instituciones educativas, el terreno donde se definen y debaten fines, contenidos y procesos; ante todo, es el espacio donde grupos y actores se disputan el poder en las instituciones”*, de ahí la importancia que cobra el reconocimiento de las condiciones institucionales en las que tienen lugar las innovaciones o cambios curriculares.

Si bien es cierto que la concreción de las intenciones plasmadas en el proyecto curricular, se realiza en el aula, también es importante reconocer que las prácticas políticas y administrativas en la gestión de su planeación trascienden al curriculum prescrito e influyen en la caracterización del curriculum vivido, no sólo imprimiendo orientaciones pedagógicas y normativas sino impregnándolo de una serie de valores y elementos propios de la cultura institucional a la que pertenece.

Para el desarrollo de este trabajo se recurrió a la investigación documental con el propósito de rescatar y analizar, documentos relacionados con procesos de rediseño y evaluación curricular elaborados por las ex facultades: tanto las propuestas curriculares de 2008, como actas de academia, dictámenes de los organismos acreditadores, materiales de cursos impartidos para este mismo fin, así como insumos elaborados por despachos externos para la fundamentación del rediseño curricular de los programas. También se procedió a la búsqueda, acopio y análisis de las propuestas curriculares vigentes que se desarrollaban en las aulas.

De la misma manera se realizó investigación de campo, recurriendo a la observación participante, la observación anecdótica y las conversaciones informales en las reuniones de los directivos y en las convocadas por ellos mismos con los profesores para plantear el propósito de la División de rediseñar las propuestas curriculares de los programas de licenciatura.

RESULTADOS

Los resultados del análisis de dichas propuestas curriculares, previas y estrechamente cercanas a la reorganización universitaria, evidenciaban, en primer lugar, un interés común de las tres ex Facultades por rediseñar sus programas atendiendo principalmente a las observaciones realizadas por la evaluación externa de los organismos acreditadores y una tendencia común en la adopción del enfoque por competencias como innovación curricular, siguiendo, en general, la influencia de las políticas educativas de la década de los noventa y de la primera mitad de ésta, de los pronunciamientos derivados de la UNESCO, del Banco Interamericano de Desarrollo y de las políticas de inversión propuestas por el Banco Mundial, además de la influencia derivada de la evaluación externa realizada por los Comités Interinstitucionales de Evaluación de la Calidad de la Educación Superior (CIEES) y el Consejo de Acreditación de Programas de Educación Superior (COPAES) del Consejo de Acreditación en la Enseñanza de la Contaduría Pública y Administración,

A.C. (CACECA), del El Consejo Nacional de Acreditación de la Ciencia Económica (CONACE) y del Consejo Nacional para la Calidad de la Educación Turística A.C. (CONAET) ; así como de la experiencia derivada de la participación de la de la Ex - Facultad de Contabilidad en el proyecto Tuning para Latinoamérica (2002-2007).

Las diferencias, en ese trabajo de rediseño curricular residían básicamente en la política implementada para gestionar los niveles de participación de la comunidad académica vinculada con los programas; en la visión que cada Director de las ex facultades tenía sobre la forma en que se conduciría el trabajo de los programas que en ese momento operaban como parte del área económico administrativas y de la entonces Unidad de Ciencias Económico Administrativas (UCEA); en las metodologías empleadas para el diseño del proyecto curricular y en la manera de asumir el enfoque por competencias en el proyecto formativo.

Para el análisis de estas propuestas curriculares, se consideraron las siguientes dimensiones:

DIMENSIONES DE ANÁLISIS	UNIDADES DE LA DIMENSIÓN
<i>Gestión de la propuesta curricular</i>	Actores involucrados en el diseño
	Visión sobre la vinculación del programa con los otros programas del área
	Gestión para la aprobación de la propuesta
<i>Elementos de la propuesta</i>	Metodología para el diseño curricular
	Enfoque por competencias
	Modelo pedagógico
	Características del plan de estudios

Gestión de las propuestas curriculares

1. Ex Facultad de Contabilidad

La ex Facultad de contabilidad, gestionó el rediseño curricular de los programas académicos correspondientes a sus tres licenciaturas (Contaduría Pública, Administración de Recursos Turísticos y Comercio Internacional). Tomó como punto

de partida los resultados de un sondeo de opinión sobre la pertinencia del Tronco Común, que concluían en la necesidad de suprimirlo, pues tanto estudiantes como profesores consideraban que sus contenidos eran repetitivos de los contenidos del Bachillerato.

En la nueva propuesta curricular, el Tronco Común ya no formaba parte de los planes de estudio de los programas de la ex Facultad de Contabilidad aunque sí existía una conectividad entre ellos a través de lo que se denominó competencias básicas y competencias generales, sin embargo no se mencionaba ningún vínculo con los tres programas de la ex Facultad de Relaciones Industriales con los cuales compartía y comparte actualmente el Tronco Común.

Para llevar a cabo el proceso de rediseño, la ex Facultad de Contabilidad buscó el apoyo de un asesor externo, quien se encargó de coordinar las actividades correspondientes con los comités de rediseño de cada programa, así como de coordinar reuniones de trabajo con grupos más amplios de profesores.

2. La ex facultad de Relaciones Industriales

De manera independiente de la ex facultad de Contabilidad, la ex facultad de Relaciones Industriales incorporó en su equipo a la ex facultad de Administración de Celaya y trabajó en el rediseño curricular de sus 3 programas y de los 3 programas de la ex facultad de Contabilidad. Para el desarrollo del trabajo, conformó un equipo con estudiantes y profesores de la institución, quedando en la memoria colectiva el recuerdo de que sus resultados fueron presentados en eventos internacionales. No obstante, las propuestas nunca fueron presentadas para su aprobación ante las instancias correspondientes pues quedaron inconclusas.

3. La ex facultad de Economía

De las tres ex facultades, Economía fue la única que llevó el rediseño curricular ante el consejo universitario y logró su aprobación. Sin embargo, como las inscripciones al programa son anuales, en ese momento no se llevó a cabo su implementación en las aulas.

La nueva propuesta curricular de economía, igual que la anterior a la cual reemplazaba no contempló ninguna vinculación con los otros programas. Su elaboración se encomendó a un pequeño equipo de profesores de tiempo completo

que se apoyó en las recomendaciones de la Guía Metodológica para la planeación curricular de la Universidad e igual que en los otros programas, se adoptó el enfoque por competencias.

Así en agosto de 2009, con la aprobación también de las nuevas autoridades de la División, y con el argumento de que el nuevo plan había alcanzado a ser aprobado por el Consejo Universitario justo antes de la reorganización académica de la universidad, inicia su implementación, sin pasar por una valoración del impacto que esta decisión tendría en la imagen que las autoridades de la División proyectaban ante los otros Departamentos sobre el interés en la integración y conectividad entre las propuestas curriculares de los diferentes programas de licenciatura que la conformaban.

Elementos de las propuestas

La principal innovación pretendida por las tres ex Facultades con el rediseño curricular 2008, era la incorporación de las “competencias” en sus programas formativos, pues a pesar de que en ese momento no se contaba con un modelo educativo de la institución que orientara las propuestas curriculares, prevalecía la idea de trabajar con el enfoque por competencias, incluso cuando existían dudas sobre el significado de este concepto y las implicaciones de su uso en los procesos educativos.

Aunque se impartieron algunos cursos sobre el tema, simultáneamente a las actividades de rediseño, en las propuestas curriculares se identificaban confusiones en cuanto a si las competencias reemplazaban al constructivismo por ejemplo, y de la misma manera se empleaban como sus sinónimos tanto a las habilidades, como a los conocimientos.

En las propuestas de la ex Facultad de Relaciones Industriales, se adoptaron las competencias desde la acepción planteada por el proyecto Tuning y se tomaron algunas de las competencias genéricas enunciadas en el reporte final de este proyecto pero no se avanzó en la definición de las competencias específicas correspondientes a cada programa.

Por su parte, en las propuestas curriculares de los programas de la ex Facultad de Contabilidad, se menciona que aunque el enfoque por competencias se consideró como un referente obligado, “no se realizó un modelo de rediseño curricular

completamente basado en competencias por considerarse que estos modelos aún están en una etapa de investigación y exploración” (Facultad de Contabilidad, de la Universidad de Guanajuato, 2008). El perfil de egreso está presentado en términos de competencias genéricas y profesionales. Las genéricas son definidas como aquellas competencias compartidas por dos o más programas y las profesionales son las específicas de cada programa.

En la propuesta de rediseño curricular para el programa de economía, no se precisa la perspectiva desde la cual se asume el concepto de competencias y el perfil se construye a partir de un listado de competencias profesionales y otros listados de conocimientos, habilidades, valores y actitudes.

En las propuestas de las tres ex Facultades, se critica la educación memorística y se plantean metodologías de enseñanza y aprendizaje, que promuevan el aprendizaje autónomo del estudiante. En los programas de la ex Facultad de Contabilidad se declara la pedagogía constructivista y en el de Economía se enuncia la selección del aprendizaje colaborativo como la metodología de enseñanza-aprendizaje rectora y de las técnicas didácticas del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), Aprendizaje Orientado a Proyectos (AOP) y el Método de Casos (MC); enfatizando que no quiere decir que se excluyan otras técnicas como la técnica expositiva, juegos de negocios y simulaciones, técnica del debate, panel de discusión, sistema de instrucción personalizada y seminario.

Las cartas descriptivas, sin embargo, presentan métodos tradicionales de evaluación en todos los casos.

Asimismo, en los nuevos rediseños la flexibilidad curricular se presentaba básicamente como la eliminación de prerrequisitos entre materias, la disminución del número de créditos y la posibilidad de cursar materias optativas en otros programas.

CONCLUSIONES

El análisis de las propuestas de rediseño curricular de terminadas en 2008, en la ex Unidad de Ciencias Económico Administrativas (UCEA), justo unos meses antes de la reorganización académica de la Universidad, permite concluir que en el ánimo de atender la necesidad de cambiar o innovar los sistemas educativos, con frecuencia se recurre a la adopción irreflexiva de de las novedades del momento, por lo cual resulta prioritario conocer la cultura y las prácticas educativas prevalecientes en la

comunidad educativa (Díaz Barriga, A., C. Barrón y F. Díaz Barriga, 2008 y F. Díaz-Barriga, 2010).

Desde esta misma perspectiva, vale la pena señalar la importancia de la formación pedagógica de los docentes para que se dé una verdadera apropiación de las teorías del aprendizaje y el empleo de las técnicas didácticas en el aula por lo cual, los expertos en el tema coinciden en que para que la innovación curricular se concrete, es necesario involucrar y comprometer al profesor con el proyecto a través del acompañamiento y la formación necesarias.

Las actividades relacionadas con el cambio curricular, por otra parte, implican la participación de diferentes, actores y sectores, tal como lo plantea Furlán (1996), cuando se retoma la cuestión curricular, aparecen los grupos interesados en que las innovaciones se lleven a cabo, los que no están interesados y los que no están a favor ni en contra de ella. Pero cuando se plantea una innovación curricular en pleno proceso de reorganización del trabajo académico, estas relaciones internas se vuelven más intensas y relevantes para el éxito de la nueva propuesta, pues se carece de claridad sobre lo que la propia institución persigue afectando el poder de convocatoria y de integración al trabajo colegiado.

La formación y el acompañamiento, debe partir desde el propio sector que aglutina a los responsables de la autoridad en las comunidades educativas, pues son quienes convocan y gestionan el cambio o la innovación curricular y, de la claridad que tengan del proceso dependerá en gran medida la transformación de las prácticas educativas.

BIBLIOGRAFÍA

- Díaz Barriga, A., C. Barrón y F. Díaz Barriga, (2008), *Impacto de la evaluación en la educación superior mexicana. Un estudio en las universidades públicas estatales*, México, ANUIES/IISUE/Plaza y Valdés
- Díaz-Barriga Arceo, Frida (2010), "Los profesores ante las innovaciones curriculares", en *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, México, IISUE-UNAM/Universia, vol. 1, núm.1, pp. 37-57. <http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/35>, [Consulta: 22/05/2011].
- Furlan, Alfredo, (1999), *Curriculum e Institución*, México, Cuadernos del Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación.

Gimeno Sacristán, José y Pérez Gómez Ángel (2005), *Comprender y Transformar la Enseñanza*. España, Morata.

Universidad de Guanajuato (2008), *Normatividad Vigente*. Guanajuato.

PONENCIA 52

Los estudios de egresados y empleadores en la evaluación curricular, caso: la carrera de Lic. en Administración en el CECSUR-UdeG



7º CONGRESO DE
INVESTIGACIÓN
EDUCATIVA

Cristina Zepeda Ibarra
cristina.zepeda@cucsur.udg.mx
Alfredo Castañeda Palomera
acastane@cucsur.udg.mx
César Amador Díaz Pelayo
cesaram@cucsur.udg.mx

RESUMEN

El presente trabajo es parte de la experiencia de seguimiento de egresados y evaluación curricular, derivados del proceso de acreditación internacional realizado por la agencia europea AQU Catalunya al Centro Universitario de la Costa Sur (CUCSUR) de la Universidad de Guadalajara. A partir del plan de mejora comprometido con la agencia AQU, se establecieron los indicadores de calidad del CUCSUR, los cuales incluyen como prioridad el seguimiento de egresados, el estudio de opinión de sus empleadores y su retroalimentación en los procesos de innovación curricular. En razón de ello, se llevó a cabo un Estudio de Seguimiento de Egresados entre febrero y junio del 2010, el cual incluyó las competencias genéricas (PROFLEX, 2010) demandadas a los egresados por el mercado laboral, complementándose con el Estudio de Opinión de sus Empleadores, realizado entre septiembre y octubre del mismo año, que evaluó las mismas competencias. En este estudio se analizan las competencias genéricas en los egresados de la carrera de Administración, contrastando la percepción de egresados y de los empleadores. Se describe la metodología empleada y se propone un método para el análisis comparado, se discuten los resultados obtenidos y sus implicaciones para el diseño curricular por competencias de la carrera.

PALABRAS CLAVE: Egresados, empleadores, competencias, evaluación curricular.

INTRODUCCIÓN

El Centro Universitario de la Costa Sur (CUCSUR) de la Universidad de Guadalajara (UDEG), México, estableció a partir del año 2005 una política de calidad y mejora continua, la cual incluyó el inicio en 2006 de una evaluación internacional por la Agencia per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya (AQU Catalunya), que está reconocida por la Asociación Europea para la Garantía de la Calidad de la Enseñanza Superior (ENQA), y está capacitada para acreditar, con los estándares

reconocidos por la Unión Europea, a instituciones, programas educativos (PE) y profesores (AQU, 2009). En 2008 AQU evaluó seis licenciaturas del CUCSUR y el resultado fue la creación de seis planes de mejora avalados por la agencia (Casas Rius, et al., 2008). En 2009 AQU evaluó al CUCSUR como institución universitaria; otorgándole una acreditación internacional inicial con validez de dos años, a partir del 1 de enero de 2010, la cual podrá extenderse hasta 2015, si el CUCSUR presenta evidencias de haber cumplido las recomendaciones del plan de mejora comprometido con AQU. Entre estas recomendaciones destaca el seguimiento de egresados, los estudios de opinión de empleadores, y su contribución en la mejora de los procesos de innovación curricular.

Para las Instituciones de Educación Superior (IES) cada vez es más prioritaria la opinión de los empleadores con respecto a los aspectos de formación del egresado más demandados por las empresas (López F., & Montañés G., 2003). La relación educación-empleo está determinada por estructuras sociales y políticas situadas en espacios geográficos determinados, donde el mercado local e internacional se convierte en uno de los indicadores más importantes que orientan las demandas hacia la educación superior. En este sentido Díaz Barriga (2000) señala que “el adecuado funcionamiento del sistema educativo se refleja en la preparación puntual de sus egresados, de acuerdo con las exigencias de cada puesto en el mercado de trabajo”.

En el CUCSUR es importante la mejora continua de sus propuestas curriculares, a fin de asegurar la pertinencia de sus carreras con el mercado laboral regional y nacional, y para ello realiza trabajos de seguimiento de egresados y de opinión de empleadores que le permitan conocer la congruencia entre las competencias que forma en sus programas educativos y los requerimientos del sector productivo. En este trabajo se tomó como ejemplo de estudio a la Licenciatura en Administración del CUCSUR (la carrera).

SUSTENTACIÓN

Los estudios de seguimiento de egresados surgieron para analizar la relación entre el gasto en educación y el crecimiento económico; y los vínculos entre la inversión en educación y los beneficios que obtienen los individuos. Muchas universidades han realizado estudios parciales de egresados, y existen dos proyectos financiados por la Comisión Europea que realizaron estudios generales en Europa: CHEERS (1998), financiado por el IV Programa Marco de la UE; y REFLEX (2004), apoyado por el VI

Programa Marco de la UE, los cuales lograron un reconocimiento internacional (PROFLEX, 2010). Derivado de esta experiencia, se realizó el proyecto ALFA con el nombre de PROFLEX (2010), que realizó un estudio de egresados en universidades latinoamericanas basado en la experiencia europea.

Según PROFLEX, un correcto seguimiento de egresados induce a los gestores universitarios a plantearse las siguientes cuestiones: ¿Conocemos los puntos fuertes y las áreas de mejora en la formación de nuestros graduados?, ¿Sabemos si sus competencias son las que el mercado requiere?, y ¿Conocemos la trayectoria laboral de nuestros egresados? Este nuevo enfoque sobre el seguimiento de egresados plantea la necesidad de realizar un seguimiento continuo que permita, no sólo conocer la situación de los mismos en un momento determinado de tiempo, sino comparar su evolución en el tiempo de acuerdo con su perfil académico y la situación del mercado laboral (PROFLEX, 2010).

En 1998 la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior (ANUIES) publicó el documento Esquema Básico para Estudios de Egresados, que se convirtió en una guía para el desarrollo de los instrumentos y metodologías que las IES utilizan para el seguimiento de sus egresados, además de generar información estandarizada para comparar los resultados del desempeño entre IES. El seguimiento de egresados es una estrategia fundamental en la mejora de las IES y genera información para apoyar los procesos de evaluación y actualización de los planes y programas de estudio y el diseño de la nueva oferta educativa (ANUIES, 1998).

Desde la perspectiva educativa, los estudios de opinión de empleadores son una herramienta para recabar información del sector productivo sobre las competencias que requieren los egresados para incorporarse de manera eficiente al ámbito laboral; con base en ello se pueden tomar decisiones en el diseño de estrategias de enseñanza-aprendizaje, nuevos planes de estudio o reestructuración de los currículos existentes.

En los estudios del mercado laboral de los profesionistas se analiza la relación entre el mercado de trabajo y las IES, ya que éstas actúan como intermediarias, o catalizadoras de las necesidades de demandantes y oferentes, y de oportunidades laborales a nivel profesional (Navarro, 1998). El CUCSUR busca con estos estudios contribuir a mejorar la pertinencia de los planes de estudio de sus PE, y construir así mejores condiciones para la inserción laboral de sus egresados, proporcionándoles las competencias laborales, conocimientos, habilidades, destrezas, valores y demás herramientas que permitan impactar positivamente en su ámbito profesional.

Para la realización del presente estudio se tomó como universo a los egresados y empleadores de la carrera de Licenciado en Administración. Para la recolección de información se tomó como referente la base de datos por la Coordinación de la carrera (CUCSUR, 2010), misma que cumplió con los requisitos de validez y confiabilidad en su composición para efectos del estudio (Malhotra, 2007). La técnica de muestreo utilizada fue no probabilística, por las características presentadas por la muestra y su tipo por conveniencia (Gutiérrez, 2005). Resultado de lo anterior, la cuota fue de 30 egresados y 17 empleadores, validando la información con apoyo del programa SPSS Versión 15.0.

Con relación al diseño del cuestionario, se tomó como referencia el establecido por el proyecto PROFLEX (2010), que utiliza más de 150 preguntas, con una estructura constituida por nueve secciones que cubren aspectos relacionados con; la formación recibida, transición al mundo laboral, competencias y satisfacción, entre otros. Respecto del requisito de confiabilidad del instrumento, se aplicó como prueba el Alpha de Cronbach, resultando esta con una valor de 0.740, la cual confirmó el grado de pertinencia de los ítems incluidos. Como escala de medición se empleó la tipo Likert, —donde se incluye un valor o dirección y el entrevistado indica acuerdo o desacuerdo con el enunciado — (McMillan, J. H. & Schumacher, S., 2005:240).

