



UNIVERSIDAD
PEDAGÓGICA Y
TECNOLÓGICA
DE COLOMBIA



ÍNDICE

	Pág.
<u>PRESENTACIÓN</u>	10
 EJE 1 APRENDIZAJE MEDIADO POR LAS TIC	
<u>Gestión de aprendizajes en estudiantes de Licenciatura en Psicología mediante el apoyo de la plataforma educativa Eminus y trabajo colaborativo (Abril Castañeda Luna, Marcela Mastachi Pérez)</u>	12
<u>Uso y apropiación de las TIC en estudiantes de Educación Superior Tecnológica: análisis comparativo entre Educación Presencial y Educación a Distancia (Manuel Ortiz Cortés)</u>	24
<u>Integración de las Tecnologías de la Información y Comunicación en la Educación Superior (Eunice Guadalupe Martínez Aguirre, Verónica Guadalupe Jiménez Barraza, Luis Alberto González García)</u>	37
<u>Influencia de los itinerarios de vida en la conformación de trayectorias Educativas (María Isabel Enciso Ávila, María Hortensia Zúñiga Sánchez, José Alfredo Flores Grimaldo)</u>	49
<u>Una mirada a las competencias digitales de los docentes de la Universidad Autónoma de Nayarit como mejora de su práctica educativa (Juan Ildefonso Martínez Rivera)</u>	59
<u>Desarrollo de competencias a través del uso de las Tecnologías de Información y Comunicación en alumnos de la Unidad Académica de Economía de la UAN (Mónica Salcedo Rosales, Haydee Yadira Castañeda Herrera, Beatriz Herrera Escamilla)</u>	71
<u>Repositorios Institucionales en México que contienen Objetos de Aprendizaje (Ma. Oralia Arriaga Nabor, Alma Cristina Ramírez Covarrubias, María Palmira González Villegas)</u>	81
<u>Aceptación de los alumnos de los recursos tecnológicos para el aprendizaje (Raquel Aquayo González, Juan Luis Cota Quintero, Esmeralda Alvarado Félix)</u>	89

<u>Estrategias de uso de la tecnología para la investigación de los estudiantes de Bachillerato: diagnóstico cualitativo de las competencias de alfabetización informacional (<i>Rodrigo Polanco Bueno</i>)</u>	97
<u>Un acercamiento necesario a la utilización de las TIC en el contexto educativo colombiano (<i>Surgei Bolivia Caicedo Villamizar, Iraida Cruz Barcelay</i>)</u>	109
<u>Regularización en competencias comunicativas integrales (<i>Eunice Yamileth González Hernández, Armando Arrieta Granados</i>)</u>	119
<u>Manejo de información digital en estudiantes del Sistema Nacional de Bachillerato región Xalapa, Veracruz (<i>Enrique Arturo Vázquez Uscanga, Moisés Ramírez Hernández, Zurisadai Zavala Alcalá</i>)</u>	131
<u>Las TIC's como medio en el diálogo educativo (<i>Cirila Cervera Delgado, Mireya Martí Reyes, Marcos J. Estrada Ruiz</i>)</u>	141
<u>Uso del video digital en la enseñanza de la anestesiología dental (<i>Arturo Manuel Padilla Hermosillo, Dalia López Silva</i>)</u>	152
<u>Importancia de las TIC en la inclusión educativa. Atención a la Diversidad en aula común (<i>Surgei Bolivia Caicedo Villamizar, Diana Carolina Mogollon Gauta</i>)</u>	161
<u>Influencia del hipertexto en la construcción de la estructuración semántica (<i>Germán Amaya Franky, Luis Ramiro Portilla Flórez</i>)</u>	170
<u>Competencias en Tecnologías de Información y Comunicación de los estudiantes universitarios de la unidad Académica del Sur, Ixtlán del Río, de nuevo ingreso de Derecho, Ciencias de la educación y Psicología (<i>Oscar Arturo Robles Martínez, María Dolores Cossío Rivera, Luis Alberto Flores Becerra</i>)</u>	179
<u>El uso de las TIC en el ámbito fiscal por los alumnos de la Licenciatura en Contaduría Pública (<i>Iván Alejandro Brambila Pelayo, Mildred Ivonne Del Castillo Gómez, Norma Angélica Torres Galindo</i>)</u>	190
<u>El video digital y su contribución al aprendizaje de la asignatura de Tecnologías de la Comunicación y Gestión de la Información (<i>Luis Aníbal López Arciniega, Marco Antonio Chávez Árcega, Alma Cristina Ramírez Covarrubias</i>)</u>	198
<u>Realidad Aumentada en la educación: más allá del Pokémon Go (<i>María Palmira González Villegas, Marco Antonio Chávez Árcega</i>)</u>	206

<u>Hacia la comprensión de los nuevos roles y competencias docentes en el contexto educativo actual (<i>Felipe Abundis De León</i>)</u>	219

EJE 2

PROCESOS EDUCATIVOS CENTRADOS EN LA ENSEÑANZA

<u>Autoevaluación de estudiantes como estrategia para mejorar las actividades de enseñanza (<i>Nidia Micaela López Leyva, Claudia Karina Rocha Cázares, Carlota Leticia Rodríguez</i>)</u>	226
<u>Diagnóstico y análisis para la detección de necesidades tutoriales en los estudiantes de nuevo ingreso de la Unidad Académica del Sur, Extensión Ixtlán, Nayarit (<i>Marcela Gloria Camarena González, Palmira Elizabeth Chávez Alvarado, Adriana Deyanira Caro Romero</i>)</u>	235
<u>La Musiconferencia Interactiva, estrategia didáctica y experiencia de renovación pedagógica (<i>J. Jesús Gallegos Hernández</i>)</u>	247
<u>Necesidades formativas en los tutores del Área de la Salud (<i>Adriana López Cuevas, Wendy Fabiola Moreno Mokay, Juan Ruíz Xicoténcatl</i>)</u>	256
<u>Vocación y ética profesional en estudiantes de medicina (<i>Jesús Inés Beltrán Aispuro, Jesús Madueña Molina, Fernando Burqueño Alor</i>)</u>	266
<u>El desarrollo de habilidades de pensamiento en la Era del Conocimiento; una experiencia innovadora en la Escuela Normal de los Reyes (<i>Francisco Nájera Ruiz, Roberto Murillo Pantoja, Germán García Alavez</i>)</u>	275
<u>Enseñanza de habilidades emocionales, necesidades y retos de los docentes (<i>María Guadalupe Jardon Segura, Xiomara Rodríguez Mondragón, Ligia Malania Chávez López</i>)</u>	284
<u>Medición del manejo emocional en estudiantes de nivel superior y su importancia en la trayectoria escolar (<i>Georgina Castillo Castañeda, Andrés Augusto Arias Guzmán, Mario Enrique Ramírez Vázquez</i>)</u>	292
<u>Diseño de materiales didácticos en función de los estilos de aprendizaje de los estudiantes de Tercer Semestre de la Licenciatura de Ciencias de la Educación Semiescolarizado Universidad Autónoma de Nayarit (<i>Rosa Virginia Torres Hernández, Blanca Lía Parada Padilla</i>)</u>	302

<u>Un análisis sobre la evaluación de la enseñanza. Compromiso, responsabilidad o falta de capacitación hacia maestros de educación básica (<i>Myriam del Carmen Tovar Rivera, Imelda Sánchez Lara, Maricela Marmolejo Haro</i>)</u>	313

EJE 3

PROCESOS EDUCATIVOS CENTRADOS EN EL APRENDIZAJE

<u>La comprensión lectora en alumnos de 4º grado de primaria de la escuela Club de Leones núm.2. Un estudio diagnóstico (<i>Maricela Santiago Hernández, Marcela Mastachi Pérez</i>)</u>	322
<u>Taller de inmovilización externa para el tratamiento de fracturas cerradas mediante el Aprendizaje Basado en Equipos (ABE) (<i>Hermes Homero Méndez Serrano, Hilda Lizeth Urquidez Cuadras, José Raúl Morales Cuevas</i>)</u>	332
<u>Propuesta de intervención educativa colaborativa: técnica Jigsaw en la materia de Nutrición (<i>Hilda Lizeth Urquidez Cuadras, Elsa Amaranta Cabrera Sánchez, Dora Yaqueline Salazar Soto</i>)</u>	345
<u>Estrés en jóvenes universitarios (<i>Griselda Carmona Peña, Luz Lilian Beltrán Gómez</i>)</u>	355
<u>Estrategias de evaluación en grupos numerosos. Experiencia de la Escuela Secundaria ETI 1, turno matutino “Jesús Romero Flores” (<i>Diana Kassandra García Aguilar, Scarlett Allison Bernal Anzaldo, Adriana Bernal Triqueros</i>)</u>	366
<u>Concursos institucionales, insumo para la evaluación del aprendizaje (<i>Gertrudis Rodríguez Palomino, Fabiola Ernestina Barrientos Marañón</i>)</u>	378
<u>Dimensión dialógica y sustantiva del pensamiento crítico en los alumnos del Área de la Salud (<i>Mercedez Bianey López Bojórquez, Nikell Esmeralda Zárate Depraect, María Concepción Mazo Sandoval</i>)</u>	386
<u>El Aprendizaje Basado en Problemas: propuesta educativa para mejorar la motivación en los estudiantes de la Licenciatura en Gericultura (<i>Javier Guadalupe Gallardo Rubio, Dilia Denyss Zurita Camacho, Irma Osuna Martínez</i>)</u>	398
<u>Estrategias de aprendizaje situado para el fortalecimiento de la lectura (<i>Regina Dajer Torres, Adoración Barrales Villegas, Lilia Esther Guerrero Rodríguez</i>)</u>	406

<u>Retos de la evaluación del aprendizaje en la educación superior: el caso de la Universidad Autónoma de Baja California</u> (<i>Yaralín Aceves Villanueva, Yéssica Martínez Soto, Yoshie Adaemi Bio Olquín</i>).....	414
<u>Los canales de aprendizaje y su vinculación con el rendimiento académico en adolescentes de educación secundaria</u> (<i>Carlos Alberto Lomelí Cano, Ana Luisa González Reyes, Gloria Martínez Martínez</i>).....	427
<u>La educación en Derechos Humanos: contexto, postura y sensibilización</u> (<i>María del Socorro Román Segura</i>).....	438
<u>¿Hacia dónde enfocar la mirada en el aprendizaje integral de la niñez en contextos vulnerables?</u> (<i>Araceli Macías Huerta, María Guadalupe Pineda Guerrero, Raquel Rocío Hernández Pacheco</i>).....	450
<u>“Gamificación”: una experiencia motivacional en estudiantes del Programa Académico en Sistemas Computacionales de la Universidad Autónoma de Nayarit</u> (<i>Janoé Antonio González Reyes, Sergio Agustín Olivares Granados, María Irma Jarquín Ávila</i>).....	462
<u>Caracterización de la neurocognición y neuroaprendizaje en estudiantes de licenciatura</u> (<i>Héctor Torres Ríos, Alma Cecilia Medina Alcázar, Gabriela Alvarado Zermeño</i>).....	472
<u>Enfoque teórico predominante en la postura sobre educación en profesores universitarios. Caso: Universidad Autónoma de Nayarit, Área de la Salud</u> (<i>Alfredo Díaz Alejandro, María Patrocinio Toribio Suárez, Alejandro Zambrano Parra</i>).....	483
<u>La formación en investigación en el aula: representaciones de estudiantes de pedagogía ante los retos del Siglo XXI</u> (<i>María Elena Jiménez Zaldívar, Yadira Torres Rivera</i>).....	492
<u>Aprendizaje Basado en Problemas: estrategia didáctica centrada en el Aprendizaje</u> (<i>Efraín Mejía Cazapa</i>).....	503
<u>El aprendizaje del inglés entre niños de segundo grado de una primaria rural. Un estudio diagnóstico desde la investigación-acción</u> (<i>Fabiola Sofía Lima García, Jéssica Badillo Guzmán</i>).....	514
<u>La mejora de la práctica profesional desde los procesos de reflexión de los estudiantes normalistas</u> (<i>Elvira de la Rosa Donlucas, Francisco Nájera Ruiz</i>).....	526
<u>Sistema de indicadores para la evaluación de un curso de capacitación a través de una plataforma virtual de aprendizaje</u> (<i>Armando Ramírez Jiménez, Martha Alicia González Bueno, Antonio Saldaña Salazar</i>).....	534

EJE 4

INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y PRODUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO EN ENTORNOS DIVERSOS

<u>La importancia del lenguaje y la lengua para la valoración cualitativa de los aprendizajes (<i>J. Merced Rizo Carmona</i>)</u>	546
<u>Deserción y retención escolar en la Licenciatura de Letras Hispánicas de la Universidad de Guadalajara (2015) (<i>Gabino Cárdenas Olivares, María Estela Martínez Castro, Cuauhtémoc Banderas Martínez</i>)</u>	557
<u>Educación en el ámbito penitenciario femenino de Sinaloa, México (<i>Ana Imelda Coronel Cabanillas</i>)</u>	569
<u>Impacto del programa de intercambio estudiantil en la Facultad de Pedagogía e Innovación Educativa de la UABC (<i>María Isabel Reyes Pérez, Alma Adriana León Romero, María de Jesús Gallegos Santiago</i>)</u>	583
<u>La formación docente para la atención a la diversidad (<i>Audelia Rosalba Vieyra García, Mauro Alba Vázquez, Rosa Evelia Carpio Domínguez</i>)</u>	591
<u>Reflexión moral infantil de los discursos transmitidos en las Tecnologías de la Información y Comunicación (<i>José Benjamín Chávez Espinoza, Dulce Alely Espinoza Ramírez, Mónica Morado Santoyo</i>)</u>	606
<u>Reflexiones sobre la enseñanza de ética en investigación (<i>Mayté Pérez Vences, Marilú Villalobos López, Eduardo Alberto Mendoza Pérez</i>)</u>	617
<u>Eliminando la disparidad en el aprendizaje. Caso de estudio: ciegos y débiles visuales en la universidad (<i>Yordanka Masó Dominicó</i>)</u>	626
<u>Investigación educativa, un enfoque desde la complejidad (<i>José de Jesús Puqa Olmedo, Claudia Adabella Cortés Valdivia</i>)</u>	638
<u>Relación entre inteligencia emocional y atención al cliente en trabajadores de la empresa SI UCMICROCRÉDITOS (<i>Nimbe E. Vargas Zaleta, Araceli Galindo Díaz, Celina Márquez García</i>)</u>	648
<u>Cómo debe ser la tutoría desde la filosofía de Giroux (<i>Eliseo Ayala Valdés, Karla Videt Ayala Valdés, Alma Teresa Corona Armenta</i>)</u>	657
<u>Violencia física y emocional que sufren las jóvenes universitarias en su contexto social (<i>Alejandro Vera Pedroza, Aryana Odette Rodríguez Hernández, Yuridia Monserrath Reyes Medina</i>)</u>	664

<u>El cambio en proceso... hacia la equidad de género (Juana Elena Guzmán Valdez, Ángel Segura Hernández, Elizabeth Íñiguez Zamarrón)</u>	672
<u>Alfabetización digital de adultos en la educación no formal (Nora Verónica Druet Domínguez, Gladys Julieta Guerrero Walker, Luisa Rosa Isela Aguilar Vargas)</u>	679
<u>El proyecto de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (Francisco Guzmán Marín, Gabriela Díaz Orozco, Gabriela Berenice Soto Moreno)</u>	691
<u>La colegialidad vínculo en la construcción de la identidad micropolítica del Consejo Técnico Escolar (Florentino Silva Becerra)</u>	704
<u>La implementación de fuentes primarias y secundarias en la enseñanza de la historia en bachillerato (Raquel de Jesús Vélez Castillo)</u>	714
<u>¿Son las becas escolares un apoyo Vs. vulnerabilidad de los estudiantes de pedagogía? (Lilia Esther Guerrero Rodríguez, Adoración Barrales Villegas, Regina Dajer Torres)</u>	723
<u>Perspectivas de la Reforma Educativa: desde la opinión de los actores Educativos (Claudia E. Argüelles González, Karen Guadalupe Ramírez Vera)</u>	734
<u>Música y Pintura, un acompañamiento hacia la inclusión social (Ana Laura Domínguez Anquiano, Ana Genoveva Martínez de la Cueva Astigarraga, Jasond Alejandro Quetzalcóatl Parra Cárdenas)</u>	742
<u>Representaciones sociales sobre la violencia escolar en la Educación Básica: el caso de tres primarias en León, Guanajuato (Fortunata Sánchez Virelas, Hermelinda Rayas Rocha, Juan Alonso Quezada Hernández)</u>	752
<u>La investigación y la vinculación social universitaria (Gabriela Alvarado Zerméño, María Guadalupe Pineda Guerrero, Héctor Torres Ríos)</u>	762
<u>El sentido de la tutoría en Chiapas: una práctica de formación de Investigadores (Catalina López Ordoñez, Judith Naidorf)</u>	776
<u>Diagnóstico del nivel de competencia lingüística en inglés general de los docentes con perfil Prodep del Área Económico-Administrativas de la Universidad Autónoma de Nayarit (María Enriqueta Martínez Guevara, Martha Alicia González Bueno, Antonio Saldaña Salazar)</u>	788
<u>Determinantes y afrontamiento de estrés en estudiantes de Odontología (Irene Gutiérrez Dueñas, Ma. Gabriela Corona Tabares, Luz Arminda Quiñonez Zárate)</u>	801

<u>Capacidades transversales del egresado de Ciencias de la Salud de la Universidad Autónoma de Nayarit (José Ramón Olivo Estrada, Carmelina Montaña Torres, Bernabé Ríos Nava)</u>	812
<u>La gobernabilidad del Sistema Educativo Mexicano (Laura Talina Rivera Rivas, Hugo Fabio Pérez Ocampo, Jazmín Peña González)</u>	824
<u>Experiencias estudiantiles dentro del proyecto “Atención a necesidades educativas de grupos vulnerables urbanos a través de ludotecas infantiles”, con niños de 2 a 12 años, en las colonias Fraccionamiento PRI y 3 de Julio de Tepic, Nayarit (Ilse Vianeth Gutiérrez Paz, Angélica Michelle Vironchi Bizarrón, Jorge Isaak Amaral Delgado)</u>	840
<u>Educación no formal, un acercamiento al Modelo Educativo de la Universidad de Guanajuato (Arelith Samantha Jannis Torres Zamora, Francisco Javier Morales González, Daniela Alberto Morales)</u>	848
<u>Acceso abierto y los repositorios institucionales: fundamentos para la producción del conocimiento científico (Adalberto. Adalberto Iriarte Solís, Luis Daniel Quevedo Tiznado, Ma. Oralia Arriaga Nabor)</u>	857
<u>Sistema de inclusión universitario, caracterización población universitaria. SIUP (Ginna Viviana Pérez Reyes, Diana Milena Celis, Ana Milena Paternina Correa)</u>	869
<u>La formación en enfermería sin discriminación de género (Sandy Meléndez Chávez, Sara Huerta González, Alba Hortencia González Reyes)</u>	882
<u>El papel de la filosofía en el desarrollo de los procesos humanos (Martha Albina De la Rosa Aquiar, Alejandra Cruz Flores, Alejandra Arias Reyes)</u>	890
<u>La formación de sujetos en el Plan de estudios de la Lic. en Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Nayarit (Mario Enrique Ramírez Vázquez, Georgina Castillo Castañeda, Andrés Augusto Arias Guzmán)</u>	898

PRESENTACIÓN

Esta Memoria es un documento interno de trabajo para el análisis y discusión durante las actividades del 12° Congreso de Investigación Educativa Internacional. Se espera que el producto de los esfuerzos conjuntos sean las problemáticas educativas comunes de las organizaciones participantes y que serán la materia prima para la Sesión Plenaria, al término del evento.

Cada apartado corresponde a los Ejes señalados en la Convocatoria del Congreso, en donde convergen resultados de investigación, avances y reflexiones o ensayos.

Se espera que el presente cumpla con las expectativas de los participantes, al tener a su disposición la producción académico-científica de los investigadores, académicos y estudiantes, con el fin de preparar sus intervenciones durante las mesas de trabajo.

EJE 1

APRENDIZAJE MEDIADO POR LAS TIC

Gestión de aprendizajes en estudiantes de Licenciatura en Psicología mediante el apoyo de la plataforma educativa Eminus y trabajo colaborativo

Abril Castañeda Luna
acastlu@gmail.com
Marcela Mastachi Pérez
mmastachi@uv.mx

RESUMEN:

Este documento presenta avances del trabajo de investigación realizado en la Experiencia Educativa (E.E) Técnicas Básicas de Administración de Recursos Humanos de la Licenciatura en Psicología de la Universidad Veracruzana en Poza Rica, Veracruz; utilizando la plataforma educativa institucional EMINUS como un apoyo con el fin de gestionar los aprendizajes de dicho curso mediante la estrategia de trabajo colaborativo. La metodología que se ha seguido para este proyecto es la APRA (Gairín, J., 2014): acceso, permanencia y rendimiento académico; siguiendo los requisitos de la Maestría en Gestión del Aprendizaje de la Universidad Veracruzana que una de las autoras cursa como becaria CONACYT. Por lo que se muestran aquí los resultados de las dos primeras fases: previa (crear condiciones) y planificación o diseñar; lo cual ha implicado el conocimiento del contexto, la negociación, la detección de necesidades, formulación de objetivos, elaboración del plan de actuación seleccionando la estrategia de trabajo colaborativo como la adecuada al contexto, y diseñar las acciones concretas a implementar en la siguiente fase.

PALABRAS CLAVE: gestión del aprendizaje, trabajo colaborativo, educación superior, plataformas educativas.

INTRODUCCIÓN

De acuerdo con el Programa Sectorial de Educación 2013 – 2018, la educación superior debe estar orientada al logro de las competencias que se requieren para el desarrollo democrático, social y económico del país; las instituciones de educación superior deben fortalecer la formación de profesionistas capaces de generar, aplicar e innovar conocimientos de la ciencia y la tecnología, con el propósito de consolidar un sistema nacional de educación superior con proyección y competitividad internacional y fomentar en los jóvenes el desarrollo de destrezas y habilidades cognitivas asociadas a la ciencia, la tecnología e innovación, vinculándolas con el sector productivo.

Las universidades y en general todo el sistema educativo debe preparar a ciudadanos en una sociedad en la que el acceso a la información, y la toma de decisiones se convierten en los elementos distintivos de la educación de calidad. De acuerdo a López (2008), la virtualización de la educación superior está aumentando a un ritmo rápido.

Alineada a las políticas y tendencias, la Universidad Veracruzana y en particular la Facultad de Psicología Región Poza Rica Tuxpan, se encuentra en un proceso de rediseño con enfoque en competencias. Una educación superior basada en el desarrollo de competencias, se enfoca en dotar a los individuos de capacidades que les permitan adecuarse a los requerimientos que la disciplina en formación y posteriormente la sociedad y el ámbito laboral prescriban (Irigoyen, Jiménez y Acuña, 2011).

Particularmente la academia del área organizacional de esta carrera, donde se ha visto la necesidad de que la Experiencia Educativa (E.E.) Técnicas Básicas de Administración de Recursos Humanos (en adelante se abreviará como TBARH), integre el uso de las TIC. Debido a que tiene la modalidad de seminario y los estudiantes acuden a realizar prácticas profesionales en las empresas u organizaciones locales, por lo que no se requiere su presencia todo el tiempo en el aula, por ello, la gestión del aprendizaje y desarrollo de competencias, apoyado en el uso de las TIC's por medio del aprendizaje colaborativo facilitaría la comunicación, los saberes, el acceso a una acción comunicativa con intenciones de formación (Unigarro, 2004), donde quiera que ellos se encuentren y a cualquier hora.

Por lo anterior se ha planteado la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo gestionar los aprendizajes de la E.E. TBARH en estudiantes de la Licenciatura en Psicología, mediante el uso de la plataforma institucional EMINUS y del trabajo colaborativo? Así esta investigación tiene como propósito coadyuvar en la formación de profesionales de la psicología para que apliquen técnicas modernas de Administración de Personal en los procesos de incorporación, formación, permanencia y desarrollo de los trabajadores en las organizaciones.

Este trabajo de investigación, se desarrolla dentro del programa educativo de la Maestría en Gestión del Aprendizaje de la Facultad de Pedagogía Región Poza Rica-Tuxpan perteneciente al padrón del CONACYT del cual las autoras son becaria y docente respectivamente; para colaborar de manera adjunta con la docente de la E.E TBARH en la Facultad de Psicología de la misma región y trabajar la propuesta con su grupo de estudiantes.

SUSTENTACIÓN

Las políticas educativas en el plano universitario, se han orientado a formar profesionales en un escenario, que implica pensar, trabajar y tomar decisiones en colaboración con otros profesionales, para resolver problemas con un máximo de ejecución eficiente (Orozco, 2000). La formación universitaria que parte de modelos basados en una concepción del conocimiento y de los contenidos como los objetivos primordiales del aprendizaje está siendo modificada, debido al acelerado cambio de los conocimientos, el acceso y la manera en como fluye y, en consecuencia, la provisionalidad de los saberes (López, 2007; Meléndez y Gómez, 2008; Posada,

2004; Rodríguez, 2007; Villa y Villa, 2007; Yániz, 2008), generando que los procesos de adquisición, clasificación, disponibilidad, uso y generación del conocimiento demanden nuevos lenguajes y requieran un cambio de concepción con respecto a los saberes (Orozco, 2000).

Las nuevas necesidades educativas apuntan hacia:

- 1) un nuevo concepto de los saberes, los que ya no se consideran como entidades estáticas y reproducibles,
- 2) la integración de las fuentes de conocimiento externas a la institución escolar en la revisión y diseño de los programas de estudio, incorporando una visión de los profesionales que conciben en su totalidad las situaciones a las que se verán enfrentados;
- 3) la reflexión respecto de la difusión generalizada del conocimiento y la disponibilidad del mismo, considerando las limitaciones referidas a la adquisición y operación de la tecnología informática, la capacidad de acceso, tratamiento y asimilación del saber (Jonnaert, Barrete, Masciotra y Yaya, 2006).

Con base en estas tendencias y requerimientos sociales, se plantea una educación basada en el desarrollo de competencias, que dote a los individuos de capacidades que les permitan adecuarse a los requerimientos que la disciplina en formación y posteriormente la sociedad y el ámbito laboral prescriban.

Entendiendo como competencias al conocimiento (lectura, escritura, lenguaje y lógica aritmética), al desempeño profesional (aptitudes y valores asociados al ámbito laboral) y técnico (habilidades y destrezas en el campo especializado), que significan calidad e idoneidad en el desempeño, protagonismo de los estudiantes, planificación de la enseñanza a partir del aprendizaje y contextualización de la formación (Barrón, 2000; Tobón, 2006; Yániz, 2008).

Rojas (2000) al respecto comenta que en el nivel de educación superior, la formación profesional universitaria habrá de encaminarse hacia una comprensión de la relación entre las ciencias, las humanidades y la tecnología de manera integral.

El enfoque de la educación por competencias tiene como referencia la teoría constructivista, que sostiene que el individuo -tanto en los aspectos cognoscitivos y sociales del comportamiento como en los afectivos- no es un mero producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción entre esos dos factores. Que se realiza con los esquemas que ya posee y con lo que ya construyó en su relación con el medio que la rodea (Díaz y Hernández, 2002).

Otro concepto importante que enmarca esta investigación es el blended learning o aprendizaje semipresencial (para efectos de este trabajo) se describe como aquel

modo de aprender que combina la enseñanza presencial con la tecnología no presencial: *“which combines face-to-face and virtual teaching”* (Coaten, 2003; Marsh, 2003). Una idea clave es la de selección de los medios adecuados para cada necesidad educativa.

En este caso el medio principal sería una plataforma educativa, particularmente EMINUS. Una plataforma educativa es un Sistema de administración de aprendizajes, es un espacio virtual que emplea la tecnología de Internet para agrupar diversos elementos tecnológicos que pueden propiciar aprendizajes a distancia a partir del diseño del curso, los materiales educativos, la interacción y la mediación del profesor. Parra (2005), Colunga y Jiménez (2007), precursores de EMINUS la han definido como sigue: El sistema llamado “EMINUS” (Sistema de Educación Distribuida de la Universidad Veracruzana) es un sistema de Administración de Ambientes Flexibles de Aprendizaje el cual sirve para presentar cursos en línea para distribuirse en internet o redes internas.

En cuanto a la estrategia de aprendizaje que se ha decidido implementar es el Trabajo Colaborativo, entendiéndolo como una herramienta metodológica que consiste en trabajar con pequeños grupos heterogéneos de alumnos que comparten metas comunes y donde cada uno se responsabiliza de su propio aprendizaje pero contribuye a dar soporte y ayuda al de los demás; constituye una experiencia académica eminentemente social (Johnson & Johnson, 1999).

Por otra parte, la metodología de esta investigación es la APRA (acceso, permanencia y rendimiento académico) del proyecto ACCEDES (Gairín, J., 2014) que consiste en las fases que se muestran en la figura 1.



Figura 1. Fases de la metodología APRA.

La fase previa, se realizó en el semestre correspondiente a agosto 2015- enero 2016. En agosto 2015 se realizó un primer acercamiento con la entonces coordinadora del área organizacional (se omite el nombre por cuestiones de confidencialidad y ética de la investigación) de la Facultad de Psicología, misma que es la docente titular de

la E.E. Técnicas Básicas de Administración de Recursos Humanos, con el objetivo de dialogar la posibilidad de realizar este trabajo de investigación que forma parte del programa educativo de la Maestría en Gestión del Aprendizaje. Posteriormente, se realizó una visita en el mes de octubre de 2015 para dialogar y solicitar permiso a la docente con respecto a los pasos siguientes que se realizarían en ese periodo.

En el mes de noviembre, se aplicó una guía de observación durante las sesiones de clase de la E.E. TBARH, con el grupo y la docente presente. En el mes de enero se aplicó una entrevista a la docente con el fin de profundizar la información para conocer el contexto en que se desarrolla su labor, en mayo se aplicó la técnica FODA y durante agosto de 2016 se aplicaron los instrumentos cuestionario de Conocimiento y acceso a EMINUS y Cuestionario de Actitudes hacia el Trabajo Colaborativo al grupo con el que se realizará la propuesta de trabajo.

A continuación se describen los instrumentos aplicados:

1. Instrumento Guía de observación

Este instrumento tiene como finalidad conocer el contexto en el que se desarrollan las sesiones de clase de la E.E. TBARH. Los aspectos que se observaron de acuerdo a este instrumento son:

- a) Datos generales
- b) Características del espacio escolar
- c) Interior del aula
- d) Actividades que realiza el docente y estudiantes
- e) Uso de las TIC's y plataformas educativas

El instrumento se aplicó en dos sesiones, en la que la investigadora fue presentada al grupo por parte de la docente, pero no tomó parte pues el fin de estas observaciones fue conocer la dinámica de las sesiones lo más cercana posible a lo cotidiano y real.

2. Instrumento "Guía de Entrevista"

El instrumento consiste en 20 preguntas abiertas, organizadas para obtener información de los siguientes rubros: los datos generales de la docente; datos del área organizacional de la Facultad de Psicología; información sobre el curso TBARH: objetivos y requisitos previos, diseño y desarrollo de actividades, uso de las TIC, datos del grupo de estudiantes que se tiene regularmente, forma y momentos de evaluación.

3. Análisis FODA

En la fase dos "diseñar", con el fin de determinar los objetivos de plan de acción, se aplicó un análisis FODA institucional, que de acuerdo a Guillaumín, Canal, Ochoa,

Pineda, y Berlín (2003:137) en su texto “Planeación estratégica aplicada a unidades académicas universitarias” la técnica FODA se realiza en 4 ámbitos: académico, administrativo, normativa e infraestructura. La aplicación de esta técnica consiste en analizar los 4 ámbitos de forma interna (fortalezas y debilidades) y de forma externa (oportunidades y amenazas), esta matriz se llenó con base al conocimiento que se ha tenido de la institución a partir de la primera fase “crear las condiciones”.

4. Cuestionario de Conocimiento y acceso a EMINUS

Este cuestionario identifica el conocimiento y experiencia que ha tenido el estudiante en el uso de la plataforma EMINUS, el acceso a equipo de cómputo personal e internet tanto en el aula como fuera de ella. Este instrumento consta de 22 afirmaciones tipo Likert, de acuerdo con la siguiente escala: 3. De acuerdo 2. Neutral 1. En desacuerdo. Se aplicó a 38 de los 47 alumnos que cursan la E.E TBARH del área organizacional de la Lic. En Psicología en el semestre actual agosto 2016- enero 2017.

RESULTADOS O APORTACIONES

De acuerdo con los resultados que arrojan los instrumentos de la primera fase, las características relevantes del contexto en el que se desarrolla el curso de la E.E. TBARH son:

El grupo de la E.E. TBARH del área organizacional de la Licenciatura en Psicología, durante el periodo Agosto 2015- Enero 2016 estuvo conformado por 47 estudiantes y durante el periodo febrero- julio 2016 estuvo conformado por 33 alumnos. Esta Experiencia Educativa es considerada como seminario teórico- práctico y es obligatoria, pertenece al área de formación disciplinar en la currícula y al área organizacional (de un total de 4 áreas de formación disciplinar en que se divide la Lic. en Psicología), se imparte en un total de 5 horas a la semana, 3 prácticas y 2 teóricas, en un horario de 11:00 a 12:00 horas de lunes a viernes.

La clase se imparte en un aula que cuenta con un espacio disponible para 30 estudiantes, está equipado con cañón, pintarrón, escritorio, pizarrón de caucho para avisos y cuenta con acceso a la red institucional. Estas características se obtuvieron mediante la aplicación del instrumento “Guía de Observación”.

Respecto a las características del curso de la E.E. TBARH, la docente titular mencionó en la entrevista, que por lo regular sus grupos son de 40 a 50 alumnos, acostumbra a trabajar de forma individualizada al inicio del curso en la mitad de las actividades que realizan, y en forma cooperativa en la otra mitad, en las que por equipos los estudiantes deben realizar prácticas en organizaciones de la ciudad. Debido a esto las evidencias a revisar resultan numerosas.

Con esta información y la continuidad de las observaciones en el aula, se aplicó la técnica FODA y debido a que la investigación y la puesta en marcha de la propuesta se realizarán puntualmente en el ámbito académico por la naturaleza de la Maestría en Gestión del Aprendizaje y también por el perfil de las investigadoras; las principales necesidades detectadas en este ámbito son las que se describen a continuación en la Figura 2. FODA del ámbito académico.

	POSITIVO	NEGATIVO
INTERNO	FORTALEZAS	DEBILIDADES
	• Reuniones periódicas de las academias. • Rediseño de los programas de estudio • La academia del área organizacional está recibiendo capacitación en diseño de ambientes alternativos de aprendizaje. • Realización de prácticas en instituciones u organizaciones. • Compromiso de parte de la docente titular con la realización del proyecto.	• Escasa capacitación para el uso de EMINUS. • Gran carga horaria de los estudiantes. • Sobrepoblación en los grupos (más de 40-50). • Dificil comunicación entre docentes y estudiantes durante la realización de prácticas extra- áulicas.
EXTERNO	OPORTUNIDADES	AMENAZAS
	• La Facultad ofrece servicios de consultoría y talleres o cursos. • Existen organizaciones, que solicitan prestadores de servicio y practicantes con posibilidad de incorporarse a laborar. • Las políticas apuntan al desarrollo de competencias y uso de las TIC.	• Presupuesto estatal • Suspensión de labores o clases

Figura 2.FODA del ámbito académico

Los resultados del cuestionario conocimiento y acceso a EMINUS se muestra en la siguiente Figura 3. Conocimiento y acceso a EMINUS

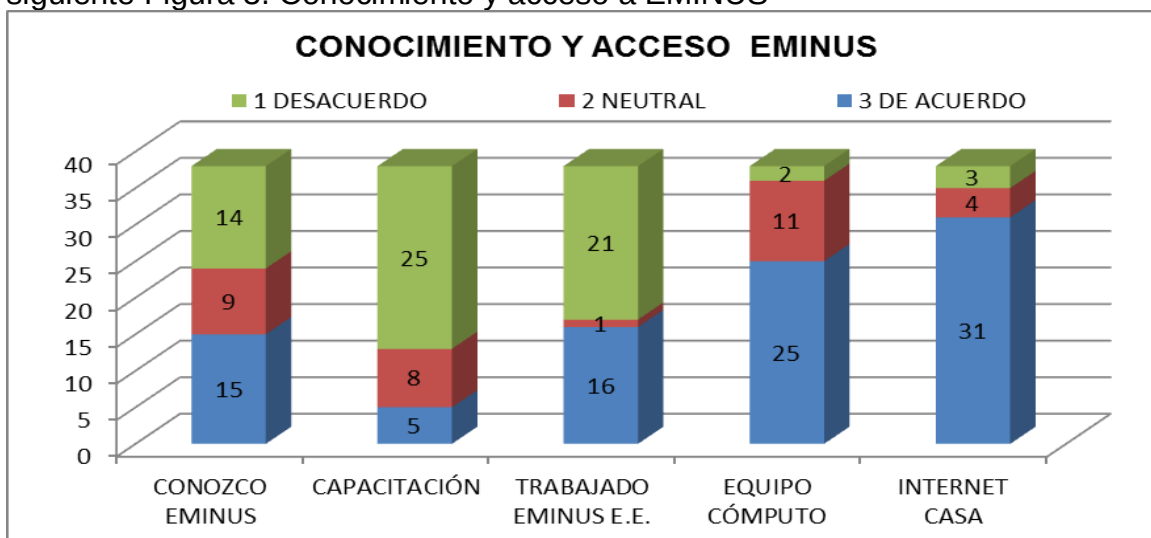


Figura 3. Resultados Cuestionario conocimiento y acceso a EMINUS

En la gráfica es posible identificar que respecto a la cuestión “conozco la plataforma EMINUS” hay equilibrado número de estudiantes que responden de acuerdo y en desacuerdo (15 y 14 respectivamente) y 9 responden de manera neutral. Para

aclarar sobre esta postura, se preguntó a los estudiantes el porqué de esta respuesta, a lo cual algunos comentaron “si la hemos visto, sé a qué se refiere y donde encontrarla pero no la he utilizado”. Por lo que se considera que predomina el número de estudiantes que no la ha utilizado.

Lo anterior se relaciona con la cuestión de capacitación, donde 25 de los 38 estudiantes responden que no han recibido capacitación formal. Continuando con este indicador solamente 16 de los 38 estudiantes han trabajado en EMINUS al menos en una de las Experiencias Educativas de la Licenciatura y 21 no lo han hecho, solo una persona responde de manera neutral puesto que menciona que su uso no fue constante.

La mayoría (31) tiene acceso a internet fuera de la escuela, ya sea en su casa, pensión o habitación. Los estudiantes que responden de forma neutral o negativa (4 y 3 respectivamente) cuentan con la posibilidad de acudir a un café internet, según responden al ítem final de este cuestionario.

Con los resultados de este cuestionario, se considera que el trabajo en la plataforma EMINUS, resulta pertinente debido a que la mayoría cuenta con recursos y/o equipo necesario; sin embargo deberá ser gradual pues la mayoría no ha utilizado esta plataforma educativa para lo que deberán recibir capacitación de su uso así como asesoría durante el desarrollo de actividades. La implementación de la plataforma EMINUS sería un elemento innovador puesto que hasta ahora no se ha utilizado en este curso, y debido a que es la plataforma institucional y un recurso disponible que se ha desaprovechado y que permite la comunicación, asesorías, colaboración, disposición de materiales, andamiajes entre otros, en distintos tiempos y espacios.

Considerando los resultados antes presentados, las necesidades detectadas en lo académico permiten identificar la relevancia de realizar este trabajo enfocándose en la gestión del proceso de aprendizajes para favorecer la comunicación durante las prácticas extra-áulicas, optimizar tiempos, capacitación a estudiantes y docentes en la plataforma EMINUS, trabajar con grupos sobrepoblados y las actitudes de los estudiantes a presentar el trabajo final (simulador de curso de capacitación en el que ellos cumplen el papel de instructores frente a sus compañeros y docente).

Realizando un análisis de esta información, se ha planteado la siguiente propuesta que se planea implementar en el semestre agosto 2016- enero 2017, a continuación en la figura 4. Propuesta de plan de acción, se detallan objetivos, acciones, horario, lugar y fecha.

No.	ACCIÓN	OBJETIVO PARTICULAR	MEDIO/ HORARIO/ LUGAR/ FECHA
1	Diagnóstico	Detectar y compartir expectativas, motivaciones, intereses y conocimientos previos.	11:00- 12:00 aula 6 edificio A Agosto/16
2.	Sensibilización- actividad introductoria.	Dar a conocer los objetivos, forma de trabajo, establecer clima de confianza, así como la importancia de la gestión en el aula a los estudiantes.	11:00- 12:00 aula 6 edificio A Agosto- septiembre/16
3	Elaborar un anuncio para el proceso de reclutamiento	Realizar una eficiente selección de personal, por medio de las fuentes de reclutamiento y acciones creativas.	Mediante Word online de Mi Correo UV, EMINUS para entrega. Presencial: 19 y 22 de Septiembre/16
4	Diseñar un programa de inducción y un video de bienvenida de una organización.	El estudiante será capaz de elaborar un programa de inducción y un video de bienvenida de una organización.	Mediante Word online de Mi Correo UV, youtube, EMINUS para entrega. Presencial: 26 y 29 Septiembre/16
5	Diseño de manual de capacitación con base en la Norma Técnica de Competencia Laboral	Identificar los apartados que un manual de un curso de capacitación debe contener de acuerdo a la NTCL.	Mediante Word online de Mi Correo UV, EMINUS para entrega. Presencial: 3 y 6 Octubre/16
6	Realizar y protagonizar un video educativo de impartición de cursos.	Practicar la efectiva conducción de un curso de capacitación.	Subir el video a youtube y compartir el Link en EMINUS Presencial: 17 y 21 Octubre/ 16
7	Foros de discusión en EMINUS	Desarrollar habilidades de trabajo colaborativo, brindar asesoría y comunicación entre pares. Habilidades en el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación.	En EMINUS, se apertura un foro por cada acción de la 2 a la 5, durante las mismas fechas.
8	Evaluación final.	Detectar el cumplimiento de objetivos, expectativas y metas.	Presencial: 11:00- 12:00 aula 6 Noviembre- diciembre/16
9	Sesión de cierre	Compartir los resultados, cumplimientos de expectativas y objetivos personales y grupales.	Presencial: 11:00- 12:00 23 Noviembre/16

Figura 4. Propuesta de plan de acción.

Para el desarrollo de estas actividades, se considera a la plataforma EMINUS como viable para la gestión de los aprendizajes pues no solo será utilizada como un repositorio de materiales y recursos ya que esto es solo una de las funciones que tiene el sistema; EMINUS fungirá también como la plataforma que posibilite la comunicación, interacción y colaboración entre los estudiantes, docente y el desarrollo de las actividades del curso. Ya que permite la comunicación en forma sincrónica y asincrónica utilizando las Tecnologías de la Información y la Comunicación para aprovechar la facilidad de distribución de materiales formativos y herramientas de comunicación.

Esto con el fin de crear un entorno completo para el aprendizaje ayudando a la vez a mejorar los niveles educativos sin límites de tiempo y de distancia, permitiendo a cada estudiante tomar el control de su aprendizaje y formación de una forma independiente y colaborativa; pues cuenta con: espacios de colaboración, salón de clase, foros, actividades, evaluaciones, líneas de tiempo, rubricas, y está vinculada a la cuenta de correo institucional de los estudiantes. En EMINUS es posible insertar archivos de Google Drive, YouTube; entre otras herramientas y plataformas resulta idóneo para monitorear, revisar y evaluar los productos de las actividades realizadas como desempeño de los estudiantes. A continuación se muestran los íconos y funciones de este sistema en la figura 5 y en la figura 6 el espacio de colaboración.

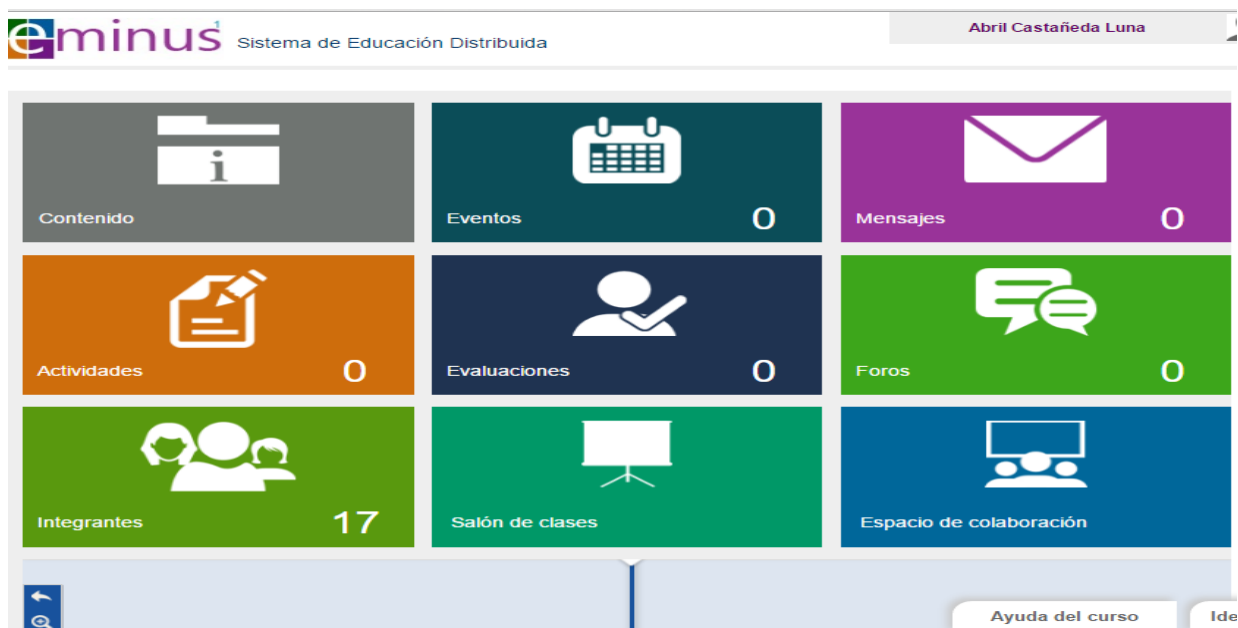


Figura 5. Plataforma EMINUS.

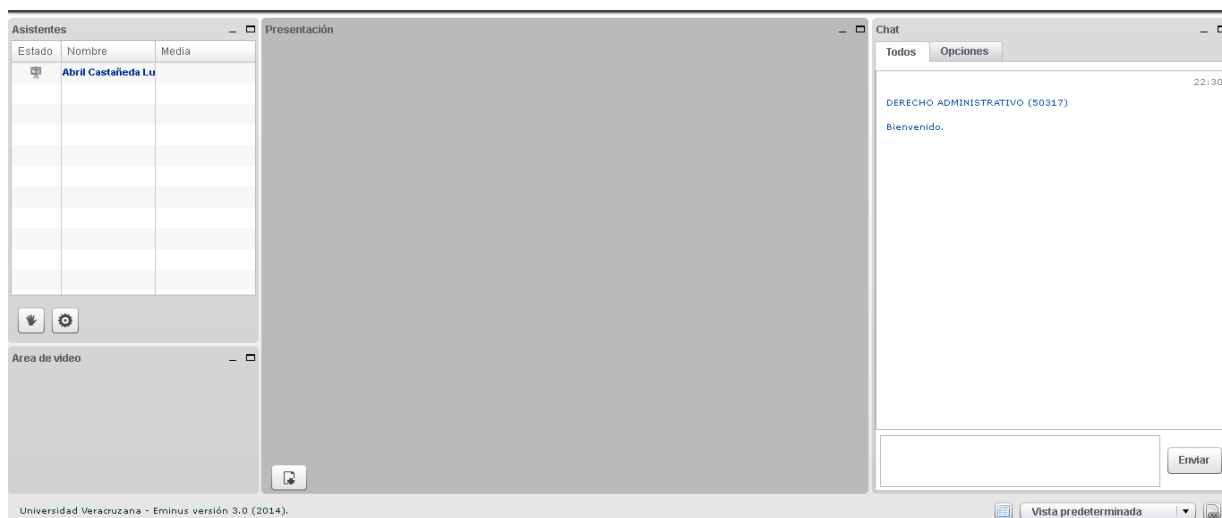


Figura 6. Espacio de colaboración en EMINUS.

El trabajo colaborativo se ha seleccionado debido a que brinda la oportunidad de elevar el rendimiento de los estudiantes que participan en un mismo equipo -al integrar equipos de trabajo heterogéneos se benefician los estudiantes bien dotados como los que requieren de mayor soporte- y por otra, el facilitar el establecimiento de relaciones interpersonales positivas entre los participantes sentando así las bases de una comunidad de aprendizaje que valora la diversidad (Johnson y Johnson, 1999). Además contribuye a la formación del futuro profesionista que habrá de desempeñarse en colaboración permanente con la construcción de las realidades económicas, sociales y humanas que le corresponderán vivir. Lo cual se relaciona directamente con los objetivos del curso, de esta investigación y de las tendencias educativas.

Durante las fases siguientes, se implementará la propuesta del plan de acción iniciando con el diagnóstico del grupo de estudiantes y continuando con los ajustes de la planeación y aplicación de las actividades, durante el proceso se realizará la evaluación de resultados de la misma, posteriormente la fase de institucionalización y difusión.

BIBLIOGRAFÍA

Barrón, C. (2000). *La educación basada en competencias en el marco de los procesos de globalización*, en M. A. Valle. Formación en competencias y certificación profesional. México: Universidad Nacional Autónoma de México

Coaten, N. (2003): *Blend learning*. Educaweb 69. Recuperado de <http://www.educaweb.com/esp/servicios/monografico/formacionvirtual/1181076.asp>

Colunga, A. (2005) *Eminus. Sistema de Educación distribuida*. Diapositivas. Dirección General de Tecnología de Información. Universidad Veracruzana. En. http://www.cudi.edu.mx/primavera_2005/presentaciones/alejandro_colunga.pdf

Díaz Barriga Arceo, F. y Hernández Rojas, G. (2002). *Estrategias Docentes para un aprendizaje significativo. Una aproximación constructivista*. México: Mc. Graw Hill.

Gairín, J. (2014). *Colectivos vulnerables en la universidad. Reflexiones y propuestas para la intervención*. Barcelona: Wolters Kluwer.

Guillaumin, A.; Canal, M.; Ochoa, O.; Pineda, M., Y Berlín, T. (2003): *Planeación estratégica aplicada a unidades académicas universitarias*. México: Universidad Veracruzana.

Irigoyen, J.; Acuña, K.; Yerith, M. (2011). *Análisis De Las Interacciones Didácticas: ¿Cómo Auspiciar La Formación De Estudiantes Competentes En El Ámbito Científico?* Enseñanza E Investigación En Psicología. 16(2), Pp. 227-244. Consejo Nacional Para La Enseñanza En Investigación En Psicología A.C. Xalapa, México.

Johnson, David W., and Frank P. Johnson. (1999). *Learning Together and Alone: Cooperative, Competitive, and Individualistic Learning*. Needham Heights. MA: Allyn & Bacon.

Jonnaert, P.; Barrette, J.; Masciotra, D. y Yaya, M. (2006). *Revisión de la competencia como organizadora de los programas de formación: hacia un desempeño competente*. Publicación del Observatorio de Reformas Educativas. Recuperado de: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/COPs/Pages_documents/Competencies/ORE_Spanish.pdf

López, F. (2008). *Tendencias De La Educación Superior En El Mundo Y En América Latina Y El Caribe*. 13(2) pp. 267-291. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP.

Marsh, G. E.; Mcfaden A. C., Y Price, B. (2003). *Blended instruction adapting conventional instruction for large. Classes*. En: On-line journal of distance learning administration, VI (IV). Winter.

Meléndez, S. y Gómez, L. (2008). *La planificación curricular en el aula. Un modelo de enseñanza por competencias*. 14(26) pp. 367-392. Laurus.

Orozco, B. (2000). *De lo profesional a la formación en competencias: giros conceptuales en la noción de formación universitaria*. En M. A. Valle. *Formación en competencias y certificación profesional* (pp. 105-139). México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Parra, R. (2005). *Eminus v1.0 Sistema de Educación Distribuida*. Recuperado de: http://www.cudi.edu.mx/primavera_2005/presentaciones/alejandro_colunga.pdf

Posada, R. (2004). *Formación superior basada en competencias, interdisciplinariedad y trabajo autónomo del estudiante*. Revista Iberoamericana de Educación (versión digital). Recuperado de: <http://www.rieoei.org/deloslectores/648Posada.PDF>

Rodríguez, H. (2007). *El paradigma de las competencias hacia la educación superior*. Revista de la Facultad de Ciencias Económicas. XV (1) pp. 145-165.

Rojas, I. (2000). *La educación basada en normas de competencia (EBNC) como un nuevo modelo de formación profesional en México*. En M. A. Valle. *Formación en competencias y certificación profesional* (pp. 45-75). México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Secretaría de Educación Pública, (2013). *Programa sectorial de Educación*. 2013- 2018. En <http://www.spep.sep.gob.mx/index.php/component/content/article/221>

Tobón, S. (2006). *Aspectos básicos de la formación basada en competencias*. Talca: *Proyecto Mesesup*. Recuperado de: <http://www.uv.mx/facpsi/proyectoaula/documents/Lectura5.pdf>

Villa, A. y Villa, O. (2007). *El aprendizaje basado en competencias y el desarrollo de la dimensión social en las universidades*. Pp. 15-48. Educar, 40

Yániz, C. (2008). *Las competencias en el currículo universitario: implicaciones para diseñar el aprendizaje y para la formación del profesorado*. Red U. Revista de Docencia Universitaria, Monográfico. Recuperado de: http://www.um.es/ead/Red_U/m1/yaniz.pdf

Uso y apropiación de las TIC en estudiantes de Educación Superior Tecnológica: análisis comparativo entre Educación Presencial y Educación a Distancia

Manuel Ortiz Cortés
fidelio_moc@hotmail.com

RESUMEN:

Este estudio parte desde el campo de la comunicación y se apoya en las ciencias de la educación para explicar cómo cambia el acto comunicativo inherente al proceso de enseñanza-aprendizaje a partir del empleo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), comparando la modalidad de Educación Presencial (EP) con la modalidad de Educación a Distancia (EaD) en una misma organización, en este caso el Instituto Tecnológico de Querétaro, institución de educación superior tecnológica perteneciente al Tecnológico Nacional de México. La comunicación educativa mediada por las TIC es el objeto de estudio de esta investigación, la cual, a través de un enfoque cualitativo se centra en la descripción del uso y, en su caso, la apropiación de las TIC por parte de estudiantes de ambas modalidades, enfocando estos usos y posible apropiación en aplicaciones académico-profesionales.

Debido a que las características socioculturales de los estudiantes de la modalidad de EP y la modalidad de EaD son diferentes, la necesidad de estudiar la adopción de las tecnologías que tienen los estudiantes en el proceso educativo en una lógica que contrasta con el contexto urbano y rural, y que considera además la aparente oposición entre ambas modalidades, permite reflexionar en torno al impacto que tienen las TIC en los procesos de formación. Dicho impacto responde a la necesidad de una didáctica multimedia, así como a una dinámica de competitividad laboral en el entorno global, en el cual las oportunidades de desarrollo varían según las condiciones culturales, económicas, naturales y políticas de cada región.

PALABRAS CLAVE: Educación a Distancia; *e-learning*; Entorno Virtual de Aprendizaje; Uso/Apropiación de las TIC; Educación Superior Tecnológica.

INTRODUCCIÓN

Las transformaciones sociales que ha atravesado la humanidad son el punto de referencia en la comprensión de la evolución histórica de la civilización. En economía, el estudio de los procesos productivos identifica la aparición de una tercera revolución industrial ubicada en la década de los setentas por Jeremy Rifkin (2009). De manera simultánea, Marcos Kalpan (2008) describe una tercera revolución de la ciencia y de la técnica, en la que emerge una nueva división mundial del trabajo en medio de un contexto de economía global y política internacional.

Kalpan y otros autores esenciales en la descripción de esta nueva etapa social, coinciden en que en esta era la información se convierte en un vasto y creciente paradigma que se instala en todos los ámbitos humanos. Existe además una

producción automatizada (Touraine, 1971), un auge de los sistemas digitales (Bell, 1981) y se da el surgimiento del paradigma informacional-comunicacional, que deriva en la conformación de una nueva estructura sociocultural, primero concebida como sociedad de la información, y más tarde reformulada como sociedad red atendiendo a una estructura de conexión entre agentes (Castells, 2000).

La importancia de las revoluciones tecnológicas y el empleo de los instrumentos tecnológicos es notable en actividades humanas en donde la comunicación juega un papel fundamental; tal es el caso de la educación, área donde se inserta el objeto de estudio de esta investigación, que es el uso y en su caso, la apropiación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en estudiantes de Educación Superior Tecnológica (EST), comparando las diferencias entre Educación a Distancia (EaD) y Educación Presencial (EP). Al respecto la relación existente entre educación y comunicación es redefinida por Jesús Martín-Barbero (2002), quien concibe a la comunicación como un rasgo inherente a todo proceso de enseñanza-aprendizaje, así como como una necesidad de intercambio más que como un instrumento de extensión o de instrucción. Su argumento asume que “si comunicar es compartir la significación, participar es compartir la acción. La educación sería entonces el decisivo lugar de entrecruce” (2002: 79).

El uso de las TIC en contextos de formación educativa es una constante a lo largo de la historia, pues dichas herramientas permiten superar las limitantes espacio temporales de la realidad también permiten desarrollar nuevas formas de expresión e intercambio dentro del proceso de formación educativa. Esto impacta en los procesos de comunicación, llegando incluso a modificar el sentido mismo de la educación en la medida en que los dispositivos obstaculizan o facilitan el diálogo entre profesor y estudiante. La optimización de la enseñanza y del aprendizaje no son los únicos motivos para el empleo de las TIC, pues las exigencias prácticas del entorno productivo demandan un dominio de estos instrumentos para que un profesionista pueda desempeñarse en cualquier área del conocimiento.

En este marco, la Educación a Distancia (EaD) implica comunicación multidireccional y una separación física entre profesor y estudiante, quien es situado al centro de una formación independiente basada en la flexibilidad de acceso al conocimiento (Cardona y Sánchez, 2011). Además, esta modalidad está sustentada en la incorporación de la técnica y de la tecnología con la finalidad de superar las limitantes de distancia y espacio. En este sentido, la Educación Presencial ha recurrido a las posibilidades de las EaD desde su origen mediante la asignación de tareas o la instrucción del estudio privado, con la finalidad de hacer más eficiente el proceso educativo; lo cual deja ver una relación complementaria, más que una relación de oposición.

La Educación a Distancia es frecuentemente confundida con la Educación por Correspondencia, surgida en la antigüedad pero formalizada en el siglo XVII en Europa, con la impartición de cursos a distancia mediante publicaciones impresas, sobre todo diarios, con la finalidad de desarrollar una planeación académica o

convocar estudiantes (García Aretio, 1999). La Educación por Correspondencia es un tipo de Educación a Distancia, no obstante, debido a que el correo no ha sido el único instrumento para desarrollar un proceso de enseñanza-aprendizaje a distancia, el concepto de EaD resulta más amplio histórica y técnicamente.

No toda la Educación a Distancia es Educación Abierta, es decir, un tipo de educación masiva, de libre acceso en tiempo y en lugar, que puede o no estar institucionalizada (González, 2016); del mismo modo, no toda Educación a Distancia es Educación Continua, es decir, una formación permanente, no obligatoria ni reglamentada (Izquierdo y Schuster, 2013); sin embargo la tendencia de la EaD se ha manifestado cada vez más por la masificación, la accesibilidad y la preparación permanente. Al respecto, a pesar de que existe una creciente reciprocidad entre conceptos, dentro el abordaje práctico de los proyectos institucionales de EaD y también en el entendimiento social, resulta necesaria una mayor claridad al referirse a estas modalidades educativas, pues si bien tienen relaciones complementarias, también mantienen diferencias entre sí.

Este empalme de conceptos también se da en la relación entre EaD y *e-learning*, el cual es entendido como un tipo de Educación a Distancia, que además puede concretarse en la modalidad abierta o continua, y que ocurre cuando la enseñanza-aprendizaje se sustenta en el uso de tecnologías digitales, y por lo tanto en conocimientos y habilidades informáticas (Morrison, 2003). La estrecha relación entre EaD y *e-learning* toma sentido en el contexto de una tercera revolución tecnológica en la que las tecnologías que emplean el código binario o dispositivos digitales se convierten en la infraestructura genérica de la comunicación humana.

Para Cardona y Sánchez (2012), las cualidades del *e-learning* así como el auge de las tecnologías digitales, han derivado en que autores como T. Bates, D. Morrison, P. Egaña y G. Ruipérez, la consideren como una evolución natural de la Educación a Distancia, mientras que otros teóricos como M.J. Rosenberg, L. Gómez, A. Reyes y F. Malaver, la ven como una nueva modalidad educativa. Al respecto, resulta evidente que si bien la tendencia actual es la digitalización tecnológica en todos los ámbitos, aún existen prácticas de EaD que no dependen de la informática ni están estrictamente acotadas a la cultura digital, sino que siguen haciendo uso de tecnologías análogas o de otros dispositivos más antiguos; por lo tanto, a pesar de estar estrechamente ligados, estos conceptos no son sinónimos ni son necesariamente elementos de una evolución lineal.

La EaD, cada vez más cercana a la Educación Continua y a la Educación Abierta, es en la actualidad una opción de desarrollo educativo en contextos descentralizados a los que no llega la EP, debido a que los costos en infraestructura disminuyen significativamente de manera paulatina. Debido a estas circunstancias, la modalidad a distancia es una alternativa recurrente en los proyectos de educación masiva y de carácter público propios del Estado-Nación moderno.

La descentralización de los centros educativos del nivel superior ubicados de manera inicial en las grandes ciudades, y actualmente en un proceso de paulatina extensión en las zonas descentralizadas, se traduce en un reto mayor para los estudiantes de EaD, quienes al estar ubicados en la periferia, parten de condiciones desiguales para hacer desarrollar una apropiación tecnológica. Este contraste se explica al considerar los rasgos del entorno rural, donde existen altos niveles de migración y marginación, además de una centralización de servicios y falta de oportunidades de desarrollo. Según la clasificación que propone el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), aquellas comunidades con 2 500 o menos habitantes en su población entran en la categoría de zonas rurales.

En México, y específicamente en el estado de Querétaro, una de las ofertas de EaD especializada en Educación Superior Tecnológica más significativa a nivel estatal es desarrollada por la Coordinación de Educación a Distancia (CEaD) del Instituto Tecnológico de Querétaro (ITQ) desde 2010. Esta institución forma parte del Tecnológico Nacional de México (TecNM) y ofrece tres diferentes carreras en diez de los 18 municipios del estado (ITQ, 2015). Al tratarse de una institución pública de Educación Superior Tecnológica (EST), que depende una organización federal, el ITQ representa un objeto de estudio pertinente en la comprensión de las diferencias que existen entre EaD y EP dentro del contexto mexicano.

El estudio de dichas diferencias contribuye a comprender las transformaciones en el acto comunicativo inherente al proceso de enseñanza-aprendizaje, y de igual forma puede ayudar a proponer modelos o metodologías que permitan aprovechar el potencial de los dispositivos tecnológicos para cada individuo y para la sociedad en general, esto dentro del proceso de formación que sugiere la Educación a Distancia institucionalizada, y localizada en las particularidades de cada región.

El uso y la consecuente apropiación cultural de las TIC por parte de estudiantes de EST surgen de un acto consciente de dicho proceso, a partir de una contextualización a los rasgos particulares de cada situación educativa. Lo anterior considerando en el entorno académico y profesional, la necesidad de una infraestructura tecnológica “se convierte en la capacidad de procesamiento de información y de generación de conocimientos (...) lo cual quiere decir educación, pero educación adaptada a ese nuevo tipo de producción basado en la generación de conocimiento” (Castells, 2000: 43).

Esto significa que la manera específica en la que las organizaciones públicas o privadas aterrizan de manera didáctica el uso práctico e implicaciones éticas de las tecnologías crea conocimiento, al mismo tiempo en que lo condiciona. Dicho fenómeno pone de manifiesto la relación indivisible entre preparación académica y práctica profesional, y es en esta relación que surge la necesidad de describir así como de categorizar cómo son los usos, o en su caso la apropiación de las TIC, por parte de estudiantes de EST tanto en EaD como en EP.

SUSTENTACIÓN

El objeto de estudio es los usos y la apropiación de las TIC que desarrollan estudiantes de educación superior tecnológica, es asumido como un fenómeno que es necesario pensar y estudiar desde una perspectiva socio cultural; poniendo énfasis en los procesos de construcción identitaria, los fines y la significación que tienen lugar en la incorporación tecnológica; contrastando el proyecto técnico frente a la respuesta del usuario.

Adicional a este enfoque de análisis, la comparación entre estudiantes de EaD y estudiantes de EP produce la necesidad de contextualizar, tanto en el medio urbano como en el medio rural, una formación educativa en carreras ingenieriles basada en la misma retícula y en los mismos programas de asignaturas, que es experimentada por los estudiantes de manera contrastante, debido a los rasgos contextuales de cada modalidad. Las consideraciones anteriores son el sustento de la perspectiva teórica como de la propuesta metodológica de la investigación.

Perspectiva teórica de la investigación

La construcción del marco teórico del estudio está sustentada en una estructura de índices, esta perspectiva teórica se encuentra sustentada en el Campo de la Comunicación, pero se encuentra atravesada por las Ciencias de la Educación. La perspectiva teórica tiene como propósito acercarse al objeto de estudio situado dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, dicho fenómeno remite al acto comunicativo del diálogo educacional, mediado a veces por la tecnología.

Un rasgo elemental de los procesos de institucionalización educativa a lo largo de la historia es que se encuentran vinculados a la voluntad política de las organizaciones que conforman tanto el ámbito privado como el ámbito público del entorno donde se desarrollan. Esta relación entre formación educativa y conciencia política se hace presente desde los primeros antecedentes de la Pedagogía en la Grecia Antigua y se ha mantenido hasta la fecha como una condición elemental en la conformación de un proyecto social de formación ciudadana.

Victorino Mayoral explica que el carácter público de la educación se da por primera vez en Grecia con las ideas de Aristóteles bajo el supuesto de que “la educación de ciudadanos debe ser pública, porque si el Estado en su totalidad tiene un único y mismo fin, la educación debe ser necesariamente una e idéntica para todos sus miembros” (2007: 1). Por otro lado, Lorenzo Luzuriaga (1997) identifica un punto de quiebre en la historia de la educación con la Revolución Francesa ocurrida a finales del siglo XVIII. Esta transformación está dada por la crisis del sistema político que sustentaba al Antiguo Régimen, provocada por una apertura pública de espacios políticos, lo que se tradujo en la caída del sistema económico feudal, de la monarquía y en el surgimiento de los gobiernos laicos. Una de las consecuencias de

esta transformación política fue la apertura de la educación institucional a las masas; lo que coincide con el proceso de conformación identitaria del Estado-Nación.

Desde la pedagogía, José J. Brünner (2003) propone tres revoluciones históricas que han transformado a la educación. El desarrollo de estas etapas educativas está relacionado con el desarrollo de las tecnologías, lo que permite vincular el tipo de proyecto educativo con los rasgos técnico-sociales de la etapa en cuestión. La tercera de estas etapas, identificada como la revolución educativa de la producción masiva, ocurre en Inglaterra en el contexto de la segunda revolución industrial. En ella existe una división mecánica de las tareas inherentes a la práctica académica, se da una perspectiva disciplinaria en torno a las actividades productivas, lo que genera una disposición de jerarquías en funciones y roles.

La descripción del proceso de institucionalización educativa tiene fuertes implicaciones en la conformación de lo que es hoy en día la Educación a Distancia, pues en los procesos de su adopción y su aplicación a nivel local subyacen problemáticas que se relacionan con el nivel de institucionalización y la manera en cómo los actores relacionados inciden en el proyecto educativo. Sobre todo los estudiantes como punto nodal del proceso, y de igual forma, la comunidad en la cual el proyecto se inserta y donde adquiere su sentido contextual.

La confluencia de la Educación a Distancia con el *e-learning* ha producido una transformación educativa que a pesar de responder al carácter masivo, estructurado y estratificado de los modelos institucionales de educación desde la segunda revolución industrial, tienen nuevos rasgos de organización más horizontales, así como un carácter comunitario que se estructura en forma de red. La Educación a Distancia y en Línea produce la gestación de un concepto teórico recurrente en los estudios que ahondan en la relación entre educación y tecnologías: Entorno Virtual de Aprendizaje (EVA) o VLE por sus siglas en inglés.

Germán A. Miranda Díaz (2004) define al EVA como un espacio social tanto físico como simbólico que toma lugar en el entorno digital, y que constituye una representación de la realidad que se sobrepone a la misma. Este entorno o ambiente está dedicado al proceso de enseñanza-aprendizaje, en él los estudiantes son agentes activos y desarrollan autonomía a partir de la disponibilidad de recursos diseñados y adaptados, producto de una planeación generada por profesores y administrativos para las condiciones del entorno digital.

Dentro de los EVA adquieren presencia los sistemas de gestión de contenidos de aprendizaje (SGCA) o LCMS por sus siglas en inglés. Para Estefanía de la Cruz y Rosario Osuna (2010) un SGCA es un tipo de Entorno Virtual de Aprendizaje con una estructura multi usuario, herramientas de autoría, publicación y colaboración. Su utilización está vinculada a la necesidad de trasladar la estructura institucional propia de un proceso de educación formal, semi escolarizado y continuo, al ambiente producido en los EVA. Es por ello que en los inicios del *e-learning* muchas instituciones de educación básica y sobre todo de educación superior emplearon los

SGCA como alternativas estratégicas, este uso también se da en el contexto empresarial como alternativa de desarrollo y capacitación laboral.

El punto central del sustento teórico de la presente investigación se enfoca en describir, contextualizar y teorizar la manera en cómo los sujetos reaccionan a la tecnología y la emplean en situaciones concretas. Esta visión parte de una perspectiva que echa mano de la corriente integrada, pero sobre todo de la corriente interpretativa y de la corriente crítica. Para conceptualizar el objeto de estudio se recurre a la triada de conceptos propuestos por la académica mexicana Delia Covi, quien considera al Acceso, al Uso y a la Apropiación como una secuencia lógica de etapas que implican una relación creciente con la tecnología. Esta triada conceptual se apoya de una perspectiva teórica recuperada de la escuela francesa y enfocada en los usos sociales de la tecnología tomada por Covi.

Para Delia Covi Druetta, el fenómeno del acceso a las TIC se relaciona con las posibilidades concretas que tienen los individuos para tener contacto con la tecnología. Si se considera que el mundo material está mediado por la organización política y económica de los sistemas humanos, es posible comprender por qué “el concepto de acceso frecuentemente se vincula al de igualdad y democracia” (2008: 73). De igual forma, esta labor democratizadora de las tecnologías se convierte en parte del proyecto público del Estado-Nación moderno, “no obstante, en esas circunstancias, el acento está puesto en lo tecnológico olvidando la dimensión cultural y cognoscitiva de las TIC” (2008: 73).

Por otro lado, María Guenaga, Ander Barbier y Andoni Eguíluz, señalan que la accesibilidad, adicional a un acercamiento en concreto con instrumentos tecnológicos, debe ser entendida como la describen Berners-Lee y Fischetti; es decir, como “el arte de garantizar que cualquier recurso, a través de cualquier medio, esté disponible para todas las personas, tengan o no algún tipo de discapacidad” (E, Guenaga, 2007 [1997]: 156). Las limitantes antes mencionadas adquieren sentido en el entorno social en la medida en que pasan de ser características individuales a discapacidades, esto ocurre porque no tienen cabida en la infraestructura pública ni en los contextos laborales o productivos.

La noción de uso de la tecnología ha estado presente en diferentes momentos del desarrollo teórico del Campo de la Comunicación. Esta idea se desarrolla a partir de una evolución en la relación Hombre-Máquina, donde la voluntad de los individuos adquiere un papel esencial frente a las características técnicas o los proyectos tecnológicos. Breton y Proulx (en Siles, 2005 [2002]) señalan la diferencia entre uso y utilización, siendo que ésta última ha servido como un concepto propio de la tradición académica enfocada en la interacción entre Humano-Computadora, tratamiento que se le da en la ergonomía, la informática y la psicología. Por otra parte, el concepto de uso, estudiado desde la comunicación y la sociología, remite más a la relación Hombre-Máquina considerando un contexto cultural desde una visión amplia, en donde el sujeto tiene una historia que da forma y sentido a su respuesta técnica.

En Francia, el rechazo al determinismo tecnológico es la constante en la teoría de los usos sociales, pues al igual que su antecedente en Estados Unidos, la teoría de usos y gratificaciones, visualiza a los usuarios como agentes con un rol activo. Lo anterior se hace entendiendo el fenómeno de los usos sociales de la tecnología como un proceso de negociación entre proyecto técnico y respuesta del usuario.

Para Carmen Gómez-Mont, este enfoque se interesa sobre todo por entender la relación hombre-máquina, considerando dos elementos: la parte de la racionalidad operativa y técnica de la máquina, así como la parte relativa a la imaginación del usuario, más libre y espontánea. Para alcanzar dicho objetivo, según Véronique Le Goziou, es necesario “reconstruir procesos tanto desde el objeto técnico como desde el usuario que conduzcan al uso, considerado como el tiempo y el lugar del encuentro entre estas dinámicas” (en Gómez-Mont, 2002 [1992]: 293).

En la perspectiva de Josiane Jouët (en Siles, 2005 [2000]) la apropiación de las TIC es un proceso en el cual el individuo se constituye en sí mismo; es decir, se trata ante todo de un proceso de construcción de identidad respecto a un acto técnico. La autora se opone al determinismo tecnológico para puntualizar que el estudio de la apropiación se centra en los modos en que los sujetos individualizan y hacen suyo un cierto artefacto. Este mecanismo de adaptación permite identificar las diferencias particulares de cada persona y cada grupo frente a una misma tecnología.

Serge Proulx (en Siles, 2005 [2001]) define el proceso de apropiación como algo que ocurre cuando se da el cumplimiento de tres condiciones elementales: un manejo técnico-cognitivo del instrumento por parte del sujeto; el empleo del dispositivo de manera constante en la vida cotidiana; y el surgimiento de nuevas prácticas que parten de los rasgos técnicos del artefacto, pero que son distintas a las prácticas habituales pues cada individuo asigna un sentido personal a la tecnología según sus intereses e intenciones.

Finalmente para Delia Crovi los procesos de apropiación implican el dominio de un objeto cultural, pero involucran el reconocimiento de la actividad que condensa ese instrumento y con ella los sistemas de motivaciones, el sentido cultural del conjunto. En otros términos, al apropiarse de un objeto se está apropiando también del régimen de prácticas específico que conlleva su uso culturalmente organizado. De allí que resulte crucial en los procesos de apropiación, la apropiación de la naturaleza y el sentido de la actividad que encarna el objeto (Crovi, 2010).

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

La elección de una perspectiva metodológica cualitativa responde a que la descripción, la caracterización y el análisis del uso o, en su caso, apropiación de las TIC, parte de la integración explicativa de realidades subjetivas y relativas mediante un ejercicio que se acerca a la inducción, Lo anterior considerando descripciones

detalladas de situaciones, personas, interacciones y conductas, que son los primeros elementos a considerar en la perspectiva cualitativa.

De igual forma, Guillermo Orozco plantea que la perspectiva cualitativa constituye una visión micro social que “se enfoca en incluir como fuente de conocimiento todos aquellos matices e interpretaciones provistas por los mismos sujetos de la investigación” (1996: 24). Las implicaciones metodológicas de la investigación cualitativa en comunicación se manifiestan en la necesidad de ofrecer una perspectiva epistemológica rigurosa, que no por ello deje de ser dinámica y flexible en la práctica científica. También, la perspectiva cualitativa en este estudio se sustenta en la idea de Dominique Wolton de que la comunicación no debe reducirse a técnicas, sino más bien debe aludir a las redes que construyen individuos y sociedades mediante la interacción cultural.

El objeto de estudio del presente estudio es el uso, y en su caso, la apropiación de TIC por parte de estudiantes de Educación Superior Tecnológica (EST), es decir, lo que interesa es descubrir cómo se constituye y percibe el uso, o en su caso la apropiación de tecnologías, partiendo de un análisis de categorías cualitativas centradas en el estudiante. El sujeto de la investigación son los estudiantes de EaD y EP, por lo que el objeto de estudio es indivisible de los sujetos, pues se trata de un proceso de aprendizaje e instrumentación técnica complejo; por lo tanto, se considera que el enfoque metodológico para abordar tanto al objeto como a los sujetos del estudio, esté centrado en el estudiante, pero considere también a los profesores, trabajadores administrativos y directivos.

El Instituto Tecnológico de Querétaro (ITQ) cuenta con una matrícula a nivel licenciatura de 5 596 estudiantes (según datos del 2013), los cuales se encuentran inscritos en 10 diferentes carreras: de estos estudiantes 3 948 son hombres y 1 648 son mujeres, esta sería la población del estudio a nivel general. Sin embargo, de estos estudiantes, sólo un aproximado de 1000 estudiantes (ITQ, 2015) pertenece a la Coordinación de Educación a Distancia del ITQ (CEaD-ITQ), la cual tiene presencia en 10 de los 18 municipios del estado de Querétaro, con unidades en las regiones del semidesierto, de los valles centrales y de la Sierra Gorda.