Dado que la aplicación del cuestionario se realizó en la mayoría de los casos por vía telefónica, se consideró que los entrevistados podrían tener dificultad para recordar la lista de aspectos, o tener limitaciones al contestar el cuestionario. Por lo que se optó por manejar ítems en formato cerrado, —en el que el sujeto elige entre respuestas predeterminadas — (McMillan, J. H. & Schumacher, S., 2005:135).

Respecto al concepto de competencias, Hartog (1992) las define como las aptitudes, destrezas y capacidades de los graduados en educación superior que contribuyen a aumentar su productividad desde una perspectiva multidimensional. Se resalta el carácter multidimensional como elemento novedoso en el concepto actual de competencia. El cuestionario PROFLEX plantea a los egresados una reflexión sobre las competencias que poseen y las que necesitan en sus puestos de trabajo y la contribución de la universidad al aprendizaje de las mismas. Para el presente estudio se diseñó el cuestionario para empleadores basado en el formato PROFLEX. Para analizar los resultados de los estudios de opinión de egresados (EG) y empleadores (EM) se utilizaron únicamente los dos niveles más altos de capacidad de la competencia correspondiente; “Mucho” y “En Gran medida”. A los dos juntos se les denominó como “Alto nivel”.

En el análisis de la información se utilizó la estadística descriptiva y se implementaron metodologías como la categorización de las competencias, la ponderación de las opiniones de los EG y de los EM. En esta ponderación se utilizaron los métodos y experiencias de Gómez G., Mendoza Z. y Castañeda P. (2010) con algunas adecuaciones. Así es como se definió que el valor de la ponderación de los EG es del 30% ($EGp=0.30$) y el valor de la ponderación de los EM es de 70% ($EMp=0.70\%$). En el Cuadro 1 se resume la propuesta metodológica para presentar sugerencias de acuerdo a los resultados que se obtengan en el análisis de la opinión de los EG y EM, su ponderación EGp y EMp , el Promedio Ponderado (PP) del porcentaje de opinión y el tiempo en años máximo para realizar la revisión, modificación y transformación curricular (TIMAX).

Cuadro 1. Escenarios de opinión de los EG y EM, ponderación EGp y EMp , y sugerencias para un proyecto de revisión, modificación y transformación curricular.

Competencia de la categoría correspondiente	PP del porcentaje de opinión de EG y EM $EGp=0.30$; $EM=0.70$	Sugerencias	TIMAX
Competencia 1, 2,...n	90-100	Afinar detalles y estar pendiente de los cambios disciplinares y del entorno	3
	80-89	Realizar cambios superficiales y moderados: revisar y precisar las competencias de acuerdo a EG y EM	2
	70-79	Realizar cambios moderados a profundos: Enfatizar en los elementos y pertinencia de las competencias de acuerdo a EG y EM	1
	60-69	Realizar cambios fuertes: Extensión y profundidad en las competencias	0.75
	50-59	Realizar cambios muy fuertes: Reestructuración de la currícula y las competencias	0.75
Categoría 1, 2,...n	<50	Iniciar una transformación curricular considerando el antecedente "non grato"	0.5

FUENTE: Elaboración propia (2011).

La sugerencia del qué y el tiempo para hacerlas, dependerá del promedio ponderado que obtenga la competencia correspondiente.

RESULTADOS Y APORTACIONES

El sondeo de opinión de EG y EM se presenta en términos relativos para distinguir las competencias consideradas fuertes y débiles por ambos, especificando el nivel de aquellas que requieren en su trabajo y el nivel de las mismas con que cuenta el EG. Se agruparon las competencias en cinco categorías: 1) Conocimiento, pensamiento

analítico, razonamiento y herramientas; 2) Innovación; 3) Comunicación; 4) Coordinación y liderazgo; y 5) Negociador.

1. Conocimiento, pensamiento analítico, razonamiento y herramientas.

En esta categoría se encuentra la capacidad: de razonamiento lógico matemático (RLM); de pensamiento analítico (PA); para dominar conocimientos de sus áreas o de otras áreas (DCAOA); para utilizar herramientas informáticas (UHI). El 88% de los EG mencionó que su RLM es mucha o en gran medida (alto nivel); y sobre las empresas donde laboran, el 38% de los EG manifestó que éstas requieren profesionistas que tengan alto nivel. Es decir, la mayoría de los EG se perciben con más RLM, que lo que cree que requieren las empresas. Por su parte el 94% de los EM opinó que sus organizaciones requieren de profesionistas con alto nivel de RLM. El 71% de los EM mencionó que los EG que laboran en sus organizaciones cuentan con alto nivel de esta competencia. (Ver Cuadro 2).

Cuadro 2. Opinión EG y EM sobre el nivel alto (Mucho o en Gran medida) de las competencias requerido en el trabajo y del perfil del EG, y su promedio ponderado (PP) en la categoría de “conocimiento, pensamiento analítico, razonamiento y herramientas”.

Competencia	% que opina que el nivel requerido en el trabajo es alto		% que opina que el nivel del perfil del egresado es alto		PP del porcentaje: (EGp=0.30) y (EMP=0.70).
	EG	EM	EG	EM	
RLM	38	94	88	71	77
PA	58	94	85	59	75
DCAOA	73	94	88	71	82
UHI	81	100	88	82	89
Promedio categoría	63	96	87	71	81

FUENTE: Elaboración propia (2011).

En el Cuadro antes citado se observa que el promedio ponderado (PP) de la categoría es 81%. Las competencia que más contribuye en ello es la UHI con el 89%; y la que menos la PA con el 75%. En una revisión curricular se recomienda dar mayor atención a esta competencia y a la de RLM, sin descuidar las restantes. Estos resultados indican que los egresados de la carrera tienen una preparación en las competencias de esta categoría de buena a muy buena. En un proyecto de actualización curricular se sugiere que en PA y RLM se realicen cambios moderados a profundos. (Ver Cuadro 3).

Cuadro 3. Sugerencias para un proyecto de revisión, modificación o transformación curricular y tiempo máximo en años para realizarlo (TIMAX).

Competencia	% PP	Sugerencias	TIMAX
RLM	77	Realizar cambios moderados a profundos: Enfatizar en los elementos y pertinencia de las competencias de acuerdo a EG y EM	1
PA	75	Realizar cambios moderados a profundos: Enfatizar en los elementos	1

		y pertinencia de las competencias de acuerdo a EG y EM	
DCAOA	82	Realizar cambios superficiales y moderados: revisar y precisar las competencias de acuerdo a EG y EM	2
UHI	89	Realizar cambios superficiales y moderados: revisar y precisar las competencias de acuerdo a EG y EM	2
Promedio categoría	81	Realizar cambios superficiales y moderados: revisar y precisar las competencias de acuerdo a EG y EM	2

FUENTE: Elaboración propia (2011).

2. Innovación.

En esta categoría se encuentra capacidad para: adquirir con rapidez nuevos conocimientos (ARNC); detectar nuevas oportunidades (DNO); y encontrar nuevas ideas y soluciones (ENIS). En ARNC, el 88% de los EG manifestó contar con mucha o gran nivel de capacidad; el 65% de los EM coincidió con la opinión de estos EG y los restantes 35% manifestó que según sus experiencias los EG tienen de regular a mala capacidad ARNC. El 73% de los EG expresaron que las organizaciones donde laboran requieren profesionistas con alto nivel de ARNC; en su opinión el 100% de los EM requieren profesionistas con un alto nivel en esta competencia. En lo que respecta a DNO el 88% de los EG señaló que la tienen en mucho o en gran medida y el 68% dijeron que las organizaciones donde laboran las requieren en este nivel de capacidad, y el restante 32% de los egresados indicó que las empresas la requieren en una capacidad de regular a baja. El 94% de los EM manifestaron que este nivel de capacidad es lo que requieren en sus empleados, sin embargo, el 71% dijo que sí la tienen los EG. En ENIS, el 85% de los EG expresaron que tienen mucha o en gran medida y el 81% opinó que las organizaciones la piden en este nivel. Por su parte el 100% de los EM opinaron que el nivel de requerimiento de capacidad es alta; y paradójicamente, la mayoría de los EM, 53%, mencionaron que los EG de la carrera cuentan con una capacidad de regular a mala para ENIS. En el Cuadro 4 se presentan las sugerencias de quehacer en las competencias de la categoría de innovación.

Cuadro 4. Sugerencias para un proyecto de revisión, modificación o transformación curricular y tiempo máximo en años para realizarlo (TIMAX).

Competencia	% PP	Sugerencias	TIMAX
ACRNC	82	Realizar cambios superficiales y moderados: Revisar y precisar las competencias de acuerdo a EG y EM	2
DNO	81	Realizar cambios superficiales y moderados: Revisar y precisar las competencias de acuerdo a EG y EM	2
ENIS	76	Realizar cambios moderados a profundos: Enfatizar en los elementos y pertinencia de las competencias de acuerdo a EG y EM	1
Promedio categoría	80	Realizar cambios superficiales y moderados: Revisar y precisar las competencias de acuerdo a EG y EM	2

FUENTE: Elaboración propia (2011).

3. Comunicación.

En esta categoría está la capacidad para; comunicación en un segundo idioma (CSI); redactar documentos (RD); hacerse entender (HE); presentar en público productos, ideas e informes (PPPII). La CSI es una competencia atípica con respecto a las demás, por lo que su análisis se realizará separado del resto. El 12% de los EG mencionó que la tienen en mucho o en gran medida y el 58% dijo tenerla en poco o muy poco nivel. El 19% de los EG menciona que lo requieren en alto nivel y el 73% en un nivel de poco o muy poco. El 6% de los EM dijo que la requieren en sus profesionistas empleados en un alto nivel y el 19% de los EG menciona que lo requieren en alto nivel en las empresas donde trabajan. En esta competencia coincide la opinión del EG (el perfil que dice tener) y del EM (el perfil que percibe en el egresado); y el porcentaje de EG que dice que requieren en alto nivel esta competencia es superior al porcentaje de EM que opinan que se requiere en este nivel en sus organizaciones. La CSI no es prioridad de los EG ni de los EM. Esto puede deberse a que en la región son pocas las empresas que requieren que el EG tenga alto nivel en CSI.

En la competencia HE el 81% de los EG dijo tenerla en alto nivel y el 73% que la requiere; el 100% de los EM mencionó que la requiere en alto nivel y el 82% dijeron que cuentan con ella los EG que laboran en sus empresas. En cuanto a PPPII el 77% de los EG dijo tenerla en alto nivel y el 62% dijo requerir la competencia en alto nivel para cumplir con sus labores donde trabaja; el 88% de los EM opinaron que se requiere esta competencia en alto nivel y solamente el 53% dijo que contaban con este nivel de competencia los EG y el 47% restante opinó que es regular el nivel que se requiere en esta competencia.

En el Cuadro 5 se observa que la categoría de “comunicación” presenta mucha variabilidad. La competencia de RD requiere que se le hagan cambios muy fuertes en el corto plazo si se quiere tomar en cuenta la opinión de los EG y EM. En general es bajo el nivel que tienen los egresados en esta competencia. Da la impresión de que estuvieran reprobados por lo que es un foco rojo para la revisión curricular. La competencia para PPPII también resultó baja con PP de 70%.

Cuadro 5. Sugerencias para un proyecto de revisión, modificación o transformación curricular y tiempo máximo en años para realizarlo (TIMAX).

Competencia	% PP	Sugerencias	TIMAX
RD	59	Realizar cambios muy fuertes: Reestructuración de la curricula y las competencias	0.75
HE	87	Realizar cambios superficiales y moderados: Revisar y precisar las competencias de acuerdo a EG y EM	2
PPPII	70	Realizar cambios moderados a profundos: Enfatizar en los elementos y pertinencia de las competencias de acuerdo a EG y EM	1
Promedio categoría	72	Realizar cambios moderados a profundos: Enfatizar en los elementos y pertinencia de las competencias de acuerdo a EG y EM	1

FUENTE: Elaboración propia (2011).

La capacidad HE fue valorada por los participantes con alto nivel por lo que no hay problema y solamente hay que hacer cambios superficiales y moderados.

4. Coordinación y Liderazgo.

En esta categoría se integran: coordinar actividades (CA); usar el tiempo en forma efectiva (UTFE); trabajar en equipo (TE); y hacer valer su autoridad (HVA). De las cuatro competencias en promedio el 91% de los EG mencionó que cuentan con un perfil con alta capacidad. Es la categoría con el más alto porcentaje de EG que opinan que tienen alta capacidad. Esto se explica porque estas competencias contribuyen al eje profesionalizante de la carrera. En promedio, de las cuatro competencias el 75% de los EG opinó que se requiere un nivel de competencia elevado; el promedio más bajo es HVA y el más alto UTFE. En lo que respecta a los EM, en promedio, de las cuatro competencias el 93% opinó que el nivel de la capacidad requerida en el trabajo es elevado; alcanzando CA el 100% de la opinión de los EM y TE el 88% de las opiniones. En promedio, de las cuatro competencias el 68% opinó que la capacidad de los EG es mucha o en gran medida; fluctuando la opinión entre el 65% HVA y el 71% con la CA. Esta es una de las categorías mejor calificadas por los EM.

En el Cuadro 6 se aprecia que todas las competencias de esta categoría requieren que se les hagan cambios superficiales y moderados, exceptuando la de HVA que requiere cambios de moderados a profundos.

Cuadro 6. Sugerencias para un proyecto de revisión, modificación o transformación curricular y tiempo máximo en años para realizarlo (TIMAX).

Competencia	% PP	Sugerencias	TIMAX
CA	83	Realizar cambios superficiales y moderados: Revisar y precisar las competencias de acuerdo a EG y EM	2
UTFE	85	Realizar cambios superficiales y moderados: Revisar y precisar las competencias de acuerdo a EG y EM	2
TE	80	Realizar cambios superficiales y moderados: Revisar y precisar las competencias de acuerdo a EG y EM	2
HVA	76	Realizar cambios moderados a profundos: Enfatizar en los elementos y pertinencia de las competencias de acuerdo a EG y EM	1
Promedio categoría	81	Realizar cambios superficiales y moderados: Revisar y precisar las competencias de acuerdo a EG y EM	2

FUENTE: Elaboración propia (2011).

5. Negociador

En esta categoría se agrupan las capacidades para: negociar en forma eficaz (NFE); trabajar bajo presión (TBP); movilizar las capacidades de otros (MCO); y predisposición para cuestionar ideas propias y ajenas (PCIPA). Es otra categoría que

contribuye a la estructura profesionalizante de la carrera. La mayoría de los EG, entre el 77 y 88%, consideran que tienen un perfil con alto nivel en las cuatro competencias de esta categoría y que es superior a lo requerido por las organizaciones. Los EM no coinciden con este punto de vista, ya que sólo entre el 41 y el 59% opinan que los EG tienen un alto nivel en esta categoría. Es decir, cerca de la mitad de los EM considera que el nivel de los EG es regular en competencias relacionadas con el liderazgo.

En el Cuadro 7 se observa que se requiere que se revisen y se les hagan cambios de superficiales y moderados en TBP, moderados y profundos en NPE, hasta extensos y profundos como en MCO y PCIPA.

Cuadro 7. Sugerencias para un proyecto de revisión, modificación o transformación curricular y tiempo máximo en años para realizarlo (TIMAX).

Competencia	% PP	Sugerencias	TIMAX
NPE	70	Realizar cambios moderados a profundos: Enfatizar en los elementos y pertinencia de las competencias de acuerdo a EG y EM	1
TBP	80	Realizar cambios superficiales y moderados: Revisar y precisar las competencias de acuerdo a EG y EM	2
MCO	63	Realizar cambios fuertes: Extensión y profundidad en las competencias	0.75
PCIPA	61	Realizar cambios fuertes: Extensión y profundidad en las competencias	0.75
Promedio categoría	69	Realizar cambios fuertes: Extensión y profundidad en las competencias	0.75

FUENTE: Elaboración propia (2011).

Según los resultados, el liderazgo es otra de las asignaturas pendientes en los egresados de Administración del CUCSUR.

A manera de conclusiones se considera que es necesario implementar un proyecto permanente que integre el seguimiento de los egresados y de su inserción en el mercado de trabajo, así como el estudio de sus empleadores, un programa institucional que genere información como un referente obligado para diseñar políticas de desarrollo académico, entre las cuáles se encuentra la revisión, modificación y actualización de los programas educativos, con vistas a mejorar su calidad y pertinencia. El presente trabajo proporcionó información sobre la identificación de competencias genéricas de los EG, tanto las demandadas por su campo laboral como las que adquirieron en su formación universitaria. Así por ejemplo, las categorías con el mayor porcentaje ponderado son; la de “conocimiento, pensamiento analítico, razonamiento y herramientas”, y la de “Coordinación y liderazgo” con el 80%; estas categorías fortalecen a las competencias de la formación básica y profesionalizante en la carrera. Las tres competencias con el más alto porcentaje de opinión ponderada son: 1) UHI con 89%, 2) HE con 87% y 3) UTFE con 85%. Las tres con el más bajo porcentaje de opinión ponderada son: 1)

RD con 59%, 2) PCIPA con 61% y 3) MCO con 63%. Esta información es de gran relevancia para los procesos de rediseño curricular y mejora de la calidad de la carrera. El presente estudio contribuye positivamente en la toma de decisiones institucionales, al presentar sugerencias que orienten a los dirigentes de un proyecto de reforma curricular de la carrera analizada.

BIBLIOGRAFÍA

- ANUIES (1998). *Esquema Básico para Estudios de Egresados*. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. México, D.F.
- AQU (2009). www.aqu.cat/aqu_catalunya/historia_es.html. Recuperado el 15 de 10 de 2009.
- Casas Rius, J. R., Jofre Roca, L., Oliveras Samitier, J., Saiz Arniz, A., Sarramona López, J., Grifoll Saurí, J., et al. (2008, 12 15). www.enqa.eu/files/InformeAQU_CUCSUR_ang.pdf. Retrieved 01 13, 2010.
- CUCSUR. (2010). *Estudio sobre Seguimiento de Egresados y Sondeo de Empleadores*. Licenciatura en Administración. Autlán de Navarro, Jalisco.
- Díaz Barriga (2000), Ángel. *Empleadores de universitarios. Un estudio de sus opiniones*. CESU-Miguel Ángel Porrúa, México.
- Gómez G. Ada, Mendoza Z. Edith y Castañeda P. Alfredo (2010). *Estudio para la apertura de carreras técnicas en el Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Jalisco, CECYTEJ. Caso: Plantel 12 El Grullo*. Tesis MAGRE CUCSUR U de G. Autlán de Navarro, Jal., México. pp.103-105.
- Gutiérrez, H. (2005). *Muestro aleatorio. Calidad total y productividad*, pp. 337-339, Editorial Mc Graw Hill. México.
- López F. José y Montañés Gómez Juan P., “Cómo se obtiene la opinión de los empleadores”, en *Métodos de análisis de la inserción laboral de los universitarios*, Consejo de Coordinación Universitaria, Secretaria de Publicaciones y Medios Audiovisuales, Madrid, 2003.
- Malhotra, Naresh K. (2004). *Investigación de mercados. Un enfoque aplicado*, pp. 278-300, Editorial Prentice Hall. México.
- Navarro Leal, Aurelio, “*Consideraciones Teóricas para el estudio de egresados*” en *Esquema básico para estudios de egresados*, ANUIES, México, 1998.
- McMillan, J. H., & Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. México: Pearson.

PONENCIA 53

Maestrías en Educación de la Universidad de Guanajuato. Una propuesta de innovación curricular



Luis Jesús Ibarra Manrique

ljibarra@ugto.mx

Andrés David Montes González

andres_david@hotmail.com

Abel Rubén Hernández Ulloa

abelruben@gmail.com

RESUMEN

Trabajo de investigación curricular que concluye en nuevas propuestas de posgrado: Maestría en Desarrollo Docente (MDD) y Maestría en Investigación Educativa (M en IE); dirigidas a potenciales usuarios con intenciones también diferenciadas, el primero con carácter profesionalizante y el segundo enfocado a la formación de investigadores.

Se realiza un importante análisis curricular, con enfoque hermenéutico, de propuestas de posgrados en educación en México y en otros países, desde una visión crítica del currículum para identificar constantes, tendencias, prospectiva y áreas de oportunidad.

Derivado de todo lo anterior se plantean propuestas innovadoras desde varios ámbitos, el curricular con flexibilidad para seleccionar materias según las necesidades de los estudiantes, inclusive al exterior de la Universidad de Guanajuato; el seguimiento por el Comité de Posgrados para un acompañamiento real y fructífero; y opciones de titulación en el posgrado profesionalizante que buscan el reconocimiento del cambio cotidiano pero sistemático de los maestrantes, así como un trabajo formativo para la investigación de forma continua y sistemática en el posgrado en investigación que concluye con la tesis para obtener el grado.

PALABRAS CLAVE: Posgrados, revisión, investigación, profesionalizante, innovación curricular.

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo da cuenta de una investigación que se originó con el objetivo de hacer mejoras substanciales en dos programas de postgrado de la División de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad de Guanajuato. En el primer caso el reto de hacer una propuesta curricular diferente, surgió al identificar, en el

caso de la MDD, un programa profesionalizante pero con exigencias de investigación (ver Tabla 1); demasiados créditos y materias, 82 y 22 respectivamente; más del 90% de los docentes como profesores por contrato y por ello no cercanos a un trabajo colegiado; muy bajo índice de titulación y el inglés básicamente como un requisito administrativo para titularse.

Tabla 1

MDD. MAPA CURRICULAR 2004

1ª INSCRIPCIÓN

UNIDAD DE APRENDIZAJE
Elementos filosófico- éticos de la educación (4)
Enfoques socioculturales de la educación (4)
Contexto de la educación (4)
La persona del docente (2)
Estancia Disciplinar (6)
TOTAL (20)

2ª INSCRIPCIÓN

UNIDAD DE APRENDIZAJE
Teorías educativas contemporáneas (4)
Investigación de la práctica docente I (2)
La práctica docente en el contexto del currículo (4)
El yo docente y el yo estudiante (2)
Estancia disciplinar II (6)
Optativa I (2)
TOTAL (20)

3ª INSCRIPCIÓN

UNIDAD DE APRENDIZAJE
Tutoría académica (6)
Investigación de la práctica docente II (2)
Educación y trascendencia (2)
Estrategias didácticas innovadoras (6)
Estancia disciplinar III (6)
Optativa II (2)
TOTAL (24)

4ª INSCRIPCIÓN

UNIDAD DE APRENDIZAJE
Seminario de titulación (10)
Misión de vida y Misión institucional (2)
Diseño didáctico de cursos (2)
Recursos y medios para el aprendizaje (2)
Optativa III (2)
TOTAL (18)

OPTATIVAS

Educación y medio ambiente
Tecnología de la comunicación e información
Taller de recuperación de la práctica docente
Calidad de vida
Conciencia y manejo del estrés
Tópicos selectos de educación
Inglés I
Inglés II

TOTAL DE 82 CRÉDITOS

En el caso de la M en IE, aunque era un programa de formación de investigadores, estaba centrado en cursos, con 18 materias en total, 15 obligatorias y 3 optativas, de

una lista predeterminada de 18 disponibles, con 100 créditos en total, 18 de los cuales son de la Tesis (ver Tabla 2), es cuatrimestral, casi la mitad de la planta docente son profesores por contrato, con una vida colegiada limitada, un índice de titulación del 30 %, el inglés como requisito administrativo para titulación. Con la ventaja de que en 2006 se reconoció con nivel 1 de CIIEES.

Tabla 2: Mapa curricular M en I. E. Versión 1995

CUAT.	MATERIAS	CRÉDS.
1º	PSICOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN	4
	ANÁLISIS FILOSÓFICO DE LA EDUCACIÓN EN MÉXICO	4
	FUNDAMENTOS SOCIOCULTURALES DE LA EDUCACIÓN	4
2º	DISEÑO CURRICULAR	4
	INTRODUCCIÓN A LA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA	4
	SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN	6
3º	METODOLOGÍA Y PRÁCTICA DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA I	6
	ADMINISTRACIÓN DE LA EDUCACIÓN	6
	OPTATIVA 1	4
4º	METODOLOGÍA Y PRÁCTICA DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA II	6
	PLANIFICACIÓN DE LA EDUCACIÓN	6
	ESTADÍSTICA APLICADA A LA EDUCACIÓN I	4
	OPTATIVA 2	4
5º	METODOLOGÍA Y PRÁCTICA DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA III	6
	ECONOMÍA Y EDUCACIÓN	6
	ESTADÍSTICA APLICADA A LA EDUCACIÓN II	4
	OPTATIVA 3	4
6º	SEMINARIO DE TESIS	18
	COMUNICACIÓN EDUCATIVA	4
A PARTIR DE 3ER CUATRIMESTRE (TRES MATERIAS COMO MÍNIMO A CURSAR DURANTE LA MAESTRÍA.)	EDUCACIÓN NO FORMAL	4
	INTRODUCCIÓN A LA COMPUTACIÓN	4
	INNOVACIÓN EDUCATIVA	4
	COMPUTACIÓN	4
	TALLER DE PROYECTOS	4
	PSICOLOGÍA SOCIAL APLICADA A LA EDUCACIÓN	4
	INTRODUCCIÓN A LA EPISTEMOLOGÍA	4
	HERMENEÚTICA APLICADA A LA EDUCACIÓN	4
	ENFOQUE CUALITATIVO DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA	4
	METODOLOGÍA DEL TRABAJO	4
	DESARROLLO HUMANO EN LA EDUCACIÓN	4
	PROPUESTAS DIDÁCTICAS DE MEDIOS PARA LA ENSEÑANZA	4
	SEMINARIO HERRAMIENTAS METODOLÓGICAS PARA ESCRIBIR LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN	4
	TALLER DE RECUPERACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE	4
	TALLER DE ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA DOCENTE	4
	TALLER DE INNOVACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE	4
TOTAL DE CRÉDITOS (INCLUYENDO LOS 18 DE SEMINARIO DE TESIS QUE ABARCA LA APROBACIÓN DE EXAMEN DE GRADO)		100

SUSTENTACIÓN

Con un enfoque hermenéutico del análisis curricular crítico a partir de la visión de organismos nacionales y estatales (ANUIES, 2007; COEPES, 2001) que sugieren la flexibilidad curricular (y esto también acorde a los planes de desarrollo institucional de la propia universidad (Cfr. U. de Gto., 2010) y con las aportaciones de teóricos como Gimeno Sacristán (1996, 1998), Ángel Díaz Barriga (1994), Alicia de Alba, Frida Díaz Barriga (2006) y en general el trabajo realizado por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) (2002). Se hace la revisión de programas de postgrado en educación en universidades de México y otros países, donde se encuentra que hay varios factores que se pueden considerar para los análisis comparativos entre estas universidades, desde la orientación general de los

programas, hasta elementos curriculares específicos, tales como Modalidad, Duración, Objetivos, Perfil de ingreso, Perfil de egreso, Materias en general, Materias relacionadas con la investigación, Requisitos para obtener el grado y Líneas de investigación.

Haciendo un resumen de lo localizado, y en particular de 25 programas analizados a nivel nacional, nos encontramos con que la orientación de los programas es muy diversa: Educación (en general) y Ciencias de la Educación, inclusive Ciencias Educativas, Pedagogía, Educación Superior, Educación Básica, Enfocada a algún campo específico (Comunicación, Educación indígena, Administración de instituciones educativas, Cognición y una más en Nuevas Tecnologías), Investigación Educativa. Lo anterior también se pone de manifiesto con la situación nacional general descrita por ANUIES (2007, 2010) en diferentes textos.

La información localizada tiene varios elementos curriculares que es posible analizar y comparar, tales como: Modalidad, Duración, Objetivos, Perfil de ingreso, Perfil de egreso, Materias en general, Materias relacionadas con la investigación, Requisitos para obtener el grado, Líneas de investigación.

Con relación a la modalidad se observó que 19 de los 25 los programas revisados, que equivalen al 76%, son de los llamados semi-escolarizados por no exigir la dedicación de tiempo completo de los estudiantes, además que al estar enfocada a profesionales de la educación con una situación laboral estable y que les demanda por lo menos 20 horas semanales de trabajo, esto tampoco sería posible.

Un detalle más al respecto, como se verá más adelante al analizar los enfoques de los programas, es que requieren del “diálogo” con la práctica educativa y en consecuencia también se ven obligados y necesitados de una situación laboral formal.

Únicamente el 24% de los programas, es decir seis (Aguascalientes, Sinaloa, Yucatán, Departamento de Investigaciones Educativas –DIE- del CINVESTAV-IPN, Morelos y Veracruz), sí solicitan la dedicación de tiempo completo y ofrecen alguna posibilidad de obtener apoyos, dicho sea de paso son los enfocados a la investigación educativa y que también plantean condiciones para incorporarse a actividades de investigación con los profesores investigadores de la planta docente.

En el mismo sentido de la modalidad, en lo específico de la organización de los espacios curriculares, el 92% (es decir 23) son por semestres y cuatrimestres, solo el 8% (2 de los 25) son por trimestres.

La duración del programa es de manera muy predominante de dos años, ya sea cuatro semestres, seis cuatrimestres u ocho trimestres, únicamente tres programas son de dos años y medio.

Con relación a las materias que ofrece cada programa éstas tienen que ver de manera directa con el nombre de la Maestría y con los objetivos planteados. De esta forma encontramos materias de disciplinas relacionadas con el hecho educativo, tales como Psicología, Sociología, Administración, Filosofía, Teoría Educativa, entre otras. Y en otro grupo materias que se podrían considerar instrumentales, como Computación, Estadística, Elaboración de proyectos, por ejemplo.

Además de manera insistente hay materias que pretenden ubicar el contexto educativo en el que se circunscribe el hecho educativo, así encontramos nombres como Sistema educativo nacional, Desarrollo psicosocial del ser humano, Evaluación de instituciones educativas,

Otro grupo interesante de materias son las relacionadas con la habilitación de áreas muy específicas, por ejemplo: Didáctica de la lectura y la escritura, (y de varias materias concretas que forman el currículo de educación básica), Programa de tutoría.

Caso especial son las materias relacionadas con la formación como investigadores educativos, que también van desde los fundamentos propiamente (Introducción a la investigación científica, metodología de la investigación, entre otras), instrumentales (diseño de instrumentos, levantamiento de información, por ejemplo), enfoques metodológicos específicos (métodos cualitativos, métodos cuantitativos, enfoque etnográfico, investigación de la práctica docente). De manera definida los seminarios de investigación que en lo general se describen como espacios de revisar, compartir y retroalimentar la investigación que los estudiantes van realizando como avance para un trabajo de tesis que les daría el grado de Maestría.

En este espacio son claros y casi generalizados los llamados Seminarios de titulación, o nombres semejantes, que buscan constituirse en oportunidades de conclusión o al menos avances muy importantes de la investigación a realizar, que incluso en algunos casos tienen un peso importante en horas clase y en créditos en consecuencia; así tenemos que esas materias tienen desde 6 hasta 26 créditos.

De la misma forma es interesante resaltar el caso, muy evidente, de las Maestría en Investigación Educativa que desde el primer periodo, o segundo en los menos de los

casos, tiene materias relacionadas con ello y que va ubicando en cada uno de los tiempos materias al respecto de la formación como investigadores educativos. Inclusive algunos programas dedican un periodo final únicamente a un espacio curricular tendiente a facilitar la culminación del trabajo de investigación.

De especial interés son los programas que plantean una flexibilidad curricular importante, semejante al de la Universidad de Harvard, como lo veremos más adelante, en el que los seminarios tienen nombres muy genéricos que luego se van abordando a partir de las necesidades de los estudiantes que cursan el programa, y además esta flexibilidad da la oportunidad de cursar materias en otros programas y revalidarlas con el que se inscribieron. Tal es el caso de los programas de Maestría de la Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS) y de la Universidad Veracruzana (UV) que tienen nombres genéricos como “*Seminario de Investigación*” (I al IV), o “*Curso Especializado*”, o de manera especial, por relacionarse con la propuesta aquí planteada, la de la UAEM con sus cursos “*Seminarios*” (Básicos, Metodológicos y Abiertos) y “*Desarrollo de Investigación*”.

De esta forma identificamos una evidente necesidad de formar investigadores educativos a partir de la oferta disponible, que aunque en el estado se ofrecen Maestrías en Educación, o con nombres semejantes, que tienen entre sus objetivos, materias o líneas de investigación, algunas propuestas para formar en la investigación, no hay una sola propiamente en investigación educativa.

A nivel nacional se identifican cinco programas de Maestría en Investigación Educativa, tres de ellos con reconocimiento de CONACYT, y que son un referente para logros semejantes, además no todos con una propuesta curricular tan flexible como la propuesta más adelante para la M en IE, lo que evidentemente también será una aportación necesaria para el campo educativo. Por otro lado a nivel internacional, básicamente la oferta también es profesionalizante, referentes que en consecuencia también dan posibilidades a los programas aquí presentados de posicionarse de manera destacada.

RESULTADOS O APORTACIONES

Además de otros aspectos que no se alcanzan a comentar en este espacio, la investigación llevó a proponer programas educativos con otras posibilidades, que en enero de 2011 están iniciando su aplicación. Para el caso de la MDD, que sigue siendo profesionalizante, pero ahora con 76 créditos, 14 espacios curriculares, 3 de

ellos como materias optativas (con posibilidad a cursar en cualquier programa) y 3 selectivas, donde ya intervienen todos los profesores de tiempo completo del Departamento de Educación, más otros colegas de la propia universidad con el mismo perfil (24 PTC, 18 con Doctorado, 12 en el SNI); además se busca la vinculación con proyectos de investigación pero además con las prácticas innovadoras de tutores y estudiantes, donde inglés es una herramienta de trabajo (al menos el 25% en cada semestre); con el seguimiento del Comité de postgrados, profesores como órgano para toma de decisiones, buscando la meta de titulación de al menos 60% en el primer año de egreso con titulación con trabajo a elaborar durante todo el programa. Buscando además en el corto plazo la evaluación de CIEES y reconocimiento de CONACYT.

De esta forma el mapa curricular de la MDD queda de la siguiente forma:

INSCRIPCIÓN SUGERIDA	EJES			
	CONTEXTO EDUCATIVO (CE)	INNOVACIÓN DE LA PRÁCTICA EN LAS COMUNIDADES EDUCATIVAS (IPCE)	ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE Y DE ENSEÑANZA (EAE)	DESARROLLO HUMANO (DH)
I	MATERIAS OPTATIVAS - mínimo de tres, 4 créditos cada una	Recuperación y análisis de la práctica docente 8 créditos	Modelos de intervención educativa 4 créditos	
II		Innovación de la práctica docente I 8 créditos	MATERIAS SELECTIVAS - mínimo de tres, 4 créditos cada una	La persona del docente 4 créditos
III		Innovación de la práctica docente II 8 créditos		El yo docente y el yo estudiante 4 créditos
IV		Seminario de titulación 12 créditos		Educación y trascendencia 4 créditos
CRÉDITOS	12	36	16	12

Para el caso de la M en IE de manera general los cambios apuntan a modificar el objetivo curricular, la organización se cambia de cuatrimestres a semestres, el trabajo formativo se centra más en la investigación que en lo academicista y se busca un proceso de selección riguroso.

El cambio en el objetivo curricular obedece de manera importante a identificar la forma en que se considera realizar el proceso formativo, con un vínculo importante

en la realidad laboral de los estudiantes. Por otro lado los tiempos laborales obedecen más al periodo por semestres que por cuatrimestres y con la rigurosidad en el proceso de selección se busca mejorar la eficiencia terminal al tener estudiantes que garanticen en lo más posible el egreso y la titulación.

Otro aspecto importante es el establecimiento de las materias optativas como espacios curriculares a cursar en cualquier programa de educación superior de la propia Universidad de Guanajuato o de cualquier Institución Educativa del país o del extranjero, situación que busca propiciar y posibilitar la actualización en aspectos conceptuales e instrumentales que a juicio del Tutor Académico sean indispensables para el estudiante.

De esta forma el mapa curricular, con una evidente flexibilidad, queda de la siguiente forma:

INSCRIPCIÓN SUGERIDA	EJES			
	OPTATIVAS	SEMINARIO DE INVESTIGACIÓN	SEMINARIO DE TESIS	
I		SEMINARIO DE INVESTIGACIÓN I 8 créditos	SEMINARIO DE TESIS I 8 créditos	
II	OPTATIVA I 4 créditos	SEMINARIO DE INVESTIGACIÓN II 8 créditos	SEMINARIO DE TESIS II 10 créditos	Coloquio I 2 créditos
III	OPTATIVA II 4 créditos	SEMINARIO DE INVESTIGACIÓN III 8 créditos	SEMINARIO DE TESIS III 10 créditos	Coloquio II 2 créditos
IV	OPTATIVA III 4 créditos	SEMINARIO DE INVESTIGACIÓN IV 8 créditos	SEMINARIO DE TITULACIÓN 12 créditos	Coloquio III 2 créditos
Totales	12 créditos	32 créditos	40 créditos	6 créditos

Esta es la ponencia que se presenta, como se enuncia al inicio, dando cuenta de un trabajo de investigación que concluye en dos propuestas curriculares novedosas que se inician en enero de 2011 y que en próximas ocasiones darán cuenta de los resultados que se van logrando, son pues, como todo trabajo curricular, hipótesis de trabajo en proceso de verificación.

BIBLIOGRAFÍA

- ANUIES. (2007). Catálogo de Postgrados en Universidades e Institutos Tecnológicos. México.
- ANUIES (2010), Calidad del aprendizaje universitario. México.
- ANUIES (2010), La ANUIES crece. México.
- ARNAUS, R. (1999) La formación del profesorado: un encuentro comprometido con la complejidad educativa. *En: Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*. Madrid. Akal Textos. Pp. 599-635.
- BARBA, B. (coord.) (1990). Proyecto para el establecimiento de una maestría en educación Documento. Aguascalientes. UAA. p. 34. (2005). Manual para la elaboración de tesis. Maestría en Investigación Educativa de la UAA. Documento. Aguascalientes: UAA.
- BAZÚA, F. y Valenti, G. (1993). Hacia un modelo alternativo de evaluación de los programas de Postgrado en México. México. Universidad Futura. Vol. 5. núm. 13. Invierno Pp. 60-74.
- COEPES (2001) Programa Estatal de Educación Superior para el Estado de Guanajuato 2001-2025. Guanajuato. Disponible: <http://148.214.34.23/pagcoepes/press/Documentos/Inicial.htm>. [Consultado: noviembre de 2010].
- COLL, C. (1992). Constructivismo e intervención educativa ¿Cómo enseñar lo que ha de construirse?. Aula de Innovación Educativa, No. 2, Pp. 79-82.
- CORONA F.J. (2008) Proyecto de Desarrollo para la División de Ciencias Sociales y Humanidades, Campus Guanajuato, periodo 2008-2012. Mecanograma. Guanajuato, México.
- DÍAZ B., A. (1994). Los estudios para fundamentar la elaboración o rediseño de un plan de estudios. México. CESU-UNAM.
- DÍAZ B.A., F. (2006). Metodología de diseño curricular para educación superior. México. Trillas.
- DIDRIKSON, A. (2007) La Universidad en las sociedades del conocimiento. México. UNESCO.
- ESTUDIOS DE POSGRADO EN TERCER CICLO EN LOS ESTADOS UNIDOS Disponible: <http://www1.universia.net/catalogaxxi/C10054PPESII1/S12215/P12212NN1/INDEX.HTML>. [Consultado: octubre de 2010].
- GIMENO S., J. y Pérez G., A (1996) Comprender y transformar la enseñanza. Morata. Madrid.
- (1998). La enseñanza, su teoría y su práctica. Madrid Akal.