Las categorías de análisis que son abordadas en la metodología son:

- 1.- Construcción identitaria del estudiante de EaD (Autoconcepto, Reflejo o de sí mismo, Identificación con su institución y su carrera)
- 2.- Proyecto Técnico (Gestión Educativa Institucional) en contraposición a la Respuesta del Usuario (Expectativas-Beneficios, Modificaciones a partir de la respuesta).
- 3.- Adopción Técnico-Social de las TIC para fines académicos (Tareas y actividades en clase) y fines profesionales (Proyectos Productivos Integradores).
- 4.- Uso de las TIC con sentido de Pertenencia o Correspondencia respecto a su Contexto.
- 2.- Hábitos de Uso (Tiempo, Lugares, Propósitos).

3.- Dominio técnico de funciones y fines de las TIC (Capacidades, Aptitudes, Destrezas).

En lo que se refiere a técnicas e instrumentos de recolección de datos para esta investigación se propone trabajar diversas herramientas aplicables a los actores del fenómeno. El primero es un cuestionario exploratorio dirigido a estudiantes de EaD y EP en formato digital, dicho instrumento no es estadístico y -no estadístico- se enfoca en el análisis de las categorías mediante preguntas abiertas, de opción múltiple o de nivel subsecuente. Se emplea la plataforma de google formularios y el instrumento tiene un carácter exploratorio pues la participación es voluntaria.

También se considera un análisis cualitativo de diversos foros en línea (de 5 a 6) producidos por estudiantes de EaD en sus responsabilidades académicas y registrados en la plataforma *Moodle*, así como una descripción de la dinámica de interacciones sociales producida en la plataforma digital. El análisis se realiza desde la perspectiva de la etnografía virtual y da cuenta de la organización de usuarios en el intercambio de la comunicación, así como de los actos del habla producidos ahí. Los temas abordados son: Problemas del capitalismo en México, Relaciones sociales a través de internet, Papel de la tecnología en la educación y Corrientes educativas e implicaciones tecnológicas.

Por otro lado, el punto nodal de la metodología del estudio está constituido por una serie de 15 a 20 entrevistas presenciales a profundidad con estudiantes y profesores pertenecientes tanto a EaD como a EP). Se aplican las entrevistas a estudiantes haciendo una selección de los participantes mediante la consideración de variables sociodemográficas y académicas. En el caso de los profesores, se realizan entrevistas a los profesores de EaD (asesores y tutores) y a profesores de EP. Las entrevistas tienen un formato semiestructurado y que éstas estén situadas en el contexto específico de los sujetos. La duración para cada una es de 120 minutos, y en caso de ser necesario, hasta dos o tres sesiones distintas con un mismo sujeto. La participación es voluntaria.

RESULTADOS O APORTACIONES

En el marco teórico, la revisión conceptual de la Educación a Distancia (EaD) frente a la Educación Presencial (EP) contribuye a reflexionar en torno a la conceptualización de ambas modalidades educativas y su relación, así como sus implicaciones prácticas en el entorno rural y el entorno urbano respectivamente; esto en el caso de México. Además, se produce un recuento histórico de la modalidad a nivel internacional así como a nivel nacional con el objetivo de ofrecer una visión general en la difusión y comprensión de la misma. Otro aporte desde la perspectiva teórica es la construcción histórica y teórica de la noción de cultura digital, un fenómeno sociocultural que a pesar de tener notable vigencia y presencia en la investigación académica, carece de una claridad conceptual que permita estudiar sus

consecuencias o efectos de manera más certera. La descripción del contexto digital se propone desde la identificación de argumentos de diversos autores que son catalogados en tres diferentes corrientes presentes en el campo de la comunicación, específicamente en su relación con la tecnología, se trata de la perspectiva funcionalista, la perspectiva interpretativa, y la perspectiva crítica (Miquel, 2011).

En el plano metodológico, el cuestionario digital de exploración da cuenta de los hábitos en usos así como las concepciones individuales en estudiantes de EaD en torno a la educación mediada por las tecnologías. Al respecto, los hallazgos muestran una importante intensidad en el uso de las TIC, así como la presencia de ciertos mitos e ideas preconcebidas en torno al papel de la tecnología en la formación educativa. Existe además una identificación de los lugares de origen, la edad, el sexo y otras variables sociodemográficas que permiten establecer patrones.

En el caso del análisis de la comunidad virtual de aprendizaje, es decir, la plataforma *Moodle* en la cual se lleva a cabo la planeación educativa en la modalidad de EaD, los hallazgos permiten describir cómo es la comunicación entre profesores y estudiantes, proceso en el cual se identifica una jerarquía de funciones así como poca claridad, en virtud del escaso aprovechamiento de la plataforma. Este análisis da cuenta además de los rasgos estéticos y discursivos de los perfiles de estudiantes y profesores. De igual forma, se consideran diversos foros escritos, en los que los actos del habla individuales de los estudiantes quedan registrados y dan cuenta de una capacidad de debate importante, así como de diversas posturas ideológicas que conforman un entramado de pros y contras; a veces sin producir una reflexión profunda, y otras veces llegando a contrastar visiones opuestas.

Las entrevistas a profundidad son amplias fuentes de información donde se manifiestan inquietudes respecto a temas como la capacitación y seguridad laboral de profesores virtuales, la responsabilidad estudiantil, el financiamiento a la educación pública, la credibilidad de la educación a distancia, entre otros. Las posturas registradas también aportan contrastes entre las ideas preconcebidas y la realidad en torno a la supuesta desventaja en claridad comunicacional y presencia de la autoridad entre ambas modalidades.

BIBLIOGRAFÍA

- BELL, D. (1973). *The Coming of Post-Industrial Society: A Venture in Social Forecasting*. New York, EUA: Basic Books.
- BRÜNNER, J.J. (2003). *Educación e Internet ¿La próxima revolución?* México DF: Breviarios del Fondo de Cultura Económica.
- CARDONA, D. y SÁNCHEZ, J. (2011). La educación a distancia y el *e-learning* en la sociedad de la información: revisión conceptual. *Revista UIS Ingenierías*, Vol.10 (N° 1). P.p.37-50: UIS.

CASTELLS, M. (2000). Globalización, sociedad y política en la era de la información. *Revista Bitácora Urbano Territorial*. (N° 4). Universidad Nacional de Colombia.

Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/748/74810408.pdf>

CROVI, D. y LÓPEZ, R. (2010). Tejiendo voces: jóvenes universitarios opinan sobre la apropiación de internet en la vida académica. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*. P.p. 69-80. México DF: Universidad Nacional Autónoma de México.

DE LA CRUZ, E. y OSUNA, Ma. R. (1997). Los sistemas de gestión de contenidos en Información y Documentación. *Revista General de Información y Documentación*. (Vol. 20) P.p. 67-100. Madrid, España: Universidad Complutense.

GARCÍA-ARETIO, L. (1999). *Historia de la educación a distancia*. Madrid, España: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

GÓMEZ-MONT, C. (2002). Los usos sociales de las tecnologías de información y comunicación Fundamentos teóricos. *Revista Versión*. No. 12. P.p. 287-305. México DF: UAM Xochimilco.

GONZÁLEZ, G. (2016). ¿Qué es la educación abierta? En Blogthinkbig.com

Recuperado el 30 de Mayo de 2016

En <http://blogthinkbig.com/que-es-la-educacion-abierta/>

CROVI, D. (2008). Diagnóstico del acceso, uso y apropiación de las TIC en la UNAM. *Revista Anuario Ininco*, Vol. 20. (N° 1). P.p. 79-95. Caracas Venezuela: ININCO. ISSN 0798-2992.

GUENAGA, M; BARBIER, A. y EGUÍLUZ. (2007). La accesibilidad y las tecnologías en la información y la comunicación. *Trans, Revista de Traductología*. P.p. 155-169: Universidad de Málaga.

ITQ. (2015). *Informe de Resultados: Programa de proyectos Integradores Productivos 2014-2015*. Coordinación de Vinculación y Proyectos. Querétaro, México: Coordinación de Educación a Distancia del Instituto Tecnológico de Querétaro.

IZQUIERDO, B. y SCHUSTER, J. (2013). *La educación continua, una alternativa para la formación de los recursos humanos*. Recuperado el 30 de Mayo de 2016.

En <http://www.uv.mx/iiesca/files/2013/01/continua2000.pdf>

LUZURIAGA, L. (1997). *Historia de la educación y de la pedagogía*. (23ª Edición.). Buenos Aires: Argentina. Editorial Losada.

- MARTÍN-BARBERO, J. (2002). *La educación desde la comunicación*. Buenos Aires: Grupo Editorial Norma.
- MAYORAL, (2005). *Educación para la ciudadanía*. *Revista Iberoamericana de Educación*. No 41, (Vol. 3). España: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).
- MIRANDA-DÍAZ, G. (2004). De los ambientes virtuales de aprendizaje a las comunidades de aprendizaje en línea. *Revista Digital Universitaria*. No. 10. (Vol. 5). México DF: UNAM.
- MIQUEL, R. (2011). Las teorías de la comunicación ante el reto de las Tecnologías de la Información y la Comunicación. Portal de la Comunicación (InCom-UAB). Recuperado el 30 de Mayo de 2016.
En http://portalcomunicacion.com/lecciones_det.asp?lng=esp&id=59
- MORRISON, D. (2003). *E-learning Strategies. How to get implementation and delivery right first time*: Nueva York, EUA: Wiley & Sons.
- OROZCO, G. (1996). *Televisión y audiencias: un enfoque cualitativo*. Madrid, España: Editorial de la Torre/UIA.
- RIFKIN, J. (2009). *Liderando la tercera revolución industrial y una nueva visión social para el mundo*. Madrid España: Fundación ideas para el Progreso.
- SILES, J. (2005). Sobre el uso de las tecnologías en la sociedad, tres perspectivas teóricas para el estudio de las tecnologías de la comunicación. *Revista Reflexiones*. No. 83. (Vol. 2). P.p. 73-82.
- TOURAINÉ, A. (1971). *The postindustrial society*. Nueva York, EUA: Random House.

Integración de las Tecnologías de la Información y Comunicación en la Educación Superior

Eunice Guadalupe Martínez Aguirre
maeg224@gmail.com

Verónica Guadalupe Jiménez Barraza
profe.veronica@hotmail.com

Luis Alberto González García
drlagg@gmail.com

RESUMEN:

Introducción: Se plasma el resultado de la búsqueda de investigaciones realizadas sobre los beneficios de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en la educación superior. Realizada en el mes de abril del 2016. Se revisaron bases de datos, como Redalyc, TesiUNAM, Google Académico y Conricyt para la obtención de resultados, de un total de 20 artículos encontrados, solamente se describen 16, los cuales detallan los beneficios que se obtuvieron sobre el empleo de las TIC y la aplicación de estrategias de aprendizaje virtuales a nivel superior, dentro del área de Ciencias de la Salud, los periodos de dichas investigaciones abarcan los años de 2010 al 2016. Se puntualizan trabajos locales, nacionales e internacionales. Las variables de búsqueda fueron: b-learning, e-learning, aprendizaje y estrategias virtuales y plataformas virtuales educativas en educación superior.

Objetivo: resaltar lo beneficios que las TIC tienen en este nivel educativo. **Metodología:** hermenéutica de tipo descriptiva. **Resultados:** en el análisis de las 16 investigaciones se observó que en todas se hallaron beneficios para estudiantes, docentes y la propia institución, al integrarlas a la educación. Se emplearon diferentes estrategias de aprendizaje en modalidad b-learning, e-learning, en plataformas virtuales y redes sociales también el uso de simuladores computacionales, para la adquisición del aprendizaje en los estudiantes y para la capacitación de docentes en algunas universidades. **Conclusiones:** las TIC tanto como herramienta de trabajo así como medio de aprendizaje trae considerables beneficios a los actores escolares, por lo que se considera como medio innovador en el proceso de aprendizaje.

PALABRAS CLAVE: Educación Superior, Tecnologías de la Información y Comunicación, b-learning, e-learning, estrategias de aprendizaje virtuales.

INTRODUCCIÓN

Las tecnologías han marcado una evolución en la educación, al otorgar un nuevo significado a las estrategias de aprendizaje y en consecuencia un cambio en las metodologías didácticas. El acercamiento y apropiación del manejo de los diferentes programas informáticos o recursos tecnológicos se han posicionado de una manera tan cotidiana que interactuar a través de una plataforma o red social y hacer uso de equipo como un smartphone o tablet pareciera visualizarse intrínsecamente en el quehacer educativo. Las tecnologías se han integrado al vivir del individuo de manera tan natural y cotidiana al día a día, que no se percibe todo el impacto de mejora que proporcionan, se puede aplicar desde las cuestiones más elementales hasta la adquisición de una formación instructiva, en el profesional, en el contexto universitario y en el posgrado, a lo cual, la modalidad blended learning responde favorablemente.

La utilización de un modelo educativo basado en competencias profesionales integradas bajo el sistema blended learning (aprendizaje mezclado) y e-learning (aprendizaje completamente virtual) es la alternativa del siglo XXI para que las universidades diversifiquen la oferta educativa y respondan a los nuevos escenarios de educación en un mundo cada vez más globalizado. Con la introducción de este tipo de estrategias se garantiza mayor cobertura educativa en todas las áreas del conocimiento respondiendo con esto a las necesidades de la sociedad del conocimiento y dando así respuesta a los estándares internacionales para la innovación educativa y se cumple también con los indicadores marcados por los organismos reguladores de educación.

A la par de considerar los beneficios que trae el inducir las TIC a la educación universitaria deben también contemplarse aquellos factores de tipo técnico, como son los equipos a utilizarse para la implementación de este medio de aprendizaje, se debe considerar que cuenten con las condiciones necesarias y óptimas para el proceso. Las plataformas, recursos y medios a utilizar deben estar debidamente estudiados para que al ser implementados dentro de un programa de estudio y/o unidad de aprendizaje sea el adecuado ante el estudiante y evitar que sea un medio que entorpezca el proceso de aprendizaje y la elaboración de los objetos de estudio. Los docentes que han de estar al frente de estos programas innovadores de aprendizaje deben tener la competencia para poder ejercer este tipo de metodologías, estar capacitados para el manejo de las herramientas virtuales y de la misma manera contar con los conocimientos necesarios en tecnología educativa y estrategias virtuales para que se pueda llevar a cabo y con éxito este tipo de modalidades en las instituciones de educación superior. Con base en lo anterior descrito, en el desarrollo de este trabajo se muestran los beneficios de introducirlas en el haber universitario.

Objetivo

Describir los beneficios que intervienen en la inclusión de las TIC en la educación superior.

Metodología

Estudio hermenéutico de tipo descriptivo, el cual se realizó mediante la búsqueda de la información en base de datos en línea, como Redalyc, TesiUNAM, Google Académico y Conricyt. Esta búsqueda se realizó durante el mes de abril de 2016. Se localizaron alrededor de 20 artículos que hablan del uso de las tecnologías de la información y comunicación en diferentes programas de educación superior, sin embargo, para fines del presente documento, se eligieron 16 que mencionan los beneficios de estas tecnologías, todos con fechas del 2010 al 2016, tanto nacionales internacionales así como locales, todos ellos relacionados con las ciencias de la salud.

Las variables que se utilizaron para localizar los documentos fueron: educación superior, tecnología educativa, aprendizaje en línea, con los operadores de búsqueda como: OR, AND, NOT.

SUSTENTACIÓN

Actualmente la gran mayoría de los estudiante de educación están en un momento donde la tecnología impera en gran parte de su haber diario, al igual que las instituciones de educación superior (IES), deben ocuparse en ofrecer una educación de calidad, por lo tanto integrar las TIC como parte de su proceso educativo y de su compromiso de formar individuos de bien y en función de una sociedad cambiante y con la tecnología al alcance de la mayoría de las personas y estudiantes.

Respecto a integrar las TIC como medio de aprendizaje en las IES, Siemens (2004) en su propuesta teórica, el conectivismo, la propone como opción a las 3 grandes teorías en las que actualmente se basan las instituciones educativas, el constructivismo, cognitivismo y conductismo, menciona que viene que complementarlas, dado que en la actualidad y con los entornos tecnológicos en los que se desenvuelve la sociedad se produce un nuevo ambiente de aprendizaje al incluir las TIC, que permiten que los seres humanos estén conectados a numerosos medios de información y socialización, promueve que el estudiante pueda a aprender de todos, la principal primicia de esta propuesta está centrada en el aprendizaje a través de la web y de las diferentes conexiones que estas puedan generar.

Continuando en este mismo orden de ideas, a Organización de Estados Iberoamericanos (OEI, 2010) menciona la importancia de incorporar las TIC a las aulas educativas, aún con las limitaciones que todavía se puedan presentar, al respecto menciona que llegaron para ocupar un importante lugar en la educación, con el acceso a las computadoras e Internet, se posicionan como un recurso innovador que con el rápido avance de las tecnologías ya se han convertido en algo necesario en las aulas de las instituciones, que a la vez sirven para sumergir al estudiante en un mundo moderno y globalizado, con perfil social las TIC se enlaza con la incursión al rápido acceso al conocimiento.

Respecto a las posibilidades de las TIC, traen como beneficios la disponibilidad de información de la que existe una amplia gama de diferentes tópicos que el estudiante esté investigando y al mismo tiempo la actualización de dicha información, existen plataformas libres para la creación de cursos virtuales, revistas virtuales que funcionan como repositorio de información, también toma en cuenta los diferentes estilos de aprendizaje, con recursos textuales, sonoros y visuales, a este último se le fusiona el audiovisual (Cabero, 2015).

Entre los beneficios que traen consigo integrar las TIC en las IES es que sirven para lograr la innovación educativa, la inserción a un mundo cada vez más globalizado, con la información al alcance de los actores educativos les permitirá estar a la vanguardia académica y a la vez que se pueden conocer los problemas que otras comunidades presentan y la forma en como los llevan a una resolución positiva, cabe

mencionar que también figuran algunos aspectos en contra, como lo es la misma disposición de numerosa información lo que no necesariamente significa tener acceso al conocimiento, se requiere que el estudiante sepa clasificarla y evaluarla para su debido uso:

...ya que el problema de la educación no será la localización y búsqueda de información, sino más bien su selección, interpretación y evaluación; y por último, que la información va a estar deslocalizada del individuo y de su contexto inmediato cercano, y el poder ya no será tener la información, sino saber buscarla, evaluarla y usarla. (Cabero, 2015, p. 35).

El Departamento de Proyectos Europeos del Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF, 2016), como cada año presenta el informe The NMC Horizon Report: 2016 Higher Education Edition, describen las tendencias y desafíos del impacto de las herramientas y estrategias digitales en el ámbito educativo superior, las cuales se miden a corto y largo plazo, que van desde el incremento del uso del aprendizaje mixto (b-learning), los espacios de aprendizaje deberán de modificarse, se desarrolla el aprendizaje profundo, concientización sobre la Cultura de Innovación, rediseño sobre el funcionamiento de las instituciones educativas. También se plantea la posibilidad de que cada estudiante cuente con un dispositivo propio y que exista un equilibrio entre la vida diaria en línea y fuera de ella. De la misma manera en que menciona las tendencias en materia de tecnología también presenta algunos de los desafíos la integración de las TIC en la educación superior. El informe menciona que el mayor desafío está en el cambio de los modelos de estudio hacia la integración de las TIC en donde se debe tomar en cuenta el aprendizaje personalizado, que prepare al estudiante para su inserción en el mundo laboral, otro desafío importante es el costo elevado que aún tienen estas prácticas, con lo cual se consideran los cursos en línea gratuitos como una alternativa a este desafío.

Reboloso (2010) aclara que el aprendizaje en las universidades, a lo largo de la vida, ya no será posible sin la utilización de las TIC, ya que estas vienen a dejar un papel de suma importancia en la gestión del conocimiento, por lo que es imperante establecer el uso de estas dentro de las aulas para que se pueda cumplir con la función de la formación de los líderes dentro de una sociedad globalizada y en constante evolución.

Dentro de este trabajo se presentan aquellos que cuyos resultados de la implementación de las TIC han traído beneficios a la comunidad estudiantil. De esta manera el introducir las tecnologías al contexto educativo, como ya se ha comentado, sugiere numerosas ventajas, se necesitan de determinados factores y conocimientos para poder llevarlas a la práctica y tengan el éxito esperado.

Al considerar utilizar estos medios dentro del ámbito universitario se deben considerar numerosos factores, uno de ellos la capacitación docente, debido a que es el conductor de estos medios y por ende, el experto en su manejo, Alonso y

Blázquez (2016) consideran algunas competencias que los docentes en estos escenarios deben presentar, tales como:

Posibilitar la construcción personalizada del conocimiento por parte de los estudiantes. Presentar una estructuración no lineal de contenidos multimedia que permita establecer conexiones ricas y generadoras de conocimiento. Adecuarse a los ritmos del alumnado y a sus diferentes estilos de aprendizaje. Fomentar el trabajo colaborativo y la interactividad tanto entre los profesores y alumnos como de éstos entre sí. Posibilitar que el alumnado y el profesorado puedan mediar el entorno con rapidez y bajos requerimientos. (p. 23)

En un estudio sobre simuladores computacionales, en física médica, Sánchez et al. (2010), el objetivo fundamental de este trabajo es mostrar las posibilidades que ofrece la tecnología de animación y/o simulación aplicada a los procesos de enseñanza-aprendizaje en la Universidad y, fundamentalmente, al campo de la Física Médica. Describen que la modalidad b-learning es adecuada en el área médica para la comprensión de conceptos que constituyen una tarea difícil para ellos y que no pueden ser “visualizados” en el aula o en el laboratorio, se dio respuesta al objetivo de mostrar las posibilidades que tienen las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje, mediante la tecnología de animación y/o simulada.

Los beneficios encontrados en 2012, por López, Viader, Honrubia, Cosculluela y Malapeira, mediante un estudio aplicado a docentes de un programa de psicología, en España, muestra que se favorecen las oportunidades y facilidades que ha proporcionado la herramienta para gestionar la enseñanza y el aprendizaje de la materia, además, de que se asocia la comprensión de contenidos y superación de la materia con la modalidad semipresencial, la evaluación final muestra el progreso del estudiante, la motivación y satisfacción. Estudio de metodología mixta.

En este mismo sentido (Antúñez, Ramírez, Rodríguez & Soler, 2012) presentaron el tema de *“Blended learning: una propuesta en actividades de postgrado en profesionales de las Ciencias Veterinarias”*. En Málaga, España. El objetivo de este trabajo fue proporcionar los resultados del Curso de Introducción a la Educación a Distancia en la modalidad de referencia. Se utilizó la plataforma de teleformación de la Universidad de Granma, la cual sirvió como medio de comunicación entre cursistas y orientadores. Se realizaron dos actividades presenciales una al inicio y una más al final, en la cual los participantes presentaron propuestas de formación. Los participantes coincidieron que el curso fue motivador y se encuentra muy enfocado, los aspectos que más valoraron fueron el diseño, el contenido y la temática en general, el 100% de los participantes respondieron que tuvieron una gran satisfacción respecto al aprendizaje obtenido. Este tipo de modalidad de aprendizaje también fomenta la interactividad, el trabajo colaborativo entre iguales y vínculos con docentes invitados del exterior. Finalmente se llegó a la conclusión de que la modalidad b-learning es efectiva para la formación continua de los profesionales y el Aula Virtual de la Universidad de Granma es un espacio apropiado para la capacitación.

Salgado y Silva (2013) con el principal objetivo es presentar una experiencia pedagógica de uso de wikis en un curso de primer año de Pedagogía en Educación Básica, con el uso de la plataforma Moodle, desarrollando aprendizaje colaborativo a través de blended learning. De metodología cualitativa, aplicando cuestionarios para la obtención de resultado apoyados en el software Atlas ti. Entre los principales resultados se vio que esta herramienta de aprendizaje tuvo una alta valoración, especialmente por el trabajo que aporta de forma presencial y asincrónica, esta última señalada como la principal característica de esta estrategia de aprendizaje, genera la autonomía en el aprendizaje del estudiante. Permite el aprendizaje de múltiples competencias. Se presentaron algunos inconvenientes por ejemplo que algunos participantes no contaran con ningún tipo de conocimiento en TIC y otros relacionados con la conectividad y equipos de cómputo.

Covantes, Lara y Salazar (2013) por otro lado, encontraron que a pesar que las TIC como medio de aprendizaje, en un estudio realizado en estudiantes de medicina de la Universidad Autónoma de Sinaloa, en plataforma Moodle, genera una comprensión de los conocimientos requeridos, se deben tomar en cuenta algunos factores que también intervienen en el proceso, tales como, fallas técnicas, y que el docente sea competente en este medio para lograr el aprendizaje deseado en los estudiantes, el estudio se realiza con el b-learning, en plataforma Moodle, para complementar la enseñanza presencial, ya que el grupo es cuestión es numeroso y de esta forma se compromete al alumno a ser partícipe de la construcción de su propio conocimiento.

En una investigación reciente sobre la evolución de las tendencias tecnopedagógicas en educación superior (Gros & Noguera, 2013) se encontró que uno de los beneficios que ofrecen las tecnologías es dar carácter personal a algo. El aprendizaje homogeneizado en una estructura de enseñanza clásica, no es concordante con los requerimientos del mundo global. La educación obliga a adaptarse a las necesidades propias de los alumnos y los sistemas sustentados en prototipos de e-learning posibilitan los sistemas de aprendizaje individualizado para brindar oportunidad a mayor número y variedad de estudiantes.

Nazario, Hernández y Pérez (2014) dentro de los beneficios encontrados en el estudio realizado en México a estudiantes de Ciencias de la Salud se halló que estos adquieren habilidades y competencias profesionales, sociales y de producción en TIC y de igual manera concluyeron que estas tecnologías representan un método importante para la educación actual, debido a que el estudiante responde por su propio aprendizaje y lo preparan para un inserción laboral.

También entre los resultados obtenidos (Pinto, Alonso & Hernández 2014) en este tipo de modalidad es que favorece al desarrollo del trabajo colaborativo, la participación en las actividades fue alta, entre los estudiantes que participaron es este estudio, en el cual se usó la Plataforma Moodle, en un ambiente b-learning, también resaltaron que el docente es parte clave del proceso de formación en este

medio, durante la investigación analizaron la importancia de la enseñanza virtual para el aprendizaje en el programa de bioquímica.

En Mora y Leiva (2014), sobre una investigación de aplicación de las TIC en una escuela de enfermería se puso en evidencia que el uso de las tecnologías contribuyen al aprendizaje significativo, también se detectó que es un método de trabajo novedoso el cual funcionó como motivador extrínseco en los estudiantes, los autores evaluaron el uso de las TIC en la enseñanza de anatomía, con una metodología cuantitativa de tipo descriptiva, la población fue de 22 alumnos.

En este mismo orden de ideas, en Bogotá, Colombia, Castillo y Báez (2014), En su artículo *“Aceptación de la videoconferencia en línea sincrónica como método de enseñanza entre estudiantes de odontología”*, proponen establecer la aceptación de los estudiantes al aprendizaje por medio de videoconferencia en línea sincrónica en la especialización en Ortodoncia en la Universidad Cooperativa de Colombia, sede Bogotá, usando un estudio de tipo descriptivo de corte transversal. La muestra estuvo conformada por los estudiantes que a la mitad del 2012 habían tomado un semestre en videoconferencia y no más de cuatro semestres de la cátedra de Anomalías Dentomaxilofaciales. Los resultados arrojaron más disposición del docente, en cuanto a la evaluación del método, obtienen respuestas como si estuvieran dentro de un salón de clase tradicional, la gran mayoría estuvo de acuerdo en que es una herramienta efectiva para el aprendizaje también relacionaron este método con la motivación y participación activa y fue aceptada como una buena estrategia del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Romero, Pintor y Gómez (2015) estudiaron la innovación educativa en las prácticas de profesores de educación superior: aportes del nivel de conocimiento y empleabilidad de los docentes en el tema de innovación educativa en educación superior, y concluyeron que el docente enlaza la innovación educativa linealmente con las TIC, sin embargo, sus respuestas son desligadas y en ocasiones se advierten barreras frente a la pureza-conocimiento del tema de innovación educativa. Esto indica una contradicción con lo observado en tales clases, donde se promueve el uso de tecnología (computadoras, celulares), con la cual estimula la edificación colectiva de experiencias educativas día a día, lo que indica que aun siendo el desempeño novedoso, no se expresa abiertamente debido a la falta de conocimiento sobre el tema.

González y Castro (2016) desarrollaron *“Percepción de estudiantes de Psicología sobre el uso de Facebook para desarrollar pensamiento crítico”*. Se fijaron el objetivo de reportar una experiencia de implementación de un grupo en Facebook como apoyo al desarrollo del pensamiento crítico en alumnos de una asignatura de la carrera de psicología de la Universidad de La Serena en Chile. Metodología cuantitativa, con una encuesta anónima de 43 alumnos. Se concluyó que el uso de esta estrategia si contribuye al desarrollo del pensamiento crítico, el grado de satisfacción es favorable así como también la actitud de los participantes, el uso de grupos en esta red social puede ser de bastante utilidad en la formación universitaria.

Chávez y Gutiérrez (2016), en un estudio sobre las redes sociales y la educación superior mencionan que las redes sociales ya no son ajenas al sector educativo, por lo que el objetivo seguido fue relacionar el uso de las redes sociales con el aprendizaje de las ciencias exactas en una institución de educación superior, indicaron que utilizar las redes sociales dentro del aula universitaria facilita el aprendizaje de las ciencias exactas, las cuales las utilizan para compartir información sobre tarea o para aclarar alguna duda, les facilita realizar tareas en casa, resaltan que en el ambiente áulico no se genera desorden por el uso de las redes, la más utilizadas son WhatsApp, seguido de Facebook y Youtube. Se concluye que es factible el utilizar estos medios para el aprendizaje e introducirlas a la práctica docente, evaluarlas para determinar en qué medida entorpecen las actividades académicas para de esta forma establecer la forma en que se pueden utilizar.

En la investigación sobre la enseñanza mediada por la tecnología y las competencias docentes en el proceso de enseñanza – aprendizaje en la Universidad, Mura, Gandini y Juri (2016) mencionan que las nuevas tendencias en educación y en la construcción de nuevos modelos educativos, deben estar analizados para la inclusión de las TIC, los cuales llegan a la reconstrucción sobre la práctica docente, indican que en estos nuevos escenarios de aprendizaje el docente es el principal actor a especializarse en tecnologías debido a que la demanda de estudiantes que ya están en el aula universitaria, denominados nativos digitales los cuales cuentan con características específicas en esta área, el tipo de aprendizaje que debe de aplicarse en estos nuevos escenarios y en este grupo específico de sujetos, las competencias que deben desarrollar los docentes encargados en estas prácticas, relacionadas con el enfoque basado en tecnologías por mencionar algunas: comprendan, asimilen y apliquen nuevas estrategias didácticas utilizando las TIC; “a su vez, los directivos en la gestión educativa deben necesariamente impulsar, liderar y conducir estos procesos como eje de su accionar y sustrato final de toda práctica educativa” (p.3). Se concluye que se debe capacitar al docente para que desarrolle, habilidades, destrezas y conocimientos que permitan generar cambios en el proceso educativo y que este sea aprovechado de la mejor forma por los estudiantes.

En este mismo sentido Zermeño y Lozano (2016) en un estudio sobre competencias interpersonales dentro de un ambiente virtual, el cual se enfoque en la identificación y análisis de las competencias interpersonales que los estudiantes desarrollan en este tipo de ambiente. Demostraron que en los sujetos de estudio “se desarrolla una serie de atributos como liderazgo, paciencia, respeto, seriedad, empatía, generosidad y tolerancia de manera individual” (p. 194). De la misma forma se registró que los sujetos resaltan que estas competencias se transfieren al plano personal y profesional. Se destaca que la guía del tutor virtual es indispensable para el desarrollo de las actividades virtuales. La colaboración entre los participantes se acentúa al momento de estar creando las tareas asignadas por el facilitador, mencionan también que se desarrolla la competencia de la comunicación escrita, debido a la naturaleza asincrónica de los ambientes virtuales, donde este tipo de comunicación prevalece y queda como evidencia. Por tanto el incluir estos ambientes

en las aulas conlleva a que se desarrollen tanto competencias académicas como personales.

Humanante-Ramos, García-Peñalvo y Conde-González (2016), argumentan que la utilización de teléfonos móviles, llega a las aulas universitarias para ser aplicado en diversas actividades educativas, citan los autores que a esta práctica se le denomina “mPLE (mobile Personal Learning Environment)” (p. 33). Esta técnica los autores la definen como herramientas y recursos en que sirven para el aprendizaje autónomo, autoregulado y permanente, con la utilización de un teléfono móvil, plantean que anteriormente el aprendizaje solo era mediado por lo que se enseñaba en la institución de educación, sin embargo con la introducción de estos escenarios y al estar al alcance de la mayoría de los estudiantes, el aprendizaje se vuelve un proceso permanente y el aula deja de ser exclusivo para la adquisición de la información, el aprendizaje se genera de manera formal (exclusivo de la institución) y no-formal (nuevos escenarios de aprendizaje). Concluyen que la utilización e implementación de estos ambientes, es posible debido a la diversidad de herramientas y recursos en línea, entre otros los más comunes y utilizados por los estudiantes se encuentran Facebook, twitter y YouTube, y al ser aplicación de fácil acceso se encuentran en la mayoría de los mPLE, y se le otorga al estudiante, con estos escenarios la libertad de elegir los recursos en red que se le adapten a sus necesidades, gustos y estilos de aprendizaje.

RESULTADOS O APORTACIONES

Como resultado del análisis de los 16 artículos que fueron seleccionados se tiene que sin excepción cada uno de ellos aporta un beneficio a la enseñanza con TIC. Abarcan aspectos como la necesidad de la capacitación de los docentes para enfrentar las condiciones cambiantes en la docencia actual y no quedar rezagados con respecto a los estudiantes que tiene como característica ser nativos de las TIC. Sin embargo no por ser estudiantes de las nuevas generaciones se debe aceptar que son nativos, pues los conceptos actuales exigen que tengan un dominio de la tecnología que está generalizada y que sepan su aplicación en su formación académica. Otro aspecto relevante del análisis de los artículos mencionados es la significancia que le dan a las TIC como procesos que enriquecen y hacen atractivos los procesos de enseñanza aprendizaje a nivel superior. Herramientas como plataformas y objetos de aprendizaje llaman la atención de los estudiantes y los familiariza con las TIC adquiriendo herramientas útiles para su desempeño académico y a posterior en lo profesional.

Con base en los artículos revisados se llega a la conclusión de que en efecto, introducir las TIC en la educación superior trae consigo beneficios tanto para el estudiante, el docente y la institución. Dentro de las aportaciones que traen las TIC están el desarrollo de pensamiento crítico, el aprendizaje significativo, trabajo colaborativo, se genera el aprendizaje autónomo por parte de los estudiantes

también se sienten motivados al entrar en un proceso de nuevas y novedosas formas de adquirir el aprendizaje, sobre todo con herramientas que los jóvenes universitarios conocen y manejan, en los docentes el deseo de conocer nuevas metodologías de enseñanza.

No todas las aportaciones hablan de los beneficios de la inclusión de las TIC en los procesos de enseñanza aprendizaje a nivel superior. Se tiene trabajos que alertan sobre las complicaciones para la aplicación de las TIC, como lo es la falta de infraestructura adecuada en los centros educativos que en muchas ocasiones está relacionada con un desconocimiento de los administradores y directivos sobre el tema. El temor al cambio y la falta de recursos económicos suman para hacer difícil y lento la introducción de las tecnologías. En otras ocasiones se cuenta con recursos mal administrados por estudios de impacto alejados de los conceptos actuales, un ejemplo clásico es aquella escuela que invierte dinero comprando computadoras pero que no paga por un servicio de internet con un ancho de banda suficiente para el número de usuarios.

Otro problema es el desconocimiento de todos los actores en el proceso de enseñanza aprendizaje del potencial de las herramientas tecnológicas cotidianas como un teléfono inteligente o una tableta en los procesos educativos, o el potencial de plataformas libres y sin costo como Facebook, las herramientas de google entre otras en los procesos educativos. Hay que romper con la creencia de que las TIC son costosas, pues la mayoría de los estudiantes a nivel superior están suscritos a estas plataformas abiertas y gratuitas, la mayoría de los estudiantes cuentan con un teléfono celular inteligente y con acceso a internet en espacios públicos.

También se analiza que el introducir las TIC al aula universitaria, genera en los actores principales, estudiantes y docentes, numerosas competencias, tanto académicas como personales, tal como lo mencionan Zárate y Jiménez (2015) en la investigación del proceso de enseñanza aprendizaje (PEA) en modalidad virtual desde un enfoque bioético donde la bioética en estos entornos apoyan al estudiante a desarrollar destrezas como “la tolerancia, respeto y discusión racional con un perfil solidario, respetuoso de las diferencias, abierto al intercambio de ideas” (p. 131).

Se propone entonces fortalecer la práctica docente con la implementación de las tecnologías, no sin antes realizar un diagnóstico de las herramientas y de los recursos disponibles en la institución, se ha de mencionar también que el docente encargado de implementar estas estrategias debe estar debidamente capacitado en tecnología educativa, conocer ampliamente aquellas herramientas, recursos y estrategias que ha de utilizar, el estudiante a la vez debe estar consiente que el uso de estas conlleva el aprender a aprender, debe estar dispuesto a ser el mismo el que genere su aprendizaje y a la vez a la colaboración.

REFERENCIAS

- Alonso, L., Blázquez, F. (2016). *El docente de educación virtual. Guía Básica*. México, D.F.: Alfaomega.
- Antúnez, G.; Ramírez, W.; Rodríguez, Y. & Soler, Y. (2012). Blended learning: una propuesta en actividades de posgrado en profesionales de las Ciencias Veterinarias. *REDVET. Revista Electrónica de Veterinaria*, 14(4),1-8. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=63626164001>
- Cabero, J. (2015). *Aplicación de las nuevas tecnologías al ámbito socioeducativo*. Málaga, España. Iceditorial.
- Castillo Blanco, S L; Báez Quintero, L C; (2014). Aceptación de la videoconferencia en línea sincrónica como método de enseñanza entre estudiantes de ortodoncia. *Universitas Odontológica*, 33(71). 19-27. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=231242326012>
- Covantes Rodríguez, D; Lara Ruiz, J d J; Salazar Rubio, M; (2013). Enseñanza comprensiva de la histología apoyada en objetos de aprendizaje. *Ra Ximhai*, 9(4). 55-66. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46129004005>
- Chávez, I., Gutiérrez, M. (2016). Redes sociales como facilitadoras del aprendizaje de ciencias exactas en la educación superior. *Revista Apertura* (7)2. 1-12. Recuperado de: http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/index.php/apertura/article/view/698/pdf_5
- González-Palta, I N; Castro, P J; (2016). Percepción de Estudiantes de Psicología sobre el Uso de Facebook para Desarrollar Pensamiento Crítico. *Formación Universitaria*, 9(1) 45-55. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=373544194006>
- Gros, B.; Noguera, I. (2013). Mirando el futuro: Evolución de las tendencias tecnopedagógicas en Educación Superior. *Revista Campos Virtuales* 2(II). 130-140.
- Humanante-Ramos, P., García-Peñalvo, F., Conde-González, M. (2016). PLEs en Contextos Móviles: Nuevas Formas para Personalizar el Aprendizaje. *VAEP-RITA* (4)1. 33-39. Recuperado de: <http://repositorio.grial.eu/bitstream/grial/610/1/201603-uploads-VAEP-RITA.2016.V4.N1.A5.pdf>
- Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación de Profesorado (2016). *The NMC Horizon Report: 2016 Higher Education Edition*. Recuperado de: http://blog.educalab.es/intef/wp-content/uploads/sites/4/2016/03/Resumen_Horizon_Universidad_2016_INTEF_mayo_2016.pdf
- López, O.; Viader, M.; Honrubia, M.; Cosculluela, A. & Malapeira, J. (2012). Adaptación de una asignatura metodológica de Psicología al Espacio Europeo de Educación Superior: percepción discente acerca de la innovación docente. *Anuario de Psicología*, 42(2), 165-181.
- Mora Escalante, E; Leiva Díaz, V; (2014). Aplicación de la Tecnología de la Información y Comunicación en la enseñanza de anatomía para estudiantes de

- enfermería. *Enfermería Actual en Costa Rica*, 26. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44831277001>
- Mura, R., Gandini, M., Juri, M. (2016). La enseñanza mediada por la tecnología y las competencias docentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la Univesidad. *Suplemento SIGNOS EAD*. 1-16. Recuperado de: <http://p3.usal.edu.ar/index.php/supsignosead/article/view/3719/4626>
- Nazario Godínez, J M; Hernández-Rodríguez, C F; Pérez-Magaña, B E; (2014). AMBIENTES VIRTUALES Y LA BIOQUÍMICA EN LA ESPECIALIDAD EN FUNCIÓN VISUAL, EN EL CICS UMA-IPN. *Ra Ximhai*, 10(5) 163-171. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46132134011>
- Organización de los Estados Iberoamericanos. Secretaría General Iberoamericana. (2010). *2021 Metas Educativas. La educación que queremos para la generación de los Bicentenarios*. Recuperado de: <http://www.oei.es/metas2021/libro.htm>
- Pinto Ávila, H E; Alonso Reyes, R; Hernández Lazo, R; (2014). Experiencia pedagógica en la impartición de un curso mediado por la Universidad Virtual de la Salud. *Revista Habanera de Ciencias Médicas*, 13(2). 284-291. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=180431105012>
- Reboloso, R. (2010). *La globalización y las nuevas tecnologías de información*. México, D.F. Trillas.
- Romero, R., Pintor, M.; Gómez, M. (2015). Innovación educativa en las prácticas de profesores de educación superior: aportes y beneficios. *Innovaciones Educativas* 22. 41-55
- Salgado Labra, I; Silva-Peña, I; (2013). Uso de wikis como herramienta de trabajo colaborativo en un proceso de formación inicial docente. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, XXIV(46). 165-179. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14527692007>
- Sánchez Llorente et al.; (2010). Simulaciones computacionales en la enseñanza de la física médica. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 11(2). 46-74. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=201014893004>
- Siemens, G. (2004). *Conectivismo: una teoría de aprendizaje para la era digital*.
- Zárate, N., Jiménez, C. (2015). El proceso de enseñanza aprendizaje en modalidad virtual desde un enfoque bioético. *Revista de Bioética Latinoamericana* (16). 131-140 / ISSN: 2244-7482.
- Zermeño, A., Lozano, A. (2016). Desarrollo de competencias interpersonales en ambientes virtuales. *CPU-e. Revista de Investigación Educativa* (22). 177-199. Recuperado de: <http://revistas.uv.mx/index.php/cpue/article/view/1946>

Influencia de los itinerarios de vida en la conformación de trayectorias educativas

María Isabel Enciso Ávila
maria.enciso@redudg.udg.mx
María Hortensia Zúñiga Sánchez
mtra.hortencia@gmail.com
José Alfredo Flores Grimaldo
alfredof@redudg.udg.mx

RESUMEN:

Se presenta los resultados del estudio de seguimiento de trayecto escolar a la generación 2014B del bachillerato general por áreas interdisciplinarias del Sistema de Universidad Virtual (SUV) de la UdeG, el propósito de la investigación fue determinar la influencia de las condiciones de vida cotidiana como la familia y el trabajo en la conformación de trayectos escolares. Para explicar los tipos de trayectorias se han utilizado diferentes perspectivas de análisis como la psicológica asociada a la personalidad; la social que atribuye sus conductas al grupo de pertenencia; las económicas que ven a los sujetos como seres racionales capaces de elegir en términos de sus ganancias futuras; las organizacionales que influyen los factores institucionales y las de interacción que de penderá de las redes o grupos de pares, pero en todas se considera al sujeto sólo como estudiante y se anulan los factores de su contexto, cuestión que en este documento abordaremos. Se toma para el análisis información de dos fuentes una institucional con los registros académicos y los resultados de la encuesta aplicada a su ingreso cuando aspirantes en donde se obtienen datos de contexto. Se identifican diferentes tipos de trayectorias escolares lo que implica la presencia de decisiones de los estudiantes sobre la propuesta institucional, se hace una propuesta para tipificar los itinerarios vitales que muestra diferencia en la conformación entre sexo y edad.

PALABRAS CLAVE: Trayectoria escolar, itinerario vital, Modalidad virtual

INTRODUCCIÓN

Uno de los principios fundamentales en la pedagogía es el hecho de conocer las necesidades educativas de los participantes para poder prever estrategias de tipo académico pero también administrativo durante su estancia de formación. El Sistema de Universidad Virtual (SUV) es un órgano desconcentrado de la Universidad de Guadalajara responsable de administrar y desarrollar programas académicos de nivel medio superior y superior, en modalidades no escolarizadas, apoyadas en las Tecnologías de la Información y de la Comunicación. Desde su creación en 2005 se ha caracterizado por recibir a población que por diversas situaciones no había sido atendida en la oferta tradicional y de alguna manera se encontraban excluidos del sistema educativo.

En este documento nos enfocaremos al bachillerato General por Áreas Interdisciplinarias (BGAI) y al seguimiento que se ha dado a los estudiantes que

ingresaron en el 2014B, una generación con una composición en sexo más o menos equilibrada con un 53% de hombres. La edad es una forma de valorar el rezago en su trayecto escolar, implica que la mayoría 76% tiene más de 18 años. El 46% tiene responsabilidad familiar y más de la mitad tiene en promedio dos hijos. El 65% manifestó trabajar, lo que implica para la mayoría de los estudiantes tener que organizar el tiempo entre sus responsabilidades familiares y laborales; es decir, partimos de tener personas de dedicación al estudio de tiempo parcial. Se deduce que es población en condición de rezago y la modalidad es una alternativa a su situación (Enciso, Flores, & López, 2015).

Por lo tanto, contar con información básica de cómo son y qué condiciones tienen los estudiantes permitirá explicar la elección de estrategias que han utilizado para construir sus itinerarios formativos en particular para los programas en modalidad no convencional que parten de la premisa de atender a la diversidad.

SUSTENTACIÓN

Se hace presente la lógica administrativa que parte de un estudiante ideal o tipo, negando la diversidad; ante el poco conocimiento de quiénes son los estudiantes las acciones para lograr conducirlos a la graduación han sido poco exitosas. Uno de los supuestos compartidos por varios autores (Cervini, 2003; De Garay, 2001, 2004, 2009; Casillas y Jácome, 2007) es que los estudiantes son tratados igual, se les exige lo mismo sin considerar que tienen contextos diferentes y que en la búsqueda de la igualdad, se generan exclusiones.

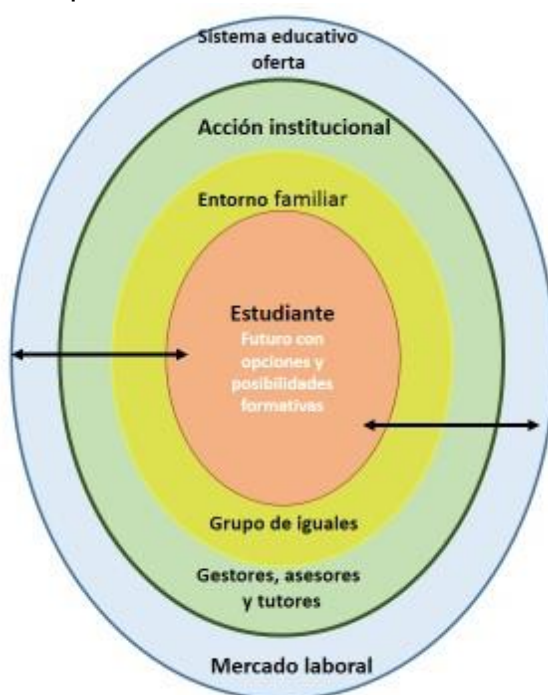
Se han identificado como características personales que influyen en la graduación aquellas con las que un estudiante ingresa a la institución como los estudios previos, los antecedentes familiares y las expectativas. Covo (1987) concluye que el recorrido escolar en el nivel superior está condicionado por variables de carácter no académico relacionadas con el fenómeno de la deserción, tales como antecedentes escolares, acervo cognoscitivo, capital cultural y hábitos de estudio, rasgos educativos y profesionales de los familiares y las amistades, así como (García-Castro, 2007, Bartolucci, 1989 y 1994), las representaciones que los estudiantes tienen de sí mismos y de su futuro profesional. Por lo tanto sus itinerarios formativos no podrán ser iguales.

Bajo estas premisas es evidente que el tratamiento de los estudiantes es desde una perspectiva focalizada en un aspecto el escolar y desde la vía de la operación curricular, ajustada a un ritmo establecido y con un límite de tiempo de inicio y conclusión (trayectorias escolares). En este texto pretendemos ampliar a mirada a un enfoque sociológico-biográfico desde donde “el itinerario vital del sujeto construido en parte con elecciones y decisiones de carácter individual, en parte con determinaciones familiares o del entorno próximo, en parte con determinaciones

estructurales del contexto amplio y, en parte, con determinaciones de orden cultural y simbólico” (Casal, García, & Merino, 2007).

El punto de partida (Casal, García, & Merino, 2007) es el actor social como sujeto histórico y protagonista principal de su propia vida que articula la elección racional y las emociones muchas veces de forma paradójica y compleja, con constricciones sociales y culturales que vienen del entorno familiar, del grupo de iguales o de su propio desarrollo psicológico. Con una articulación de la oferta educativa, la acción concreta de la institución y el sujeto con sus estrategias de futuro con sus opciones formativas (Esquema 1).

Esquema 1. Interacciones para conformar itinerarios



Fuente: Construcción a partir de Casal, García y Merino, 2007

La panorámica que abarque los diversos aspectos de su vida o sus diversas vidas que constituyen la unidad (itinerario vital): la vida estudiantil, la laboral, la familiar. La vida de las personas no está dividida por temas sino que constituyen un todo articulado, más o menos complejo cuyas componentes interaccionan entre sí. Sabemos que muchos de nuestros estudiantes trabajan durante sus estudios y han trabajado antes, muchas veces en ámbitos directamente relacionados con sus estudios, incluso algunos de ellos estudian lo que estudian porque trabajan de lo que estudian. Sabemos también que muchos de nuestros estudiantes provienen de orígenes familiares diversos, asumen responsabilidades familiares antes, durante y después de su formación. Lo cual, tanto la familia de origen, como el trabajo, como las formas de vida que tienen, con las responsabilidades familiares previas y durante

sus formación que ello implica, condicionan y explican en buena parte su comportamiento respecto a la misma formación y sus resultados de inserción profesional posterior.

RESULTADOS

Para el análisis de los datos se parte de dos fuentes; los datos de avance académico, registro de escolar (2016A), los datos proporcionados en la solicitud de ingreso y el cuestionario de expectativas de ingreso aplicado en 2014. En dictamen se tienen 167 registros que corresponden al calendario de ingreso 2014B, de los cuales se han clasificado en tres grupos (con base en la situación que tienen en el registro escolar) para describir los resultados: 1. Bajas: voluntarias o por expulsión; 2. Los activos con rezago: por desempeño o bajar carga en créditos; 3. Los egresados: se gradúan en el tiempo promedio de dos años.

El programa de BGAI tiene un total de 239 créditos que se distribuyen en un tiempo promedio de dos años. Por el avance en créditos el 33% de la población no tiene avance a dos años de su ingreso; los cuales se describirán en cada uno de los grupos; con 25% de avance se tiene al 20 por ciento, llama la atención que no se tiene registro en el ciclo siguiente; con la mitad de los créditos hay un 11% de los cuales la mitad tiene registro en ciclo actual; mientras que con las dos terceras partes de avance representan el 13% y la mayoría tiene registro de materias. En cuanto a los que han logrado graduarse representan el 23%, quedan ocho casos que egresarán con cinco ciclos curados es decir uno más de lo programado.

1. Bajas (trayectoria escolar nula)

Los alumnos por baja son 38 casos que representa del total de la población el 23%, la baja puede darse por dos motivos, de manera voluntaria o por sanción como expulsión del programa.

En condición de baja voluntaria se encuentran 25 casos sin avance en créditos, tienen un equilibrio por sexo 13 son mujeres, Once no concluyen los requisitos para adquirir su estatus de alumnos. Los catorce restantes registran un ciclo pero no lograron avance en créditos. Nueve casos presentan avance en créditos siete con registro a dos ciclos pero con créditos acumulados inferiores a uno. Dos más con un avance aproximado del 70%.

La baja por desempeño académico, se aplica a los alumnos que reprueban en tres ocasiones consecutivas una misma materia y la sanción es la baja definitiva del programa que cursa. En esta situación se encuentran cuatro casos, que cursaron en

promedio cuatro ciclos. Dos con avance de un promedio de 50 créditos, y dos con noventa.

Los estudiantes que optaron por baja voluntaria, pueden si lo deciden volver a inscribirse en la misma carrera y ser considerado el avance que ha logrado a diferencia de los de baja por sanción que pueden optar por otro programa del mismo nivel pero no del que fue expulsado.

2. Estudiantes en rezago (Trayectoria escolar discontinua)

Los estudiantes en rezago son aquellos que tienen un avance en créditos inferior al programado en el tiempo promedio para su egreso. Se tienen 99 casos que representan el 59% de los casos distribuidos de la siguiente manera: Los que han decidido tomar menos materias que las programadas son el 36%, mientras que los de rezago por reprobación con el 23%.

Los estudiantes que han reprobado en dos ocasiones una materia son 27 casos, la mayoría no ha logrado completar los créditos correspondientes a un ciclo, ocho casos tienen avance superior a 70 créditos. Mientras que los estudiantes en riesgo de expulsión son doce casos los cuales tienen registro en el ciclo actual para obtener su última oportunidad de aprobación. Siete tiene un avance en créditos inferior a 90 y cinco superior a 100 con cuatro ciclos cursados.

Los estudiantes llevan menor cantidad de créditos considerados en rezago, hay dos modalidades; los que tienen sanción y no se les permite el registro hasta no tener adeudo en que se encuentran siete casos, la mayoría mujeres. La segunda es de los que bajan la carga por decisión propia para llevar un ritmo acorde a sus diferentes roles, o aquellos que han reprobado alguna materia y tienen que disminuir la carga hasta regularizar su situación. En esta condición están 53 casos, 24 casos la mayoría hombres con cero avance en créditos; otros seis casos con avance equivalente a dos ciclos, cuando han cursado cuatro. Un tercer grupo son 17 casos la mayoría mujeres con avance en créditos superior a los 150, que implican cuando menos dos periodos más de permanencia.

3. Los egresados (Trayectoria escolar continua)

Los estudiantes que han logrado graduarse en el tiempo promedio de dos años y han cubierto todas las materias y créditos del programa, representan el 18% del total de la población, se caracterizan por ser mayoría hombres (63%), de los cuales cuatro han logrado concluir el programa en 1 año con promedios por arriba de 90.

Con los datos personales que se obtuvieron de la encuesta de expectativas de ingreso, fue posible categorizar los tipos de itinerarios vitales relacionando algunos indicadores claves como la condición familiar (pareja e hijos), su situación de trabajo (tiene o no) y la edad que permite identificar el momento en el que decide continuar con los estudios, si como proceso continuo de formación dentro de la edad normativa o si retoma los estudios.

Resultando con la combinación de estos tres indicadores cuatro tipos de itinerarios vitales; los que son estudiantes de tiempo completo que representan el 22%, los que trabajan además de estudiar el 16%, los que combinan estudios, responsabilidad familiar y trabajo que son la mitad de los casos (52%) y la combinación cuidado de familia y estudios con el 10%.

Al analizar estos cuatro tipos de itinerarios vitales con la distribución por sexo se identifica (Tabla 1), en el itinerario de estudiante un equilibrio entre hombres y mujeres, mientras que en el de trabajador se tiene mayor presencia masculina, en ambos itinerarios se caracterizan por ser personas que todavía tienen un rol de hijos de familia. En los otros dos itinerarios se caracterizan por el cuidado y la responsabilidad familiar, en el de cuidado exclusivo de la familia son mujeres, mientras que combinan cuidado de familia, trabajo y estudios con una ligera diferencia las mujeres 58%.

Tabla 1. Tipo de itinerario por sexo

Itinerario	Sexo		Total
	Hombre	Mujer	
Estudiante	7	7	14
	50,0%	50,0%	100,0%
Trabaja	7	3	10
	70,0%	30,0%	100,0%
Familia y trabajo	14	19	33
	42,4%	57,6%	100,0%
Familia	0	6	6
	0,0%	100,0%	100,0%
Total	28	35	63
	44,4%	55,6%	100,0%

Fuente: Encuesta de expectativas de ingreso

En cuanto a la diferencia de la composición de la edad, se ha hecho una clasificación de dos grupos; los que se encuentran en una edad normativa hasta los 20 años para cursar el bachillerato y el segundo grupo superior a 20 años considerados como personas que hacen una pausa y retoman los estudios.

Se confirma (Tabla 2) el estatus de los que sólo estudian y que están en edad normativa, mientras que en los otros itinerarios es claro que toman una pausa en la continuidad de los estudios por dedicar tiempo al trabajo, emanciparse al conformar una familia y dedicarse al cuidado de hijos.

Tabla 2. Tipo de itinerario por edad

Itinerario	Edad		Total
	Normativa	Retoma estudios	
Estudiante	11	3	14
	78,6%	21,4%	100,0%
Trabaja	3	7	10
	30,0%	70,0%	100,0%
Familia y trabajo	4	29	33
	12,1%	87,9%	100,0%
Familia	2	4	6
	33,3%	66,7%	100,0%
Total	20	43	63
	31,7%	68,3%	100,0%

Fuente: Encuesta de expectativas de ingreso

Para confirmar la influencia del tipo de itinerario vital con el comportamiento académico (tabla 3), se ha realizado un comparativo, que permite identificar que independientemente del tipo de itinerario vital, en todas se presentan diferente tipo de trayecto escolar, es decir que no hay comportamientos, muy marcados por itinerario vital. Sin embargo las diferencias mínimas son en el itinerario que se dedica al cuidado de familia sobresalen el concluir en el tiempo programado, a diferencia de los que se dedican a estudiar o combinar estudios con trabajo quienes comparte la misma distribución de proporción entre trayectorias.

Lo que implica la necesidad de profundizar en el análisis en particular en valorar la influencia de los aspectos institucionales que permiten que condiciones diferentes lleven ritmos de avance muy similares, pero también será necesario validar la muestra de los datos recolectados por la encuesta que muestren de forma representativa los datos reales de los tipos de trayectoria, ya que podría darnos una idea no real de la influencia de los tipos de itinerario vital.

Tabla 3. Tipo de itinerario por trayectoria escolar

Itinerario	Trayectoria			Total
	Continua	Discontinua	Nula	
Estudiante	6	6	2	14
	42,90%	42,90%	14,30%	100,00%
Trabaja	4	4	1	9
	44,40%	44,40%	11,10%	100,00%
Familia y trabajo	12	11	6	29
	41,40%	37,90%	20,70%	100,00%
Familia	3	2	1	6
	50,00%	33,30%	16,70%	100,00%
Total	25	23	10	58
	43,10%	39,70%	17,20%	100,00%

Nota: Para la trayectoria sólo se consideran los que contestan la encuesta.

Fuente: Encuesta de expectativas de ingreso

Pese a las limitantes de los datos personales con los que se cuenta, nos da una idea de la forma en la que se puede hacer el análisis de contexto vital de los estudiantes y la relación de con itinerarios vitales.

CONCLUSIONES

A lo largo de este texto se pudo confirmar que los estudiantes tienen diferentes contextos, y que no sólo son estudiantes, cubren otros roles que son importantes en sus trayectos escolares, una de las decisiones más importantes son el momento en el que decide estudiar el bachillerato, que da una idea de futuro con rutas diferenciadas.

Algunos de los puntos que debe tomar en cuenta la organización escolar son los siguientes:

- Se identifican dos tipos de población, la adulta en rezago educativo y grupos vulnerables, de los que la tercera parte tiene estudios truncos y su ingreso no será a primer ciclo, y por otro lado, un cuarto de la población en edad de cobertura. Para ambos tipos se requiere una atención diferenciada.
- Las dos terceras partes de la población son adultas, tienen responsabilidad como jefes de familia y condición de trabajador, lo que implica que no pueden ser tratados como estudiantes de tiempo completo, aunado a que contradice la flexibilidad de la modalidad.
- En el caso de licenciatura el 89% de la población trabaja, y su actividad tiene relación con sus estudios. Lo que implica que es un trabajador que estudia y viene a certificar sus competencias.
- Se tiene una tercera parte de las personas que ingresan, que abandonan de forma definitiva en un promedio de tres ciclos, lo que implica deficiencias en los acuerdos iniciales entre los que busca el estudiante y lo que la institución ofrece.
- El abandono definitivo por reprobación, se presenta por la sobrecarga de materias y la falta de asesoría especializada a su situación. Lo que implica la necesidad de un programa de tutoría académica para casos específicos detectados a partir del primer ciclo con el fin de disminuir la tasa de abandonos definitivos por expulsión acorde a normativa institucional.
- Se presentan registros consecutivos de materias hasta por tres ciclos, sin que el estudiante presente avance en créditos; es decir, ha reprobado por ausencia en los cursos; lo que implica que es necesario dar un seguimiento para averiguar los motivos de la ausencia y tutorar el avance para evitar la expulsión del programa por sanción en artículo 35.
- La diversidad de condiciones con las que llegan los estudiantes con avance estudios previos (40%), al ser trabajadores que estudian (tiempo parcial), implica considerarlo en el diseño curricular y la evaluación por competencias (experiencia en el campo) que permitan concluir en menor tiempo más que alargar su permanencia

- El 70% de los estudiantes en trayectoria discontinua, tiene un avance en créditos por debajo de la ruta sugerida; lo que implica una revisión a la ruta de formación, planificando acorde al ritmo y necesidades de la población que se atiende. Es decir, flexibilizar acorde con la modalidad.
- Entre los motivos de reprobación se presentan los asociados con condiciones socioeconómicas, de salud y familiares, que si bien no tienen relación directa con la organización escolar, si puede gestionar apoyos como becas o condonaciones a casos específicos, así como otorgar permisos o licencias en caso de contingencias.
- Se logra su expectativa de obtener el certificado para continuar estudiando, la formación en el mismo ha garantizado un buen desempeño en los exámenes estandarizados de ingreso a la universidad. Mientras que de forma parcial ha impactado en la mejora de sus condiciones laborales.

BIBLIOGRAFÍA

- Bartolucci, J. (1989). Posición social, trayectoria escolar y elección de una carrera (Seguimiento de la generación de estudiantes de la UNAM, 1976-1985). En *Los estudiantes. Trabajos de historia y sociología*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Bartolucci, J. (1994). *Desigualdad social, educación superior y sociología en México*. Distrito Federal, México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Bean, J. P. (1980). Student Attrition, Intentions and Confidence . *Research in Higher Education*, 291-320.
- Casal, J., García, M., & Merino, R. (enero-abril de 2007). Los sistemas educativos comprensivos ante las vías y los itinerarios formativos. *Revista de Educación*(342), 213-237.
- Casillas Alvarado, M. Á., & Jácome Ávila, N. (2007). Origen social de los estudiantes y trayectorias estudiantiles en la Universidad Veracruzana. *Revista de la Educación Superior*, 36(142), 7-29.
- Cervini Iturre, R. A. (2003). Relaciones entre composición estudiantil, proceso escolar y el logro en matemáticas en la educación secundaria en Argentina. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5(1).
- Covo, M. (1987). *Apuntes para el análisis de la trayectoria de una generación universitaria. Educación y realidad socioeconómica*. México: C.E.E.
- De Garay, A. (2001). *Los actores desconocidos. Una aproximación al conocimiento de los estudiantes*. Distrito Federal: ANUIES.
- De Garay, A. (2004). *Integración de los jóvenes en el sistema universitario. Prácticas sociales, académicas y de consumo cultural*. Distrito Federal, México: Pomares.
- De Garay, A. (2009). *¿ Y cuatro años después? De cómo los estudiantes de una generación transitan por la universidad*. Distrito Federal: UAM.
- Enciso, M. I., Flores, J. A., & López, M. E. (febrero de 2015). Expectativas de ingreso al bachillerato en modalidad virtual. *Revista mexicana de bachillerato a distancia*, 1(13), 1-15.

- Enciso, M., & Michel, R. (2013). *Causas del bajo desempeño académico de estudiantes en modalidad virtual*. Nayarit: 9no. Congreso de Investigación Educativa Internacional.
- García- Castro, G., & Bartolucci, J. (2007). Aspiraciones Educativas y Logro Académico. Un estudio de caso sobre características y condiciones sociales de los estudiantes de la UAM . *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12(35), 1267-1288.
- Presidencia de la República. (28 de septiembre de 2008). Acuerdo número 442 por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato . *Diario Oficial de la federación*.
- Subsecretaría de Educación Media Superior. (25 de Julio de 2014). *Sistema Nacional de Bachillerato*. Obtenido de Subsecretaría de Educación Media Superior: http://www.sems.gob.mx/en_mx/sems/sistema_nacional_bachillerato
- Tinto, V. (1989). Una reconsideración de las teorías de la deserción estudiantil. En R. Santoyo, *Trayectoria esolar a la educación superior* (págs. 47-84). México: SEP, ANUIES.
- Universidad de Guadalajara. (2008). *Reglamento General de Ingreso de Alumnos a la Universidad de Guadalajara*. H.Consejo General Universitario.

Una mirada a las competencias digitales de los docentes de la Universidad Autónoma de Nayarit como mejora de su práctica educativa

Juan Ildefonso Martínez Rivera
maestromarj@hotmail.com

RESUMEN:

El presente trabajo pretende indagar y realizar un diagnóstico de las competencias digitales de los docentes de la Universidad Autónoma de Nayarit como mejora de su práctica educativa que pueden favorecer los procesos de enseñanza aprendizaje dentro del aula. Para la realización del presente estudio se utilizó una metodología de corte cuantitativo, con un enfoque descriptivo y exploratorio, y ha estado basado en cálculo de porcentajes, se seleccionó al azar a 50 docentes de un total de 350 que durante el año escolar 2015-2016 acudieron a tomar cursos de capacitación y formación docente en la Coordinación de Capacitación Docente de la Universidad Autónoma de Nayarit.

PALABARAS CLAVE: Competencia, competencia digital, sociedad del conocimiento.

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo pretende indagar y realizar una mirada a las competencias digitales de los docentes de la Universidad Autónoma de Nayarit como mejora de su práctica educativa que pueden favorecer los procesos de enseñanza aprendizaje dentro del aula.

En el devenir histórico de la sociedad se ha planteado la necesidad de adquirir nuevos conocimientos para satisfacer las necesidades básicas del hombre y al mismo tiempo brindar la sensación de comodidad, sobre todo en los tiempos modernos; pero en estos últimos, como resultado de la globalización, se exige un constante cambio en la información y el conocimiento, por lo que es indispensable que desde la escuela se le brinde al alumno el apoyo necesario para desarrollar las competencias y habilidades que le permitirán hacer frente a estas exigencias.

Es relevante que el alumno cumpla con los perfiles necesarios para hacer frente a la realidad que vive al exterior de la escuela, es pues menester que ésta responda a las demandas de la sociedad de una mayor calidad, equidad y mejor rendición de cuentas, pero al mismo tiempo existe una necesidad que surge desde la misma sociedad de que se formen mejores estudiantes con competencias necesarias para su desarrollo personal en esta era del conocimiento.

Es pues mediante la educación que se imparte en la universidad y de las competencias desarrolladas en ellas, que el alumno puede realizar los cambios

sociales encaminados al bienestar del hombre mismo y que, por otra parte, permitan dar paso a un cambio de paradigma en cuanto al avance de la ciencia, investigación, y generación del conocimiento, por lo que se hace necesario que los docentes universitarios desarrollen en su formación las competencias en TICs que les permitan una mejora en la enseñanza y por lo tanto en la calidad en la educación que imparten a sus estudiantes.

El perfil del docente en educación superior sugiere el desarrollo de una serie de competencias. Entre ellas, se ha puesto especial énfasis en la investigación, la innovación y la generación de conocimiento, dejando de lado la parte sustantiva docente que hace referencia a la enseñanza. Tal y como lo señala Bennedet (1979: 27) “el trabajo del profesor se asocia con su capacidad para transmitir al alumno información, así como la posibilidad de influir sobre el joven para guiar sus pasos y estimularlo a proseguir sus estudios”.

El paradigma educativo se ve influenciado por la sociedad del conocimiento del cual señala Castells (2002) “Se trata de una sociedad en la que las condiciones de generación de conocimiento y de procesamiento de la información han sido sustancialmente alteradas por una revolución tecnológica centrada sobre el procesamiento de la información, la generación de conocimiento y las tecnologías de la información”. Por tal motivo los docentes sobre todo de educación superior se ven influidos por el uso intensivo de las TIC (Tecnologías de la información y Comunicación) y de las diferentes plataformas a distancia. Prendes Espinoza (2010). Por tal razón los docentes universitarios necesitan despojarse de las prácticas tradicionales y abandonar el paradigma educativo centrado en la comunicación del docente, para abordar la integración de las Tic en su ejercicio diario, como una mejora de la enseñanza aprendizaje.

Coincidimos con MacEachi (2006,citado por Espinoza ,2010) que el empleo de estos recursos pueden cambiar los métodos de enseñanza y los procesos de aprendizajes, así como la motivación del alumno a la mejora de su desarrollo y colaboración de los trabajos escolares.

Varios investigadores, como Duart y Sangrà (2000), Bates (2001), Majó y Marqués (2002), Pérez (2003), Epper y Bates (2004), Sangrà y González (2004) y Argudín (2005), han considerado el uso de las TIC en la educación superior como medio para mejorar la calidad educativa de sus programas; sin embargo, aún se hallan resistencias para integrarlas a la práctica. López (2010), debido a las dificultades que enfrenta el docente respecto a su formación pedagógica y a las habilidades y competencias que los alumnos han desarrollado respecto al uso y manejo de las nuevas tecnologías, que han rebasado incluso a la escuela en su trabajo diario.

Por otra parte es necesario puntualizar el concepto de competencia para el caso Zavala y Arnau (2008) la definen como la capacidad o habilidad de efectuar y tareas o hacer frente a situaciones diversas de forma eficaz en un contexto determinado y para ello es necesario movilizar actitudes, habilidades y conocimientos al mismo

tiempo y de forma interrelacionada. Para Perrenoud (2007) es la capacidad para movilizar varios recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones.

Respecto a la competencia de docentes universitarios Guzman, I. y Marin R. (2011) señala como la competencia profesional del docente para desempeñarse en la interacción social, en los diferentes contextos y situaciones cotidianas que implican la práctica social de la profesión. Coincidimos con lo que precisa Escudero (2006) que es el conjunto de valores, creencias y compromisos, conocimientos, capacidades y actitudes que los docentes, tanto a título personal como colectivo habrían de creer para aportar su cuota de responsabilidad a garantizar una buena educación a todos. En el documento Estándares de competencias en tic para docentes de la UNESCO (2008), se especifica que el docente deberá lograr que sus alumnos sean competentes para utilizar tecnologías de la información; que sean buscadores, analizadores y evaluadores de información; solucionadores de problemas y tomadores de decisiones; usuarios creativos y eficaces de herramientas de productividad; comunicadores, colaboradores, publicadores y productores; y ciudadanos informados, responsables y capaces de contribuir a la sociedad Aguirre, A y Ruiz G. (2012)

En este sentido el docente universitario debe por una parte apoyar a que el alumno logre las habilidades para el uso de la información y por otra lado desarrollar como parte de su formación la competencia digital que le apoye en la mejora de la enseñanza, por lo que Calvani, Cartelli, Fini y Ranieri prec (2008: 186), precisan que competencia digital consiste en “ser capaz de explorar y enfrentar las nuevas situaciones tecnológicas de una manera flexible, para analizar, seleccionar y evaluar críticamente los datos e información; para aprovechar el potencial tecnológico con el fin de representar y resolver problemas, y construir conocimiento compartido y colaborativo.”

Según los autores Páez y Di Carlo (2012, págs. 282-288), la competencia digital, a veces también llamada alfabetización digital, vista como algo distinto y complementario de una competencia didáctica, es el dominio de diferentes procesos y estrategias, o sistema de aptitudes, que permiten el desenvolvimiento de la actividad discente por medio de tecnologías de la información y la comunicación (TIC).

Así mismo el Parlamento Europeo en ese sentido precisa “La competencia digital entraña el uso seguro y crítico de las tecnologías de la sociedad de la información para el trabajo, el ocio y la comunicación. Se sustenta en las competencias básicas en materia de TSI: el uso de ordenadores para obtener, evaluar, almacenar, producir, representar, e intercambiar información y comunicarse y participar en redes de colaboración a través de internet” (Unión Europea, Programa e-learning, 2006).

Ahora bien el proyecto de competencias Tic para docentes de la UNESCO (2008) sugiere lo siguiente: Las nuevas tecnologías (Tic) exigen que los docentes desempeñen nuevas funciones y también, requiere nuevas pedagogías y nuevos

planteamientos en la formación docente. Lograr la integración de las TIC en el aula dependerá de la capacidad de los maestros para estructurar el ambiente de aprendizaje de forma no tradicional, fusionar las TIC con nuevas pedagogías y fomentar clases dinámicas en el plano social, estimulando la interacción cooperativa, el aprendizaje colaborativo y el trabajo en grupo.

SUSTENTACIÓN

Para la realización del presente estudio se utilizó una metodología de corte cuantitativo, con un enfoque descriptivo y exploratorio, y ha estado basado en cálculo de porcentajes, se seleccionó al azar a 50 docentes de un total de 350 que durante el año escolar 2015-2016 acudieron a tomar cursos de capacitación y formación docente en la Coordinación de Capacitación Docente de la Universidad Autónoma de Nayarit,(UAN).

El instrumento que se utilizó para la recogida de datos es el cuestionario de diagnóstico de Competencias TIC para la docencia en la Universidad Pública Española (2010), el cual contempla 11 items dicotómicos y 14 tipo escala Likert, estos clasificados en: conocimientos de conceptos básicos y recursos TIC, Utilización de sistemas de protección y técnica y privacidad, autonomía en el aprendizaje y aplicación de herramientas TIC, conocimiento y uso de herramientas y aplicaciones relativas a la comunicación y a la información, importancia que el profesor da a los distintos factores a la hora de elegir un recurso, estrategias metodológicas para la utilización de TIC en el aula y para el aprendizaje de los alumnos, estimular la participación de los alumnos en los espacios de comunicación virtual, atenderlo en tutoría virtual y evaluarlos con TIC, utilización de Software libre ,publicación en red de contenidos de libre acceso, participo o impulso proyectos de innovación en TIC, acciones de mejora en el uso de las TIC, conocimiento, reflexión y opinión de las posibilidades de las TIC en la profesión de los alumnos, para el enriquecimiento de la práctica docente así como buenas prácticas relativas a TIC.

RESULTADOS O APORTACIONES

Los resultados obtenidos se presentan a continuación:

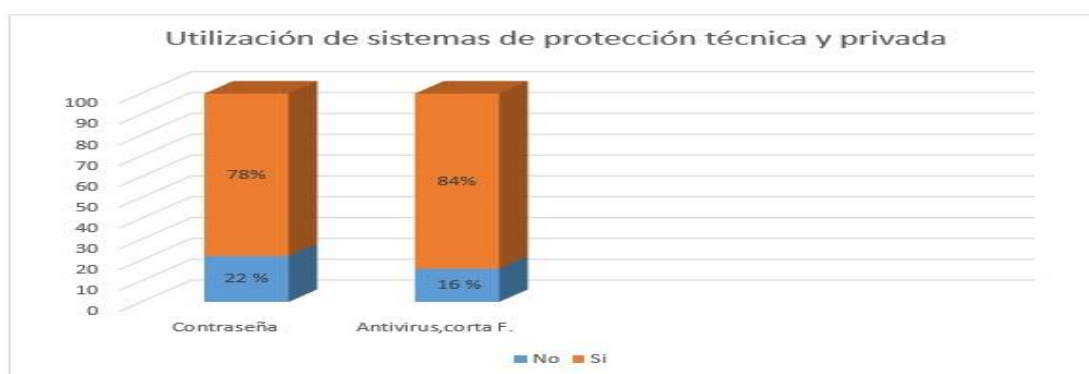
En cuanto a los resultados por edad de los docentes encuestado, se encontró que un 46% se ubica en un rango de edad entre los 31-40 años, un 24% entre un 41-50,14% entre los 51-60, un 12% entre los 21-30 y un 4% con 60 años o más.

Respecto a **conocimientos de conceptos básicos y recursos TIC** se encontró que en conocimiento sobre conceptos básicos de las TIC (sistema operativo, conexión a Internet, ADSL, velocidad de acceso, ancho de banda, aplicaciones,...) un 58% de los encuestados mencionó que tienen un conocimiento superficial sobre las TIC, un

22% profundo, un 14% muy profundo y sólo un 6% nulo, esto podemos interpretarlo que un porcentaje significativo de los profesores por lo menos conocen acerca de los puntos arriba mencionados.

Así mismo en cuanto al aspecto de mi conocimiento a la hora de seleccionar y/o adquirir un recurso TIC 56% de los profesores mencionan que es superficial, 26 % profundo, 14% muy profundo y 4% es nulo, esto implica que tan solo un 28% de los docentes se considera está capacitado para seleccionar un recurso para trabajar en el aula respecto a las TIC.

Utilización de sistemas de protección técnica y privacidad.

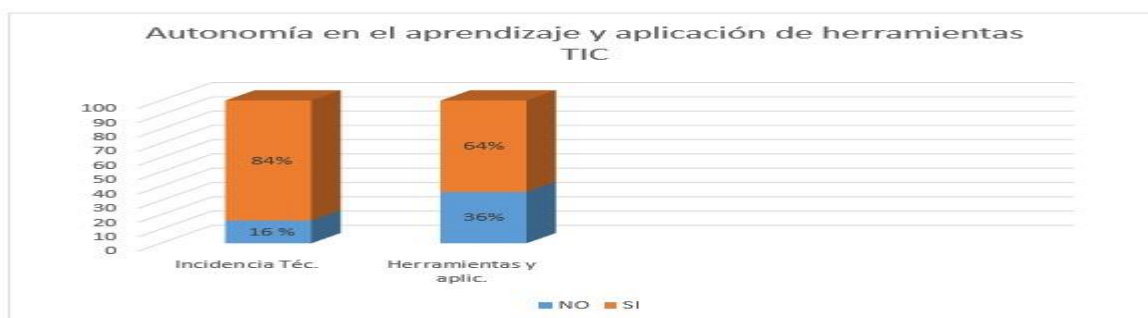


Gráfica de elaboración propia con datos tomados del cuestionario de diagnóstico de Competencias TIC para la docencia en la Universidad Pública Española (2010) aplicados a docentes de la UAN. Gráfica 2.

En el esquema anterior podemos observar que en el aspecto de Utilizo sistemas de protección (antivirus, cortafuegos...) para asegurar la protección técnica de mi equipo, el 84% de los encuestados menciona que por lo menos antivirus o cortafuegos en su equipo, mientras que un 16% señala que no lo hace. Mientras que en el punto de utilizar sistemas de protección (contraseña, perfiles de usuario,...) para asegurar la privacidad de mi equipo un 78% indica que si cuenta con cierta privacidad en su equipo un 22% precisa que no cuenta con este elemento.

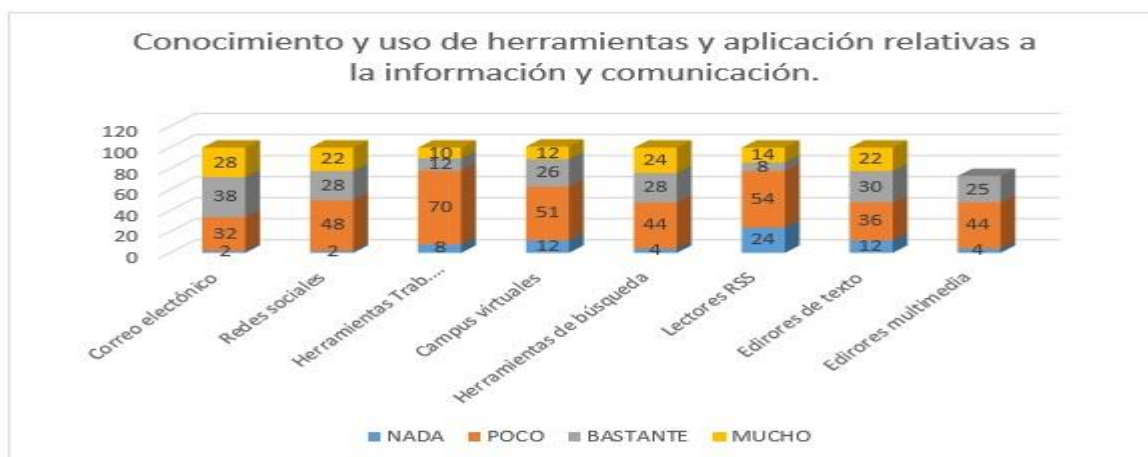
Autonomía en el aprendizaje y aplicación de herramientas TIC

En este punto Cuando me surge una incidencia técnica sencilla (cómo instalar un nuevo programa, eliminar un virus, instalar una impresora,...) yo mismo sé resolverla, la respuesta obtenida de los docentes es que un 84% de ellos saben resolverlas, mientras que un 16 % mencionó que no sabe y sobre si Habitualmente, aprendo a usar herramientas y aplicaciones TIC de forma autónoma un 64% menciona que si, en tanto un 36% su respuesta fue negativa, esto significa que muchos de los aprendizajes adquiridos respecto a las TIC por parte de los docentes lo hacen por cuenta propia y no han recibido capacitación al respecto, en contra parte el 36 % si ha llevado a cabo una capacitación especializada. (Gráf. 3)



Gráfica de elaboración propia con datos tomados del cuestionario de diagnóstico de Competencias TIC para la docencia en la Universidad Pública Española (2010) aplicados a docentes de la UAN.

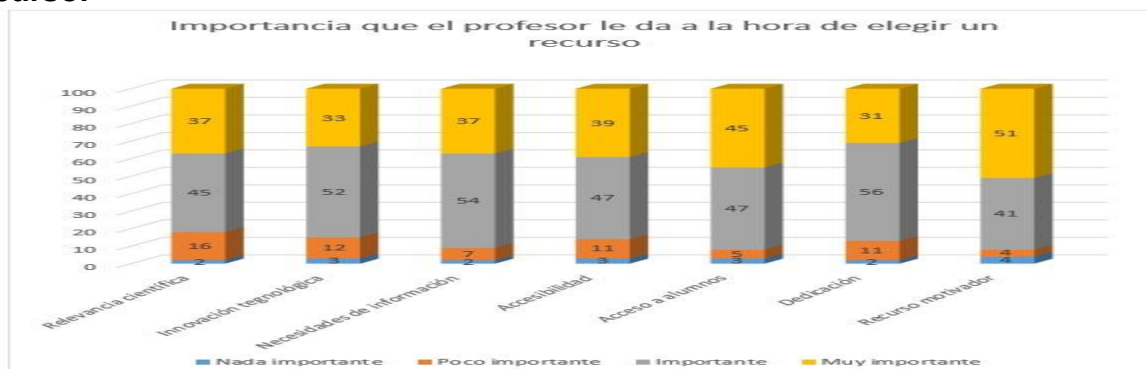
Conocimiento y uso de herramientas y aplicaciones relativas a la comunicación y a la información



Al preguntárseles sobre las herramientas y aplicaciones y el grado de conocimiento, en : Comunicación (correo electrónico, foros, chat, videoconferencia), se observa que en el correo electrónico y redes sociales cuentan con bastante conocimiento pues los sitúan entre el 28 y 22% y en contra parte solo un 2% carece de conocimiento, así como de editores de texto y de herramientas de búsqueda de información los docentes que tienen mucho conocimiento se sitúan en un rango entre un 24 y 22%, pero existe en contraste un 12 % significativo de docentes que no saben nada acerca de editores de textos.

En cada una de las herramientas aquí expuestas se puede observar que casi el 50% de los docentes poco o nada conoce acerca del uso y aplicación de ellas.

Importancia que el profesor da a los distintos factores a la hora de elegir un recurso.



Como se puede observar en la gráfica anterior respecto a la importancia que otorga el docente al momento de elegir un recurso, el mayor porcentaje se sitúa que este sea motivador para el alumno, registrando un 51% de muy importante y un 41% de importante, pero en general las opiniones de los docentes están en un porcentaje significativo entre importante y muy importante.

Estrategias metodológicas para la utilización de TIC en el aula y para el aprendizaje de los alumnos.

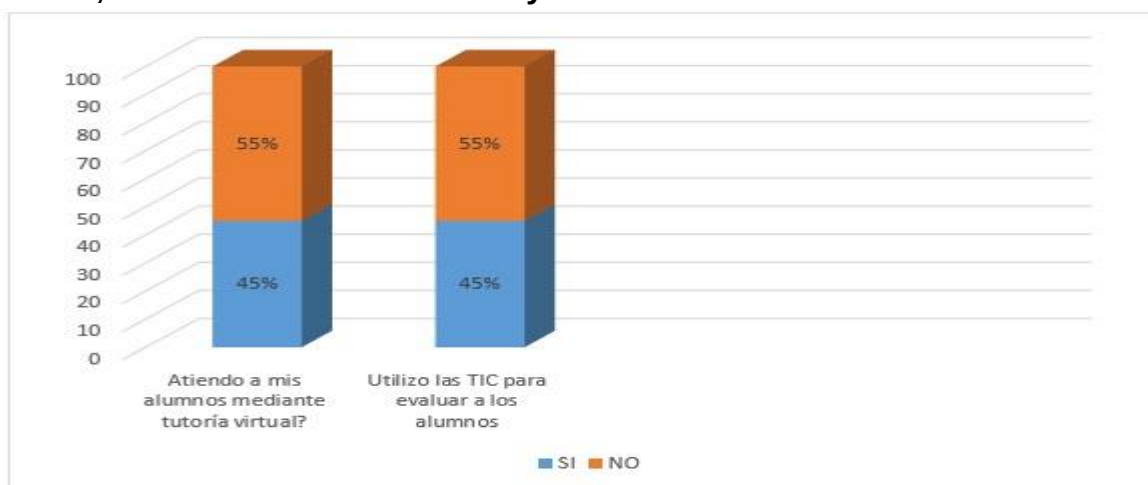


Respecto a las estrategias metodológicas para emplear los diferentes recursos TIC por parte del docente en el aula, un 70% de ellos contestaron que si conocen y un 30 % menciona desconocer sobre estrategias para emplear las TIC en el salón de clases.



En la gráfica anterior se muestra que 48% de los docentes utiliza por lo menos una estrategia para el aprendizaje de los alumnos al trabajar con TIC, un 22% menciona que a menudo y un 10 % señala que muy a menudo en tanto un 20 % menciona que nunca.

Estimular la participación de los alumnos en los espacios de comunicación virtual, atenderlo en tutoría virtual y evaluarlos con TIC.

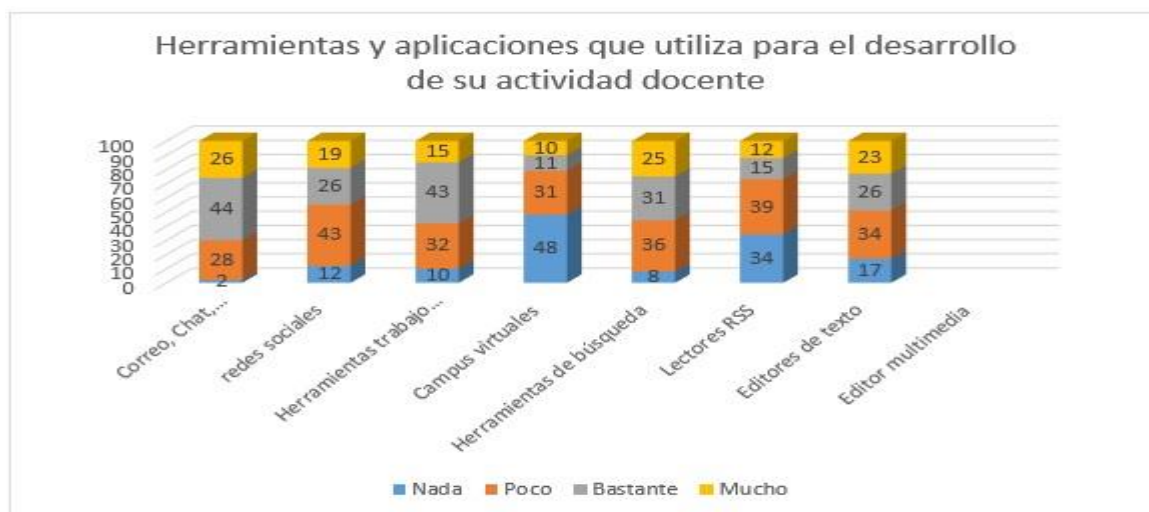


En este aspecto como lo muestra la gráfica anterior, un 55% de los docentes mencionó que no hace uso de las TIC para evaluar a sus alumnos, mientras que un 45% señala afirmativamente a la pregunta, en los mismos porcentajes su respuesta de la tutoría virtual a los alumnos.

Herramientas y aplicaciones que utiliza para su actividad docente.

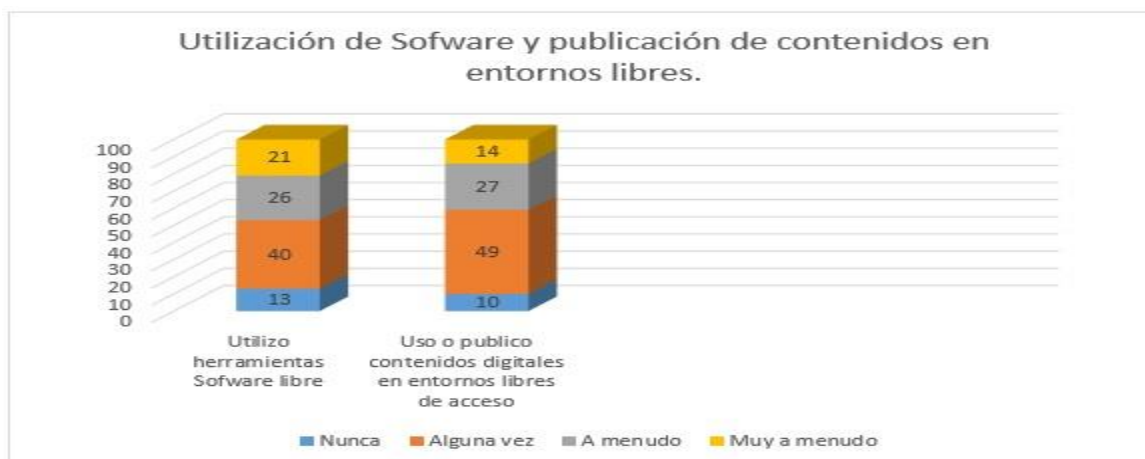
Respecto a las aplicaciones y herramientas que el docente emplea en su trabajo cotidiano los resultados que obtuvieron es que un 44% menciona que utiliza el correo bastante como medio de comunicación hacia sus alumnos, en cuanto a las redes sociales, destaca un 43% con poco de uso y un 12 % que no utiliza las redes sociales como medio de comunicación, así mismo destaca las herramientas de trabajo con un 43% que menciona que hace uso bastante de ellas, en tanto los campos virtuales un 48% menciona que nada de su uso hace el docente.

En las herramientas de búsqueda destaca el puntaje más alto con un 25% de todas ellas en cuanto que la utilizan mucho, un 36% que la utilizan poco y un 31% que la hacen uso bastante, y en los editores de texto mencionan que no hacen uso para nada un 17%, 34% poco, por lo que en este aspecto un porcentaje significativo de docentes se ubica en que poco o nada sabe del manejo y uso de las herramientas que se les presentó en el cuestionario, tal y como lo muestra la siguiente gráfica.



Uso de Software y publicación en red de contenidos de libre acceso.

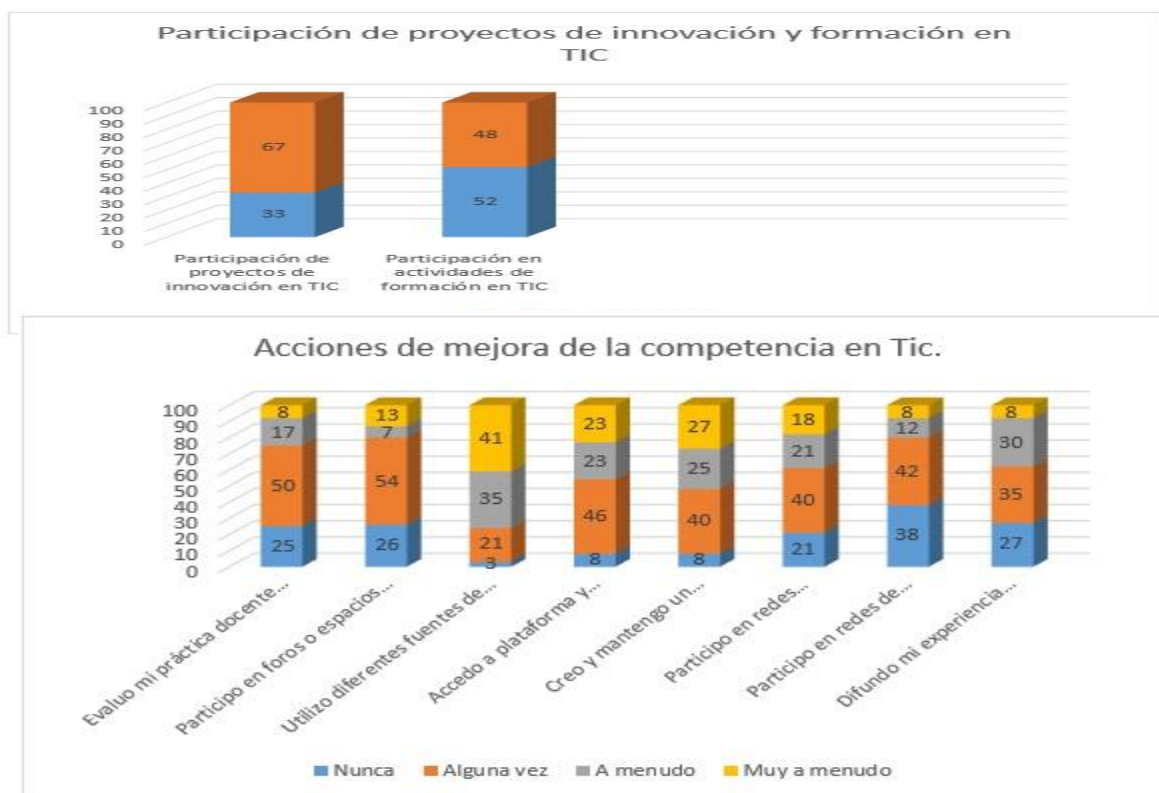
Para el uso de herramientas de software libre 13% de los docente mencionó que nunca los ha utilizado, el 40% alguna vez, el 26% a menudo y el 21% muy a menudo, en el caso de la publicación de contenidos un 49% menciona que alguna vez ha publicado, en tanto que 27% señala que a menudo, y 14% muy a menudo, y solo un 10% nunca lo ha hecho, esto significa que casi la mitad de los docentes han publicado por lo menos una vez en aplicaciones para el caso, y porcentaje mínimo nunca lo ha hecho, lo que significa que no cuentan con la competencia pertinente para el ello, tal y como lo muestra la gráfica de abajo.



Participación de proyectos de innovación y formación en Tic.

En la participación de proyectos de innovación en Tic un 67% mencionó que no participan, en tanto que un 33% indica que si participa, y en la formación en TIC un 48% precisa que no recibe ni participa en ningún tipo de formación, y un 52% señala que si participa, lo que significa que en estos dos aspectos casi la mitad de los

maestros encuestados no está cumpliendo con esta competencia como se muestra en la gráfica de abajo.



En las Acciones de mejora de la competencia Tic, En evaluo mi práctica docente menos de la mitad de los docentes en este aspecto mencionaron que nunca o alguna vez lo han hecho, de igual forma en la participación de foros o espacios de reflexión, así mismo en creo y mantengo un listado de sitios web relevantes, participo en redes profesionales, participo en redes de innovación Tic, difundo mi experiencia docente en Tic, en estos aspectos más del 50% de los docentes nunca o solo alguna vez han participado, lo que representa un porcentaje significativo de profesores que tienen dificultad en realizar algún tipo de mejora en la competencia Tic.



En la reflexión acerca de la importancia de las Tic en la formación profesional del alumno y de la aplicación de estas en la práctica docente, la mayoría de los docentes respondió de forma afirmativa, con un 83% y un 79% respectivamente, por lo que se considera que los profesores están conscientes de la importancia de ello.

CONCLUSIÓN

En resumen se puede afirmar que un porcentaje significativo de los docentes encuestados no cuenta con las competencias TiC necesarias para el trabajo en el aula, y que por lo tanto esto tiene implicaciones directas en los aprendizajes esperados de los alumnos, y la práctica del docente podría mejorar la calidad de la enseñanza.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguirre Aguilar, G; Ruiz Méndez, M d R; (2012). Competencias digitales y docencia: una experiencia desde la práctica universitaria. *Innovación Educativa*, 12() 121-141. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179425449010>
- Argudín, Y. (2005), Educación basada en competencias. Nociones y antecedentes. México: Trillas.
- Bates, T. (2001), Cómo gestionar el cambio tecnológico. Estrategias para los responsables de centros universitarios. España: Gedisa. Clark, D. (2002), "Psychological myths in e-learning", in *Med Teach*, 24: 598-604.
- Bennet, N., (1979). Estilos de enseñanza y progresos del alumno, Madrid, Morata.
- Calvani, A., Cartelli, A., Fini, A. & Ranieri, M. (2010). Digital Competence En K-12. Theoretical Models, Assessment Tools and Empirical Research. *Analisi: Quaderns de Comunicació i Cultura*, 40, 157-171.
- Casstells, M.: La dimensión cultural de internet . <http://www.uoc.edu/culturaxxi/esp/castells0502.html> (23-07-2015)
- Duart, J. y Sangrà, A. (comps.) (2000), Aprender en la virtualidad. España: Gedisa.
- Escudero, J.M. (2006) . La formación del profesorado y la garantía de una buena educación para todos. En Escudero, J.M. y Luís, A. (coord.) La formación del profesorado y la educación para todos: Políticas y Prácticas. Barcelona: octaedro.
- Guzman Ibarra, i; Marin Uribe, r; (2011). La competencia y las competencias docentes: reflexiones sobre el concepto y la evaluación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14() 151-163. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217017192012>
- López de la Madrid, M. (2010). Uso de las TIC en la Educación Superior de México. Un estudio de caso. *Apertura Impresa*, 0(7). Recuperado de

<http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/index.php/apertura4/article/view/94/105>

- Majó, Joan y P. Márquez (2002), La revolución educativa en la era internet. España: Praxis.
- Páez, R., & Di Carlo, S. (2012). *Aproximación docimológica a la evaluación de competencias digitales y didácticas de profesores universitarios*. Recuperado el 2 de octubre de 2014, de Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 5(1), 282-288: <http://dialnet.unirioja.es>
- Parlamento Europeo y consejo (2005) Propuesta de recomendación del parlamento Europeo y del Consejo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente
- Pérez López, F. (2006), Aprendizaje clínico basado en la evidencia, e-learning e internet. Consulta realizada el 10 de julio de 2007. Versión electrónica disponible en : www.unizar.es/eees/innovacion06/COMUNIC_PUBLI/BLOQUE_III/CAP_III_17.pdf.
- Perrenoud, Ph. (2007) Diez nuevas competencias para enseñar. Cuarta edición, Barcelona. Graó.
- Prendes Espinoza, M.P (Dir) (2010): Competencias TIC para la docencia en la Universidad Pública Española: Indicadores y propuestas para la definición de buenas prácticas: programa de estudio y análisis. Informe del proyecto EA2009-0133 de la secretaria de estado de Universidades e investigación disponible en : <http://www.um.es/competenciastic>.
- Sangrà, A. y González, M. (coords.) (2004), La transformación de las universidades a través de las TIC. Discursos y prácticas. Barcelona: Editorial UOC.
- United Nations Education, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) (2008) : "UNESCO's Competency Standards for Teachers" . Documento en línea [consultado el 23-07-1016] en <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002232/223251s.pdf>
- Zavala, A, y Arnau, L. (2008) 11 ideas clave: como aprender y enseñar competencias. Barcelona España: Ed. Graó, 4º reimpresión.

Desarrollo de competencias a través del uso de las Tecnologías de Información y Comunicación en alumnos de la Unidad Académica de Economía de la UAN

Mónica Salcedo Rosales

salcedo72@gmail.com

Haydee Yadira Castañeda Herrera

haydee@uan.edu.mx

Beatriz Herrera Escamilla

bettyhe77@hotmail.com

RESUMEN:

Actualmente, estamos inmersos en una era tecnológica denominada sociedad del conocimiento, de la información o del saber, debido al desarrollo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) las cuales demandan su uso constante en los diversos ámbitos de desarrollo. Las instituciones de educación superior han asumido su reto formativo en éste rubro, formando profesionistas competentes, éticos y responsables en el uso y manejo de la información. La Universidad Autónoma de Nayarit (UAN), a través de su Reforma Universitaria ha asumido una educación basada en competencias que permita formar de manera integral a sus educandos. Esta investigación utilizará la encuesta como instrumento para recabar información sobre el uso y manejo de las TIC y su contribución al fortalecimiento de competencias académicas. La investigación se considera de corte mixto –cualitativo y cuantitativo-, así como exploratoria.

El objetivo de la investigación consiste en conocer y analizar el desarrollo de competencias en el uso de las TIC de los alumnos de la Unidad Académica de Economía (UAE) de la UAN. La investigación se encuentra en la fase de aplicación de encuestas y posteriormente, se analizarán los resultados.

PALABRAS CLAVE: Tecnologías de la información y comunicación, competencias, educación.

INTRODUCCIÓN

En la época actual, las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) se han constituido en elementos sustantivos inherentes al desarrollo en todas las esferas de la vida, desde la búsqueda de información hasta la comunicación personal. La educación está inmersa en éste universo de posibilidades de comunicación con la finalidad principal de socializar el conocimiento. (Prieto, V., Quiñones, I., Ramírez, G., Fuentes, Z., Labrada, T., Pérez, O. y Montero, M., 2010). Baena Jiménez (2008) menciona que la educación del tercer milenio es: aprender a aprender, aprender a conocer, aprender a hacer, y aprender a comprender al otro. Con esto surge entonces una nueva forma de concebir la enseñanza y el aprendizaje, pues es indiscutible que en la existencia de esa red de conocimientos, está de por medio la computadora y por ende la introducción de las nuevas teorías sobre la obtención de conocimientos y el empleo de las tecnologías de información y comunicación.

Por ello, se van incorporando en los planes de estudios la alfabetización digital básica (cada vez más imprescindible) y los contenidos relacionados con el aprovechamiento específico de las TIC en cada materia. Además, algunas habilidades adquieren un papel relevante como la búsqueda y selección de información, la capacidad de análisis crítico, la capacidad de resolver problemas, el trabajo en equipo, la capacidad de autoaprendizaje, la metacognición entre otras.

La utilización de las TIC con objetivos de comunicación o entretenimiento, parece ser el aprendizaje actual en las instituciones educativas por lo cual, es necesario buscar estrategias que permitan la incorporación de las mismas a los procesos de formación de los estudiantes, como instrumentos facilitadores del aprendizaje. Las TIC se consideran medios y no fines, es decir, son herramientas y materiales de construcción que facilitan el aprendizaje, el desarrollo de habilidades y competencias y distintas formas y estilos de aprendizaje.

Las TIC están presentes en nuestra vida cotidiana, permiten comunicarnos de manera inmediata rompiendo fronteras geográficas e incluso culturales, por lo tanto, la familiaridad del uso de las mismas no es la excepción en las instituciones de educación.

El uso adecuado de las TIC facilita la comunicación entre el docente y alumno, utilizadas de una manera adecuada facilitan el desempeño dentro y fuera del aula, fortaleciendo las habilidades de investigación y de aprendizaje en ambas partes, en el facilitador y en el educando.

Los procesos de globalización se van extendiendo e imponiendo nuevas formas de conducta que eleve la calidad de las actividades que se desempeñan y del recurso humano involucrado en los procesos. Las instituciones educativas inmersas en éste mundo globalizado, se vieron en la necesidad de adecuarse e innovar sus cursos y programas de estudio hacia el uso y manejo de las tecnologías para fortalecer las competencias de manera integral, preparando a los estudiantes para que se desempeñen de manera exitosa en su entorno social y de esta forma vincular de manera sólida a la institución a través de sus egresados y su desempeño profesional. Sin embargo, las buenas intenciones en el uso adecuado de las tecnologías no son suficientes, es necesario llevar a cabo una serie de cambios estructurales y sobre todo de cambios en las prácticas educativas, logrando que la planta docente y sus alumnos participen de una forma comprometida y responsable en ese proceso de enseñanza aprendizaje.

Por ello, es necesario analizar la interrogante ¿las TIC fortalecen el desarrollo de competencias en los alumnos de la Unidad Académica de Economía de la Universidad Autónoma de Nayarit?

Para brindar respuesta al cuestionamiento anterior, se llevará a cabo un estudio en el semestre agosto diciembre 2016, con los alumnos de la UAE de la UAN, de las licenciaturas de Economía, Informática y Sistemas Computacionales.

SUSTENTACIÓN

I. MARCO TEÓRICO

La Universidad Autónoma de Nayarit, es la institución educativa con mayor cobertura e influencia cultural en el estado, y como la mayoría de las universidades en el mundo, ha realizado cambios en su forma de operar en el proceso de formación de profesionistas y en la forma de establecimiento de su relación con la sociedad. Por ello, en el año 2002, se pone en marcha el proceso de Reforma Universitaria. (Véase UAN-CGU, 2002).

La Reforma Universitaria apuesta a un modelo educativo flexible, enfatizando y explicitando la necesidad de desarrollar competencias humanas generales como tarea sustantiva de la Universidad, rezagando el modelo napoleónico limitante a las necesidades del contexto social.

El resultado ha sido el establecimiento de un modelo académico centrado en el aprendizaje del estudiante, quien a su vez en el proceso de apropiación de conocimiento se sustenta en el aprendizaje autónomo, en la interdisciplina y en la investigación, de donde se desprenden procesos de formación de personas con sentido crítico, propositivas, responsables con su entorno en los ámbitos social, productivo, cultural y humano. A estos propósitos corresponde un diseño curricular flexible, basado en competencias, con un sistema de créditos que sustenta procesos de evaluación acordes a la diversidad de criterios considerados para la formación de universitarios con competencias profesionales. (Sifuentes, 2012).

La Educación por Competencias se refiere al desempeño entendido como “la expresión concreta de los recursos que pone en juego el individuo cuando lleva a cabo una actividad, y que pone el énfasis en el uso o manejo que el sujeto debe hacer de lo que sabe, no del conocimiento aislado, en condiciones en las que el desempeño sea relevante” (Malpica, 1996). Es decir, tener la información y adquirir el conocimiento no es lo único esencial, sino, el uso que se puede hacer con ellos. De esta forma, la Institución a través de sus docentes debe replantearse la manera como se haga llegar ese nuevo conocimiento y sobre todo la forma como será utilizado y desarrollado en el contexto en el que nos encontremos.

Una de las relaciones entre las Instituciones Educativas y la sociedad se enfoca en asegurar que los conocimientos adquiridos en el aula sean transferidos a los contextos concretos en los que se realizan las prácticas profesionales. La educación basada en competencias trata de aplicar el principio de *transferibilidad*. Este principio plantea que el profesional que ha adquirido ciertas habilidades para realizar tareas o

acciones intencionales a partir de determinadas situaciones educativas (simulaciones en el ambiente académico o en lugares similares a aquellos en los que se trabajará) deberá tener la capacidad de solucionar problemas y enfrentarlos de manera creativa e innovadora en los diversos contextos que se desarrolle.

Estamos inmersos en la sociedad del conocimiento y por ellos vivimos rodeados de información que se crea constantemente y queda obsoleta con la misma prontitud. En los últimos años la disponibilidad y acceso a información se encuentra con solo entrar a la red, por lo tanto, lo importante no es la información, sino el conocimiento. Para Alfons Cornella (s/f) la “intoxicación” es un exceso de información que no podemos digerir y acaba sobrepasándonos e intoxicándonos.

Por ello, es necesario ser capaces de buscar información pertinente, ser capaces de seleccionarla y sobre todo de procesarla, tratarla, interpretarla y apropiarse de ella para generar el conocimiento necesario que permita resolver las situaciones que se presenten.

La formación por competencias implica orientar la capacidad de actuar de los estudiantes. Las competencias comprenden el reconocer cuál es la acción necesaria para resolver una situación problemática. Así, la capacidad de actuar se nutre de los recursos: saberes (conocimiento sobre los que se pretende actuar); habilidades (dominio de los recursos y destrezas necesarias); procesos operativos (conocimiento de la cadena de acciones que llevará al resultado) y actitudes (disposición para dar respuesta en diversas condiciones de la situación en que se actúa). En relación a lo anterior, Ruiz Iglesias considera, que la competencia es la “acción, actuación y creación comprometida con la tarea didáctica, desde la fase de apertura, desarrollo y cierre que el docente realiza” (Ruiz Iglesias, 2010: 55). Señala, que el desarrollo de las experiencias de aprendizaje que vive el estudiante durante su formación, se favorecen con la planeación del docente y con la construcción de estrategias didácticas.

La competencia revela la puesta en práctica de conocimientos, habilidades, actitudes y valores para el logro de propósitos en contextos y situaciones diversas, es decir “movilizando los conocimientos” requieren del dominio de las competencias docentes. (Perrenoud, 2004).

Se han establecido múltiples definiciones de las competencias. Por ejemplo, una primera clasificación relativamente simple la encontramos en los trabajos de Monereo (2005), que como competencias básicas destaca: i) Competencias para buscar información y aprender a aprender; ii) Competencias para aprender a comunicarse; iii) Competencias para aprender a colaborar; iv) Competencias para aprender a participar en la vida pública. En el proyecto Tuning (Seoane, 2011), desarrollado en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), se destacan las siguientes competencias: i) Instrumentales: capacidad de análisis y síntesis, capacidad de organizar y planificar, conocimientos, habilidades básicas en el manejo de ordenadores, habilidades de gestión de la información, resolución de

problemas; ii) Interpersonales: trabajo en equipo, capacidad para comunicarse con expertos de otras áreas, apreciación de la diversidad y la multiculturalidad; iii) Sistémicas: capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica, habilidades de investigación, capacidad de aprender, capacidad de generar nuevas ideas, habilidad para trabajar de forma autónoma, diseño y gestión de proyectos.

Por su parte, la Secretaría de Educación Pública, define las competencias como un conjunto de capacidades que incluyen conocimientos, habilidades y actitudes, que son logradas por las personas mediante los procesos de aprendizaje (SEP, 2003: 112). Por lo tanto, podemos concluir que las competencias definen el grado en que utilizamos los conocimientos y habilidades asociados a la profesión, en todas las situaciones que nos enfrentemos en el ámbito profesional. Asimismo, representan una combinación dinámica de atributos, en relación al conocimiento y su aplicación, a las actitudes y responsabilidades, que describen los resultados de aprendizaje de un determinado programa o cómo los estudiantes serán capaces de desarrollarse al final del proceso educativo (González y Wagenaar, 2006). Es decir, la formación o el aprendizaje en competencias parte de una visión integral y holística permitiendo que el alumno pueda ser evaluado no solo por la adquisición de conocimientos, sino también por aquellas habilidades y actitudes personales que se desarrollan en relación con el perfil profesional.

El papel de las universidades en la sociedad del conocimiento es clave, por ello es necesario que el profesor trabaje por competencias con sus alumnos y previo a ello, es imprescindible conocer nuestras propias habilidades para implementar y desarrollar estrategias de enseñanza que coadyuven al fortalecimiento de las competencias de nuestros alumnos.

El documento Rector de la UAN marca la transición de un modelo napoleónico a un proceso de transformación profunda de sus estructuras académicas y administrativas. Uno de los contenidos básicos del proceso de reforma académica radica en la definición del nuevo papel que el docente habrá de jugar en el quehacer académico para transitar a un sistema flexible, por créditos, inter y multidisciplinario. Necesariamente, el maestro, en su nuevo rol, tendrá que centrar su actividad en el alumno, pues de acuerdo a las pautas impuestas en nuestra época, su función es facilitar el proceso de adquisición de conocimientos, habilidades, actitudes y valores para formar estudiantes competentes, cultos, responsables, reflexivos, críticos y con capacidad de adaptación de aprendizajes a lo largo de la vida. (Véase documento Rector).

Por medio de esta investigación se pretende conocer el nivel de competencia a través del desarrollo de diversas habilidades enfocadas con la gestión de la información a través de las TIC.

De acuerdo al Informe de Labores de la UAE, la planta docente de la UAE está conformada por 65 profesores (11 con licenciatura, 36 con grado de maestría y 18 de doctorado). Y la matrícula es de 495 estudiantes, desglosados de la siguiente forma,

94 de la licenciatura en economía, 184 de informática, 193 de sistemas computacionales y 24 estudiantes de maestría. (Ocampo, 2016).

II. METODOLOGÍA DEL PROCESO

2.1 Uso y manejo de las TIC por alumnos del área

En esta investigación se utilizará la encuesta como instrumento para recabar información sobre el uso y manejo de las TIC y sobre todo la forma como contribuyen al fortalecimiento de sus competencias académicas. La investigación se considera de corte mixto –cualitativo y cuantitativo-, así como exploratoria.

La investigación se llevará a cabo con los alumnos de licenciatura de la UAE, y será necesaria desarrollarla en diversas etapas permitiendo conocer la situación de los alumnos del área mencionada.

2.2 El Objetivo de la investigación consiste en conocer y analizar el nivel de competencia en el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación en alumnos de la UAE de la UAN.

2.3 Fases de la Investigación.

En una primera etapa se ha realizado un diagnóstico a través de una entrevista sobre el uso de las TIC en su formación académica permitiendo conocer si los alumnos de están desarrollando sus habilidades y fortalezas en éste rubro.

Se determinó una muestra probabilística simple, utilizando la fórmula siguiente:

$$n = \frac{k^2 * p * q * N}{(e^2 * (N-1)) + k^2 * p * q}$$

Donde n es el tamaño de la muestra o el número de encuestas a aplicar, y N es el tamaño de la población o universo, es decir el número total de posibles encuestados, y k es una constante que depende del nivel de confianza que asignemos, en éste caso es del 95%, e es el error muestral deseado, y p es la proporción de individuos que poseen en la población la característica de estudio, éste dato es generalmente desconocido y se suele suponer que $p=q=0.5$ que es la opción más segura, y por último q es la proporción de individuos que no poseen esa característica, es decir, es $1-p$. (Feedback Networks Technologies, 2010). Por consiguiente, la muestra es de 212 estudiantes de nivel licenciatura del ciclo escolar agosto diciembre 2016, de los programas académicos de economía, informática y sistemas computacionales.

El proyecto continuará en el semestre actual con la etapa de aplicación del instrumento para recabar información por medio de encuestas, previamente

diseñadas. Esta encuesta está conformada por ítems de elaboración propia y algunos otros fueron tomados del *Estudio de Habilidades de Gestión de Información en estudiantes universitarios de Magisterio y Pedagogía*, desarrollado por Susana Molina Martín (2007) con el objetivo de conocer si el estudiante es capaz de determinar la naturaleza y nivel de la información que necesita. Las variables consideradas en el instrumento se relacionan a que el estudiante valore su nivel de competencia en diversas habilidades relacionadas con la gestión de información, la importancia que le conceden al desarrollo de la competencia de gestión de información y, cómo debería adquirirse la competencia de gestión de información. (ver Anexo 1)

Los resultados permitirán conocer el desarrollo de competencias que tienen nuestros alumnos en la identificación de información fidedigna, confiable, veraz y oportuna, así como el uso adecuado y ético de las tecnologías de la información y comunicación permitiendo identificar áreas de oportunidad, para estar en condiciones de sugerir estrategias que solventen la problemática encontrada.

CONCLUSIONES Y APORTACIONES PARCIALES

Esta investigación, como ya se mencionó, se encuentra vigente, continuándola en el ciclo escolar de agosto diciembre 2016. El mes de mayo del mismo año, se realizaron una serie de entrevistas a los alumnos para conocer su percepción en el desarrollo de habilidades y fortalezas en el uso de las TIC, la contribución en su formación académica, el uso ético y responsable de la información, entre otros aspectos; detectando que la mayoría de los entrevistados consideran de vital importancia la inserción de la tecnología en el ámbito académico, sugieren la exigencia en el uso correcto de citas y referencias de información así como talleres que contribuyan al fortalecimiento de competencias formándolos de manera integral con aprendizajes acordes a las demandas sociales.

El papel del docente es fundamental para el desempeño, preparación, seguridad y compromiso de los estudiantes, por ello el éxito que tienen los estudiantes en el desarrollo de sus competencias académicas enfocadas en las TIC es responsabilidad del binomio indisoluble conformado por el docente y por el estudiante.

El uso de las nuevas tecnologías dentro y fuera del aula, permiten formar individuos actualizados e inmersos en la era digital, enrolados en una era de información de la que cada día estamos más inmersos y difícilmente podríamos eludirla.

Las TIC constituyen un recurso innovador y necesario para la educación, ya que brindan herramientas necesarias en los diversos entornos de aprendizaje, formando profesionales competentes a las demandas de éste mundo globalizado. Los escenarios actuales en la educación superior exigen nuevos roles a los responsables

del proceso formativo por lo tanto, cada vez son más los retos para el profesional que se está formando, para el docente convertido en facilitador y para las instituciones educativas.

Una vez que aplicado el instrumento de medición, se procederá a agrupar los datos para su estudio y análisis. En ése sentido, se pretende identificar las competencias que sí se están desarrollando y en qué medida, impulsando aquellas que sean necesarias, a través de la implementación de diversas estrategias que coadyuven al fortalecimiento de las mismas.

BIBLIOGRAFÍA

- Cornella, Alfons (s.f.). *"Cómo sobrevivir a la infoxicación"*. Barcelona. Obtenido de Infonomia.com.
- Consejo General Universitario, Secretaría General de la UAN. Consultado en mayo de 2016 en: <http://www.ceddi.uan.mx/websecgen/cgu.html>
- Documento Rector para la Reforma Académica consultado en: <http://www.uan.edu.mx/d/a/sg/Legislacion/dcf4.pdf>
- Feedback Networks Technologies, S. (2010). *Feedback Networks la información viva. La experiencia de escuchar*. Obtenido de <http://www.feedbacknetworks.com/cas/experiencia/sol-preguntar-calcular.html>
- González, Julia; Wagenaar, Roberto; (2006). *Tuning Educational Structures in Europe II*. La contribución de las universidades al Proceso de Bolonia. Bilbao, España: universidad de Deusto, universidad de Groningen. Consultado en abril de 2016 en <http://www.6x4uealc.org/site2008/indice.htm>.
- Malpica, María del Carmen, (1996) "El punto de vista pedagógico", en Argüelles, A., op.cir., pp.123-140
- Ocampo, G.J. (2016) *Informe de Actividades 2015 Unidad Académica de Economía – UAN*. Tepic, Nayarit. México.
- Perrenoud, Phillippe (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Grao. Biblioteca para la actualización del maestro. SEP, México; D.F.
- Prieto, V., Quiñones, I., Ramírez, G., Fuentes, Z., Labrada, T., Pérez, O. y Montero, M. (2010). *Impacto de las tecnologías de la información y las comunicaciones en la educación y nuevos paradigmas del enfoque educativo*. [consultado en julio 2016] Recuperado de http://www.bvs.sld.cu/revistas/ems/vol25_1_11/ems09111.htm
- Ruiz Iglesias, Magalys (2010). El concepto de competencias desde la complejidad. Hacia la construcción de competencias educativas. Trillas. México; D.F.
- Seoane, M.J.F. & Alvarez, M.T. & Montes, C.P. (2011). *Políticas educativas y empleabilidad: ¿Cuáles son las competencias más influyentes?*. Archivos Analíticos de Políticas Educativas, volumen 19, pp.1–24.
- SEP (2003). *Reglas de operación e indicadores del Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP)*. Consultada en línea: <http://www.secodam.gob.mx/dgores/reglasR11%20Promep%200>.

Sifuentes, E. L. (2010). *El tronco básico en los planteles de estudio de la licenciatura, encuentro interinstitucional de experiencia*. Tepic, Nayarit. México.
Monereo, C. (2005). *Internet y competencias básicas*. Mexico: Graó.

Anexo 1.



DESARROLLO DE COMPETENCIAS A TRAVÉS DEL USO DE LAS TIC
La presente encuesta tiene como objetivo conocer el desarrollo de competencias en el uso y manejo de las TIC entre los alumnos de la Unidad Académica de Economía de la Universidad Autónoma de Nayarit.

Datos del encuestado:

Sexo: ____ (M) ____ (F) Edad: _____

Semestre: _____

Seleccione con una "X" las respuestas que considere conveniente.

1. ¿Considera necesario el uso de las TICs en el desarrollo de tu formación académica?
Si ____ No ____ Algunas veces ____ (especifica) _____
2. ¿Qué tipo de tecnologías utilizas para realizar tus trabajos de investigación?
Redes ____ sociales ____
¿Cuáles? _____
Motores de búsqueda ____
Bases de datos ____
Libros electrónicos ____
Otros (especifique) ____
3. ¿Consideras que los maestros te han proporcionado las herramientas necesarias para utilizar con ética y responsabilidad la información encontrada por diversos medios?
Si ____ No ____
¿Por qué? _____
4. ¿Lo que aprendiste en la unidad de aprendizaje del Tecnologías de la Comunicación y Gestión de Información (TCGI) te ha sido de utilidad? ¿De qué manera?
5. Tus maestros fomentan el uso de las tecnologías en tu formación académica
Si ____ No ____
6. Soy consciente de que necesito ampliar la información que me proporciona el profesor en clase.
Nunca ____
Ocasionalmente ____
Con frecuencia ____
Siempre ____
7. Exploro diccionarios, enciclopedias, etc., para aumentar mi familiaridad con el tema.
Nunca ____
Ocasionalmente ____

- Con frecuencia _____
Siempre _____
8. Identifico el valor y las diferencias entre las diversas fuentes potenciales de información
Nunca _____
Ocasionalmente _____
Con frecuencia _____
Siempre _____
9. Considero que necesito utilizar fuentes de información más o menos especializadas según la materia o el tipo de trabajo que estoy abordando.
Nunca _____
Ocasionalmente _____
Con frecuencia _____
Siempre _____
10. A la hora de abordar una temática, tengo en cuenta los diferentes enfoques o los que se plantean desde distintos autores o disciplinas.
Nunca _____
Ocasionalmente _____
Con frecuencia _____
Siempre _____
11. Me planteo la posibilidad de ampliar el proceso de búsqueda de información más allá de los recursos inmediatos
Nunca _____
Ocasionalmente _____
Con frecuencia _____
Siempre _____
12. Antes de buscar la información que necesito, planifico dónde y cuándo lo haré.
Nunca _____
Ocasionalmente _____
Con frecuencia _____
Siempre _____
13. Comparo la información de varias fuentes para evaluar su fiabilidad, validez, corrección y punto de vista.
Nunca _____
Ocasionalmente _____
Con frecuencia _____
Siempre _____

Gracias por tu Colaboración

Repositorios Institucionales en México que contienen Objetos de Aprendizaje

Ma. Oralia Arriaga Nabor

oralia@uan.edu.mx

Alma Cristina Ramírez Covarrubias

alma.ramirez@uan.edu.mx

María Palmira González Villegas

palmira.gonzalez@uan.edu.mx

RESUMEN:

En el presente trabajo de investigación se da una visión general de los Repositorios Institucionales, su desarrollo en México e integración del Repositorio Nacional y en particular su relación con los Objetos de Aprendizaje (OA). Primeramente se menciona el concepto y las características de un repositorio institucional. Posteriormente se explica cómo se conforma el Repositorio Nacional y el de Latino América, destacando aquellos repositorios que presentan objetos de aprendizaje. Se establece el concepto y características de los objetos de aprendizaje, su inclusión en el campo educativo. Se mencionan estándares para crear OA y sus metadatos. Por último, se realiza un análisis de la situación actual de los distintos tipos de repositorios institucionales y su relación con los objetos de aprendizaje y su evolución en el contexto nacional.

PALABRAS CLAVE: repositorios institucionales, objetos de aprendizaje.

INTRODUCCION

La Real Academia Española determina que la palabra Repositorio es derivada del latín *repositorium* que significa “armario, alacena”, es decir, el lugar donde se guarda algo. No obstante el concepto repositorio se adopta del termino en ingles “repository” que expresa “archivo abierto” (Ferrerías-Fernández y Merlo-Vega, 2015).

Repositorio es una bases de datos que permiten almacena, conservar y dar acceso a recursos digitales, que el mismo autor puede agregar, pueden ser tesis, artículos, ponencias, conferencias, objetos de aprendizaje, entre otros (Paradelo-Luque, 2009).

Por otra parte los repositorios institucionales son bases de datos digitales creadas para capturar y preservar la producción científica de las instituciones educativas, dando respuesta con ello a dos necesidades: Acceso a la investigación y Mayor difusión a la institución (Crow & SPARC, 2002). Es decir, un repositorio es un lugar donde los documentos digitales se pueden recolectar y guardar, a más de ser, la imagen de su institución a través de la producción científica y académica que en ella se genere.

Según Cat S. McDowell (2007), un repositorio institucional sobre todo facilita el

acceso para la recuperación de la información, es abierto a todas las instituciones de nivel superior, permitiendo recibir información de toda la comunidad universitaria, de diversos temas académicos y de investigación, por diferentes medios por ejemplo; registros web, correo electrónico y otros (Barrueco y García-Testal, 2009).

Los repositorios institucionales concentran toda la producción científica o académica que como docente e investigador de una o varias instituciones, almacenan, preservan, divulgan y dan acceso abierto a los recursos depositados en ellos (Álvarez-Terrazas *et al.* 2011).

Barrueco y García-Testal (2009) fortalecen lo dicho por Crow y SPARC (2002), mencionando que las características más importantes de un repositorio institucional son:

- La facilidad de que el autor pueda subir sus archivos y/o documentos
- Acceso libre a la información
- Garantía a largo plazo de que se conservará la información
- Operatividad con otros sistemas: indexación, metadatos, entre otros.

En México, el Gobierno Federal promueve a través de sus políticas públicas, el desarrollo de la investigación científica y tecnológica, de la misma forma, que impulsa la modernización tecnológica, la innovación y los avances del país. Para ello, la Corporación Universitaria para el Desarrollo de Internet (CUDI) a través de Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT) impulsa y brinda el apoyo para que las instituciones educativas de nivel superior creen y realicen sus repositorios institucionales, medio que les permitirá compartir y divulgar material o documentos realizados dentro de sus instituciones, y que en su conjunto conformaran el Repositorio Nacional.

Desde el año 2012, la Red Mexicana de Repositorios Institucionales (REMERI), tiene como principal objetivo integrar, divulgar, conservar y publicar lo que se produce en el ámbito científico, académico y documental en las instituciones de educación superior del país, abriendo la posibilidad para incorporarse a repositorios internacionales, impulsar la colaboración y favorecer el acceso abierto a la información (REMERI, 2012 -2016).

A la fecha el Repositorio Nacional está integrado por 71 instituciones, que en su conjunto aportan un total de 124 repositorios; 97 *Institucionales* y 27 de *Redalyc*. Además, México se suma a través de REMERI como uno de los 9 miembros que conforman el proyecto Latino Americano; LA-Referencia, (Red Federada de Repositorios Institucionales de Publicaciones Científicas), participando con el 59% del total de sus repositorios; 48 *Institucionales* y 27 *Repositorios Universitarios Redalyc*.

Hoy por hoy, uno de los retos más importante que tiene un docente del siglo XXI, es lograr que sus estudiantes adquieran las competencias que les permitan enfrentar y responder a las necesidades que demanda la sociedad (Rosanigo *et al.* 2016). En

este proceso, la integración de las tecnologías de la información y de la comunicación en la educación mediante Objetos de Aprendizaje (OA), es una estrategia para la implementación de nuevas técnicas y formas de enseñanza/aprendizaje, que satisfagan las exigencias de las nuevas generaciones de estudiantes que optan por lo visual, lo auditivo, lo dinámico e interactivo para adquirir el conocimiento.

En 1969 Gerald afirma; si las unidades de aprendizaje que se imparten en un programa académico, se combinaran como piezas de rompecabezas, se podría personalizar las formas de aprendizaje, aunque los estudiantes fueran de distintas fases o especialidades. Posteriormente, David Merrill y otros, en la década de los 90 planteaban que se podían formar cursos basados en objetos llamados *frames* (contenedores) enlazados y en su conjunto representaran el conocimiento (Gibbons, Nelson, y Richards, 2000).

Veinticinco años después de lo afirmado por Gerald, en 1994, en 1992 el termino de objetos de aprendizaje fue utilizado por primera vez por Wayne, quien observando a sus hijos jugar con los bloques LEGO, visualiza que estos pueden ser reutilizados al formar diferentes figuras, brindando de esta modo diferentes maneras de aprendizaje, por lo que pensó asociarlo como una aplicación a los procesos educativos. Determinando que el objeto de aprendizaje es una unidad mínima de información útil, que puede ser reutilizado empleando los mismos elementos que lo componen, alojando OA dentro de otros objetos, creando otros métodos diferentes de aprendizaje, adaptables de modo individual a la persona que lo requiera. Resumiendo, un OA es “Cualquier recurso digital que puede ser usado como soporte para el aprendizaje” (Hodgins, 2000).

Autores como L’Allier, James J. 1997; Wiley, 2000; Chan, 2002, Friesen, Fischer & Roberts, 2004, García Aretio, 2005, entre otros, han aportado diversas definiciones sobre el termino de objetos de aprendizaje, compartiendo elementos que permiten identificarlo. De esta manera, la Universidad de Guadalajara considerando todos esos conceptos, retoma lo expresado por L’Allier, James J. En 1997, definiendo los OA como una pequeña estructura independiente que deberá formarse de tres elementos: un objetivo instruccional, el desarrollo del tema incluyendo actividades interactivas que fortalezca el aprendizaje y un método que le permita evaluarlo (Universidad de Guadalajara, 2007), fortaleciendo lo dicho por Chiappe, Segovia-Cifuentes y Rincón-Rodríguez (2007) “Un objeto de aprendizaje es un conjunto de recursos digitales, autocontenible y reutilizable, con un propósito educativo y constituido por al menos tres componentes internos: Contenidos, Actividades de aprendizaje y Elementos de contextualización”.

Según Longmire (2000), al diseñar y desarrollar OA es necesario incluir las siguientes características:

- **Flexibilidad.** El material didáctico diseñado deberá ser usado en diferentes contextos de la educación, permitir que sea actualizado y de fácil reutilización.

- **Facilidad de cambios, búsquedas y gestión de contenidos.** Utilizar los metadatos para localizar, actualizar, recuperar y otros, los OA.
- **Personalización.** Acorde a las necesidades individualizadas, se deberá dar un enfoque al desarrollo del OA y utilizar un software que potencialice el contenido del material que se diseñara.
- **Interoperabilidad.** De acuerdo a la identidad de las instituciones educativas y a sus necesidades, se optara por un diseño, desarrollo y presentación institucional para los objetos de aprendizaje, teniendo en cuenta siempre, que deberá ser un OA cuyas interfaces sean conocidas, permitiendo que puedan funcionar con otros productos existentes, y sin restricciones de acceso.
- **Facilitación del aprendizaje basado en competencias.** De acuerdo a las habilidades, conocimientos y actitudes que deben conformar los contextos basados por competencias, elaborar OA granulares favorecerá el aprendizaje en su conjunto, haciendo coincidir sus metadatos con otras competencias de forma individual.
- **El aumento de valor del contenido.** Entre más se utilice el OA, adquieren más valor en el proceso de aprendizaje.

Acorde a las características que debe llevar un objeto de aprendizaje se deben comprender cada una de ellas al momento de realizar los OA, para que sean de calidad, flexibles para usarse como un material didáctico que facilite el aprendizaje y que se divulgue rápidamente, y así sea más utilizado.

Resaltando los beneficios que pueden proporcionar los OA (Varas, 2002):

- reutilización
- interoperatividad
- durabilidad
- accesibilidad

El concepto de OA a seguido evolucionando asociado a los estándares de metadatos y a la creación de los primeros repositorios (Austudillo, 2011). Es decir los objetos de aprendizaje deberán estar albergados en un repositorio institucional, de otra forma, al diseñar OA de forma aislada no serían relevantes. Sin olvidar que deberán estar diseñados con sus respectivos metadatos.

Los metadatos son la forma de identificar un OA, para ello deberá contener información sobre el contexto, de tal forma, que para que un objeto sea reutilizable debe estar asociado a los metadatos (Callejas, Niño y Nicolás, 2011).

Un repositorio institucional de OA y de acceso abierto, es un medio donde los docentes, estudiantes e investigadores de una institución educativa puedan organizar, mantener, administrar y diseminar los recursos digitales que actualmente

están produciendo, además de buscar y recuperar los que han sido creados por otros, (Galina-Russell, 2011).

RESULTADOS

Se puede catalogar un repositorio de objetos de aprendizaje como una biblioteca digital combinada con un método que permita su identificación y búsqueda. Este tipo de repositorios, administran los OA de todas las áreas del conocimiento para que el usuario los pueda consultar y/o descargar. Por lo antes dicho, un repositorio debe de contener OA debidamente identificables utilizando los metadatos, como sucede con los libros de una biblioteca común (Chiarani, Pianucci, y Leguizamón, 2006).

En la actualidad no existen muchos repositorios institucionales de objetos de aprendizaje desarrollados en el país. Al analizar cada uno de los 124 repositorios incorporados por REMERI al Repositorio Nacional, se encontró que solo aproximadamente el 9% de estos, incorporan los objetos de aprendizaje como tal, lo anterior, debido a que pese que algunos manejan recursos académicos, virtuales y otros, están más enfocados en las presentaciones y documentos que el docente utiliza en la impartición de su cátedra y no a los OA.

La Tabla 1, nos muestra algunas de las instituciones educativas que entre sus productos académicos presentan objetos de aprendizaje, reflejando con ello, la poca producción de OA como una forma de apoyo en el proceso de enseñanza aprendizaje. En base a ello, se puede deducir que muchas de las instituciones educativas de México no generan o elaboran OA.

Tabla 1. Repositorios Institucionales que comprenden Objetos de Aprendizaje

Institución Educativa	Nombre Repositorio
Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey	Cátedra de investigación de innovación en tecnología y educación (REA)
Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey	Repositorio Institucional del Tecnológico de Monterrey
Instituto Tecnológico de Teléfonos de México S.C.	Contenidos Abiertos
Universidad Autónoma del Estado de México	Repositorio Institucional de la Universidad Autónoma del Estado de México
Universidad Autónoma del San Luis Potosí	Repositorio Institucional Nínive
Universidad Iberoamericana, Campus León	Repositorio Institucional de la UIA León
Universidad Iberoamericana, Campus Puebla	Repositorio Institucional de la UIA Puebla
Universidad Nacional Autónoma de México	Repositorio Digital Universitario de Materiales Didácticos

Pese a los avances de algunas universidades en el contexto nacional, la evolución de los repositorios de OA ha sido lenta. Destacando las mencionadas en la Tabla 1, y de manera independiente la Universidad de Guadalajara, con su sitio en la web Centro de Recursos para la Enseñanza (CREA), y al menos otras cuatro universidades, tienen un espacio en la web donde publican sus objetos de aprendizaje, pero que aún no pertenecen a la Red Mexicana de Repositorios Institucionales.

Sin embargo, es importante resaltar que tanto la Universidad de Guadalajara como la Universidad Autónoma de Aguascalientes, han aportado con sus investigaciones, metodologías de diseño y de evaluación de la calidad de los objetos desde sus contenidos, metadatos e integración con sus modelos educativos (Callejas, Niño y Nicolás, 2011).

Si bien es cierto que, los repositorios institucionales estimulan a los maestros, alumnos e investigadores a compartir material realizado dentro de sus instituciones, compartiendo y creando en forma colaborativa o individual diversos documentos, planillas, imágenes, y hasta programas académicos completos, es ahí donde se deben de generar los objetos de aprendizaje (OA) como una herramienta, a través de la cual el usuario adquiera conocimientos nuevos de una manera más fácil, practica y autodidactica (Austudillo, 2011).

CONCLUSIONES

Los objetos de aprendizaje son una oportunidad para que las instituciones educativas enriquezcan sus procesos de enseñanza aprendizaje. Aprovechando que las nuevas generaciones de estudiantes están muy apegadas al uso de la tecnología y de la internet, existe la posibilidad que estas alternativas educativas satisfagan sus necesidades. Teniendo presente que la forma en que se les presenten los contenidos temáticos es fundamental para que adquieran el conocimiento. Si bien es cierto que el uso de la tecnología y la internet representan un distractor, también es cierto que pueden representar una herramienta muy valiosa para implementar novedosas y atractivas actividades de aprendizaje.

Cabe mencionar que la tecnología puede fungir como arma de dos filos, debido a que de una forma pueden representar una maravillosa herramienta para novedosas actividades de aprendizaje, mientras que por el otro representa una gran distracción, ya que por su popularidad, existe una gran variedad de contenido para ocio y simbolizaría para el estudiante un gran reto no desviarse del objetivo planteado.

Es importante promover el desarrollo de los repositorios institucionales de objetos de aprendizaje e impulsar a través de ellos un nuevo método educativo centrado en la acción de poder usar cuantas veces se desee el objeto, la facilidad de poder intercambiar la información, con una larga vida útil y la posibilidad de que todas las

personas puedan tener acceso a ellos.

Finalmente podemos decir que un objeto de aprendizaje podrá tener muchos beneficios favorables para la construcción de conocimientos, sin embargo, dependerá mucho de que cada uno de los usuarios que explote la información que este le brinda, ya que cada individuo es diferente y aunque los OA tengan todo los recursos visuales y auditivos con los que se puede adquirir el conocimiento más fácilmente todo depende de la disponibilidad de quien lo use.

REFERENCIAS

- Álvarez Terrazas, J. A., Álvarez Terrazas, M. M., Gallegos Cereceres, V., & Polanco Rodríguez, I. (2011). La importancia de los repositorios institucionales para la educación y la investigación. *SynthesiS PUNTO DE VISTA* (57), 43-48.
- Austudillo, G. J. (2011). Análisis del estado del arte de los objetos de aprendizaje. Revisión de su definición y sus posibilidades. *Tesis de Maestría: "Informática Aplicada a la Educación"*, 1-108. (F. d.-U. Plata, Compiler) La Plata, Argentina.
- Barrueco, J. M., & García-Testal, C. (2009). Repositorios institucionales universitarios: evolución y perspectivas. En FESABID (Ed.), *XI Jornadas Españolas de Documentación*. Zaragoza, España.
- Callejas, C. M., Niño, H. E., & Nicolás, P. V. (2011). Objetos de aprendizaje, un estado del arte. 7 (1), 176-189.
- Chiappe, A. L., Segovia-Cifuentes, Y., & Rincón-Rodríguez, H. Y. (2007). Toward an Instructional Design Model Based on Learning Objects. *Educational Technology Research and Development*. INTERNATIONAL REVIEW.
- Chiarani, M. C., Pianucci, I. G., & Leguizamón, G. (2006). Repositorio de objetos de aprendizaje para carreras informáticas.
- Crow, R., & SPARC, S. C. (2002). *The Case for Institutional Repositories: A SPARC Position Paper*. A Bimonthly Report, ARL, Washington, DC.
- Ferreras-Fernández, T., & Merlo-Vega, J. A. (2015). Repositorios de acceso abierto: un nuevo modelo de comunicación científica. (L. R. Gredos, Ed.) *Rev Soc Otorrinolaringol Castilla Leon Cantab La Rioja*, 6 (12), 94-113.
- Galina-Russell, I. (2011). La visibilidad de los recursos académicos. Una revisión crítica del papel de los repositorios institucionales. *BIBLIOTECOLÓGICA*, 25 (53), 159-183.
- Gibbons, A. S., Nelson, J., & Richards, R. (2000). The nature and origin of instructional objects. En D. A. Wiley (Ed.), *The Instructional Use of Learning Objects* (págs. 25–58). Bloomington, IN: AECT
- Hodgins, H. (2000). *Into the Future A Vision Paper*. American Society for Training & Development (ASTD) and NAtional Governors' Association (NGA), Commission on Technology and Adult Learning, Davos, Suiza.

- Longmire, W. (2000). A primer on learning objects. Learning Circuits, 1(3). Learning Circuits, ASTD Sources for E-Learning, 2000. Disponible en http://www.astd.org/LC/2000/0300_longmire.htm.
- Paradelo-Luque, A. M. (2009). Preservación documental en repositorios institucionales. (I. d. México, Ed.) *Investigación Bibliotecológica* , 23 (049).
- Real Academia Española. (2014). *Diccionario de la lengua española* (23.^a ed.). Madrid, España.
- REMEDI. (2012 -2016). *La Red Mexicana de Repositorios Institucionales*. Recuperado el 18 de Julio de 2016, de REMEDI Red Mexicana de Repositorios Institucionales: <http://www.remedi.org.mx/portal/index.html>
- Rosario, Z. B., Bramati, P., López de Munain, C., Bramati, S., & Cotti de la Lastra, L. (10 de junio de 2016). *TIC y Objetos de Aprendizaje en el Ámbito Educativo*. Repositorio de la Universidad Nacional de La Plata: sedici.unlp.edu.ar/
- Universidad de Guadalajara. (2007). CREA. (Coordinación de Innovación Educativa y Pregrado, Productor, & Universidad de Guadalajara) Centro de Recursos para la Enseñanza y el Aprendizaje (CREA): <http://www.crea.udg.mx/criterios.jsp>
- Varas, M. L. (2002). *Repositorios de objetos de aprendizaje*. www.alejandria.cl/recursos/documentos/documento_varas.doc.

Aceptación de los alumnos de los recursos tecnológicos para el aprendizaje

Raquel Aguayo González
raquelaguayog@gmail.com

Juan Luis Cota Quintero
luish_naproxeno@hotmail.com

Esmeralda Alvarado Félix
esmeralda.alf@gmail.com

RESUMEN:

Para la construcción de esta investigación hemos utilizado tres herramientas diferentes (Dropbox, Google Drive y Symbaloo) para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Las características principales de estas herramientas es que son recursos gratuitos que permiten trabajar en diferentes lugares, a cualquier hora y en distintos equipos de una manera ubicua. Para llevar a cabo esta investigación, se implementó una metodología para conocer el nivel de aceptación del grupo de la especialidad de Odontopediatría de la Facultad de Odontología de la Universidad Autónoma de Sinaloa, utilizando instrumentos de evaluación para los tres recursos tecnológicos para el desarrollo de trabajo colaborativo.

PALABRAS CLAVE: TIC'S, Recursos tecnológicos, aprendizaje, aceptación.

INTRODUCCIÓN

En los últimos años, las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC'S) han estado en constante evolución; por lo tanto la humanidad se ha modernizado. Por ejemplo, el transportarse de un lugar a otro mediante la bipedestación o en animales, ahora nos valemos de los automóviles, trenes rápidos o aviones. En lo que respecta al ámbito de la educación hemos pasado del pizarrón de gis al pizarrón electrónico o interactivo, así como también se han adoptado herramientas que no fueron diseñadas exclusivamente para el uso en el ámbito educacional, como son los celulares inteligentes o las tabletas electrónicas que se han convertido en un instrumento bastante útil para maximizar los procesos de enseñanza aprendizaje; García, Basilotta y López (2014) manifiestan que mediante el uso de las TIC'S se busca llegar a lo planteado por Piaget, el cual expresó que el principal objetivo de la educación es crear hombres que sean capaces de hacer cosas nuevas, no simplemente de repetir lo que otras generaciones han hecho, por lo tanto, se pretende desarrollar hombres que sean creativos e ingeniosos con ayuda de la tecnología, la cual se emplea para "amplificar" lo que se ha venido haciendo, pero ahora ofreciendo una variada posibilidad de experiencias de enseñanza de manera eficiente dejando a un lado las clases rutinarias como lo menciona Díaz Barriga (2012).

En relación a las TIC'S, que se implementan en las diferentes instituciones educativas en cualquiera de sus niveles: básico, media superior, superior y posgrados podemos

coincidir tal y como se maneja en el país de Sudáfrica que se divide la asignatura en dos puntos primarios: aplicaciones computacionales tecnológicas y tecnologías de la información, Buitendage, Hattingh y Hains (2015), en este sentido, se intenta preparar al alumno y/o desarrollar las competencias necesarias para obtener el aprendizaje y alistarlos para su actividad profesional.

Es menester de los docentes conocer y poder plantarse los conocimientos adquiridos relacionados con la tecnología. Se entiende que muchos de los profesores carecen de los conocimientos necesarios para poder impartir la asignatura o se muestran renuentes a su utilización, esto como consecuencia de la edad o la antigüedad con la que disponen, es decir, a muchos de estos profesionales no se les ofreció ninguna capacitación relacionada con las TIC's y por lo tanto se ven rebasados por el avance de la tecnología educativa. Barberá (2008) considera que los componentes necesarios de una clase virtual son: planificación, consulta, comunicación y de seguimiento por lo que llevar a cabo pasos sistematizados en la implementación de las TICS es de suma importancia para el logro de los resultados.

Por otro lado, ¿qué pasa en un escenario donde el docente está capacitado para poder implementar las tecnologías de una manera adecuada, pero no cuenta con la aceptación por parte del alumnado para recibir la materia en cuestión? La resistencia en cuanto a la aceptación de las TIC's no solo es una cuestión que caracteriza a los docentes, en algunas ocasiones esta peculiaridad se presenta en los alumnos y por lo tanto el docente se ve ante un problema que seguramente dificultará su práctica académica.

Dentro de los recursos utilizados para la construcción de esta investigación hemos utilizado tres herramientas diferentes para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje. En primer lugar, iniciamos con la aplicación de Dropbox, siendo esta es un servicio gratuito que permite almacenar fotos, documentos, videos, entre otros; guardando de manera automática la información en diferentes equipos y teléfonos, así como también, en el sitio web de Dropbox, permitiendo trabajar en diferentes lugares y en distintos equipos de una manera ubicua.

En segundo lugar, utilizamos la herramienta de Google Drive, que es un servicio que funciona como alojamiento de archivos en la nube que fue introducido por Google. Esta aplicación surgió como el reemplazo de Google Docs. De igual forma, esta aplicación permite guardar fotos, historias, diseños, dibujos, grabaciones, videos de forma accesible a través del sitio web desde computadoras, Smartphone o Tablet. Admite la interacción con otros usuarios para ver, descargar archivos, invitarlos a trabajar en un documento de forma sincrónica y asincrónica sin necesidad de tener que enviar el documento por correo electrónico. Se pueden crear documentos compatibles con los programas de Word, PowerPoint, Excel, hojas de encuesta, entre otros mismo que se pueden editar de manera simultánea con aquellos que se comparta el documento.

El tercer recurso que manejamos es Symbaloo tiene como finalidad introducir bloques para un entorno web y en reconocer la necesidad de acceso desde cualquier lugar a los recursos personales y a los marcadores on-line. En el 2009, nació la versión educativa SymbalooEDU y desde entonces se han añadido muchas características enfocadas para propósitos educativos. SymbalooEDU PRO fue introducido en 2011 para satisfacer las necesidades de los usuarios más fuertes como educadores o bibliotecarios, pero también para gestionar la distribución de contenido para los colegios y Comunidades Autónomas.

A continuación, se presenta en el apartado de la sustentación la metodología que se implementó para conocer el nivel de aceptación del grupo de la especialidad de Odontopediatria de la Facultad de Odontología de la Universidad Autónoma de Sinaloa, en relación a la utilización de tres recursos tecnológicos para el desarrollo de trabajo colaborativo.

SUSTENTACIÓN

Para el desarrollo de este trabajo de investigación se evaluaron tres recursos tecnológicos, Dropbox, Google Drive (Presentaciones de Google) y Symbaloo, que fueron utilizados por un grupo conformado por 7 alumnos, 6 mujeres y un hombre que cursan la materia de Técnicas de laboratorio II del segundo semestre del grupo antes mencionado. Antes de la implementación de cada una de las herramientas se les explico a los alumnos su uso, manejo y beneficios de su implementación.

Utilización de Dropbox para la asignatura de Técnicas de Laboratorio II.

La práctica que se realizó con Dropbox se basó en la administración de los recursos utilizados en el curso por lo que con ayuda de esta aplicación se llevaron a cabo las siguientes actividades:

- Se crearon carpetas correspondientes a cada uno de los 2 equipos de trabajo creados en el grupo.
- Se compartió:
 - PAC de la asignatura
 - Estatutos y reglas del curso
 - Artículos científicos
 - Presentaciones en PowerPoint
 - Productos de aprendizaje contruidos por los alumnos
- Cuando era necesario se adjuntaron nuevos archivos solicitados por los alumnos para que todo el grupo tuviera acceso a ellos (no se mandan correos).
- Se creó un portafolio virtual.

La tabla 1 se muestra la rúbrica de construcción propia para la evaluación de la aplicación Dropbox por parte de los alumnos. En la casilla se anotó el número de alumnos que concordaron con el criterio en cuestión.

	Nunca	Pocas veces	A veces	Muchas veces	siempre
Después de haber recibido la explicación acerca de cómo utilizar la herramienta citada ya no fue necesario explicaciones posteriores para utilizar la aplicación			4	2	1
El sitio en la red tiene un propósito y un tema claros y bien planteados y son consistentes en todo el sitio.			3	1	3
El diseño de la aplicación en cuanto a la estructura visual te parece amigable. Los enlaces para la navegación están claramente etiquetados, colocados consistentemente, permiten al lector moverse fácilmente de una página a otras páginas relacionadas (hacia delante y atrás), y llevan al lector donde él o ella espera ir. El usuario no se pierde.			2	4	1
Tuviste alguna dificultad para instalar la aplicación a tu computadora portátil o celular inteligente.	6	1			
Has tenido alguna dificultad para conectarte o sincronizar tus archivos en la aplicación desde tu computadora portátil o celular inteligente.	7				
En caso de no ser solicitado por el docente seguirías utilizando la aplicación.				1	6
Aconsejarías usar esta aplicación.					7
La aplicación facilita el trabajo colaborativo.			2	2	3
La utilización de la aplicación promueve el aprendizaje.					7

Tabla 1. Instrumento de evaluación del recurso tecnológico Dropbox.

Utilización de Google Drive para la asignatura de Técnicas de Laboratorio II.

El segundo recurso que se implemento es Google Drive (presentaciones de Google). Se solicitó a los alumnos elaborar un caso clínico para su posterior presentación, el grupo que consta de 7 alumnos está dividido en 2 equipos de 3 y 4 integrantes. Los alumnos inician dividiendo el caso clínico para empezar la construcción en archivos independientes, mismo que al finalizar, mediante una memoria externa o por correo electrónico procederían a guardar en una sola Lap-Top para terminar de editar o incluir el trabajo de cada alumno en una sola presentación lo que implica mayor tiempo de trabajo, además de que cada miembro del equipo no se percataría de los

cambios realizados por sus compañeros hasta el momento de conjuntar la información.

Antes de continuar con la metodología de trabajo que los alumnos habían decidido utilizar, se les pidió que abrieran su cuenta de Gmail, 4 de los 7 alumnos contaban con ella, se les pidió a las 3 alumnas restantes se registraran y se procedió con una rápida explicación para la creación de un documento en línea mediante la aplicación de google drive, y el procedimiento para compartirlo. Los alumnos terminaron el caso clínico utilizando la aplicación.

La tabla 2 muestra la rúbrica de construcción propia para la evaluación de la aplicación Google Drive (presentaciones de Google) por parte de los alumnos.

Instrumento de evaluación del recurso tecnológico Google Drive (presentaciones de Google).

	Nunca	Pocas veces	A veces	Muchas veces	siempre
Después de haber recibido la explicación acerca de cómo utilizar la herramienta citada ¿fue necesario explicaciones posteriores para utilizar la aplicación?	7				
El sitio en la red tiene un propósito y un tema claros y bien planteados y son consistentes en todo el sitio.				6	1
El diseño de la aplicación en cuanto a la estructura visual te parece amigable. Los enlaces para la navegación están claramente etiquetados, colocados consistentemente, permiten al lector moverse fácilmente de una página a otras páginas relacionadas (hacia delante y atrás), y llevan al lector donde él o ella espera ir. El usuario no se pierde.			1	5	1
Tuviste alguna dificultad para instalar la aplicación a tu computadora portátil o celular inteligente.	7				
Has tenido alguna dificultad para conectarte o sincronizar tus archivos en la aplicación desde tu computadora portátil o celular inteligente.	5	1	1		
En caso de no ser solicitado por el docente seguirías utilizando la aplicación.				1	6
Aconsejarías usar esta aplicación.					7
La aplicación facilita el trabajo colaborativo.					7
La utilización de la aplicación promueve el aprendizaje.					7
El programa utilizado por la aplicación para la construcción de la presentación te parece			1	1	5

amigable.					
Las opciones de diseño, formato y las opciones de insertar te parecen fáciles de usar.		1	5	1	
Has tenido dificultad para descargar o cargar presentaciones en la aplicación.	7				
Has tenido dificultad para cargar un archivo previamente construido con otro programa a la aplicación.	6	1			
Has tenido dificultad para compartir tus presentaciones.	7				

Tabla 2. Instrumento de evaluación del recurso tecnológico Google Drive.

Utilización del Symboloo para la asignatura de Técnicas de Laboratorio II.

Del mismo modo que con las aplicaciones revisadas en este trabajo se le da al grupo una breve descripción de la aplicación Symboloo, como no teníamos una clase disponible la descripción de la aplicación quedo con algunas situaciones sin abordar por lo que se les mando un archivo de audio mediante la app de WhatsApp para terminar de aclarar las dudas.

No se trabajó ningún aprendizaje en especial con el Symboloo, más bien se intentó que el estudiante conozca la aplicación para que le diera el uso que crea conveniente, la intención por parte del docente es que la utilicen como página de inicio en donde puedan crear los accesos directos hacia los sitios Web que más visitan mientras estudian o construyen sus productos de aprendizaje. Estas páginas son normalmente sitios oficiales de revistas científicas, bases de datos, y casas comerciales dentales.

La estrategia funcionara como una agenda de sitios red, donde se elimina el proceso de búsqueda de sus páginas favoritas por google o escribiendo el URL directamente. Se compartió con los alumnos una Webmix elaborada con pertinencia para su curso de Técnicas de Laboratorio II, misma que sirve como ejemplo para que los alumnos creen su propio Webmix.

La tabla 3 muestra la rúbrica de construcción propia para la evaluación de la aplicación Symboloo por parte de los alumnos.