- GOOD, R. (1993) The many forms of constructivism” Journal of Research in Science Teaching. Vol. 30. No 9. p. 1015.
- HARVARD GRADUATE SCHOOL OF EDUCATION. Disponible: <http://www.gse.harvard.edu/academics/index.html>. [Consultado: noviembre de 2010].
- IBARRA M. L. J. (2009) Proyecto de Desarrollo 2009-2013 del Departamento de Educación de la Universidad de Guanajuato. Mecanograma. Guanajuato, México.
- IBARROLA M., y Barrera B., M. (2010). La formación de investigadores y profesionales de alto nivel en educación en México. Conclusiones y recomendaciones. Resultados de la reunión internacional de trabajo realizada del 2 al 4 de junio de 2010 en la UADY, en Mérida Yucatán. SEP, UADY, DIE-CINVESTAV, Red de Posgrados en Educación, REDMIIE, ANEFEP.
- IMBERNÓN, F. (1994) La formación del profesorado. Col. Papeles de Pedagogía. Barcelona. Paidós.
- MARTÍNEZ, F. (Coord.) (1994). Evaluación interna de la maestría en educación. Documento. Aguascalientes. UAA. Pp. 28.
- MORÁN O., P. (2002). La docencia: una tarea profesional compleja. En: *Dimensión Educativa*. Revista del Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad de Guanajuato. Enero-junio de 2002. Pp. 12-25.
- PÉREZ A., D. (2001). Docencia y currículo: una lectura teórica-epistemológica. En: *Tiempo de educar*. Revista Interinstitucional de Investigación Educativa. Año 3. Núm. 5. Enero-junio de 2001. Pp. 135-160.
- PÉREZ G., A. (1999). El prácticum de enseñanza y la socialización profesional de los futuros docentes. En: *Desarrollo profesional del docente*. Política, investigación y práctica. Madrid. Akal Textos. Pp. 636-660.
- PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE. Disponible: <http://educacion.uc.cl/postgrado/magister>. [Consultado: diciembre de 2010].
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE GUANAJUATO. Disponible: <http://www.seg.guanajuato.gob.mx/CEducativa/Instituciones/Paginas/OFEDUInsFormProfEdu.aspx>. [Consultado: octubre de 2010].
- SEVILLA S., D., e Ibarra M., L. J. (2010). Comparación de dos programas de Maestría en Investigación Educativa. Memoria Electrónica del V Congreso Nacional de Posgrados en Educación. Red de Posgrados en Educación A.C. Monterrey, N.L., México.
- STENHOUSE, L. (1984) Investigación y desarrollo del currículo. Madrid. Morata.
- UNESCO. (2005) Informe mundial de la UNESCO Hacia las sociedades del conocimiento. Ediciones UNESCO. Disponible: <http://www.unesco.org/publications>. [Consultado: septiembre 2006].

- UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE AGUASCALIENTES. Maestría en investigación educativa, maestría en educación y maestría en educación básica. Disponible: <http://posgrado.uaa.mx/>. [Consultado: junio de 2005].
- UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA. Maestría en ciencias educativas. Disponible: <http://eduweb.ens.uabc.mx/>. [Consultado: junio de 2005].
- UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS. Maestría en educación y maestría en educación indígena. Disponible: <http://www.investigacion.unach.mx/posgrados/index.html>. [Consultado: junio de 2005].
- UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIHUAHUA. Maestría en educación superior. Disponible: <http://www.uachnet.mx/investigacion/catalogo2004/41.htm> [Consultado: junio de 2005].
- UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN. Maestría en ciencias, con opción de cognición-educación. Disponible: http://www.psicologia.uanl.mx/html/04_04_04.htm. [Consultado: junio de 2005].
- UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE QUERÉTARO. Maestría en ciencias de la educación. Disponible: <http://www.uaq.mx/academico/>. [Consultado: junio de 2005].
- UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE SINALOA. Maestría en ciencias de la educación. Disponible. http://www.uasnet.mx/cise/maestria_educ/index.htm. [Consultado: junio de 2005].
- Maestría en educación y nuevas tecnologías. Disponible: <http://www.uasnet.mx/cise/ment/index.html>. [Consultado: junio de 2005].
- UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE YUCATÁN. Maestría en administración de instituciones educativas y maestría en investigación educativa. Disponible: <http://www.uady.mx/indexf.html>. [Consultado: junio de 2005].
- UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO. Maestría en educación y maestría en ciencias de la educación. Disponible: <http://www.reduaeh.mx/oferta/sociales.htm>. [Consultado: junio de 2005].
- UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MÉXICO. Maestría en educación superior. Disponible: http://www.uaemex.mx/pestud/mae_doc/maestrias/MEdu_Sup.html. [Consultado: junio de 2005].
- UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS. Maestría en investigación educativa. Disponible: http://www.uaem.mx/posgrado/c_inveducativa.html. [Consultado: enero de 2011].

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA VERACRUZANA. Maestría en investigación educativa y maestría en educación. Disponible: <http://www.uv.mx/posgrado/>. [Consultado: junio de 2005].

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA VERACRUZANA. Maestría en investigación educativa y maestría en educación. Disponible: <http://www.uv.mx/posgrado/> . [Consultado: junio de 2005].

UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA. Disponible: <http://www.ucv.ve/?id=1684>. [Consultado: diciembre de 2010].

UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES. Disponible: <http://www.uba.ar/academicos/contenidos.php?idm=40>. [Consultado diciembre de 2010].

UNIVERSIDAD DE COLIMA. Maestría en desarrollo docente y maestría en pedagogía. Disponible: <http://www.ucol.mx/docencia/planes-estudio/resultados.php>. [Consultado: junio de 2005].

UNIVERSIDAD DE GUANAJUATO. (2010). Plan de Desarrollo Institucional (PLADI) 2010-2020. Guanajuato.

- (1999). Compendio Normativo de la Universidad de Guanajuato. Guanajuato.
- Maestría en investigación educativa. Disponible: <http://www.ugto.mx/>, [Consultado: junio de 2005].

UNIVERSIDAD DE PALERMO EN ARGENTINA. Disponible: http://www.palermo.edu/cienciassociales/educacion_superior/maestria_edu.html . [Consultado: diciembre de 2010].

UNIVERSIDAD DE SAN CARLOS DE GUATEMALA. Disponible: <http://www.usac.edu.gt/maestrias.php>. [Consultado: diciembre de 2010].

UNIVERSIDAD JUÁREZ AUTÓNOMA DE TABASCO. Maestría en educación. Disponible: <http://www.admision.ujat.mx/admision/posgrados/cursos/maestrias/educacion.html#inscripciones>. [Consultado: junio de 2005].

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE NICARAGUA. Disponible: <http://www.unanleon.edu.ni/facultades/educacionyhumanidades/postgrados.html> . [Consultado: diciembre de 2010].

UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA ARGENTINA. Disponible: <http://pri.unc.edu.ar/estudios/carreras/posgrado/ffyh>. [Consultado: diciembre de 2010].

UNIVERSIDAD NACIONAL ENTRE RIOS-ARGENTINA. Disponible: http://www.uner.edu.ar/03_guia_carreras/frame_03/m_guia_carrera.htm. [Consultado: diciembre de 2010].

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL EN COLOMBIA. Disponible: <http://www.pedagogica.edu.co/vercontenido.php?id=44>. [Consultado: diciembre de 2010].

PONENCIA 54

Propuesta curricular de Enfermería modalidad semiescolarizada



Josefina Adriana Cuellar Espinoza

acuellar@cucs.udg.mx

Alejandra Gabriela Cuellar Espinoza

g_herrera@hotmail.com

Lidia S. Cuellar Espinoza

susycuellar@hotmail.com

RESUMEN

Introducción: En el campo de la Educación superior las políticas del estado son; una mayor vinculación de las instituciones de educación superior con los sistemas productivos y mercados de trabajo con el objetivo de que la universidades públicas realicen los ajustes estructurales académicos, y la formulación de una política de reducción del gasto en Educación Superior y Ciencia. La problemática identificada en enfermería tiene un enfoque constructivista con una desvinculación entre la teoría y la práctica.

Objetivos: Evaluar el Programa educativo de Enfermería Semiescolarizada e Identificar la congruencia con el entorno social en que vivimos.

Metodología: Estudio observacional descriptivo, retrospectivo y prospectivo de origen transversal, se conformo un Comité de Análisis Curricular de la carrera de enfermería modalidad semiescolarizada, que trabajo de manera continua en dos fases la primera se obtuvo el diagnostico y la segunda fase, la propuesta curricular.

Resultados:

Esta evaluación proporcionó información relevante y precisa acerca de las necesidades sociales en salud, que fundamentan la necesidad de implementar nuevos modelos, estrategias y contenidos educativos que, que permita al egresado, ser más competitivo en el ejercicio profesional, con una visión emprendedora y capacidad de liderazgo para afrontar las dificultades de la vida.

Conclusiones:

Este estudio permitió identificar la necesidad de actualizar el plan curricular por competencias integrando la educación al proceso productivo y al mundo global con un componente de gestión de calidad, en un proceso social donde todo el mundo se involucre de manera responsable en la promoción de la salud.

PALABRAS CLAVE: Evaluación, semiescolarizada, propuesta, innovadora.

INTRODUCCIÓN

La globalización y la tercera revolución científico- tecnológica han modificado la vida cotidiana, las Instituciones sociales y las características de las naciones y gobiernos en casi todo el mundo, incluido México. De este impacto los procesos formativos que construyen en las Instituciones de Educación Superior deben pensar globalmente y

actuar localmente. Como producto de estos cambios a escala mundial, en los últimos 20 años se han producido en México transformaciones económicas, políticas y socioculturales que han modificado sustancialmente las características de la sociedad, el Estado, Instituciones educativas y de salud. Dichas transformaciones han originado crisis económicas continuas y una profunda desigualdad en la acumulación y distribución de la riqueza, condición que ahora se refleja en la existencia de una gran desigualdad social.

En el campo de la salud se han realizado políticas en la búsqueda de la modernización elevación en la calidad de los servicios, ampliación de cobertura, hasta un planteamiento de un modelo integral de atención a la salud. A pesar de ello existen enfermedades carenciales y un incremento de enfermedades crónico degenerativas.

En el campo de la Educación superior las políticas del estado son:

- a).-una mayor vinculación de las instituciones de educación superior con los sistemas productivos y mercados de trabajo, con el objetivo de que las universidades públicas realicen los ajustes de forma estructura y académica.
- b).-Formulación de una política de reducción del gasto en Educación Superior y Ciencia.

Con anterioridad la Universidad de Guadalajara ya había iniciado una modernización en su estructura de Escuelas y Facultades a Centros Universitarios Temáticos y Regionales, el Sistema de Enseñanza Media Superior SEMS y la Universidad Virtual en 1994. Llamándose Red Universitaria, en donde cada centro tiene programas educativos que comparten objetos de estudio en el Sistema de Enseñanza Media Superior, donde se ubican el bachillerato y por otro lado la Universidad Virtual en donde se imparte la enseñanza en línea.

1Crocker Sagastume, R y Cuevas Álvarez, Leobardo, Vargas López, Raúl, (2005). " *Desarrollo Profesional por Competencias Profesionales*" Eds. de la noche (págs.9-15)Guadalajara, Jalisco México.

LA PROBLEMÁTICA

El Centro se basó que no habían sido acompañados de una modernización de las estructuras curriculares (muchas de ellas elaboradas hace más de 20 años y otros programas si fueron actualizados) y de innovaciones en la formulación de programas académicos y en la práctica docente lo cual se generó una dualidad educativa. Ya que por un lado, se trabaja con un modelo administrativo-académico con tendencias a la modernidad con una currícula y procesos de enseñanza aprendizaje que no

corresponden a las nuevas necesidades actuales existiendo desvinculación entre la teoría y la práctica como es nuestro caso.

El actual plan de estudios de enfermería con una modalidad, tiene 40 unidades de aprendizaje, por áreas interdisciplinarias siendo: Ciencias Sociales en Enfermería, Propedéutica en Enfermería, Atención primaria a la Salud, Materno Infantil, Médico Quirúrgica, Salud Mental y Administración con una modalidad Semiescolarizada fue dictaminado el 20 de octubre de 1993, con un total de 3,256 horas y un total de 203 créditos, incluyendo teoría, laboratorio y Enseñanza en Campo Clínico otorgando el título de Enfermera(o), posterior al servicio social y examen de Memorias y capacitación profesional 2.Dictámen I/2000/417 con fecha 16 de Marzo de 2000, emanada por el H. Consejo General Universitario

Dicha problemática dio origen a la evaluación curricular y una propuesta de rediseño curricular. Esta evaluación proporcionó al Comité de Análisis Curricular de la Carrera de Enfermería Semiescolarizada, información relevante y precisa acerca de las necesidades sociales en salud y que fundamentan la necesidad de implementar nuevos modelos, estrategias y contenidos educativos que impacten al ejercicio profesional del egresado de Enfermería estableciendo congruencia entre la teoría y la práctica. 3. Cuéllar Espinoza, A y Col. (2009) Reporte técnico del Comité de Análisis Curricular del PE de Enfermería Semiescolarizada, en el Centro Universitario de Ciencias de la Salud, Guadalajara Jalisco México.

SUSTENTACION

1.- SUSTENTO TEORICO

En este aspecto se tomaron los sociales, institucionales pedagógicos-didácticos y lo normativo para el desarrollo de un modelo por competencias.

a) ASPECTOS SOCIAL

Se considera las reformas de los contextos socioeconómicos y políticos que impactan en la formación en Enfermería que conllevan a homogenizar los saberes por campo profesional mediante las certificaciones de los Planes de Estudio y con ello incorporar conocimientos de leguas extranjeras, contenidos actualizados que reflejen los avances científicos, tecnológicos y disciplinares en las ciencias de la salud, teniendo siempre presentes las características epidemiológicas y demográficas de las enfermedades emergentes reemergentes y nuevas, reforzando en el estudiante las cuestiones éticas y normativas de la profesión, de esta manera la Universidad de Guadalajara cumplirá con la formación de recursos humanos en

salud altamente capacitados en las perspectivas científicas, tecnológicas y humanísticas.⁴ Ley General de Salud, Diario Oficial de la Federación. (2005) México

b) ASPECTO INSTITUCIONAL

La Universidad de Guadalajara como una institución pública, es la responsable de:

“Generar ambientes de aprendizaje a todas las personas interesadas en su formación y desarrollar sus capacidades analíticas, competencias profesionales y responsabilidad social....

...Nuestra contribución al desarrollo de Jalisco y del país consiste en generar, transmitir y aplicar conocimiento. Guían el quehacer de académicos, estudiantes, trabajadores y egresados los principios de solidaridad social, respeto a la dignidad humana, cuidado del ambiente y corresponsabilidad ciudadana con sus comunidades de vida.”⁵ Universidad de Guadalajara (2005) *Eje Estratégico de Innovación Educativa*.

Por ello, el compromiso de esta Coordinación de Carrera es proponer un programa educativo pertinente, que responda a los escenarios laborales públicos y privados, en ambientes académicos, hospitalarios, empresariales y comunitarios, asegurando la calidad del perfil del egresado, mediante la certeza que da la acreditación del programa, además de fomentar en los profesionales en Enfermería el deseo de superación y actualización profesional dando continuidad a sus estudios, así como propiciar en ellos el espíritu de la creatividad, investigación y divulgación científica en el campo de la enfermería, refrendando las metas que el Plan de Desarrollo Institucional plantea en sus apartados de Docencia, Investigación y Extensión como las funciones sustantivas de esta casa de Estudios.⁶ Plan de Desarrollo Institucional Visión 2010, propuesta de actualización 2005 México. UDG/Vicerrectora..

c) PEDAGÓGICO- DIDÁCTICO.

Éste permite el reconocimiento del estado actual de la implementación del programa educativo vigente (Art. 8 del Reglamento de Planes y Programas de Estudio), en relación con una organización curricular basada en competencias, enfoque que lleva a la planeación de programas de unidades de aprendizaje y establecer modificaciones en la práctica docente fomentando el fortalecimiento de las tutorías y orientación de los alumnos los cuales se vincularán más con la sociedad a través de prácticas profesionales durante su formación académica y la realización de su servicio social, implementar nuevas formas para la evaluación, los aprendizajes y la construcción del conocimiento. ⁷Plan de Desarrollo Institucional visión 2010. Propuesta de Actualización 2005. México. UDG/Vicerrectoría.

d) NORMATIVO

Esta propuesta tiene como fundamento los documentos normativos de la Universidad de Guadalajara principalmente, el Reglamento General de Planes de Estudio así

como los resultados de la evaluación curricular realizada en el 2008, por expertos del Centro Universitario de Ciencias de la Salud (CUCS).

En este sentido, la fundamentación del programa educativo responde a los siguientes elementos: Fundamentación del Proyecto, Objetivos del Proyecto, Perfil del Egresado, Metodología empleada para el diseño curricular, con base en la modalidad curricular propuesta, Estructura del Plan de estudios, Criterios para su implementación, su equivalencia y Plan de evaluación y actualización curricular. 7.

Plan de Desarrollo Institucional visión 2010. Propuesta de Actualización 2005. México. UDG /Vicerrectoría.

e) METODOLOGIA

La metodología que utilizó el Centro Universitario de Ciencias de la Salud de la Universidad de Guadalajara para la transformación curricular fue la investigación y acción participativa que han permitido que los sujetos sociales de esta comunidad académica se involucren en el diagnóstico y reforma de sus propuestas curriculares.

Para esta encomienda, se conforma el Comité Consultivo Curricular para la Reestructuración del Programa de Enfermería Modalidad Semiescolarizada 2009, con la finalidad de cumplir con la meta institucional de formar recursos humanos de la carrera de enfermería con calidad altamente competitivos. 8 (Observatorio Laboral, STyPS, 2009).

Este Comité tiene como antecedente inmediato la Evaluación Curricular, que en el 2008, realizaron expertos en diseño curricular y miembros del Comité Curricular de Enfermería, el cual se integró por representantes académicos de las carreras de Licenciatura en Enfermería, Enfermería Escolarizada y Semiescolarizada y la Nivelación de la Licenciatura, un académico por cada departamento del Centro Universitario de Ciencias de la Salud; entre los resultados de la evaluación y de los acuerdos de las reuniones sostenidas por los cuatro Comités Consultivos Curriculares de Enfermería, destacan el compromiso de unificar criterios de que enriquezcan el programa educativo considerando las características propias de cada una de las modalidades y niveles.

Este comité curricular invirtió varias días horas de trabajo para aplicar los cuestionarios a los integrantes del Comité de análisis curricular, con una fundamentación del proyecto incluyendo los aspectos sociales, Institucionales y pedagógicos-didácticas, presentándose varias discusiones que enriquecieron este trabajo, posteriormente se termina la fase de diagnóstico curricular para construir la reestructuración del programa educativo de enfermería modalidad Semiescolarizada en su segunda fase 2009-2010. 9 Plan de Desarrollo Institucional visión 2010. Propuesta de Actualización 2005. México. UDG/Vicerrectoría.

El documento orientador de estas acciones en el desarrollo de las distintas etapas fue: la que engloba las características del Modelo Educativo del CUCS y en el cual se plantean los fundamentos generales, filosóficos, sociológicos, epistemológicos, académico-curriculares y pedagógico-didácticos, que se aplicarán durante todo el proceso.

De la Guía utilizamos una serie de formatos con el objeto de integrar experiencias expresadas durante reuniones de trabajo, realizadas en Villa Primavera y la Asociación Médica de Jalisco en junio del 2009, contando con la asesoría del experto en aspectos curriculares Mtro. Leobardo Cuevas Álvarez, y la participación de las coordinaciones de Enfermería del Centro Universitario de los Altos (CUALTOS), Centro Universitario del Sur (CUSUR), Centro Universitario de Valles (CUVALLES), Centro Universitario de la Costa (CUCOSTA), así como de la escuelas incorporadas: Instituto Mexicano del Seguro Social, México Americano, Fray Antonio Alcalde, Universidad Azteca, Universidad Lamar, asumiendo el liderazgo la coordinación local.

La metodología se llevo a cabo de los cuestionarios realizados en la primera fase para obtener la evaluación del programa educativo aplicándose a los docentes y alumnos, vaciamiento de la información, presentación de la información ante el Comité de análisis curricular y autoridades de Centro Universitario de Ciencias de la Salud; en la segunda fase se planeo la reestructuración curricular guiándonos por la guía metodología antes mencionada, apoyados por un asesor experto en currículo posteriormente subsanando las observaciones realizadas por los antes mencionados. 10.- Pérez G. I. y Cols (2009) *Guía Metodología para la Reestructuración Curricular de los Programas Educativos de Pre-Grado en el Centro Universitario de Ciencias de la Salud. Comité Técnico para el programa de Desarrollo Curricular México: UDG/CUCS.*

RESULTADOS O APORTACIONES

Se construyeron los objetivos del perfil de ingreso, egreso, bosquejo de las unidades de aprendizaje, cargas horarias y créditos áreas de formación, ejes curriculares mapa curricular, perfil del docente, criterios para su implementación y equivalencia, promoción de alumnos, investigación y extensión y vinculación, propuesta de evaluación y seguimiento del programa.