	Nunca	Pocas veces	A veces	Muchas veces	siempre
Después de haber recibido la explicación acerca de cómo utilizar la herramienta citada ¿fue necesario explicaciones posteriores para utilizar la aplicación?	1	4	2		
El sitio en la red tiene un propósito y un tema claros y bien planteados y son consistentes en todo el sitio.			1	4	2

El diseño de la aplicación en cuanto a la estructura visual te parece amigable. Los enlaces para la navegación están claramente etiquetados, colocados consistentemente, permiten al lector moverse fácilmente de una página a otras páginas relacionadas (hacia delante y atrás), y llevan al lector donde él o ella espera ir. El usuario no se pierde.				1	6
Tuviste alguna dificultad para instalar la aplicación a tu computadora portátil o celular inteligente.	6	1			
Has tenido alguna dificultad para abrir sesión desde tu computadora portátil o celular inteligente.	7				
En caso de no ser solicitado por el docente seguirías utilizando la aplicación.					7
Aconsejarías usar esta aplicación.					7
La aplicación facilita el trabajo colaborativo.				5	2
La utilización de la aplicación promueve el aprendizaje.				2	5
Has tenido dificultad para compartir tu webmix.	7				
Has tenido dificultad para colocar la aplicación como página de inicio.	Ningún alumno ha puesto la aplicación como página de inicio				

Tabla 3. Instrumento de evaluación del recurso tecnológico Symbaloo.

RESULTADOS

Los resultados obtenidos luego de la recolección y procesamiento de los datos fueron favorables para la aplicación de Dropbox, los alumnos en ningún momento de la rúbrica contestaron con criterio negativos, es decir, todos los estudiantes contestaron del criterio medio hacia el más favorable, en dos de los enunciados todos estuvieron de acuerdo en que la aplicación Dropbox es idónea. Podemos concluir por lo tanto que el recurso tecnológico Dropbox es bien visto por los estudiantes del posgrado de Odontopediatria de la FOUAS.

Del mismo modo que con la evaluación de la aplicación del Dropbox, Google Drive (presentaciones de Google), tuvo una valoración favorable e inclusive mejor. Esta rúbrica se construyó con 14 ítems donde 6 de ellos obtuvieron la mejor ponderación por parte de todos los alumnos, estos criterios son los siguientes:

1. Nunca presentaron dificultad para utilizarlo luego de la explicación del docente.
2. Aconsejan su utilización.

3. Fomenta el trabajo colaborativo.
4. Fomenta el aprendizaje.
5. No tuvieron problemas para descargar los productos.
6. No tuvieron problemas para compartir los productos.

Por otro lado, rescatar que la opción de formato para la construcción del producto obtuvo un nivel medio, siendo este el único ítem que no obtuvo un resultado claramente favorable. Expresar que los alumnos se mostraron gratamente sorprendidos al percatarse de que las modificaciones que alguno de ellos hacia al documento se expresaba en tiempo real en las computadoras de sus compañeros.

Para la aplicación del Symbaloo de nuevo se refleja en los resultados de la rúbrica la aceptación de los alumnos hacia la aplicación del Symbaloo. Importante rescatar que esta herramienta se presentó el día lunes 23 de mayo, por lo tanto, tienen poco tiempo de haberla conocido, de ahí la situación que ningún alumno la haya colocado como página de inicio, sumarle a esta situación la carga de trabajo que los alumnos tienen por estar cerca del cierre de semestre es un indicador de que talvez no la han utilizado en demasía, pero a pesar de lo antes mencionado la opinión de los alumnos es buena.

La rubrica se constituye de 11 ítems en donde 4 de ellos tienen el mejor criterio seleccionado por todos los alumnos, estos criterios son:

1. Sin dificultad para iniciar sesión.
2. Expresan que la seguirán utilizando.
3. No se les dificulto compartir su webmix.
4. Aconsejan su utilización.

REFERENCIAS

- Barberá, E. (2008): Aprender e-learning. Paidós, Barcelona
- Butendag, A. Hattingh, F. Hains, M. (2015), Towards the Realization of an ICT Education Living Lab- The Tech Teachers.co.za Success Story. *Issues in informing Science and Informal Techology*, 12, 55-70.
- Díaz Barriga, F. (2006). Principios de diseño instruccional de entornos de aprendizaje apoyados en TIC: un marco de referencia sociocultural y situado. *Tecnología y Comunicación Educativa*, 41. Disponible en <http://investigacion.ilce.edu.mx/tyce/41/art1.pdf>
- Dropbox, <https://www.dropbox.com>
- García-Valcárcel, A. Basilotta, V. López Salamanca, C. (2014). ICT in Collaborative Learning in the Classrooms of Primary and Secondary Education, 06, 65–74.
- Google Drive, https://www.google.com/intl/es_MX/drive/using-drive/
- Symbaloo Edu, <http://www.symbalooedu.com/learn/>

Estrategias de uso de la tecnología para la investigación de los estudiantes de Bachillerato: diagnóstico cualitativo de las competencias de alfabetización informacional

Rodrigo Polanco Bueno
rodrigo.polancob@anahuac.mx

RESUMEN:

La incorporación de la tecnología y los recursos digitales en los escenarios educativos ha sido una tarea que, además de onerosa, no ha generado en todos los casos resultados que permitan justificar las inversiones realizadas en las mismas. Las únicas condiciones en las cuales estas inversiones parecen haber “pagado el costo” han sido aquéllas en las que, de manera paralela, se introdujeron experiencias de aprendizaje específicas que implicaban el uso de TIC. El propósito de este trabajo es el de verificar si los estudiantes de Bachillerato están preparados para hacer un buen uso de la tecnología como recurso educativo. Para ello, se diseñó y piloteó un instrumento de observación (rúbrica) que permitiera evaluar las competencias de alfabetización informacional de los estudiantes, en una situación en la que tuvieran que realizar una tarea de investigación documental con ayuda de recursos digitales. Los resultados se discuten en términos de la necesidad de incorporar en las prácticas educativas, actividades de formación de los estudiantes en aquellas competencias que les permitan hacer un buen uso y recuperar información relevante para el desarrollo de tareas académicas.

PALABRAS CLAVE: TICS en Educación, alfabetización informacional, estudiantes de bachillerato.

INTRODUCCIÓN

La explosión tecnológica de finales del Siglo XX tecnología con frecuencia ha sido vinculada al desarrollo de la sociedad de la información y de la sociedad del conocimiento, este último término acuñado por Peter F. Drucker en la escena laboral hace más de cincuenta años, con el cual anunciaba el nacimiento de una nueva capa de trabajadores dedicados a la producción del saber (Ayuste, Gros y Valdivielso, 2012). Estos dos conceptos, información y conocimiento, han tendido a distinguirse, al menos en la teoría, el primero refiriéndose a la acumulación de datos, hechos sucesos, etc. y el segundo a la interpretación de dicha información con el propósito de usarla con alguna finalidad (Casas, 2010). Esta distinción es muy importante en el terreno de la Educación, pues los procesos de enseñanza y aprendizaje están más vinculados al concepto de conocimiento que al de información.

Desafortunadamente, esta diferencia entre los dos conceptos, con el tiempo se ha empezado a convertir en un ejercicio meramente académico, ya que en la práctica tienden, con frecuencia, a fundirse en uno solo y en muchas ocasiones de manera indistinta. Este escenario ha contribuido a el que la inserción de la tecnología en la educación se haya realizado de manera masiva, con la ilusión de que el acercar la

información al estudiante, mediante el uso de herramientas tecnológicas cada vez más sofisticadas, sería una condición suficiente para que tal información se convirtiera en conocimiento.

La inserción de la tecnología en la educación ha implicado inversiones importantes, tanto para las escuelas como para los mismos gobiernos de todos los países. El número de computadoras por alumno y el porcentaje de niños y jóvenes con acceso a Internet se ha incrementado año con año. Sin embargo, como lo documenta (Sunkel, 2009), este acceso a la tecnología ha sido asimétrico. De acuerdo con el informe, el porcentaje de hogares con hijos entre 6 y 19 años con computadora oscila entre el 27.7% (Chile) y 4.5% (El Salvador), y con acceso a Internet oscila entre 17% (Uruguay) y el 0.9% (Paraguay). México se encuentra a mitad de tabla con 19.9% de hogares con computadora y 7.7% con acceso a Internet. En este mismo artículo se resalta cómo el acceso a Internet está asociado con variables como el nivel de ingresos y área de residencia (rural o urbana) de las familias estudiadas.

Sin embargo, como lo señala Martínez Alvarado (2009), "... en un futuro próximo la dotación de una infraestructura tecnológica no será un motivo de especial preocupación, esta inversión será considerada un *commodity* de las condiciones fundamentales que debe tener un establecimiento para proveer educación" (p.65). Quizás el tema que más pudiera preocupar es el que se refiere a los resultados educativos logrados con la adopción de tecnologías digitales en las prácticas educativas. Varios autores (Jamieson-Proctor et al., 2006; OECD, 2015; Punie et al., 2008; Sutherland et al., 2009) coinciden en concluir que la investigación no ha dado muestras contundentes de que la presencia de computadoras y recursos digitales haya impactado significativamente el aprendizaje de los estudiantes. Por el contrario, los resultados de la investigación han sido poco concluyentes al respecto y, en los casos en los que se han manifestado cambios importantes estos parecen deberse más que nada a la introducción de prácticas específicas que impliquen el uso de las tecnologías existentes (Area Moreira, 2010; Coll et al., 2008; Drijvers, P., 2012; Hennesy et al., 2005; Kalman y Guerrero, 2013; Somekh, 2008; Rojano, 2015).

Dos cuestiones que parecen saltar a la vista como aspectos relevantes en el éxito que pudiera tener la incorporación de recursos tecnológicos en la práctica educativa son, por una parte, la inserción misma del profesor en un mundo relativamente nuevo, que irrumpe en sus prácticas y en sus hábitos de su quehacer docente; y, por la otra, el alumno, para quien, si bien la tecnología digital ya forma parte de su "hábitat", el uso de dicha tecnología en sus tareas académicas sí puede suponer el encarar situaciones para la que no ha sido preparado. Así pues, el reto mayor para el profesor puede radicar en el familiarizarse y aprender el uso de esta nueva tecnología e incorporar nuevas habilidades digitales en su práctica docente.

El caso de los alumnos, por otra parte, puede ser radicalmente diferente, ya que las dificultades de los estudiantes en el uso de la tecnología como ambiente de aprendizaje, no tienen tanto que ver con su capacidad para usar la tecnología, sino con su inhabilidad general para formularse estrategias de búsqueda e investigación

autónoma o en equipos académicos, con el uso de medios electrónicos o sin ellos. Es esta la cuestión que motivó la realización de este estudio. La pregunta fundamental de partida fue: ¿Tienen los estudiantes de Bachillerato las competencias necesarias para hacer un uso de la tecnología que es traduzca en aprendizajes significativos?

Para dar respuesta a esta interrogante se analizaron los esfuerzos de investigación en el terreno de lo que se conoce como *competencias de alfabetización informacional*. En particular, resultaron útiles en esta tarea, las definiciones y planteamientos realizados por la *International Society for Technology in Education* (ISTE, 2008) y por la *Association of College and Research Libraries* (ACRL, 2000). Inspirados en este contexto, se llevó a cabo la presente investigación en la que se pretendió hacer un diagnóstico del nivel de competencia de alfabetización informacional en una muestra de estudiantes de Bachillerato de colegios particulares de la Ciudad de México.

SUSTENTACIÓN

Con el objeto de realizar el diagnóstico, se empleó una metodología de corte cualitativo-observacional, con apoyo de algunos métodos cuantitativos. Si bien el uso de herramientas estadísticas de análisis pudiera colocar la metodología del estudio como cuantitativa, a juicio del autor la distinción *cuali-cuanti* es un tanto artificial. Dado que, por una parte, los procedimientos (observación participante), los instrumentos de recolección de datos (rúbricas), y el contexto general de la investigación se enmarcan dentro de una metodología cualitativa, y, por la otra, los métodos estadísticos empleados son muy elementales (gráficos de frecuencias y estimación de confiabilidad de observadores) se optó por clasificar la investigación como cualitativa.

El contexto general del estudio se enmarcó dentro de una actividad que buscaba indagar acerca de las estrategias utilizadas por los estudiantes cuando encaran una tarea de investigación documental con apoyo de recursos digitales. El estudio estuvo constituido por dos fases. En la primera, los estudiantes fueron observados realizando una actividad de investigación y en la segunda, participaron en un grupo focal en el que comentaron su experiencia. Los resultados que se reportan en este artículo, tienen que ver con la primera fase, la cual consistió esencialmente en observar las estrategias usadas por los estudiantes realizando una tarea de investigación con apoyo de recursos tecnológicos, mediante una rúbrica construida para tal propósito e inspirada en las competencias de alfabetización informacional propuestas por la ACRL (2000). Durante el proceso de observación, los observadores pudieron interactuar libremente con los alumnos, a fin de complementar la observación.

En el estudio participaron 66 estudiantes de bachillerato pertenecientes a seis colegios ubicados en la zona metropolitana de la Ciudad de México. La distribución de los participantes fue la siguiente: 30 estudiantes de cuarto año (15 mujeres y 15 hombres); 24 estudiantes de quinto año (6 mujeres y 18 hombres); 12 estudiantes de sexto año todas del sexo femenino.

Para evaluar el nivel de desarrollo de la competencia de alfabetización informacional, se diseñó una rúbrica acorde con los estándares propuestos por la ACRL (ACRL, 2000). El instrumento fue construido por el investigador principal y fue sometido a validación por juicio de dos expertos, a partir de cuyos comentarios se realizaron las modificaciones pertinentes. Así mismo, se estimó la confiabilidad entre observadores de la rúbrica con una muestra de alumnos. De acuerdo con la definición de la competencia de alfabetización informacional, la rúbrica evalúa los siguientes elementos de competencia:

- El estudiante determina la naturaleza y el alcance de la información necesaria.
- El estudiante accede a la información necesaria de forma eficaz y eficiente.
- El estudiante evalúa la información y sus fuentes de forma crítica e incorpora la información seleccionada en su base de conocimientos y sistema de valores.
- El estudiante a título individual o como miembro de un grupo, utiliza la información eficazmente para cumplir un propósito específico.
- El estudiante comprende cuestiones económicas, sociales y legales del uso de la información, y accede a ella y la utiliza de forma ética y legal.

Las sesiones de desarrollo de la actividad de investigación por parte de los estudiantes y de observación de su competencia fueron llevadas a cabo en los laboratorios de cómputo de los colegios y cada uno de los estudiantes tuvo acceso a una computadora (PC o Mac) con acceso a internet, navegador y procesador de texto.

Las condiciones en las que se llevó a cabo el estudio fueron las siguientes. Los estudiantes fueron asignados dentro de sus respectivos colegios a grupos de seis estudiantes. Cada uno de estos grupos constituyó una sesión de trabajo cuya duración fue de una hora aproximadamente. Una vez conformado el grupo, se les agradecía su participación, se les explicaba el propósito de la investigación y se les aseguraba que toda la información recolectada tendría un carácter estrictamente confidencial. Posteriormente, los estudiantes del grupo fueron organizados aleatoriamente en parejas, y se les dieron las siguientes instrucciones:

“La actividad a realizar es la siguiente. Van a llevar a cabo una investigación sobre “acoso escolar” (*bullying*). Para ello, van a utilizar la computadora que se les asignará. Podrán consultar su biblioteca digital o cualquier otro recurso que consigan en Internet, pero no podrán consultar ninguna fuente en papel. Contarán con cincuenta minutos para realizar la

actividad, tomando como guía el dar respuesta a las preguntas que aparecen en el documento que les estamos entregando. Al final deberán entregar un reporte de *una cuartilla*. En caso de que no hayan terminado deberán entregarlo hasta donde hayan avanzado”.

Durante el desarrollo de la actividad, cada estudiante fue observado y evaluado de acuerdo con la rúbrica descrita con anterioridad, por un observador entrenado. Si durante este período, el alumno tenía alguna duda, podía hacérsela al observador. De la misma manera, los observadores pudieron hacer preguntas a los estudiantes a fin de complementar la observación directa. A los estudiantes se les indicó cuando faltaban diez, cinco y un minuto. Una vez concluida la actividad, se grababan los reportes de los estudiantes en una memoria portátil (USB) y se les agradecía su participación.

RESULTADOS Y APORTACIONES

Como se mencionó en la sección de instrumentos, la rúbrica se elaboró apegándose al estándar de competencia definido por la ACRL (2000) y su contenido fue validado por dos expertos. Adicionalmente, el instrumento fue sometido a dos pruebas adicionales: análisis de la confiabilidad entre observadores y análisis de la consistencia interna.

Para la estimación de la *confiabilidad entre los observadores* se procedió de la siguiente manera. Cada uno de los elementos de la competencia, evaluados por la rúbrica, es clasificado en uno de cuatro valores de competencia: “inicial”, “en desarrollo”, “competente”, “sobresaliente”. Dado que estos valores pueden ordenarse en un continuo que establece relaciones de mayor a menor, pueden considerarse parte de una escala ordinal. Esto permitió correlacionar los resultados de las observaciones independientes que realizaron dos observadores a quince estudiantes realizando la actividad de investigación sobre *bullying* previamente descrita, mediante la prueba Rho de Spearman. Estas quince observaciones fueron seleccionadas aleatoriamente del total de observaciones que participaron en el estudio, con el propósito específico de analizar la confiabilidad del instrumento.

En la tabla 1 se presentan los valores de las correlaciones. Como puede observarse, en los elementos de competencia 1, 2, 3 y 5, así como en el promedio, la confiabilidad entre observadores exhibió correlaciones significativas en cuatro de los EC y en el total. El único EC en la que la correlación no fue significativa ($p=0.103$) fue el referente a la utilización eficaz de la información para cumplir con un propósito específico.

Tabla 1. Correlaciones y niveles de significación entre las observaciones de dos observadores independientes en las cinco dimensiones de la rúbrica y el puntaje promedio.

Elemento de competencia	N	Rho
1. Determina naturaleza y alcance	15	0.520*
2. Accede a la información	15	0.684**
3. Evalúa fuentes e incorpora	15	0.696**
4. Utiliza la información	15	0.438
5. Comprende aspectos ético-legales	15	0.655**
Promedio	15	0.518*

* $P < 0.05$ ** $p < 0.01$

Para estimar la consistencia interna del instrumento, se procedió a correlacionar los resultados de cada dimensión, con la puntuación promedio. En este análisis participaron la totalidad de los alumnos que participaron en el estudio ($N=54$). Los resultados se presentan en la tabla 2, en la que se aprecia que la consistencia interna de todos los elementos de la competencia de alfabetización informacional fue significativa al nivel $p < 0.01$.

Tabla 2. Correlaciones y niveles de significación entre los puntajes de cada dimensión y el promedio de la rúbrica

Elemento de competencia	N	Rho
1. Determina naturaleza y alcance	54	0.849**
2. Accede a la información	54	0.838**
3. Evalúa fuentes e incorpora	54	0.767**
4. Utiliza la información	54	0.906**
5. Comprende aspectos ético-legales	54	0.717**

* $P < 0.05$ ** $p < 0.01$

Como se mencionó, durante las sesiones de trabajo los alumnos fueron observados mediante la rúbrica descrita en la sección de instrumentos, la cual evalúa cinco elementos de la competencia de alfabetización informacional. Los resultados de la rúbrica, permiten clasificar el grado de desarrollo de la competencia de los estudiantes en cuatro niveles: Inicial, en desarrollo, competente, sobresaliente.

A continuación, se presenta la manera como se distribuyeron los sujetos en los distintos niveles para cada uno de los elementos de la competencia.

EC1: Determina la naturaleza y alcance de la información

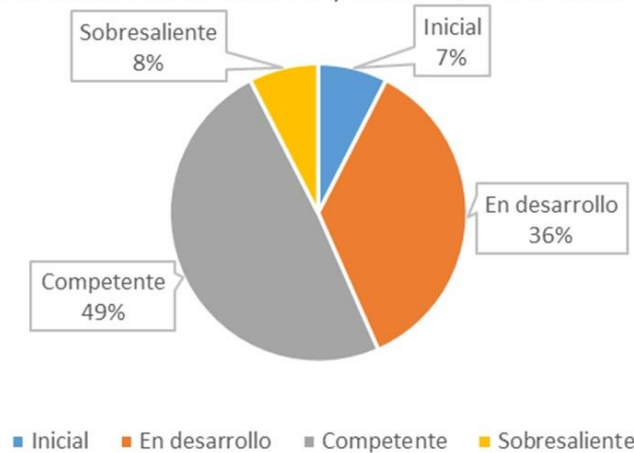


Figura 1.- Distribución de los niveles de competencia para el primer elemento de competencia: *El estudiante determina la naturaleza y el alcance de la información necesaria.*

Como puede observarse en la figura 1, cerca de la mitad de los sujetos fue evaluado como competente en el elemento de competencia referente a su capacidad de determinar la naturaleza y alcance de la información necesaria para cumplir con la consigna de hacer un reporte sobre el estado del *Bullying*. Un 36% de los sujetos fueron evaluados en el nivel de “en desarrollo”, es decir como alumnos con un desarrollo incipiente de la competencia, pero que aún no pudieran ser considerados como competentes. Solamente un pequeño porcentaje de los estudiantes fue evaluado como sobresaliente (8%) o inicial (7%).

EC2: Accede a la información necesaria en forma eficaz

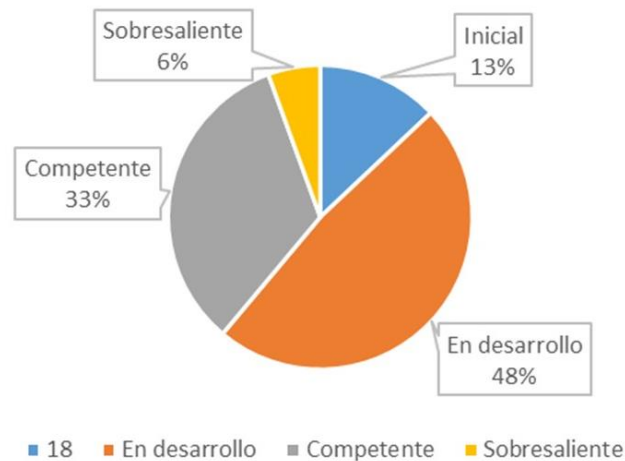


Figura 2.- Distribución de los niveles de competencia para el segundo elemento de competencia: *El estudiante accede a la información necesaria de forma eficaz y eficiente.*

Con respecto al segundo elemento de competencia que tiene que ver con las habilidades del estudiante para acceder eficaz y eficientemente a la información necesaria para cumplir con la tarea asignada, Como se aprecia en la figura 2, el panorama fue menos favorable, ya que solamente un 33% de los sujetos cayó en la categoría de “competente”, en tanto que un 48% de los mismos fue clasificado en la categoría de “en desarrollo”. Nuevamente las categorías de los extremos fueron las que presentaron porcentajes más bajos.

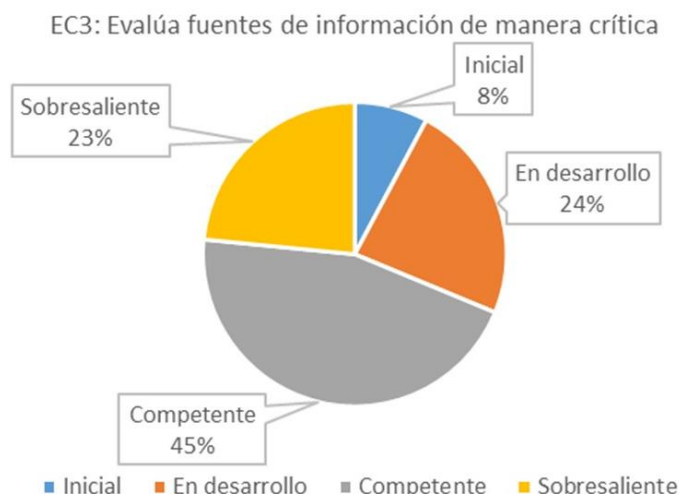


Figura 3.- Distribución de los niveles de competencia para el tercer elemento de competencia: *El estudiante evalúa la información y sus fuentes de forma crítica e incorpora la información seleccionada en su base de conocimientos y sistema de valores.*

Nuevamente, El nivel de "competente" predominó (con un 45% de los sujetos) en el tercer elemento de competencia (ver figura 3) referente a la proclividad de los estudiantes por evaluar críticamente la pertinencia y veracidad de la información, a fin de incorporarla a su reporte de investigación, seguido por el nivel de en desarrollo (24%). De manera interesante, un 23% de los sujetos fue clasificado en un nivel de sobresaliente-

El caso del cuarto elemento de competencia (ver figura 4, referente a la habilidad de los alumnos usar la información con el objeto de cumplir con un propósito, presenta un patrón interesante, ya que si bien el nivel “en desarrollo” predomina (con un 41%) sobre los otros niveles, la proporción conjunta de estudiantes “competentes” y “sobresalientes” es de cerca de la mitad de los sujetos.

EC4: Utiliza la información para cumplir con un propósito

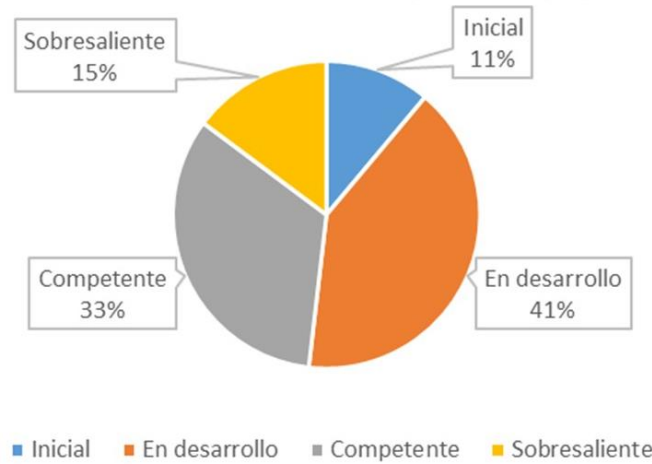


Figura 4.- Distribución de los niveles de competencia para el cuarto elemento de competencia: *El estudiante a título individual o como miembro de un grupo, utiliza la información eficazmente para cumplir un propósito específico.*

Por último, el elemento de competencia en el que mayormente predomina el nivel de “en desarrollo” es el quinto (Ver figura 5), que tiene que ver con la capacidad e inclinación de los estudiantes a hacer un uso de la información que cuide la legalidad y la ética de los derechos intelectuales. En este caso, un 57% de los sujetos fueron calificados como “en desarrollo”, en comparación con un 39% que fue calificado como “competente”.

EC5: Considera aspectos ético-legales de la información

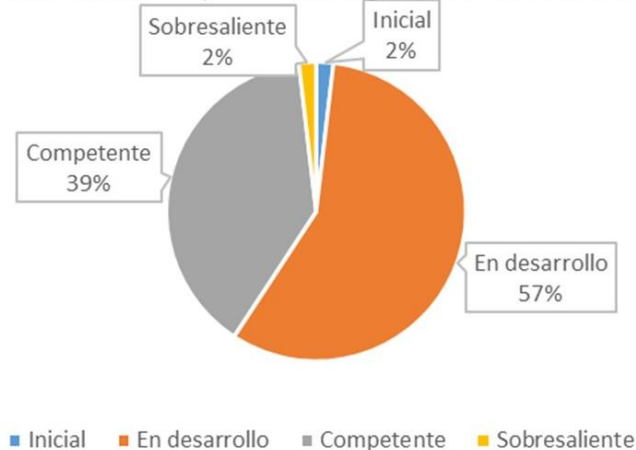


Figura 5.- Distribución de los niveles de competencia para el quinto elemento de competencia: *El estudiante comprende cuestiones económicas, sociales y legales del uso de la información, y accede a ella y la utiliza de forma ética y legal.*

De acuerdo con las expectativas, si bien los alumnos participantes manifiestan un desarrollo incipiente de competencias de alfabetización informacional, que le permitan hacer un uso efectivo de los recursos digitales para lograr sus metas educativas, tienen aún un buen camino por recorrer. Los elementos de competencia que parecen estar más desarrollados son el EC 3: “El estudiante evalúa la información y sus fuentes de forma crítica e incorpora la información seleccionada en su base de conocimientos y sistema de valores”, y el EC 1: “El estudiante determina la naturaleza y el alcance de la información necesaria”. Con respecto al EC 3, cerca del 70% de los alumnos tiene la capacidad de resumir adecuadamente la información consultada, validando su comprensión y aclarando términos. Así mismo, están en posibilidades de comparar críticamente información proveniente de diferentes fuentes, descubrir contradicciones y evaluar la pertinencia y confiabilidad de las mismas. Adicional a ello, un 23% de los alumnos podrá, además de lo anterior, sintetizar y construir nuevos conceptos, así como revisar su propia comprensión de los mismos.

Con respecto al EC 1, un 85% de los estudiantes tendrá la capacidad de definir la información que requiere para la realización de la tarea que se le plantee, así como de definir fuentes generales para conseguirla, delimitando conceptos y términos clave. La mitad de estos estudiantes, también estará en capacidad de definir con claridad fuentes de información específicas y de articular preguntas y conceptos clave para conseguirla.

El elemento de competencia que parece estar menos desarrollados son el EC 2: “El estudiante accede a la información necesaria de forma eficaz y eficiente”. A este respecto, cerca del 50% de los sujetos participantes en la investigación muestran una capacidad incipiente de seleccionar sistemas de recuperación de la información, usando estrategias no muy efectivas ni variadas, y omitiendo con frecuencia las fuentes consultadas. Solamente un 33% de los alumnos están en posibilidades de utilizar estrategias de búsqueda más efectivas logrando extraer la información mínima necesaria, pero omitiendo, en ocasiones, las fuentes consultadas.

Los elementos de competencia EC 5: “El estudiante comprende cuestiones económicas, sociales y legales del uso de la información, y accede a ella y la utiliza de forma ética y legal” y EC 4: “El estudiante a título individual o como miembro de un grupo, utiliza la información eficazmente para cumplir un propósito específico”, fueron los dos EC que tuvieron una posición intermedia. Con respecto al EC5, aunque más de la mitad de los estudiantes reconoce algunas normas éticas y legales con respecto al uso de la información y la propiedad intelectual, en la práctica omite con frecuencia las fuentes consultadas al comunicar un producto de investigación. Solamente un 39% de los estudiantes reconocen y reportan las fuentes consultadas de manera regular y sistemática. Con respecto al EC 4, solamente un 33% de los sujetos puede integrar la información con sus conocimientos previos, a fin de usarla en la creación de un nuevo producto y de comunicarla eficazmente a una audiencia. El otro 52% de los alumnos, tienen dificultades para integrar la información a sus

conocimientos previos y para usarla efectivamente en la creación de un producto. Así mismo, su capacidad para comunicar el producto de su actividad es incipiente.

En la introducción, cuando se hacía referencia a la coincidencia de la explosión tecnológica y la sociedad del conocimiento (Ayuste, et al. 2012), se enfatizaba la importancia de distinguir entre información y conocimiento (Casas, 2010). Así mismo, se señalaban algunas de las consecuencias que en la práctica tiene el no hacerlo. Una de tales consecuencias, a juicio del autor, ha sido la de la incorporación compulsiva de tecnología en los centros educativos (información) y el dudoso resultado de estas acciones en los resultados de aprendizaje de los estudiantes (conocimiento). Los hallazgos presentados en esta investigación coadyuvan, en alguna medida, a ratificar lo anterior.

De manera general, puede decirse que estos hallazgos ponen de manifiesto que, si bien la incorporación de TIC y recursos digitales en los escenarios educativos puede contribuir a ofrecer, a los alumnos y los profesores, mayores oportunidades de enriquecer los procesos educativos, el confiar en las habilidades tecnológicas de los estudiantes (el fantasma de los nativos digitales) puede generar áreas de “ceguera” y un descuido, tanto en la formación de los estudiantes, como en el mismo proceso educativo en general. Como se mencionaba en la introducción, las grandes inversiones en tecnología no parecen redituarse en todos los casos los resultados esperados en la formación de los estudiantes (Jamieson-Proctor et al., 2006; OECD, 2015; Punie et al., 2008; Sutherland et al., 2009), a no ser que se diseñen prácticas didácticas que de manera explícita incorporen uso de la tecnología y los recursos digitales. (Area Moreira, 2010; Coll et al., 2008; Drijvers, P., 2012; Hennesy et al., 2005; Kalman y Guerrero, 2013; Somekh, 2008; Rojano, 2015). La contribución de este trabajo va en esa dirección, al sugerir la necesidad de que dentro de la planeación didáctica específica se incluyan esfuerzos por desarrollar competencias de uso y recuperación de información, así como por evaluarlas de manera sistemática.

BIBLIOGRAFÍA

- ACRL Association of College and Research Libraries (Abril, 2016) *Information Literacy Competency Standards for Higher Education*. Chicago: American Library Association ALA. Recuperado de: <http://www.ala.org/acrl/sites/ala.org.acrl/files/content/standards/standards.pdf>.
- Area Moreira, M. (2010). El proceso de integración y uso pedagógico de las TIC en los centros educativos. Un estudio de casos. *Revista de Educación*. 352 May-Ago 2010, 77-97.
- Ayuste, A., Gros, B., y Valdivielso, S. (2012). Sociedad del Conocimiento. Perspectiva Pedagógica. En L. García (Ed.) *Sociedad del Conocimiento y Educación* (pp. 17-40). Madrid: UNED Coll, C., Mauri, T. y Onrubia, J. (2008). Análisis de los usos reales de las TIC en contextos educativos formales: una

- aproximación sociocultural. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 10 (1). Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol10no1/contenido-coll2.html>
- Casas Pérez, M. L. (2010) México: sociedad de la información o sociedad del conocimiento. *Virtualis*, 1, 22-43. Recuperado de <http://aplicaciones.ccm.itesm.mx/virtualis>, ISSN: 2007-2678
- Drijvers, P. (2012) Digital technology in mathematics education. Why it Works (or doesn't). *Proceedings of the 12th International Congress on Mathematical Education*, Seul, Corea. July 8-15. Recuperado de: <http://dspace.library.uu.nl/handle/1874/272258> en febrero de 2015.
- Hennessy, S., Ruthven, K. y Brindley, S. (2005). Teacher perspectives on integrating ICT into subject teaching: Commitment, constraints, caution and change. *Journal of Curriculum Studies*, 37(2): 155-192. Recuperado de <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0022027032000276961>
- International Society for Technology in Education- ISTE, (2008) *NETS for Teachers: National Educational Technology Standards for Teachers*, Second Edition (Edición en castellano). Recuperado de <http://www.eduteka.org/pdfdir/EstandaresNETSDocentes2008.pdf>.
- Jamieson-Proctor, R., Burnett, P.C., Finger, G. y Watson, G. (2006). ICT integration and teachers confidence in using ICT for teaching and learning in Queensland state schools. *Australasian Journal of Educational Technology*, 22(4), 511-530.
- Kalman, J. y Guerrero, M.E. (2013). A social practice approach to understanding teacher's learning to use technology and digital literacies in the classroom. *E-Learning and Digital Media*, 10(3), 260-275. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.2304/elea.2013.10.3.260>
- Martínez Alvarado, H. (2009) La integración de las TIC en instituciones educativas. En R. Carneiro J. C. Toscano y T. Díaz (Eds.) *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo*. Madrid: Santillana.
- OECD (2015), *Students, Computers and Learning: Making the Connection*, PISA, OECD Publishing, Paris. DOI: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264239555-en>
- Punie, Y., Zinbaurer, D. y Cabrera, M. (2008). A review of the impact of ICT Learning. *Joint Research Centre Technical Notes*. Institute for prospective technologies. Recuperado de <http://ftp.jrc.es/EURdoc/JRC47246.TN.pdf>.
- Rojano, T. (2015). Students' access to mathematics learning in the middle and junior secondary schools. En L. English & D. Kirshner (Eds.) *Handbook of International Research in Mathematics Education* – 3rd edition, New York: Routledge, Taylor and Francis Group, ISBN 978-0-203-44894-6 (219-238).
- Somekh, B. (2008). Factors affecting teachers' pedagogical adoption of ICT. Insights from Socio-Cultural Theory. *International Handbook of Information Technology in Primary and Secondary Education*, 20(5), 449-460.
- Sunkel, G. (2009) Las TIC en la educación en América Latina: visión panorámica. En R. Carneiro J. C. Toscano y T. Díaz (Eds.) *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo*. Madrid: Santillana.
- Sutherland, R., Robertson, S. y John, P. (2009). *Improving Classroom Learning with ICT*. Nueva York: Routledge.

Un acercamiento necesario a la utilización de las TIC en el contexto educativo colombiano

Surgei Bolivia Caicedo Villamizar
subocavi@gmail.com
subocavi@unipamplona.edu.co
Iraida Cruz Barcelay
iraidaacb@ucpejv.rimed.cu

RESUMEN:

En el presente trabajo se propone una estrategia de superación dirigida a mejorar el desempeño profesional pedagógico del docente en el Norte de Santander, Colombia. Para ello se asume el método dialéctico - materialista del conocimiento científico y se enriquece con métodos teóricos, empíricos y matemáticos estadísticos, para abordar el estudio del problema planteado y su solución.

El estudio teórico permitió establecer las relaciones esenciales entre el desempeño profesional pedagógico y la utilización de las TIC en el contexto educativo de la educación básica primaria, desde las dimensiones siguientes: competencias digitales, motivación y preparación para la caracterización del estado actual y el proceso de modelación de la estrategia de superación.

La propuesta se sustenta sobre los fundamentos filosóficos, sociológicos, psicológicos, pedagógicos y tecnológicos del desempeño profesional pedagógico y la utilización de las TIC en el proceso pedagógico de la educación básica primaria en el contexto actual colombiano. En ella se integran las formas organizativas de la superación profesional y del trabajo metodológico desde los diversos recursos tecnológicos en función del proceso de enseñanza - aprendizaje. La valoración en la práctica demostró su pertinencia y viabilidad, así como transformaciones en el desempeño profesional pedagógico de los docentes en este nivel educativo que constituyeron sujetos de estudio en el proceso investigativo del contexto colombiano.

PALABRAS CLAVE: Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), desempeño profesional pedagógico, proceso de enseñanza – aprendizaje.

INTRODUCCIÓN

La Educación, en su función social, asume retos para el desarrollo de cualquier país. Dentro de esos retos se erige el logro de un sistema educativo de calidad que provea a los estudiantes de conocimientos, destrezas y modos de actuación acorde al tipo de sociedad que se aspira desde temprana edad. Ello requiere de la formación y constante superación de los docentes, quienes serán los que contribuyan a alcanzar estas metas

Diferentes informes de estudios y cónclaves a nivel internacional: Senegal (Dakar, 2000.), (UNESCO, 2008) (2008), OECD *Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico* (2009), reconocen la necesidad de la preparación del docente para enfrentar el vertiginoso mundo actual, que mediado por el uso de las tecnologías hace que la información llegue con mayor grado de celeridad. En ellos se

reconoce la urgencia de desarrollar conocimientos, capacidades, habilidades, destrezas, valores, actitudes y comportamientos, como requisito fundamental para el logro de un desempeño profesional exitoso.

En las últimas dos décadas la tecnología ha reconfigurado la manera de vivir, de informarse, enseñar y de aprender. Los estudiantes y niñas entran en contacto con la tecnología a edades muy tempranas y los aprendizajes se desarrollan de manera diferente a como lo hicieron sus docentes. Este nuevo contexto exige que el proceso educativo se transforme y la tecnología medie junto al docente en los procesos de la adquisición, producción y comunicación del conocimiento, en forma responsable y eficiente.

Es innegable el potencial que las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) poseen para el sistema educativo en sus diferentes áreas y niveles. A nivel regional, el Plan de Acción ELAC 2015 para la Sociedad de la Información en América Latina y el Caribe (CEPAL, 2010), establece que las TIC son herramientas diseñadas para promover el desarrollo económico y la inclusión social, incluyendo en este sentido cuatro metas para la integración de las TIC en la educación: conectividad de banda ancha, formación básica en TIC para docentes y directivos, desarrollo de aplicaciones interactivas y contenidos para la educación, y promoción del intercambio de recursos en la Red Latinoamericana de Portales (González).

Según Lineamientos en Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) que aparecen en el Plan Decenal de Educación 2006 – 2016 los docentes deben estar en constante cualificación, más aún cuando se les brinda apoyo por medio de proyectos como Computadores Para Educar. La educación básica primaria en Colombia destaca al docente y declara como uno de sus componentes básicos, los soportes profesionales, que están dirigidos a la formación, capacitación y superación de sus recursos humanos y al seguimiento de la investigación científica, donde se evidencia la especial atención al docente, para que esté preparado para enfrentar los diversos desafíos que tienen lugar en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La utilización adecuada y óptima de las TIC constituye un recurso que posee el sistema educativo en la educación básica de primaria para proveer de conocimientos a las nuevas generaciones, generar elevados gradientes motivacionales hacia el aprendizaje, poner a los estudiantes y niñas al nivel de su tiempo, por lo que este trabajo tiene la intención de exponer diferentes reflexiones en relación a la utilización de las TIC por los docentes de básica primaria.

SUSTENTACIÓN

La utilización de las TIC en educación básica primaria en la actualidad demanda del desempeño profesional pedagógico del docente, una actitud de disposición, aceptación e interacción positiva, conocimientos acerca de las posibilidades de este

medio en la transformación de la realidad escolar con un pensamiento científico, decisivo y establecer condiciones particulares de orientación entre el docente, el estudiante, el colectivo pedagógico, la familia y la comunidad. (Caicedo Villamizar, 2005)

Lo anterior requiere que la superación de los docentes sea diseñada y ejecutada desde un enfoque sistémico, donde se asuma en sus contenidos la integración de los elementos tecnológicos, pedagógicos, psicológicos, didácticos y científicos y se utilicen estratégicamente todas las formas organizativas, recursos informáticos, de la Web en la utilización de las TIC en las instituciones educativas de básica primaria del municipio de Pamplona, Norte de Santander, Colombia.

El resultado de los estudios investigativos, las reflexiones teóricas realizadas, las experiencias acumuladas durante más de 14 años de trabajo como docente en los programas de formación inicial en la Licenciatura en Educación en la Universidad de Pamplona al Norte de Santander en Colombia y de la superación posgraduada.

En el mundo actual se desarrolla ampliamente la recepción y transmisión de toda la información. Los adelantos científicos hacen posible esta rapidez en las comunicaciones; miles de satélites reciben y transmiten cientos de miles de informaciones a través de las más diversas tecnologías de la información y la comunicación (Internet, televisión, radio, entre otras).

La actual Sociedad de la Información se caracteriza por el uso generalizado de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en todas las actividades humanas y por una fuerte tendencia a la mundialización económica y cultural que exige de los profesores y estudiantes nuevas competencias personales, sociales y profesionales para poder afrontar los continuos cambios que imponen en todos los ámbitos los rápidos avances de la ciencia y la nueva economía global.

La incursión de las TIC en la educación ha sido motivo de estudio por diferentes especialistas, sin embargo, aún no existe una definición precisa y uniforme del término. El Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo en el Informe sobre Desarrollo Humano (2002) la define como ... *‘el universo de dos conjuntos, representados por las tradicionales Tecnologías de la Comunicación (TC) - constituidas principalmente por la radio, la televisión y la telefonía convencional - y por las Tecnologías de la Información (TI) caracterizadas por la digitalización de las tecnologías de registros de contenidos (informática de las comunicaciones, telemática y de las interfaces.* (PNUD, 2013) Esta definición tiende a la agrupación de las tecnologías a partir de su empleo en informáticas o de la comunicación, cuando ambas pueden cumplir las dos funciones. Por su parte Márquez, (2003) en su definición precisa que las ‘Tecnologías de la información y la comunicación, son la informática, las telecomunicaciones y las tecnologías del sonido y la imagen, así como sus combinaciones: la telemática, los más media (radiotelevisión) y el multimedia. Todas ellas configuran el actual mundo digital, en el que se unifican los códigos con los que se almacena la información.

Todo se almacena a partir de dígitos binarios” (Marqués, 2003). En esta definición se agrupan todos los medios que ofrecen sonido e imagen, prevaleciendo, lo digital, los códigos. Otra definición la realiza Ramírez (2004), al plantear que “Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación es la realidad compuesta por un conjunto de sistemas, procesos, procedimientos e instrumentos digitalizados que tiene por objetivo la transformación de la información –creación, almacenamiento y difusión a través de diversos medios electrónicos, informáticos y de telecomunicación, para satisfacer las necesidades informativas de los individuos y de la sociedad”; este criterio en su esencia refleja no solo la relación real entre la información y las comunicaciones, sino que establece el ineludible vínculo de esta tecnología y el desarrollo social. (Ramírez García, 2004 Octubre.)

Desde el punto de vista informático, Hernández, C. plantea que el concepto de Tecnología de la Información y la Comunicación, recoge los avances de la revolución científico-técnica en informática e información y lo relacionado con las comunicaciones y su aplicación en éstas, donde se hace uso de las llamadas “autopistas” de la comunicación y la información, por ejemplo: Internet. (Hernández, 2003)

Las llamadas Tecnologías de la Información y las Comunicaciones son el resultado de las posibilidades creadas por la humanidad en torno a la digitalización de datos, productos, servicios y procesos, y de su transportación a través de diferentes medios, a grandes distancias y en pequeños intervalos de tiempo, de forma confiable y con relaciones costo-beneficio nunca antes alcanzadas por el hombre.

Para Valencia y otros (2014) las tecnologías educativas de la información y comunicación son el nuevo conjunto de herramientas, soportes y canales para el tratamiento y acceso a la información. Su característica más visible es su radical carácter innovador y su influencia más notable se establece en el cambio tecnológico, educativo y cultural, en el sentido que están dando lugar a nuevos procesos culturales ya sea que se utilicen como lo indica la tecnología instruccional o como lo demande la teoría del aprendizaje aplicada.

Según criterios de Vaquero (1998), las posibilidades educativas de las TIC han de ser consideradas en dos aspectos: su conocimiento y su uso. Desde el punto de vista del conocimiento como consecuencia directa de la cultura de la sociedad actual. “No se puede entender el mundo de hoy sin un mínimo de cultura informática.

No se trata de estar al margen sino al menos de participar en su gestión.” forma considera importante el uso de las TIC para aprender y para enseñar y, en particular, mediante Internet aplicando las técnicas adecuadas.

Por otro lado, González, (2007) considera que la aplicación de las TIC en la educación ha transitado por diferentes etapas:

- Uso esporádico por iniciativas individuales por parte de los profesores con el fin de enriquecer sus exposiciones en las clases.
- Ayuda por parte de algunos especialistas en tecnología educativa, colaborando con profesores de distintas materias con el objetivo principal de apoyar la actividad docente.

Actualmente ha adquirido una dimensión más amplia y funcional, pues se ha concebido como estrategia y apoyo que integra diversos procesos y medios para resolver fundamentalmente problemas de aprendizaje de los estudiantes. El docente se convierte en proveedor de recursos para los estudiantes, transformando los materiales para adaptarlos a sus necesidades; organizador del aprendizaje, en el sentido de crear en el aula entornos específicos para su utilización y tiempo destinado para ello; tutor del estudiante; investigador; y facilitador.

Para Torres (1994), criterio con el cual coincide la autora, "... se necesita una figura docente reflexiva, con un bagaje cultural y pedagógico importante para poder organizar un ambiente y un clima propicio para el aprendizaje, convirtiéndose, en una figura dinamizadora y motivadora en el proceso de enseñanza-aprendizaje, desarrollando actividades como: estimular al alumnado a poner a prueba sus ideas, crear ambientes distendidos, aceptar los errores como aprendizaje, recurrir a preguntas y problemas abiertos...". (Citado por Cabero, 2000)

La utilización de las TIC en el contexto educativo, al decir de Salinas (1995), exigen cambios en la institución, en los modos de actuación de los docentes; su integración al contexto pedagógico debe realizarse en un triple contexto, en el socio-afectivo, en el proceso didáctico y sobre todo en el contexto vital. Lo que revela su posición de incorporar las TIC al contexto educativo no de forma aislada, sino teniendo en cuenta el contexto donde se desarrolla el proceso pedagógico dentro y fuera del aula. (Salinas, 1995)

Por su parte, Barreto (2008) considera que la sistematicidad en la utilización de las TIC en el contexto educativo no siempre está relacionada con los principios didácticos, sino su disponibilidad, la infraestructura necesaria, con la formación recibida por los docentes y con su integración curricular, opinión con la cual coincide la autora, pues el docente no siempre cuenta con los materiales necesarios, ni la preparación requerida para su diseño y elaboración, de igual forma sucede con las orientaciones para su inserción a partir de las particularidades de los usuarios.

Las TIC han impactado de tal manera la sociedad que es imposible prescindir de ellas, en los diferentes contextos. Sin embargo, su utilización es la de mediadoras entre el docente, el saber (objeto de estudio) y el estudiante. Cada tecnología tiene su propio lenguaje y su propio canal para pasar la información; y de cada una de ellas, los educadores, deben aprovechar sus posibilidades para promover las tareas de aprendizaje.

La autora de esta ponencia considera las TIC como una técnica que desde sus inicios siempre tuvo la intención de mejorar los procesos de comunicación, permitir la expresión de ideas, acontecimientos y experiencias, modificando así, la base material de la sociedad a un ritmo acelerado.

Actualmente se vive en un mundo caracterizado por una constante y vertiginosa renovación de los conocimientos. En estas condiciones no se debe pretender que el rol del profesor sea el de *depositario del saber*, de portador de la palabra y de la información. Tampoco la comunicación puede ser unidireccional y jerárquica, ni seguir teniendo como referencia la unidad espacial de las cuatro paredes del aula, ni como tiempo de aprendizaje el horario lectivo. Se debe seguir insistiendo en un educador mediador, facilitador de procesos de aprendizaje, con una capacidad, habilidad y aptitudes para transformar la información en conocimiento, en el que la figura esencial es el estudiante. Esta premisa exige de los docentes la preparación para ofrecer a sus estudiantes oportunidades de aprendizaje enriquecidas por las TIC, además, aprender a usarlas y saber cómo estas tecnologías pueden apoyar el aprendizaje.

La incorporación de las TIC en los procesos educativos, requiere que los seres humanos reconozcan y se apropien del nuevo concepto de alfabetización, que se refiere al dominio de las nuevas competencias que exigen las TIC como la búsqueda y selección de información, el envío y recepción de mensajes electrónicos, la lectura y creación de textos hipermedia, la participación y utilización de las diferentes herramientas de comunicación. El desempeño profesional pedagógico del docente que atiende los estudiantes de la básica primaria exige de esta disposición para la atención a las particularidades de su desarrollo, sus relaciones sociales, de modo general, conocimientos psicológicos, pedagógicos didácticos, tecnológicos e investigativos que se correspondan con los conocimientos del nivel de aprendizaje de los estudiantes de la básica primaria. En este sentido, es indispensable que los docentes asuman una actitud abierta y crítica ante las herramientas informáticas, adopten la investigación constante en el aula con el fin de permitir el aprovechamiento de las posibilidades didácticas que brindan las TIC, y actúen y generen en la comunidad educativa una postura prudente y responsable frente al manejo de la información proveniente de los medios de comunicación.

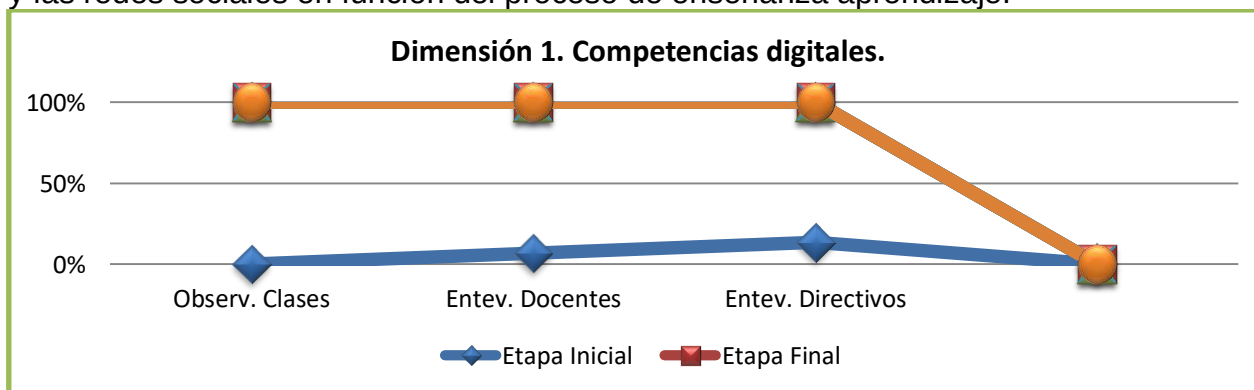
El profesorado dentro de su proceso de preparación tiene que conseguir desarrollar las competencias básicas necesarias en la utilización de las TIC, lo que se revertirá en mejoras en la práctica escolar al contribuir a la formación de estudiantes competentes para desarrollar habilidades creativas, principios éticos y morales, aptitudes, valores y conocimientos escolares integrados a su vida diaria. Las acciones formativas del profesorado se traducen en una mejora en los recursos más significativos de las instituciones. Ello posibilitará afrontar los nuevos retos y un apoyo para docentes.

RESULTADOS

Para el análisis se tomaron los datos obtenidos en los indicadores más significativos correspondientes a una dimensión en los instrumentos aplicados. Se sumaron todos los datos obtenidos en los parámetros establecidos como Bien (B): por representar el estado deseado. De todos se obtuvo la frecuencia absoluta para cada indicador y se obtuvieron los resultados en porcentajes.

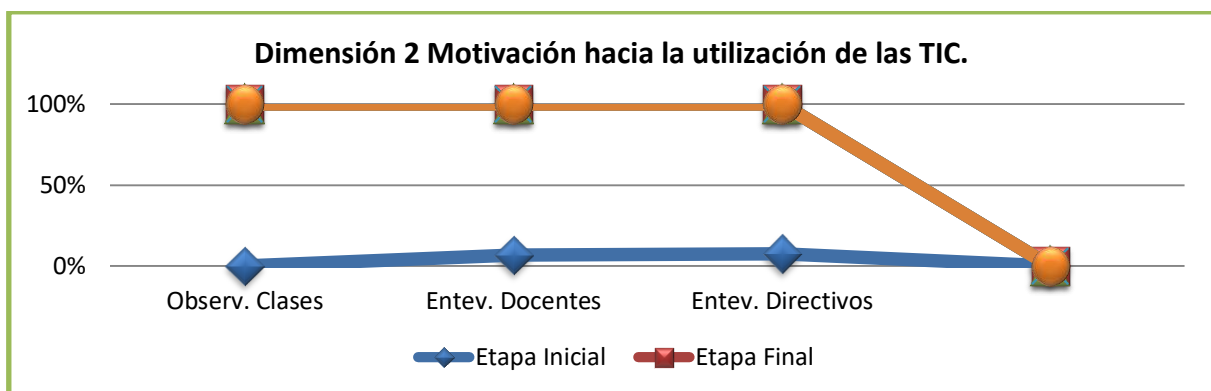
Dimensión 1 Competencias digitales

Los instrumentos aplicados revelaron avances en el orden teórico y metodológico que se reflejan en las competencias digitales que muestran los docentes en su desempeño profesional pedagógico al diversificar la utilización de las TIC y aprovechar las potencialidades de las mismas para enriquecer su labor, tanto en las clases como en su superación. En tal sentido los docentes y directivos mostraron habilidades para la utilización de diferentes herramientas como multimedia, software y las redes sociales en función del proceso de enseñanza aprendizaje.



Dimensión 2. Motivación hacia la utilización de las TIC.

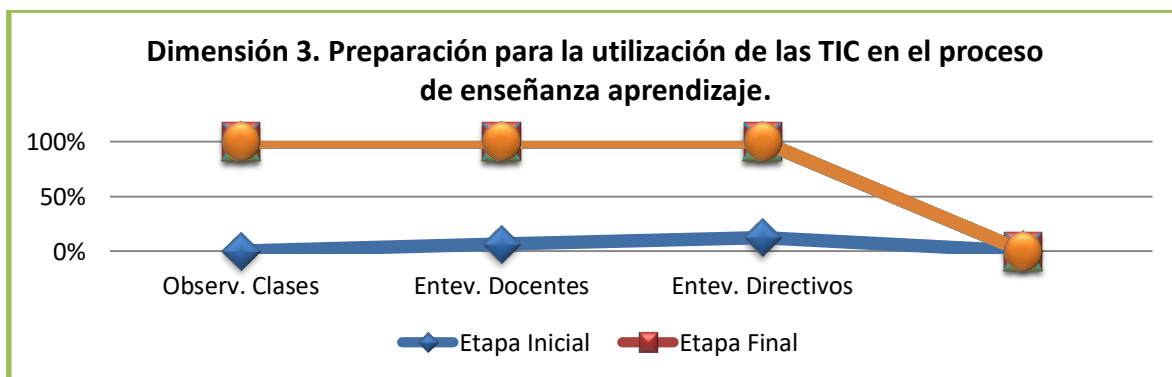
Las actividades desarrolladas con los docentes pudieron corroborar los avances experimentados en cuanto a la motivación hacia la utilización de las TIC que se expresa en la necesidad de seguirse superando en estos temas y la aplicación de los conocimientos adquiridos en el proceso de enseñanza aprendizaje, lo que evidencia la necesidad de continuar insistiendo en la superación y autosuperación de docentes y directivos en este sentido.



Dimensión 3. Preparación para la utilización de las TIC en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Los datos obtenidos pudieron revelar avances en este sentido ya que se pudieron identificar el incremento de actividades en clases con la utilización de las TIC o mediadas por ésta. Se pudo constatar la observancia por parte de los docentes de los lineamientos relacionados con las TIC, así como la planeación y ejecución de actividades con empleo acertado y pertinente de herramientas digitales.

Se pudo constatar la utilización de métodos y procedimientos que propician la utilización adecuada de las TIC.



Los resultados de la aplicación de la propuesta muestran una situación cualitativamente superior con relación al desempeño profesional pedagógico de los docentes y directivos para la utilización de las TIC en los escolares de básica primaria, pues tiene una expresión cualitativamente favorable en las diferentes dimensiones e indicadores. Las evidencias empíricas permitieron constatar que están asociadas al despliegue de acciones en apoyo a la preparación de los docentes y directivos en función de mejorar el desempeño profesional pedagógico en para la utilización de las TIC en los escolares de básica primaria.

CONCLUSIONES

La sistematización teórica realizada evidenció las invariantes del desempeño profesional pedagógico y las condiciones para mejorarlo en la utilización de las Tecnologías de la Información, lo que permitió establecer los elementos que distinguen el desempeño profesional pedagógico del docente de básica primaria en la República de Colombia en el contexto estudiado del Norte de Santander, a partir del análisis de sus posibilidades con fines educativos. Este proceso permitió identificar las fortalezas del marco legal y teórico, así como la determinación de las dimensiones e indicadores para sustentar la solución del problema científico planteado en esta investigación.

El proceso de caracterización del estado actual del objeto de estudio posibilitó identificar debilidades y fortalezas en las dimensiones e indicadores estudiados. Además, se identificaron las principales causas que gravitan en tales resultados.

Se plantea que el desempeño profesional pedagógico en la utilización de las TIC de los docentes de básica primaria es asume como el proceso que involucra conocimientos, capacidades y actitudes del docente para el aprovechamiento de recursos digitales, tecnológicos y pedagógicos, con motivación y disposición en el proceso de enseñanza- aprendizaje de los estudiantes de la educación primaria, acorde a las exigencias actuales y al cumplimiento de sus funciones, y que debe estar mediado por las vías diversas de superación que garanticen la preparación sistemática desde los docentes.

Se considera la necesidad de que en el proceso de análisis del desempeño profesional pedagógico, la atención y evaluación del estado de las competencias (digital, tecnológica y pedagógica), la disposición, motivación hacia la utilización de los recursos tecnológicos y de la preparación, permitirá identificar sus necesidades y potencialidades en los procesos de selección, diseño, elaboración y uso de los recursos tecnológicos como la web 2.0, 3.0, el internet, software, para así determinar las vías fundamentales para su preparación y alcanzar ser un docente competente.

REFERENCIAS

- Caicedo Villamizar, S. C. (2005). *“Tecnologías de información: herramientas pedagógicas del maestro de hoy.”* . Pamplona: Revista Colombiana de Tecnologías de Avanzada,.
- Citado por Cabero, J. (2000). : *Las nuevas tecnologías al servicio del desarrollo de la Universidad: las teleuniversidades. En ROSALES, C.(codo) (2000): Innovación en la Universidad,* . Santiago de Compostela,: NINO, pág.187-216.
- Dakar. (2000.). *Foro Mundial sobre la Educación: Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes.* Senegal,.

- González, R. (s.f.). *¿Tienen los nativos digitales las competencias digitales necesarias para la Sociedad de la Información y el Conocimiento?* -. ICDL Latinoamérica (s/f).
- Hernández, C. (2003). *Tecnología y diversidad. Una concepción metodológica.* pág.4. cuba.
- Marqués. ((2003)). *Web Tecnología educativa*,. <http://dewey.uab.es/pmarques>.
- PNUD. (2013). *Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo Humano*,. Venezuela.. .
- Plan Decenal de Educación, Colombia, 2006 - 2016
- Ramírez García, E. C. (2004 Octubre.). *Recursos Computacionales para la Enseñanza Aprendizaje de la matemática en la educación superior.* . Cuba. : Universidad de las Villas, Santa Clara,.
- Salinas. (1995). *La utilización de las TIC en el contexto educativo*, .
- UNESCO. (2008). *Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe: Primer reporte de los resultados del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo.*

Regularización en competencias comunicativas integrales

Eunice Yamileth González Hernández

yami19920629@gmail.com

Armando Arrieta Granados

aarrieta@uv.mx

RESUMEN:

La actividad didáctica que se describe a continuación pertenece a la fase de evaluación diagnóstica del proyecto de intervención Generación de Competencias Comunicativas en entornos Virtuales de Aprendizaje, el cual se encuentra en su fase de diseño y se implementará en la Facultad de Pedagogía de la Universidad Veracruzana, Región Poza Rica-Tuxpan. El propósito de la gestión que se realizará es que los estudiantes que cursan la asignatura Habilidades de Pensamiento Crítico y Creativo generen competencias comunicativas a través de un proceso dialógico de construcción y socialización de textos, tanto en ambientes presenciales como virtuales.

Para lograr lo anterior será necesario determinar la capacidad de aceptación y adaptación de los estudiantes en el manejo de espacios virtuales con los que no habían trabajado antes (Google Docs) y el nivel de conocimiento del potencial real de las funciones de aquellos con los que tienen un contacto constante (Facebook); así como cuál es el nivel de desarrollo de sus competencias comunicativas virtuales y presenciales. La información recabada permitirá diseñar actividades de aprendizaje adecuadas para lograr los objetivos planteados y establecer el punto de partida y el alcance de las metas que se pretenden alcanzar con la aplicación del proyecto.

PALABRAS CLAVE: Competencias Comunicativas, Entornos Virtuales de Aprendizaje, Educación Superior.

INTRODUCCIÓN

De acuerdo a las tendencias internacionales en educación, se plantea que los estudiantes universitarios próximos a integrarse al mundo laboral deben dominar una serie de competencias, las cuales pueden dividirse en dos grandes tipologías: las competencias específicas de cada profesión y las llamadas competencias genéricas, entre las cuales pueden mencionarse las competencias comunicativas.

Debido a lo anterior, los planes de estudio de nivel básico y medio superior del sistema educativo mexicano incluyen asignaturas y estrategias que permiten el desarrollo gradual y permanente de dichas competencias desde el inicio de la educación formal, incluso la Universidad Veracruzana cuenta con un Área Básica General (ABG) en su Mapa Curricular, que tiene como finalidad subsanar las debilidades que los estudiantes puedan presentar en dichas competencias genéricas; sin embargo, de acuerdo a la información recabada con la aplicación de un cuestionario piloto a una muestra de estudiantes con características similares al grupo con el que se trabajará, los estudiantes presentan serias deficiencias en el uso de las diferentes habilidades que integran la competencia comunicativa, como son: la

búsqueda de información, selección, procesamiento y socialización escrita y oral de la misma de acuerdo a diversos contextos e intencionalidades.

El cuestionario aplicado es de naturaleza mixta y se aplicó a 8 estudiantes de primer semestre de la Licenciatura de Pedagogía. La selección de la muestra se llevó a cabo debido a la disponibilidad que presentaron los estudiantes que cursaron el intersemestral de invierno *Introducción a la Pedagogía* durante los meses de diciembre 2015 y enero 2016, quienes se identificaron como una muestra adecuada para su estudio al haber cursado durante el semestre pasado de agosto-diciembre 2015 la Experiencia Educativa (nombre con que se denomina a las asignaturas dentro del Modelo Educativo de la Universidad Veracruzana) Habilidades de Pensamiento Crítico y Creativo (HPCC).

A continuación se presentan los dos primeros análisis de las preguntas del cuestionario para ejemplificar los problemas que se indican en el párrafo anterior. La primera gráfica hace referencia a la pregunta 2 del Cuestionario: *Dentro de la EE HPCC ¿Qué tan frecuentemente fue necesario hacer uso de la expresión oral durante el semestre que acabas de cursar (participar durante clase, realizar exposiciones, trabajar en equipo)?*



Figura 1. Pregunta No.2 de Cuestionario Piloto Necesidad del uso de la expresión oral

Dicho cuestionamiento tenía como objetivo que los estudiantes recordaran e indicaran que tan necesario les fue hacer uso de la expresión oral dentro o fuera de clases para llevar a cabo actividades escolares.

Como se observa en la imagen, al sumar tanto a los estudiantes que contestaron “Casi toda las clases” y “Todas las clases”, puede afirmarse que prácticamente la totalidad de los estudiantes, a excepción de uno, que conformaron la muestra se enfrenta a situaciones de aprendizaje que les exigen la utilización de la expresión oral en público, lo cual debería de facilitar en ellos el desarrollo de competencias comunicativas efectivas, sin embargo, como se revisará preguntas más adelante, no puede afirmarse que esta necesidad a la que se enfrentan día con día fomente en

realidad la mejora de habilidades específicas como la argumentación o el diálogo efectivo para la toma de decisiones grupales, pues la participación en clase puede llegar a quedar reducida a la simple repetición de conceptos aprendidos de memoria y las actividades designadas para realizarse en grupos de trabajo a una fragmentación de los contenidos, repartición de tareas y trabajo individualizado, donde debió presentarse un aprendizaje colaborativo.

La pregunta número 3 *Dentro de las E.E. que cursaste el semestre anterior ¿Cómo te preparabas para realizar la exposición de un tema frente a tus compañeros y docente?* Es una pregunta abierta cuyos resultados tuvieron que sistematizarse de la siguiente manera para presentar los resultados.

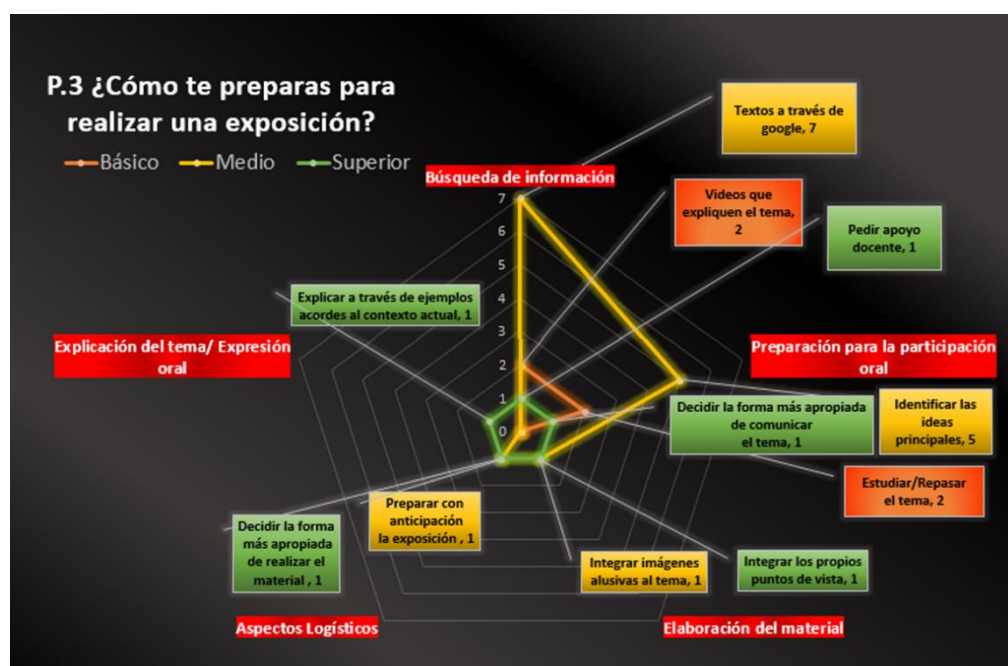


Figura 2. Pregunta No.3 de Cuestionario Piloto ¿Cómo te preparas para realizar una exposición?

La línea de color naranja corresponde a aquellas respuestas que presentaron acciones consideradas como de un nivel básico para la planeación de una exposición oral ante la clase; dentro de la categoría “Búsqueda de información”, se consideró la búsqueda y observación de videos referentes al tema como una acción meramente receptiva, debido a que para ello no es necesario realizar un análisis y discriminación de la información, como debería efectuarse, aunque sea de manera superficial, al investigar en textos escritos en internet (acción indicada en un nivel medio con color amarillo) y en la que se posicionan la mayoría de los estudiantes encuestados (7 de los 8).

Pedir un consejo al docente de la EE sobre en qué fuentes podría conseguir información extra a la proporcionada por la antología del curso, se representa con el color verde indicando un nivel superior, debido a la conciencia que deberán presentar los estudiantes sobre la necesidad de una orientación confiable como la que puede dar el profesor a cargo; sin embargo, sería necesario conocer cuáles son las fuentes de búsqueda que fueron sugeridas y utilizadas por el único estudiante que dio esta respuesta para determinar claramente si es que dicha acción refleja en realidad un nivel que supere al medio y no es realmente una búsqueda a través de Google, sino que incluya la consulta de libros o de base de datos de universidades y otras organizaciones especializadas en el ámbito pedagógico-educativo.

Dentro del nivel básico en la categoría “Preparación para la participación oral”, se considera el repaso del tema como una acción básica, mientras que otras acciones como la identificación de las ideas principales que deberán comunicarse se encuentra situadas dentro de un nivel medio, pues implica el análisis y la discriminación de la información; cabe resaltar que es en este estadio en el que se encuentran más de la mitad de los estudiantes.

En el nivel superior de competencias que engloba esta categoría se considera la acción mencionada por un solo estudiante: Decidir la forma más apropiada de comunicar el tema, debido a que solo esta respuesta hace referencia directa a la forma en que se comunicarán los contenidos para asegurar una exposición que cumpla una verdadera función informativa. Se desconoce qué métodos utilizó el estudiante para determinarlo, sin embargo, que se piense desde el momento en el que se está realizando la preparación de la información que se expresará en una presentación en público en la forma más eficaz para hacer entender a sus compañeros el tema demuestra que el estudiante tiene clara la función de la técnica expositiva.

Debido a que dos estudiantes incluyeron dentro de sus respuestas aspectos que pueden ser considerados como parte de la logística de la preparación de una exposición, se consideró una categoría que engloba solo dos niveles: el básico, indicado por una respuesta referente a hábitos de estudio que indica la importancia de preparar con anticipación la exposición y, el superior, pues un estudiante expresó como importante considerar la elaboración del material para apoyar su presentación oral, lo cual puede interpretarse como que dicho estudiante reconoce como una ventaja el poder utilizar apoyo visual tanto para guiar su discurso durante la presentación, como para que sus compañeros puedan comprender mejor el tema.

Por último, solo un estudiante redactó en su respuesta un aspecto referente a la expresión oral durante la presentación. Su observación es considerada dentro de un nivel superior, pues señala la importancia de contextualizar la explicación con ejemplos actuales, lo cual facilita la exposición y la comprensión del tema.

En general, puede concluirse que los resultados de esta pregunta indicaron que la mayor parte de los estudiantes se encuentra en un nivel medio en cuanto a

habilidades para la planeación y realización de una exposición oral frente a sus compañeros, siendo casos muy específicos aquellos que consideran dicha tarea como un proceso compuesto por varias fases que pueden o no cumplirse con cierto nivel de complejidad para presentar un trabajo de calidad.

Un factor que puede influir en lo anterior es que se trata de estudiantes que recién ingresan a su preparación universitaria, sin embargo, debe considerarse el hecho de que el perfil de ingreso a la Licenciatura de Pedagogía indica la necesidad de tener facilidad en el desarrollo de la expresión oral, por lo que se identifica un incumplimiento del perfil de ingreso al programa académico y la necesidad de un fuerte trabajo de nivelación precisamente dentro de las EE que pertenecen al Área de Formación Básica General.

No obstante, gracias a los resultados de los cuestionarios presentados anteriormente, se detectó apertura por parte de los estudiantes a utilizar medios virtuales como espacios de aprendizaje para el desarrollo de dichas competencias. Por ello, se considera oportuno el uso de la red social Facebook, así como un ambiente para el trabajo colaborativo virtual como es Google Docs, para crear ambientes de aprendizaje que permitan el desarrollo de competencias comunicativas, al mismo tiempo que se da a conocer a los estudiantes, desde los primeros semestres de la Licenciatura, cómo diferentes espacios y herramientas electrónicas pueden mediar y/o apoyar su formación como profesionales. A continuación se describen una serie de actividades planeadas para diagnosticar el nivel de desarrollo de las competencias comunicativas presenciales y virtuales en los estudiantes de Pedagogía.

SUSTENTACIÓN

La planeación de la actividad diagnóstica se realizará dentro del marco de la metodología de Acceso, Permanencia y Rendimiento Académico (APRA), la cual responde a las preguntas básicas de cualquier proceso de planificación estratégica: “¿De dónde partimos?, ¿Dónde estamos?, ¿Qué pretendemos?, ¿Cómo lo conseguiremos? y ¿Cómo sabremos que lo hemos conseguido?” (Gairín, Castro y Rodríguez, 2014:178).

De las seis fases que componen la metodología (Fase previa, Planificación, Implementación-Revisión Específica, Evaluación Revisión global, Institucionalización y Difusión), la actividad que aquí se describe se ubica dentro de la primera.

Debido a que el espacio de intervención es proporcionado por la docente titular de la asignatura, la actividad diagnóstica aborda además una temática de la Primera Unidad de la Antología de Habilidades de Pensamiento Crítico y Creativo; sin embargo, la Unidad de Competencia ha sido modificada para efectos de la

evaluación diagnóstica. A continuación, se muestra la ficha de identificación de la actividad.

Evaluación Diagnóstica de Proyecto: <i>Regularización en Competencias Comunicativas</i>									
Institución:	Universidad Veracruzana	Área:	Humanidades	Facultad:	Pedagogía	Región:	Poza Rica-Tuxpan	Campus:	Poza Rica
Experiencia Educativa	Habilidades de Pensamiento Crítico y Creativo	Unidad:	I. Conceptos Básicos en el Desarrollo de las Habilidades de Pensamiento		Tema 1.3:	Hemisferios Cerebrales	Subtema 1.3.3:	Procesamiento de Información y Hemisferios Cerebrales	
Unidad de Competencia:	El estudiante analiza las características del procesamiento de la información correspondiente al hemisferio cerebral izquierdo y derecho con base a una investigación electrónica y/o bibliográfica, elaboración de esquemas y exposiciones argumentadas, con responsabilidad, sentido crítico y de colaboración en ambientes presenciales y virtuales de aprendizaje, a fin comprender como se complementan las funciones de ambos hemisferios.								
Funcionalidad:	Evaluación Diagnóstica	Temporalidad:	Inicio intervención	Duración:	Una semana	Actividad:	Elaboración de un mapa mental colaborativamente en equipos de 8 integrantes.		

Tabla 1. Ficha de Identificación de Actividad Diagnóstica

El Mapa Mental es una estrategia de aprendizaje creada por Tony Buzan, investigador de los procesos de la inteligencia, el aprendizaje, la creatividad y la memoria; quien los define como “diagramas que se construyen de manera personal empleando colores, lógica, ritmo visual, imágenes, números y palabras clave para unir ideas entre sí y relacionar conceptos, estableciendo ritmos dinámicos de lectura no lineal” (Pérez, 2005: 2).

Se considera que esta estrategia es adecuada para ayudar a los estudiantes a comprender cuál es la estructura del Modelo de los Hemisferios Cerebrales, pues de acuerdo a Bruner y la Teoría Constructivista, permite captar una visión general de las características de dicha teoría, haciendo la retención más duradera y fácil al establecer relaciones significativas entre conceptos que representan dualidades complementarias para el procesamiento de información en el cerebro humano.

El objetivo de la estrategia de Buzan puede resumirse, en palabras de Pérez (2005) en “estudiar y ayudar a desarrollar las capacidades del cerebro y sus implicaciones en la comunicación para tomar decisiones y resolver problemas en el mundo de la comunicación...” (p.2), por lo cual se considera que a la par de abordar un contenido de la asignatura, la actividad será apropiada para evaluar diversos procesos comunicativos: desde la búsqueda de información, hasta su procesamiento, manipulación, hasta llegar a la expresión oral y escrita; a través del desarrollo de sus potencialidades creativas y habilidades para el trabajo en equipo.

El primer paso para realizar la actividad diagnóstica es realizar una breve sesión para la capacitación de Google Docs, lo cual se considerará como una sensibilización al uso de la herramienta y al mismo tiempo se observará la aceptación y el grado de adaptación que presentan los estudiantes. Este entorno virtual será el espacio dentro del cual los estudiantes compartan y procesen la información que investigaron sin necesidad de reunirse en un mismo espacio físico, su utilización se fundamenta en la aportación de Kisieleska citado en Fumero (2008):

Google Docs puede ser utilizado por un grupo de estudiantes que trabajan juntos en un proyecto que implica la creación de uno o varios artefactos de

conocimiento de los más comunes: documentos de texto, hojas de cálculo o presentaciones. En el entorno online de Google Docs un grupo de estudiantes puede compartir los permisos de edición para varios documentos, que pueden o bien ser cargados desde los discos duros de sus ordenadores o creados desde cero...