LOS OBJETIVOS DEL PROGRAMA:

1.-Integrar a la formación de Profesionales en Enfermería con un enfoque curricular por competencias profesionales en enfermería que atienda las necesidades

generales del cuidado, orientados a la prevención, recuperación y mantenimiento de la salud integral y del medio ambiente del ser humano en los ámbitos institucionales y en la comunidad. 2.-Fomentar en los Profesionales de Enfermería en una modalidad Semiescolarizada, la aplicación de estrategias y habilidades cognitivas para atender y desarrollar soluciones innovadoras y eficientes a las problemáticas de salud en los ámbitos asistenciales, administrativos y docentes, contribuyendo a su incorporación inmediata en el mercado laboral. 3.-Conformar un espacio académico en el que la interacción multidisciplinar e interdisciplinar sean el eje de un nuevo modelo de formación de recursos humanos, de producción de conocimiento científico y de vinculación con los sectores poblacionales y de salud donde se desempeñe profesionalmente. 4.- Fomentar en el profesional de la enfermería valores éticos y actitudes positivas. 5.-Promover el uso de las TIC's virtual o mixta en los programas de las unidades de aprendizaje, favoreciendo la pronta incorporación de nuestro programa educativo en ambientes no convencionales. 6.-Establecer un programa de mejoramiento continuo de los procesos académicos mediante evaluaciones periódicas, que conduzcan a la certificación de este Programa Educativo Semi-escolarizado. 7.-Propiciar las condiciones para que el profesional de la enfermería, estudiantes y profesores participen en programas de intercambio académico con universidades locales, nacionales e internacionales. 8.- El dominio de una lengua extranjera.

PERFIL DE INGRESO: Estar laborando como Enfermera en alguna Institución de Salud, Capacidad de lecto-comprensión, Habilidad para el manejo del Internet y plataformas. **PERFIL DE EGRESO:** Poseer las siguientes Competencias Profesionales, Competencias Técnico Instrumentales y Competencias Socioculturales, el **Egresado** será capaz de: reconocer las diferentes concepciones de la vida del proceso salud-enfermedad, de las formas alternas de curación, mantenimiento y promoción de la salud *para* promover, prevenir, curar, conservar y rehabilitar al usuario, con capacidad para generar espacios de reflexión y de trabajo en coordinación con equipos multi e interdisciplinarios, ofrecer a la comunidad atención oportuna de calidad, identificar factores de riesgo sustentado en las competencias profesionales aplicando las herramientas tecnológicas innovadoras siendo un profesional activo, tener sentido de responsabilidad, honestidad y respeto a los derechos humanos, tomar en cuenta la historia de México, su idiosincrasia para incorporarse al trabajo en distintos ámbitos públicos y privados, participar activamente en el proceso de globalización, en los contextos histórico, político, económico y social en los diferentes escenarios donde se desempeñe, en concordancia con los estándares de calidad profesional que marcan los organismos externos de certificación y acreditación. 11Perez,G.I. y Huerta, A.J."Consideración para elaborar programas

de estudio en el Centro Universitario de Ciencias e la Salud" Departamento de Ciencias Sociales, documento universitario de apoyo para otros académicos, febrero del 1996

UNIDADES DE APRENDIZAJE.

Las unidades de aprendizaje se obtuvieron a partir de la desagregación de los elementos de las competencias (saberes) identificar núcleos de saberes y contextos para definir las unidades de aprendizaje, considerando afinidades con los problemas identificados, su objeto de estudio, la disciplina, la profesión

y sus campos laborales. (Formato 5) ¹² Perez, G.I. y .Huerta, A.J. "guía para llenar el formato de base del unidades de aprendizaje. Departamento de Ciencias Sociales, Universidad de Guadalajara febrero de 2008.

TOTAL 68 MATERIAS.

CARGAS HORARIAS Y CREDITOS. ACUERDO 279 PLAN 2011

Áreas	Horas Teoría	Horas Prácticas	Horas Totales	Créditos	%
Área de formación básica común obligatoria	528	144	672	42	19.4
Área de formación básica particular obligatoria	912	1,520	2,432	152	70.4
Área de formación especializante obligatoria	64	64	128	8	3.7
Área de formación especializante selectiva	48	48	96	6	2.8
Área de formación optativa abierta	64	64	128	8	3.7
TOTAL	1616	1840	3456	216	100

Sumando $1,616 + 1,840 = 3,456$

1,616 corresponde al 46.76% horas teoría

1,840 corresponde al 53.24% horas Práctica

13. Modelo educativo del Centro Universitario de Ciencias de la Salud rectoría (2009) Guadalajara, Jalisco México

Universidad de Guadalajara
Centro Universitario de Ciencias de la Salud
Secretaría Académica
Plan de Estudios Profesional de Enfermería Semi-escolarizada. Acuerdo 279.

CIENCIAS SOCIALES EN ENFERMERÍA					
PRIMER CICLO ESCOLAR	T	P/L	CRÉDITOS	SEM.	ASES.
Morfología	48	32	5	3	3
Fisiología	48	32	5	2	2
Microbiología parasitología	48	32	5	4	4
Fundamentos de bioquímica	32	32	4	1	1
Etimologías médicas	32	0	2	1	1
Estadística	32	0	2	1	1
Salud pública	48	0	3	1	1
Bases filosóficas, sociopolíticas y económicas para la salud	32	0	2	1	1
Sexualidad humana	32	48	5	2	2
Deontología y legislación para enfermería	48	0	3	2	2
Tecnología de la información y comunicación	32	0	2	2	2
Total	432	176	38	20	20

V MODULO MATERNO INFANTIL					
QUINTO CICLO ESCOLAR	H. T	P/L	CRÉDITOS	SEM.	ASES.
Prácticas enfermería de la mujer	0	160	10	Jor	
Prácticas de enfermería infantil	0	160	10	Jor	
Enfermería geriátrica	32	0	2	3	3
Gestión y administración de la calidad en los servicios de enfermería	48	0	3	4	4
Proceso de enfermería	48	0	3	3	3
Tecnologías de la comunicación	0	48	3	3	3
inglés	0	48	3	4	4
inglés	16	16	2	3	3
Total de Hrs. y Créditos	144	432	36	20	20

PROPEDEÚTICA DE ENFERMERÍA					
SEGUNDO CICLO ESCOLAR	T	P/L	CRÉDITOS	SEM.	ASES.
Antropología para la salud	32	0	2	1	1
Propedéutica en enfermería	32	80	7	5	5
Farmacología	48	32	5	4	4
Enfermería en atención primaria a la salud	64	0	4	3	3
Fundamentos epidemiológicos en enfermería	32	0	2	2	2
Metodología de la investigación	32	0	2	2	2
Fundamentos de psicología	48	0	3	1	1
Prácticas propedéuticas en enfermería	0	160	10		Jorna
Promoción de la salud en enfermería	32	0	2	2	2
total	320	272	37	20	20

VI MODULO GESTION ADMINISTRATIVA Y SALUD MENTAL					
SEXTO CICLO ESCOLAR	HRS . TEO	HRS . P/L	C R	SEM	ASES
Prácticas de enfermería geriátrica	0	64	4	JORN	
Enfermería en contingencias y desastres	16	32	3	2	2
Prácticas de enfermería psiquiátrica	0	64	4	JORN	
Práctica de gestión y administración de la calidad en los servicios de enfermería	0	64	4	JORN	
Seminario de titulación	32	0	2	2	2
Enfermería en el tratamiento y control de las adicciones	16	16	2	2	2
Enfermería ambiental y desarrollo sustentable	16	16	2	2	3
Enfermería interculturalidad y alternativas para la salud	16	16	2	2	2
Calidad y seguridad en el usuario en enfermería clínica	16	16	2	2	2
Enfermería Clínica en servicios Empresariales	16	16	2	2	2
Enfermería laboral	16	16	2	2	3
Calidad Total en los servicios de enfermería	16	16	2	2	2
Total	160	336	31	20	20

ATENCIÓN PRIMARIA A LA SALUD					
TERCER CICLO ESCOLAR	T	P/L	CRÉDITOS	SEM.	ASES.
Prácticas de atención primaria a la salud en enfermería	0	160	10	Jorna	
Prácticas de promoción de la salud en Enfermería	0	80	5	Jorna	
Enfermería quirúrgica	48	32	5	4	4
Nutrición y dietología	32	16	3	2	2
Patología médica quirúrgica	32	32	4	4	4
Seminario de Investigación	32	0	2	1	1
Enfermería médica	48	32	5	4	4
Desarrollo Humano en Enfermería	32	0	2	1	1
Investigación aplicada a la enfermería clínica	32	0	2	2	4
Total	256	352	38	20	20

IV MODULO MEDICO QUIRURGICA					
CUARTO CICLO ESCOLAR	H. T	P/L	CRÉDITOS	SEM.	ASES.
Prácticas de enfermería médica	0	160	10	Jor	
Prácticas de enfermería quirúrgica	0	160	10	Jor	
Investigación aplicada a la enfermería comunitaria	32	0	2	3	4
Enfermería en salud mental	32	0	2	3	4

NOTA: Las unidades de aprendizaje descritas en la propuesta se les fue asignado un color según el Área:

Área Básica Común y Obligatoria

Área Especializante Obligatoria

Área Especializante Selectiva

Para fines de completar los créditos se tomará un área Especializante Obligatoria un total de 8 créditos y una orientación Especializante Selectiva con un total de 6 créditos, así como 4 Unidades de Aprendizaje del Área de Formación Optativa Abierta con 2 créditos cada una, haciendo un total de 8 créditos, siendo un total de 20 semanas por módulo, siendo equivalente al ciclo escolar de la Universidad de Guadalajara.

En práctica clínica. Se proponen jornadas de 8 horas por semestre 26 en cada uno de ellos.

Tiempo planeado para la culminación de la carrera: 120. SEMANAS sin embargo de acuerdo al sistema de créditos podrá avanzar si el alumno así lo desea y tiene las posibilidades. Para la implementación del programa se realizará durante los 6 ciclos escolares, el aspecto teórico, con sus asesorías de manera presencial e Internet en plataforma, como mínimos 31 CRÉDITOS y como máximo 41 créditos por ciclo escolar, más el Servicio Social de un año y su examen de capacitación profesional, para la obtención de su título como enfermera.

Por razones de espacio faltaron; unidades de aprendizaje, ejes curriculares perfil del docente,, Criterios para su implementación, el aprendizaje, la docencia, la investigación, la extensión y vinculación tabla de equivalencias, metodología para su evaluación y seguimiento.

BIBLIOGRAFIA

- Aboites, Hugo."Globalización TLC y educación superior en México", *En las Ciencias de la Salud: problemas y tendencias para el siglo XXI* .Memorias del primer foro de difusión y análisis, Programa de Desarrollo Curricular, Centro Universitario de Ciencias de la Salud, Universidad de Guadalajara, México, 1999.
- Banco Mundial. *Informe sobre el desarrollo mundial*. Invertir en salud, Washington, diciembre, 1993.
- Bellindo, C. Ma. y K. S. Crespo, "*Los docentes en el diseño y reestructuración curricular*", En educación 2001, Instituto Mexicano de Investigaciones Educativas, año III núm.40,septiembre,1998.

- Crocker Sagastume, R y Cuevas Álvarez, Leobardo, Vargas López, Raúl, (2005).” *Desarrollo Profesional por Competencias Profesionales*” Eds. de la noche (págs.9-15)Guadalajara, Jalisco México.
- Cuéllar Espinoza, A y Col. (2009) “*Reporte técnico del Comité de Análisis Curricular del PE de enfermería Semiescolarizada*”, en el Centro Universitario de Ciencias de la Salud, Guadalajara Jalisco México.
- Dictamen I/2000/417 con fecha 16 de Marzo de 2000, emanada por el H. Consejo General Universitario.
- Díaz Barriga, Frida. (2003). “*Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo*”. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 5 (2). Disponible en: <http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-arceo.html>
- Francisco Javier Mercado Martínez y col. “El papel de los factores políticos sociales en la formación de Recursos Humanos. en Salud en un estudio cualitativo en la Universidad de Guadalajara”(2009) Guadalajara, Jalisco, México..
- Falcón P. Anna (2004) *La nueva formación de profesionales: sobre la competencia profesional y la competencia del estudiante de Enfermería*. Revista educación Médica 7(1): 42-45. México
- Garzón A. Nelly (1990) *La profesionalización en Enfermería y su impacto social*. Revista de Enfermería del Instituto Mexicano del Seguro Social , Vol.2-3, pp. 60-65, México
- Ley General de Salud, Diario Oficial de la Federación.(2005) México
- Universidad de Guadalajara (2005) *Eje Estratégico de Innovación Educativa*.
- Modelo educativo del Centro Universitario de Ciencias de la Salud rectoría (2009) Guadalajara, Jalisco México
- (Observatorio Laboral, STyPS, 2009).
- Plan de Desarrollo Institucional visión 2010. Propuesta de Actualización 2005. México. UDG/Vicerrectoría.
- Pérez G. I. y Cols (2009) *Guía Metodología para la Reestructuración Curricular de los Programas Educativos de Pre-Grado en el Centro Universitario de Ciencias de la Salud. Comité Técnico para el programa de Desarrollo Curricular* México: UDG/CUCS.
- Pérez, G.I. y Huerta, A.J.”*Consideración para elaborar programas de estudio en el Centro Universitario de Ciencias e la Salud*” Departamento de Ciencias Sociales, documento universitario de apoyo para otros académicos, febrero del1996
- Pérez, G.I. y .Huerta, A.J. “Guía para llenar el formato de base del unidades de aprendizaje. Departamento de Ciencias Sociales, Universidad de Guadalajara febrero de 2008.

SAPAG, J C et Cols (2007) *Capital social y promoción de la salud en América Latina. Rev. Saúde Pública* [online]. 2007, vol.41, n.1 [cited 2009-09-13], pp. 139-149.

PONENCIA 55

Enriqueciendo la evaluación curricular. Por una formación con mayor pertinencia para el entorno en Nayarit



Xóchitl Castellón Fonseca

xocafo@hotmail.com

Margarete Moeller Porraz

margaretemoeller@hotmail.com

María del Carmen Navarro Téllez

mcnt75@gmail.com

RESUMEN

En el presente trabajo se busca destacar la importancia de la denominada “fuente social” para la evaluación curricular, de manera que la pertinencia de una formación, y por consiguiente, de la institución, considere no sólo el cumplimiento de los propósitos formativos, sino también el cumplimiento de las expectativas y necesidades sociales. Se presentan resultados de un ejercicio de evaluación institucional a partir de egresados y empleadores que permitan demostrar que las experiencias posteriores a la formación universitaria están más relacionadas con las condiciones del entorno que con un desempeño lineal de la profesión. La idea fundamental es enfatizar que la evaluación de la institución educativa no debe ser sólo relacionada con la profesionalización, sino que, en el mismo sentido, la evaluación curricular debe ir más allá, a evaluar la formación integral de los universitarios (no sólo disciplinarmente) y la relación de éste con los retos de la realidad misma del Estado.

PALABRAS CLAVE: Evaluación institucional, evaluación curricular, pertinencia, calidad, egresados.

INTRODUCCION

La Universidad Autónoma de Nayarit está a unos días de cumplir 42 años. En 1969, año de su fundación, la oferta educativa inicial estuvo determinada por el rescate de la incipiente oferta existente en el estado de nivel técnico y superior (derecho, enfermería); y la instauración de las carreras que los fundadores desearon se convirtieran en detonadores del desarrollo en la entidad (oceanografía, veterinaria, agricultura, comercio, ingeniería química industrial), así como la de odontología que se creó para que las mujeres tuvieran otra opción profesional además de ser maestras o enfermeras. Los años siguientes se fueron incorporando opciones profesionales a cuenta gotas, hasta principios de los años 90 en que surge el

posgrado, nuevas carreras y la modificación de algunas de las originales, por ejemplo, oceanografía cambia a Ingeniería Pesquera, Química Industrial desaparece ante el muy escaso por no decir nulo desarrollo industrial en el estado, pero surgen varias opciones más en ingenierías.

Es así que la determinación de la oferta educativa de la universidad poco o nada tenía que ver con un análisis claro de las posibilidades y demandas del entorno local y regional; y por lo tanto, la evaluación de la formación en nada ha considerado estos aspectos para determinar la pertinencia de los servicios ofrecidos, identificar necesidades para incorporar al currículum, o aprovechar oportunidades que el entorno ofrezca. La necesidad inmediata a satisfacer era la de los perfiles profesionales que el aparato estatal necesitaba.

En la actualidad la UAN oferta 29 programas educativos de licenciatura 3 de técnico superior universitario y 26 de posgrado, los cuales han surgido paulatinamente desde la creación de la institución, sin embargo, la realidad institucional, estatal, regional, nacional e internacional ha cambiado diametralmente a través de cuatro décadas, de la misma manera, estos programas educativos de origen, así como la nueva oferta académica han sido modificados en forma y fondo, pero no necesariamente de manera congruente con las necesidades y cambios mencionadas anteriormente.

La oferta educativa de la Universidad Autónoma de Nayarit, sigue siendo la principal en el estado atendiendo por sí misma, aproximadamente a la mitad de la matrícula en educación superior. Se observa también, como surgen instituciones públicas y privadas de educación media superior y superior en los últimos años, que atienden esencialmente, la demanda de los aspirantes sin que medie un estudio serio de diagnóstico y correspondencia con las características y necesidades estatales.

Al evaluar la pertinencia de la universidad nos centramos permanentemente en la formación de profesionistas que repondan a un campo laboral específico, es decir nos centramos en la docencia, y dejamos de lado continuamente la pertinencia de las funciones de investigación y extensión. Incluso aún dentro de la evaluación curricular, poco se incluye el evaluar si efectivamente se logra la formación de individuos comprometidos con su entorno, críticos, proactivos, etc.

La universidad, como una organización y sobre todo si es pública, necesita definir los mecanismos que permitan mejorar sus procesos (formativos, administrativos, de investigación, etc.), e incrementar la pertinencia de sus resultados. En estas definiciones la evaluación curricular es un elemento central, visto como un proceso integral, en mucho relacionado con la evaluación general de la institución, pero

responsable de que esos resultados de la evaluación se traduzcan en modificaciones curriculares que mejoren la calidad de la formación, esencia del quehacer institucional.

SUSTENTACIÓN

Entendiendo al currículo como un “proceso educativo integral que expresa las relaciones de interdependencia en un contexto histórico social” (García Batista & Addine, 1999), y nosotras agregaríamos también el componente “económico” a ese contexto; es que se hace fundamental reconocer sistemáticamente en la medida en que se producen los cambios sociales aquellos elementos que deben consolidar la pertinencia de la formación que se ofrece en nuestras instituciones educativas. El entorno sociocultural (fuente sociocultural del currículo) de la organización donde se ejecuta el currículo, siempre ha estado en constante cambio por lo que es necesario implementar acciones que le ayuden a integrar lo que sucede en su medio externo y lo que acontece en las aulas (Buitrón Morales, 2002).

González y Flores (González & Flores, 1999) establecen que en la evolución del término *currículum* existen desde conceptualizaciones restrictivas que lo definen como la formulación del plan de estudios de la institución, hasta las más holísticas que lo asumen como “todo aquello que se realiza en la escuela para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje”, y es ahí donde las variables externas deben considerarse. No se puede pretender el éxito de un currículo si la institución educativa en general está desfasada de lo que pasa en su entorno.

Para lograr lo anterior, las Instituciones de educación superior realizan la **evaluación curricular**, la cual se asume como un proceso continuo, participativo y sistemático, cuyos actores principales son los miembros de la propia comunidad académica, a través de la cual se revisa la calidad del mismo.

Una manera tradicional de evaluar la calidad de un programa educativo es la de darle seguimiento a los egresados, saber qué es lo que están haciendo, si lograron o no ejercer su profesión, bajo cuales condiciones laborales, indagar sobre cuales elementos de su formación le fueron más útiles, y a partir de su experiencia profesional proponer características de formación de las nuevas generaciones. Es una tarea muy útil y que enriquece mucho lo que desde la universidad se percibe como necesidades de formación, pero tiene una carga subjetiva muy fuerte al tratarse de experiencias personales, basada en circunstancias particulares de vida

de cada uno de los egresados, influida por factores que nada tienen que ver con la universidad y los servicios que ofrece.

Otra vía muy utilizada tiene que ver con recabar la opinión de los empleadores (reales y potenciales) para identificar aquellas características deseables en el perfil de egreso para incorporarlas. Es una visión importante, pero sobretodo en una universidad pública, no debiera ser la única ni la opinión predominante.

Y un tercer camino para evaluar la calidad de la formación que ofrece una institución de educación superior, tiene que ver con el análisis de las características del entorno institucional, la finalidad sería evaluar qué tan pertinente es la formación que la institución ofrece. Los estudios de pertinencia suelen hacerse durante la fase de diseño curricular, como una manera de determinar qué características debe tener la formación, sin embargo, en una idea de la evaluación curricular como proceso, esta dimensión no debe descuidarse.