El historial de las revisiones no sólo ayuda a rastrear los cambios que se han hecho, sino que también proporciona información acerca de sus autores y permite volver a cualquiera de las versiones anteriores del documento. Una vez que un documento está listo, se puede guardar en el equipo local de un estudiante en una variedad de tipos de archivos diferentes, puede ser publicado como una página web, o enviado a un blog” (p. 52).

La actividad se desarrollará en dos sesiones presenciales y requerirá que los estudiantes trabajen virtualmente mínimo dos horas. La primera sesión presencial durará 45 minutos y se realizará en el laboratorio de cómputo de la institución, se realizarán las siguientes actividades:

- Los estudiantes crearán su cuenta de Gmail, con apoyo de la docente, quien mostrará la forma de realizarlo proyectando la imagen de la página con el cañón.
- Una vez creada sus cuentas, la docente pedirá que cada estudiante le envíe un correo, (se proyectará la cuenta de la docente).
- La docente creará un documento compartido en Google Docs, el cual compartirá con cada uno de los estudiantes.
- Los estudiantes accederán al documento compartido, en el cual se realizará el directorio de la clase. Ellos deberán escribir en la tabla que contiene el documento su nombre completo, correo Gmail y nombre de usuario en Facebook.
- Se solicitará que anoten la contraseña de su cuenta en un nuevo documento en Google Docs (dicho documento no se compartirá con nadie).
- Se expondrá brevemente el tema: Tipos de Pensamiento, Hemisferios Cerebrales (Se realizarán preguntas a los estudiantes y se permitirá la aclaración de dudas).
- Se solicitará a los estudiantes que creen grupos de 4 integrantes y se le asignará un número a cada equipo (Grupos Informales).
- La docente compartirá un nuevo documento a todo el grupo en el cual se mostrará la relación de los temas que corresponden a cada equipo:

H. Izquierdo	H. Derecho
Lógico, Analítico y Explicativo	Holístico, Intuitivo y Descriptivo
Secuencial	Aleatorio
Abstracto y Teórico	Concreto y Operativo
Cuantitativo	Cualitativo
Convergente y Continuo	Divergente y Discontinuo

Tabla 2. Características Complementarias de los Hemisferios Cerebrales, conceptos que desarrollarán los estudiantes durante la actividad diagnóstica.

- Se explicitarán las instrucciones para realizar la actividad:
 - Búsqueda de un documento sobre los Hemisferios Cerebrales por cada integrante del equipo, estos deberán subirse a Google Drive y compartirse con la docente y compañeros de equipo.
 - Redacción del concepto de la característica que le correspondió a través de Google Docs. Para ello un representante del equipo creará un documento que compartirá con la docente y compañeros de equipo.
 - Realización de Mapa Conceptual sobre la Característica del Hemisferio, también a través de Google Docs o Google Power Point (se señalará donde se encuentra la última opción).
 - Búsqueda de imágenes de diferente procedencia (revistas, catálogos, internet, periódico, etc.) que representen los conceptos que describen la característica del Hemisferio que les corresponde.
- Se despejarán dudas sobre las instrucciones, y se asigna como tarea que se realicen los pasos anteriormente descritos.
- Como última acción de la primera actividad, se enviará solicitud a los estudiantes para que se unan a un grupo en Facebook que se utilizará para subir fotos de las evidencias de aprendizaje, producto del proyecto, así como para su socialización.

La sesión número dos se llevará a través de Google Docs, lo cual permitirá monitorear el trabajo de los estudiantes y registrar los documentos que los estudiantes eligieron para apoyarse en la construcción del concepto de la característica; también se despejarán dudas sobre la actividad; se especifica que será necesario que los estudiantes lleven el mapa conceptual impreso y las imágenes impresas y/o recortadas.

La sesión tres será presencial y tendrá una duración de 1 hora 15 minutos, la primera acción será:

- Los equipos informales que se encargaron de describir a través de un mapa conceptual la característica del Hemisferio se unirán con el equipo que describió la característica complementaria, formando equipos de 8 integrantes (equipos formales).
- El equipo de 8 integrantes dialogará sobre cómo construyeron su mapa mental y compararán las imágenes que llevaron, tendrán a su disposición materiales diversos para volver a construir el mapa mental en un tamaño adecuado para pegarlo en un el papel craft que contiene la imagen de los hemisferios cerebrales (realizado por la interventora)
- Los equipos dialogarán sobre como ordenar las imágenes para mostrar los conceptos opuestos, aunque al mismo tiempo complementarios, en el papel craft.
- Al finalizar el producto, cada equipo explicará las características complementarias de cada hemisferio.
- Los estudiantes retroalimentarán el trabajo de sus compañeros de equipo y de los otros equipos.
- Para cerrar la actividad, se solicitará que se tomen fotos del resultado final de la actividad, las cuales deberán publicarse en el grupo de Facebook, acompañando sus publicaciones de una leyenda que indique el equipo al que pertenece la fotografía y explicando en los comentarios, a través de una bitácora de Comprensión Ordenada del Lenguaje de Primer Orden (COL):
 - Cuál fue el procedimiento que siguieron para la construcción del mapa mental, cuáles fueron los acuerdos a los que llegaron y qué dificultades enfrentaron (¿Qué paso?).
 - Cómo se sintieron al trabajar en la plataforma de Google Drive y durante la elaboración del mapa mental junto a sus compañeros, así como cuál es su opinión personal acerca de la actividad (¿Qué sentí?).
 - Qué aprendizajes consideran que desarrollaron con los distintos procesos que fueron necesarios completar para terminar el mapa mental, tanto a través del espacio virtual como de manera presencial, interactuando con sus compañeros de equipo (¿Qué aprendí?).

APORTACIONES

La principal aportación de la actividad que se ha descrito es la planeación de un sistema de evaluación que permita obtener información acerca del nivel de dominio de la competencia comunicativa que tienen los estudiantes de nuevo ingreso.

Los aspectos que se evaluarán han sido sistematizados en 4 grandes categorías, las cuales se dividen en subcomponentes tal como se muestra en el siguiente esquema.

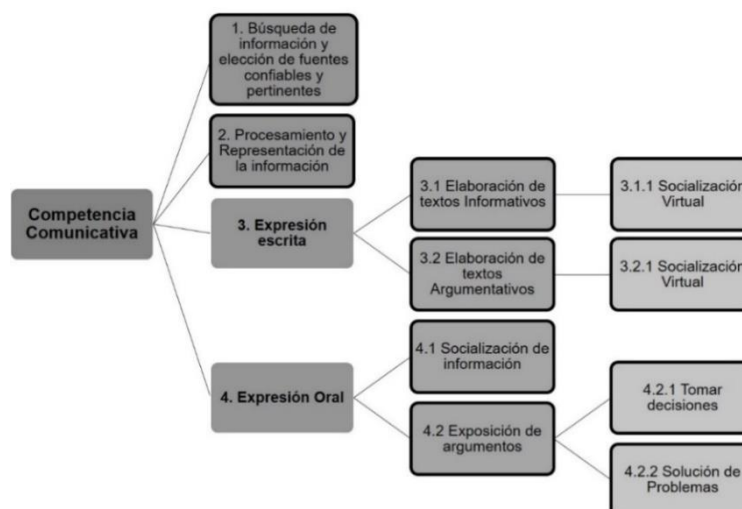


Figura 3. Criterios a evaluar de la Competencia Comunicativa

Para cada aspecto se han formulado criterios que serán evaluados con instrumentos específicos para cada fase de la actividad, lo cual permitirá el seguimiento de los resultados y su posterior análisis tanto cuantitativo como cualitativo.

La primer parte de la actividad diagnóstica, la elaboración de un concepto propio de cada una de las la características de los hemisferios cerebrales, evaluará la búsqueda de información y elección de fuentes confiables y pertinentes a través de una escala estimativa que registrará cuál es la procedencia de los textos que utilizaron los estudiantes como base para la construcción de su propia definición (blog o página web, artículo, libro electrónico o libro físico), así como la pertinencia de la información que estos contienen en relación con el tema de los hemisferios cerebrales.

El concepto, que representa la elaboración de textos informativos, se evaluará a través de una lista de cotejo que incluirá los criterios de coherencia y ortografía. Se tomará en cuenta además la participación de todos los estudiantes en su elaboración, lo cual se corroborará al revisar la actividad de cada participante en el documento en Google Docs, a través de las gráficas de calor en las que la plataforma registra las aportaciones realizadas. Para los aspectos referentes al formato del mapa mental y su socialización, se utilizará la siguiente rúbrica que incluye criterios específicos para su la evaluación.

	Ponderación	Excelente 20%	Muy Bien 15%	Suficiente 10%
Contenido	20%	El mapa mental incluye conceptos centrales de las características de los Hemisferios Cerebrales y de 6 a 8 subconceptos que apoyen su explicación.	El mapa mental incluye conceptos centrales de las características de los Hemisferios Cerebrales y de 3 a 5 subconceptos que apoyen su explicación.	El mapa mental incluye conceptos centrales de las características de los Hemisferios Cerebrales y de 2 a 1 subconcepto que apoye su explicación.
Estructura	20%	Las relaciones entre los conceptos son establecidos claramente con líneas o flechas y presentan un orden lógico.	Las relaciones entre conceptos son establecidos claramente con líneas o flechas.	Las relaciones entre conceptos son establecidos con líneas o flechas pero no pueden ser entendidos con claridad.
Exposición	20%	El estudiante explica las características de los Hemisferios claramente y acepta agradeciendo las aportaciones o correcciones realizadas por parte de la interventora o los demás compañeros de otros equipos, así como el apoyo que pueda brindarle durante la exposición los otros integrantes de su equipo.	El estudiante explica las características de los Hemisferios; acepta las aportaciones o correcciones realizadas por parte de la interventora o los demás compañeros de otros equipos, así como el apoyo que pueda brindarle durante la exposición los otros integrantes de su equipo.	El estudiante explica las características de los Hemisferios pero sin lograr transmitirlo con claridad y muestra una actitud de molestia ante las aportaciones o correcciones realizadas, por parte de la interventora o los demás compañeros de otros equipos, así como hacia el apoyo que pueda brindarle durante la exposición los otros integrantes de su equipo.

Trabajo Colaborativo	20%	Los estudiantes organizan la recolección de imágenes, impresiones y recortes para la elaboración del Mapa Mental y lo diseñan dialogando, llegando a decidir la forma de organización más eficiente para su construcción mostrando motivación iniciativa en cada una de las actividades enlistadas.	Los estudiantes organizan la recolección de imágenes, impresiones y recortes para la elaboración del Mapa Mental; logran establecer un diálogo, pero no llegan a establecer una organización totalmente eficiente para su construcción. Muestran motivación e iniciativa en cada una de las actividades enlistadas.	Los estudiantes realizan la recolección de imágenes, impresiones y recortes para la elaboración del Mapa Mental pero existe desorganización para elaborarlo, no establecen un diálogo para decidir la forma más eficiente para su construcción y muestran poca o nula iniciativa para realizar las actividades enlistadas.
Creatividad	20%	El mapa mental tiene una combinación de colores atractiva y las imágenes utilizadas representan las características de los Hemisferios Cerebrales utilizando diferentes recursos para crearlas (dibujos, impresiones, materiales varios).	El mapa mental tiene una combinación de colores neutra y algunas de las imágenes utilizadas representan claramente las características de los Hemisferios Cerebrales utilizando diferentes recursos para crearlas (dibujos, impresiones, materiales varios).	El mapa mental tiene una combinación de colores poco atractiva y solo algunas de las imágenes utilizadas representan las características de los Hemisferios Cerebrales utilizando un solo tipo de material para crearlas.

Tabla 3. Rúbrica para Evaluar Mapa Mental sobre los Hemisferios Cerebrales Colaborativamente

Para complementar la información recabada con los instrumentos mencionados y expuestos, y para recabar la opinión de los estudiantes sobre su nivel de aceptación y posible adaptación a la utilización de la plataforma Google Drive como medio virtual de trabajo, se incluye la realización de la bitácora COL de primer orden junto a la exposición de las evidencias de trabajo a través de Facebook.

Finalmente, se espera que la triangulación entre la información cuantitativa que proporcionará los instrumentos como la información cualitativa que proporcionará la bitácora mencionada proporcione elementos suficientes para el diseño de actividades que atienda aquellos rubros en el que los estudiantes presenten mayores deficiencias y se aspira a que la realización de esta actividad diagnóstica en un futuro pueda recrearse con futuros grupos de nuevo ingreso y construyendo un puente con otras asignaturas de Área Básica como son Lectura y Redacción y Computación, y así contribuir a que la formación inicial de los estudiantes de Pedagogía ejemplifique la transversalidad de contenidos y habilidades de forma práctica e integral.

BIBLIOGRAFÍA

- Gairín, J., Castro, D. y Rodríguez, D. (2014). El Manual ACCEDES y la Metodología APRA para impulsar universidades más inclusivas. En Gairín, J. *Colectivos vulnerables en la Universidad. Reflexiones y propuestas para la intervención* (p. 173-239) Recuperado de http://acclera.uab.cat/documents_edo/biblio/ACCEDES%20II_2014.pdf
- Pérez, E. (2005) Mapas Visuales. Consideraciones para la Construcción de un Modelo de Mapa Hipertextual. Recuperado de: http://www.virtualeduca2005.unam.mx/memorias/ve/extensos/carteles/mesa2/2005-03-29266mapas_visuales.pdf
- Fumero, A. (2008). Manual de uso del Software Social en la Educación Superior. España: Win Consultores.

Manejo de información digital en estudiantes del Sistema Nacional de Bachillerato región Xalapa, Veracruz

Enrique Arturo Vázquez Uscanga
enriquevaus@gmail.com
Moisés Ramírez Hernández
moshernandez@gmail.com
Zurisdai Zavala Alcalá
zzavala@uv.mx

RESUMEN:

El presente artículo reporta los resultados de investigación cuyo objetivo fue comparar el manejo de información digital de los estudiantes del último año de tres bachilleratos públicos adscritos al Sistema Nacional de Bachillerato (SNB) de la ciudad de Xalapa, Veracruz, cada uno perteneciente a diferente subsistema de bachillerato: General, Técnico Profesional y Tecnológico teniendo en cuenta dos atributos: 1) Maneja las TIC para obtener información y expresar ideas y 2) Utiliza las TIC para procesar e interpretar información a partir de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) implementada a nivel nacional en 2008 en estos planteles. Se desarrolló un estudio cuantitativo de tipo descriptivo a través de la aplicación del cuestionario para estudiantes diseñado en el marco del proyecto “Brecha Digital entre profesores y estudiantes” del Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana, midiendo el manejo de información a través de dos saberes digitales: saber ejercer y respetar una ciudadanía digital, y literacidad digital.

PALABRAS CLAVE: Educación Media Superior, TIC, Saberes Digitales, Ciudadanía Digital, Literacidad Digital.

INTRODUCCIÓN

La Educación Media Superior (EMS) representa una etapa estratégica para responder oportunamente a los retos de la sociedad actual y del crecimiento social y económico del país (SEP, 2008). En este contexto se ha buscado incorporar al nuevo currículo un enfoque educativo centrado en el aprendizaje y uso intensivo de las TIC por parte de los estudiantes a través de dos atributos: 1) Maneja las TIC para obtener información y expresar ideas y 2) Utiliza las TIC para procesar e interpretar información; que forman parte de dos competencias genéricas manejadas en el marco de la RIEMS: Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados y, Desarrolla innovaciones y propone soluciones a problemas a partir de métodos establecidos (SEP, 2008).

Ante esta realidad de cambio e innovación educativa, entró en vigor la RIEMS en el 2008, que establece las habilidades, conocimientos y actitudes que los alumnos deben obtener a través del desarrollo de competencias genéricas, disciplinares y

profesionales, buscando impulsar el uso y apropiación de las TIC para desarrollar competencias digitales en los estudiantes de bachillerato y lograr así la plena integración de sus egresados ya sea a la educación superior (educación propedéutica), o bien al mercado laboral (educación terminal).

Con base en lo anterior, se presentan los resultados de la investigación cuyo propósito fue comparar el manejo de información digital de los estudiantes del nivel medio superior al momento de egresar del bachillerato. El estudio se realizó en tres planteles educativos incorporados al Sistema Nacional de Bachillerato (en adelante SNB) en Xalapa, Veracruz, cada uno perteneciente a diferente subsistema de bachillerato: General, Técnico Profesional y Tecnológico, teniendo en cuenta el empoderamiento que se tiene del uso y manejo de las Tecnologías de la Información y Comunicación (en adelante TIC) a partir de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) implantada a nivel nacional en 2008 en los planteles de este nivel educativo.

El objetivo general es comparar el manejo de información digital de los estudiantes que egresan del SNB en Xalapa, Veracruz a través de dos saberes digitales informacionales: saber ejercer y respetar una ciudadanía digital y literacidad digital, para indagar si este es igual en todos los subsistemas de bachillerato. Así también como objetivos específicos se plantearon dos: a) identificar el manejo de información que presentan los estudiantes que egresan del SNB Región Xalapa, Veracruz para para distinguir semejanzas y/o diferencias por subsistema de bachillerato y b) analizar por separado los dos saberes informacionales de los estudiantes que egresan del SNB Región Xalapa, Veracruz por subsistema de bachillerato para distinguir semejanzas y/o diferencias en cada uno de ellos.

SUSTENTACIÓN TEÓRICA

De manera breve, se presenta los conceptos principales que dirigen esta investigación: competencia y saberes digitales. Estos conceptos son fundamentales, ya que marcan la pauta para los ejes de análisis de los datos.

Competencia

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (por sus siglas en inglés UNESCO) en 1999 define una competencia como: “el conjunto de comportamientos socioafectivos y habilidades cognitivas, psicológicas, sensoriales y motoras que permiten llevar a cabo de manera adecuada un desempeño, una función o una actividad”. Reforzando esta idea de concebir a una competencia como un conjunto de habilidades, Tovar y Serna (2013) distinguen a los conocimientos, habilidades y actitudes como los tres elementos que refuerzan el aprendizaje en el modelo de la Educación Basada en Competencias (EBC) y que indican cómo trabajar sobre los propósitos, contenidos o evaluaciones, definiendo a

los atributos, criterios de desempeño, campo de aplicación y evidencias de producto como los elementos de una competencia.

De acuerdo con Tovar y Serna (2013), existen cuatro grados de alcance en las competencias durante la educación: 1) competencia genérica o básica definida como la aptitud útil para cualquier actividad, 2) competencia disciplinar que es la capacidad que corresponde a una disciplina o área curricular, 3) competencia determinada o técnica definida como la capacidad necesaria para el desempeño en área de trabajo, también llamada competencia disciplinar extendida y 4) competencia especializada que es el ejercicio de una habilidad especializada, como en manejo de un programa computacional avanzado.

En la RIEMS emprendida para la creación del SNB, un enfoque basado en competencias permite a los estudiantes dominar las competencias genéricas y disciplinares; en este contexto, las competencias genéricas constituyen el Perfil del Egresado y las competencias disciplinares básicas son los conocimientos, habilidades y actitudes asociados con las disciplinas en las que tradicionalmente se ha organizado el saber y que todo bachiller debe adquirir. En este sentido y con base en el Acuerdo 444 que establece SEP (2008) las competencias genéricas son las que todos los bachilleres deben estar en capacidad de desempeñar; las que les permiten comprender el mundo e influir en él; les capacitan para continuar aprendiendo de forma autónoma a lo largo de sus vidas. Dada su importancia, dichas competencias se identifican también como competencias clave y constituyen el perfil del egresado del SNB.

Por último, es la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) en 2013 quién afirma que a través de la EBC se busca vincular el sector productivo con el sistema educativo así como unir los diferentes niveles de la educación (básico y medio superior) con la educación superior para que exista una coherencia y articulación con el sector productivo fundamentándose en un currículum apoyado en las competencias de manera integral y en la resolución de problemas.

Saberes digitales

Ramírez y Casillas (2014) mencionan que el Grado de Apropiación Tecnológica (GAT) comprende al conjunto de disposiciones, capacidades, habilidades, conocimientos, saberes prácticos –informáticos e informacionales–, tipos de uso y frecuencia con que son usadas las TIC en los procesos educativos., esta definición de GAT se asemeja estrechamente con el concepto de competencia manejado en la investigación y que tiene que ver con un conjunto de conocimientos y habilidades.

Por lo anterior, esta definición es la que se retomó y con la que se trabajó para esta investigación por lo que el GAT de acuerdo con Ramírez y Casillas (2014) está compuesto la frecuencia de uso de los servicios institucionales que ofrecen los planteles a sus estudiantes, la frecuencia y uso de internet por parte de los mismos, la afinidad tecnológica o percepción sobre su uso de las TIC y diez saberes digitales

que constituyen un esquema para estudiar de manera ordenada e independiente del uso de software y hardware específicos lo que los usuarios de información deben saber y saber hacer con las TIC.

Ramírez-Martinell, Morales y Olguín (2015) entienden a los saberes digitales como una estructura graduada de habilidades y conocimientos teóricos e instrumentales de carácter informático e informacional que los estudiantes deben poseer, estos saberes digitales se dividen en ocho saberes digitales de tipo informático y dos de tipo informacional, estos dos últimos constituyen el manejo de información. Los saberes digitales se empatan con el concepto de competencia al definirse como el conjunto de habilidades y conocimientos que deben poseer los estudiantes y que además constituyen un esquema para estudiar de manera ordenada e independiente del uso de software y hardware específicos lo que los usuarios de sistemas digitales deben saber y saber hacer con las TIC y están organizados de en 4 rubros:

Manejo de sistemas digitales, saber: 1) Usar dispositivos; 2) Administrar archivos y 3) Usar programas y sistemas de información especializados.

Manipulación de contenido digital, saber: 4) Crear y manipular contenido de texto y texto enriquecido; 5) Crear y manipular conjunto de datos y 6) Crear y manipular medios y multimedia.

Comunicación y socialización en entornos digitales, saber: 7) Comunicarse en entornos digitales y 8) Socializar y colaborar en entornos digitales.

Manejo de información, saber: 9) Ejercer y respetar una ciudadanía digital y 10) Literacidad digital, este último es el que se abordó en esta investigación por ser el rubro que se acerca más a las dos competencias genéricas con las que deben egresar los estudiantes del SNB.

En la siguiente tabla se sintetiza la información de los dos saberes digitales de tipo informacional que constituyen el Manejo de información de los estudiantes, dicha tabla está conformada por tres columnas: Definición, Funciones y, Usos y Aplicaciones basándose en la Hoja de Saberes Digitales propuesta por Ramírez-Martinell y Casillas (2014).

Tabla 1. Saberes Digitales Informacionales

SABER DIGITAL	DEFINICION	FUNCIONES	USOS Y APLICACIONES
9. Ejercer y respetar una ciudadanía digital	Conocimientos, valores, actitudes y habilidades referentes a las acciones (usos sociales, comportamientos éticos, respeto a la propiedad intelectual, integridad de datos, difusión de información sensible); ejercicio de la ciudadanía (participación ciudadana, denuncia pública, movimientos sociales, infoactivismo) y a las normas relativas a los derechos y deberes de los usuarios de sistemas digitales en el espacio público y específicamente en el contexto escolar. La ciudadanía digital (ciberciudadanía o e-ciudadanía) también considera la regulación a través de normas y leyes; convenciones y prácticas socialmente aceptadas; actitudes y criterios personales. Asimismo, se relaciona con el manejo de algunas reglas escritas o normas sobre el comportamiento y el buen uso de estas tecnologías (Netiquette). Una ciudadanía responsable nos ayuda a prevenir los riesgos que se pueden originar a partir del uso de las TIC cotidianamente (robo, phishing, difamación, ciberbullying o ciberacoso).	1. Netiquette (uso adecuado del lenguaje en programas de mensajes instantáneos, correo electrónico, o redes sociales) 2. Cuidado de presencia digital. 3. Publicación responsable de contenidos. 4. Prácticas digitales legales.	1. Participación ciudadana (#yosoy132) 2. Netiquette (Uso correcto de mayúsculas)
10. Literacidad Digital	Conocimientos, habilidades y actitudes dirigidas a la búsqueda efectiva de contenido digital y a su manejo, mediante la consideración de palabras clave y metadatos; adopción de una postura crítica (consulta en bases de datos especializadas, realización de búsquedas avanzadas); aplicación de estrategias determinadas (uso de operadores booleanos, definición de filtros); y consideraciones para un manejo adecuado de la información (referencias, difusión, comunicación).	1. Pensamiento Crítico. 2. Búsquedas efectivas y valoración de la información.. 3. Extracción de información relevante. 4. Síntesis y valoración de uso y apropiación.	1. Bases de datos especializadas (science direct). 2. Buscadores avanzados (google scholar). 3. Zotero (manejo de referencias en línea con FirefoX)

Fuente: Ramírez-Martínez, A. y Casillas, M. (2014) Hojas de trabajo de los saberes digitales. Blog del proyecto de Brecha Digital en Educación Superior

Metodología: acercamientos, instrumento y participantes

El diseño de esta investigación es de tipo cuantitativo, con un diseño no experimental de corte transversal al observar a la población en su contexto natural, para su posterior análisis describiendo las relaciones entre dos o más variables en un solo momento tal como lo menciona Sabino (1992).

Para seleccionar la población de estudiantes los criterios de inclusión fueron pertenecer al Sistema Nacional de Bachillerato (SNB) en México de cualquier subsistema Bachillerato General, Bachillerato Tecnológico y Profesional Técnico, además pertenecer a la región de Xalapa, Veracruz. Los planteles seleccionados fueron el Colegio de Bachilleres del Estado de Veracruz N° 35 “Leonardo Pasquel” (Bachillerato General), el Centro de Educación Tecnológica Industrial y de Servicios N° 134 “Manuel Mier y Terán” (Bachillerato Tecnológico) y el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica N° 162 “Manuel Rivera Cambas” (Profesional Técnico).

Cabe mencionar que estos planteles educativos son los únicos ubicados en la Región Xalapa y de acuerdo al Consejo para la Evaluación de la Educación del tipo Medio Superior (COPEEMS) están adscritos al SNB con un mismo nivel de concreción, es decir, se encuentran implementando una EBC de acuerdo con los objetivos planteados en la RIEMS que propone un perfil de egreso único en la misma igualdad de condiciones.

De esta manera, utilizando los criterios anteriores, la población quedo constituida por 555 estudiantes de la generación 2012-2015 que corresponde a todos los estudiantes de los tres planteles de bachillerato que se encontraban en el quinto semestre en el periodo agosto 2014- enero 2015.

La recolección de datos de este estudio se llevó a cabo a través del cuestionario para estudiantes elaborado en el proyecto de “Brecha digital entre estudiantes y profesores de la Universidad Veracruzana: Capital cultural; trayectorias escolares y desempeño académico; y grado de apropiación tecnológica” que recaba datos sobre apropiación tecnológica y el desarrollo de los saberes digitales de los estudiantes. De acuerdo con Zavala (2016), este cuestionario posee una fiabilidad interna de .961, por lo tanto, los resultados obtenidos del cuestionario son aceptables para la investigación.

El instrumento se aplicó de manera física en siete sesiones a 200 estudiantes del COBAEV N° 35, 208 estudiantes del CETIS N° 134 y 147 estudiantes del CONALEP N° 162. Las variables medidas se clasificaron en dos dimensiones: características del bachillerato en donde la variable independiente a medir es el Subsistema de bachillerato y el Manejo de Información, variable dependiente y compuesta por dos saberes digitales de tipo informacional. El análisis cuantitativo de los datos se realizó a través del software especializado Statistical Product and Service Solutions (SPSS) versión 22 el cual lleva a cabo estadística descriptiva e inferencial.

Variable independiente:

Tabla 2
Variable independiente

DIMENSION	VARIABLE	INDICADOR	ITEM
Característica del Bachillerato	Subsistema	General Tecnológico Técnico-Profesional	ID3

Fuente: Elaboración propia

Variable dependiente:

Tabla 3
Variable dependiente

DIMENSION	VARIABLE (Saberes digitales)	INDICADOR	ABREV	ITEM
Manejo de información digital	Saberes digitales informacionaes	Ciudadanía digital	CDD	CDD27 CDD28 CDD29 CDD30 CDD31
		Literacidad digital	LIT	LIT32 LIT33

Fuente: Elaboración propia con base en el instrumento “Brecha Digital”

Al realizar el Análisis de medias por Subsistema de bachillerato de Ejercer y respetar una Ciudadanía Digital se encontraron 11 valores atípicos que se dejaron fuera del análisis, en este saber digital las medias de los estudiantes por subsistema también fueron inferiores a las medias con respecto al GAT pero superiores al saber digital anterior, siendo el Bachillerato General quien presenta una media mayor de 4.87, seguido del Profesional-Técnico con 4.46 casi a la par con el Bachillerato Tecnológico con 4.45. En este saber digital los estudiantes de los tres subsistemas alcanzaron un nivel máximo de siete y un mínimo de dos en el Bachillerato Tecnológico y Profesional-Técnico, observe la tabla 4 y figura 1.

Con estos resultados, se puede observar que la ciudadanía digital de los estudiantes es muy baja, ya que no toman en cuenta ciertos parámetros para poder ejercer su ciudadanía digital de manera responsable y así poder salvaguardar su identidad digital en la red, así como su integridad física, es decir, evitar publicar sus datos personales, contraseñas o su geolocalización.

Tabla 4
Medias del Saber Digital Ciudadanía Digital

Subsistema de Bachillerato	Frecuencia	Mínimo	Máximo	Media	Desviación Estándar	Varianza
Profesional-Técnico	145	2	7	4.46	.919	.845
General	191	3	7	4.87	.792	.628
Tecnológico	208	2	7	4.45	1.032	1.066

Fuente: Elaboración propia

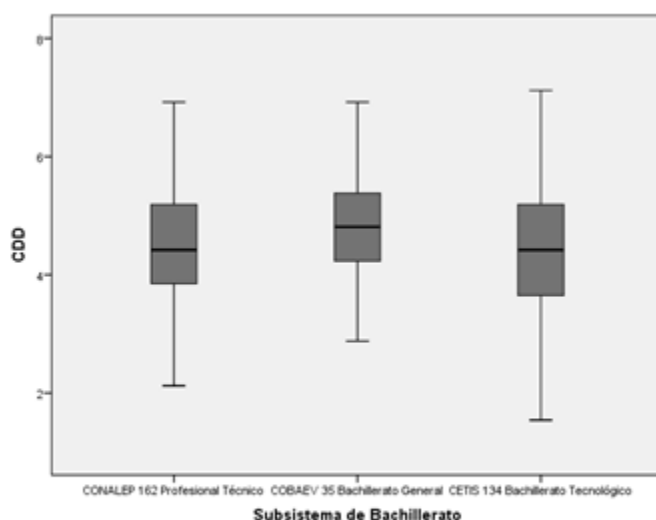


Figura 1. Ciudadanía Digital por subsistema de bachillerato

Literacidad Digital

El saber digital de tipo informacional Literacidad Digital presentó 37 valores atípicos siendo el segundo saber digital en presentar mayor número de casos que se dejaron fuera, sin embargo, las medias de este saber digital también fueron superiores con respecto a las del GAT y con diferencias poco significativas, siendo el Bachillerato General quien presenta una media mayor de 7.21, seguida del Profesional-Técnico con 6.81 para finalizar con el Bachillerato Tecnológico con 6.72. El valor máximo en los tres subsistemas fue de diez y el valor mínimo fue de 4 en el Bachillerato Tecnológico y Profesional-Técnico.

Con lo anterior, se puede observar que la literacidad digital de los estudiantes es buena, mediante la creación de contenido y búsqueda de información, los buscadores especializados y repositorios digitales son en su mayoría las principales fuentes de información para ellos. Por ejemplo, saben diferenciar entre una fuente de consulta no confiable (Wikipedia) y entre una confiable (Repositorios digitales), para elaborar investigaciones académicas y favorecer su proceso de aprendizaje.

Tabla 5
Medias del Saber Digital Literacida Digital

Subsistema de Bachillerato	Frecuencia	Mínimo	Máximo	Media	Desviación Estándar	Varianza
Profesional-Técnico	141	4	10	6.81	1.305	1.702
General	188	5	10	7.21	1.179	1.390
Tecnológico	189	4	10	6.72	1.243	1.546

Fuente: Elaboración propia

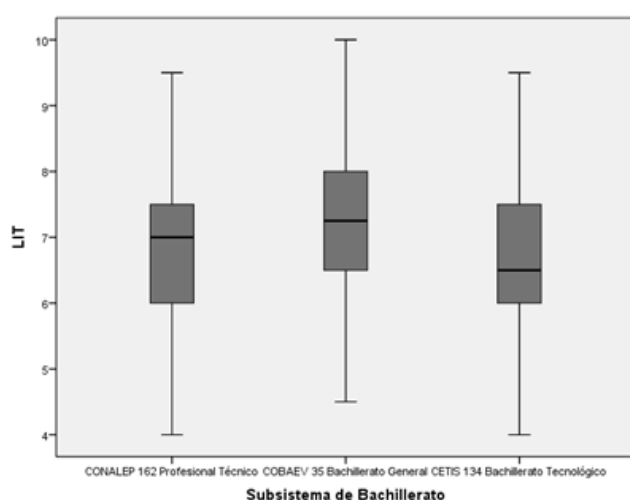


Figura 2. Literacidad Digital por subsistema de bachillerato

A continuación, con base en los datos anteriores, se presenta en qué nivel dominan los estudiantes de cada subsistema los elementos del GAT:

TABLA 6. Nivel de dominio del manejo de información por subsistema

MANEJO DE INFORMACIÓN	BACHILLERATO GENERAL	BACHILLERATO TECNOLÓGICO	PROFESIONAL-TECNICO
Ejercer y respetar una ciudadanía digital	Consideran en un nivel BAJO-MEDIO acciones de seguridad como tener un antivirus, respaldar información periódicamente, uso de contraseñas con números, letras y caracteres especiales, identificar correos de suplantación, uso de pseudónimos y restricción de acceso a perfiles personales; pocas veces acceden a fuentes de información institucionales, consulta en línea, descarga gratuita de Internet, cápsulas de audio, música comercial, videos relacionados con la licenciatura, películas, libros, así como software y aplicaciones	Consideran en un nivel BAJO acciones de seguridad como tener un antivirus, respaldar información periódicamente, uso de contraseñas con números, letras y caracteres especiales, identificar correos de suplantación, uso de pseudónimos y restricción de acceso a perfiles personales; pocas veces acceden a fuentes de información institucionales, consulta en línea, descarga gratuita de Internet, cápsulas de audio, música comercial, videos relacionados con la licenciatura, películas, libros, así como software y aplicaciones	Consideran en un nivel BAJO acciones de seguridad como tener un antivirus, respaldar información periódicamente, uso de contraseñas con números, letras y caracteres especiales, identificar correos de suplantación, uso de pseudónimos y restricción de acceso a perfiles personales; pocas veces acceden a fuentes de información institucionales, consulta en línea, descarga gratuita de Internet, cápsulas de audio, música comercial, videos relacionados con la licenciatura, películas, libros, así como software y aplicaciones.
Literacidad Digital	Realizan en un nivel ALTO y frecuentemente búsquedas avanzadas a través de buscadores, uso de Google académico, uso de palabras claves, contrastar información de diferentes fuentes, identificación de fuentes confiables de información, uso de operadores booleanos y empleo de operadores de búsqueda.	Realizan en un nivel ALTO y frecuentemente búsquedas avanzadas a través de buscadores, uso de Google académico, uso de palabras claves, contrastar información de diferentes fuentes, identificación de fuentes confiables de información, uso de operadores booleanos y empleo de operadores de búsqueda.	Realizan en un nivel ALTO y frecuentemente búsquedas avanzadas a través de buscadores, uso de Google académico, uso de palabras claves, contrastar información de diferentes fuentes, identificación de fuentes confiables de información, uso de operadores booleanos y empleo de operadores de búsqueda.

Fuente: Elaboración propia del autor con base en el Proyecto Brecha Digital

Manejo de información digital en estudiantes del SNB región Xalapa

Con respecto al manejo de Información digital, se concluye que el saber digital de tipo informacional en el que los bachilleres obtuvieron mayor puntaje fue *Literacidad Digital* correspondiente al Manejo de Información, por lo que se concluye que los estudiantes del SNB son competentes en este saber digital, sin embargo, los estudiantes de los tres subsistemas resultaron bajos en el saber *Ejercer y Respetar una Ciudadanía Digital* correspondiente al Manejo de Información, donde obtuvieron el mismo puntaje que en el de *Software Especializado* lo que indica que los egresados del SNB no poseen habilidades suficientes en el dominio de este saber digital.

Es preocupante que los estudiantes de Educación Media Superior próximos a ingresar a la educación superior no posean herramientas sobre ciudadanía digital, las Instituciones de Educación Superior deberán estar atentas a este foco para brindar elementos necesarios a sus nuevos estudiantes y acompañarlos en su proceso

formativo, principalmente en la elaboración y entrega de materiales y trabajos curriculares.

Sin embargo, cabe resaltar que existe cierto indicador que favorece este proceso formativo, la búsqueda de información que realizan los estudiantes en su mayoría es seleccionada y no tomada al azar, las Instituciones de Educación Superior deberán entonces estar más enfocadas en evitar plagio académico para no incurrir en alguna infracción.

BIBLIOGRAFÍA

- ANUIES (2013) *Anuario estadístico de Educación Superior*. Recuperado de <http://www.anui.es.mx/content.php?varSectionID=166>
- Ramírez, A. y Casillas M. (2014) *Háblame de TIC. Tecnología Digital en la Educación Superior*. México: Editorial Brujas.
- Ramírez-Martinell, A., Morales, A. T. y Olguín, P. A. (2015). Marcos de referencia de Saberes Digitales. *Edmetec: Revista de Educación Mediática y TIC*, 4(2), 112-136
- Sabino, C. (1992) *El Proceso de Investigación*. Caracas, Venezuela: Panapo.
- Secretaría de Educación Pública [SEP] (2008) *Acuerdo número 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato*. *Diario Oficial de la Federación*. Recuperado de <http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/7aa2c3ff-aab8-479f-ad93-db49d0a1108a/a444.pdf>
- Tovar, R. y Serna, G. (2013) *332 estrategias para educar por competencias. Cómo aplicar las competencias en el aula para bachillerato*. México: Trillas
- UNESCO. (1999). *Reporte Mundial de Información y Comunicación 1999-2000*. París, Francia: UNESCO.
- Zavala, Z. (2016). *El grado de apropiación tecnológica y el rendimiento académico de los estudiantes universitarios*. Tesis de maestría. Instituto de Investigaciones en Educación. Universidad Veracruzana. México.

Las TIC's como medio en el diálogo educativo

Cirila Cervera Delgado
cirycervera@yahoo.com.mx

Mireya Martí Reyes
mireyadeug@gmail.com

Marcos J. Estrada Ruiz
estrada.ruiz.marcosj@gmail.com

RESUMEN:

Presentamos parte de los resultados de una revisión teórica acerca de la educación y del diálogo, tomando como marco básico las enseñanzas de Paulo Freire y problematizando el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en su dimensión como medios, jamás como sustitutos en la relación pedagógica, formadora y totalmente humana.

Anteponemos, al mero traspaso de información, el diálogo edificante a partir del razonamiento de que educar es dialogar y no sólo comunicar; por ello, presentamos también algunas condiciones que favorecen el diálogo, como lecciones perennes de la pedagogía crítica de Freire. Miramos a la persona del docente por encima de los medios (también los tecnológicos), en una apuesta por reconocer la importancia del SER, más allá del conocer, saber y hacer, en un intento por dignificar la tarea del educador en un marco humanista.

En este sentido, consideramos a las TIC's como herramientas para la comunicación y, confiamos, en que también lo sean para el diálogo que se promueva en las comunidades de aprendizaje presencial o a distancia, pero donde la esencia del educar reside en el educador, que promueve la problematización, creación y re-creación del conocimiento.

En consecuencia, el uso de las TIC's en el proceso de aprendizaje son un medio, cuya utilidad estriba en la tarea que desplieguen los actores: profesores y estudiantes en la relación pedagógica. Y, afirmamos, que esta relación pedagógica (formadora, educadora), sólo es posible en el diálogo aun en ambientes virtuales mediados por las nuevas tecnologías.

PALABRAS CLAVES: Tecnologías de la información y de la comunicación, Diálogo, Humanismo, Posgrado, Relación estudiante profesor.

INTRODUCCIÓN

*La total desconsideración por la formación integral
del ser humano y su reducción a puro adiestramiento
fortalece la manera autoritaria de hablar desde arriba hacia abajo.
Paulo Freire, Pedagogía de la Autonomía.*

Temas de moda en los últimos veinte años, por ejemplo, han sido, entre otros, los valores, el medio ambiente, el género, las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC's), relacionadas directamente con el concepto de innovación. La inserción de tales temáticas en los planes de estudio y programas educativos garantiza que se estén innovando. Ante esta vorágine de cambios y transformaciones hay una asignatura siempre perenne: la educación como formación integral, plenamente humana, donde el educador o la educadora son insustituibles en

su tarea de educar. Ante ello, sostenemos que el mejor medio para educar es el diálogo, mediado, acaso, por las TIC's, pero nunca ocupando su lugar central.

Estas reflexiones las hemos configurado poco a poco en un ambiente de diálogo – premisa ineludible para la educación- y se han matizado gracias a los disensos, los conflictos, la diversidad ideológica y teórica. Las presentamos ahora como parte de un proceso en tránsito, inacabado, perfectible; pero como principio en el que creemos y el que sostenemos como distintivo de nuestras prácticas en grupos de posgrado.

Sobre todo, queremos resaltar la persona del y la docente por encima de tantas herramientas tecnológicas (mayormente electrónicas) a las que no pedimos ignorar, sólo ubicarlas en su justa dimensión de herramientas para la comunicación, y seguramente, también para la educación, en cuyo caso es indispensable la presencia mediadora del/la profesor/a.

SUSTENTACIÓN

Las TIC's como innovación en la educación

Las Instituciones de Educación Superior (IES) en México se encuentran inmersas en un proceso de continua transformación, a partir de la cual se requiere dar respuesta a las necesidades que las problemáticas sociales y humanas plantean. Uno de tantos retos que las universidades enfrentan lo constituye la innovación, la cual exige cambios permanentes en sus estructuras, por lo que se requiere que las IES den inicio a procesos de reforma institucional a fin de estar en sintonía con las grandes crisis que se gestan a nivel global, séase en el aspecto social, tecnológico, cultural o hasta político.

Ante este panorama, surgen propuestas para mantener o lograr la calidad en la educación, que van desde el aspecto meramente técnico (metodologías, enfoques, planes y programas de estudio), hasta las que implican el desarrollo interno de los participantes en el proceso de educar, comenzando por los profesores; entre estas alternativas ubicamos la innovación. Una innovación que implica, pero que no se agota en el uso de tecnologías, centradas en las de la Información y Comunicación (TIC's).

Con base en la etimología del término, se puede hablar de innovación en el sentido de la mera introducción de algo nuevo y diferente; sin embargo, este significado deja abierta la posibilidad de que ese "algo nuevo" sea, o no, motivo de una mejora, aunque el sentido común sugiera que así es siempre, pues un análisis más detallado viene a indicar que no todo cambio es una innovación, porque un cambio puede ocurrir incluso de manera no deliberada como consecuencia de la intervención de múltiples factores en una situación fortuita, sin conciencia educativa o curricular. Por tanto, puede establecerse que la innovación es algo más planeado, más deliberado,

más sistematizado y más obra de nuestra voluntad y deseo que el cambio en y por sí mismo.

Por otra parte, el sentido primario de innovación conduce al planteamiento *de lo nuevo*, en otra dimensión, asociado sobre todo a formas o maneras nuevas de hacer o utilizar algo. En esta concepción, se admite como nuevo algo que ya ha sido conocido o utilizado en otros tiempos o situaciones, que ahora se emplea en nuevas circunstancias, con diferentes finalidades, en diversas combinaciones o formas de organización, etc.

Tales planteamientos coinciden con la definición de Richland (citado por Moreno, 1995): "la innovación es la selección, organización y utilización creativas de recursos humanos y materiales de maneras nuevas y propias que den como resultado la conquista de un nivel más alto con respecto a las metas y objetivos previamente marcados" (p. 11). Una innovación, para ser considerada como tal, necesita ser duradera, tener un alto índice de utilización y estar relacionada con mejoras sustanciales de la práctica docente profesional; esto establecerá la diferencia entre simples novedades (cambios superficiales) y la auténtica innovación.

Hasta aquí, se deduce que la innovación es autoconsciente, y mucho tiene que ver con la subjetividad, más que con las habilidades o conocimientos de las personas, si bien son elementos distintivos de una innovación. Pero es la persona del docente la que necesita cambiar para que cambie el entorno, el método, el aprendizaje y, como corolario, toda la educación. Enfatizamos: no basta contar con las mejores tecnologías para innovar las prácticas docentes, se trata más bien de querer hacerlo, de hacerse de la actitud para lograrlo.

Elementos de encuadre de la innovación en la educación

El término de innovación es ampliamente utilizado en el ámbito educativo pero no siempre que se habla de innovación se está haciendo referencia a lo mismo. En relación con el vocablo se encuentran diferentes denominaciones; algunos autores utilizan simplemente el de innovación, mientras que otros emplean expresiones tales como: innovaciones educacionales, innovaciones en educación, innovaciones educativas o innovaciones con efecto educativo, siendo el más utilizado el de innovación educativa (Blanco y Messina, 2000).

En la misma tesitura, la definición de los espacios a tomar en consideración para procesos de innovación pueden ser abordados bajo diferentes perspectivas: desde las reduccionistas que centran su atención exclusivamente en el proceso de enseñanza (Morrish, 1978; Blanco y Messina, 2000 y Libedinsky, 2001), hasta las más comprehensivas e integradoras que intentan recuperar diferentes ámbitos para la innovación educativa (Rivas, 1983 y ANUIES, 2003). Describimos estas áreas de intervención innovadora, poniendo el énfasis en las TIC's.

- a) Planes y programas de estudio.
- b) Proceso educativo.

- c) Gobierno, dirección y gestión.
- d) Modalidades alternativas para el aprendizaje.
- e) Uso de tecnologías de información y comunicación.

Es el componente actualmente más popular cuando se habla de innovación educativa, con el uso de las TIC's en casi todos los niveles y modalidades educativos. Por tanto, este es el rubro a cuidar más, dado su uso extendido y la falsa creencia que se puede derivar de que por el simple hecho de llevarlas al aula, ya estamos haciendo innovación, cuando las prácticas docentes sigan siendo las más tradicionalistas y directivas.

Como lo hemos afirmado antes, nuestro interés no es negar el apoyo que significan las TIC's en los procesos de aprendizaje y educativos, sólo de afirmar que sin la acción mediadora de los docentes, las mejores tecnologías carecen de valor pedagógico y formativo.

Un punto trascendental: la innovación de las actitudes del profesorado

Comúnmente ocurre que la innovación se dé en línea de forma vertical: de la cúpula a la base. Sin embargo, una auténtica innovación sólo puede provenir del colectivo docente: donde hay que innovar constantemente, día a día; por el contrario, si se hace siempre "desde arriba" y lo mismo, pronto esta *innovación* se convertirá en algo pernicioso, repetido, uniforme. Y, como dice Jaume Carbonell (2001, p.32): "hacer siempre lo mismo, manteniendo rutinas, es hacer marcha atrás", y agrega un elemento que, desde nuestro punto de vista, es verdaderamente clave cuando una institución busca innovar-se: "la innovación trata de convertir las escuelas en lugares más democráticos, atractivos y estimulantes" para todos (2001, p.19). Nada más alejado de los manuales, de las fórmulas y de los modelos únicos, prescritos. Esos artificios pueden dar resultados, pero no permanecer por mucho tiempo ni sostenerse ante las innovaciones genuinas como son las actitudes del profesorado.

El hecho de que la innovación surja del colectivo se debe a que el éxito o fracaso de las *innovaciones educativas* depende, en gran parte, de la forma en que los diferentes actores educativos interpretan, redefinen, filtran y dan forma a los cambios propuestos. La manera en que estos procesos mediadores operan depende de lo que los docentes piensan, sienten y hacen, y de sus concepciones acerca de diferentes dimensiones de lo educativo. Y esta es una tarea estrictamente personal: de ahí la importancia de la persona del docente, de considerarla, de tomarla en cuenta como principio de un proceso innovador... a propósito, sostenemos que la innovación no es un hecho, sino un proceso. De allí que nos conceptualizamos como personas y profesoras/es en construcción.

En consecuencia, la *innovación* en educación no puede ser interpretada sólo desde una perspectiva funcional que la concibe como la incorporación de una idea, práctica o artefacto novedoso dentro de un conjunto, con la convicción de que el todo

cambiará a partir de las partes que lo constituyen. Desde esta concepción, "el cambio", es generado en determinadas esferas de poder y luego es "diseminado" al resto del sistema, cuyos actores deben "asimilarlo" para poder implementarlo, más allá de sus convicciones y prácticas. Se destacan como **características** de estos "cambios" la **parcialidad**, en tanto se elabora en un sector y no llega a modificar el conjunto, y la **imposición** como proceso de dominación, en tanto los sujetos afectados no participan activamente en su generación. Y creo que todos nosotros sabemos lo que ocurre con las imposiciones, entre otras cosas, se desarrolla un clima de ficción, de fingimiento, de simulación, con los altos costos que esto significa para las instituciones y las personas.

Para concluir, un aspecto importante en el cambio conceptual es el acceso a otras experiencias que posibiliten síntesis de conocimientos alternativos. El diálogo con otros, el acceso a variedad de experiencias y contextos de interacción, la articulación cognitiva entre diferentes sujetos. Para esto es necesaria la creación de contextos comunicativos, donde se contrapongan múltiples voces, se intercambien experiencias, se argumente sobre ellas. Si la comunicación no es mero monólogo colectivo, permite reinterpretar la información, modificar los presupuestos de partida, intercambiar, negociar y cambiar pareceres. Se trata de generar la *reconstrucción de las acciones* o prácticas docentes y de los argumentos que las justifiquen; argumentos sustentados en los nuevos principios epistemológicos, ontológicos y conceptuales.

Como resultado del proceso anterior, las teorías explicitadas de los docentes se aproximan a nuevas teorías, más consistentes y elaboradas, se redefinen e integran en otras más complejas, amplias y de mayor potencial explicativo. Así, sostenemos que la innovación educativa se manifiesta en una nueva práctica pedagógica y curricular; en un cambio actitudinal más allá de las herramientas tecnológicas, pero que, cuando las tenemos, son efectivas para el aprendizaje si son debidamente mediadas por el diálogo.

Educación es diálogo

*No hay diálogo con la estructura del gran dominio [...]
El diálogo implica una mentalidad que no florece
en áreas cerradas, autárquicas.
Éstas por el contrario constituyen un clima ideal para el antidiálogo.
Para la verticalidad de las imposiciones.
Para robustecer a los señores.
Para el mandonismo.
Paulo Freire, La educación como práctica de la libertad.*

En la macro esfera social vivimos actualmente una época policrítica (crisis política, económica, religiosa, axiológica, educativa, etc.) Existimos en una sociedad *incierto*, según la califica Taleb; *compleja*, para Morin; y *líquida*, como la adjetiva Bauman.

En palabras de Nassim Nicholas Taleb (2008, p.28), nuestro mundo está gobernado por lo imprevisto: "[...] el mundo en que vivimos tiene un número creciente de bucles

de retroalimentación que hacen que los sucesos sean la causa de más sucesos”, lo que genera un efecto de bola de nieve, que afecta todo el planeta. Y cuando tomamos todas las medidas posibles para atender esta incertidumbre, sucede que los pronósticos demuestran que hay puertas que siempre se abren justo a la probabilidad no contemplada, como el cisne negro. Ante esto, los seres humanos estamos indefensos.

En semejante tenor, el padre del pensamiento complejo, Edgar Morin, define a nuestro tiempo y época como altamente complejos y afirma que “...la conciencia de la complejidad nos hace comprender que no podremos escapar jamás a la incertidumbre y que jamás podremos tener un saber total: la totalidad es la no verdad... (1990, p.101). El ser humano es un sistema sumamente complejo que reclama una educación desde la misma complejidad: construido como está, en la complejidad misma que no puede ser reducida a un sistema informático.

A su vez, Zigmunt Bauman (2003), nos ha advertido hace ya varios años de la liquidez de nuestras vidas en cuanto a nuestras relaciones personales y miedos, en la economía y en el consumo; se refiere a la sociedad actual en estos términos:

Sería imprudente negar o menospreciar el profundo cambio que el advenimiento de la “modernidad fluida” ha impuesto a la condición humana. El hecho de que la estructura sistémica se haya vuelto remota e inalcanzable, combinado con el estado fluido y desestructurado del encuadre de la política de vida, ha cambiado la condición humana de modo radical y exige repensar los viejos conceptos que solían enmarcar su discurso narrativo [...] La modernidad significa muchas cosas [...] sin embargo, un rasgo de la vida moderna y de sus puestas en escena sobresale particularmente, como “diferencia que hace toda la diferencia”, como atributo crucial del que derivan todas las demás características. Ese atributo es el cambio en la relación entre tiempo y espacio. (pp. 13-14)

Las condiciones de las que nos advierten Taleb, Morin y Bauman, nos dejan como herencia vivir siempre de prisa, en la complejidad, con urgencia y sorteando emergencias, imprevistos, incertidumbres. Como todo lo demás, los sistemas educativos se van adecuando a la marcha de los tiempos acelerados... los planes de estudio no pueden quedar obsoletos y sus autores van incluyendo, como pueden, el estudio de temas emergentes. Reiteramos que no estamos en contra de su inclusión, sino que se haga siempre en vertical, por imposición; sólo para dar respuesta a mandatos de organismos más o menos visibles, a mecanismos de evaluación externa o a controles internos.

Este primer nivel de concreción permea enseguida a las aulas, que también sufren sus complejidades, urgencias, emergencias e incertidumbres. Se trata de “ver” todo el programa (si no, no somos eficientes ni buenos maestros/as). Están ausentes las pausas y los silencios; la pedagogía del caracol (Zavalloni, 2011), no es aceptada entre los estudiantes sobreestimulados por las tecnologías que a diario son actualizadas y, pretendidamente, empleadas con fines educativos. Entre prisas, no es posible el diálogo. Y si la educación es diálogo, estamos faltando al fin último de educar.

Si el TiempoEspacio¹ está así como lo acabamos de describir, y nosotros, los educadores/as, reproducimos esta condición en las aulas, poco concedemos a la esperanza. Pero a partir de ella, es como elaboramos nuestra propuesta de volver a educar en el diálogo, con lo que éste implica: recuperar la dignidad de las personas como autoras de su vida y sus destinos. Con la dignidad otorgamos respeto, confianza, el poder de ser. Si en la racionalidad técnico-burocrática del curriculum el objetivo era la instrucción, en la pedagogía crítica el fin es el SER. El medio pueden ser las TIC's; el intermedio es que los estudiantes aprendan, sepan, hagan, conozcan... todo esto son herramientas, no fines en sí mismas: Que los educandos sí que aprendan, que sepan, que hagan... para SER.

Es decir, todas las herramientas tecnológicas de comunicación que los especialistas crean necesarias, son bienvenidas: que los estudiantes las utilicen, que las conozcan, que sepan hacer algo con ellas, pero sólo para SER: PERSONAS. La educación es, por ello mismo e indiscutiblemente, un acto liberador. Declara Freire (2003, p.97): "Ella sabe [la educadora] que no sólo el diálogo sobre los contenidos a enseñar sino el diálogo sobre la vida misma, si es verdadero, no sólo es válido desde el punto de vista de enseñar, sino que también es creador de un ambiente abierto y libre dentro del seno de su clase". Freire se dirigía a las *tías* brasileñas (profesoras de Jardín de Niños), pero sus reflexiones alcanzan a todas y todos los educadores del mundo, cuando la tarea es formar personas, no sólo aprendices. Y el modo de formarnos es con el diálogo, si se quiere a través de una computadora, pero anteponiendo el diálogo a la simple transmisión de conocimientos.

Las personas como fin de la educación, las TIC's como medios

*Los especialistas hablan sobre él [el Pueblo];
cuando mucho le hablan a él, pero no hablan con él,
porque sólo lo escuchan cuando responde a las preguntas que ellos le hacen.
Paulo Freire, La importancia de leer y el proceso de liberación.*

El fin de la educación, como ya afirmamos, es que las personas SEAN, con mayúsculas, en toda su dignidad. De allí que las aulas físicas o virtuales sean espacios donde se practique y se logre el respeto, el reconocimiento, el rescate de la valía de la persona; significa verla en su potencial, confiar en su potencial y proyectarla en su potencial. Ello quiere decir también que el educador no es más el ególatra que todo lo piensa, todo lo sabe; que se comporta y actúa como si los otros no supieran nada; de allí que decide por todos (y para siempre), los contenidos, el tiempo, la metodología... por algo es el "especialista" (cree que lo es e impone esta idea).

El avance de las ciencias de la educación y la pedagogía, y las tecnologías puestas a su servicio, nos dan la esperanza de estar rememorando hechos pasados. Ojalá que así sea. Pero la experiencia nos dice que *mesías* hay todavía muchos en muchas

¹ Empleamos el concepto TiempoEspacio (se escribe junto), que acuña Immanuel Wallerstein en "El invento de las realidades del TiempoEspacio: hacia una comprensión de nuestros sistemas históricos", en su libro *Impensar las ciencias sociales. Límites de los paradigmas decimonónicos*, pp. 149-163.

escuelas (también en las de posgrado), que aparecen con la antorcha de la sabiduría, listos para extinguir las sombras de las tinieblas de los desposeídos de su conocimiento y su inteligencia. Y al salir de las aulas tienen que decir (faltaba más) que gracias a ellos se supo, que gracias a ellos se logró, que nunca antes que ellos se había hecho nada.

La humildad es una condición del diálogo en torno al que nos educamos. De Paulo Freire se dice que jamás intervenía en charla alguna mientras no se pedía su intervención y que cuando lo hacía se cercioraba primero de si no sería más importante escuchar a otros. Este silencio manso no significa sumisión, en modo alguno; pero siempre humilde y tolerante, Freire: "...valorizó las costumbres, las creencias, la sabiduría popular, pero cuando tuvo que criticar criticó, sin levantar nunca la voz, sin usar jamás una palabra fuerte". (Balbó y Bianco, 2004, p.8)

Respetar los saberes y las experiencias de las demás personas, es dignificarlas. No debemos dar por hecho la ignorancia (ni su contrario), porque eso es atentar en contra de las personas. Bien cierto es que en la escuela aprendemos (por lo que se entiende que no sabíamos o ignorábamos algo), pero los educandos (que todos lo somos), somos quienes damos sentido a los aprendizajes; no es el concepto de los especialistas lo que nos hace SER. Freire (2001a, p.61), rememora:

Aquel hombre que estaba aprendiendo a escribir y a leer oraciones y palabras, "releía" el mundo y, al hacerlo, percibía lo que antes, en la lectura anterior del mundo, no había captado. La relectura que emprendía mientras se alfabetizaba reconstruía la estima de sí mismo, elaborada desde el punto de vista de la ideología dominante que, despreciando el trabajo del "dependiente", intensifica su subordinación al poder. En realidad, aquel hombre se alfabetizaba en el sentido amplio y profundo [...] Él, que apenas "leía" mecánicamente oraciones y palabras, se consideraba *promotor* de tareas.

Escuchar y hablar convenientemente denota el grado de respeto en nuestras relaciones humanas y, por tanto, como profesores/as, en las relaciones educativas que dignifican a las personas (a mí misma/o). Esto no tiene nada que ver en una relación pedagógica presencial o a distancia mediado por las TIC's: el respeto es el mismo hacia las personas y hacia sus ideas. Toca a los educadores/as promover un ambiente de seguridad emocional para que las y los participantes se abran al diálogo que enriquece y educa.

Escenarios reales y virtuales donde el diálogo es posible

El aprendizaje, finalmente, de que en una nueva práctica democrática es posible ir aumentando los espacios para los pactos entre las clases e ir consolidando el diálogo entre quienes son diferentes.

Paulo Freire, *Pedagogía de la esperanza*.

En un escenario de diálogo existe el disenso

En un ambiente plural, con personas singulares, es bienvenido el disenso y la discrepancia, hasta el conflicto. Éstos se superan cuando nos escuchamos; cuando ahogamos el grito de: "Yo sí sé; tú no sabes"; cuando apaciguamos la impaciencia y pensamos cuál es la historia de vida de la persona que está hablando, que externa

opiniones diferentes y a poco contrarias a las mías, pero que siempre (y más las diametralmente opuestas), me ayudarán a SER. Dignifiquemos nuestro ser educadores/as con la suprema humildad que nos permite aprender de y en la diferencia.

El diálogo existe en un escenario amoroso

El diálogo se da en relaciones de amorosidad, de afecto. Y en el amor hay diferencias. Pero ser diferentes no significa forzosamente ser contrarios. Dialoguemos en la diferencia como posibilidad de crecimiento mutuo. A propósito, Freire (2001b, pp.46 y 47) advierte a los padres y madres, en su tarea educadora, de no confundir el amor con el consentimiento necio. Si leemos “maestros” en lugar de “padres”, la lección es para todos nosotros:

Qué equivocados están los padres y las madres o qué mal preparados se encuentran para el ejercicio de su paternidad o maternidad cuando, en nombre del respeto a la libertad de sus hijos o hijas, los dejan a su albedrío, entregados a sus caprichos, a sus deseos. Qué equivocados están los padres y las madres cuando, sintiéndose culpables de ser, según ellos, casi malvados por no decir un *no* necesario al hijo, lo cubren de inmediato de mimos que son expresión de sus arrepentimientos de lo que no tenían que arrepentirse de haber hecho [...] La demostración permanente de afecto es necesaria, fundamental, pero no de afecto como forma de arrepentimiento.

El amor pedagógico no nos exime, como educadores, de corregir ni precisar conceptos o conductas. El amor es también, y en primer lugar, orden. Por ello, Freire nos propone no renunciar a nuestra tarea de ayudar a formar a las personas, dejando que SEAN en este orden. Y es que, aunque al principio no comprendamos cómo sucede, la completa relación pedagógica profesor-estudiantes es tan real como vivida aun a través de las frías máquinas que son las TIC's: se aprende y se re-aprende en la interacción y el intercambio que promuevan las y los educadores.

El diálogo existe en escenarios y relaciones en construcción perpetua

En el diálogo, el intercambio de ideas, opiniones, proyectos y propuestas sobre el escenario retador que es la educación en cada uno de los contextos reales o virtuales, debe dar como resultado mejores indicadores educativos, esos que nos evalúan. Mucho más allá, lograremos, a través del diálogo, edificar grandes obras: ninguna gran obra se construyó sin un sueño compartido: compartamos más que contenidos y conocimientos a través de las TIC's. Seamos mediadores de una verdadera formación en comunidad, con respeto hacia las personas, valorando sus saberes y aprendizajes. Las TIC's adquieren su valor educativo sólo con la acción mediadora crítica (transformadora y no repetitiva) de las y los educadores.

CONCLUSIONES: ALGUNAS LÍNEAS PARA CONTINUAR EL DIÁLOGO – AUN VIRTUAL

*Es que nadie camina sin aprender a caminar,
sin aprender a hacer el camino caminando,
sin aprender a rehacer, a retocar el sueño
por el cual nos pusimos a caminar.*
Paulo Friere, *Pedagogía de la esperanza*.

Hemos visto cómo es común que se hable constante y permanentemente de innovación educativa o de innovación en la educación y cómo ésta, sobre todo en las últimas décadas, se centra en la introducción de nuevas tecnologías en el aula. Sin embargo, sostenemos que la innovación, como proceso, es una creación de la base de los profesores, como colectivo y como entes individuales, intelectuales de la educación, que si bien, actúan dentro de los márgenes institucionales y entre las tendencias globalizadoras, los resultados sólidos y duraderos cabe esperarlos solamente de las propuestas que se gestan de manera participativa, no vertical ni impuesta por decreto o carente de racionalidad pedagógica.

También hemos advertido que entre los distintos ámbitos de intervención de la innovación, son más asequibles los de carácter técnico: en esta ocasión nos referimos al uso de las TIC's; y concluimos que el área más compleja es la innovación de la persona del docente, aun cuando sostenemos que si no se da ésta, no podemos contar con que verdaderamente se ha gestado una innovación en las prácticas docentes, en la enseñanza ni en la educación. La transmisión repetida de contenidos educativos se da igual en sistemas presenciales que en los virtuales con apoyos de nuevas tecnologías de la información y comunicación.

Para diseñar este breve texto hemos dado sentido a nuestros saberes y experiencias, a la luz de un autor básico, Paulo Freire, cuyas ideas han trastocado las estructuras sociales, filosóficas, políticas, educativas; que nos invita a leer otros mundos, a dialogar sobre esos mundos para transformarlos, existiendo en esos mundos remotos, distantes, virtuales, vinculados a través de la palabra.

Fincamos nuestra esperanza en el diálogo como un ingrediente indispensable en la educación que creemos: una educación liberadora, tan necesaria en situaciones poco propicias, inseguras, violentas, como las actuales. Evocamos este diálogo como un instrumento para educarnos integralmente, para llegar a ser. Y sostenemos que es posible aun en la educación mediada por las TIC's si el educador es promotor de este diálogo.

REFERENCIAS

- Angulo R., F. (1994). Innovación, cambio y reforma: algunas ideas para analizar lo que está ocurriendo. En: J. F. Angulo Rasco y N. Blanco (Coord.) *Teoría y desarrollo del curriculum* (pp.357-367). Madrid: Aljibe.
- Bauman, Z. (2003). *Modernidad líquida*. México: Fondo de Cultura Económica.

- Bauman, Z. (2013a). *Miedo líquido. La sociedad contemporánea y sus temores*. México: Ediciones Culturales Paidós.
- Bauman, Z. (2013b). *Vida líquida*. México: Ediciones Culturales Paidós.
- Blanco, R. y Messina, G. (2000). *Estado del arte sobre las innovaciones educativas en América Latina*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Carbonell, J. (2002). *La aventura de innovar. El cambio en la escuela*. Madrid: Morata.
- Freire, P. (1999). *La educación como práctica de la libertad*. 48ª ed. México: Siglo veintiuno editores.
- Freire, P. (1999). *Pedagogía de la esperanza*. 4ª ed. México: Siglo veintiuno editores.
- Freire, P. (2001a). *Pedagogía de la autonomía*. 5ª ed. México: Siglo veintiuno editores.
- Freire, P. (2001b). *Pedagogía de la indignación*. Madrid: Morata.
- Freire, P. (2003). *Cartas a quien pretende enseñar*. Argentina: Siglo veintiuno editores.
- Freire, P. (2004). *El grito manso*. México: Siglo veintiuno editores.
- Libedinsky, M. (2001). *La innovación en la enseñanza*. Barcelona: Paidós.
- Moreno B., M. G. (1995). Investigación e Innovación Educativa, *Revista Tarea* No. 7, disponible en URL: <http://www.latarea.com.mx/articu/articu7/bayardo7.htm>
- Morin, E. (1990). *Introducción al pensamiento complejo*. España: Gedisa Editorial.
- Morrish, I. (1978). *Cambio e innovación en la enseñanza*. Salamanca: Anaya.
- Pozo, J. I. (1997). El cambio sobre el cambio: hacia una nueva concepción del cambio conceptual en la construcción del conocimiento científico. En: M. J. Rodrigo y J. Arnay (Eds.) *La construcción del aprendizaje escolar* (pp. 155-176). Barcelona: Paidós.
- Rivas N., M. (1983). *El comportamiento innovador en las instituciones escolares: niveles y factores de innovación educativa*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Sancho, J. M., Hernández, F., Carbonell, J., Sánchez-Cortez, E. & Simo, N. (1993), *Aprendiendo de las innovaciones en los centros. La perspectiva interpretativa de investigación aplicada a tres estudios de caso*. Madrid: CIDE.
- Taleb, N. (2008). *El Cisne Negro. El impacto de lo altamente improbable*. Barcelona: Paidós.
- Wallerstein, I. (1998). *Impensar las ciencias sociales. Límites de los paradigmas decimonónicos*. México: Siglo XXI.
- Zavalloni, G. (2011) *La pedagogía del caracol. Por una escuela lenta y no violenta*. Barcelona: Graó.

Uso del video digital en la enseñanza de la anestesiología dental

Arturo Manuel Padilla Hermosillo
arturopadilla.sinaloa@gmail.com

Dalia López Silva
daliabb2@gmail.com

RESUMEN:

El presente proyecto tiene como objetivo apoyar el desarrollo de competencias en anestesiología dental, de una manera accesible y adecuada, al momento actual en el que los jóvenes viven el uso de las tecnologías de la información y comunicación; durante un semestre donde la teoría y la clínica se combinan, se organizó el trabajo por equipos en grupos de tres personas, donde uno aplica la técnica al compañero, mientras que un tercero graba un video del proceso completo de la técnica desarrollada por sus compañeros; alternando los roles de los tres miembros del equipo; obteniendo al final tres videos de cada técnica aplicada, resultando que los tiempos de aprendizaje se multiplican, ya que el alumno primero gestiona la información en el aula a través de la exposición y análisis de videos didácticos, lo aplica con sus manos en el momento clínico, lo observa con detenimiento al momento de grabar el proceso de su compañero, finalmente lo vuelve a ver al editarlo para entregarlo al término del semestre como producto final en un portafolio digital. Observando que el rendimiento en su calificación es sobresaliente, así mismo, muestra interés en asistir a las sesiones clínicas, pero más importante aún, denota seguridad en materias clínicas subsecuentes, donde el dominio de las técnicas de anestesia bucal es preponderante para el buen desempeño práctico de los tratamientos para restablecer la salud bucodental.

PALABRAS CLAVE: video, anestesiología dental, clínica, TIC.

INTRODUCCIÓN

Durante el camino académico universitario del odontólogo, la formación clínica de temas como la anestesiología dental, se acompañan del conocimiento teórico aprendido en semestres previos, durante momentos donde el alumno aun no vincula ese conocimiento con su posible aplicación o utilización en la operatividad de los tratamientos clínicos; programas como anatomía humana, fisiología, farmacología entre otras, que son aprobadas incluso con calificación de excelencia y sobresaliente, sin embargo al momento de indagar en los conocimientos previos referente a estos temas, el alumno duda o desconoce elementos importantes para la correcta aplicación de las técnicas anestésicas en la clínica dental; problemática observada en el momento de enlazar conocimientos previos, con la práctica clínica, ya que no visualiza la información teórica para aplicarla operativamente con sus manos, por tal razón, es necesario encontrar una manera de focalizar la atención en el proceso clínico, que a su vez pueda sea repetido visualmente para su futuro análisis y comprensión de la información teórica aplicada con el desarrollo de destrezas y habilidades prácticas.

Dar un giro en como propiciar el desarrollo de conocimientos y competencias en esta materia es fundamental; romper con el esquema de clase magistral, presentación por los alumnos y finalmente examen de conocimientos para evaluar es el verdadero fin; proponer que el alumno sea el gestor de su conocimiento con base a la duda, al interés de saber, de explorar, de conocer algo que sea posible aplicar uno o dos días después de vivir la experiencia de aprendizaje, volviéndose al final una experiencia verdaderamente significativa para la solución de problemas en el campo profesional del cirujano dentista.

Conforme el tiempo avanza, las maneras en que percibimos el mundo evolucionan, las generaciones de hoy en día ven, observan y escuchan lo que sucede a su alrededor a través de los sentidos de una manera similar a la nuestra, sin embargo la atención no solo se encuentra en el entorno físico donde se encuentra, su entorno va más allá de lo tangible frente a él, puede observar y escuchar lo que a kilómetros de distancia está sucediendo, a través de un conjunto de elementos electrónicos que estructurados por la tecnología informática se convierten en lo que hoy llamamos “teléfonos inteligentes”, capaz de transmitir en tiempo real su entorno físico virtualmente, de una manera sincrónica a otra parte distante del mundo a través de videos, pudiendo incluso ser grabados para su réplica individual o colectiva a través de redes sociales.

Los jóvenes hoy en día, utilizan las TIC para informarse, divertirse, compartir, aprender y crear, transformando los escenarios formales e informales de su vida en permanentes oportunidades de aprendizaje individual y colaborativo a través de las redes sociales que existen en este momento.

En la educación como en la vida diaria, cada vez es más frecuente usar el video como una herramienta que permite el desarrollo de conocimientos nuevos y aprendizajes significativos en los jóvenes, tomando como dato que el tiempo de visualización en YouTube ha aumentado un 60% de un año a otro y que en el mundo al día se ven cuatro mil millones de videos (100 millones desde celulares), de igual manera cada minuto se suben más de 48 horas de video, convirtiéndose en una fuerte herramienta para masificar la información (Diaz Barriga Arceo, 2016).

Durante los últimos años el video es el elemento tecnológico multimedia de mayor uso, aumentando paulatinamente conforme el calendario avanza como lo señala García-Valcárcel (García Matamoros, Revista de investigación, 2014). Esta directriz se presenta gracias a la reducción del costo de los teléfonos inteligentes capaces de capturar video, a la facilidad del uso de los equipos y al acceso a aplicaciones inclusive gratuitas en el mercado virtual.

Por tal razón en este momento histórico es posible señalar que el video con fines didácticos en la enseñanza, tiene un gran potencial y que su utilización en las aulas y en la formación clínica constituye una excelente vía para el logro de aprendizajes significativos, sin embargo es de suponerse que por alguna razón en las aulas de la

Facultad de Odontología de la Universidad Autónoma de Sinaloa se utiliza en poca medida o nula incluso, siendo aún considerado como un distractor el teléfono inteligente, desaprovechando su factibilidad actual como herramienta de enseñanza – aprendizaje.

La producción de video con teléfonos inteligentes en la escuela, es un tema que veremos cada vez más en la red. Su portabilidad permite a los estudiantes convertirse en productores de video, preparado para la realización de pequeños clips en el momento que sea necesario, capturando las experiencias vividas, con capacidad de replicarlas para su análisis personal o grupal.

Por consiguiente, el presente trabajo tiene como objetivo desarrollar competencias en anestesiología dental, a través del uso del video digital grabando, con un teléfono inteligente, el proceso de aplicación de las técnicas anestésicas entre pares, contenidas en el programa de la asignatura *anestesiología dental*.

SUSTENTACIÓN

Primeramente, mencionaremos que este tipo de enseñanza a través de los teléfonos inteligentes, UNESCO lo ha denominado: aprendizaje móvil, siendo su definición como la utilización de tecnología móvil, sola o en combinación con cualquier otro tipo de tecnología de la información y las comunicaciones, a fin de facilitar el aprendizaje en cualquier momento y lugar. Puede realizarse de distintos modos: hay quien utiliza los dispositivos móviles para acceder a recursos pedagógicos, conectarse con otras personas o crear contenidos, tanto dentro como fuera del aula. El aprendizaje móvil abarca también los esfuerzos por lograr metas educativas amplias, como la administración eficaz de los sistemas escolares y la mejora de la comunicación entre escuelas y familias (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2013).

Siendo una de las aplicaciones nativas de todos los teléfonos inteligentes, el de la grabación de video, teniendo diferentes usos que han sido estudiados, entre otros por Cabero, quien hace énfasis en un modelo de utilización didáctica del video y establece varias acepciones, siendo dos de ellas las siguientes:

El video como un instrumento motivador. Con respecto a este aspecto, destaca la importancia de la motivación en los procesos de aprendizaje señalando que el video es uno de los medios más utilizados para motivar a los estudiantes hacia los contenidos y actividades que posteriormente van a desarrollarse en clase.

El video como instrumento de conocimiento. Esta función ofrece la ocasión a los estudiantes a captar la información de la realidad y la inmediatez con que pueden ser observados los procesos capturados, se convierte en un instrumento perfecto para que los alumnos puedan analizar el entorno que les rodea, todo esto a través de la

grabación de distintas experiencias vividas por ellos mismos (García Matamoros, Scielo, 2014).

Existen infinidad de propuestas y posibilidades que nos brinda el uso del vídeo en la educación, como lo menciona José Ignacio Mir, que en el 2005 obtuvo un premio por su experiencia con vídeos en educativos (Mir, s.f.), algunas de ellas aplicables al campo clínico. son:

- Presentar un trabajo curricular en formato de vídeo digital.
- Utilizar el vídeo-tutorial como apoyo para la explicación de contenidos.
- Presentación de ejemplos para contenidos científicos.
- Grabar sesiones de trabajo para analizar situaciones, errores y mejorar destrezas, este último siendo la base fundamental para el presente trabajo.

Es normal que la primera vez como docente se tengan dudas de la respuesta de los alumnos a implementar sus capacidades para llevar a cabo el proyecto, sin embargo es sorprendente de lo que son capaces los alumnos, haciéndose necesario aprovechar al máximo estas tecnologías con las nuevas generaciones, convirtiendo esto en una oportunidades al utilizar estos medios incluso compartiéndolos en las redes sociales, teniendo una retroalimentación de sus pares (Chavez Páez, 2013).

Es relevante señalar que según la “Asociación Mexicana de Internet”, el perfil del internauta mexicano en un rango de edad entre los 13 y 24 años, utiliza su teléfono inteligente con fines de comunicación, recreación o aprendizaje informal y formal a través de la descarga de música, fotos y videos; de igual manera informa es muy relevante analizar que en 2015 los principales dispositivos para acceder a la red eran la laptop (68%), seguido del teléfono inteligente (58%), estos junto con las tabletas que aumentaron significativamente su peso como herramientas de internet, gracias a la movilidad contra los equipos desktop, sin embargo en 2016 esto dio un vuelco total, hoy el principal dispositivo para acceder a la red es el teléfono inteligente (77%), tendencia que registra un acusado crecimiento de 19pp desde el año anterior. El segundo dispositivo más utilizado es la laptop (69%), seguido de la computadora de sobremesa (50%). (Asociación Mexicana de Internet, 2016)

Metodología

Con base al proyecto del uso del video para un mejor aprendizaje, durante el cuarto semestre de la carrera de odontología en la Universidad Autónoma de Sinaloa, se desarrolló el programa de la materia de anestesiología dental, el cual se aplica con un abordaje tradicional de exposición magistral, participación grupal, práctica clínica entre pares y evaluación con base en exámenes parciales y finales; el presente proyecto incorporó la dinámica de agruparse en tercias, para el momento clínico donde se conjugaran los conocimientos adquiridos durante los tiempos teóricos, aplicando las técnicas de anestesia entre los compañeros, infiltrando anestésico; se indicó que la forma de operar con base al presente proyecto es la siguiente:

Persona uno: Paciente.

Persona dos: Operador que aplicara la técnica en la persona uno.

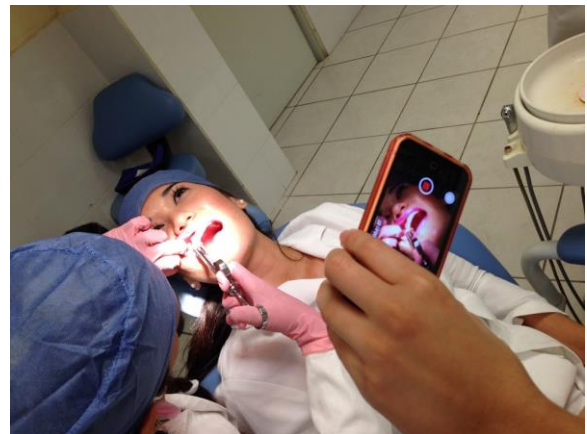
Persona tres: Persona encargada de videograbar la sesión práctica aplicada por la persona dos.

Posteriormente se rotarán las funciones hasta haber desarrollado los tres integrantes los tres roles.

La grabación del video se hace a través de un teléfono inteligente, brindando comodidad y familiaridad en su uso, de tal manera que no represente un factor distractor el manejar un equipo sofisticado y diferente.

El alumno de esta manera vive el momento de aprendizaje de varias formas:

1. Al aplicar la técnica se convierte en un proceso de aprendizaje in-situ, ya que aplica la información percibida en el aula a través de las sesiones con docente, la experiencia se realiza en un paciente (alumno uno), siendo en este caso su compañero de clase, fortaleciendo así el aprendizaje significativo al inmiscuir el sentido del tacto por el canal kinestésico de aprendizaje, considerado un aprendizaje profundo, ya que una vez que desarrollamos algo con nuestro cuerpo y que lo hemos aprendido con la memoria muscular, es muy difícil que se nos olvide volviéndose un aprendizaje significativo (Plan Nacional de Inclusión Educativa Panama, 2005).



2. En otro momento de aprendizaje, al grabar el tercer compañero el proceso de la técnica anestésica que sus compañeros aplican, el cual mantiene su mirada fija en la pantalla del teléfono, esto como un proceso normal llevado a cabo al momento de capturar un momento y objeto preciso; en este instante el alumno que graba el proceso de aplicación anestésica, analiza de manera inconsciente los detalles de la técnica aplicada, siendo un ente totalmente perceptivo y receptivo a lo que la pantalla muestra a su sentido de la vista, sumando la concentración de otro canal de aprendizaje como lo es el visual, muy desarrollado en este momento donde la era multimedia a través del uso del internet a invadido las redes sociales y plataformas de intercambio de videos.
3. En un tercer momento los alumnos se reúnen física o virtualmente para la edición de los videos de las técnicas, con la finalidad de elaborar un portafolio con el contenido multimedia creado durante el semestre como parte del proceso de

evaluación de la materia, volviendo a ver los videos, analizando y valorando el desarrollo de las competencias al aplicar las técnicas anestésicas.

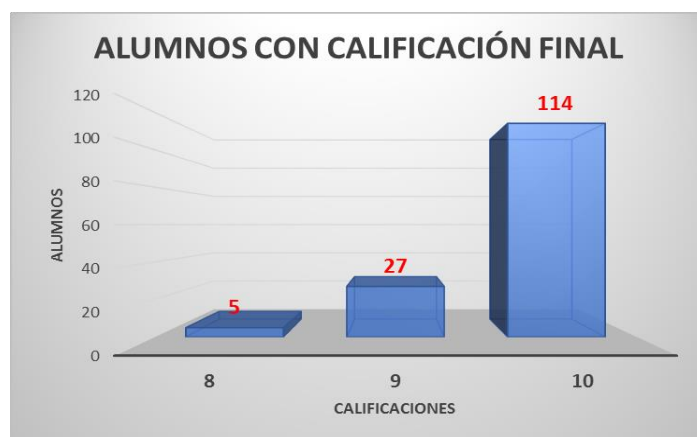
Al concluir el semestre el alumno habrá fortalecido sus competencias en las técnicas anestésicas para la operación de los procedimientos bucodentales, manteniendo un acervo virtual sobre las técnicas aplicadas en formato de video digital, con la virtud que siempre brinda, el revisar los primeros momentos y experiencias de un aprendizaje clínico, convirtiéndose en un heteroevaluador del proceso aplicado por el mismo, tiempo después de amalgamar la experiencia que le brinda la práctica repetida de un proceso.

RESULTADOS

Al final del semestre el alumno denotó confianza y certeza al resolver los cuestionamientos de los procesos para aplicar las técnicas anestésicas, así como la identificación de los elementos anatómicos fundamentales, obteniendo calificación sobresaliente el 96.6% de los alumnos de los 3 grupos, solo el 3.4% obtuvo promedio de 8 al concluir el semestre lo que representa a 5 alumnos y ninguno alumno que asistió a las clínicas de enseñanza reprobó la materia.

Independiente de la calificación todos completaron el 100% de las técnicas de anestesia, no habiendo faltado a ninguna sesión. La estrategia didáctica implementada despertó un alto interés, gran motivación, interacción grupal y necesidad de aprender en la acción a desarrollar las prácticas entre los mismos compañeros, convirtiendo así mismo el día de la práctica en un momento entretenido, ameno y lúdico, gracias al proceso de grabar y reproducir el video entre ellos mismos, incluso mostrando a los compañeros de otros equipos la experiencia vivida, convirtiéndose en ese momento en co-evaluadores informales del procedimiento aplicado, pero con una crítica en el mismo lenguaje de comunicación usado por ellos mismos.

A la conclusión del semestre cada alumno subió a una nube virtual alojada en Google drive, su portafolio digital, conteniendo la totalidad de las prácticas desarrolladas grabadas en video, así como imágenes de momentos de enseñanza en aula, con la finalidad de ver fortalecidos los temas de la materia.



Finalmente como parte de la revisión de las experiencias vividas por los alumnos, actores principales del proceso, se propuso la siguiente interrogante, a través de una encuesta con cinco opciones de respuesta:

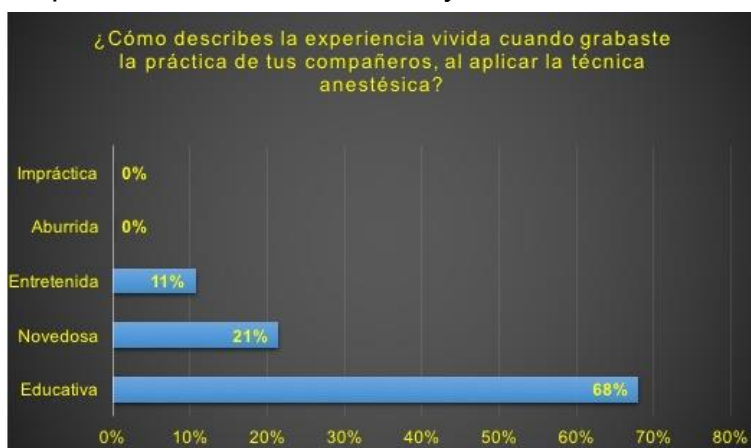
¿Cómo describes la experiencia vivida cuando grabaste la práctica de tus compañeros, al aplicar la técnica anestésica?

Siendo las opciones de respuesta:

1. Educativa,
2. Novedosa,
3. Entretenida,
4. Aburrida,
5. Impráctica

Teniendo como opción 6 la posibilidad de argumentar una respuesta nueva y personal.

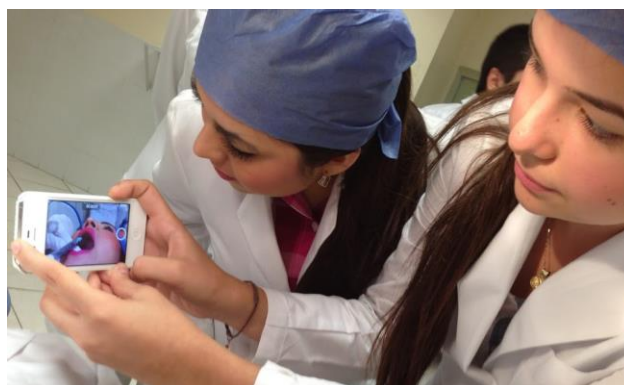
Los resultados obtenidos denotan una aceptación didáctica de la estrategia, siendo la respuesta “educativa” la mayormente seleccionada con un 68%, seguida por



“novedosa” y “entretenida”, con un 21% y 11% de selecciones, mientras que las respuestas de “aburrida” e “impráctica” no tuvieron ninguna selección; así mismo ningún alumno agregó ninguna nueva respuesta, acotándose a la “educativa” como la mayormente favorecida como opción resultante de la presente estrategia de aprendizaje.

CONCLUSIONES

Usar tecnologías que los jóvenes manejan día con día, redes sociales, aplicaciones virtuales, aplicadas en la enseñanza, es en cierta manera complicado para el docente, principalmente para quienes no somos nativos digitales, observar como las generaciones nuevas se comunican mayormente vía whatsapp, messenger o algún otro tipo de mensajería instantánea, cambia los paradigmas



de comunicación y relaciones sociales e interpersonales; sin embargo es el idioma y la manera en la que los jóvenes hoy en día se comunican, por tal razón, similar a la preparación que debemos asumir en el manejo de una lengua extranjera antes de visitar, estudiar o laborar en otro país, de la misma manera, hoy en día, como docentes debemos prepararnos en las nuevas herramientas tecnológicas de comunicación, en el manejo de los equipos móviles y en las aplicaciones virtuales: siendo una de ellas el uso del video digital a través de los teléfonos inteligentes, de igual manera la edición de imágenes y video en aplicaciones móviles, sumando al producto generado el compartir en redes sociales los productos de aprendizaje generados, realimentando los mismos a través de mensajes asincrónicos provenientes de pares, personas desconocidas y quien se interese en la temática publicada, recibiendo una evaluación continua de lo mostrado en el video.

APORTACIONES

Con base a la experiencia obtenida durante el proceso de la presente investigación donde el alumno logro obtener evaluaciones sobresalientes, así como de igual manera refirió la estrategia como una experiencia “educativa” y a la proyección hecha por la Asociación Mexicana de Internet para los próximos 12 meses (2017) acerca de los hábitos de uso de internet, donde menciona que el aumento proyectado va en línea con las actividades en que se fomentaría el uso de cursos online, compra online, acceso a Redes Sociales y contenidos de video en línea, se vuelve preponderante la inclusión del uso de aplicaciones móviles en el aula, laboratorio, clínica o cualquier espacio educativo universitario formal e informal, volviéndose fundamental hoy en día como motivación intrínseca para los jóvenes a la autogestión del conocimiento y desarrollo de competencias de manera significativa, apoyado por la guía del docente facilitador de una manera flexible en cada momento de aprendizaje.

Recomendando totalmente utilizar estas aplicaciones para propiciar el andamiaje de conocimientos, elevando el nivel cognitivo a un escalón más alto del proceso del crecimiento personal y profesional de nuestros alumnos.

BIBLIOGRAFÍA

- Asociación Mexicana de Internet. (2016). *Asociación Mexicana de Internet*. Obtenido de 12º Estudio sobre los Hábitos de internet en México 2016: https://amipci.org.mx/images/Estudio_Habitosdel_Usuario_2016.pdf
- Chavez Páez, M. L. (20 de Mayo de 2013). *Academica, comunidad digital del conocimiento*. Obtenido de Uso de las tic's en el estudio de la odontología: <http://www.academica.mx/blogs/uso-las-tic%C2%B4s-en-el-estudio-la-odontologia>

- García Matamoros, M. A. (Abril de 2014). *Revista de investigación*. Recuperado el 2015, de http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1010-29142014000100003
- García Matamoros, M. A. (abril de 2014). *Scielo*. Recuperado el diciembre de 2015, de *Revista de Investigación*: http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1010-29142014000100003
- Mir, J. I. (s.f.). *Proyecta*. Recuperado el 5 de enero de 2016, de *Renueva el aprendizaje en tu aula utilizando las TIC*: <http://www.plataformaproyecta.org/metodologia/el-video-el-aula>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2013). *UNESCO*. Obtenido de *Las TIC en la educación*: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002196/219662S.pdf>
- Plan Nacional de Inclusión Educativa Panama. (2005). *Inclusión educativa*. Obtenido de www.inclusioneducativa.org/content/documents/Estilos_de_aprendizaje.doc

Importancia de las TIC en la inclusión educativa.

Atención a la diversidad en aula común

Surgei Bolivia Caicedo Villamizar
subocavi@gmail.com
subocavi@unipamplona.edu.co
Diana Carolina Mogollon Gauta
caromg35@gmail.com
dcmogollon@unipamplona.edu.co

RESUMEN:

La presente investigación surge de la necesidad de implementar estrategias pedagógicas basada en las TIC, dirigida a maestros de aula común para facilitar la comunicación en niños que presentan autismo intermedio de básica primaria del Instituto Técnico Guáimara de San José de Cúcuta. Teniendo en cuenta que el autismo es un trastorno generalizado del desarrollo el cual afecta tres grandes áreas: las habilidades sociales, las habilidades en el lenguaje y los comportamientos en las actividades que se muestran restringidas y estereotipadas, dicha investigación se enfocó en facilitar el área de la comunicación por medio de un sistema de comunicación aumentativa y alternativa, utilizando pictogramas y sonidos asociados que permitan una comunicación directa y sencilla. Para mejorar la interacción social, el aprovechamiento escolar, estimulando la autoestima al hacer sentir al educando un sujeto activo en igualdad de condiciones.

PALABRAS CLAVE: Estrategias Pedagógicas, TIC, Autismo, Interacción Social,

INTRODUCCIÓN

El término de autismo ha venido teniendo cambios con el transcurso de los años, desde que (Kanner, 1943), con su artículo “Los trastornos autistas del contacto afectivo”, dio a conocer a partir de una observación de 11 niños con déficit social, conductas repetitivas y retardo en el lenguaje en la Clínica Psiquiátrica Infantil John Hopkins, de dicha observación se logró extraer una serie de características las cuales son: extrema soledad autista, deseo obsesivo de invariancia ambiental, memoria excelente, expresión inteligente, hipersensibilidad a los estímulos, mutismos o lenguaje sin intención comunicativa real y limitaciones en la variedad de la actividad espontánea.

Así mismo es válido mencionar que este trastorno aparece antes de los tres años de edad y continúa toda la vida. para ello actualmente existen criterios básicos para diagnosticar el trastorno autista como son: alteración cualitativa tanto en la interacción social como en la comunicación y los patrones de interés y actividades restringidas, repetitivas y estereotipadas de interés que resulta anormal como lo menciona la (Asociación Estadounidense de Psiquiatría, 1978) en el DSM- IV- TR, el cual es un manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales en el que se especifica que el trastorno autista hace parte de los trastornos generalizados del

desarrollo de los cuales también hacen parte el trastorno Rett, trastorno Asperger y el trastorno desintegrativo infantil.

Conforme a lo que se ha ido comprendiendo de las causas y la naturaleza del autismo y la experiencia obtenida en las prácticas formativas de pasantía, surge la necesidad de implementar herramientas tecnológicas que faciliten la comunicación. Debido a que las TIC se han ido incorporando desde hace tiempo en las aulas de clase de estudiantes con autismo, ya que son herramientas útiles tanto en la educación como para la comunicación. Como lo corroboran (Tortosa y de Jorge, 2000) quienes dicen que son una herramienta muy atractiva y útil para las personas con trastorno del espectro autista porque:

Ofrecen un entorno y una situación controlable, son un interlocutor altamente predecible que ofrece contingencias perfectas y comprensibles.

Presentan una estimulación multisensorial, fundamentalmente visual; es claro la relevancia de lo visual en el procesamiento cognitivo de las personas con TEA. Su capacidad de motivación y refuerzo es muy alta, favoreciendo la atención y disminuyendo la frustración ante los errores.

Favorecen o posibilitan el trabajo autónomo y el desarrollo de las capacidades de autocontrol, las TIC se adaptan a las características de cada uno, favoreciendo ritmos de aprendizaje diferentes y una mayor individualización.

Son un elemento de aprendizaje activo, donde destacan su versatilidad, flexibilidad y adaptabilidad.

El reto de los docentes y de la institución, es pasar de la implementación generalizada, y muchas veces sin estructurar de las TIC a una integración curricular de las mismas, entendiéndolas como un recurso o un elemento más, donde prevalezcan las necesidades educativas de nuestros estudiantes teniendo siempre presente un fin educativo.

Es por ello que la presente investigación se refiere al tema de la educación inclusiva de estudiantes que presentan necesidades educativas específicas; en este caso el trastorno del espectro autista, resaltando que las instituciones educativas conocen el termino de inclusión mas no preparan los procesos académicos para recibir a estos estudiantes, ya que desde las políticas del gobierno ya se han dado las pautas para la inclusión, pero en la realidad educativa no se ven reflejadas orientaciones adecuadas. Esto se evidencia en el transcurso de las prácticas pedagógicas de proceso de investigación formativa pasantía, realizadas en el Instituto Técnico Guáimara en el primer periodo académico 2015. Hay que mencionar que dicha institución lleva a cabo un proceso de integración más no de inclusión, ya que los docentes a cargo de estos estudiantes no realizan ningún proceso de adecuación curricular y mucho menos en el aula.

En vista de la problemática vivenciada se lleva a cabo un proceso con los docentes padres de familia y estudiantes que manifiestan autismo intermedio, lo cual implica reconocer y comprender la diversidad de casos que se presentan en las aulas de clase con el fin de favorecer el proceso de aprendizaje de los estudiantes, teniendo como base las características que presenta cada uno, para luego buscar herramientas que permitan interactuar y aprender juntos; para ello una buena opción es la utilización de sistemas aumentativos y alternativos de la comunicación, los cuales proporcionan gran ayuda en el ámbito escolar.

Teniendo en cuenta lo anterior se pretende diseñar una estrategia pedagógica basada en las TICS dirigida a docentes la cual busca facilitar la comunicación en niños con autismo intermedio, ya que manifiestan una serie de características en el intercambio comunicativo como la ecolalia, dificultad para hacerse entender al emplear el lenguaje gestual con fines sociales y el comprender significados; es por eso que surge la necesidad que en el ámbito educativo el docente utilice sistemas aumentativos y alternativos de comunicación que permitan mejorar la interacción social, el aprovechamiento escolar, estimulando la autoestima al hacer sentir al educando un sujeto activo en igualdad de condiciones.

Para lo anterior se tienen en cuenta antecedentes y postulados teóricos que aportan valiosa información sobre la importancia de diseñar e implementar nuevas estrategias educativas que beneficien e incentiven la inclusión, y qué mejor forma que instruir a los maestros de básica primaria del el Instituto Técnico Guáimara, sobre el manejo del software educativo y cómo adaptarlo al que hacer pedagógico y así mismo; la familia, pueda participar desde el hogar para realizar un trabajo mancomunado.

En la actualidad la inclusión educativa implica reconocer y comprender la diversidad de casos que se presentan en las aulas de clase con el fin de favorecer el proceso de aprendizaje de los estudiantes en este caso los educandos que presentan necesidades educativas específicas, como lo es el trastorno del espectro autista, el cual se ha convertido en un reto en el ámbito académico partiendo de que es un trastorno del cual se tiene poco conocimiento.

Teniendo en cuenta lo anterior es preciso mencionar que la inclusión de estudiantes con necesidades educativas específicas exige contar con una diversidad de medios y recursos para responder a las diferentes necesidades, en un contexto donde las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) son de gran importancia para mejorar la calidad de vida de las personas en este caso la población con autismo intermedio.

Por consiguiente, es fundamental aplicar estrategias innovadoras con el propósito de incentivar la comunicación en niños que manifiestan autismo intermedio que será dirigida por docentes, donde se plantea un sistema de comunicación aumentativa y alternativa utilizando pictogramas y sonidos asociados que permitan una comunicación directa y sencilla.

SUSTENTACIÓN

La inclusión de estudiantes con necesidades educativas específicas exige contar con una diversidad de medios y recursos para responder a las diferentes necesidades, como lo menciona el Ministerio de Educación Nacional el cual dice que la inclusión educativa significa, atender con calidad, pertinencia y equidad a las necesidades comunes y específicas que estas poblaciones presentan. Para lograr esto es necesario que gradualmente el sistema educativo defina y aplique concepciones éticas que permitan considerar la inclusión como un asunto de derechos y de valores, lo que significa implementar estrategias de enseñanza flexibles e innovadoras que abren el camino a una educación que reconoce estilos de aprendizaje y capacidades diferentes entre los estudiantes y que ofrezcan diferentes alternativas de acceso al conocimiento.

Es por ello que el problema del presente proyecto se aborda por su importancia tanto a nivel educativo como a nivel social. Se puede decir que los niños con trastorno del espectro autista se encuentran en una situación de vulnerabilidad, no solo por tratarse de una minoría social, sino porque en muchos casos la falta de formación específica de los profesionales de la educación hace que la atención que reciban no sea la adecuada, lo cual se logró evidenciar en el proceso de investigación realizado en el Instituto Técnico Guáimaral.

Por otra parte, se considera importante y útil este tema de estudio porque desde la perspectiva como docentes, creemos esencial dar a conocer que el TEA es un trastorno generalizado del desarrollo según el DSM- IV, el cual se presentan dificultades en la interacción y comunicación social además presentan patrones de comportamiento estereotipados y repetitivos. Teniendo en cuenta que uno de los grandes retos que enfrentan los niños autistas es la comunicación y por ende el lenguaje verbal por que presentan retraso en la adquisición del habla o ausencia del lenguaje, empleo no comunicativo del habla y uso literal del lenguaje y ecolalia inmediata o demorada, lo cual resulta una dificultad para relacionarse tanto en el entorno escolar como familiar es por eso que resulta necesario ser recursivos en la búsqueda de apoyos o estrategias que favorezcan el proceso del educando uno de estos apoyos son las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) las cuales resultan atractivas y llamativas a niños que presentan autismo.

Considerando que estamos en un contexto donde las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) son de gran ayuda para mejorar la calidad de vida de las personas en este caso la población con autismo intermedio lo cual se evidencia en investigaciones realizadas a nivel internacional como es el caso de la Fundación Orange de España la cual cuenta con diversos proyectos basados en las tic para niños con autismo como lo son: In-tic agenda, Pictograma Room, Azahar, e-mintza entre otros.

Cabe resaltar que es necesario disponer de tecnologías que son de gran ayuda para dar respuesta a las necesidades y preocupaciones que se presentan tanto en el entorno escolar y familiar. Por ello, es necesario que la presente investigación ofrezca una estrategia pedagógica basada en las TICS dirigida a los docentes para facilitar la comunicación en niños que presentan autismo intermedio de básica primaria del Instituto Técnico Guáimara San José de Cúcuta, con el fin de proporcionar una alternativa de solución a la dificultad que se presenta para así obtener resultados satisfactorios pero para ello es necesario la participación activa de todos aquellos que acompañan al niño en la vida diaria, para ello se necesita un trabajo mancomunado entre escuela y familia.

Dicha estrategia pedagógica se basará en la aplicación de un software educativo donde se plantea un sistema de comunicación aumentativa y alternativa utilizando pictogramas y sonidos asociados que permitan una comunicación directa y sencilla para lo cual se requiere que los docentes desarrollen creatividad, persistencia y autonomía, pero en especial el afecto, ya que son factores importantes para trabajar con educandos autistas, teniendo presente que los niños con Autismo Intermedio no presentan únicamente dificultades, es frecuente que muestren muchas habilidades y talentos que sorprenden y desconciertan a los adultos.

Se postuló una propuesta para fomentar la comunicación que nace a partir de la experiencia obtenida durante proceso de investigación, en donde se tuvo la oportunidad de visualizar en el aula regular el proceso de integración mas no de inclusión que realizan los docentes de la institución con niños que presentan autismo intermedio.

Por ende se toma como prioridad el desconocimiento y falta de capacitación de la mayoría de los docentes de la institución acerca del trastorno del espectro autista, sus características y como se ve afectada el área de la comunicación en ellos. Lo cual no posibilita una correcta intervención en el proceso de enseñanza.

Así mismo se desconocen las posibilidades que brindan las tecnologías de la información y comunicación en los educando autistas como lo menciona (Tortosa y de Jorge, 2000) quienes dicen que son una herramienta muy atractiva y útil para las personas con trastorno del espectro autista porque: Presentan una estimulación multisensorial, fundamentalmente visual y auditiva por ende son un elemento de aprendizaje activo, donde se destacan su versatilidad, flexibilidad y adaptabilidad.

De acuerdo a lo anterior se opta por la implementación de un software educativo y uso de una página web en el aula de clase para facilitar la comunicación en niños que manifiestan autismo intermedio que será orientado por docentes que tienen a cargo el proceso de enseñanza de estos niños en básica primaria para ello es necesario capacitar a los docentes, padres y/o tutores para conceptualizar sobre los temas centrales con el autismo, autismo intermedio y el uso de las TIC para proceder con la explicación y aplicación de esta estrategia de enseñanza visual.

RESULTADOS

Según los resultados de los instrumentos aplicados a los educadores, fueron parte fundamental para este proyecto, ya que permitió visualizar la falta de información y adaptaciones curriculares que se debe tener en cuenta al momento de intervenir con niños que presentan autismo. Pero se notó un gran interés por enriquecer ese conocimiento para mejorar la inclusión de los estudiantes mencionados.

De lo anterior nace la idea de utilizar un software educativo orientado por docentes que incentive la comunicación en niños y niñas que manifiesten autismo intermedio de básica primaria de esta institución. Actualmente la inclusión educativa implica reconocer y comprender la diversidad de casos que se presentan en las aulas de clase con el fin de favorecer el proceso de aprendizaje de los estudiantes en este caso los educandos que presentan necesidades educativas específicas, como lo es el trastorno del espectro autista, el cual se ha convertido en un reto en el ámbito académico partiendo de que es un trastorno del cual se tiene poco conocimiento.

Teniendo en cuenta lo anterior es preciso mencionar que la inclusión de estudiantes con necesidades educativas específicas exige contar con una diversidad de medios y recursos para responder a las diferentes necesidades, en un contexto donde las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) son de gran importancia para mejorar la calidad de vida de las personas en este caso la población con autismo intermedio.

Los cambios que producen las nuevas tecnologías van mucho más allá de sus usos sociales. También pueden ser una oportunidad para expandir el conocimiento con respecto a cómo funciona el cerebro y hasta mejorar la calidad de vida de chicos con trastornos del espectro autista (TEA).

CONCLUSIONES

El propósito fundamental del proyecto se enfatizó en proponer una alternativa de enseñanza innovadora, creativa y eficaz; para que los docentes de Instituto Técnico Guáimara generen una inclusión de los niños que manifiestan autismo intermedio, generando en ellos un espacio dirigido al aprendizaje en la cual los estudiantes adquieran la oportunidad de interactuar directamente con el conocimiento, y de esa manera sientan la necesidad y facilidad de comunicarse.

En este sentido, es relevante resaltar que el proyecto se fundamentó con el propósito de implementar una metodología que permita otorgar un avance en la comunicación de los estudiantes que manifiestan autismo intermedio de la institución, para ello se

tomó como referente el trabajo realizado en las prácticas de proceso formativo de pasantía.

Con lo anterior se logró recolectar la información necesaria para especificar la falta de estrategias pedagógicas que presentaban los docentes en cuanto al servicio prestado a los estudiantes que manifiestan autismo y de igual modo fue posible visualizar la reacción positiva que demuestran los estudiantes al vincularlos con recursos audiovisuales.

A partir de esto, se optó por la implementación de nuevas estrategias pedagógicas con el uso de las tecnologías en el aula de clase, la cual ayuda de forma atractiva a facilitar el reconocimiento de la variedad de imágenes y a su vez facilitando la comunicación, brindándole al docente una herramienta para que genere en el estudiante una nueva forma de aprender y jugar, innovadora que centre su atención del niño y logre mantener el interés.

Por medio del análisis de los resultados obtenidos se observó que esta estrategia, como herramienta pedagógica facilitó la comunicación y generó interés en los niños que manifiestan autismo intermedio; evidenciándose un avance significativo en ellos, considerándose este un aspecto fundamental en el ámbito educativo.

REFERENCIAS

- Wing y Gould. (1979). *Instituto Ciencias del Hombre*. Obtenido de Curso de experto en trastornos del espectro autista: http://ich.es/aula/cursos/Espectro_Autismo/pdf/Modulo1-A.pdf
- Asociación Estadounidense de Psiquiatría. (1978). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*.
- Association, American Psychiatric. (2002).
- Bezanilla y Martínez. (1996). *Análisis Didáctico de dos Conceptos Tecnológicos: Software y Software Educativo*.
- Bondy, Frost . (1994). sistema de comunicacion por intercambio de imagenes PECS.
- Booth y Dyson. (2006). *Campus interneccional de excelencia*. Obtenido de www.uam.es/personal_pdi/stmaria/sarrio/DOCUMENTOS,%20ARTICULOS,%20PONENCIAS,/Educacion%20inclusiva%20como%20derecho.%20Ainscow%20y%20Echeita.pdf
- Carmen Basil y Unitat de Tècniques Augmentatives de Comunicació. (2013). ARASAAC. Obtenido de <http://arasaac.org/aac.php>
- Fundacion orange y la fundación policlínica. (13 de Diciembre de 2013). *Fundación orange*. Obtenido de <http://fundacionorange.es/emintza.html>
- González. (1999). *Universidad del País Vasco*. Obtenido de El concepto de tecnologías de la información: <http://www.ehu.eus/zer/hemeroteca/pdfs/zer27-14-cobo.pdf>
- González, E. R. (1997). *seguridadoaxaca*. Obtenido de <http://seguridadoaxaca.jimdo.com/t%C3%A9cnicas-de-investigaci%C3%B3n/observaci%C3%B3n-directa/>

- Hernández, Fernández y Batista. (1998). *Metodología de la investigación*. (4ª Ed.). Mexico.
- Hernández, Fernández y Batista. (2010). *Metodologia de la investigacion 5ta edicion*. Mexico.
- Instituto colombiano del bienestar familiar. (2 de febrero de 2011). *orientaciones pedagógicas para la atencion y la promoción de la inclusión de niñas y niños menores de 6 años con autismo*. Obtenido de <http://www.icbf.gov.co/portal/page/portal/PortalICBF/RecursosMultimedia/Publicaciones/Editoriales1/CARTILLA-AUTISMO-5.pdf>
- Kanner, L. (1943). Trastornos Autistas del Contacto Afectivo . *Revista Española de Discapacidad Intelectual Siglo Cero* .
- Koon y de la Vega . (2000). *Servicio de información sobre discapacidad*. Obtenido de Las Tecnologías de la Información y de la Comunicación y los Trastornos generalizados del desarrollo: http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO22181/tecnologias_informacion_comunicacion.pdf
- Leidy Botello Tolosa, Ana Guerrero Zabala y Alix Peñaranda. (2013). DISEÑO DE UN SOFTWARE EDUCATIVO COMO HERRAMIENTA PEDAGÓGICA PARA FORTALECER EL USO DE LAS REGLAS ORTOGRÁFICAS EN LOS NIÑOS DE GRADOS SEGUNDO DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA MONSEÑOR JAIME PRIETO AMAYA. San José de Cúcuta, Colombia.
- Lesieur, J. (5 de Junio de 2008). Un abuelo crea un navegador web para su nieto autista. *El país*.
- Nilsa Albarracín Jáuregui, Ingrid Díaz Yáñez y Yelithza Rodríguez Cárdenas. (2012). INCLUSIÓN EDUCATIVA, ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS DIRIGIDAS A DOCENTES PARA APLICAR A NIÑOS QUE PRESENTAN AUTISMO INTERMEDIO DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA CASD MARÍA CONCEPCIÓN LOPERENA. DE SAN JOSÉ DE CÚCUTA. SEDE B. San José de Cúcuta , Colombia .
- Palao, S. (2013). ARASAAC. Obtenido de <http://catedu.es/arasaac/>
- Palao, S. (julio de 2013). ARASAAC. Obtenido de Portal Aragonés de la comunicación Aumentativa y alternativa : <http://arasaac.org/descargas.php>
- Pérez. ((2002)). Obtenido de Scribd: <http://es.scribd.com/doc/82860038/Documento-de-Scrid-de-Fase#scribd>
- Rubio, C. G. (2010). *Intervención psicoeducativa en necesidades específicas de apoyo educativo*. España: Pearson Educación .
- Rutter y Sussenwein. (1971). Aspecto teóricos y evolutivos del trastorno del espectro autista. En A. Cabezas, *Curso de experto en trastorno del espectro autista*.
- Tamayo, T. y. (1 de octubre de 2015). *Biblioteca Urbe*. Obtenido de <http://virtual.urbe.edu/tesispub/0094246/cap03.pdf>
- Tortosa y de Jorge. (2000). *Mi mundo autista*. Obtenido de Autismo y Tic: <http://mimundoautista.blogspot.com.co/2012/02/autismo-y-tic.html>
- Tortosa, J. y. (2000). *Mi mundo autista*. Obtenido de Autismo y Tic: <http://mimundoautista.blogspot.com.co/2012/02/autismo-y-tic.html>
- Urbina. (1996). *Análisis Didáctico de dos Conceptos Tecnológicos: Software y Software Educativo*.

Wing. (1988). *Instituto ciencias del Hombre* . Obtenido de Curso de experto en Trastorno del Espectro Autista:
http://ich.es/aula/cursos/Espectro_Autismo/pdf/Modulo1-A.pdf

Influencia del hipertexto en la construcción de la estructuración semántica

Germán Amaya Franky
german.amaya@unipamplona.edu.co
Luis Ramiro Portilla Flórez
iportilla@unipamplona.edu.co

RESUMEN:

El presente trabajo de investigación pretendió identificar la influencia de la lectura hipertextual en la construcción de la estructura semántica, teniendo como base que las teorías cognitivas del procesamiento de la información establecen que la información almacenada en la memoria humana se encuentra estructurada en una red asociativa de significados y gobernada por las leyes de la asociación.

La metodología de investigación se centró en el diseño cualitativo y el tipo de investigación estudio de caso, en el que se configuró una muestra de diez lectores. El modelo de comprensión lectora que orientó teóricamente esta investigación, se han tomado los aportes del Modelo Construcción-Integración (MCI) de Kintsch (1988-1998). Los resultados de la investigación permitieron demostrar que efectivamente la forma como se estructura y diseña el texto en un hipertexto, condiciona la forma como el lector organiza el conocimiento conceptual y cómo establece la red semántica.

PALABRAS CLAVE: Comprensión lectora, hipertexto, estructura semántica, aprendizaje declarativo.

INTRODUCCIÓN

El conocimiento conceptual está representado como estructuras cognitivas que integran nodos, enlaces y relaciones que permiten el recuerdo y la organización de la información, aspectos que pueden ser explicados desde las teorías del procesamiento de la información en general, y en particular por los modelos de memoria semántica y los modelos de memoria asociativa humana (HAM), entre otros.

Desde los avances en psicología cognitiva, se ha planteado que la memoria humana está conformada por estructuras semánticas que se enlazan por nodos, dando sentido y organización a los conceptos. Esta estructuración permite la accesibilidad en forma no lineal, garantizando así la búsqueda de la información desde la pertinencia de las necesidades situacionales.

“En términos formales, una red semántica es un conjunto de nodos y una serie de conexiones entre ellos. Los nodos representan conceptos o características de esos conceptos y los trazos que las conectan representan las relaciones existentes entre ellos” (Anderson y Brower (1973) en Manzanero, 2006. p. 01).

La lectura es un instrumento de construcción conceptual, pero, dichas posibilidades se han visto magnificadas o limitadas por las nuevas formas de mediación tecnológica, pues gracias a las emergentes tecnologías de la información y las comunicaciones, los contextos que posibilitan la construcción de los conocimientos y la aprehensión de los significados, se han modificado, tornándose dinámicos y cambiantes. En esta entramada de posibilidades se masifica y magnifica la escritura y lectura hipertextual, sugiriendo nuevas convenciones a la estructuración conceptual que posibilitan los textos escritos.

Cabe resaltar que el hipertexto es una estrategia de escritura no lineal que faculta la lectura por fragmentos de texto, permitiendo al lector tomar su propio camino en el desarrollo de la misma y otorgando un papel más protagónico y de complicidad al lector.

“Hipertexto, palabra acuñada inicialmente por Theodor H. Nelson en la década de 1960. Como él mismo explica: con hipertexto me refiero a una escritura no secuencial, a un texto que se bifurca, que permite que el lector elija y que se lea en una pantalla interactiva: De acuerdo con la noción popular, se trata de una serie de bloques de texto conectados entre sí por enlaces que forman diferentes itinerarios para el usuario. (Landow, 2006. p. 25).

En esta creciente telaraña de textos, gráficos y contenidos, se ha relacionado al hipertexto como un modelo análogo a las estructuras mentales propuestas por las teorías semánticas, hecho que ha motivado la curiosidad investigativa, pues si la estructuración del hipertexto presenta características propias establecidas en los modelos de memoria semántica, debería ser tomada en cuenta a la hora de proponer lecturas hipertextuales en los procesos de enseñanza y aprendizaje de contenidos declarativos.

Desde lo expuesto hasta este momento, surge el siguiente interrogante: ¿La práctica de la lectura hipertextual influye en la estructuración del conocimiento conceptual y factual?

Antecedentes:

La revisión bibliográfica que precede la presente pesquisa, permite relacionar algunos estudios que demuestran que la lectura hipertextual condiciona la organización semántica que el lector otorga en la comprensión del texto.

Con relación a la influencia del hipertexto en la construcción del conocimiento declarativo, es necesario resaltar un estudio presentado por Naumann, Richter, Christmann & Groeben (2007), quienes se han centrado primordialmente en identificar la influencia existente entre el tipo de lectura que realiza el aprendiz, ya sea lineal o hipertextual, y la capacidad de memoria de trabajo que influye en los

procesos cognitivos y metacognitivos necesarios para la adquisición del conocimiento declarativo.

Los resultados pudieron demostrar que los lectores con poca capacidad de memoria de trabajo (memoria a corto plazo), no presentaron mejoras en el recuerdo del conocimiento declarativo, independientemente del tipo de lectura realizado.

En otra investigación, DeStefano & LeFevre (2005) parten de la premisa que sustenta que la lectura hipertextual favorece los procesos de comprensión y retención de textos a lectores con poca capacidad de memoria de trabajo y con poco conocimiento previo del tema de lectura.

Al respecto, se pudo detectar que el hipertexto permitió la organización conceptual y la jerarquización del conocimiento declarativo como resultado de una mejor comprensión y mejor retención. Así mismo, se apreció que el hipertexto contribuyó en la estructuración semántica en los lectores con poca capacidad de memoria de trabajo.

Con relación a la influencia del hipertexto en la construcción de modelos mentales, Klois, Segers, & Verhoeven (2013), se interesan por investigar la influencia del hipertexto en dicha construcción, obteniendo como resultados que la construcción de los modelos mentales han sido más ricos para los niños que realizaron lecturas hipertextuales, en comparación con los niños que realizaron lecturas lineales.

En un estudio presentado por Ladislao Salmerón & Victoria García (2011), de demostró que las características de navegación y la calidad de comprensión lectora, son directamente proporcionales, puesto que los jóvenes que realizaron la lectura hipertextual han demostrado mayores niveles de comprensión y organización de la información, frente a los jóvenes que realizaron lecturas lineales.

SUSTENTACIÓN

Modelo de comprensión lectora

Para el desarrollo de la presente investigación, se hace necesario tomar como referencia un modelo que establezca un marco de inteligibilidad en la comprensión de textos escritos. En este caso se han tomado los aportes del Modelo Construcción-Integración (MCI) de Kintsch (1988-1998), como un modelo proposicional que ha tenido mucha aceptación entre los investigadores que buscan una explicación al proceso de comprensión lectora.

Es pertinente resaltar que el MCI propone dos grandes fases, la construcción y la integración. En la primera fase el comprendedor construye las representaciones mentales en forma de proposiciones o en construcciones semánticas desde la información proporcionada por el texto. En este sentido, la activación de los nodos de las estructuras conceptuales necesarios para la interpretación de las ideas

proporcionadas en el texto, se establecen mediante proposiciones. En esta fase se construye el texto base.

La segunda fase denominada integración, es el momento en que se depuran los significados, dejando los que son relevantes y descartando los que son triviales para la interpretación del texto.

“Si se quiere investigar la comprensión textual, el foco de estudio no puede ser la decodificación sino más bien las relaciones semánticas y la estructura conceptual. Siendo el texto una unidad de sentido tan compleja, resulta adecuado distinguir un nivel del texto más cercano a la comprensión literal, como lo sería el texto-base; y otro nivel más cercano a una comprensión inferencial, el MS [Modelo de Situación]. Así, de un lado, el texto-base es la representación mental de los significados de las oraciones del texto (cadenas proposicionales), y para su construcción es necesario poseer un conocimiento sintáctico, semántico y pragmático de la lengua del texto (Kintsch, 1998). Por otro lado, los MS son las descripciones situacionales que el comprendedor construye a partir de las especificaciones descritas en el texto (reales o imaginarias), de su experiencia y conocimiento previos” (Tijero, 2009. P. 126).

Cabe resaltar que para Kintsch, los nodos de las redes conceptuales no son concebidos como lexemas, tal como lo expresan los conexionistas, éstos son interpretados como proposiciones. Una proposición puede entenderse como una cadena de signos expresados en un lenguaje formalizado, que representan entidades de la realidad y que pueden ser representados por imágenes de objetos reales. Lo que hace que una cadena de signos se pueda interpretar como una proposición, que será el valor de interpretación para el agente; en este sentido, una proposición es una oración con valor semántico definido.

“Desde los aportes de Tijero, (2009) las proposiciones son unidades de ideas que combinan más de una palabra de forma esquemática; permiten al teórico independizar la estructura sintáctica de la oración de su contenido semántico, por ejemplo las formas pasiva y activa de una oración tendrán la misma representación proposicional; y pueden combinarse para representar el contenido de textos completos. Si los nodos representaran conceptos, la representación de un texto sería muy compleja, ya que tendrían que proponerse reglas o algún tipo de elemento que restrinja la relación entre las palabras”. (pp. 131- 132).

Kintsch, enfatiza que en la comprensión del texto el lector parte de su conocimiento previo, y la comprensión dependerá de la relación que se establezca entre el texto y las estructuras de conocimiento existentes, que serán las bases del Modelo de Situación (MS). El MS es la esencia de la comprensión del texto, por eso muchos autores han cambiado la pregunta ¿cómo comprenden el texto los lectores, por la pregunta ¿cómo construyen los lectores el modelo de situación?

Metodología

Partiendo del objetivo propuesto en el presente estudio, centrado en **identificar la influencia de la lectura hipertextual en la estructuración del conocimiento declarativo (conceptual y factual), cuando el aprendiz se enfrenta a temas desconocidos**, y desde la naturaleza de los datos objeto en el presente trabajo, se

sugiere una mirada hermenéutica, enmarcada dentro del diseño cualitativo y el tipo de investigación estudio de caso. Este método de orden inductivo, analítico descriptivo, es el más adecuado para las características del presente estudio, camino a garantizar la pertinente interpretación de los datos.

Los participantes en total han sido 10 estudiantes de licenciatura que oscilan en edades entre 18 a 20 años, quienes conformarán los dos grupos, los que realizaron la lectura hipertextual y los que realizaron la lectura lineal.

Como marco teórico en la interpretación de la comprensión textual se ha empleado el modelo de Construcción-Integración (MCI) de Kintsch (1988-1998),

Categorización:

Las categorías que orientaron el proceso de recolección y análisis de la información, en su mayoría son preoperatorias, pues en esta investigación no han surgido categorías emergentes, dado que el modelo de comprensión lectora determinado, permitió la categorización de esta forma.

No	Categoría	Subcategoría	Código
1	Base de texto	Relaciones sintácticas	RELSIN
		Relaciones semánticas o retóricas	RELSEM
		Coherencia entre las relaciones anáforas	RELANÁ
		Relaciones de tiempo o temporales	RELATIENTEM
		Relaciones temáticas y su coherencia	RELATEMACOHE
2	Jerarquización de conceptos	Significado	SIGNIFICADO
		Jerarquización con relación al texto	JERARQUIZACIÓN
		Pertinencia de los nodos que orientan la jerarquización	NODOS
		Calidad de la relación entre nodos y sus conectores	RELANODOS
3	Estructura conceptual		ESTRUCTURA

Desarrollo de la actividad de campo

La actividad de campo inicia con la selección del documento que se pretende sea la fuente de la información declarativa en la presente investigación. Para este caso se ha seleccionado un hipermedia narrativo denominado **Gabriela Infinita**. Esta excelente creación literaria es el producto de un esfuerzo conjunto entre la Universidad Javeriana de Colombia y el apoyo del Ministerio de Cultura. Su autor es el ingeniero químico y magister en literatura, Jaime Alejandro Rodríguez Ruiz.

El hipermedia está alojado en un repositorio virtual y se accede libremente desde el portal de la página de la Universidad Javeriana de Colombia (http://www.javeriana.edu.co/gabriella_infinita/principal.htm).

La lectura es realizada por los estudiantes en una jornada de dos horas y media, unos usando el computador para acceder al hipermedia y otros en documentos tipo texto impreso. En la lectura podían tener recesos y tomarse el tiempo que deseen, no se establecieron restricciones ni condiciones para abordar el texto, simplemente el objetivo final estaba centrado en la comprensión. Cabe resaltar que a la lectura hipermedia se puede acceder desde cualquiera de sus enlaces, no es lineal.

Cada participante, una vez realizada la lectura, se tomaba un descanso de media hora y de forma individual, procedía a responder un cuestionario que pretende identificar la calidad de las relaciones sintácticas y semánticas construidas en la base del texto.

Finalmente se les sugiere a los participantes que bosquejen un mapa conceptual de las ideas que denoten la comprensión e interpretación general del texto, y la relación entre nodos; este ejercicio también es individual.

Instrumentos para la recolección de la información

La construcción de los instrumentos se abordan teniendo presente los principios propuestos en el Modelo Construcción-Integración (MCI) de Kintsch (1988-1998), desde donde se han tomado aportes que permiten determinar los momentos que aborda el lector camino a la comprensión del texto.

Instrumento para evaluar la comprensión en la base de texto:

- *La extracción del significado de las palabras desconocidas a partir del contexto durante la lectura:* En este momento se le permite al lector que extraiga la información esencial, que le permite construir un resumen del texto.
- *Cuestionario relaciones proposicionales:* Este instrumento consta de cinco preguntas cerradas, de selección múltiple con una única respuesta y una

pregunta abierta. Su objetivo es identificar las relaciones sintácticas y semánticas que ha establecido el lector con relación al texto.

- Mapa conceptual: Es una técnica que pretende recoger gráficamente la estructura conceptual que el lector se ha formado del texto, permitiendo establecer la relación en una red de significados donde los nodos representan los conceptos y los enlaces establecen las relaciones entre estos. Este instrumento es empleado para establecer relaciones de referencia, anafóricas, temporales, temáticas y expositivas. En este sentido, para las relaciones anafóricas el lector debería establecer las relaciones entre dos o más unidades lingüísticas en la que las unidades iniciales le otorgan sentido y significado a las últimas unidades leídas en el texto.

La jerarquización de los conceptos también ha sido tomada del mapa conceptual.

RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

En este espacio se mostrarán los resultados teniendo presente las dos categorías (base de texto y jerarquización de conceptos, tomados del modelo de comprensión lectora propuesto por Kintsch (1988-1998) y sus respectivas subcategorías como niveles de análisis en la presente investigación.

La comprensión del texto para los lectores que han desarrollado la lectura hipertextual es coherente con las intenciones del escritor. En este sentido, los resultados permiten identificar que las relaciones sintácticas y relaciones semánticas que los lectores han establecido luego de concluida la lectura, particularmente en la base del texto, son coherentes y permiten identificar que la estructura de las ideas corresponde al texto leído.

Todos los lectores del el hipertexto han acertado estableciendo las relaciones semánticas propuestas al finalizar la lectura, lo que permite afirmar que el hipertexto ha permitido la construcción de la base de texto para los lectores.

Ahora bien, con relación a las mismas categorías en el análisis de los comprendedores del texto que han realizado la lectura lineal, se apreció un número mayor de desaciertos en las relaciones sintácticas y semánticas. En este caso se puede considerar que el texto lineal ha permitido en menor posibilidad la construcción de la base del texto a los lectores.

En la categoría jerarquización de conceptos se ha podido apreciar para los agentes que desarrollaron la lectura hipertextual, que la comprensión de la idea principal del texto es coherente y reflejan las intenciones del autor, estableciendo una representación de los hechos en forma sintética y acertada.

En la construcción de un mapa conceptual para los comprendedores que han realizado la lectura hipertextual, se aprecia que la estructuración de la red semántica está fuertemente condicionada por la forma como se ha presentado al lector el diseño del hipertexto. Los mapas conceptuales presentados por los lectores, dibujan la estructura del hipertexto en todo su orden y jerarquía.

CONCLUSIONES

- Según los hallazgos, se puede afirmar que efectivamente la práctica de la lectura hipertextual influye en la estructuración del conocimiento conceptual y factual (declarativo), cuando el aprendiz se enfrenta a temas desconocidos.
- La forma como se presenta al lector el diseño de los nodos y enlaces entre nodos en un hipertexto, condiciona la estructuración de la red semántica y conceptual que el lector o comprendedor establece en la comprensión de un texto.
- La organización de la información en un hipertexto, posibilita la estructuración del significado y ayuda a la comprensión del texto, dado que la estructuración y jerarquización propuesta por el autor del hipertexto establece una organización y jerarquización previa que contribuye en la estructura semántica del lector.
- La lectura lineal sugiere mayor exigencia para el lector a la hora de organizar la estructura semántica y la comprensión, frente a la lectura hipertextual que coadyuva con el lector en este proceso.
- Las teorías de la memoria semántica son un marco teórico pertinente a la hora de buscar explicación a la construcción conceptual y semántica que surge de la lectura de un hipertexto.
- El modelo Construcción-Integración (MCI) de Kintsch (1988-1998), ha sido un marco teórico adecuado para identificar los momentos y procesos presentes en la comprensión de un texto escrito, para este caso un hipertexto.

BIBLIOGRAFÍA

- DeStefano, D. & LeFevre, J. (2005) Cognitive load in hypertext reading: A review. *Computers in Human Behavior* 23 (2007) 1616–1641
- Klois, S., Segers, E. & Verhoeven L. (2013) How hypertext fosters children's knowledge acquisition: The roles of text structure and graphical overview. *Computers in Human Behavior* 29 (2013) 2047–2057

- Landow, G. (2006) Hipertexto 3.0: Hipertexto 3.0: teoría crítica y nuevos medios en la era de la globalización.
- Mazanero, A. (2006) Procesos Automáticos y Controlados de Memoria: Modelo Asociativo (HAM) vs. Sistema de Procesamiento General Abstracto. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 2006, 59, 3. 373-412.
- Naumann, J. Richter, T.; Christmann, U. & Groeben, O. (2008) Working memory capacity and reading skill moderate the effectiveness of strategy training in learning from hypertext. *Learning and Individual Differences*, 18 págs. 197–213.
- Pérez, G. (2006) *Comprensión y Producción de Textos*: Bogotá D. C. Magisterio.
- Salmerón, L. & García, V. (2011) Reading skills and children's navigation strategies in hypertext. *Computers in Human Behavior*, 27 (2011) 1143–1151
- Tijero, T. (2009) Representaciones mentales: discusión crítica del modelo de situación de Kintsch. *ONOMÁZEIN* 19 (2009/1): 111-138.

Competencias en Tecnologías de Información y Comunicación de los estudiantes universitarios de la unidad Académica del Sur, Ixtlán del Río, de nuevo ingreso de Derecho, Ciencias de la educación y Psicología

Oscar Arturo Robles Martínez
oscar18547@hotmail.com

María Dolores Cossío Rivera
md_cossior@hotmail.com

Luis Alberto Flores Becerra
luisin37_2@hotmail.com

RESUMEN:

Este estudio tiene el propósito de conocer las competencias que tienen los alumnos de nuevo ingreso en la Unidad Académica del Sur, Ixtlán del Río. De los programas educativos de derecho, ciencias de la educación y psicología en el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación. La muestra incluye a los alumnos de nuevo ingreso en estos programas educativos. Los datos se obtuvieron por medio de un cuestionario aplicado a los estudiantes. Los resultados muestran que existen competencias en común que tiene que desarrollarse o potencializarse y que hay diferencia en competencias en Tic en estos programas educativos de la Unidad Académica del Sur, Ixtlán del Río.

PALABRAS CLAVE: Competencias, Tecnologías de la Información y Comunicación.

INTRODUCCIÓN

Para vivir, aprender y trabajar con éxito en una sociedad cada vez más compleja, rica en información y basada en el conocimiento, los estudiantes deben utilizar la tecnología de manera efectiva. Dentro de un marco educativo, la tecnología puede permitir a los estudiantes a convertirse en:

- Los usuarios capaces en manejo de tecnología de información
- Los solicitantes de información, analizadores y evaluadores
- Los solucionadores de problemas y tomadores de decisiones
- Los usuarios creativos y eficaces de herramientas de productividad
- Comunicadores, colaboradores, editores, productores
- Ciudadanos que contribuyen

La revolución tecnológica ha promovido una nueva sociedad marcada por los cambios globales y la innovación en las tecnologías de la información, influenciando la economía, la política, los aspectos competitivos, el mercado de trabajo, las estrategias de educación y nuevas estructuras de aprendizaje (Aypay, 2010; González, 2004), así como nuevas formas de recreación y de interacción inmediata y permanente, en tiempo real, a nivel mundial entre las personas (García, 2010). Se

trata de un nuevo paradigma que se está construyendo por la sociedad global a través de las TIC, la cuales atraviesan transversalmente los campos de la comunicación (Piedra, 2010), al conectar a las personas con la información, los productos y las ideas, operando tanto de manera individual como en las comunidades a nivel mundial (Aypay, 2010). Para enfrentar estos cambios las competencias en TIC han pasado a formar parte de los requisitos que se demandan en muchos de los puestos laborales.

Los enfoques que plantea la UNESCO implican el desarrollo de competencias en TIC en los centros educativos de todos los niveles. Las universidades, por ser sistemas educativos abiertos, no pueden estar ajenas a los cambios que ocurren en su entorno, por ello toman en consideración las necesidades de las políticas sociales, donde se señala la importancia de contar con habilidades en TIC para el desarrollo personal y social.

El desarrollo de competencias se plantea como un enfoque más cercano al mercado de trabajo (Tejedor y García-Valcárcel, 2006; Ben Youssef y Dahmani, 2008) y se puede decir que una persona competente, en determinada profesión, alude a quien realiza bien lo que se espera de ella, esto va de la mano con la definición de Ibarra (Estévez et al., 2003: 5), para quien una competencia es un "...conjunto de habilidades, destrezas, conocimientos y actitudes necesarios para el desempeño óptimo en una ocupación o función productiva determinada." Al relacionar este concepto con el uso de las TIC se puede decir que son las habilidades, destrezas, conocimientos y actitudes aplicadas al uso de los sistemas de información y comunicación, incluyendo el equipo que ello implica; específicamente, de acuerdo con el ICT Skills (Godoy, 2006), a la capacidad para realizar diseños en Web, manejar presentaciones, programas para elaborar gráficos, hojas de cálculo, bases de datos bibliográficas en línea, navegadores Web, programas de correo electrónico, aplicaciones para chat y procesadores de texto.

Los resultados obtenidos en este estudio de caso de tres programas educativos de Derecho, Ciencias de la Educación y Psicología, Abarcando el análisis de las competencias en Tic de los estudiantes de la Unidad Académica del Sur, Ixtlán del Río. Los resultados contribuyen a conocer, identificar y diferenciar las competencias en Tic que tienen los alumnos de nuevo ingreso en los tres programas educativos al entrar a la Universidad Autónoma de Nayarit, en la Unidad Académica del Sur, Ixtlán del Río.

Huerta, J., Pérez, I.S y Castellanos, A.R. (2000). Una formación por competencias profesionales integradas implica una preparación más completa y realista de los estudiantes, de acuerdo con las demandas actuales que requieren individuos con un pensamiento flexible, creativo, imaginativo y abierto al cambio.

Desde la perspectiva de Llorente y Cabero (2005), la alfabetización digital o tecnológica se presenta, en la actualidad, como elemento primordial para la

formación de los estudiantes universitarios, los cuales deben de ser competentes en el dominio de unos códigos específicos, sistemas simbólicos y formas de interaccionar con la información en formato digital y a través de la redes de comunicación.

Para adentrarse en el concepto de competencia, se presenta una definición, en la cual se considera que una persona competente es alguien que hace muy bien lo que se espera de ella en un campo determinado. Para Fuentes (2007: 53) una competencia es: *“un conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que se necesitan para realizar el desempeño eficaz de una ocupación o una función productiva”*.

Las competencias en TIC se pueden clasificar como: a) las *competencias básicas* de alfabetización digital, que se relacionan con el uso de las TIC en las actividades del aula y las presentaciones, involucra la aplicación de herramientas digitales para obtener información y el uso y desarrollo de materiales utilizando diversas fuentes en línea; b) las *competencias de aplicación* que están vinculadas con el uso de habilidades y conocimientos para crear y gestionar proyectos complejos, resolver problemas en situaciones del mundo real, colaborar con otros, y hacer uso de las redes de acceso a la información y a los expertos; c) las *competencias éticas*, cuando una persona entiende y demuestra el uso ético legal y responsable de las TIC (UNESCO, 2008).

Justificación

La importancia de conocer las competencias en Tecnologías de la Información y comunicación de la de los estudiantes de nuevo ingreso, para desarrollar o potencializar estas competencias. En donde se puedan tomar en cuenta para el desarrollo de las actividades de las unidades de aprendizaje del primer semestre que tienen en uno de los objetivos homogenizar las competencias en Tic de una manera transversal y para su trayectoria en su programa educativo que está formándose.

Planteamiento del Problema

Las universidades como instituciones que forman profesionales del siglo XXI, son contextos donde los estudiantes deben adquirir competencias en Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) para su desempeño académico y su posterior ejercicio profesional. De allí que se plantearan las siguientes preguntas para la que se puedan conocer las competencias en Tic. En la Unidad Académica de Sur, Ixtlán del Río. ¿Qué competencias tienen los estudiantes de nuevo ingreso en el uso de las TIC? ¿Existe similitud entre las competencias en el uso de las TIC de los programas educativos de derecho, ciencias de la educación y psicología? ¿Son iguales las competencias de las diferentes escuelas de nivel medio superior?

Así pues, el objetivo del estudio es analizar las competencias de las nuevas tecnologías por parte de los estudiantes universitarios de nuevo ingreso de tres programas educativos de este ciclo escolar, Derecho, Ciencias de la Educación y Psicología de la Unidad Académica del Sur, Ixtlán del Río.

Hipótesis

El contar con varios programas educativos que inician su ciclo escolar en la unidad académica del sur, Ixtlán del Río, nos permite establecer como hipótesis que existe similitud en las competencias en TIC de los alumnos de nuevo ingreso de Derecho, Ciencias de la Educación y Psicología.

Metodología de la Investigación

La investigación es de naturaleza cuantitativa, de forma aplicada de tipo exploratorio y descriptivo de estudio de caso sobre las competencias de los alumnos de nuevo ingreso. En este caso fueron los programas educativos de Derecho, Ciencias de la Educación y Psicología de la Unidad Académica del Sur, Ixtlán del Río. De la Universidad Autónoma de Nayarit.

El software que se utilizó para el procesamiento de los datos y análisis de frecuencias y de tablas de contingencia fue el SPSS Statistics de IBM la Versión 19.

Muestra de estudio

La muestra estudiada se compuso por 57 estudiantes como se muestra a continuación:

Programa Educativo					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Derecho	19	33,3	33,3	33,3
	Educación	20	35,1	35,1	68,4
	Psicología	18	31,6	31,6	100,0
	Total	57	100,0	100,0	

Tabla 1 Programa Educativo

Tabla de contingencia Género * Programa Educativo

Recuento

		Programa Educativo			Total
		Derecho	Educación	Psicología	
Género	Hombre	6	3	3	12
	Mujer	13	17	15	45
Total		19	20	18	57

Tabla 2 Género por programa educativo.

Técnicas de recolección de datos

Las técnicas utilizadas para recopilar la información fueron: encuestas a los alumnos de nuevo ingresos de los tres programas educativos de la Unidad Académica del Sur, Ixtlán del Río. La encuesta empleada permitió identificar: 1) características de la muestra, 2) las competencias de los estudiantes en relación a las TIC, valoración que

hacen los estudiantes del potencial de las TIC respecto a s papel de ayuda para el aprendizaje, así como las actitudes y motivación de los estudiantes hacia el uso de las TIC para su proceso de formación universitaria.

Resultados

N	Válidos	57
	Perdidos	0
Moda		2

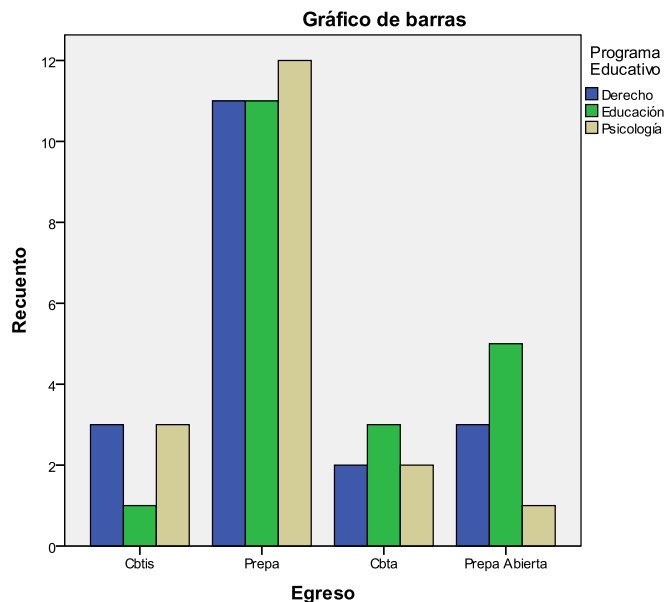
Tabla 3 Genero. Que la moda es que más mujeres están de nuevo ingreso en estos tres programas educativo en la Unidad Académica del Sur, Ixtlán del Río. Con un 82.5% son mujeres y 17.5% son hombres.

Tabla de contingencia Egreso * Programa Educativo

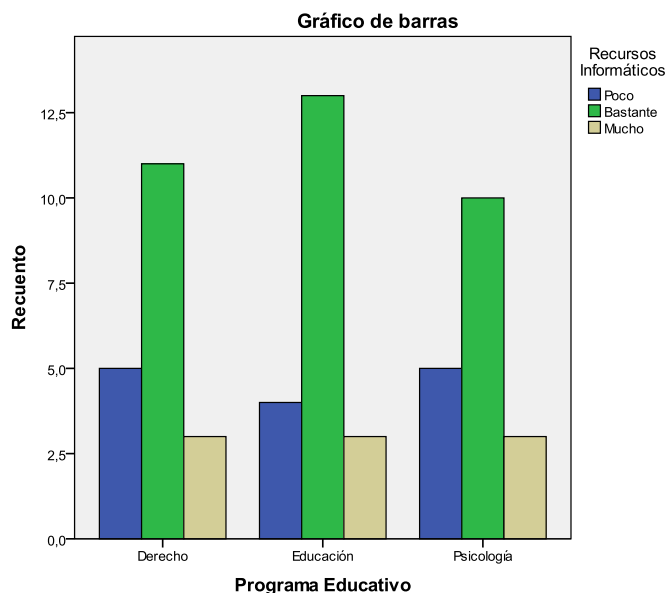
Recuento

		Programa Educativo			Total
		Derecho	Educación	Psicología	
Egreso	Cbtis	3	1	3	7
	Prepa	11	11	12	34
	Cbta	2	3	2	7
	Prepa Abierta	3	5	1	9
Total		19	20	18	57

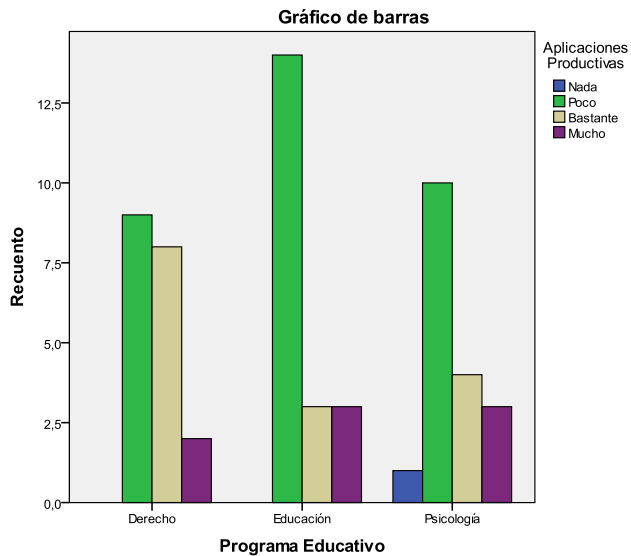
Tabla 4. Ingreso * Programa Educativo. Que los alumnos que ingresaron a estos programas educativos un 75.4 % son de preparatoria y el 24.6 % son de Cbtis.



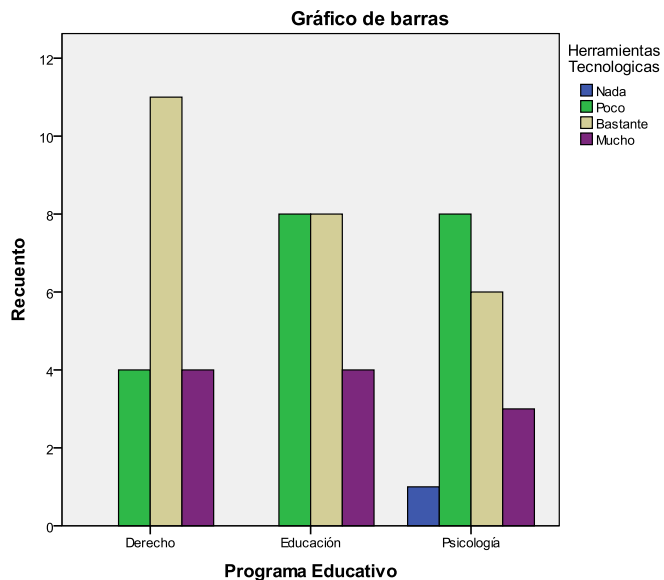
Gráfica 1. Egreso. En donde en primer lugar los alumnos de nuevo ingreso esta de prepa que es de la Universidad como es la prepa 6 de Ixtlán del Río o la prepa 8 de Ahuacatlán. Y en donde el programa de psicología es donde más alumnos son de prepa. En la carrera de psicología la mayoría de alumno son de la prepa y Cbtis, en Educación y Derecho son de Prepa y prepa abierta.



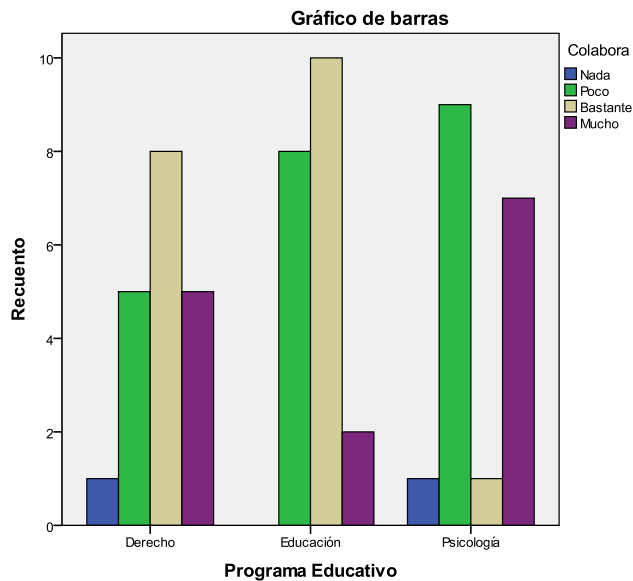
Gráfica 2 Recursos Informáticos. En donde los tres programas educativos utilizan bastante los recursos informáticos, primero Educación, Derecho y Psicología. En donde podemos notar que el número de alumnos que utiliza más poco los recursos informáticos es Derecho y Psicología. y El número de alumnos que utilizan los recursos mucho es igual en los tres programas educativos.



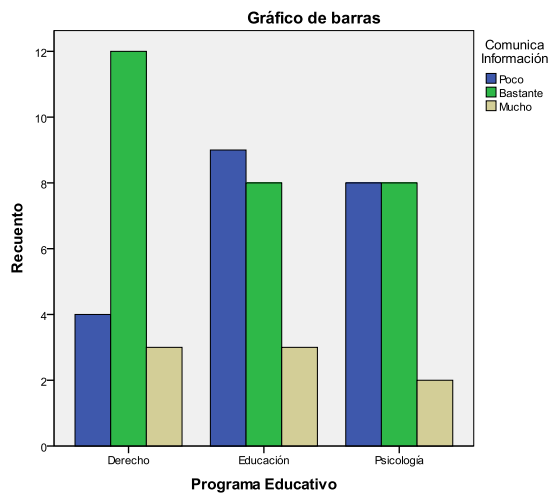
Gráfica 3 Aplicaciones Productivas. Que en los tres programas educativos de nuevo ingreso predomina que los alumnos utilizan poco aplicaciones productivas podemos existe que varios alumnos ya están utilizando mucho las aplicaciones de manera productiva.



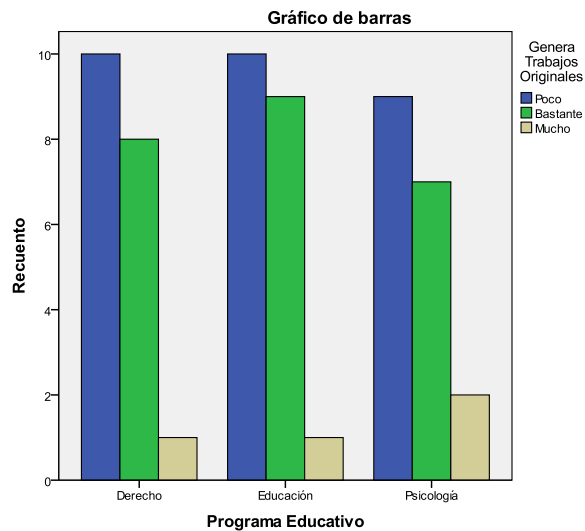
Gráfica 4. Herramientas Tecnológicas. Que en la adquisición de la información los alumnos de nuevo ingreso utilizan bastante las herramientas tecnológicas y como primer lugar Derecho, seguido de Educación y por ultimo Psicología. Pero el dato que llama la atención es que hay el comportamiento que hay alumnos que mucho aplican herramientas digitales para obtener información.



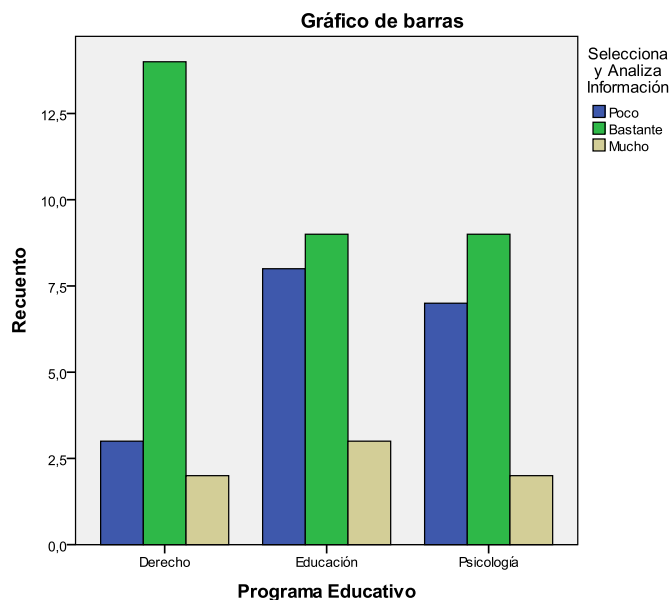
Gráfica 5 Colabora. En donde el que predomina más en los tres programas educativos es que poco interactúa y colabora con sus compañeros usando recursos digitales. Y que el que tiene el primer lugar es Psicología, Educación y Derecho. Pero teniendo también alumnos que interactúan y colaboran es psicología y Derecho.



Gráfica 6 Comunica Información. Que el programa de derecho es quien comunica bastante utilizando los medios y que educación y Psicología están igual de bastante. Y que hay un muchos alumnos que se comunican poco en primer lugar Educación, Psicología y derecho.



Gráfica 7. Genera Trabajos Originales. Que en los tres programas educativos la mayoría de los alumnos no genera trabajos originales. En donde no tiene desarrolla esta competencia en los tres programas educativos.



Gráfica 8 Información Ética. Que en los muchos alumnos de los tres programas educativos ya se está utilizando la información de manera ética y que más en derecho, educación, psicología. Y que en educación y psicología se utiliza poco la información de una manera ética.

CONCLUSIONES

Lo importante de conocer las diferentes competencias en tic que tienen los alumnos de los diferentes programas educativos para la planeación de actividades en donde estén dirigidas a desarrollar las competencias en tic o potenciar estas competencias y que permita que los alumnos tengan homogéneas estas competencias. En donde se puedan tomar desde una unidad de aprendizaje para desarrollarlas o potenciarlas.

El conocer las competencias de nuevo ingreso de un programa educativo como de interactuar y colaborar usando recursos digitales, permitiría que las actividades que se realicen con ese programa educativo estén a desarrollar y potencializar estas competencias desde sus unidades de aprendizaje del primer ciclo escolar. Como psicología que se demuestra que esta competencias esta baja, entonces permitiría realizar actividades para que las desarrollen y las potencialicen.

Tener identificada las competencias en tic que tienen en común los tres programas educativos de la Unidad Académica como lo es la comunicación de la información utilizando los medios. En donde se pudieran realiza actividades que permitan desarrollar estas competencias en Tic y si es un profesor que imparta en una unidad de aprendizaje en los tres programas educativos esa misma actividad seria para los tres.

Lo impresionante que puede ser los datos por ejemplo que como profesor nos demos cuenta que el estudiante de nuevo ingreso no ha desarrollado ningún trabajo de manera original. Como lo demuestra la gráfica 8 de este estudio. Que nos muestra que la mayoría de estudiantes de estos tres programas educativos, derecho, educación y psicología no ha realizado un trabajo original. Siendo todo un reto para cualquier profesor que les imparta una unidad de aprendizaje que le permita desarrolla trabajos de una manera original sin tener que caer al plagio. Desde las primeras Unidades de aprendizaje que esté llevando o tomando.

BIBLIOGRAFÍA

- Aypay, A. (2010). *Information and communication technology (ICT) usage and archivement in turñish students in PISA 2006.*, 9, from <http://tojet.net/articles/v9i2/9213.pdf>
- F. J. Tejedor, A. G. V., S. Prada. (2009). Medida de actitud del profesorado universitario hacia la integración de las TIC.
- Francisco D. Fernández Martín, F. J. H. L., Inmaculada Aznar Díaz. (2002). Las actitudes de los docentes hacia la formación en tecnologías de la Información y comunicación (TIC) apli. *Contextos Educativos*, 5, 253-270.
- García Jiménez, A. (2010). *Una aproximación al concepto de frontera virtual. Identidades y espacios de comunicación.*, 65, from

- http://www.revistalatinacs.org/10/art2/894_Madrid/16_Antonio_Garcia.html
- Godoy Rodríguez, C. E. (2006). *Usos educativos de las TIC: Competencias tecnológicas y rendimiento académico de los estudiantes universitarios barineses, una perspectiva casual.*, 10(35), from http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102006000400012
- Huerta, J. P., I.S y Castellanos, A.R. (2000). *Desarrollo por competencias profesionales integrales*, from <http://www2.ufro.cl/docencia/documentos/Competencias.pdf>
- Llorente Cejudo María del Carmen, C. A. J. Desarrollo de un Instrumento sobre competencias TIC en alumnos Universitarios.
- Llorente, M. C., J. (2005). Desarrollo de un instrumento sobre competencias TIC en alumnos universitarios.
- Navas, P. M. R.-. (2011). Memoria Tic y Blogs en Educación de Adultos.
- Sánchez, O. N. (2010). Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en los procesos educativos.
- Semero, S. P. (2015). *La utilización de las tecnologías de información y la comunicación en las educación en la isla de santiago de cabo verde desde la perspectiva de los profesores estudiantes y padres*. Unpublished Doctoral.
- Superior, S. d. E. M. (2013). *Tecnologías de la Información y la Comunicación*.
- UNESCO. (2008). Competency Standards Modules.
- Z., C. Actitud del docente ante la implementación del proyecto canaima como innovación tecnológica.