Es necesario contar con un marco teórico claro acerca de la evaluación curricular y una metodología consecuente que evite caer en el hecho de ubicar a la evaluación dentro de concepciones y parámetros de tipo eficientista, centrando la atención sólo en los aspectos internos, olvidando los planteamientos fundamentales y los aspectos sociales.

Es por lo anterior que en este trabajo se presenta un ejercicio en su origen planteado como de evaluación institucional en el entorno estatal, pero de donde se extraen los elementos que pudieran servir para enriquecer el proceso de evaluación curricular. La idea fundamental es enfatizar que la evaluación de la institución educativa no debe ser sólo relacionada con la profesionalización, sino que, en el mismo sentido, la evaluación curricular debe ir más allá, a evaluar la formación integral de los universitarios (no sólo disciplinarmente) y la relación de esto con los retos de la realidad misma del Estado.

RESULTADOS O APORTACIONES

1. PANORAMA DE LA SITUACIÓN DE LOS EGRESADOS DE LA UAN

El diseño general implicó la definición de un estimado del universo de unidades productivas existentes en todo el estado de Nayarit, clasificados por tipo: Unidades del Sector Público (Federal, Estatal y Municipal); del Sector Privado (por tipo de actividad económica); del Sector Social (Ejidos, ONG's) y del Sector Educativo por

separado; todas ellas ubicadas por municipio de funcionamiento. Este universo se compuso de 11,566 unidades productivas en todo el estado, resultando muestreadas 744 en los 20 municipios de Nayarit. De esta muestra, se lograron 730 cuestionarios válidos (98%). La idea central está no en seguir a los individuos (egresados), sino en muestrear el universo de unidades productivas, para identificar qué tipo de personal (profesional o no) las opera. Los hallazgos van directamente relacionados a las proporciones reales en cuanto a sectores y tipos de actividad económica (tipo de empresa/giro comercial). De este universo de 730 cuestionarios aplicados, resultó que el 38.4% tenía estudios de tipo de superior, y de éstos, el 37.5% (105 casos) fueron egresados de la UAN.

De estos casos encontrados, 46% corresponden a egresados de las carreras del área de Ciencias Económico-Administrativas, 22% de Ciencias Biológico-Agropecuarias, 18% de Ciencias de la Salud, 11% de Sociales y Humanidades y sólo 4% de Ciencias básicas e ingenierías. La anterior distribución guarda relación con la composición de la matrícula universitaria e inclusive con la de la demanda de ingreso; sin embargo, que la universidad responda linealmente a la demanda, no quiere decir que esté presentando una oferta pertinente al desarrollo local. La tasa de titulación de estos egresados de la UAN está en 57.1%. Es así que encontramos que 55.3% de los egresados de la UAN actualmente se desempeñan como empleados asalariados de alguna de estas entidades económicas, en tanto que el 34.4% han sido generadores de su propio empleo. Destaca que el 30.5% del total de egresados de la UAN actualmente son dueños o socios del negocio en el que se encuentran laborando.

Por grupo de edad, 40% de los egresados está entre los 25 y 35 años y el 50% entre 36 y 55. Acorde con la estructura económica general de la entidad, 35% de las unidades económicas en que laboran los egresados de la UAN son del sector Comercio, 17% del de Servicios y 12% del sector Gobierno. A pesar de la importancia del sector primario en la estructura económica de la entidad, no es un sector que aloje a profesionistas, lo cual es evidencia de la baja tecnificación del campo nayarita. De todas estas unidades, sólo 2% alcanza el nivel de exportadora de sus productos, en tanto que el 72% se queda sólo en el ámbito local.

Al cuestionarle a los egresados sobre las razones para ejercer la actividad que realizaban al momento del levantamiento se encontró que 40% declaró que porque eran actividades afines a sus estudios, 15% porque siguen realizando la actividad que realizaban desde antes de estudiar y 14% porque aprovecharon una oportunidad que el mercado les ofreció de atender una creciente demanda de sus productos y/o servicios. Sólo 12% declaran abiertamente que la razón de su actividad laboral es el

continuar con la tradición de su familia. En cuanto al nivel de ingresos de los egresados de la UAN, 11% está por debajo de los 2 salarios mínimos mensuales, y 52.2% en el rango que va de 3 a los 6 salarios; muy bajos si consideramos que se trata de personas con una carrera profesional. En mejores condiciones se encuentra un 29.3% de egresados que perciben por su trabajo de 6 a 10 salarios mínimos y 6.5% entre 11 y 15. Sólo uno declaró un ingreso superior a los 15 salarios mínimos.

Por lo que toca al ejercicio profesional de los egresados, se tiene que el 46.7% está ejerciendo su profesión, 24% realiza actividades que sí están relacionadas con su formación; y 25% declaró que las actividades que realizan nada tienen que ver con sus estudios. En cuanto a la actividad económica a la cual se dedican los egresados de la UAN encontrados tenemos que el 35% se dedica al Sector Comercio y de éstos sólo la tercera están ejerciendo su profesión, por lo que el resto no se formó profesionalmente para desempeñarse en esta actividad. Le siguen en importancia los dedicados al sector Servicios, donde hay más posibilidades de ejercicio independiente de la profesión, al punto de que 55% de los dedicados a los servicios sí están ejerciendo y 30% más realizan alguna actividad relacionada con su formación. Las actividades económicas que siguen son Educación (12%) y Gobierno (12%) en cuanto a las de mayor dedicación de los egresados de la UAN. En la primera, 50% de los dedicados a la educación están ejerciendo su carrera; en tanto que en el sector público la relación entre ejercicio profesional/actividad económica se desdibuja, puesto que es exactamente la misma proporción de egresados que ejercen directamente su carrera (33.3%), los que realizan una actividad relacionada (33.3%) y los que no la ejercen (33.3%). Esto también podría abrir una línea de investigación sobre la profesionalización de los servicios de gobierno en Nayarit, sobre todo si consideramos que los entrevistados fueron los titulares responsables de las diversas dependencias de los tres niveles de gobierno: federales, estatales y municipales.

Destaca que en los sectores Pesca y Medios de Comunicación, no encontramos egresados de la UAN, y tan sólo el 1% de los que encontramos está en el sector Turismo. Si bien esta no se puede considerar una muestra representativa y seguramente los hay, destaca que siendo el Turismo y la Pesca dos de los sectores estratégicos de la entidad, no se haya localizado a algún egresado, además de que son disciplinas que la universidad oferta desde su origen en 1969. En los medios de comunicación es más explicable, pues apenas están egresando las primeras generaciones de esta disciplina como para ya tener una injerencia importante en el sector en la entidad. Un dato importante es el de si están o no titulados los egresados de la UAN que se encontraron. En general se observa que el 58% sí cuenta con el título universitario; pero al desglosar el dato por el tipo de actividad

realizada, encontramos que el 78% de los que ejercen su profesión están titulados, así como la mitad (50%) de los que desempeñan una actividad relacionada y sólo 27% de los que no ejercen. Es así que se puede inferir claramente que el título profesional puede ser una variable determinante para el ejercicio o no de una profesión.

Una variable que se utiliza mucho para determinar o no el éxito de la educación superior está en el nivel de ingresos que alcanzan los egresados de determinada formación. Si bien la economía nayarita no está al nivel de los grandes salarios que pueden percibirse en otra entidad, el mayor nivel se encontró entre quienes ejercen su profesión, pues 40% de los que sí la ejercen percibe de 2 y hasta 6 salarios mínimos mensuales (smm), y otro 40% entre 6 y 10 smm, además de un 12% que percibe más de 10 smm. Por el contrario, entre los que no ejercen su profesión, 17% percibe menos de 2 smm y 63% entre 2 y 6 smm.

2. EL DESEMPEÑO DE LOS EGRESADOS DE LA UAN

De 280 entrevistados con estudios de nivel superior identificados en el estudio, 105 (38%) fueron egresados de la UAN y el resto de diversas instituciones públicas y privadas tanto de Nayarit como de otras entidades. Lo cual refleja todavía una fuerte presencia de la UAN en la dinámica económica de la entidad. Al solicitarles evaluar la preparación de los egresados de la UAN específicamente, 16% dijo que estaban “Muy Bien Preparados”, sin que haya diferencias en opinión entre egresados y no egresados de la UAN. La mitad (54%) dijo que los de la UAN estaban “Bien Preparados” igualmente sin que haya diferencias entre egresados y no de la misma institución. Como “Regularmente preparados” los califican 24% del total, en tanto que como “Mal Preparados” sólo lo califican el 2% del total, pero de éstos, 60% fueron egresados de la misma UAN, quizá opiniones influidas por experiencias personales no exitosas. Al solicitarles establecieran una comparación simple entre el desempeño de los egresados de la UAN y los otras instituciones, el 54% del total los calificó como “Igualmente preparados” y destaca que el 60% de los que opinaron lo anterior eran no egresados de la UAN. Como “Mejor Preparados” los consideró el 18% del total de encuestados, donde 52% eran No egresados de la misma institución, lo que puede entenderse como un reconocimiento tácito de la calidad de los egresados de la UAN. En el otro extremo, como menos preparados los califican el 14% del total, y de manera natural se observa que 70% son egresados de instituciones distintas a la Autónoma de Nayarit. Como puede observarse, hay un evidente problema de identidad institucional pues destaca que los egresados de otras instituciones ven con mejores ojos a los egresados de la UAN que éstos a sí mismos.

3. LOS EGRESADOS DE LA UAN DESDE LA OPINIÓN DE LOS EMPLEADORES

Para recuperar algunas cualidades de la formación y desempeño de los egresados universitarios, se entrevistó directamente a destacados empleadores tanto del sector público como del privado. Lo anterior sólo con fines de complementariedad de la información desde una perspectiva cualitativa. En este sentido, la opinión general es que si bien hay carreras que sí están cumpliendo con el propósito de contribuir al desarrollo del entorno, hay otras que están muy desvinculadas e inclusive algunas donde los egresados no salen bien preparados.

Hacen referencia a lo complicado de la situación general del estado donde no hay oportunidades de empleo para los egresados, aunque estén titulados, por lo que frecuentemente se tienen que dedicar a otras actividades o con sueldos muy bajos. Si bien la definición de las oportunidades de empleo para egresados universitarios, la creación de empresas, la profesionalización del sector público no es responsabilidad de la universidad, un escenario adverso en el entorno económico debiera superar una mayor preocupación por la pertinencia de la oferta educativa de la institución y de la calidad de sus egresados.

4. EL CONTEXTO ECONÓMICO COMO REFERENTE DE LA OFERTA EDUCATIVA

El peso de las actividades agropecuarias en Nayarit siguen siendo determinantes en el PIB estatal, aun cuando pueda advertirse que desde 1970 la participación de este sector ha sido decreciente con respecto a las demás actividades productivas, sobre todo de la rama de servicios. Las actividades industriales, la mayoría de ellas vinculadas al sector primario, han corrido con la misma suerte, pues se fueron cerrando importantes agroindustrias en la misma medida que se comenzaron a cerrar áreas de cultivo o se deprimía la inversión oficial en el campo, lo cual sucedió, de manera evidente, en la industria tabacalera, azucarera y de nixtamal. De esa forma, la economía nayarita experimenta la parte nociva del proceso de concentración industrial en el México de la apertura comercial de finales de los 80 y principios de los 90. Es claro que la concentración industrial resultante de esta reestructuración de la economía nacional, ha ocasionado graves desequilibrios regionales. Cuando las grandes empresas son observadas en la perspectiva de su localización regional, obstaculizan el desarrollo de otras empresas e industrias, que a su vez se localizan en regiones mucho más vulnerables a la relocalización industrial, como lo es el caso de Nayarit. Ello obliga a un alto nivel de importaciones regionales, tanto de insumos productivos, como de bienes requeridos por la población. En consecuencia hay poco comercio entre las pocas empresas de la región, y la mayoría de las relaciones económicas con firmas de fuera de la región tienden a

dominar la economía local. Ese tipo de desarrollo regional sin cadenas productivas y con una pequeña industria de subsistencia, cuestiona la capacidad de apoyo de las entidades gubernamentales, pero sobre todo, la capacidad de éstas por aprender mejores prácticas e instrumentarlas a través de adaptaciones virtuosas, por lo que las economías regionales comienzan a convertirse en espacios productivos aislados entre sí y con mayores vínculos con el exterior, así sea a través de la migración, creciente todo el tiempo, de su mano de obra a los circuitos de la economía mundial. La terciarización de la economía nayarita no es sino el reflejo de la falta de inversión en infraestructura, del deprimido sector industrial y de la cada vez menor y poco tecnificada producción agrícola. El turismo es un sector que ha detonado un importante desarrollo en el sur del estado en los últimos años, pero que se caracteriza por estar prácticamente desvinculado de las relaciones sociales y económicas locales, desplazando a la población, al comercio y servicios de la región por instancias de otros estados o países. Lo anterior hace que de manera natural, el quehacer universitario esté marginado del desarrollo de dicho sector.

El anterior es un breve panorama de la realidad económica nayarita. Falta desglosar en todos sus componentes la situación social, laboral y política de la entidad, hacer un diagnóstico de su situación actual, fortalezas, debilidades y prospectivas, para identificar plenamente qué es lo que la Universidad (UAN) como institución puede ofrecer para abonar positivamente a ese desarrollo; y en función de esto, evaluar la pertinencia de los servicios que ofrece, incluida la pertinencia de la formación que oferta a través de sus programas educativos.

A MANERA DE CONCLUSIÓN: PROPUESTA PARA LA UAN

Por todo lo anterior, la propuesta para la Universidad Autónoma de Nayarit en particular, y que puede ser revalorada en el contexto de cualquier universidad pública estatal, está centrada en complementar la evaluación curricular que se realiza a partir del trabajo con egresados y empleadores con una serie de indicadores de la situación del contexto que permitan cualificar la aportación que desde la oferta educativa tiene la institución en el desarrollo local.

Esto en su conjunto, permitiría contar con una evaluación institucional integral, cuyos resultados se integren al ciclo obligado de la gestión de una institución educativa: evaluar para poder planear, implementar, y volver a evaluar, en una espiral ascendente respecto de la misión institucional.

Como lo dice De la Orden (De la Orden, y otros, 1997), se deben construir los indicadores y procesos que permitan ligar las “expectativas y necesidades sociales” con los “productos universitarios” (manera fría de denominar a los egresados de un proceso formativo), de manera que a su vez se conviertan en indicadores de evaluación de la eficiencia y eficacia curricular e institucional; así como de insumos para la planeación.

En este sentido y a reserva de profundizar en la continuación de este estudio con la construcción de una propuesta concreta de evaluación; se enuncia como indispensable:

- Revisión anual de los planes de desarrollo e informes de gobierno para identificar los avances en cuanto a las líneas estratégicas de desarrollo regional, y ligarlo a los perfiles profesionales que esas líneas demandan para evaluar la medida en la cual la universidad responde a ellas.
- Análisis permanente del mercado laboral local y regional, incluyendo trabajo con empleadores
- Seguimiento de egresados por disciplina
- Estudio de trayectorias laborales especiales
- Prospectiva de desarrollo regional y análisis de tendencias
- Entre otros,

Sin duda parecerá un reto difícil de cumplir en las instituciones educativas por los recursos que implica, sin embargo, si se logra diseñar una metodología sencilla pero efectiva será posible sistematizarlo, y con ello, mejorar la pertinencia de los programas educativos y más allá, del quehacer institucional.

BIBLIOGRAFÍA

- Briceño, M., & Chancín, M. (Diciembre de 2008). Elementos teóricos para sustentar la evaluación curricular como proceso de transformación y construcción social de las universidades venezolanas. (U. P. Experimental, Ed.) Investigación y Posgrado, 23(3), 69-87.
- Brovelli, M. (2002). Evaluación curricular. (U. N. Luis, Ed.) Fundamentos en Humanidades(4), 101-122.
- Buitrón Morales, N. (2002). El currículum: un acercamiento profundo al término y los desafíos que presenta en las instituciones educativas. Razón y Palabra, Revista electrónica.
- Casarini Ratto, M. (1999). Teoría y Diseño Curricular. México: Trillas.

- Cassarini, M. (1991). Teoría y diseño curricular. México: Trillas.
- Coll, C. (1991). Psicología y currículum. Paidós.
- De la Orden, A., Asensio, I., Carballo, R., Fernández Díaz, J., Fuentes, A., García Ramos, J., y otros. (1997). Desarrollo y validación de un modelo de calidad universitaria como base para su evaluación. *Relieve*, 3(1).
- García Batista, G., & Addine, F. (1999). Un modelo para la integración estudio-trabajo en la escuela cubana actual. Curso 74. Pedagogía 99. La Habana: IPLAC.
- González, O., & Flores, M. (1999). El trabajo docente. Enfoques innovadores para el diseño de un curso. México: Trillas.
- Stenhouse, L. (1991). Investigación y desarrollo del currículum. Madrid: Morata.

CONFERENCIAS

CONFERENCIA MAGISTRAL

La innovación de estructuras y prácticas curriculares: algunas tensiones y posibilidades*



Dra. Frida Díaz Barriga Arceo
Universidad Nacional Autónoma de México

Introducción

Las reformas curriculares de amplio alcance conducidas en todos los niveles del sistema educativo en las dos últimas década se precian de sus fundamentos en el constructivismo social, la enseñanza basada en competencias y el currículo centrado en el alumno, para lo cual, se ha emprendido una cruzada en pos de la innovación curricular, no sólo a nivel local sino internacional. En el discurso de la innovación curricular, afincado en las necesidades de una sociedad globalizada y tecnificada, en el reconocimiento de un cambio en la epistemología misma del conocimiento y en la insatisfacción en torno a los resultados educativos alcanzados, se plantea un abanico interesante de posibles modelos educativos que hacen posible, al menos en potencia, un cambio de fondo en los paradigmas y prácticas educativas, dando sentido a las pretensiones de innovación. No obstante, en esta exposición plantearemos que, a pesar de atestiguar algunos avances significativos en la dirección planteada, todavía estamos lejos de lo antes expresado. Al respecto, abunda la literatura que pone en manifiesto que la introducción de los modelos innovadores en el currículo aún no tiene el impacto esperado en la mejora de la calidad educativa en su acepción más amplia o en los resultados de aprendizaje de los estudiantes; antes bien, se están documentando una serie de dificultades en la apropiación de los modelos innovadores en el seno de las comunidades educativas. Sin pretender una generalización de resultados, dada la diversidad de contextos y

* Conferencia Magistral del 7º Congreso de Investigación Educativa, 14 de octubre de 2011, Puerto Vallarta, Jalisco, México.

experiencias el propósito de esta exposición es discutir algunos de los factores que condicionan el proceso de innovación de estructuras y prácticas curriculares.

El concepto de innovación: ¿incorporación de novedades o cambio de paradigmas?

Un modelo educativo es una construcción teórica, un prototipo y una representación idealizada de un proceso que describe su funcionamiento y permite la prescripción de un cauce de acción. Su concreción en un proyecto curricular en una institución dada es complejo y multideterminado, e implica no sólo la tarea de “implantación” del mismo, sino un cambio sistémico en la organización educativa.

En el estado de conocimiento sobre la investigación curricular en los noventa en nuestro país, y en específico en el rubro del desarrollo del currículo, encontramos que las instituciones mexicanas interpretan a la innovación educativa de muy distintas maneras, y la expresión de los modelos educativos en sus proyectos concretos también es divergente. Así, modelos considerados innovadores, como serían la flexibilización del currículo, la educación por competencias, la enseñanza basada en problemas y casos, la metodología de proyectos, las tutorías académicas, el currículo para aprender, entre otros, se verán resignificados de manera significativa de cara a las necesidades, ideario, intereses y visión de las instituciones. Esto es sí mismo resulta adecuado si plantea desde la necesidad de situar el conocimiento y las propuestas en contexto, pero desafortunadamente, lo que ha imperado es una visión del cambio pretendido que consiste en la incorporación de las novedades educativas del momento, no a un cambio de paradigma educativo ni a una transformación de fondo de la institución misma (Díaz Barriga y Lugo, 2003). También se encuentra con frecuencia que se suele responsabilizar al docente del éxito de la implantación de los modelos educativos innovadores, puesto que se deja en sus manos la tarea de concretar el cambio didáctico en el aula, entendido éste como un traslado más bien mecánico y sin condiciones de soporte apropiadas, a espacios de enseñanza que en sí mismos no han cambiado (Díaz Barriga, 2010).

La innovación consiste en “un proceso de destrucción creadora” (UNESCO, 2005: 62), pero la adopción poco crítica de esta premisa impide recuperar el valor del conocimiento acumulado así como armonizar la cultura de la innovación con una visión de cambio educativo a un plazo razonable y con la convicción de que se requieren cambios sistémicos. Para la UNESCO, la innovación no es sólo producción de nuevos conocimientos, sino que “la innovación necesita que se creen nuevas necesidades en la sociedad, ya que ésta tiene que convencerse de que las ventajas

que puede obtener de la innovación son mayores que los costos cognitivos generados en el periodo de transición entre la antigua y la nueva situación” (ob. cit.). Una invención para convertirse en innovación debe responder a una demanda sensible de la sociedad y encontrar personas que la valoren e impulsen; por ello, una invención puede desembocar en una innovación en una sociedad determinada, pero no en otra; exige, además, tiempo para desarrollarse y ciertas condiciones para rendir los beneficios esperados. O bien puede beneficiar sólo a unos pocos, en detrimento de los otros. A su vez, Gros y Lara (2009) indican que la innovación conlleva a la creación de nuevos conocimientos, productos y procesos. Y por otro lado, innovación y cambio no son lo mismo, dado que “la mejora es conservadora en tanto que se sitúa en el camino iniciado que ya ha producido resultados positivos” (ob. cit., p. 225). Al contrario, la innovación es un proceso creativo que implica asumir riesgos y errores, pues no se conocen a priori ni el camino ni los resultados, no conduce automáticamente al éxito deseado.

El discurso de la innovación en la escuela se argumenta en torno a la realidad social del mundo cambiante, incierto y complejo en que vivimos, y por ello se afirma con contundencia que el conocimiento y por ende los modelos educativos, caducan constantemente, de ahí la necesidad de una reinversión constante, que cada vez parece iniciar con un conjunto vacío (Díaz Barriga, 2010).

Dado que “la innovación en la historia se reconoce vinculada a la investigación para el desarrollo tecnológico, condicionada en gran medida al desarrollo de la economía” (Martínez, Toledo y Román, 2009, p. 2), el discurso de la innovación surge de la presión por traducir los postulados de la nueva economía de mercado a estrategias de formación en las instituciones educativas, sobre todo a nivel superior. En este caso, nuestras universidades no responden al modelo de “universidad empresarial innovadora”, y más bien, según estos autores, se ha avanzado en una orientación desmedida hacia las habilidades técnico instrumentales, en detrimento de una formación general y sólida.

Gros y Lara (2009) indican que la innovación conlleva a la creación de nuevos conocimientos, productos y procesos. Innovación y cambio no son lo mismo, dado que “la mejora es conservadora en tanto que se sitúa en el camino iniciado que ya ha producido resultados positivos” (ob. cit., p. 225). Por lo anterior, la innovación es un proceso creativo que implica asumir riesgos y errores, pues no se conocen a priori ni el camino ni los resultados, no conduce automáticamente al éxito deseado.

Cierto que uno de los factores clave en el proceso innovador, el más referido en la literatura y el discurso político y mediático de la transformación educativa, es el

asunto del profesor y su formación. Sin embargo, en las experiencias de formación de profesores para llevar a cabo las innovaciones educativas prescritas en el currículo, éstas suelen presentarse como elaboraciones completamente inéditas, sin recuperar la historia de las ideas pedagógicas que les dieron origen, sin ofrecer sus fundamentos en las teorías del aprendizaje y desarrollo en que se sustentan, o sin propiciar una mirada crítica al corpus de investigación educativa que las avala en términos de sus alcances y restricciones (Díaz Barriga, 2010). De esta manera, en experiencias de corta duración y menor impacto y alcance, los docentes reciben versiones “anémicas” de los modelos de innovación que se supone deben implantar en las aulas.

Importantes estudiosos del tema del cambio educativo (Carneiro, 2006; Fullan, 2002; Hargreaves y Fink, 2006) previenen respecto a la proliferación de un abordaje utilitario o tecnócrata, carente de compromisos éticos, lo que está conduciendo a la estandarización y merma en la profesionalización de la labor docente, así como a una pérdida de prioridades educativas y a la adopción poco reflexiva de modas importadas. El mismo Perrenoud (2004) considera que al docente no le resulta fácil hoy en día discernir entre propuestas educativas serias y fundamentadas, en comparación a modas efímeras apoyadas por estrategias de mercado.

La innovación de las estructuras curriculares

Una revisión de los mapas curriculares generados en las últimas reformas del currículo en nuestro sistema educativo, nos enfrenta a que no se ha dejado de lado la lógica que privilegia los tópicos o categorías estructurales de las disciplinas científicas. No podemos negar que la estructura y organización curricular en prácticamente todos los niveles educativos sigue siendo fuertemente disciplinar, ya sea que se opte por asignaturas o por áreas de conocimiento. Y a pesar de que en la última década se habla de la proliferación del currículo por competencias o por lo menos del fomento de las capacidades cognitivas y habilidades específicas de dominio, la realidad es que la lógica imperante en el diseño del currículo sigue siendo la mirada positivista que conduce al recorte disciplinar y a su estructuración en asignaturas más bien insulares. O en todo caso, a una suerte de híbrido entre este tipo de estructuración y la incorporación o superposición de elementos del llamado currículo para aprender centrado en el alumno y de determinados núcleos o ejes transversales. Pero en todo caso, hay que entender que no se ha logrado superar del todo al currículo enciclopedista, tan denostado en el discurso educativo de la innovación, debido a que se encuentra sobrecargado de contenidos factuales (Díaz Barriga, 2010-2). Cuando los diseñadores curriculares o los docentes mismos

enfrentan las tareas de selección, caracterización y organización de los contenidos curriculares y por ende la delimitación de los aprendizajes esperados y su evaluación, existe la tentación que menciona César Coll (2006) de “no renunciar a nada”.

En el caso de la integración en el currículo de cuestiones como la apropiación de las TIC con fines educativos, el aprendizaje de valores ciudadanos y éticos, la adquisición de habilidades para aprender a aprender, entre otros, algunos autores postulan que ello no debe conducir a conformar asignaturas o áreas diferenciadas, sino que es necesario darles un tratamiento de contenidos o ejes transversales. Esto implica que la inclusión de este tipo de saberes y de las competencias asociadas a los mismos, debería atravesar todo el currículo y estar presente de manera pertinente e integrada (*infusionada* o *embedida* como también se suele decir) con los contenidos curriculares disciplinares y en estrecha relación con el fomento de las capacidades cognitivas de alto nivel. Pero esta opción conlleva a otro problema, el peligro de que en aras de la supuesta integración en todos los espacios curriculares, lo que suceda es que terminen “diluyéndose”, quedando al margen o como un implícito que no logra su concreción y que no se enseña o fomenta de manera deliberada.

De esta manera y a pesar de su innegable relevancia, los contenidos transversales han corrido con poca fortuna de cara a su potencialidad, en el sentido de que no se trabajan de manera sistemática, sino más bien esporádica o superpuesta, y se van dejando de lado en la enseñanza. Coll (2006) considera que tanto los objetivos como los contenidos transversales constituyen una propuesta muy novedosa, pero difícil de llevar a la práctica sin cambiar la actual organización disciplinar del currículo escolar. Y dado que no sería ni posible ni conveniente plantear dichos contenidos como asignaturas adicionales al currículo, de por sí ya sobrecargado, una opción más pertinente a su juicio sería que el currículo deje de plantearse en términos disciplinares y se trabaje realmente en términos de competencias y ámbitos de alfabetización. Esto implica un cambio de fondo, pues no se trata solamente de definir, por ejemplo, qué competencias de búsqueda de información deben fomentarse en la clase de Español de determinado grado o en la de Biología, sino concebir la estructura y organización misma del currículo de manera muy distinta a la actual. Y resulta claro que estos cambios también implican repensar las metodologías didácticas, las formas de evaluación, replantear escenarios y tiempos, etcétera.

Al hilo de la discusión anterior, en nuestro medio educativo, más bien se ha optado por la conformación de asignaturas por derecho propio, donde se enseñan

cuestiones como Aprender a Aprender, Cultura de la Legalidad, Orientación y Tutoría, por sólo citar ejemplos del currículo de educación secundaria. Vemos así que no se ha resuelto desde una misma óptica el asunto de la transversalidad e infusión de contenidos formativos, valorales o de educación para la vida de los estudiantes; por ello, también se ha previsto la opción de la doble transversalidad, que comprende la conformación de áreas o asignaturas específicas más la pretendida infusión o injerto (también se le ha llamado así) en otras más.

Por otro lado, el currículo por competencias entra en conflicto con la estructura unidisciplinar y jerárquica de los contenidos, pues su expresión requiere miradas multi e interdisciplinarias enfocadas a dinamizar el conocimiento en torno a situaciones problema de relevancia social y científica. Al respecto Denyer, Furnémont, Poulain y Vanloubbeeck, (2000), afirman que en la educación por competencias en su sentido amplio cambia la lógica habitual de la transposición didáctica.

En el modelo clásico de transposición didáctica, se parte de identificar el conocimiento erudito (usualmente contenidos disciplinares) a enseñar, el cual se organiza en torno a unidades o bloques temáticos y se pone a disposición de los estudiantes una vez que se ha transformado en conocimiento a enseñar en las aulas, pero casi siempre como un saber acabado, puntual y específico, con la idea de que el alumno podrá aprenderlo y eventualmente trasladarlo al medio social cuando sea requerido, aun cuando en la situación didáctica tal contacto no se haya propiciado.

Por el contrario, en la lógica de transposición didáctica en la educación por competencias, que debería dar la pauta al diseño mismo del currículo, el punto de partida consiste en ubicarse en las demandas del medio social y en las necesidades de formación del educando, para proceder a la identificación y análisis de las situaciones sociales, ámbitos de problemática o tareas complejas que hay que aprender a enfrentar. Es decir, el foco y punto de partida no son los contenidos disciplinares ni los temas derivados de éstos, sino las situaciones problema en torno a las cuales se va a integrar y dinamizar el conocimiento, y sólo en función de ello se decide después qué conocimientos son los más pertinentes a enseñar en relación con las prácticas socioculturales, profesionales, de la vida diaria, personales, etc. que se han identificado como prioritarias en un determinado tramo formativo. Por ello es que los objetivos de la formación en un modelo por competencias no se describen en términos de contenidos disciplinares, sino en términos de las situaciones problema, actividades y tareas complejas que el estudiante enfrentará. No obstante, lo anterior de ninguna manera quiere decir que los contenidos pueden obviarse o dejan de ser importantes; quiere decir que su relevancia y procedencia se redimensiona.

Por todo lo antes expuesto, Monereo y Pozo (2008) afirman que hoy en día se cuestionan de fondo los sustentos epistemológicos del currículo tradicional, expositivo y memorístico. Por una parte, se cuestiona el mencionado recorte positivista de las disciplinas, pero al mismo tiempo la separación de la teoría y la práctica, así como la “cultura erudita” que sustenta dicho currículo. Estos autores consideran que en la cultura erudita, base del currículo tradicional, resultaban incuestionables la verdad, la certidumbre, la veracidad, la autoridad o la credibilidad de los contenidos, sobre todo porque se planteaban como saberes de orden científico. Por el contrario, en el contexto de la sociedad del conocimiento, se considera que el conocimiento es relativo, inabarcable e inagotable, sujeto al devenir del cambio continuo, con una buena dosis de incertidumbre y conflicto de valores. He aquí que avizoramos un cambio importante en la epistemología del conocimiento que da sustento al currículo de la sociedad del conocimiento y la posmodernidad, cuestión que ha sido poco analizada, pero que en la práctica enfrenta a diseñadores curriculares, profesores, estudiantes, a diversas contradicciones.

Entre dichas contradicciones resalta que para enseñar competencias (y para formar a los docentes en competencias con la meta de que transformen las prácticas en el aula), no basta con elaborar referenciales de competencias e insertarlas en el currículo, tampoco con la transmisión de conocimientos o la automatización de procedimientos. Para enseñar competencias se requiere crear situaciones didácticas que permitan enfrentar directamente a los estudiantes (o a los docentes en formación/servicio) a las tareas que se espera resuelvan. Se requiere asimismo que adquieran y aprendan a movilizar los recursos indispensables y que lo hagan con fundamento en procesos de reflexión metacognitiva o autorregulación. Como antes se ha venido diciendo, los programas y propósitos de formación desde la mirada de una educación por competencias, no se derivan en términos de conocimientos estáticos o declarativos, sino en términos de actividades generativas y tareas-problema que la persona en formación deberá enfrentar para solucionar un ámbito de problema o crear conocimiento innovador (Díaz Barriga, Padilla y Morán, 2009).

En síntesis, el diseño de las estructuras curriculares formales enfrenta hoy en día importantes tensiones, siendo la principal que no ha logrado desprenderse de la lógica del diseño unidisciplinar por asignaturas -que privilegia abundantes contenidos declarativos, los cuales aparecen como estáticos e inmanentes- pero al mismo tiempo ha intentado incorporar un epistemología del conocimiento divergente.

El cambio en las prácticas educativas y la necesidad de atender a los actores del currículo desde una mirada de cambio sistémico

En relación al nivel de participación de los actores, en los procesos de reforma curricular, a pesar de que se habla de proyectos participativos, la realidad es que la elección u orquestación de las innovaciones que se introducen en el currículo procede en primera instancia del mandato de la autoridad educativa (estrategia “de arriba hacia abajo”) y la autoría de orden intelectual de los modelos de cambio proviene de los expertos en contenido o de los diseñadores curriculares, por lo que en muchos casos se sigue trabajando en una lógica de implantación unidireccional o incluso imposición de las autoridades o especialistas hacia los actores (profesores y alumnos). Son menos los reportes de cambio educativo afincado en una estrategia “de abajo hacia arriba”, en donde la comunidad educativa, sus docentes, son los autores de los modelos o impulsores del cambio, o más bien, no son este tipo de formas de organización de la actividad tendiente a la innovación las que caracterizan los grandes movimientos de reforma curricular, que siguen siendo altamente centralizados y verticales.

Michael Fullan (2002), el reconocido sociólogo canadiense que ha estudiado la dinámica del cambio educativo, afirma que los cambios en aras de su concreción, tienen que ser sistémicos, es decir, abarcar no sólo las estructuras formales, sino a los actores, a los procesos académicos y administrativos, e incidir en nuevas formas de relación, pensamiento y participación. Es decir, el proceso de cambio que conduce a la innovación es un proceso sociocultural complejo, que lleva tiempo. Hall and Hord (2001) por su parte, encuentran que el cambio educativo en su cualidad de proceso complejo toma un mínimo de tres a cinco años y en el caso de innovaciones a gran escala, como las reformas curriculares de gran alcance, puede tomar aún más, situación en la coincide Fullan, cuando afirma que tomará entre cinco a diez años encontrar mejoras sustantivas en los aspectos identificados como problemáticos. La cuestión clave parece ser que la institución educativa no va a cambiar mientras los individuos dentro de ella no cambien, por lo que aspectos como la cultura de la organización educativa pueden resultar tanto el mayor obstáculo como el mayor facilitador de éste. Es decir, proponer buenas ideas y directrices para el cambio (i.e. teorizar y formular modelos educativos innovadores) es un primer factor y muy importante, pero más lo es el factor de posibilidad de concreción en determinados contextos (el cambio de mentalidades, prácticas socioculturales y educativas, formas de gestión y participación, etc.). Esto ha llevado a Fullan a plantear la llamada regla del cambio educativo o regla del 25/75, donde se responsabiliza al primer factor de un 25% del cambio mientras que al segundo de un 75%.

Podemos decir que dicha regla nos conduce a reinterpretar una distinción clásica en temas curriculares: el asunto del diseño versus el desarrollo o implementación del currículo. Fullan propone en este sentido tres fases amplias, interdependientes y nunca lineales en torno al proceso de cambio:

1. Iniciación o adopción del cambio, que integra la toma de decisión por adoptar determinados cambios y permite derivar modelos y directrices.
2. Implementación, usualmente los primeros dos o tres años de llevar a la práctica las innovaciones en los contextos de referencia, cuando se intenta instaurar las ideas o reformas previstas.
3. Continuación o institucionalización, que se refiere a la eventual posibilidad de que el cambio forme parte del sistema educativo en curso.

Por lo antes expuesto, puede entenderse que uno de los problemas que enfrentan las estrategias de innovación adoptadas en los procesos de reforma curricular, consiste en que se enfocan a las innovaciones en sí mismas, en lo que pretenden lograr con ellas, sin abordar la comprensión de la cultura, estrategias, normas, etc. y en la manera en que la institución educativa reaccionará ante las demandas de la innovación.

A nuestro juicio esto conduce a situaciones de todos conocidas: la resistencia al cambio, la inoperancia u obsolescencia de la legislación educativa de cara a las innovaciones requeridas, el desfase o conflicto en las tareas docentes y en los aspectos laborales y académico administrativos, la falta de previsión de los recursos e infraestructura requerida para el cambio, entre otros.

Las comunidades educativas tienen que experimentar el facultamiento de sus integrantes y la posibilidad de acceder a opciones de elección y participación en torno a las innovaciones, y de preferencia, experimentar estructuras de “gobierno y gestión colaborativa”, aunque si existe liderazgo y reconocimiento en las autoridades educativas, estos factores resultarán facilitadores del cambio buscado.

Otro factor que añade tensión a los procesos de innovación educativa reside en la compulsión existente en las instancias educativas centrales por estandarizar el currículo y por disponer de dispositivos de evaluación que permitan el control y normalización de agentes y procesos. En esta dinámica, el currículo centralizado y las evaluaciones a gran escala juegan un importante papel, pero la reacción de la comunidad educativa no siempre es favorable a estos esfuerzos. Aún cuando se

argumenta que detrás de la idea de estandarizar contenidos y prácticas educativas - por ende sus resultados- subyace el deseo legítimo de asegurar determinados niveles de calidad educativa para todos los involucrados, su traducción en la práctica no ha dado los frutos esperados. Andy Hargreaves (entrevistado por Romero, 2008: 65) encuentra que las reformas curriculares por lo general han optado por la estandarización en detrimento de la creatividad, la flexibilidad, el sentido de comunidad y la escuela democrática e inclusiva, en sus propias palabras:

Porque la estandarización significa concentración del poder en las burocracias, restringe la profesionalidad de los docentes y socava la autonomía. Y además en realidad, alimenta la exclusión, porque no es posible que todos los alumnos alcancen los estándares. La estandarización significa uniformidad en el currículo, un currículo enfocado no en crear conocimiento, sino centrado en contenidos que puedan ser reproducidos y que en la práctica se concreta en la administración de muchas y toscas pruebas de evaluación sobre matemática y lengua básicas.

Un último factor que comentaremos en relación a los procesos de cambio educativo y sus condicionantes, reside en lo que Fullan (2001; 2002) describe como el requerimiento de presión y soporte. Las comunidades que buscan el cambio educativo requieren de presión, en el sentido de plantear expectativas, metas y responsabilidades, pero al mismo tiempo, necesitan de soporte, infraestructura humana, material y tecnológica que faciliten la implantación de las innovaciones. Si existe presión sin soporte, la comunidad reaccionará con resistencia o alienación, pero si se da soporte pero no hay presión por el cambio, éste se irá a la deriva o se desgastará de manera que no habrá concreción posible. Es decir, se requiere un balance apropiado entre presión y soporte.

Corolario

En esta exposición se ha abordado el tema de la innovación, su concepción y posibilidades en relación a las reformas curriculares de largo alcance y a la necesidad de abordar dicha innovación como un proceso sistémico.

La revisión de dinámicas, agentes y factores asociados al proceso innovador en las estructuras y prácticas curriculares requiere ser empleado para la interpretación del estado de conocimiento que guarda la investigación e intervención curricular en años recientes. Y más aún, para derivar propuestas de desarrollo curricular y políticas educativas acordes a la realidad y necesidad de la transformación del currículo. Reiteramos, ante todo, la necesidad de entender los procesos de reforma curricular

como procesos de cambio sistémico en sentido amplio, más allá de la conformación del modelo y proyecto institucional y su ubicación en la responsabilidad docente en aras de su concreción.

Desde esta perspectiva, es posible interpretar la diversidad de estudios que en la última década han surgido sobre el tema de los actores en el currículo, como respuesta a las demandas que las reformas curriculares plantean a profesores y estudiantes. Este corpus de investigación, cada día más amplio y diverso en lo que se refiere a encuadres teóricos, metodologías, actores y niveles abordados, tiene como común denominador la expresión de las restricciones y facilidades que las comunidades educativas están experimentando y nos permite al mismo tiempo repensar la dinámica de los procesos mismos de diseño y desarrollo del currículo.