El uso de las TIC en el ámbito fiscal por los alumnos de la Licenciatura en Contaduría Pública

Iván Alejandro Brambila Pelayo

ibrambilapelayo@hotmail.com

Mildred Ivonne Del Castillo Gómez

midelcastillog@hotmail.com

Norma Angélica Torres Galindo

normatgdo@gmail.com

RESUMEN:

Contar con la tecnología es cada vez más importante, mantenerse comunicados y a la vanguardia es una de las necesidades que los jóvenes aún en sus momentos de estudio buscan tener acceso, ya sea a través de redes sociales como Facebook, WhatsApp o Twitter.

El uso de las TIC, el estudio y el análisis de los temas fiscales en el salón de clases, permite ahorrar tiempo, aprovechar el acceso a las páginas del Servicio de Administración Tributaria, de la Secretaría de Hacienda y Crédito Público, de la Cámara de Diputados, a las leyes fiscales, entre otras.

Ya que el contador no es sólo quien cuenta y registra números, es quien interpreta, aplica y analiza las disposiciones fiscales, con la finalidad de planear y evaluar la situación de la empresa, se considera importante que los profesores permitan su utilización durante las clases.

Para conocer la percepción que tienen los alumnos de la Licenciatura en Contaduría Pública del Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas (CUCEA) de la Universidad de Guadalajara, se aplica una encuesta a una comunidad de 258 alumnos de diferentes grados, con resultados que indican la importancia de utilizar herramientas tecnológicas que les permite crear habilidades necesarias para su desempeño escolar, con expectativas laborales y profesionales.

Con la cuantificación de los resultados, se determina la pertinencia del uso de las TIC, cimentada en la necesidad y conveniencia de su uso, para fortalecer la enseñanza basada en el aprendizaje del estudiante en beneficio del aprovechamiento conjunto en el salón de clases.

PALABRAS CLAVE: TIC, aprendizaje, licenciados en contaduría pública.

INTRODUCCIÓN

En el presente trabajo se realizó un análisis de los resultados obtenidos por la aplicación de una encuesta, sobre el uso de las TIC en el estudio, análisis de temas fiscales en el salón de clases, diseñada para dar a conocer la opinión y perspectiva de los alumnos de la Licenciatura en Contaduría Pública del Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas (CUCEA) adscrito a la Universidad de Guadalajara.

Desde la entrada en vigor del nuevo plan de estudios de la licenciatura arriba citada (agosto 2013), se hace notar un cambio inminente en el plan de estudios, en donde

se incluye el uso de las TIC como instrumento de apoyo para el mejor desempeño del docente y mayor entendimiento del alumno.

Los dos supuestos, el del uso de las TIC, y el no uso de las mismas, tanto en el estudio como en el análisis de temas fiscales en el salón de clases, obedecen a la necesidad de incluir registros electrónicos como parte de las obligaciones fiscales que tienen en la actualidad los contribuyentes, por lo que se requiere que los estudiantes de los temas impositivos conozcan, utilicen y distingan los instrumentos tecnológicos a su alcance como parte del desempeño profesional que deben tener ante la sociedad. El no uso de las TIC en el estudio y análisis de temas fiscales en el salón de clases, refiere a la necesidad que tienen los alumnos de conocer el origen, desarrollo, aplicación de procesos y procedimientos que les permite razonar para entender y dar solución a las diversas situaciones de los contribuyentes ante la autoridad fiscal, permitiendo a los estudiantes fortalecer las habilidades de razonamiento y toma de decisiones organizacionales, lo que no se puede lograr *tallando lápiz*.

La ventaja para el docente, refiere a una mejor planeación de sus clases, lograr objetivos y cumplir con el contenido programático; la desventaja, el avance tecnológico y las habilidades de los jóvenes que rebasan en la mayoría de los casos al propio docente.

El objetivo de esta investigación es fortalecer las estrategias de integración de TIC en el proceso aprendizaje-enseñanza de los temas fiscales por los estudiantes que cursan la licenciatura en contaduría pública en la Universidad de Guadalajara.

Como consecuencia de lo anterior, surgen las siguientes preguntas de investigación: ¿Qué tipos de herramientas utilizan los estudiantes de la Licenciatura en Contaduría Pública?, ¿Cómo las usa? y ¿De qué forma contribuye a su aprendizaje en el ámbito fiscal?

La hipótesis que se plantea es la siguiente: la utilización adecuada de las TIC como herramienta de apoyo en el salón de clases fortalece el aprendizaje de la materia fiscal de los futuros licenciados en contaduría pública.

SUSTENTACIÓN

Las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC), son aquellas herramientas que basadas en el uso del computador permiten almacenar, procesar, presentar y transmitir información digitalizada. Son numerosas las herramientas que se agrupan bajo el nombre de las TIC.

El uso de éstas en la educación superior ha sido desde los años ochenta y su relevancia radica en que son herramientas encaminadas a apoyar tanto al profesor como al estudiante en el logro del objetivo de aprendizaje.

El ser humano normalmente accede al conocimiento mediante una serie de acciones como almacenar, recuperar, entender, comprender, usar y organizar la información que adquiere con los sentidos. Es capaz de aprender de esa manera y además utilizar después técnicas que emplea, como es el aprendizaje por la experiencia. Eso es a grandes rasgos en qué consiste la computación cognitiva (Garrido, 2016).

Para adaptarse a las necesidades de la sociedad actual, las instituciones de educación superior deben flexibilizarse y desarrollar vías de integración de las tecnologías de la información y la comunicación en los procesos de formación. Paralelamente es necesario aplicar una nueva concepción de los alumnos-usuarios, así como cambios de rol en los profesores y cambios administrativos en relación con los sistemas de comunicación y con el diseño y la distribución de la enseñanza (Salinas Ibáñez, 2004).

La figura fundamental en el proceso enseñanza aprendizaje es el estudiante; un estudiante sin el uso de las TIC puede ser eficiente, pero si emplea las herramientas tecnológicas que tiene a su alcance, desarrolla las habilidades y capacidades para su óptimo desarrollo profesional.

El internet es el medio que apoya a los estudiantes en la construcción del conocimiento, los provee de acceso a la información y servicio para la comunicación eficiente con otras personas (Jonassen, 2016).

La investigación explora el conocimiento que tienen los estudiantes con relación al uso de las tecnologías de información y la comunicación efectiva, así como la frecuencia con que la utilizan.

Se recabaron datos obtenidos de la encuesta aplicada a 258 estudiantes cuyas respuestas fueron analizadas a través de un conjunto de categorías establecidas y con base a la bibliografía estudiada para el análisis de los datos.

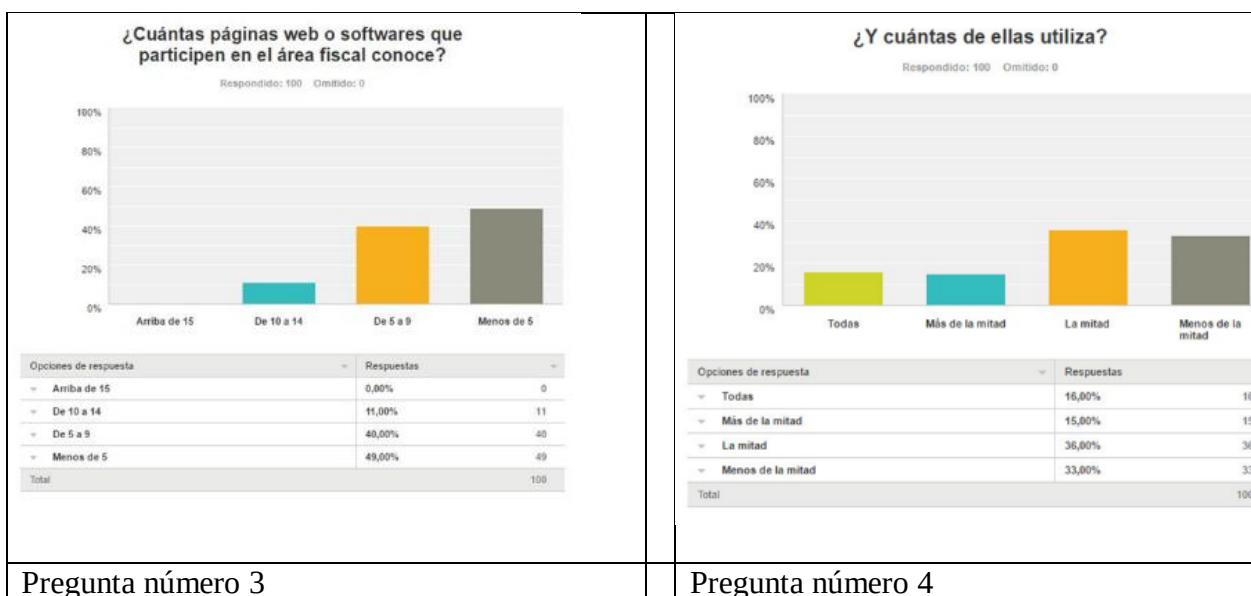
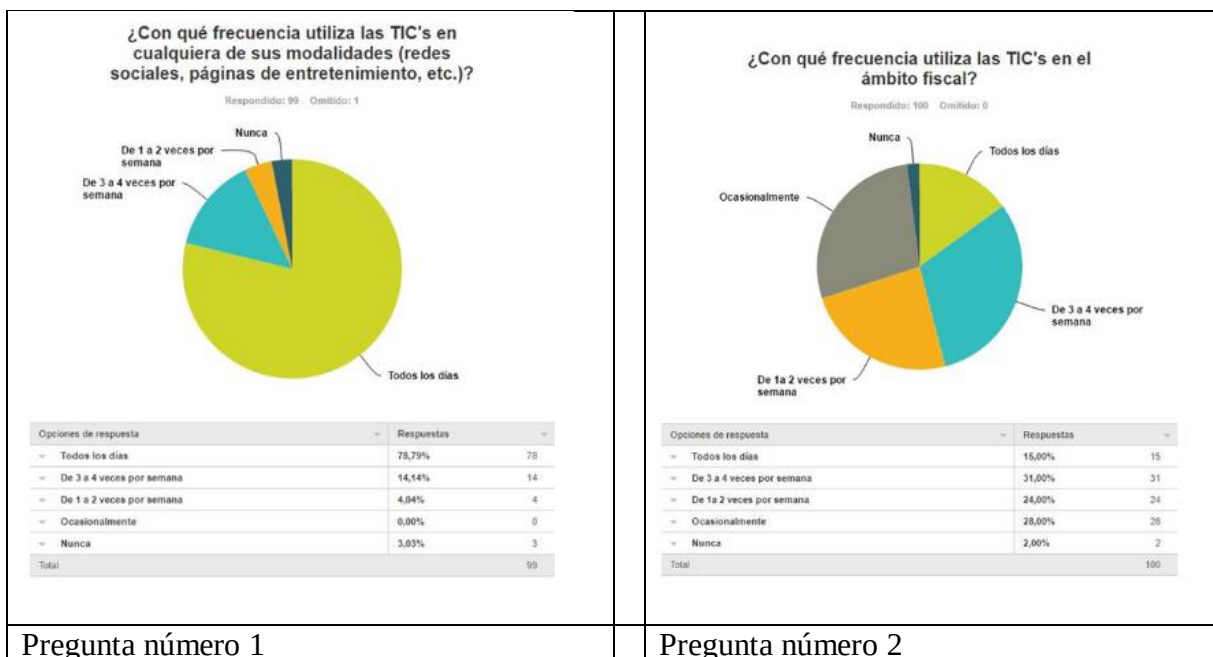
Encuesta aplicada a los alumnos de segundo, tercero y cuarto semestre, en horarios tanto matutino como vespertino, de los ciclos 2015-A y 2016A de la Licenciatura en Contaduría Pública del Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas (CUCEA) de la Universidad de Guadalajara.

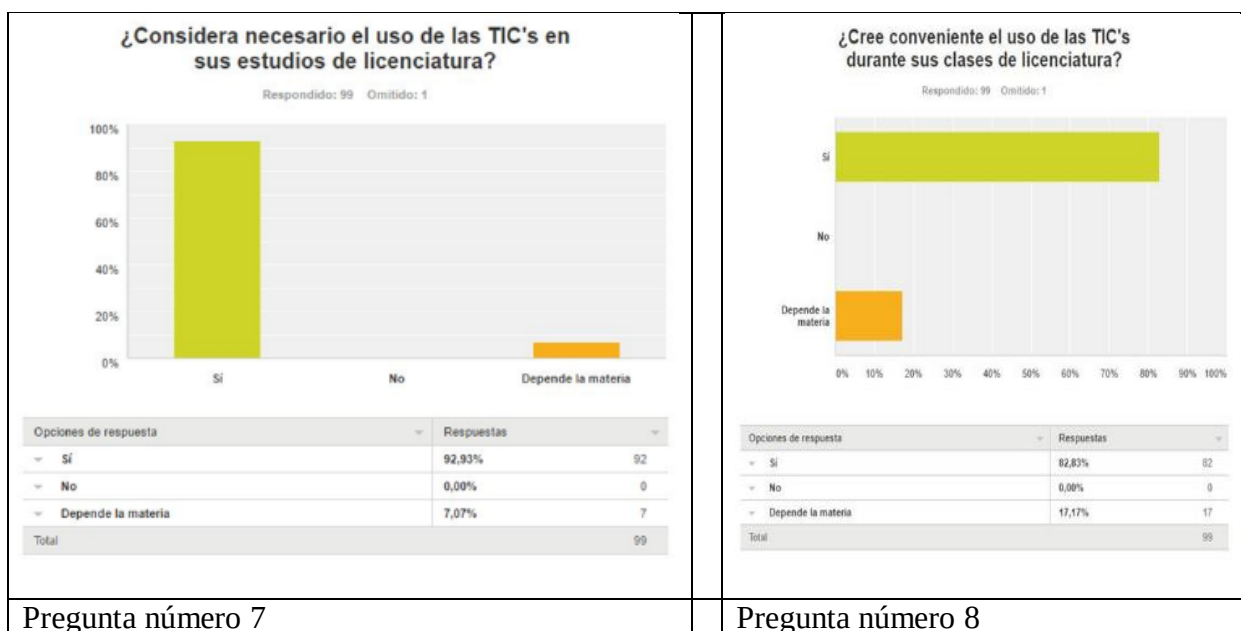
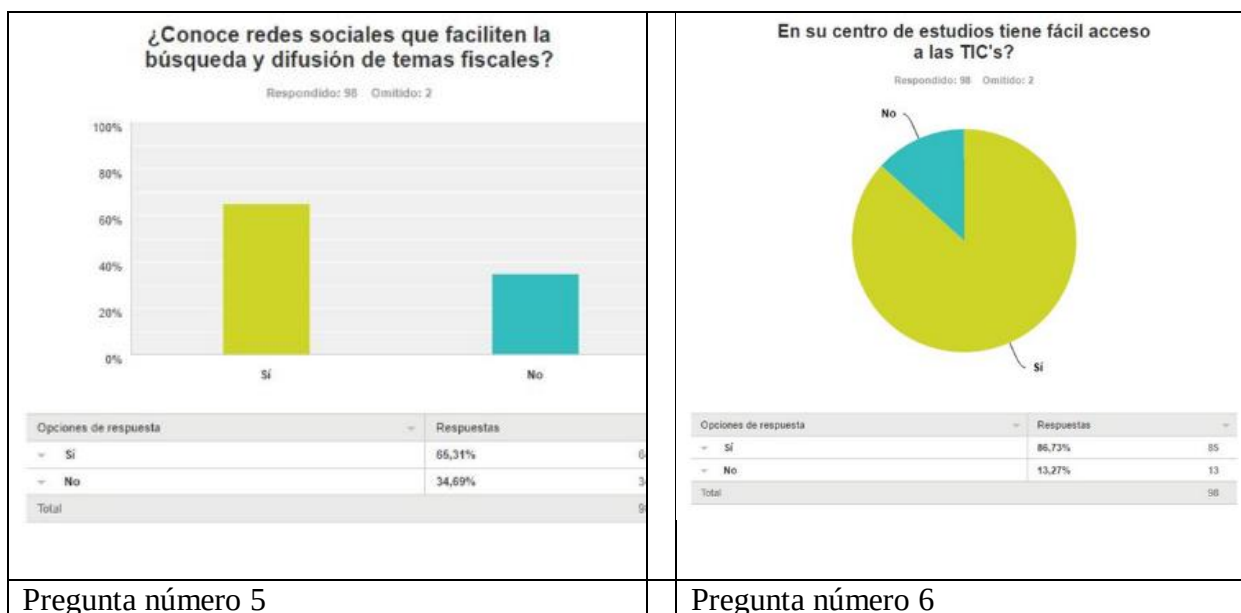
Pregunta 1. ¿Con qué frecuencia utiliza las TIC's en cualquiera de sus modalidades (redes sociales, páginas de entretenimiento, etc.)?	
A)	Todos los días
B)	De 3 a 4 veces por semana
C)	De 1 a 2 veces por semana

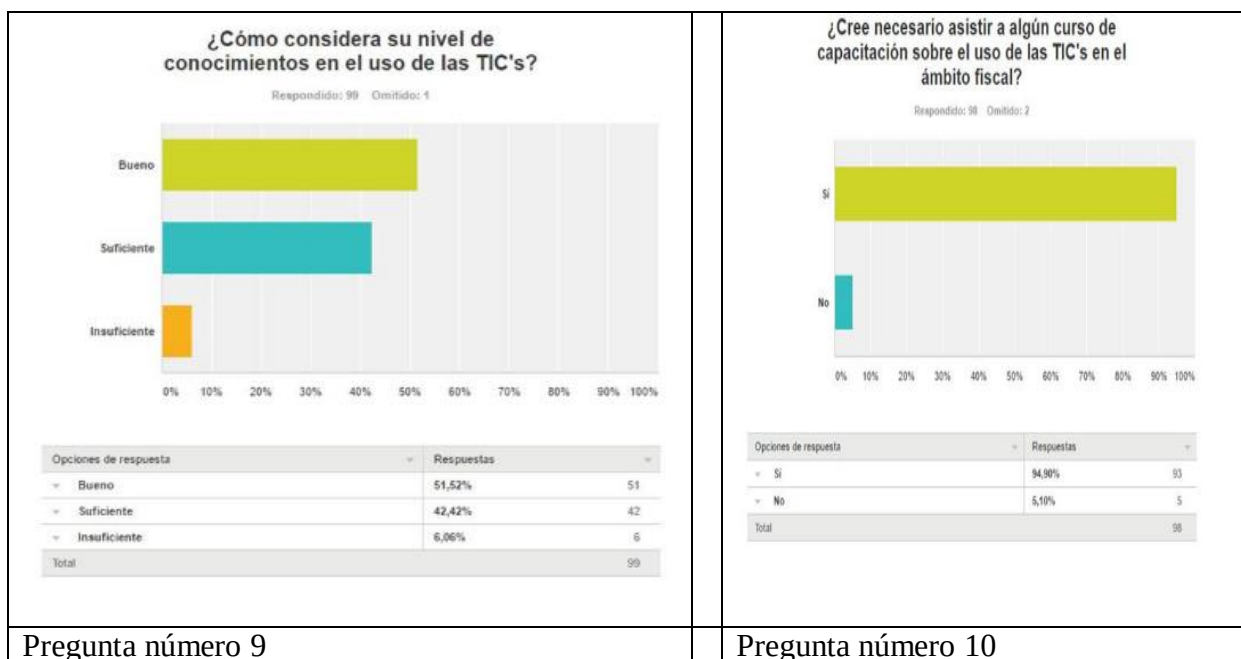
D)	Ocasionalmente
E)	Nunca
Pregunta 2. ¿Con qué frecuencia utiliza las TIC's en el ámbito fiscal?	
A)	Todos los días
B)	De 3 a 4 veces por semana
C)	De 1 a 2 veces por semana
D)	Ocasionalmente
E)	Nunca
Pregunta 3. ¿Cuántas páginas web o softwares que participen en el área fiscal conoce?	
A)	Arriba de 15
B)	De 10 a 14
C)	De 5 a 9
D)	Menos de 5
Pregunta 4. ¿Y cuántas de ellas utiliza?	
A)	Todas
B)	Más de la mitad
C)	La mitad
D)	Menos de la mitad
Pregunta 5. ¿Conoce redes sociales que faciliten la búsqueda y difusión de temas fiscales?	
A)	Sí
B)	No
Pregunta 6. En su centro de estudios ¿tiene fácil acceso a las TIC's?	
A)	Sí
B)	No
Pregunta 7. ¿Considera necesario el uso de las TIC's en sus estudios de licenciatura?	
A)	Sí
B)	No
C)	Depende de la materia
Pregunta 8. ¿Cree conveniente el uso de las TIC's durante sus clases de licenciatura?	
A)	Sí
B)	No
C)	Depende de la materia
Pregunta 9. ¿Cómo considera su nivel de conocimientos en el uso de las TIC's?	
A)	Bueno
B)	Suficiente
C)	Insuficiente
Pregunta 10. ¿Cómo considera su nivel de conocimientos en el uso de las TIC's?	
A)	Sí
B)	No

RESULTADOS O APORTACIONES

Con base en la investigación desarrollada, se encontró que es indispensable el uso y aplicación de las tecnologías de la información en el nivel de educación superior, en particular, el caso de los estudiantes de la Licenciatura en Contaduría Pública, adscrita a la División de Contaduría del Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas de la Universidad de Guadalajara.







Fuente: elaboración propia, a partir del SurveyMonkey, 2015.

BIBLIOGRAFÍA

- Bruce, B. C., & Levin, J. A. (1997). *Educational technology: Media for inquiry, communication, construction, and expression*. Journal of Educational Computing Research, 17(1), 79-102.
- EDUTEKA, (2003), *Un Modelo para Integrar TICs en el Currículo, Educadores*; EDUTEKA, Edición 16, Recuperado en febrero de 2015 de http://www.eduteka.org/tema_mes.php3?TemalD=0017
- Fouts, J. (2000). *Research on computers and education: past, present and future*. Recuperado en noviembre de 2014, en Bill and Melinda Gates Foundation. Sitio web: <http://gatesfoundation.com>
- Galvis, A. (2004). *Oportunidades educativas de las TIC*. Recuperado en marzo de 2015 del portal Colombia Aprende http://www.colombiaprende.edu.co/html/investigadores/1609/articles-73523_archivo.pdf
- Hooper, S., & Rieber, L. P. (1995). *Teaching with technology*. In A. C. Ornstein (Ed.), Teaching: Theory into practice, (pp. 154-170). Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- Jaramillo, P. (2005). *Uso de tecnologías de información en el aula. ¿Qué saben hacer los niños con los computadores y la información*.

- Jonassen, D. H. (1996). *Computadores como herramientas de la mente*. Recuperado en mayo de 2016 de http://www.eduteka.org/tema_mes.php3?TemaID=0012
- Laferrière, T., Breuleux, A. & Bracewell, R. (1999). *Benefits of Using Information and Communication Technologies (ICT) for Teaching and Learning in K-12/13 Classrooms*. Recuperado en febrero de 2014 del sitio web SchoolNet Program en <http://www.schoolnet.ca/snab/e/reports/benefits.pdf>
- Overland, K. y Mindt, T. (2002). *Technology and Texts: Hearing the Student Voice*. Annual Meeting of the Central States Communication Association. Milwaukee.
- Sánchez, J. (s.f). *Integración curricular de las TIC: Conceptos e ideas*. Recuperado en marzo de 2014 del sitio web de la Universidad de Chile en http://www.c5.cl/mici/pag/papers/inegr_curr.pdf
- Unigarro, M. (2004). *Educación virtual: encuentro formativo en el ciberespacio*. Bucaramanga: Editorial UNAB [12] Berrios, G. TIC aplicada a la educación. Temas de Informática Educativa. Recuperado en mayo de 2015 de: <http://mipagina.cantv.net/GERSONBERRIOS>.

El video digital y su contribución al aprendizaje de la asignatura de Tecnologías de la Comunicación y Gestión de la Información

Luis Aníbal López Arciniega

anibal@uan.edu.mx

Marco Antonio Chávez Árcega

mchavez00@hotmail.com

Alma Cristina Ramírez Covarrubias

alma.ramirez@uan.edu.mx

RESUMEN:

La metodología para el estudio tendrá un enfoque cuantitativo. El diseño es cuasiexperimental tipo descriptivo con grupo control y experimental. Por las características de la investigación la conformación de la muestra no requiere algún proceso estadístico, no hay formulación de hipótesis, lo que se responde son tres preguntas de investigación. Para ello, se pondrán a disposición de los participantes videos didácticos en YouTube sobre temas específicos para apoyar la comprensión de estos. Como primer paso y para contestar la variable rendimiento académico será utilizada la pre-prueba y la pos-prueba comparando datos con un grupo control. En un segundo momento y durante la intervención se utilizará el instrumento que responde al nombre Ficha de Evaluación de Videos Didácticos. Éste, será aplicado inmediatamente después de terminar el tema que contiene el video como estrategia didáctica para responder a la calidad en la producción de los videos en: (a) aspectos funcionales; (b) aspectos técnicos, estéticos y expresivos; y además (c) aspectos pedagógicos. Al finalizar la intervención y con la finalidad de reconocer la Aceptación por el uso de YouTube en el aprendizaje se utilizará un tercer instrumento que lleva por nombre, Aceptación por el uso de YouTube para procesos de Aprendizaje y que además, tiene como base el Modelo de Aceptación de la Tecnología, TAM por sus siglas en ingles.

PALABRAS CLAVE: *YouTube, Modelo de Aceptación de la Tecnología, Pedagogía 2.0, Video Educativo, Conectivismo.*

INTRODUCCIÓN

La sociedad en los albores del siglo XXI vive una revolución tecnológica, un enardecido avance debido al desarrollo de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (NTIC) las cuales, sin duda repercuten en las tradicionales prácticas de comunicación hasta hace décadas llevadas a cabo por el colectivo. En la actualidad, actividades inmateriales como la investigación, la educación y los servicios de todo tipo tienden a ser de vital importancia en la economía mundial (CEPAL, 2010). El debate entonces, es y será cómo enfrentar a tan importantes cambios que sacuden nuestra forma de producir, de vivir y de pensar (UNESCO, 2005).

Estas transformaciones han provocado que la evolución de un orden mundial hasta hace poco controlado a otro ahora vertiginoso haga necesario repensar y analizar cómo hacerle frente. A partir de ello, Castells (2006) reconoce que “Al final del siglo

XX, vivimos unos de esos raros intervalos de la historia caracterizado por la transformación de nuestra cultura material por obra de un nuevo paradigma tecnológico organizado en torno a las tecnologías de la información” (p.23). Es más, años atrás Hanna (2002) puntualizó sobre el uso de las NTIC en los entornos educativos debido a la revolución tecnológica que se reconocía en la época. El mismo autor, identificó que el desafío no es solamente el uso indiscriminado de herramientas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El verdadero reto ante la incorporación de las NTIC en la educación según lo destacan diversos estudios realizados por Cabero (2000, 2010) y Méndez (2009) además de Hanna (2002) es, cómo usarlas y para qué hacerlo.

Los avances tecnológicos han ocasionado una revolución en el cómo se provee educación y cómo se dan las relaciones interpersonales. Esta situación, hace repensar el rol del profesorado con la idea de hacer frente al proceso de enseñanza-aprendizaje. Según Sobrino (2011) en el marco de las NTIC y con la incorporación de la Web 2.0 en las comunicaciones se propicia y potencia una sociedad en red. En consecuencia, Pérez y Florido (2003) manifestaron en su momento que la renovación de la didáctica y del aprendizaje en aspectos de Teorías del Aprendizaje (TA) y de las Teorías del Diseño Instruccional (TDI) necesitan reflexionarse y desenvolverse con el propósito de contribuir a la enseñanza y el aprendizaje de manera pertinente y efectiva; Al respecto, Sobrino (2011) expresó: “Más en concreto, es necesario que la utilización de TIC se fundamente en teorías del aprendizaje que expliquen cómo la enseñanza puede ser renovada para actualizar las potencialidades de las herramientas de software social en nuestras aulas” (p 117).

Es así, que para referirse a la educación del nuevo milenio necesariamente se debe pensar en cómo enamorar y entusiasmar con la ayuda de la tecnología a las generaciones actuales que se congregan dentro y fuera del aula. En palabras de autores como Henao (1992) y más recientemente por García (2010) hay coincidencia en que entre los jóvenes existe un desinterés además de una gran apatía hacia los procesos educativos tradicionales ya que son vistos lentos y poco atractivos.

Con base en lo anterior, Henao (1992) comentó que el rol a desempeñar por los profesores debiera dirigirse a reinventar y reconstruir escenarios de enseñanza y aprendizaje novedosos que rompan con prácticas del pasado. Además, este autor señala que con la incorporación de la tecnología en la educación estos, debieran ser los que seduzcan y construyan puentes hacia la generación de espacios de conocimiento que se demandan en el aula. En este sentido, García (2010) responde que la emoción puede estar en las prácticas cotidianas de los jóvenes, las cuales están íntimamente relacionadas con aspectos visuales debido a su exposición tan abrumadora ante estos recursos.

SUSTENTACIÓN

Datos ofrecidos por CISCO (2011) empresa líder en telecomunicaciones al servicio de la Internet reconocía que el tráfico que circulará por la red global para el 2016 tendría un significativo crecimiento. Dicha empresa revelaba entonces, que una de las causas sería el aumento de tráfico de video. De forma específica, el informe demostró que para el mismo 2016 circularían 12 millones de minutos de video, lo cual es semejante a reconocer que pasarían 833 días por segundo. Sin embargo, ya en un informe reciente el mismo Cisco (2016) devela que:

Los servicios de video y contenidos seguirán siendo los líderes en comparación con todas las demás aplicaciones. El video por Internet representará el 79% del tráfico mundial de Internet en 2020 frente al 63% de 2015. El mundo alcanzará los tres millones de millones de minutos de video por Internet mensuales en 2020, lo que equivale a cinco millones de años de video al mes, o alrededor de un millón de minutos de video cada segundo (pp. 5).

Resulta indiscutible que la tecnología está interviniendo cada vez más en espacios de la sociedad. La educación es sin duda uno de estos que además, requiere renovar procesos para transitar de lo ordinario a lo extraordinario. Es por eso, que basados en las necesidades educativas y la aparición de recursos tecnológicos del agrado de las nuevas generaciones se debe discutir su utilización. En este sentido, Cabero (julio-diciembre, 2007) plasma la idea en el qué, el por qué y el para qué hacerlo. Agregan, Arancibia, Oliva y Paiva (2014) que solo reconocer el qué o cómo aprenden haciendo uso de la tecnología no basta, es necesario además, saber qué se hará en el proceso de enseñanza con estas tecnologías y averiguar su contribución educativa para los alumnos y para el mismo docente.

Cabe señalar, que con el uso de las NTIC que se integran en la plataforma de la Web 2.0 se hace posible repensar la educación y llevarla a nuevos escenarios. En palabras de Navarro (2009) los videos digitales por su impacto se declaran como potencialmente educadores si su incorporación en la educación se lleva bajo una estrategia didáctica bien diseñada. Por lo tanto, incorporar el video digital a la enseñanza y al aprendizaje podría aportar; más aún, cuando este medio está ganando terreno y se muestra como un recurso de uso cotidiano entre las nuevas generaciones.

El uso del video en la enseñanza y el aprendizaje específicamente en la educación terciaria es una realidad y ha tomado gran popularidad en los jóvenes. Cabe mencionar que este recurso tecnológico se ha ganado el derecho de ser vista como una estrategia poderosa de enseñanza que posibilita el desarrollo de aprendizajes significativos. Sin embargo, la incorporación en el diseño curricular de esta tecnología requiere de una planificación didáctica que integra a la audiencia y a los objetivos por alcanzar (García, 2014; Bravo, 1996). El mismo García (2014) al referir al video didáctico expresa lo siguiente:

El video didáctico impacta el aprendizaje al permitir al estudiante analizar y valorar la realidad a partir de descripciones e imágenes que puede ser imposible vivir o experimentar, estimular la búsqueda de nuevos conocimientos, promover la búsqueda de soluciones a situaciones y

problemas presentados a través del video, y evaluar su conocimiento, habilidades y destrezas al comparar sus comportamientos con los mostrados en el video.

El docente que planifica usar el video como recurso didáctico necesita fundamentalmente diagnosticar y caracterizar a sus estudiantes, analizar los objetivos de la asignatura, formular el o los objetivos que se quieren alcanzar, observar previamente el material, elaborar la guía didáctica, planificar las actividades a desarrollar antes, durante y después del video, determinar otras fuentes de información, y planificar la integración de los conocimientos con otras asignaturas y disciplinas (p. 65).

Ferrés (1994) presenta un par de investigaciones premiadas por la fundación Nobel que fueron publicadas en 1981 por David Hubel, Torsten Wiesel y Roger Sperry. Parte del resultado de estos estudios según el mismo autor fue, que el hemisferio izquierdo posee por encima del hemisferio derecho mayores capacidades para la lectura, la lógica, la escritura y la resolución de ecuaciones aritméticas. Esto privilegió que el hemisferio izquierdo haya sido favorecido para el desarrollo de actividades en la escuela del siglo XX. Agrega, que por prevalecer actividades de dicho hemisferio el proceso de enseñanza-aprendizaje transita de manera estructurada, bajo un orden jerárquico lo cual hace del proceso educativo algo racionalista y jerarquizado; dicho en otras palabras, la educación bajo este esquema beneficia solamente la percepción analítica. Pero, bajo el marco de un mundo agobiado por las Nuevas Tecnología de la Información y la Comunicación se hace imperioso la figura de un nuevo hombre, que a partir de identificar al ser humano como un ente que comprende por medio de los sentidos. Entonces, según este autor, los sentidos son ahora las ventanas a nuevos conocimientos bajo un nuevo lenguaje.

El mismo Ferrés (1994) subraya la importancia de los medios audiovisuales en la educación al señalar cómo se construye un nuevo lenguaje con esta tecnología. Con anterioridad, McLuhan (1969) indicó que en la era de la electrónica y debido al impacto de los medios de comunicación en la sociedad, el hemisferio derecho toma gran relevancia gracias a funciones emocionales que se manejan en esta región cerebral. El mismo autor destaca lo siguiente:

Los medios de comunicación han cambiado el entorno, hacen surgir en nosotros relaciones únicas de percepción sensorial. La extensión de un sentido cualquiera transforma nuestra manera de pensar y de actuar, nuestra manera de percibir el mundo. Cuando cambian estas relaciones cambia el hombre (p 41).

En esta misma línea de pensamiento está lo expresado por Berk (como se cita en Jones y Cuthrell, 2011), en cuanto a que el video es una herramienta poderosa en la construcción del aprendizaje en la actual Sociedad del Conocimiento debido al uso de ambos hemisferios cerebrales. Al debate se suma Pink (2008) al reconocer que el hemisferio izquierdo ciertamente fue necesario para impulsar la era de la información pero que actualmente ambas regiones cerebrales son indispensables en la era del conocimiento.

En consecuencia, los efectos en la educación no se dejaron esperar y Haase (2009) señaló que muchos estudiantes se encuentran más cómodos al trabajar en el aula bajo la comunicación en formato de audio y video, esto debido a las características del medio por donde se entrega el mensaje. En su momento, Bravo (1996) indicó que "el vídeo es uno de los medios didácticos que, adecuadamente empleado, sirve para facilitar a los profesores la transmisión de conocimientos y a los alumnos la asimilación de éstos." (p.100).

Por su parte, Pérez (2007) alude que el acelerado avance de la tecnología del video digital ha generado un nuevo medio de comunicación entre las nuevas generaciones. Se suma Pérez (2007) al mencionar que este recurso tecnológico puede ser un aliado muy poderoso en las actividades de aprendizaje en tipos como lo verbal, auditivo y kinestésico. Coincide Haase (2009) en cuanto a que el fenómeno del video ofrece nuevas posibilidades en la educación el siglo XXI. Es así, que los antecedentes acerca del uso del video en la educación ponen de manifiesto su importancia. En efecto, tenemos las menciones hechas por Cebrián (1994), Bravo (1996) y Navarro (2009) al referir que el video representa una herramienta potencialmente educadora si es llevada bajo una metodología didáctica y estos mismo, reconocen que los aciertos de este recurso en todos los casos vienen acompañados de estrategias bien pensadas, diseñadas y con objetivos claros.

Bravo (1996) realizó una investigación con un grupo de profesionales para la Escuela Técnica Superior de Ingenieros en Madrid España para la asignatura Métodos Matemáticos de las Técnicas; específicamente programación en lenguaje Fortran. La idea principal consistió en la incorporación de videos que él llamaría videogramas educativos y serían utilizados como soporte de información en todo el curso. Los resultados obtenidos al finalizar el estudio fueron favorables en aspectos de aprendizaje e índice de aprobación de la asignatura. Al igual, la valoración que hicieron los alumnos acerca del uso del videograma en el proceso de formación fue concebida como buena. Concluye Bravo haciendo hincapié que la efectividad del uso de videogramas en la educación recae en una estrategia didáctica bien estudiada. Además, recalca que este procedimiento llevado a cabo con responsabilidad puede asegurar ambientes de aprendizaje significativos.

Otra investigación es la realizada por Ramírez (2010) en donde se señala la experiencia para el desarrollo de competencias matemáticas en el aula. El curso estuvo acompañado de videos digitales recuperados de la plataforma YouTube que complementaron los contenidos del currículum. Los grupos que fueron sometidos al estudio eran de nivel básico. En este trabajo se manejó la idea en la que se asegura que el alumnado al cual se le aplicaría el programa experimental alcanzaría mejores rendimientos comparado con otro que tuvo nula intervención de recursos audiovisuales. Las conclusiones fueron favorables para el enunciado señalado en la hipótesis ya que al comparar los grupos, los datos muestran que los resultados favorecen ampliamente al grupo cuya intervención incluyó videos digitales.

Así mismo, Zahn, Schaeffeler, Giel, Wessel, Thiel, Zipfel y Hesse (2013) realizaron un estudio que tuvo como propósito comparar el rendimiento académico entre dos grupos de psicología. Solo uno de ellos diseñaría clips de video acerca de la obesidad los cuales serían depositados en la plataforma YouTube con la intención de beneficiar el aprendizaje. En sus conclusiones, Zahn et al. (2013) reconocen que el programa fue exitoso. Las evaluaciones realizadas dejaron ver diferencias en la adquisición de conocimientos entre el grupo control y el experimental. Además, los alumnos quedaron ampliamente satisfechos con el uso del video como estrategia de aprendizaje.

APORTACIONES

Por lo expresado, resulta entonces pertinente realizar un estudio donde se determinen estrategias didácticas para el uso del video digital en la web 2.0. De manera específica, se pretende fortalecer el proceso de enseñanza en la asignatura de TCGI a través de la inserción de contenidos audiovisuales que estarán disponibles en YouTube. También, este estudio se propone identificar como las redes sociales específicamente aquellas que albergan y reproducen recursos digitales de videos resultan potencialmente educadoras si son utilizados bajo una metodología educativa que dé certeza al cumplimiento de los objetivos propuestos, tal es el caso los del curso TCGI.

Con este estudio se intenta favorecer de manera directa a jóvenes universitarios en su aprendizaje mediante la aplicación de estrategias en el uso del video digital para el curso de Tecnologías de la Comunicación y Gestión de la Información ubicado en Tronco Básico Universitario de la Universidad Autónoma de Nayarit y así favorecer el desarrollo de competencias que faciliten el aprendizaje autodirigido. Sin duda, también los docentes de la asignatura de TCGI con los hallazgos podrán tener información que los oriente en el uso del recurso audiovisual en la clase. Además, pondrá a disposición insumos para diseñar, implementar y evaluar estrategias con tecnología que fortalezcan el currículo. Igualmente, estos resultados podrán repensar las prácticas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de otras academias; pero más importante, la Universidad del Occidente de México podrá contar con experiencias bajo un proceso metodológico que acerquen la educación terciaria a las nuevas generaciones hablando un mismo lenguaje.

REFERENCIAS

Adell, J. (2011). Pedagogía 2.0. En Hernández Ortega, J. Editor, Pennesi Fruscio, M. Editor, Sobrino López, D. editor y Vázquez Gutiérrez, A. Editor, (primera edición) Experiencias educativas en las aulas del siglo XXI. Innovación con TIC, (17). Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=475648>

- Arancibia, H. M., Oliva-F. I., & Paiva, C. F. (2014). Meaning processes mediated through a protagonists collaborative learning platform. *Comunicar*, 21(42), 75-85. doi:10.3916/c42-2014-07
- Bravo, L. (1996). ¿Qué es el vídeo educativo?. *Comunicar*. 6. p.100-105. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/158/15800620.pdf>
- Cabero, J. (julio-diciembre, 2007). Las necesidades de las TIC en el ámbito educativo: oportunidades riesgos y necesidades. *Revista Electronica Tecnologías Y Comunicación Educativa*, 45(21). Retrieved from <http://investigacion.ilce.edu.mx/stx.asp?id=2281>
- Cabero, J. (2000). La aplicación de las TIC ¿esnobismo o necesidad educativa?. *Red digital: Revista de Tecnologías de la Información y Comunicación Educativas*. (1). Recuperado de http://dialnet.unirioja.es/servlet/listaarticulos?tipo_busqueda=EJEMPLAR&revisita_busqueda=5297&clave_busqueda=114877
- Castañeda, L. L. (2009). El cibersalon: educación superior y youtube. *Chasqui : revista latinoamericana de comunicación*, 106, 76-81.
- Cabero, J. (2010). Los retos de la integración de las TICs en los procesos educativos. Límites y posibilidades. *Perspectiva educacional* 49(1), pp. 32-61. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3579891>
- Castells, M. (2006). *La sociedad red: una visión global*. Madrid: Alianza.
- Cebrian, M. (1994). Los videos didácticos: claves para su producción y evaluación. *Pixel-Bit revista de medios y educación* (1). Recuperado de http://dialnet.unirioja.es/servlet/listaarticulos?tipo_busqueda=EJEMPLAR&revisita_busqueda=2300&clave_busqueda=127245
- CEPAL (2010). Impacto social de la incorporación de las nuevas tecnologia de la información y comunicación en el sistema educativo. *Series políticas* 166. Recuperado de <http://www.eclac.cl/cgi-bin/getProd.asp?xml=/publicaciones/xml/4/41364/P41364.xml&xsl=/dds/tpl/p9f.xsl&base=/dds/tpl/top-bottom.xsl>
- CISCO,. (2011). El tráfico global de datos móviles se multiplicará por 26 entre 2010 y 2015. Cisco. Retrieved 3 March 2015, from <http://www.cisco.com/web/ES/about/press/2011/11-02-01-vni-trafico-global-datos-moviles-se-multiplicara-por-26.html>
- Jones, T. Cuthrell, K. (2011). YouTube: educational potentials and pitfalls, *Computer in the school*, 28(1), 75-85. doi:10.1080/07380569.2011.553149
- Ferrés, J. (1994). Televisión y educación. Barcelona: Buenos Aires.
- Garcia, E. E. (2010). El efecto y la educación en la cibercultura. *Quaderns digitals: Revista de Nuevas Tecnologías y Sociedad* 61. Recuerado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3144286>
- García, M. (2014). Uso Instruccional del video didáctico. *Revista De Investigación*, 38(81), 43-68. Retrieved from http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1010-29142014000100003&lng=es&nrm=iso
- Hanna, D. (2002). Nuevas perspectivas sobre el aprendizaje en la enseñanza universitaria, en Hanna, D. (ed): *La enseñanza universitaria en la era digital*, Barcelona, Octaedro-EUB,.

- Haase, D. G. (2009). The YouTube makeup class. *The Phisycs teacher*, 47(5), 272-273. doi: 10.1119/1.3116834
- Henao, O. (1992). El aula escolar del futuro. *Revista Educación y Pedagogía* 8-9. Recuperado de <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/viewFile/5678/5098>
- McLuhan, M. (1969). *La comprensión de los medios como las extensiones del hombre*. México: Diana.
- McLoughlin, C. & Lee, M. (2008). The tree of pedagogy for the next worked society: personalization, participation, and productivity. *International journal of teaching and learning in higher education*, 20(1), 10-27. Retrieved from <http://www.isetl.org/ijtlhe/pdf/IJTLHE395.pdf>
- Mendez, E.M. (2009). Utilidad del vídeo digital educativo como soporte en el aprendizaje. *Comunicación y pedagogía: Nuevas tecnologías y recursos didácticos* 238, p 20-25.
- Navarro, M. G. (2009). Los nuevos entornos educativos: desafíos cognitivos para una inteligencia colectiva. *Comunicar*, 17(33), 141-148. doi:10.3916/c33-2009-03-005
- Pérez, A., & Florido, R. (2003). Posibilidades y limitaciones de internet. *Etic@Net*, 1(2), 1-12. Retrieved from [http://www.ugr.es/~sevimeco/revistaeticanet/Numero2/Articulos/Posibilidades+y+limitaciones+de+Internet\[1\].pdf](http://www.ugr.es/~sevimeco/revistaeticanet/Numero2/Articulos/Posibilidades+y+limitaciones+de+Internet[1].pdf)
- Pérez, F.F. (2007). El vídeo digital en la clase de educación física. *EA, Escuela abierta: revista de Investigación Educativa* 10. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2520039>
- Pink, D. H. (2008). *Una nueva mente*. Barcelona: Kantolla.
- Ramírez, G. A. (2010). Youtube y el desarrollo de la competencia matemática : resultados de una investigación cuasiexperimental. *Contextos Educativos. Revista De Educación*, 13, 123-138. doi:10.18172/con.630
- Sobrino, M. A. (2011). Proceso de enseñanza-aprendizaje y web 2.0: valoración del conectivismo como teoría de aprendizaje post-constructivista. *Estudios Sobre Educación*, 20, 117-140. Retrieved from <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3679523>
- Zahn, C., Schaeffeler, N., Giel, K., Wessel, D., Thiel, A., Zipfel, S., & Hesse, F. (2013). Video clips for YouTube: Collaborative video creation as an educational concept for knowledge acquisition and attitude change related to obesity stigmatization. *Educ Inf Technol*, 19(3), 603-621. doi:10.1007/s10639-013-9277-5

Realidad Aumentada en la educación: más allá del Pokémon Go

María Palmira González Villegas
palmira.gonzalez@uan.edu.mx
Marco Antonio Chávez Árcega
marco.chavez@uan.edu.mx

RESUMEN

Es un hecho el éxito alcanzado por el videojuego Pokémon Go, ya que, a la semana de ser lanzado, el juego atrajo a más de 65 millones de usuarios, la gran mayoría de ellos jóvenes. El videojuego utiliza la Realidad Aumentada (RA) para que los jugadores participen con el entorno del mundo real. La RA proporciona nuevos caminos al aprendizaje y la enseñanza, los cuales son cada vez más reconocidos en la investigación. A pesar de que actualmente la RA es una de las tecnologías más emergentes en la educación, el valor de la RA en el ambiente de aprendizaje aún no está claro. Por otra parte, la motivación debe ser considerada seriamente porque está directamente ligada sobre los efectos en el aprendizaje. Pueden ser cuatro las maneras de aprovechar la aplicación de Pokémon Go en las instituciones educativas: Investigación, Matemáticas, Comunicación y en TIC. En este trabajo se realizó una revisión general de los beneficios de la RA en el ambiente educacional con respecto a los diferentes tipos de aplicaciones que ayudan a los educadores a decidir si la implementación tiene un efecto en el aprendizaje. La Realidad Aumentada es de gran ayuda en la práctica docente, pero aun hacen falta investigaciones al respecto para futuros trabajos de evaluación de aplicaciones utilizando la RA en el entorno educacional y que midan su impacto en el aprendizaje de los estudiantes.

PALABRAS CLAVE: Realidad Aumentada, Educación, Aplicaciones

INTRODUCCION

Es un hecho el éxito alcanzado por el videojuego Pokémon Go, ya que, a una semana de ser lanzado, el juego atrajo a más de 65 millones de usuarios, la gran mayoría de ellos jóvenes. El videojuego requiere que el jugador recorra las calles de su ciudad para descubrir toda clase de Pokémon, cuyas distintas especies aparecen dependiendo de la zona visitada. Las calles del mundo real aparecen representadas en Pokémon GO en forma de mapa, que muestra el lugar donde se encuentra el jugador (Serino et al., 2016).

El videojuego utiliza la Realidad Aumentada (RA) para que los jugadores participen con el entorno del mundo real. En concreto, el juego funciona mediante el uso de GPS del teléfono de los jugadores para dar la ubicación del mundo real y emplea la realidad aumentada para mostrar los animales (Pokémon) en la pantalla superpuesta sobre de lo que se ve delante del jugador. Los jugadores pueden tomar el Pokémon a través de la aplicación. Además, los jugadores pueden personalizar su avatar, unirse a una facción o "equipo" y cuenta con otras opciones.

La fiebre desatada por el juego ha llevado a millones de jugadores a desplazarse por las calles distancias kilométricas. La aplicación de realidad virtual aumentada vía celular va ganando cada vez más adeptos, en especial entre la población más joven, muchos de los cuales aún se encuentran en edad escolar (Pimentel, 2016).

Por ello, utilizar materiales educativos multimedia, como animaciones en 3D y modelos de e-learning basados en la simulación, son realmente útiles para mejorar la efectividad del aprendizaje, como, por ejemplo, la tecnología de Realidad Aumentada, ya que diversas investigaciones lo demuestran (Lee, 2012 y Wu, Lee, Chang y Liang, 2013). Esto podría impactar debido a que, varias instituciones educativas en países desarrollados se están enfrentando con un problema de falta de interés y motivación por parte de los estudiantes hacia las prácticas académicas tradicionales. La distancia creciente entre los métodos de enseñanza utilizados por los docentes y el uso diario de las herramientas tecnológicas en la vida de los estudiantes contribuye a ensanchar la brecha (Pérez y Contero, 2013).

En la actualidad existen diversos trabajos que utilizan RA en diversas áreas, por lo que es factible pensar que su uso en la elaboración de materiales didácticos y actividades de aprendizaje en todas las disciplinas universitarias puede ofrecer oportunidades de prácticas innovadoras que apoyen la preparación de los estudiantes para su futura vida laboral, fundamentalmente, en las especialidades científico y tecnológicas. De hecho, esta tecnología conjuga perfectamente la formación presencial con la educación a distancia de manera que se proporcionen experiencias de aprendizaje fuera del aula, más contextualizadas, desplegando nexos de unión entre la realidad y la situación de aprendizaje en que participan los estudiantes.

MARCO TEÓRICO

Realidad Aumentada

La Realidad Aumentada (RA) se refiere a una tecnología que superpone información adquirida del mundo real con datos virtuales (Iriarte, González y Chávez, 2014). De acuerdo con Azuma (1997), la RA es una variación de ambientes virtuales, donde se le permite al usuario ver el mundo real, con objetos virtuales superpuestos u objetos compuestos de éste. Por lo tanto, la RA complementa la realidad, en vez de reemplazarla completamente.

Además, la RA proporciona nuevos caminos al aprendizaje y la enseñanza, los cuales son cada vez más reconocidos en la investigación. A pesar de que actualmente la RA es una de las tecnologías más emergentes en la educación, el valor de la RA en el ambiente de aprendizaje aún no es muy conocido. Por otra parte, la motivación debe ser considerada seriamente porque está directamente

ligada sobre los efectos en el aprendizaje. De esta forma, las aplicaciones de RA, las cuales son más ricas interactivamente y visualmente que los medios tradicionales, parecen ser más atractivos y motivacionales que las herramientas tradicionales (Pérez y Contero, 2013).

La tecnología de RA tiene sus raíces en el campo de la investigación de interfaces dentro de las ciencias computacionales. Algunos de los conceptos básicos de la RA han sido usados en películas de ciencia ficción como Terminator (1984), Robocop (1987) y más actualmente Minority Report (2001), District 9 (2009), Oblivion (2013) o Elysium (2013), por citar solo algunas. El término RA fue acuñado por el investigador Tom Caudell en 1990, a quien se le solicitó mejorar los diagramas y marcadores usados para guiar a los trabajadores en el piso de una fábrica. Se propuso reemplazarlos con un aparato del tipo head-mount display (HMD) que mostraba un plano específico de esquemas a través de los lentes del dispositivo y los proyectaba en tarjetas reutilizables (Caudell y Mizell, 1992).

Beneficios de la Realidad Aumentada

De acuerdo con Diegmann et al. (2015), los beneficios obtenidos por el uso de la RA en la educación, pueden ser agrupados en 6 conceptos claves. Estos fueron definidos de acuerdo al análisis de 25 aplicaciones educativas con RA que aplicaron en su trabajo de investigación, como se muestra a continuación:

Estado mental

- Incrementa la motivación. Esto se refiere a que los estudiantes se muestran más ansiosos, interesados y comprometidos para hacer frente a las nuevas tecnologías, así como la enseñanza y el aprendizaje de los contenidos comparación con los métodos tradicionales. El beneficio se puede describir al ser los estudiantes "más proactivos" o con mayor voluntad de seguir aprendiendo con el uso de la tecnología RA después de la clase.
- Incrementa la atención. Esto se refiere a que los estudiantes prestan mayor atención a la tecnología y por tanto al contenido de la enseñanza y el aprendizaje.
- Incrementa la concentración. Esto se refiere a la concentración de los estudiantes durante el uso de las aplicaciones de RA. Al igual que incrementa la motivación a través de la aplicación RA, la interacción física inducida proporciona un alto nivel de concentración.
- Incrementa la satisfacción.

Conceptos de enseñanza

- Incrementa el aprendizaje centrado en el estudiante
- Mejora el aprendizaje colaborativo

Presentación

- Incrementa los detalles
- Mejora la accesibilidad a la información
- Incrementa la interactividad

Tipos de aprendizaje

- Mejora la curva de aprendizaje
- Incrementa la creatividad

Comprensión del contenido

- Mejora del desarrollo de las habilidades espaciales
- Mejora la memoria

Reducción de costos

De acuerdo con sus resultados, identificaron que dos beneficios fueron los más importantes por ser los más representativos de las aplicaciones. Estos fueron: Mejorar la curva de aprendizaje y que Incrementan la motivación. De esta forma, se puede valorar que el aprendizaje basado en el descubrimiento parece ser una dirección prometedora de la RA. Sin embargo, consideran que la RA no puede ser considerada como la bolita mágica en los entornos educativos que viene a resolver todos los problemas.

METODOLOGÍA

En este trabajo se realizó una revisión general de los beneficios de la RA en el ambiente educacional con respecto a los diferentes tipos de aplicaciones que ayudan a los educadores a decidir si la implementación tiene un efecto en el aprendizaje. Para tal efecto, se realizó una revisión literaria sistemática para identificar y analizar publicaciones pertinentes y actuales, dentro del área de estudio relacionada con las aplicaciones de la RA.

Se han analizado también artículos de referencia recientes que ponen de relieve las proyecciones y limitaciones tecnológicas actuales. También se realiza una revisión de artículos de investigación, publicados en los últimos cinco años, que analizan las aplicaciones más recientes de la RA en el campo educativo, y sus avances en el contexto de la interactividad.

Además, se analizó de manera general de los beneficios que tiene la RA en el ambiente educacional, mencionados por Diegmann et al. (2015), con respecto a los diferentes tipos de aplicaciones que permiten a los docentes en decidir si la implementación de una RA es razonable en ciertos escenarios educacionales.

Se aplicó un enfoque de investigación de 4 pasos: (1) Identificar publicaciones relevantes, (2) analizar las publicaciones identificadas (3) codificar y agrupar los beneficios (4) así como mapear los estudios relacionados.

En general, todas las investigaciones mencionadas evalúan los resultados de los estudiantes y la usabilidad del sistema de acuerdo a lo que muestran las mejoras del proceso de aprendizaje. La usabilidad del sistema es el factor clave para proporcionar una experiencia de aprendizaje satisfactoria, especialmente cuando la manipulación es una parte significativa.

RESULTADOS ENCONTRADOS

Westerfield, Mitrovic y Billinghamurst (2015), desarrollaron un Sistema de Tutoría Inteligente (STI) para el Ensamble de una Tarjeta Madre (ETM) con RA. Para el desarrollo de la aplicación se tomaron en cuenta muchos factores que se debían seguir, en total fueron 18 pasos.

Entre los pasos que contiene incluye propiedades específicas tomadas como valores booleanos (verdadero/falso) para poder completar cada paso que, en caso de no ser correctas, no es posible completar la tarea, como lo es colocar en sentido incorrecto algún componente, en una posición no indicada, si no se le han quitado los seguros para colocar el componente, si se encuentra alineado, entre otras cosas. De igual forma la aplicación le da la libertad al usuario en colocar en distintas posiciones algún objeto como lo es la orientación del ventilador o el “slot” donde se colocará la memoria RAM.

La aplicación cuenta con 275 posibles mensajes que se pueden mostrar dependiendo del tipo de interacción que se tiene con el usuario (errores, información, etcétera). Estos mensajes se muestran automáticamente mientras se realiza la tarea para un mejor desempeño, como se muestra en la Figura 1. Se pueden crear grupos de trabajo para crear un ambiente de competencia. Normalmente al iniciar una nueva tarea, el STI solo indica que esta se realizó incorrectamente en caso de ser así, y conforme el usuario intenta más, sin llegar a la solución correcta, llega un punto donde STI presenta una ayuda mejor llegando incluso a mostrarles la solución.

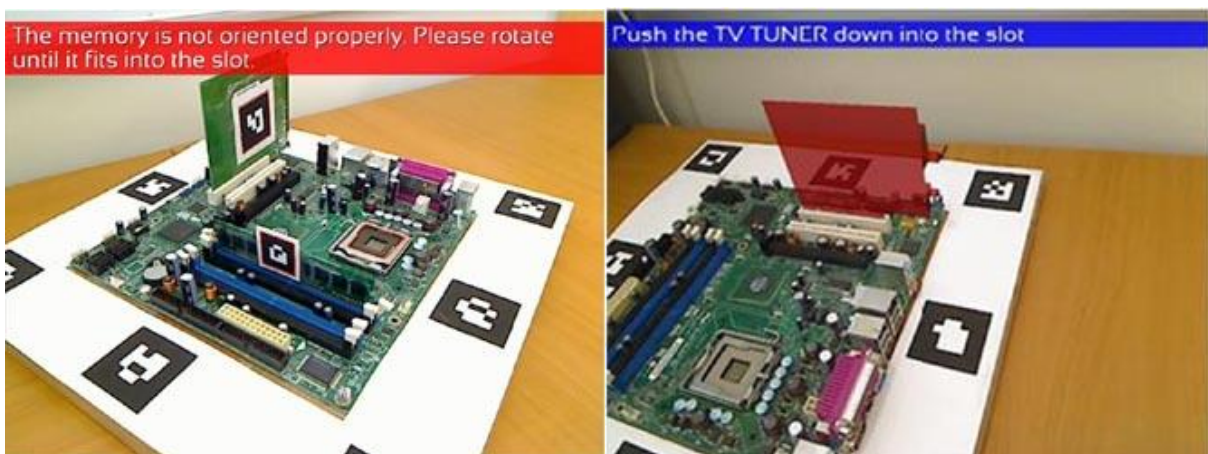


Figura 1. Sistema de Tutoría Inteligente (STI) para el Ensamble de una Tarjeta Madre (ETM) con RA (Westerfield, Mitrovic y Billinghamurst, 2015).

Se tomaron 16 individuos para el experimento, entre 18 y 45 años. Se realizó un test antes y después del experimento para conocer la percepción del sistema hacia los alumnos, resulto que los alumnos adoptaron mejores resultados del Sistema de

Tutoría Inteligente. Se comprobó que se mejoró el puntaje obtenido por los estudiantes en general en un 25% y la percepción aumento un 30% aproximadamente en comparación con sistemas similares sin la Tutoría Inteligente y la RA.

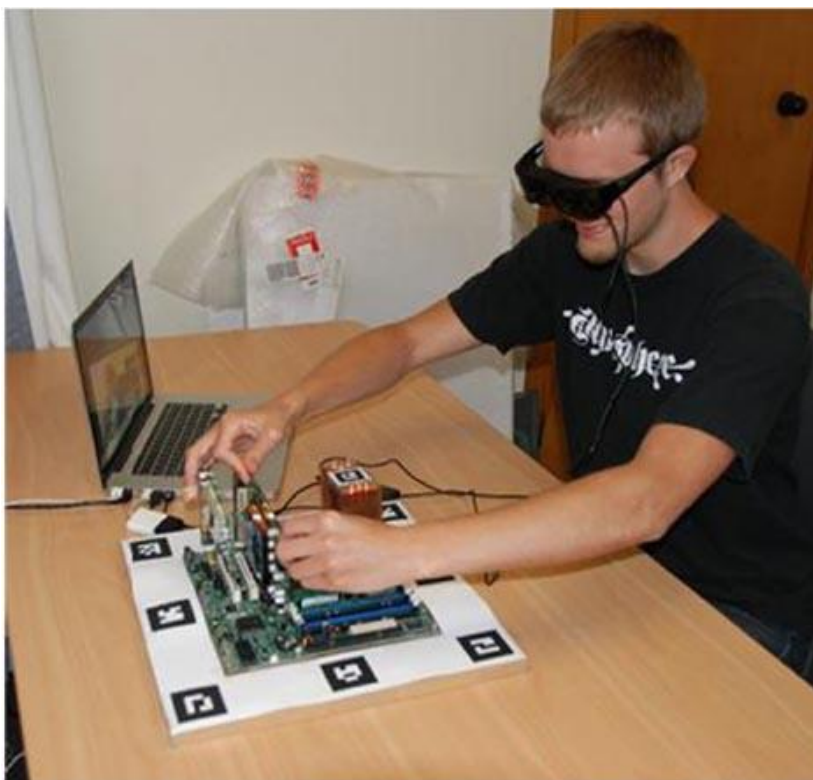


Figura 2. Estudiante utilizando el Sistema de Tutoría Inteligente (STI) (Westerfield, Mitrovic y Billingham, 2015).

La investigación desarrollada por Quintero, Salinas, González-Mendivil y Ramírez, (2015), muestra el diseño de una aplicación de RA para apoyar en el cumplimiento de los objetivos en el proceso de aprendizaje de las matemáticas. La aplicación que se desarrolló pretende facilitar y ayudar a la visualización de un objeto relacionado con el curso de Cálculo I, mediante una aplicación de Realidad Aumentada usado por estudiantes de ingeniería.

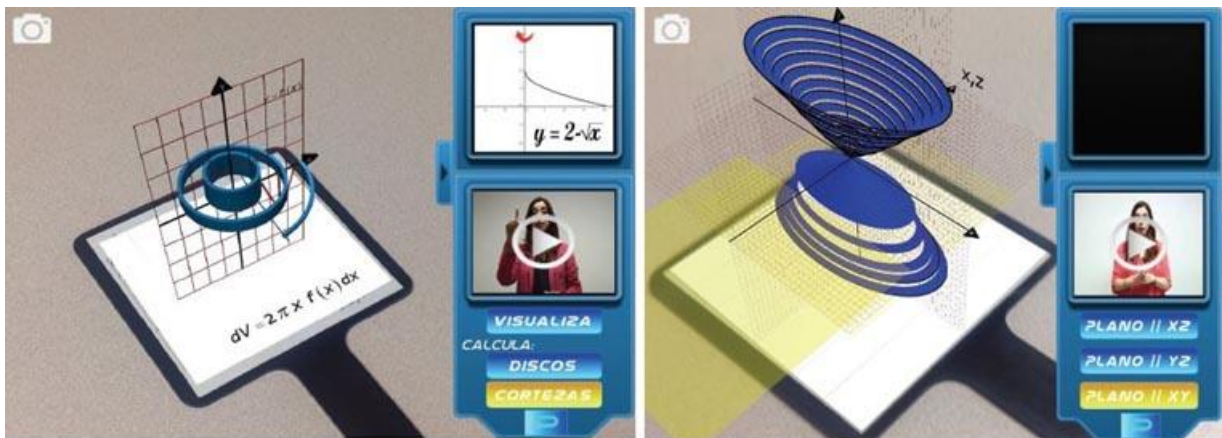


Figura 3. Aplicación de RA para curso de Calculo I (Quintero, Salinas, González-Mendívil y Ramírez, 2015).

La aplicación consiste en interactuar entre distintas formas y figuras generadas con formas senoidales, parabólicas, entre otras. La interfaz muestra un video en la parte central derecha, una explicación matemática tradicional en la parte superior derecha y algunos conceptos relevantes al momento de estudiar el concepto presentado en ese instante, así como una representación en 3D de la figura estudiada la cual funciona mediante RA. El elemento implementado en el curso de Calculo 2 ayudó mucho para el mejor entendimiento de los conceptos en Calculo 3.

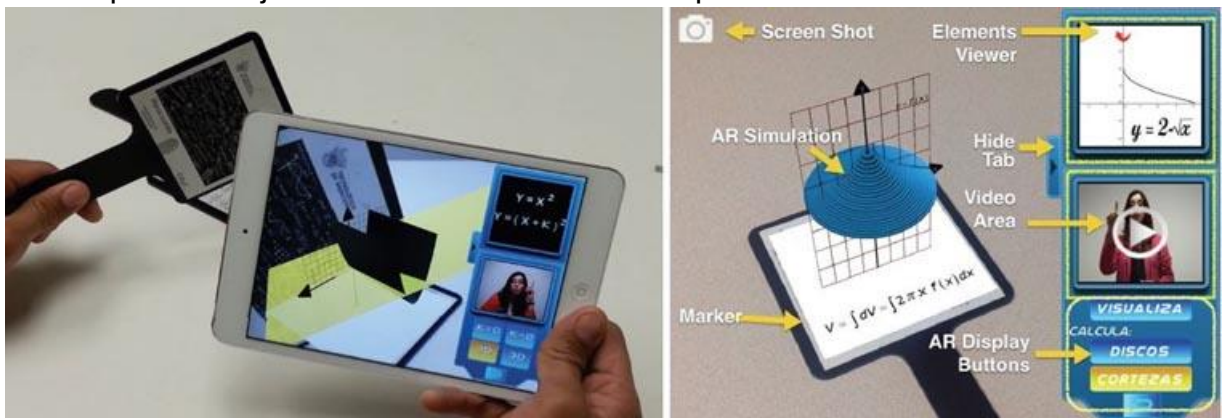


Figura 4. Uso de la Aplicación de RA para curso de Calculo I (Quintero, Salinas, González-Mendívil y Ramírez, 2015).

El primer encuentro por parte de los alumnos hacia la nueva herramienta fue en el curso de Calculo 1, y mostro un desenvolvimiento intuitivo por parte de los jóvenes para usar la aplicación. El motivo de este primer piloto fue detectar potenciales limitaciones y visualizar alcances del proyecto o incluso proponer alguna mejora.

Se usaron bases físicas (rectángulos) para generar un sólido y en algunos casos estas fueron usadas como cuchillos virtuales y así observar lo que significan las distintas curvas en el espacio. Concluyeron que usar la RA en el ámbito de la educación de las matemáticas, es posible entrenar habilidades matemáticas que son difíciles de imaginar para algunas personas como lo es la representación en 3D de algún concepto de 2D. Ahora el trabajo está enfocado en el diseño de la experiencia de aprendizaje dentro del salón de clases (Quintero, Salinas, González-Mendívil y



Ramírez, 2015).

Figura 5. Estudiantes utilizando la Aplicación de RA para curso de Calculo I (Quintero, Salinas, González-Mendívil y Ramírez, 2015).

Debido a que actualmente el dominio del idioma inglés es una necesidad que se ha planteado desde hace algún tiempo, Hernández, Quecha, Martínez, Cabrera y Gómez (2016), desarrollaron una aplicación móvil para el aprendizaje del inglés utilizando RA llamada AMBAR. Este trabajo de investigación plantea que la conexión con el estudiante sea mayor, que los niños puedan interactuar, caminar, jugar, seleccionar a través de un dispositivo móvil, logrando con ello la correspondencia total con el estudiante a través de los sentidos de la vista, el oído y el tacto. Con el desarrollo del proyecto se pretendió afrontar ese problema desde una edad temprana, con un software enfocado al aprendizaje de los niños. Con esta aplicación interactiva a la que se suma la inquietud de los niños, el aprendizaje puede resultar muy interesante.

La aplicación basada en RA hace uso del SDK de Vuforia, utilizando la pantalla del dispositivo móvil como un "lente" o "lente de búsqueda", dentro de un mundo de RA donde los mundos reales y virtuales parecen coexistir. Esta procesa la imagen de la cámara y es visualizada "en vivo" en la pantalla para representar una visión del mundo físico. Objetos virtuales 3D se superponen a objetos reales haciendo parecer estar estrechamente acoplados en el mundo real.

El software cuenta con cuatro niveles de juego:

- El nivel de reconocimiento está compuesto de 32 letras y 10 números, e incluye temas como: vocales, abecedario, números básicos y decenas.

- El nivel de objetos consiste de 69 palabras, con vocabulario esencial, en este juego se manejan temas mixtos para que el usuario amplíe su vocabulario.
- El nivel de gramática y verbos contiene 70 palabras y 8 pronombres personales, el usuario aprenden el significado de algunos de los verbos regulares e irregulares en el tiempo presente simple que se usan frecuentemente.
- El nivel de oraciones trabaja con oraciones en forma simple, tanto afirmativas como negativas, donde el usuario podrá construir oraciones con la sintaxis correcta.



Figura 6. Aplicación móvil para el aprendizaje del inglés utilizando RA llamada AMBAR (Hernández et al., 2016).



Figura 7. Interface de la aplicación AMBAR (Hernández et al., 2016).

Como puede verse en las Figuras 6 y 7, la interfaz usada es amigable, ya que está dirigida a niños de 6 a 10 años de edad. Por cada nivel existe una evaluación que el

niño debe realizar para completar el nivel, con esta evaluación el profesor conoce el avance logrado. El resultado del proyecto AMBAR fue que proporcionó un entorno que permite mostrar información dirigida a los cinco sentidos del estudiante, otorgando una mejor y rápida asimilación del conocimiento.

Por otra parte, Solano, Díaz y Bolaños (2015), señalan que Anatomy 4D es una aplicación que permitir a los estudiantes de todo el mundo aprender la anatomía de forma rápida y precisa. Su diseño permite que la puedan utilizar desde estudiantes de colegio hasta profesionales de la medicina. Esta aplicación fue desarrollada con el SDK de Vuforia en conjunto con Unity3d.

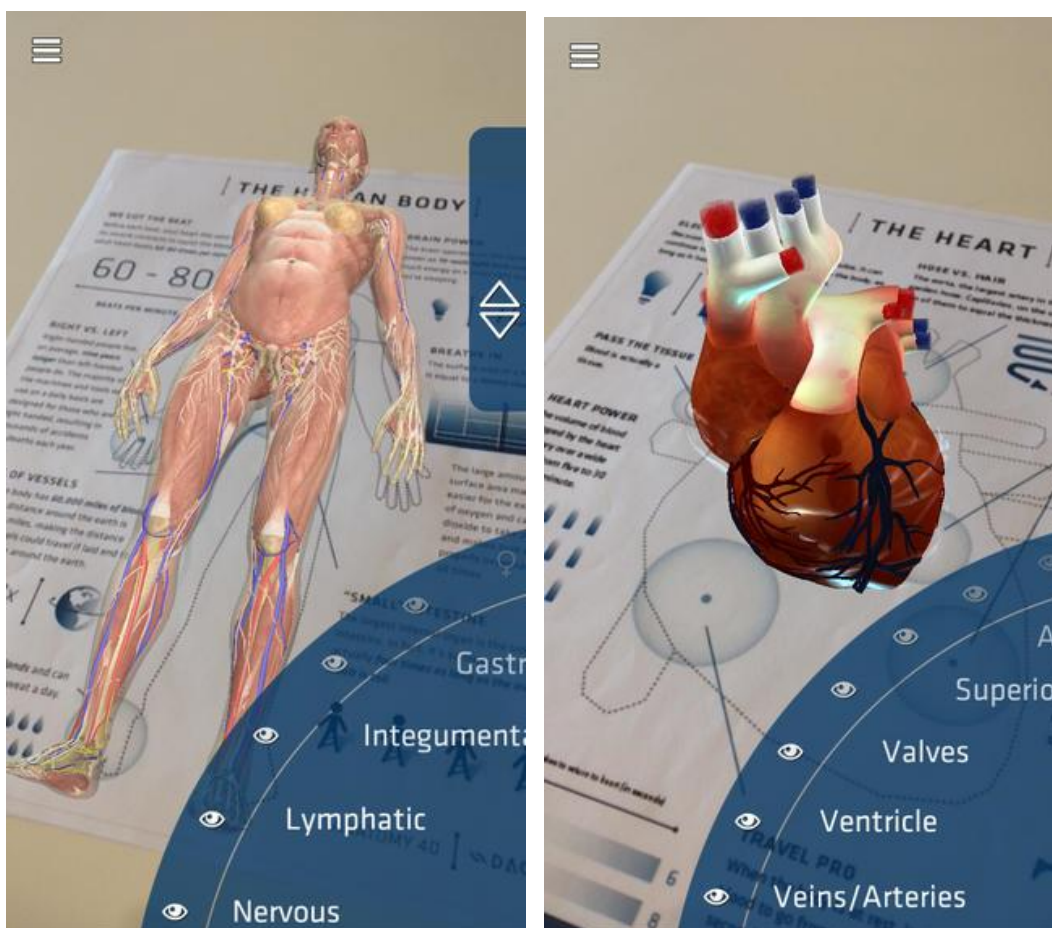


Figura 8. Interface de la aplicación Anatomy 4D (Solano, Díaz y Bolaños, 2015).

Los beneficios encontrados en esta aplicación son que ayuda a la experimentación porque proporciona una retroalimentación visual inmediata, enfoca la atención de los alumnos en aspectos poco obvios y resalta así conceptos abstractos, propicia el aprendizaje colaborativo y autorregulado; y aumenta la motivación y el compromiso de los alumnos. Esta aplicación puede ser descargada tanto en las tiendas de iTunes como en la de Google Play.

Retomando la aplicación o juego de Pokémon Go, Cabral (2016) asegura que son cuatro las maneras de aprovechar esta aplicación en las instituciones educativas: Investigación, Matemáticas, Comunicación y en TIC. En la parte de investigación se puede plantear que los estudiantes desarrollen desde simples averiguaciones sobre el juego, destacando aspectos negativos y positivos o recomendaciones sobre su uso responsable.



Figura 9. Interface de la aplicación Pokémon Go.

Para el uso en las Matemáticas, se puede formular situaciones problemáticas donde intervengan los pokemones. Gracias a que el juego está basado en GPS, esto podría permitir a los estudiantes desarrollar competencias de espacio-tiempo, ubicación, puntos cardinales, distancia, dirección, coordenadas, planos o porcentajes. Además, puede aplicarse para cálculos estadísticos clasificando los bichos por su peso, estatura y tipo. Además, puede aplicarse desarrollando competencias comunicativas al pedirles a los estudiantes que creen historias digitales, materiales multimedia (audio y video), basados en sus experiencias de caza de pokemones o en equipos de amigos.

En lo que respecta a las Tecnologías de Información (TI), pueden tratarse temas como la geolocalización con RA. Este tipo de aplicaciones se deben aprovechar para enseñar nuevos temas y atraer la atención de los estudiantes, pero siempre debe hacerse énfasis en lo positivo y lo negativo de lo que tiene las nuevas aplicaciones de la tecnología.

CONCLUSIONES

El uso de realidad aumentada en dispositivos móviles ha aumentado y su uso es una herramienta que permite a estudiantes y profesores facilitar el proceso enseñanza aprendizaje. El número de niños que tiene acceso a un dispositivo móvil crece, ya sea porque cuenten con uno, o a través de sus padres o familiares, lo que permite que utilizarlo en educación sea una excelente oportunidad.

Otro beneficio que tiene la RA es la posibilidad de continuar con el aprendizaje aún fuera del aula. Sin necesidad de la presencia de un docente. Como puede ser en su casa o donde se cuente con un dispositivo con capacidad de procesamiento.

Cada aplicación de RA marca su propio camino único y además los beneficios identificados no podrían aplicar en cada contexto. Cada aplicación tiene que ser implementada completamente para prevenir inconvenientes en la interacción del usuario o fallas del sistema con el fin de sacar provecho a los beneficios educativos. Se identificaron varios beneficios diferentes de la RA en nuestras fuentes de literatura en las cuales se demuestran que el efecto sobre el rendimiento académico y la mejora de la motivación son claros, tal como lo mencionan Diegmann et al. (2015).

Se considera que la Realidad Aumentada es de gran ayuda en la práctica docente, pero aun hacen falta investigaciones al respecto para futuros trabajos de evaluación de aplicaciones utilizando la RA en el entorno educacional y que midan su impacto en el aprendizaje de los estudiantes.

REFERENCIAS

- Cabral, M.E. (2016). Pokémon Go: Experta afirma que el juego puede ser un aliado educativo. *Ultimahora.com*. Editorial El Pais S.A.
- Caudell, T.P. & Mizell, D.W. (1992). Augmented reality: An application of heads-up display technology to manual manufacturing processes, *System Sciences*, 2,659-69.
- Diegmann, P., Schmidt-Kraepelin, M., Van den Eynden, S., & Basten, D. (2015). Benefits of Augmented Reality in Educational Environments-A Systematic Literature Review. *Wirtschaftsinformatik*,1542-1556.
- Hernández, M. M., Quecha, C. B., Martínez, D. S., Cabrera, M. A., & Gómez, H. M. (2016). Aplicación móvil para el aprendizaje del inglés utilizando realidad aumentada. *Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa*.
- Iriarte, A., González, M.A & Chávez, M.A. (2014). Realidad aumentada aplicada en la enseñanza del electromagnetismo, *Pistas Educativas*, 108, 1645-1656
- Lee, K. (2012). Augmented Reality in Education and Training. *TechTrends*, 56.