Referencias

- Carneiro, R. (2006). Sentidos, currículo y docentes. *Revista PRELAC*, 2, 40-53.
- Coll, C. (2006, agosto). Cada vez que ha habido cambio curricular, ha sido como resultado de un debate ideológico y no del análisis de las evaluaciones. Entrevista a César Coll. *Docencia*, 29, 30-39.
- Denyer, M., Furnémont, J., Poulain, R. y Vanloubbeeck, G. (2007). *Las competencias en la educación. Un balance*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Díaz Barriga, F., Padilla, R.A., y Morán, H. (2009). Enseñar con apoyo de las TIC: competencias tecnológicas y formación docente. En: F. Díaz Barriga, G. Hernández y M.A. Rigo (Comps.). *Aprender y enseñar con TIC en educación superior: contribuciones del socioconstructivismo* (cap. 2, p.p. 64-96). México: UNAM.
- Díaz Barriga, F. (2010). Los profesores ante las innovaciones curriculares. *Revista Iberoamericana de Educación Superior* (RIES), Universia/IISUE, 1 (1), 37-57. <http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/35/innovapdf>
- Díaz Barriga, F. (2010-2). Integración de las TIC en el currículo y la enseñanza para promover la calidad educativa y la innovación. *Pensamiento Iberoamericano*, edición especial "Presente y futuro de la educación Iberoamericana", número 7, segunda época, 127-149.
- Díaz Barriga, F. y Lugo, E. (2003). Desarrollo del currículo. En: Díaz Barriga, A. (Coord.). *La investigación curricular en México. La década de los noventa*. Colección: La Investigación Educativa en México 1992-2002, vol. 5, cap. 2, p.p. 63-123. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

- Díaz Barriga, A., Barrón, C. y Díaz Barriga, F. (2009). *Los modelos educativos y curriculares frente a la realidad institucional*. Simposio presentado en el X Congreso Nacional de Investigación Educativa, COMIE, Veracruz, México.
- Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change* (3a. ed.). New York: Teachers College Press.
- Fullan, M. (2002). El significado del cambio educativo: un cuarto de siglo de aprendizaje. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 6 (1-2), 1-14, <http://www.mie.uson.mx/PDF/Fullan.pdf>
- Gros, B. y Lara, P. (2009). Estrategias de innovación en la educación superior: El caso de la Universitat Oberta de Catalunya. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49, 223-245.
- Hall, G. E., & Hord, S. M. (2001). *Implementing change: Patterns, principles and potholes*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Hargreaves, A. y Fink, D. (2006). Estrategias de cambio y mejora en educación caracterizadas por su relevancia, difusión y continuidad en el tiempo. *Revista de Educación*, 339, 43-58.
- Marchesi, A. (2007). Tecnologías de la información en la educación iberoamericana. *Diario El País*, 19 de noviembre de 2007. En: <http://www.oei.es/noticias/spip.php?article1386>
- Martínez, L., Toledo, D. y Román, R.D. (2009, septiembre). *El currículo frente al pensamiento de la innovación. Un estudio en algunas carreras de ingeniería*. Ponencia presentada en el X Congreso Nacional de Investigación Educativa, COMIE, Veracruz, México.
- Monereo, C. y Pozo, J.I. (2008). El alumno en entornos virtuales. Condiciones, perfiles y competencias. En: C. Coll y C. Monereo (Eds.). *Psicología de la Educación Virtual* (cap. 4, 110-131). Madrid: Morata.
- Perrenoud, Ph. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Romero, C. (2008). El cambio educativo: entre la inseguridad y la comunidad. Entrevista a Andy Hargreaves. *Propuesta Educativa*, 27, junio, 63-69.
- UNESCO (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento. Informe mundial*. París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. En: http://www.flacso.edu.mx/colaboratorio/pdf/colaboratorio_unesco.pdf

CONFERENCIA MAGISTRAL

Grandes transformaciones en las sociedades del presente: demandas y respuestas desde los sistemas educativos (Resumen)



7º CONGRESO DE
INVESTIGACIÓN
EDUCATIVA

Dr. JURJO TORRES SANTOMÉ
Universidad de A Coruña - España

Estamos viviendo una peligrosa y oculta redefinición de los sistemas educativos, en especial de sus finalidades. Algo que es constatable, entre otras cosas en las dificultades de la inmensa mayoría de la ciudadanía para comprender las exigencias de las instituciones escolares y poder juzgar el grado de adecuación de sus propuestas curriculares con las necesidades del mundo en el que vivimos.

Es bastante obvio que la mayoría de la población no entiende qué está pasando en nuestras sociedades, qué transformaciones están ocurriendo y sus porqués; ni quiénes realmente están decidiendo por nosotros y con qué intereses.

Para nadie es un secreto las contradicciones con las que una gran parte del profesorado y estudiantes planifican, organizan y desarrollan su vida en el seno de las instituciones escolares.

Los sistemas educativos, los discursos y los modelos pedagógicos con los que se viene organizando la escolarización de ninguna manera podemos contemplarlos como universales, lógicos y, especialmente, como justos. Los implícitos que subyacen en la creación y consolidación de los actuales sistemas educativos son opciones parciales y sesgadas, aunque, por supuesto, difíciles de sacar a la luz. De ahí las dificultades a la hora de proponer cualquier reforma educativa. Hay un sentido común dominante entre quienes toman las decisiones políticas, pero también entre el profesorado, las familias e incluso entre el alumnado que dificulta ir más allá de lo que se considera "lógico" y "razonable". Un sentido común que es el resultado de numerosas tensiones y luchas entre discursos y concepciones científicas, ideológicas

y, por supuesto, pedagógicas muy anteriores en el tiempo, pero que mientras no caigamos en la cuenta de su génesis se convierten en grandes losas inamovibles y paralizantes.

Comprender la génesis de las distintas metodologías y asignaturas que vienen conformando el curriculum de la escolarización obligatoria, así como el distinto peso que tienen desde mucho tiempo atrás las distintas asignaturas e, incluso dentro de cada una de ellas, unos bloques de contenido frente a otros, es muy importante si realmente queremos plantear reformas educativas con posibilidades de éxito. De lo contrario es muy fácil que las reformas acaben resultando únicamente cambios de palabras, pero sin significados que obliguen a modificar la realidad. O lo que es lo mismo que se acabe por hacer realidad la famosa cínica frase que Giuseppe Tomasi di LAMPEDUSA pone en boca del joven aristócrata Tancredi, en la novela de **El Gatopardo**, y que condensa la filosofía que le lleva a implicarse en acciones aparentemente revolucionarias para tratar de salvar su privilegiado estatus social en momentos de fuertes convulsiones políticas: “si queremos que todo siga igual, es necesario que todo cambie”.

Vivimos en momentos históricos de grandes y continuos cambios fruto de **12 tipos de revoluciones** que, en mayor o menor medida, afectan a la vida cotidiana de todas las personas. Por ello, debemos tomarlas en consideración a la hora de reflexionar y decidir sobre el tipo de educación que deben recibir las nuevas generaciones. Todas las áreas de conocimiento, asignaturas y, por supuesto, sus contenidos van a sufrir modificaciones en mayor o menor grado según el análisis que se realice de las grandes transformaciones que están propiciando en las sociedades del presente estas doce revoluciones de nuestro tiempo que enunciaremos a continuación y de cuyo desarrollo tratará el tema de mi intervención:

12 REVOLUCIONES EN NUESTRO TIEMPO

- 1) REVOLUCIÓN DE LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN
- 2) REVOLUCIÓN EN LAS COMUNICACIONES
- 3) REVOLUCIONES CIENTÍFICAS
- 4) REVOLUCIÓN EN LA ESTRUCTURA DE LAS POBLACIONES
- 5) REVOLUCIÓN EN LAS RELACIONES SOCIALES
- 6) REVOLUCIONES ECONÓMICAS
- 7) REVOLUCIONES ECOLÓGICAS
- 8) REVOLUCIONES POLÍTICAS
- 9) REVOLUCIONES ESTÉTICAS
- 10) REVOLUCIONES EN LOS VALORES
- 11) REVOLUCIÓN EN LAS RELACIONES LABORALES Y EN EL TIEMPO DE OCIO
- 12) REVOLUCIONES EN EL SISTEMA EDUCATIVO

Este conjunto de grandes transformaciones sociales, económicas, políticas, tecnológicas, culturales, laborales, ecológicas ..., explica las oleadas de reformas educativas que se vienen sucediendo, cada vez con mayor frecuencia, prácticamente en todo el mundo, desde la década de los sesenta del siglo XX.

En las razones, finalidades, propuestas y medidas prácticas legisladas de la mano de cada reforma educativa influyen, lógicamente, los diagnósticos que se hacen públicos y, de manera fundamental, los que alcanzan mayor difusión. De ahí, las enormes presiones que llevan a cabo los grupos sociales, económicos, políticos y religiosos que disponen de mayor poder para tratar de divulgar sus análisis y soluciones a través de la tupida red de medios de comunicación que caracteriza a las sociedades del presente y, por consiguiente, condicionar las reformas que se vayan a legislar e implementar.

No debemos olvidar que las dinámicas políticas que los distintos agentes sociales ponen en acción en todo momento tienen entre sus finalidades, de un modo más o menos explícito e intencional, tratar de incidir y condicionar la toma de decisiones de los gobiernos y, por tanto también influenciar las políticas y prácticas educativas.

Pero, el mundo globalizado que singulariza el momento presente está introduciendo grandes novedades en cuanto a las voces que afloran y a su procedencia. En las últimas décadas, a los diagnósticos elaborados desde el interior de los Estados, análisis de carácter más local, o sea, a las presiones de los distintos grupos y colectivos sociales de ámbito nacional y regional, hay que añadir las derivadas de la pertenencia de cada uno de esos Estados a estructuras políticas de mayor amplitud, por ejemplo a la OCDE, al G20, a la ONU, a la OMC, ... etc.

Organizar un debate y elaborar propuestas sobre el sentido y metas de los sistemas educativos a estas alturas de la historia es algo que debería convertirse en tarea obligatoria para toda sociedad que se autodefinía como verdaderamente democrática. Tarea que, igualmente, debería ocupar con una mayor periodicidad a los distintos colectivos sociales, organizaciones y foros y, lógicamente, medios de comunicación.

Las etapas educativas que el Estado impone como obligatorias para toda la población tienen entre sus razones de ser la de preparar a las generaciones más jóvenes para ejercer sus obligaciones y compromisos como ciudadanas y ciudadanos democráticos en las actuales sociedades democráticas, abiertas y multiculturales.

Educar es preparar a niñas, niños y adolescentes para llegar a ser personas autónomas, capaces de tomar decisiones y de elaborar juicios razonados y razonables, tanto sobre su conducta como sobre la de las demás personas; de dialogar y cooperar en la resolución de problemas y en propuestas de solución encaminadas a construir una sociedad más justa. Para este objetivo, toda persona educada necesita disponer de contenidos culturales relevantes, que le permitan comprender el mundo y, simultáneamente desarrollar sus capacidades cognitivas, afectivas y sociales con las que poder sacar el mejor partido a su derechos y deberes como ciudadana o ciudadano. En consecuencia, el estudio de las distintas áreas de conocimiento y asignaturas de las que consta el curriculum escolar (idiomas, matemáticas, historia, geografía, ciencias experimentales, nuevas tecnologías, filosofía, artes, ...) es la estrategia que permitirá que las nuevas generaciones aprendan a conocer el mundo y se capaciten para integrarse en su tejido laboral, cultural, político y social.

En consecuencia, debatir, proponer y llevar a cabo reformas de mayor o menor calado en el sistema educativo debería de ser uno de los principales indicios de que estamos ante una sociedad democrática en la que la ciudadanía no deja de lado sus obligaciones cívicas. Un rasgo que diferencia a una ciudadanía responsable, que no hace dejación de sus funciones, es el de caracterizarse por ser una comunidad que periódicamente evalúa el grado de adecuación de sus instituciones, políticas y proyectos, de acuerdo con las aspiraciones y metas de futuro que esa sociedad define, y en torno a las que muestra un mayor grado de consenso.

Ante un panorama tan complejo, es obligado colocar en el punto de mira de las preocupaciones del profesorado el tema de los contenidos escolares y de las estrategias con las que se trabajan; es preciso tener presente quiénes seleccionan esos contenidos, y no otros, cómo y porqué. Edgar MORIN señala que un problema universal para cualquier persona consiste en cómo lograr el acceso a la información sobre el mundo y cómo lograr la posibilidad de articularla y organizarla; cómo percibir y concebir el contexto, lo global (la relación todo-partes), lo multidimensional y lo complejo.

No debemos pasar por alto que un fracaso en la escolarización obligatoria siempre acarrea importantes problemas tanto a cada una de esas personas a título individual como al resto de la comunidad de la que forman parte. El diagnóstico de un fracaso escolar implica que hay demasiadas cosas que esas personas no entienden del funcionamiento de la sociedad; que les faltan conocimientos e información y capacidades para comprenderla y ponerla en acción, así como, destrezas, actitudes y valores básicos para convivir y trabajar de manera responsable. Siempre la vida en

sociedad demandó personas educadas, no entrenadas o amaestradas; pero este requisito es aun mucho más imprescindible para vivir en el mundo de hoy.

El futuro de las sociedades democráticas depende de un sistema educativo público y democrático. Nunca un empresario diría que su objetivo es fortalecer la democracia, educar a ciudadanas y ciudadanos críticos, democráticos, responsables y solidarios.

Dada la complejidad del mundo en el que vivimos en la actualidad, es impensable pensar en la educación sin asumir que la formación debe ser continua, a lo largo de toda la vida de la persona. Asimismo, es obligado caer en la cuenta de que se rompió la exclusividad de las instituciones y espacios escolares, lo que está dando lugar a nuevos modelos de instituciones educativas en las que existe una gran interdependencia de numerosas redes y espacios extraescolares a esta tarea formativa.

En el momento presente, parece como si la Administración educativa y la mayoría de la población tuviese claro cuáles son los contenidos más relevantes que precisan adquirir las nuevas generaciones; como si existiera un consenso acerca de qué enseñar y de sus porqués. Al menos eso parece, dada la falta de debate sobre estos asuntos. Por tanto, se obvia la naturaleza política y conflictiva del conocimiento y de los propios procesos de escolarización. Algo que luego legitima la falta de énfasis en el desarrollo del espíritu crítico del alumnado; la falta de diálogo, de reflexión y de análisis crítico en las metodologías didácticas más empleadas en las instituciones de enseñanza. No prestar atención a las dimensiones políticas y conflictivas del conocimiento es allanar el camino a que aflore únicamente el conocimiento que avalan y legitiman los grupos de poder de cada sociedad.

El desarrollo del espíritu crítico que aparece como ideal y compromiso educativo en todas las legislaciones referidas a la educación no es algo que se pueda enseñar desde metodologías didácticas autoritarias, no participativas, o como una simple lección de una determinada asignatura. Por el contrario, requiere de un compromiso de toda la institución al completo; de una filosofía de trabajo que impregne tanto la planificación, como el desarrollo y evaluación de los proyectos curriculares que en ella se desenvuelven.

Educar personas autónomas y responsables va de la mano de una praxis pedagógica en la que, entre otras cuestiones, tengamos claros los argumentos que avalan la selección de los contenidos culturales, fuentes informativas y recursos didácticos con los que vamos a trabajar.

Vivimos en momentos en que, cada vez con mayor frecuencia, los asuntos públicos, incluidos los educativos, aparecen como problemas técnicos a resolver por los correspondientes especialistas. Ésta es una de las ideas más peligrosas con las que la Derecha trata de secuestrar el debate de las distintas alternativas de las que puede echar mano ese mismo conocimiento especializado y de las consecuencias sociales, económicas, culturales, políticas y ecológicas que van aparejadas a cada una de ellas.

John DEWEY ya defendió en su tiempo que las instituciones escolares no son algo independiente, al margen de la sociedad, sino todo lo contrario; su responsabilidad es la de involucrar al alumnado en una constante investigación e interrogación de la realidad en la que vive, de los asuntos humanos que preocupan en cada momento. Todo proceso educativo supone llevar a cabo una reconstrucción o reorganización de la experiencia -social y personal- "que da sentido a la experiencia y que aumenta la capacidad para dirigir el curso de la experiencia subsiguiente".

No podemos ignorar que los sistemas educativos fueron y son una de las redes mediante las que se produce la domesticación de las poblaciones, aunque con intensidad muy variable, dependiendo del grado de organización y de lucha de los distintos grupos sociales que operan en el interior de cada sociedad. Pero son también las aulas uno de los espacios más apropiados para ayudar a las nuevas generaciones a ver y construir otras posibilidades. Una educación verdaderamente crítica es el mejor antídoto contra el vocabulario "venenoso" con el que la derecha trata de vendernos su nuevo disfraz de aceptación de un mundo inmoral, autoritario e injusto; realidad contra la que, obviamente, es necesario rebelarse. Apostar por una educación al servicio de una ciudadanía activa, empoderada, obliga a sacar a la luz las estrategias de resignificación del lenguaje llevada a cabo bajo nuevos marcos conservadores y recuperar su original capacidad de movilización. Conceptos como democracia, justicia, inclusión, solidaridad y dignidad deben continuar sirviendo para establecer con claridad que sí hay alternativas para conformar otro mundo mejor.

Una sociedad en la que se apueste con sinceridad por la *igualdad de oportunidades*, es imprescindible, entre otras cosas, que prestemos mucha más atención al currículum escolar. Tiene que llegar a obsesionarnos que en los materiales didácticos e informativos con los que el alumnado trabaja, se puedan encontrar respuesta, entre otros interrogantes a aquellos porqués que día a día se plantea con mayor urgencia: ¿quién es su familia? ¿por qué tuvo la mala suerte de nacer en ese núcleo familiar y social? ¿por qué es pobre? ¿por qué en su barrio son mayoría las personas sin trabajo y/o con problemas con la policía? ¿por qué su mundo no existe en los libros de texto o, lo que es peor, aparece siempre desvalorizado, etiquetado en

negativo? Si hay tantas chicas y chicos que ya ni se les ocurre pensar que esta clase de temas puede y deba ser objeto de análisis y reflexión en las aulas, ya tenemos delante un argumento contundente para concluir que el currículum no es significativo, ni relevante para este tipo de estudiantes, ni tampoco para sus compañeros y compañeras pertenecientes a los grupos sociales dominantes.

En momentos en los que los modelos económicos neoliberales, silenciando a la política y debilitando los modos de ejercer la democracia, vienen hablando de modo insistente de "igualdad de oportunidades", es oportuno colocarles enfrente otro modelo: el de la "*distribución equitativa de oportunidades*". Es decir, sacar a la luz, el ingente número de personas que, fruto de las condiciones de vida que se ven obligados a llevar, no pueden, ni saben aprovechar esas oportunidades; pues vienen arrastrando situaciones de déficit que les impiden poder entender qué ventajas reales puede aportarles, por ejemplo, acudir y estudiar en las instituciones escolares públicas.

No obstante, es preciso ser consciente de que esas filosofías claramente injustas y reduccionistas no siempre tienen éxito. En la medida en que las personas son capaces de vislumbrar la perversidad de los fines de este neocapitalismo depredador las reacciones van a ser cada vez más contundentes. Un buen ejemplo de este fenómeno es el que en estos meses estamos constatando y que se visibiliza en todo un gran número de movilizaciones y acampadas en las plazas públicas de la mayoría de las ciudades españolas –promovidas por el movimiento "Democracia Real Ya" (<http://www.democraciarealya.es/>) y que se suelen etiquetar como “el movimiento 15M” (pues la primera manifestación se llevó a cabo el 15 de mayo de 2011)- propiciadas por jóvenes, mayoritariamente, y que tienen a las redes sociales como principal recurso para comunicarse y organizarse.

Este tipo de movilizaciones contra las políticas neoliberales que estamos sufriendo son un ejemplo más de que cuando las personas acceden a informaciones relevantes y vislumbran otras alternativas se movilizan y luchan para hacer realidad otro mundo más solidario, democrático y justo.

Algunas publicaciones del autor:

* **La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar.** Madrid. Ediciones Morata (2011).

* **Multiculturalismo Anti-Racista.** Porto (Portugal). Profedições, 2008.

- * **La desmotivación del profesorado.** Madrid. Morata, 2009, 2ª edic.
- * **Educación en tiempos de Neoliberalismo.** Madrid. Morata, 2007, 2ª edic.
- * **Globalización e interdisciplinariedad: El curriculum integrado.** Madrid. Ediciones Morata, 2006, 5ª edic.
- * **El curriculum oculto.** Madrid. Ediciones Morata, 2005, 8ª edic.

--- O ---