- Pérez, D., & Contero, M. (2013). Delivering Educational Multimedia Contents through an Augmented Reality Application: A Case Study on Its Impact on Knowledge Acquisition and Retention. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 12(4), 19-28.
- Pimentel, D. (2016). ANG 5802 Research Design Effect of Player Sex and Group Size on Collaborative Gaming Behavior in Pokémon Go.
- Quintero, E., Salinas, P., González-Mendívil, E., & Ramírez, H. (2015). Augmented Reality app for Calculus: A Proposal for the Development of Spatial Visualization. *Procedia Computer Science*, 75, 301-305.
- Serino, M., Cordrey, K., McLaughlin, L., & Milanaik, R. L. (2016). Pokemon Go and augmented virtual reality games: a cautionary commentary for parents and pediatricians. *Current Opinion in Pediatrics*.
- Solano, C. A., Díaz, J. F. C., & Bolaños, J. C. G. (2015). Aplicación Móvil de Realidad Aumentada para la Enseñanza de la Clasificación de los Seres Vivos a Niños de Tercer Grado A Mobile Augmented Reality Application for Teaching the Classification of Living Things to Primary School's Children. *Ingeniería*, 20(1), 79-93.
- Westerfield, G., Mitrovic, A., & Billinghamurst, M. (2015). Intelligent augmented reality training for motherboard assembly. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 25(1), 157-172.
- Wu, H.-K., Lee, S., Chang, H.-Y., Liang, J.-C. (2013). Current status, opportunities and challenges of augmented reality in education. *Computers & Education*, 62, 41– 49.

Hacia la comprensión de los nuevos roles y competencias docentes en el contexto educativo actual

Felipe Abundis De León
felipeabundis@hotmail.com

RESUMEN

A inicio del siglo XXI es necesario que los agentes y estudiosos del campo educativo hagamos una reflexión sobre los nuevos roles que se espera llevemos a cabo en nuestra tarea como educadores y las necesarias competencias profesionales a desarrollar en el diario ejercicio de nuestra profesión. Los nuevos escenarios educativos demandan de nosotros nuevas funciones y formas de llevar a cabo los procesos de enseñanza – aprendizaje, lo cual nos plantea la necesidad de enriquecer nuestro acervo profesional, el conocimiento de métodos educativos y pedagógicos, el óptimo diseño de los procesos instruccionales y el considerar la importancia de una continua formación y actualización docente, ya que a mayor educación del maestro, mayor serán los beneficios en el proceso de desarrollo educativo y cognitivo de sus alumnos.

Con base en lo anterior, conviene reflexionar en la importancia de la formación y actualización de los académicos de todos los niveles educativos, en pro de brindarles las herramientas necesarias para llevar a cabo su trabajo como educadores, ante los retos que la sociedad actual plantea, ayudándoles a la vez a desarrollar aquellas competencias que son necesarias para orientar sus trabajos en el aula y para conducir los procesos de enseñanza – aprendizaje en la misma. Heráclito, filósofo de la Grecia Antigua, afirmó que “Todo fluye, nada es”, frase con la cual planteaba la necesidad del cambio, cambio que en nuestro ámbito se traduce como innovación, mejora y actualización.

PALABRAS CLAVE: Formación docente, competencias, enseñanza, actualización, aprendientes.

INTRODUCCIÓN

A inicio del siglo XXI es necesario que los agentes y estudiosos del campo educativo hagamos una reflexión sobre los nuevos roles que se espera llevemos a cabo en nuestra tarea como educadores y las necesarias competencias profesionales a desarrollar en el diario ejercicio de nuestra profesión. Los nuevos escenarios educativos demandan de nosotros nuevas funciones y formas de llevar a cabo los procesos de enseñanza – aprendizaje, lo cual nos plantea la necesidad de enriquecer nuestro acervo profesional, el conocimiento de métodos educativos y pedagógicos, el óptimo diseño de los procesos instruccionales y el considerar la importancia de una continua formación y actualización docente, ya que a mayor educación del maestro, mayor serán los beneficios en el proceso de desarrollo educativo y cognitivo de sus alumnos.

Entre las recomendaciones hechas a nuestro país por la OCDE (2010) para propiciar una educación de calidad, este organismo enfatiza la importancia que juegan los docentes dentro de la dinámica de la vida social y las competencias profesionales que necesitan poseer para el éxito de su tarea como formadores; para alcanzar el

objetivo señalado, la OCDE propone reflexionar en el impacto social que tiene la tarea docente que el maestro lleva a cabo en el aula, tanto a corto como a largo plazo, considerando necesario determinar estándares claros para definir las características de una práctica magisterial exitosa, la importancia que debe dársele a la sólida formación de los futuros educadores y educadoras, la conveniente selección de aquellos y aquellas que demuestren el dominio de las competencias básicas para esta tarea, y el énfasis que es necesario poner en la continua capacitación y actualización de los maestros como profesionales que conducen los procesos de formación de las futuras generaciones. Sobre este punto consideramos que el énfasis en la formación de los futuros académicos y académicas, hechas por este organismo internacional, resulta de particular relevancia, pues el trabajar en el diseño de proyectos curriculares para operar los procesos de formación docente, redundará en maestros mejor preparados y capacitados, quienes, desde las competencias profesionales adquiridas y desarrolladas a lo largo de los procesos de su formación profesional, puedan enfrentarse a la complejidad de la vida áulica, los nuevos retos y tendencias de la educación en el mundo actual, y el desempeño de los roles que se aspira asuma el docente de cualquier nivel educativo en pro de hacer su tarea como educador más eficiente y de calidad.

Desde la alternativa de formación en competencias, como nuevo paradigma que se nos propone para orientar los procesos educativos en el contexto actual (Argudín, 2005:12), se plantea que el desarrollo de competencias en nuestros aprendientes está íntimamente ligado al desarrollo de competencias del enseñante, es decir, el desarrollo de competencias cognitivas, procedimentales y socioafectivas en nuestros alumnos, depende en gran medida de las competencias que nosotros, como docentes, hayamos desarrollado durante nuestros procesos de formación profesional y de las experiencias vividas en el ejercicio como académicos. Acercándonos a una definición del término competencia, la UNESCO la define como el conjunto de comportamientos socioafectivos y habilidades cognoscitivas, psicológicas, sensoriales y motoras que permiten llevar a cabo un desempeño o una tarea (UNESCO, 1999); por su parte, Bigelow, citado por Argudín (2010:15), nos plantea que las competencias, ligadas a un ámbito profesional determinado, engloban el conjunto de realizaciones, resultados, líneas de actuación y consecuciones que se demandan del titular de una profesión u ocupación. En el ámbito profesional de la educación, las competencias son el conjuntos de recursos –conocimientos, habilidades y actitudes- que necesitan los académicos para resolver de manera satisfactoria los retos y situaciones a las que se enfrentan día a día en su quehacer profesional, de tal manera que las competencias hacen alusión al grado de preparación, saber hacer, conocimientos y pericia con la que un docente lleva a cabo sus tareas y funciones como educador, y que son la evidencia no sólo de sus propias experiencias de aprendizaje, sino también de su práctica profesional y continua actualización dentro del campo educativo.

Si bien es cierto no existe un listado único que declare el número de competencias que necesita poseer todo agente educativo para guiar de manera exitosa los procesos instruccionales en el aula, la gran mayoría de los autores especializados en

educación consideran que existen competencias básicas que necesita tener todo docente, entre las cuales resaltan: el dominio de la materia que enseña, habilidades didácticas, técnicas de investigación – acción, conocimientos psicológicos y sociales, habilidades instrumentales y conocimiento de nuevos lenguajes y características personales, etc. (Marqués:2002:310-321). De manera particular, consideramos que además de las competencias enunciadas todo agente educativo necesita ser competente para desarrollar las siguientes tareas y funciones en el aula:

- Dominar y estructurar los saberes para propiciar aprendizajes significativos: Sobre este particular consideramos el necesario conocimiento y dominio de la programación didáctica que necesita tener el docente para planear, diseñar y conducir los procesos de enseñanza – aprendizaje, dándoles dirección, articulación y propósito (Arnaz,1981). La ausencia de planeación didáctica sólo conduce a una continua improvisación en el aula, dispersión en la enseñanza, detrimento del proceso educativo y en consecuencia al fracaso de los procesos de instrucción en el aula.
- Investigar sobre la enseñanza y los procesos de construcción del conocimiento: Nuestra tarea como enseñantes demanda de nosotros una continua búsqueda de formas de enseñar que propicien aprendizajes significativos. La enseñanza como tarea es un arte que requiere técnica, estrategia y habilidades didácticas. De igual manera, investigar y conocer sobre los procesos de adquisición del conocimiento, permite una mejor comprensión del cómo las personas aprenden y la manera de orientar nuestra tarea como enseñantes para alcanzar mejores logros académicos (Díaz-Barriga, 1997:57).
- Diseñar estrategias de enseñanza y aprendizaje: Esta competencia demanda de todo educador preparar estrategias didácticas donde se incluyan actividades motivadoras, globalizadoras, significativas y colaborativas, donde se consideren la utilización y aplicación de las nuevas tecnologías de la Información y comunicación. Desde las perspectivas de las nuevas teorías psicopedagógicas, que explican el fenómeno del aprendizaje, el docente se convierte en alguien que es capaz de poner al alcance de sus alumnos aquellas herramientas necesarias para que por sí mismos vaya construyendo su conocimiento, participando de manera activa en la construcción del mismo.
- Construir ambientes de aprendizajes que permitan un aprendizaje autónomo y colaborativo: Esta es una de las competencias más importantes que todo académico requiere poseer. La creación de ambientes de aprendizaje plantea la necesidad de que el maestro, como uno de los agentes principales del proceso educativo, fomente la creación de un entorno áulico que permita la disposición y motivación de los dicentes para aprender y participar en el proceso instruccional, la capacidad de integración con otros para favorecer un

aprendizaje colaborativo y la necesaria colaboración de maestro y alumnos para alcanzar los objetivos de cada unidad de aprendizaje.

- Evaluar los procesos de aprendizaje desde una visión formativa: Evaluar es sin duda una de las competencias más necesarias para la tarea docente; parte del trabajo de todo maestro es la emisión de un juicio de valor sobre el proceso de aprendizaje de sus alumnos (Carrión, 2005:36); sin embargo, evaluar requiere reflexión, propósito, construcción de instrumentos, valoración de los resultados obtenidos, retroalimentación y ética. La evaluación no tiene sentido si no se enmarca dentro de la visión de la mejora continua y la oportunidad de redireccionar nuestra tarea como enseñantes. Llevar a cabo la tarea de la evaluación sólo como un ritual más dentro de los procesos de enseñanza – aprendizaje empobrece el acto educativo. Reflexionar en la ética de la evaluación es tarea fundamental a la hora de operar los procesos de evaluación de los aprendizajes.
- Utilizar dentro de los procesos instruccionales las nuevas tecnologías: Operar procesos educativos en el contexto actual demanda del educador el conocimiento y manejo, al menos básico, de las nuevas tecnologías de la información y comunicación. La propuesta de ir dejando a un lado las formas de enseñar y aprender que durante siglos operaron en la escuela tradicional, demanda del docente la búsqueda de nuevas formas, métodos y estrategias de enseñanza, donde la utilización de las nuevas tecnologías puede contribuir a hacer más eficaz su trabajo como enseñante, facilitando el aprendizaje sus alumnos. Conviene recordar que las tecnologías de la información y la comunicación constituyen un medio, una ayuda, un recurso más dentro de los procesos instruccionales, más no son un fin, de allí la necesidad de ubicarlas en su justa dimensión.
- Formar en valores por medio de la actuación profesional y desempeño docente: La formación en valores es un tema que no puede dejarse de lado dentro de los procesos de formación que se llevan a cabo en los distintos niveles educativos. El maestro es trasmisor y formador de valores y esta es una tarea insoslayable (Arana, 2002). Si bien es cierto no existen pedagogías únicas para la enseñanza de los valores en las escuelas, el docente puede buscar formas y caminos para la necesaria reflexión sobre los mismos y el desarrollo moral y axiológicos de los aprendientes, no olvidando que la misma práctica y desempeño profesional que él lleva a cabo, son uno de los mejores medios a través de los cuales se puede ayudar a otros a configurar sus propios códigos morales.

A manera de resumen pudiéramos sintetizar que las competencias básicas para un ejercicio docente serían:

1.- Saber planificar: Esto hace alusión a la importancia de trabajar de manera consciente y responsable en el diseño de nuestras asignaturas, determinando los objetivos de aprendizaje a alcanzar, los contenidos a revisar, las actividades, medios y recursos, así como los procesos de evaluación a operar para corroborar el grado de alcance de las metas instruccionales propuestas. Lo anterior demanda de nosotros un alto grado de especialización en el campo profesional, formación pedagógica y didáctica, manejo de grupos y metodologías de trabajo.

2.- Saber actuar: Implica el necesario dominio del escenario áulico, así como de experiencia para operar los procesos de enseñanza – aprendizaje en contextos diversos. La actuación pone de manifiesto no sólo nuestro conocimiento sobre aquello que enseñamos, sino también las habilidades que poseemos para transmitir saberes y crear situaciones de aprendizaje.

3.- Saber interactuar: Tal vez esta sea una de las competencias máspreciadas dentro de la tarea docente, pues hace alusión a las capacidades que tenemos para entrar en relación con otros. Todo acto educativo es un acto de relación, de encuentro con otros, de convivencia y desarrollo humano. Muchos procesos educativos tienden a fracasar por la incapacidad que muchos docentes tienen para interactuar con sus aprendientes debido a sus carencias de relación socioafectiva, las cuales se traducen en una falta de integración con otros y la incapacidad para crear vínculos empáticos, sin los cuales, estamos convencidos, no se logra alcanzar las metas de aprendizaje.

CONCLUSIONES

Como podemos inferir, son muchas las tareas y roles que el contexto actual demanda de nosotros como académicos y académicas. Conducir procesos instruccionales en el aula nos plantea y demanda la búsqueda constante de nuevas formas de enseñar a la vez que proponemos nuevas formas de aprender; la idea ritualista que muchos tienen hoy día, del maestro que llega al aula, expone su clase, indaga si hay preguntas qué formular, etc., se desvanece ante una realidad que nos insta a ser tutores, facilitadores, orientadores, moderadores, profesionales competentes en nuestro campo y en la manera de hacer educación. Si bien es cierto que ser docente, profesional de la educación, es algo que se va logrando configurar en nosotros no sólo a través de la formación profesional en el campo pedagógico, sino también a lo largo de los años de trabajo académico, no perdamos de vista la importancia de fortalecer nuestra identidad como educadores y la conciencia de lo fundamental de nuestra tarea para el desarrollo integral de nuestros estudiantes. Ser docente es una de las tareas más nobles y trascendentes que pueden existir, pues en la experiencia de vida de casi todos los seres humanos, estos alguna vez han tenido la oportunidad de interactuar con un maestro, del cual aprendieron algo en

particular y cuya influencia fue más que decisiva para lograr ciertos niveles de desarrollo en cualquier campo del conocimiento.

Es mucho lo que podríamos seguir discutiendo sobre la importancia de la formación de los futuros maestros y maestras y la necesaria adquisición de competencias profesionales para el ejercicio de la docencia; aún hay mucho por reflexionar, hacer, proponer, mejorar, para hacer más eficaz nuestra tarea como educadores e irnos identificando más con este campo profesional y las tareas que el contexto actual nos demanda como docentes. Es conveniente recordar, a manera de cierre, lo que dijo el tan recordado pedagogo Freire, cuando afirmaba: *“No nací marcado para ser un profesor, me fui haciendo de esta manera: en el cuerpo de las tramas, en la reflexión sobre la acción, en la observación atenta de otras prácticas o de la práctica de otros sujetos, en la lectura persistente y crítica de textos teóricos, no importa si estaba o no de acuerdo con ellos. Es imposible practicar el estar siendo de ese modo sin una apertura a los diferentes y a las diferencias, con quienes y con las cuales siempre es probable que aprendamos”*. (Freire, 1996: 93).

BIBLIOGRAFÍA

- ARANA, M. (2002). *La educación en valores en la formación profesional*. La Habana: Félix Varela.
- ARGUDÍN, Y. (2005). *Educación basada en competencias. Nociones y antecedentes*. México: Trillas.
- ARNAZ, J. A. (1981). *La planeación curricular*. México, D.F.: Trillas.
- CARRIÓN, Carmen (2005) *Valores y principios para evaluar la educación*. México: Paidós.
- DELORS, J. (1997). *La educación encierra un tesoro* México, D.F.: UNESCO.
- DÍAZ-BARRIGA, Angel (1997) *Didáctica y curriculum*. México: Paidós.
- DEVAL, J. (2006) *El desarrollo humano*. México, DF.: Siglo XXI.
- FERMOSO, P. (1997). *Teoría de la educación*. México, D.F.: Trillas.
- FREIRE, , P. (1996). *Política y educación*. México: Siglo XXI
- GADOTTI, M. et al (2003). *Perspectivas actuales de la Educación*. México: Siglo XXI.
- GARRISON, M. (2002). *“Psicología”*. : México, D.F. Mc Graw-Hill.

EJE 2

PROCESOS EDUCATIVOS CENTRADOS EN LA ENSEÑANZA

Autoevaluación de estudiantes como estrategia para mejorar las actividades de enseñanza

Nidia Micaela López Leyva
nidialopezleyva@gmail.com
Claudia Karina Rocha Cázares
cikeyrocha@gmail.com
Carlota Leticia Rodríguez
letyr@uas.edu.mx

RESUMEN:

La autoevaluación de los estudiantes en el desarrollo del curso es un aspecto poco explorado por los docentes, quienes al planear las actividades de enseñanza toman en cuenta las competencias, los contenidos, los estilos de aprendizaje, entre otros, más no la autoevaluación. El objetivo del presente trabajo es realizar un ejercicio empírico de realimentación de la planeación didáctica de un taller, a partir de la autoevaluación del desempeño de los estudiantes, con esto se busca tomar en cuenta la autorreflexión y autocrítica ante el proceso educativo, recuperando la experiencia del educando sobre la temática abordada, y así encontrar áreas de oportunidad para mejorar la práctica docente. El enfoque metodológico utilizado fue cualitativo, descriptivo exploratorio, con una muestra homogénea de 39 estudiantes seleccionados aleatoriamente, el instrumento de autoevaluación fue una escala tipo Likert de 8 reactivos, divididos en cuatro dimensiones: Compromiso y autogestión de aprendizaje, Manejo de competencias digitales, Trabajo en equipo y Satisfacción personal en el curso. En general, los estudiantes autovaloran su desempeño como bueno, sin embargo, en lo que respecta a la planeación de actividades de trabajo final, el 43% aluden que no existe un cronograma de actividades. Se concluye que el ejercicio de evaluación es útil cuando se enfoca en los procesos. Como propuesta se recomienda incorporar al taller aspectos diagnósticos sobre las competencias digitales, proveer a los estudiantes de diversas fuentes de información y estrategias de planeación para la elaboración de trabajo final.

PALABRAS CLAVE: Evaluación, Autoevaluación, Planeación didáctica, Competencias.

INTRODUCCIÓN

Las actividades de enseñanza son planeadas de tal manera, que respondan a la movilización de competencias en los estudiantes, se toma de referencia en algunas ocasiones la competencia, los contenidos, los estilos de aprendizaje, entre otros; incorporar la autoevaluación que estos realizan en la planeación, es un aspecto poco explorado por el docente. Bordas y Cabrera (2001) mencionan que la evaluación es una condicionante en la dinámica del aula, y esta trastoca sutilmente el aprendizaje de los estudiantes, engloba diversos factores desde la planificación, la programación y el espacio físico, todo esto debe estar presente en la actividad de reflexión sobre el proceso que se valoró.

La evaluación por competencias pretende que el estudiante llegue a la reflexión sobre su propio proceso de aprendizaje, que valore y se plantee estrategias para mejorar su desempeño, por lo que se requiere de procesos metacognitivos que son definidos como “habilidades de la persona que le permiten tomar conciencia de su

propio proceso de pensamiento, examinarlo y contrastarlo con el de otros, realizar autoevaluaciones y autorregulaciones” (Bordas & Cabrera, 2011, p. 8). La autoevaluación es la valoración que hace la persona de su desempeño en un ámbito definido, en el caso de la educación es la forma en que el estudiante reflexiona sobre su proceso en la adquisición de aprendizajes.

En la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS), en 2011 se rediseña el plan de estudios, pasa de un diseño por objetivos a uno enfocado en competencias profesionales e integrales, en este rediseño se han incorporado diferentes estrategias docentes para la movilización de competencias, sin embargo, en lo que corresponde a la evaluación, aún no ha sido fortalecida, como lo menciona Santos (2012) que realiza un evaluación al plan de estudios, en lo que corresponde al rubro de evaluación, y concluye que los docentes no realizan evaluaciones diagnósticas, no existen criterios específicos de evaluación por competencias, no se integra la autoevaluación y la coevaluación, tampoco se realimenta a los estudiantes sobre su desempeño, por lo que se recomienda que se fortalezca la capacitación y actualización docente en cuanto a la planificación e instrumentación didáctica desde el enfoque por competencias.

Posteriormente Borrego (2015) realiza otra evaluación del desempeño docente, en lo que refiere al rubro del sistema de evaluación, se valoró las estrategias de evaluación, la congruencia de las evidencias de desempeño con las competencias a movilizar, y si promueven la auto y coevaluación. En términos generales de 65 docentes evaluados, el 46% de ellos ponderaron alto en este rubro, sin embargo, cuando se analizan los ítems sobre la autoevaluación en relación a la promoción y realimentación, la mayoría de los estudiantes responde que no, por lo que se recomienda que los docentes fomenten los diversos tipos de evaluación y no solo se enfoquen en la heteroevaluación, es decir, del docente al estudiante.

Zabalza (2010) menciona que la planificación de las materias se reducía a elaborar un listado de los temas a tratar y/o de las prácticas a realizar, añadiéndole algunas anotaciones sobre la evaluación, por el contrario, planificar la enseñanza significa tomar en consideración los contenidos básicos de la disciplina, el marco curricular, la didáctica del docente, las características de los estudiantes y los recursos disponibles.

Tomar en cuenta la autoevaluación de los estudiantes como una estrategia para evaluar las actividades de enseñanza, permite incorporar la perspectiva de estos al momento de planear, ya que en la mayoría de los casos, la planeación didáctica es diseñada desde el colegiado de docentes previo al inicio del curso, y lo ideal sería que estos tuvieran un diagnóstico general del grupo y conforme transcurra el curso se realicen adecuaciones. Pero en muchas ocasiones la planeación inicial se olvida, por lo general nunca se adecua y en el peor de los escenarios ni se elabora, por lo que considerar incorporar la autoevaluación del estudiante ha sido casi una utopía. Por esto, se propone realizar un esfuerzo para incorporar la visión del estudiante en

la planeación didáctica, ya que éste es el movilizador y autogestor de los saberes que lo harán competente en su desempeño profesional.

SUSTENTACIÓN

Se parte de que la autoevaluación es una de las claves para la mejora, en este proceso se pueden interiorizar pautas para evaluar las acciones que se lleven a cabo (Cano, 2009). El proceso de evaluación es multifactorial, cuyo resultado final debe incitar a la reflexión de nuestra práctica docente, de manera formal se refleja en un plan de acciones a llevar a cabo para movilizar competencias en el estudiante, quien es el principal actor del proceso.

Cázares y Cuevas (2010), plantean la evaluación como un problema que proviene de la reflexión constante en la búsqueda e innovación, plantearse preguntas de las reglas de operación o de lo planeado para movilizar saberes en los estudiantes, por lo que se debe de pensar en que

La evaluación es un proceso continuo, dinámico y flexible dirigido a la generación de conocimiento sobre el aprendizaje, la práctica docente y el programa en sí mismo (...) cuya intención es provocar reflexiones que transformen el trabajo cotidiano del aula... (p. 108)

La evaluación basada en competencias según Monzó (2006), debe ser directa y al mismo tiempo incorporar una gama de elementos para recopilar información, transformados en evidencias que permitan determinar la movilización de saberes, ligado a la planeación que orienta de manera eficaz el proceso formativo a partir de las necesidades identificadas, teniendo en cuenta el contexto donde se realice la acción docente. Estas necesidades se deben de plasmar en propósitos durante el proceso de formación. (Piloneta, 2006)

El modelo educativo de la Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS, 2013) “pretende que las y los estudiantes, además de desarrollar su capacidad cognitiva y competencias profesionales; incrementen su autonomía, fortalezcan su identidad, dignidad y actitudes...” (p. 7).

Por lo anterior, incorporar la autoevaluación de los estudiantes a la planeación didáctica, busca tomar en cuenta la autorreflexión y autocrítica ante el proceso educativo, recuperando su experiencia sobre la temática abordada, y así encontrar áreas de oportunidad para mejorar la práctica docente. El objetivo del presente trabajo es realizar un ejercicio empírico de realimentación de la planeación didáctica de un taller, a partir de la autoevaluación del desempeño de los estudiantes.

El enfoque metodológico de este trabajo es de corte cualitativo, tipo descriptivo exploratorio, con una muestra homogénea de 39 estudiantes que cursaron la Unidad de Aprendizaje (UA) Estadística Descriptiva. El instrumento de autoevaluación fue una escala tipo Likert, con cuatro opciones de respuesta; muy de acuerdo, de

acuerdo, en desacuerdo y muy en desacuerdo, dicha escala consta de 8 reactivos, mismos que se dividían en cuatro dimensiones; del reactivo 1 al 3 se valoran características personales sobre Compromiso y autogestión de aprendizaje; los reactivos 4 y 5 evalúan el Manejo de competencias digitales; los reactivos 6 y 7 valoran aspectos sobre la incorporación del Trabajo en equipo; y por último el reactivo 8 explora la Satisfacción personal en el curso. El análisis de los datos se realizó en el software IBM SPSS 23.

La UA contempla un taller de manejo de IBM SPSS 23, es un software para el manejo de datos estadísticos, con el propósito de que el estudiante lleve a la práctica los saberes que incorporó a lo largo del semestre, a partir de realizar aplicaciones de encuestas y generar un informe técnico de los resultados, tomando en cuenta que la competencia del perfil de egreso a movilizar es: “realiza investigación básica y/o aplicada en torno a problemáticas de la psicología, para contribuir al desarrollo científico de la disciplina, el sujeto, la sociedad y la naturaleza, atendiendo sus distintos niveles, ámbitos y enfoques” (UAS, 2014, p. 60). Esta competencia tiene un componente que moviliza la UA: “diseña proyectos de investigación, para consolidar el desarrollo de las competencias profesionales, atendiendo los parámetros de calidad, de la comunidad científica nacional e internacional” (UAS, 2014, p. 60). Los saberes a movilizar se muestran en la Tabla 1.

Tabla 1
Saberes de los componentes de competencia de la UA Estadística Descriptiva.

Teóricos	Conocer y comprender las técnicas de la estadística descriptiva para resolver problemas relacionados con la recolección, manejo, procesamiento y descripción de datos en muestras y poblaciones relacionados con información generada en la disciplina de la Psicología.
Prácticos	Aplicar las técnicas de la estadística descriptiva para resolver problemas relacionados con la recolección, manejo, procesamiento y descripción de datos en muestras y poblaciones relacionados con información generada en la disciplina de la Psicología
Actitudinales	Instrumentar dinámicas de participación entre los estudiantes para que desarrollen actitudes de responsabilidad en el trabajo individual y colectivo cuando se trabaja en dinámicas colaborativas.

Fuente: UAS, 2015, p. II

En lo que respecta a la estructura de la planeación didáctica del curso, no se encuentra en un formato institucional como tal, no existe una guía homogénea por parte de los docentes para planear. Por lo que el docente proporcionó una planeación informal y poco estructurada, en la que se muestran aspectos generales de los aspectos abordados en el curso-taller. En la Tabla 2 se presenta una síntesis de la planeación didáctica del curso:

Tabla 2
Planeación didáctica: taller SPSS para UA estadística descriptiva.

SESIÓN	TEMA	SABER	PROCEDIMIENTO	MATERIALES
1	Introducción al SPSS	Aplicar las técnicas de la estadística descriptiva para resolver problemas relacionados con la recolección, manejo, procesamiento y descripción de datos en muestras y poblaciones relacionados con información generada en la disciplina de la Psicología	A partir de la activación de conocimientos previos se introduce al programa y se explica la utilidad de este en el manejo de datos estadísticos	Computadoras Proyector
	Carga de variables			
	Captura de datos			
2	Manejo de dimensiones		Se guía en el proceso de datos a partir de una clase dirigida totalmente por docente, respetando los tiempos de realización de actividades de los estudiantes	
	Agrupación de variables			
	Correr resultados de descriptivos			
	Exportar resultados			

Fuente: Elaboración propia

RESULTADOS O APORTACIONES

En el análisis de los resultados se organizó la información en tablas de frecuencia por dimensiones las cuales son; Compromiso y autogestión que valora la capacidad de reflexión sobre la utilidad que tiene para él como profesional los contenidos del taller, y también la motivación para autogestionar necesidades de aprendizaje; la dimensión de Manejo de competencias digitales valora la destreza del estudiante al utilizar los recursos tecnológicos necesarios para el desempeño óptimo en este taller; en la dimensión de Trabajo en equipo permite que el estudiante valore su implicación y responsabilidad en el interior de su equipo de trabajo, y por último la dimensión de satisfacción personal se valora sobre el propio cumplimiento de objetivos de aprendizaje en el taller.

En la Tabla 3 se muestra la dimensión compromiso y autogestión, en la que el 71% de los estudiantes se evalúan comprometidos con el trabajo del taller, en el aspecto de indagar más sobre los contenidos del taller el 53% de los estudiantes están de acuerdo. En el aspecto de aprovechar al máximo el contenido del taller el 56% está de acuerdo. En esta dimensión se muestra que los estudiantes se sienten motivados para investigar más sobre los contenidos del taller y la detección de esta necesidad los moviliza a autogestionar su propio aprendizaje.

Tabla 3

Dimensión 1. Compromiso y autogestión

	Me siento comprometido/a con el trabajo que resulta de este taller		Me he preocupado por aprender más sobre los contenidos del taller		He aprovechado al máximo las actividades del taller para esclarecer mis dudas	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Muy de acuerdo	28	71.8%	16	41.0%	12	30.8%
De acuerdo	10	25.6%	21	53.8%	22	56.4%
En desacuerdo	1	2.6%	1	2.6%	5	12.8%
Total	39	100.0%	39	100.0%	39	100.0%

Fuente: Elaboración propia

La dimensión manejo de competencias digitales se muestra en la Tabla 4, estas deben de estar movilizadas ya que en el primer semestre cursan una UA de tecnologías de la información y la comunicación sin embargo, existe una dispersión en las frecuencias en la valoración de uso óptimo de estas, el 25% está en desacuerdo en esta dimensión y la mayoría se evaluó que después del taller maneja de manera óptima los contenidos con un 66%.

Tabla 4

Dimensión 2. Manejo de competencias digitales

	Manejo de manera óptima los contenidos que se me enseñaron en el taller		Manejo las tecnologías de la información y la comunicación sin ningún problema	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Muy de acuerdo	8	20.5%	11	28.2%
De acuerdo	26	66.7%	18	46.2%
En desacuerdo	5	12.8%	10	25.6%
Total	39	100.0%	39	100.0%

Fuente: Elaboración propia

En lo que respecta a la dimensión trabajo en equipo y la competencia de planificación de las actividades, el 43% de los estudiantes valoraron que no realizan un cronograma alusivo a estas actividades, sin embargo el 69% alude a que se han incorporado a los trabajos en equipo. (Ver Tabla 5)

Tabla 5

Dimensión 3. Trabajo en equipo

	He realizado un cronograma de actividades para elaborar el trabajo final de la unidad de aprendizaje		Me he incorporado en los trabajos y tareas del equipo para elaborar el trabajo final de la unidad de aprendizaje	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Muy de acuerdo	8	20.5%	27	69.2%
De acuerdo	14	35.9%	8	20.5%
En desacuerdo	17	43.6%	4	10.3%
Total	39	100.0%	39	100.0%

Fuente: Elaboración propia

En la dimensión satisfacción personal el 48% de los estudiantes aluden que se sienten satisfechos con el trabajo desarrollado en las sesiones. Mientras que el 15% está en desacuerdo, es decir que se encuentran insatisfechos, infiriendo que se debe a las pocas horas que se dedicaron al taller. (Ver Tabla 6)

Tabla 6
Dimensión 4. Satisfacción personal

	Me siento satisfecho/a con el trabajo realizado en el desarrollo de las actividades en clase	
	Frecuencia	Porcentaje
Muy de acuerdo	19	48.7%
De acuerdo	14	35.9%
En desacuerdo	6	15.4%
Total	39	100.0%

Fuente: Elaboración propia

En lo que respecta a la articulación de los resultados de la autoevaluación con la planeación didáctica se sugiere que, de acuerdo a las dimensiones valoradas:

- Se realice una evaluación diagnóstica de las competencias digitales, para determinar los alcances de los estudiantes e incorporar estrategias para la enseñanza.
- Proveer a los estudiantes de diversas fuentes de información para que investiguen más sobre el uso de datos estadísticos, un ejemplo sería construir videos tutoriales y/o manuales sobre el procesamiento de la información e interpretación.
- Incorporar un tema sobre estrategias de planeación para la elaboración del trabajo final y reforzar constantemente la colaboración en los equipos de trabajo, pedir avances periódicos y realizar coevaluaciones.

A manera de conclusión, en este ejercicio exploratorio de la articulación de la autoevaluación como otro criterio a tomar en cuenta en la planeación didáctica, la evaluación se convierte en un instrumento poderoso para que el estudiante aprenda a evaluar y a “entender cuál es su aprendizaje individual” y, de esta manera, desarrollar una de las habilidades clave del “aprender a aprender” (Bordas & Cabrera, 2001). Centrarse en los procesos más que en los resultados de la evaluación es un recurso que favorece tanto el aprendizaje como la realimentación constante de la práctica docente, plasmada en la planeación didáctica.

Fraile (2009) menciona que la autoevaluación surge de la propuesta de valores democráticos en el aula, y que se requiere que el docente tenga un alto grado de confianza y le ceda responsabilidad al estudiante al integrar la valoración de este a la planeación de los procesos de enseñanza. Incorporar la autoevaluación en la planeación didáctica llevará implícito en las estrategias planeadas potenciar capacidades intrapersonales.

Con este breve ejercicio empírico, de realimentación de la planeación didáctica de un taller a partir de la autoevaluación del desempeño de los estudiantes, se pretende hacer extenso que; criterios y dimensiones claramente definidas en los instrumentos permita realimentar la planeación y fomentar la movilización de competencias y la autodirección de su propio aprendizaje, por lo que se sugiere que al realizar la planeación didáctica inicial, se genere el instrumento de autoevaluación *ad hoc* a la competencias a movilizar y las estrategias que se planearon. Como menciona Zabalza (2010) “la evaluación constituye, sin duda, la pieza de mayor impacto en toda la actuación de los docentes” (p. 53).

Evaluar en el modelo de competencias demanda por parte del docente, reconocer que los estudiantes han incorporado saberes teóricos, prácticos y actitudinales, para dar respuesta a situaciones o problemas que se plantean en la acción educativa, y que este tiene la capacidad de reconocer de lo que es capaz de hacer y cuáles son sus debilidades, y al identificar estas últimas permite que el docente las tome en cuenta al planear estrategias encaminadas a lo que el estudiante autovalora, reflexionando que al final este es el que debe de incorporar las competencias necesarias para su quehacer profesional.

BIBLIOGRAFÍA

- Borrego, J. A. (2015). Evaluación de la percepción de los alumnos sobre el desempeño docente del plan por competencias del semestre impar enero-junio de 2015. Manuscrito inédito, Comisión de seguimiento curricular, Universidad Autónoma de Sinaloa, Sinaloa, México.
- Bordas, M. & Cabrera, F. (2001). Estrategia de evaluación de los aprendizajes centrados en el proceso, *Revista Española de Pedagogía* 59(218), p. 25-48.
- Cano, E. (2009). *Como mejorar las competencias de los docentes*. España: Editorial GRAÓ.
- Cázares, L. & Cuevas, J. (2010). *Planeación y evaluación basada en competencias*. México: Trillas.
- Fraile, A. (2009). *La autoevaluación un estrategia docente para el cambio de valores en el aula. Ser corporal*, (3), p. 6-18.
- Monzón, R. (2006). *Concepto de competencia en la evaluación educativa*. México: Publicaciones Cruz.
- Piloneta, G. (2006). *Evaluación de competencias profesionales básicas de docente: Estrategia efectiva*. Colombia: Magisterio.
- Santos, V. (2012). Plan de Estudios por Competencias Profesionales Integrales. Evaluación preliminar a dos meses de su puesta en operación. Manuscrito inédito, Comisión de seguimiento curricular, Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de Sinaloa, Sinaloa, México.
- UAS (2013). *Modelo educativo*. Universidad Autónoma de Sinaloa, México. Recuperado de http://sau.uas.edu.mx/pdf/Modelo_Educativo_UAS_2013.pdf

- UAS (2014). *Plan de Estudios 2014*. Manuscrito no publicado. Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de Sinaloa, México.
- UAS (2015). *Antología de estadística descriptiva*. [Material didáctico]. Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de Sinaloa, Sinaloa, México.
- Zabalza, M. A. (2010). *Planificación de la docencia en la universidad. Elaboración de guías docentes de las materias*. Madrid: Narcea.

Diagnóstico y análisis para la detección de necesidades tutoriales en los estudiantes de nuevo ingreso de la Unidad Académica del Sur, Extensión Ixtlán, Nayarit

Marcela Gloria Camarena González

marcela.uas@outlook..com

Palmira Elizabeth Chávez Alvarado

pchavez@itbahiadebanderas.edu.mx.

Adriana Deyanira Caro Romero

caropreciado@hotmail.com

RESUMEN:

Si bien es cierto en la actualidad la calidad académica de los estudiantes que ingresan a nivel superior está en el rango de “*elemental*”, manifestando un nivel bajo de orientación vocacional, así como en habilidad matemática y en técnicas de estudio: un notable intermedio estado de inmadurez para la toma de decisiones académicas, con el fin de tener información sobre los antecedentes personales y académicos de los estudiantes de nuevo ingreso, por lo que se pretende realizar en la Unidad Académica del Sur, Campus Ixtlán, un diagnóstico durante el primer semestre del ciclo escolar Agosto- Diciembre del 2016, con el fin de conocer más a nuestros estudiantes y tener información clave para lograr una intervención eficaz con los tutores. Teniendo como objetivo el presente proyecto realizar una evaluación diagnóstica a estudiantes de nuevo ingreso de las carreras de Derecho, Informática, Ciencias de la Educación y Psicología; con el fin de conocer el nivel académico, así como sus hábitos de estudio y poder orientarlo adecuadamente al Programa de Tutorías de la Unidad Académica.

PALABRAS CLAVE: Tutorías, estudiantes, Individual, Grupal, Planeación, Desarrollo y Evaluación.

INTRODUCCIÓN

El Programa Institucional de Tutoría Académica (PITA), en la Universidad Autónoma de Nayarit (UAN), es una propuesta Institucional que surge para atender la deserción, el rezago, la baja eficiencia terminal y el bajo índice de titulación en los estudios de licenciatura en la Universidad Autónoma de Nayarit. El Programa tiene como propósito mejorar el desempeño y la eficiencia en las licenciaturas, así como incrementar la retención, las tasas de egreso y la titulación.

Entre las estrategias que abarca el PITA, el cual, junto con otras acciones, tiene por objeto prevenir y remediar los problemas diagnosticados. Para apoyar el desarrollo de las tutorías en la UAN, se ha elaborado un marco conceptual y técnico en el que se describen los elementos más importantes de este proceso. En la primera parte del documento se exponen aspectos generales de la tutoría; mientras que, en la segunda, se recomiendan acciones concretas para orientar y apoyar el trabajo de los tutores en las facultades y escuelas de la Universidad.

El nuevo Modelo de Enseñanza Superior se centrará en el estudiante, lo cual exige reformas en profundidad, así como una renovación de los contenidos, métodos, prácticas y formas de transmisión del saber, que se basarán en nuevos tipos de vínculos y colaboración (Avila *et al* 2004). Para llevar a la práctica todo lo anterior, el Modelo Educativo para el Siglo XXI.

Bajo este esquema el Programa de Tutorías que se ejerce en la Educación es una acción compleja que permite la atención muy cercana y personal del estudiante, así como el campo de acción de los docentes tutores, cuyo propósito es el de elevar, mejorar la calidad y eficiencia terminal de proceso educativo, así como optimizar el desempeño académico de los estudiantes y finalmente mejorar los resultados de los Programa Educativos

El PITA, es una estrategia educativa y tiene como objetos: contribuir al mejoramiento del desempeño académico de los estudiantes, coadyuvar en el logro de su formación integral con la participación de docentes y otras instancias que puedan conducirlo a superar los obstáculos que se presenten durante su desarrollo como son: bajos niveles de desempeño, repetición, rezago y fracaso estudiantil, deserción, abandono y baja eficiencia terminal, e incidir en las metas institucionales relacionadas con la calidad educativa, favoreciendo con ello la eficiencia terminal de los programas educativos.

SUSTENTACIÓN.

BASES CONCEPTUALES

Definición general

La tutoría es una actividad pedagógica que tiene como propósito orientar y apoyar a los alumnos durante su proceso de formación. Esta actividad no sustituye las tareas del docente, a través de las cuales se presentan a los alumnos contenidos diversos para que los asimilen, dominen o recreen mediante síntesis innovadoras. La tutoría es una acción complementaria, cuya importancia radica en orientar a los alumnos a partir del conocimiento de sus problemas y necesidades académicos, así como de sus inquietudes, y aspiraciones profesionales. Esta actividad también se define como una tarea que se realiza en las instituciones educativas para ofrecer una educación compensatoria o remediadora a los alumnos que afrontan dificultades académicas (ANUIES, 2001).

Objetivos formales de la tutoría

La tutoría tiene dos propósitos generales, favorecer el desempeño académico de los alumnos a través de acciones personalizadas o grupales, y contribuir a su formación integral.

Modalidades de la tutoría

Las tutorías suelen manejarse en las instituciones educativas bajo diferentes modalidades. De acuerdo con las prácticas institucionales existen variaciones en cuanto a la temporalidad en la asignación de los tutores a los alumnos. En algunas universidades el tutor se asigna al alumno de manera permanente para que lo acompañe a lo largo de su formación académica. En este caso, el tutor se convierte en un consejero permanente del alumno, en cambio, en otras instituciones el tutor se asigna a los alumnos por periodos de tiempo específicos; de esta manera, un alumno puede beneficiarse del apoyo de más de un tutor a lo largo de su ciclo de estudios.

Niveles y modalidades de la Tutoría

Debido a que las necesidades de apoyo de los estudiantes varían dependiendo del momento curricular por el que atraviesan, se proponen tres niveles que implican estrategias diferenciadas y focos de atención distintos:

Primer Nivel.

El primer nivel de atención en la tutoría está dirigido a los estudiantes de nuevo ingreso (Área de formación básica). En esta etapa, los tutores realizan un trabajo encaminado a estimular la permanencia de éstos en la institución, elevar su motivación por el estudio, apoyar en métodos y técnicas de estudio y estimular el sentido de pertenencia a la Universidad. Como ejes orientadores de su función en este nivel pueden tomar los siguientes:

- Estructura del modelo educativo.
- Los métodos de autoestudio y de trabajo independiente.
- El aprovechamiento y organización de su tiempo.
- La planificación de su carga horaria y de créditos.
- El conocimiento y uso de los recursos institucionales para la formación
- integral.

Segundo Nivel:

Está dirigido a estudiantes que estén cursando el Área de formación profesionalizante. El trabajo del tutor está dirigido a la estimulación intelectual del estudiante. Los ejes orientadores para este propósito son:

- Motivación profesional e interés por el desarrollo del conocimiento.
- La integración de las asignaturas.
- El desarrollo de habilidades investigativas.
- Integración a programas de profesores adjuntos.
- Participación en jornadas y eventos científicos y demás actividades
- extracurriculares.

Tercer Nivel:

Este nivel está dirigido a los estudiantes que estén cubriendo los últimos créditos de su Programa Académico. El tutor tiene como tarea fundamental la orientación que

consolide la formación del futuro profesional. Puede tomar como ejes orientadores los siguientes:

- Procedimientos y modalidades de egreso y titulación.
- Una mayor adquisición por parte del tutorado de habilidades prácticas,
- investigativas y de integración de los conocimientos adquiridos en función
- de los propios intereses y su proyecto laboral.
- La significación de su profesión a partir de las necesidades sociales en
- congruencia con su proyecto personal.

En otro sentido, las tutorías también se pueden diferenciar por el formato de la atención que se da a los alumnos, ya sea:

Tutoría Individual.

Se orienta a la atención y acompañamiento personal a un alumno por parte de un tutor. El tutor trabaja de manera personalizada con el estudiante y con él define su programa de actividades y evalúa el resultado de las acciones emprendidas. Lo ideal, es que el mismo tutor sea quien lo atienda durante su estancia en la institución; no obstante, los cambios de tutor dependerán de los recursos, organización y características de cada programa educativo.

Tutoría Grupal:

Puede brindarse como su nombre lo indica, a un grupo de estudiantes en dos vertientes: al inicio del periodo con el propósito de detectar problemáticas que requieran atención personalizada, y, por otro lado, realizar actividades con alumnos que compartan cualidades, intereses o problemáticas relacionadas con el aprendizaje o aspectos académicos no personales.

Perfil del tutor

El *Diccionario de la lengua española* define al tutor como la persona encargada de orientar a los alumnos de un curso o asignatura. (Real Academia de la Lengua Española, 1992). Algunos especialistas afirman que todo profesor es un tutor y que la tutoría incide en los aspectos del ambiente escolar que condicionan la actividad del estudiante y sus realizaciones de éxito o fracaso (Lázaro y Asensi, 1987; Torres, 1996).

Existe consenso en señalar que el tutor debe articular como condiciones esenciales: conocimientos básicos, características personales, habilidades y actitudes específicas para desempeñar la tutoría. En principio, el perfil ideal de un tutor requeriría para cada uno de los factores señalados el cumplimiento de los atributos que a continuación se indican.

De acuerdo con el factor de conocimientos fundamentales, el tutor debe poseer un conocimiento básico de la disciplina, de la organización y normas de la institución, del plan de estudios de la carrera, de las dificultades académicas más comunes de la

población escolar, así como de las actividades y recursos disponibles en la institución para apoyar la regularización académica de los alumnos y favorecer su desempeño escolar.

Funciones del tutor

Las funciones de los tutores suelen definirse y agruparse de acuerdo con el contenido de la tutoría, es decir, de acuerdo con el tipo de orientaciones y apoyos que se brindarán a los alumnos.

En este sentido pueden reconocerse tres grupos de funciones básicas: a) las dedicadas al desarrollo personal, b) las orientadas al desarrollo académico y c) las que persiguen una orientación profesional.

A continuación, se describen las funciones centrales del tutor conforme a esta clasificación:

a) Desarrollo personal

Bajo esta perspectiva el tutor realiza diversas actividades de apoyo orientadas a que los alumnos:

- Descubran sus intereses.
- Identifiquen sus dificultades.
- Asuman las consecuencias de sus actos.
- Definan su plan de vida.
- Fortalezcan su autoestima.
- Desarrollen habilidades para relacionarse con otros.

Estas funciones las puede realizar el tutor con el alumno a lo largo de todos sus estudios.

b) Desarrollo académico

- Para apoyar el desarrollo académico los tutores pueden llevar a cabo tareas de apoyo para que los alumnos:
- Establezcan metas académicas claras y factibles.
- Identifiquen sus dificultades de aprendizaje.
- Realicen actividades pertinentes para resolver sus problemas escolares.
- Seleccionen adecuadamente sus actividades académicas formales y complementarias de acuerdo con sus intereses.
- Evalúen objetivamente su rendimiento escolar.

Fortalezcan sus habilidades de estudio y de trabajo académico Estas funciones las puede realizar el tutor con el alumno a lo largo de todo el ciclo de formación académica.

c) Orientación profesional

Para favorecer la orientación profesional los tutores pueden realizar actividades que permitan que los alumnos:

- Visualicen con certidumbre su carrera y sus posibilidades profesionales.
- Obtengan información precisa del campo laboral.
- Identifiquen los retos actuales de su profesión.
- Transiten sin conflicto del centro educativo al centro de trabajo.

Estas funciones deben llevarse a cabo con los alumnos cuando éstos están en una fase avanzada de los estudios.

Planeación, desarrollo y evaluación de la tutoría

Con el propósito de que la actividad del tutor sea exitosa, ésta deberá fundamentarse en una adecuada planeación, desarrollo y evaluación de la tutoría. La tutoría de ninguna manera es una actividad espontánea o casual, por lo cual requiere de una preparación previa, así como de la valoración de su ejecución y resultados.

- En la fase de *planeación* el tutor debe considerar varios factores para organizar adecuadamente su trabajo de tutoría, entre los más importantes destacan los siguientes: el número de alumnos que le han asignado, el semestre o año en el que éstos están inscritos y las características de su trayectoria escolar.
- En la fase de *desarrollo* de la tutoría el tutor debe ejecutar varias tareas entre las que se encuentran el diagnóstico de las condiciones y problemas académicos de los alumnos, la recomendación de tareas o actividades para favorecer el desarrollo personal y académico de éstos, su seguimiento y la valoración de los resultados obtenidos.
- En la fase de *evaluación* de la tutoría, el tutor debe examinar críticamente la planeación de la tutoría, su desarrollo e impacto, con el fin de identificar los principales problemas que se afrontaron para tratar de superarlos. Las apreciaciones y recomendaciones que deriven de este ejercicio de análisis deberán comunicarse en un reporte escrito a las autoridades académicas de la institución.

Cada tutor puede definir un estilo personal para planear, conducir y evaluar los resultados de la tutoría, sin embargo, es importante que en estas etapas considere las tareas esenciales que han sido descritas.

Técnicas e instrumentos empleados en la tutoría

Para que el tutor pueda desempeñar las funciones que el proceso de la tutoría le exige es indispensable que, entre diferentes condiciones que deben satisfacerse, emplee diversas técnicas e instrumentos para conocer y comprender las características de los alumnos, su desempeño a lo largo del proceso académico, y sus resultados en la institución educativa.

Entre las técnicas más utilizadas en los sistemas o programas de tutoría se encuentran: el *cuestionario y la entrevista*, la *observación individual y grupal*, y las *sesiones individuales o colectivas de trabajo*.

Objetivos

General

Realizar una evaluación diagnóstica a estudiantes de nuevo ingreso de las carreras de: Derecho, Informática, Ciencias de la Educación y Psicología; con el fin de conocer el nivel académico, así como sus hábitos de estudio y poder orientarlo adecuadamente al programa institucional de tutorías.

Específicos:

1. Realizar un diagnóstico grupal de hábitos de estudio y problemática académica a los estudiantes de nuevo ingreso
2. Aplicar y evaluar los hábitos encaminados para la aplicación de las técnicas de estudio en los estudiantes de nuevo ingreso.

METODOLOGÍA

La investigación es de tipo descriptiva y analítica. Se realizó de manera censal el día 30 del mes de septiembre 2016. Siendo un total de 82 alumnos de nuevo ingreso y los mismos que fueron encuestados:

- Derecho 28 alumnos
- Informática 11 alumnos
- Ciencias de la Educación 23 alumnos
- Psicología 20 alumnos

Para este trabajo se propuso recolectar y analizar los datos mediante los instrumentos para dar respuesta a las preguntas de los objetivos. Posteriormente, se aplicará el método de Likert; que es un instrumento de medición o pruebas, utilizadas para la medición de actitudes definiendo la suma total de inclinaciones, sentimientos prejuiciosos, distorsiones y opiniones entre otras.

NIVEL DE INVESTIGACIÓN

Descriptivo

Esta investigación se efectuará para describir una evaluación diagnóstica a estudiantes de nuevo ingreso de las carreras de Derecho, Informática, Ciencias de la Educación y Psicología; con el fin de conocer el nivel académico, así como sus hábitos de estudio y poder orientarlo adecuadamente al programa institucional de tutorías.

DISEÑO DE INVESTIGACION

De campo

Al provenir los datos de fuentes vivas y ser recolectados en un ambiente natural como lo es la Unidad Académica del Sur, Campus Ixtlán, por lo tanto, el diseño es una investigación de campo.

POBLACION Y MUESTRA

TIPO DE MUESTREO

Muestreo estratificado

Al separar a la población en grupos de estudiantes por licenciaturas los cuales estudian el primer semestre de las carreras de Derecho, Informática, Ciencias de la Educación y Psicología.

$$N28+N11+N23+N20=N82$$

Encuesta (cuestionario)

La encuesta se aplica como técnica para tener información acerca de una parte de la población o muestra, mediante el uso del cuestionario. La recopilación de dicha información se realiza mediante preguntas que midan los diversos indicadores que se han determinado en la operacionalización de los términos del problema o de las variables de las hipótesis.

TECNICAS DE PROCESAMIENTO Y ANÁLISIS DE DATOS

El software utilizado para analizar los resultados de la recolección de datos fue el programa estadístico conocido como SPSS normalmente utilizado en las ciencias sociales y las empresas de investigación de mercado. Dicho programa tiene la capacidad para trabajar con grandes bases de datos y un sencillo interface para la mayoría de los análisis.

FODA²

En relación con el diagnóstico que se pretende obtener para conocer el grado emocional y problemática estudiantil se les aplicará un FODA instrumento basado en el manual de Tutor de SNIT-SEP-2013, en donde se contempla: sus datos generales y de identidad, así como lugares de residencias, escolaridad, empleo entre otras:

² La sigla FODA, es un acrónimo de Fortalezas (factores críticos positivos con los que se cuenta), Oportunidades, (aspectos positivos que podemos aprovechar utilizando nuestras fortalezas), Debilidades, (factores críticos negativos que se deben eliminar o reducir) y Amenazas, (aspectos negativos externos que podrían obstaculizar el logro de nuestros objetivos).



FODA: Importante para el tutorado, porque es la primera información de sí mismo y detecta sus fortalezas y debilidades.

RESULTADOS O APORTACIONES

El origen de los alumnos principalmente es del municipio de Ixtlán del Rio, siendo 49 alumnos con el 60%, seguido por Ahuacatlán y Jala con 20 alumnos (25%), algunos de Amatlán de Cañas, Santa María del Oro, y de la ciudad de Tepic con 12 alumnos aproximadamente con el 15%, estos vienen a estudiar porque no accedieron a un espacio en las distintas Unidades Académicas de la Universidad Autónoma de Nayarit de la Ciudad de Cultura, mismas que se ofertan en nuestra institución Extensión Ixtlán.

La edad oscila entre los 18 y los 23 años, hay alumnos de más de 23 y hasta más de 50 años de edad (uno solo), la gran mayoría proviene de las Unidades Académicas Preparatorias de la UAN, 57 alumnos (70%), Privadas y Técnicas 25 alumnos (30%). Prácticas deportivas 35 alumnos (43%), generalmente Fut-bol Soccer, Voleibol y Baloncesto. Cuando se les cuestionó si tenían algún tipo de adicción pocos manifestaron que fuman, que son bebedores sociales y no ingieren drogas, 8 alumnos (10%). Dentro del rubro si están satisfechos con la carrera que eligieron indicaron que *sí*, siendo un porcentaje del 86% con 70 alumnos, los que no se encuentran satisfechos fueron 11 alumnos que es el 14% que estudian porque no

tuvieron los recursos económicos para estudiar otra carrera, solo las que se ofertan en esta institución.

Los resultados nos demuestran que la mayoría de estudiantes de nuevo ingreso:

- No dedican el tiempo suficiente para estudiar, 46 alumnos (56%).
- No realizan sus tareas con calidad, 61 alumnos (75%).
- No muestran buena actitud, 25 alumnos (30%).
- Pocos estudian con dedicación, 39 alumnos (48%).

OTRO ASPECTO RELEVANTE:

Falta de hábito por la lectura, como consecuencia *no utilizan libros de texto, ni bibliografía en sus consultas*, están acostumbrados al servicio de *internet*, limitándose a copiar y pegar, sin realizar una reflexión.

ASPECTOS POSITIVOS:

- La *mayoría* asiste regularmente a clases. 75 alumnos (92%).
- Utilizan actividades pertinentes para la resolución de problemas escolares a través de las tutorías para evitar la deserción, 11 alumnos (14%) las deserciones escolares generalmente son por falta de recurso económico por eso es tan importante las becas para evitarla.
- Hay disponibilidad para el proceso de enseñanza/aprendizaje, 73 alumnos (90%).
- Fomentan el pensamiento crítico-reflexivo, 67 alumnos (82%).

El FODA arrojó la siguiente información: dentro de las *fortalezas* de los alumnos, se encuentra el querer titularse, generar economía para salir adelante, trabajar para lo que estudiaron, al inicio del semestre la gran mayoría se sienten muy motivados. Dentro de las *oportunidades*: la gran mayoría desea estudiar un posgrado, acceder a una beca, se ponen como meta el estudiar más y que las carreras que están cursando puedan salir a practicar para prepararse para su desempeño laboral.

En las *debilidades* una es el poco empeño que le invierten a su preparación por motivo de falta de tiempo porque algunos alumnos trabajan o son padres o cabeza de familia. En el rubro de las *amenazas* temen por la pérdida de un familiar por la inseguridad, también les asusta el no contar con un trabajo y no contar con el recurso económico necesario para continuar sus estudios, otro punto a resaltar es de tener hijos sin terminar la carrera y estos trunquen su proyecto académico.

Por lo arriba expuesto las tutorías se diferenciarán según el tipo de ayuda que necesite el alumno teniendo la finalidad de orientar a los alumnos para facilitar su integración a la institución, serán de carácter general y tendrán como cometido brindar a los alumnos elementos de información para comprender en forma amplia y

general el significado de la UAN, sus características, así como los servicios y actividades que ofrece a los estudiantes a través de sus entidades y dependencias.

Para apoyar el desarrollo de estas tutorías, el tutor podrá realizar las siguientes actividades:

- Ofrecer una charla breve a los alumnos sobre la UAN.
- Remitir a los alumnos a la consulta de la Página electrónica de la UAN:
- www.uan.edu.mx.
- Recomendar la visita de sitios diversos del campus.
- Informar de las actividades generales que se desarrollen en la Unidad Académica Extensión Ixtlán.
- Fomentar el compromiso con la Universidad.

Por lo que se propone:

- Canalizar a cursos a los tutorados para el desarrollo de hábitos de estudio y trabajo.
- Crear círculos de lectura para sensibilizar a los tutorados a leer textos especializados, fomentar el gusto por la lectura e incrementar las habilidades de escritura.
- Crear un programa permanente de desarrollo humano, considerando las etapas tales como: Principios básicos y habilidades para administrar con eficiencia el tiempo, el desarrollo humano integral (dimensión cognitiva), del proceso de aprendizaje por competencias.
- Taller de dinámicas de autorreflexión para aplicarlas a los jóvenes como dinámicas de juego, autoestima, valores, comunicación, en donde el estudiante se sienta motivado a acudir por el simple hecho de que sean actividades fuera del aula y en donde puedan aprender jugando.
- Taller de Desarrollo Humano para Docentes, en donde se reflexione su ser y quehacer docente.
- Actividades complementarias en los jóvenes, donde podamos ser reiterativos en motivarlos a proseguir con sus estudios y terminar su licenciatura, como análisis de casos de éxito de profesionistas, bolsas de trabajo para licenciados egresados en sus diferentes áreas de trabajo, dinámicas de proyecto de vida, en donde el joven se pueda imaginar su futuro.
- Talleres de Acompañamiento Grupal para la reflexión, y que en cada Unidad Académica exista un espacio de acompañamiento y escucha a los jóvenes.

BIBLIOGRAFÍA

- ASOCIACIÓN NACIONAL DE UNIVERSIDADES E INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR (2001). *“Programas Institucionales de Tutoría. Una propuesta de la ANUIES para su organización y funcionamiento en las instituciones de educación superior”*. México: ANUIES.
- CASTILLO, D. 2003.” *La tutoría académica: una experiencia en Filosofía y Letras*”. Documento presentado en el Primer encuentro de tutores de la UANL.
- DGEST (2013). Manual de tutor de SNIT. Dirección General de Educación Superior Tecnológica., México DF. Pp146.
- COORDINACIÓN INSTITUCIONAL DE TUTORÍA ACADÉMICA (2006). *“Programa institucional de tutoría académica”* (PITA). Universidad Autónoma de Nayarit. Pp. 41.
- GÓMEZ TORO ET AL (1985, citado en DGEST (2013). Manual de tutor de SNIT, pág. 49) Gonczi. A. (1994) *“Perspectivas internacionales sobre la educación basada en competencia”*, Ponencia presentada en la Conferencia Internacional sobre Educación Basada en Competencias, Canadá, mayo de 1994.
- CHÁVEZ, A P. Y K. VILLANUEVA. (2014). *“Diagnóstico y Análisis para la detección de necesidades tutoriales en los estudiantes de nuevo Ingreso del I. T. De Bahía de Banderas”*. Congreso Internacional de Prácticas Educativas (CIPEI), Puerto Vallarta, Jalisco, México.
- LÁZARO, A. Y J. ASENSI. (1987). *“Manual de orientación escolar y tutoría”*. Universidad Complutense de Madrid. España: Narcea.pp18.
- MELARAGNO, R. (1976). *“Tutoring with students. A handbook for establishing tutorial programs in schools”*. United States: Educational Technology Publications.pp.39.
- MORA, J.A. (1987). *“Acción tutorial y orientación educativa”*. Universidad Complutense de Madrid España: Narcea.pp.5.
- PASTOR, E. Y J. ROMÁN. (1980). *“La tutoría. Pautas de acción e instrumentos útiles al profesor tutor”*. España: CEAC.REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. (1992). *“Diccionario de la Real Academia Española”*. España: Espasa Calpe, edición electrónica.
- RODRÍGUEZ, M.L. (1989). *“Orientación profesional y acción tutorial en las enseñanzas medias”*. España: Narcea.
- SERRANOS, G. Y A. OLIVAS. (1989). *“Acción tutorial en grupo”*. España: Escuela española.
- TORRES, J.A. (1996). *“La formación del profesor-tutor como orientador”*. España: Universidad de Jaen.
- VALDIVIA, C. (1998). *“La orientación y la tutoría en los centros educativos: Cuestionario de evaluación y análisis tutorial”*. España: Ediciones Mensajero.

La Musiconferencia Interactiva, estrategia didáctica y experiencia de renovación pedagógica

J. Jesús Gallegos Hernández
jesus_gallegos971@hotmail.com

RESUMEN:

En la actualidad a la mayoría de las personas y en particular a los estudiantes les cuesta trabajo mantener la atención en las clases que tienen como fundamento la conferencia o el discurso verbal, y sólo cuando la personalidad y la creatividad del maestro se imponen, es cuando se logra ir más allá de la escucha rutinaria y poco significativa e incluso a veces indiferente y vacía.

Es por esto que en esta investigación se planteó la pregunta ¿Qué efectos produce la música en la asimilación de contenidos de aprendizaje?,

El supuesto hipotético ante esta interrogante fue que la música produce efectos que favorecen el aprendizaje significativo en las personas que participan en esta experiencia interactiva.

La metodología que se utilizó está basada en el paradigma de la investigación cualitativa esta investigación tiene una base metodológica cualitativa, sin embargo también se utilizó un instrumento cuantitativo como es la encuesta para recabar datos que sin ser analizados estadísticamente son de gran utilidad para facilitar la categorización de las respuestas y realizar un análisis cualitativo de la información recabada con la encuesta y junto con los datos de la observación participante.

El universo de trabajo está representado por 1200 personas que asistieron a cinco Musiconferencias, que se impartieron en diferentes niveles educativos es decir: en educación básica, educación media superior y superior, con internos de un Cereso y con adultos mayores y posgrado (Maestría).

Se aplicó la encuesta al final de cada Musiconferencia, se categorizaron las respuestas para su análisis interpretativo.

PALABRAS CLAVE: Innovación, creatividad, aprendizaje significativo, renovación pedagógica.

INTRODUCCIÓN

Análisis de la problemática

Ante la problemática de falta de escucha y la saturación de estímulos que hace que ahora el alumno no pueda aprender si no está inmerso en este tipo de ambiente, por eso se ha promovido mucho el aprendizaje creativo y participativo, así como las dinámicas de grupo, intentando con esto resolver en parte esta problemática, los docentes nos hemos basado en modelos educativos donde se privilegia la actividad del alumno como recursos esencial de su proceso de aprendizaje, pero con esto hemos dejado al margen la escucha atenta que lleve a la introspección y a la reflexión que garantice una comprensión y asimilación de lo aprendido junto con la posibilidad de que emerja una acción creadora a partir de dicha reflexión.

Se observa que la mayoría de los docentes tienen buenas intenciones y tratan de dar lo mejor de sí mismos, pero con frecuencia se encuentran con la apatía y el aburrimiento de los alumnos, así como la poca tolerancia a la escucha atenta e interesada, pues el alumno está envuelto en la inercia del ruido, en la manía del movimiento, en la practicidad utilitaria y en la enajenación del mundo exterior como la razón más trascendente para justificar la existencia. Entonces el ruido se ha convertido en parte esencial del clima de la interacción entre los seres humanos.

Es por esto que en esta investigación se planteó la pregunta ¿Qué efectos produce la música en la asimilación de contenidos de aprendizaje?, pregunta que se formuló con la intención de encontrar en la respuesta, la solución a los problemas de escucha y de reflexión que tenemos los seres humanos en la actualidad ya que vivimos en una sociedad donde la contaminación ha alcanzado a permear también los procesos cognoscitivos y reflexivos propios del ser humano, los ambientes de interacción y hasta los niveles de salud mental, ya que como lo establece Benenzon “La musicoterapia es el campo de la medicina que estudia el complejo sonido- ser humano, con el objetivo de abrir canales de comunicación en el ser humano, producir efectos terapéuticos, psicoprofilácticos y de rehabilitación en él mismo y en la sociedad” (Benenzon, 2011)

Pero ¿Qué tiene que ver la Musiconferencia con educación?

Sobre todo tiene que ver con aspectos pedagógicos y didácticos, ya que al utilizar la música en el proceso de enseñanza-aprendizaje complementa de manera significativa el proceso pues garantiza mayor atención y facilita la creación de un clima emocional que abre no sólo los canales de los sentidos sino que también estimula al sistema nervioso autónomo y predispone a la persona al aprendizaje. “El cuerpo humano es uno de los instrumentos sonoros más importantes, tanto como reproductor como creador de estímulos. Es reproductor de los sonidos de la naturaleza, pero también un exteriorizador de sus sonidos interiores y un creador de la conjunción de ambos” (Benenzon, 2011)

Por otra parte tiene que ver también con educación en el sentido de que la dinámica grupal que se genera con la Musiconferencia permite la participación de todos los miembros de un grupo generando un aprendizaje cooperativo y al compartir experiencia de lo que piensan y sienten los demás, todos aprendemos.

Ahora bien si partimos del concepto de la educación integral, la Musiconferencia estimula el desarrollo del área cognoscitiva, el área social y el área emocional, ya que además de aprender a interactuar se logra una catarsis emocional y por ende el desarrollo del espíritu. Relacionado con lo anterior, Freud citado por Vygotsky nos dice que “La esencia del sentimiento emocional es que es sentido, vivido conscientemente. Por consiguiente, las emociones, sensaciones y efectos no pueden nunca ser inconscientes” (Vygotsky, 2006)

Investigar sobre esta metodología resultó relevante puesto que fue novedosa y pocas personas la utilizan en el contexto académico educativo.

Existen quienes utilizan la música como fondo para dar una clase o para ambientar cuando los alumnos trabajan en equipo, pero en este caso, es utilizar la guitarra, tocarla en vivo, cantar y explicar los contenidos de un tema haciendo uso también de la tecnología electrónica y de la informática.

También se utiliza la música como recurso didáctico pero en los niveles de educación inicial y pre-escolar y en algunos casos en primaria pero con finalidades dirigidas hacia la coordinación motora principalmente.

Por lo tanto en esta investigación se trató de corroborar que la música produce efectos que favorecen el aprendizaje significativo en las personas que participan en esta experiencia interactiva.

Por lo mismo este trabajo giró en torno a la investigación sobre los efectos que produce la música en el proceso de aprendizaje individual y grupal y se aborda desde un paradigma cualitativo interpretativo.

SUSTENTACIÓN

Sustento teórico. Las bases teóricas esenciales de este trabajo se encuentran de manera general en el paradigma cognitivo, específicamente en el constructivismo dialéctico de Lev Vygotsky, donde “El alumno debe ser visto como un ente social, protagonista y producto de las múltiples interacciones sociales en que se ve involucrado a lo largo de su vida escolar y extraescolar. Las funciones cognoscitivas superiores de hecho son producto de estas interacciones sociales, con las cuales además mantienen propiedades organizativas en común. El alumno es, en ese sentido, una persona que internaliza y reconstruye el conocimiento, el cual estuvo primero en el plano interindividual y pasa posteriormente al plano intraindividual. Los conocimientos, habilidades, etc., que desde el principio fueron transmitidos y regulados por otros; después el educando los interioriza y es capaz de hacer uso de ellos de manera autorregulada en la propia construcción del conocimiento. En este sentido el papel de la interacción social con los otros (especialmente los que saben más: experto, maestro, padres, niños mayores, iguales, etc.) es considerado de importancia fundamental para el desarrollo cognoscitivo y sociocultural” (Rojas, 2009).

Por otra parte es de suma importancia tomar los planteamientos de las Inteligencias Múltiples de Gardner y la inteligencia emocional; Goleman dice al respecto: “Cuando le pregunté a Gardner por el acento que ponía en las ideas sobre los sentimientos, o metacognición, más que en las emociones mismas, reconoció que tenía tendencia a

considerar la inteligencia en un sentido cognitivo, pero dijo: *cuando escribí por primera vez sobre las inteligencias personales, estaba hablando de la emoción, sobre todo en mi idea de inteligencia intrapersonal, un componente armoniza emocionalmente con uno mismo*” (Goleman, 2002) y la Inteligencia emocional de Daniel Goleman y los elementos esenciales sobre la creatividad.

Con respecto a la Creatividad, esta se conceptualiza como “La capacidad para ver las cosas de una forma nueva, tener iniciativa personal, de manera no convencional, para obtener productos originales y adecuados respecto de un contexto dado. Formar para la creatividad es tener la intencionalidad específica de dimensionar la educación y las oportunidades que se presenten bajo esta óptica” (Alonso, 2010). Este trabajo tiene esta intencionalidad de proyectarse como una estrategia creativa en el ámbito del proceso de enseñanza aprendizaje.

Ahora bien como dice Mauro Rodríguez Estrada, tendríamos que analizar que “El poder creador presupone una actitud receptiva ante la realidad; una especie de humildad. Quien trata de imponer al cosmos ideas y esquemas sin antes auscultar suficientemente la voz de los hechos, se pone en la vía de forzar y violentar las cosas. Acabará dándose de topes contra un muro” (Estrada, 1995). Por tal razón no sólo se trata de innovar, sino de buscar la armonía con lo existente y potencializarlo con las nuevas creaciones.

Erich Fromm citado por Estrada propone que “El individuo que no puede crear, quiere destruir... el único remedio para la destructividad es desarrollar en el hombre su potencial creador” (Estrada, 1995). Entonces la creatividad se convierte en un elemento profiláctico contra la destructividad que tanto aparece en nuestros días. Esta necesidad de formar creadores también es reforzada por Jean Piaget quien es citado por Estrada y reflexiona diciendo “Para mí la educación significa formar creadores, aun cuando las creaciones de una persona sean limitadas en comparación con las de otra. Pero hay que hacer inventores, innovadores, no conformistas” (Estrada, 1995). Lograr esto implicaría garantizar la evolución y la constante transformación de la realidad a través de las creaciones espirituales que el ser humano va generando para ir dejando huella trascendente.

Sustento metodológico. El trabajo está sustentado en el paradigma cualitativo y con un enfoque fenomenológico ya que se trata de explorar cómo vive cada persona la experiencia de la Musiconferencia. Por lo tanto en relación al paradigma cualitativo. Steve Taylor y Robert Bogdman citados por Jurgenson, consideran “Diez características de la investigación cualitativa a saber:

1. La investigación cualitativa es inductiva.
2. En la investigación cualitativa el investigador ve el escenario y a las personas en una perspectiva holística.
3. Los investigadores cualitativos son sensibles a los efectos que ellos mismos causan sobre las personas que son objeto de su estudio.

4. Los investigadores cualitativos tratan de comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas.
5. El investigador cualitativo suspende o aparta sus propias creencias, perspectivas y predisposiciones.
6. Para el investigador cualitativo, todas las perspectivas son valiosas.
7. Los métodos cualitativos son humanistas.
8. Los investigadores cualitativos ponen en relieve la validez de su investigación.
9. Para el investigador cualitativo, todos los escenarios y personas son dignos de estudio.
10. La investigación cualitativa es un arte” (Jurgenson, 2006)

En relación a la fenomenología Husserl sostiene que “La fenomenología es una corriente filosófica que se caracteriza por centrarse en la experiencia personal, en vez de abordar el estudio de los hechos desde perspectivas grupales o interaccionales.

Existen dos premisas en la fenomenología. La primera se refiere a que las percepciones de la persona evidencian para ella la existencia del mundo, no como lo piensa, sino como lo vive; así, el mundo vivido, la experiencia vivida, constituyen elementos cruciales de la fenomenología. La segunda señala que la existencia humana es significativa e interesante, en el sentido de que siempre estamos conscientes de algo, por lo que la existencia implica que las personas están en su mundo y sólo pueden ser comprendidas dentro de sus propios contextos” (Jurgenson, 2006)

RESULTADOS O APORTACIONES

En este trabajo se pudo comprobar que los efectos que produce la música son independientes del nivel académico, es decir, los efectos son consistentes en los niveles de preescolar, primaria, secundaria, preparatoria, licenciatura, maestría y otros contextos como el trabajo con adultos mayores y con internos de un CERESO (Centro de Rehabilitación Social).

Lo más trascendente de esta investigación lo describo en estas líneas para las cuales organicé la información de la siguiente forma:

Primero se ilustra la esencia del contenido de la pregunta con una cita de personajes importantes en el ámbito de la Filosofía, la Literatura o la Ciencia y que se han visto influenciados por la música; luego se describe la pregunta que se formuló; después se menciona el objetivo a explorar con esa pregunta; finalmente se enuncia una conclusión a partir de las respuestas que dieron los diversos auditorios.

Hegel citado por Willems. Decía que “La música es el arte del sentimiento”; Delacroix sugería que “El arte crea la sonoridad interior, es decir una nueva dimensión de la vida afectiva. La música musicaliza los sentimientos” (Willems,

1989); así ante la pregunta ¿Cómo Se siente (te sientes) después de esta Musiconferencia?, cuyo objetivo fue explorar los estados de ánimo generados durante la Musiconferencia. Las respuestas sugieren que los participantes en la Musiconferencia se sienten principalmente motivados, relajados y con una sensación de bienestar. A otros la experiencia los llevó a la reflexión.

Pitágoras citado por Willems. en relación con la música argumentaba que “Los números son las cosas; ahora bien, la música es número. El mundo es música; el cosmos es una lira sublime de siete cuerdas” (Willems, 1989) la pregunta aquí es ¿Qué (aprendió) aprendiste con esta Musiconferencia? Y la finalidad de la misma fue detectar si se dieron aprendizajes durante las conferencias y qué tipo de aprendizajes. Dado que los temas que se abordaron tratan sobre valores, inteligencia emocional, espíritu emprendedor y orientación vocacional, los aprendizajes que se reportan son principalmente sobre autoestima, manejo de contenidos, manejo de modalidades didácticas y manejo de emociones, así como en menor grado manejo de herramienta didáctica y manejo de grupo.

El compositor Francés Berlioz citado por Willems. afirmó que la música “Es el arte de conmover, mediante los sonidos, a los hombres inteligentes dotados de una organización especial como auxiliar de la palabra” (Willems, 1989). Por lo tanto la pregunta fue ¿Qué importancia tiene el grupo en este tipo de experiencia musical? Y con esta se trataba de determinar la influencia del grupo en la experiencia de la Musiconferencia. De acuerdo a los resultados se puede observar que existe mucha influencia, principalmente en relación con el nivel de integración y con la interacción.

Feodor Chaliapine, citado por Willems. Cantor ruso poéticamente dice que “La música es la voz del universo” Kepler aporta “La armonía participa por una parte de la constitución del mundo, y por otra, de la naturaleza del hombre” (Willems, 1989) y el fisiólogo alemán Helmholtz citado por Willems. señala que “La música es la más directa de las artes, se dirige sin vacilar a nuestros sentidos” (Willems, 1989) ante la pregunta ¿Cuáles son las ventajas que consideras tiene la Musiconferencia para los asistentes? que buscaba determinar las bondades de la metodología, así como los inconvenientes de la misma, se encontró que de acuerdo a las respuestas se concluye que se obtienen muchas ventajas de la Musiconferencia, especialmente las relacionadas con la relajación motivación y con el manejo de emociones.

Fabre D Olivet citado por Willems. Profundizaba diciendo que “La música es pensamiento que, siendo intelectual se volvió sensible” (Willems, 1989) aquí se preguntó ¿(Le) Te parece significativa esta metodología para una conferencia? Por qué, y la intención fue verificar si esta experiencia representa una vivencia significativa. Se pudo constatar que la experiencia si fue significativa especialmente por producir estados de bienestar y motivación y por el buen manejo tanto del grupo como de los contenidos tratados con esta metodología.

Por último Jules Cambarieu musicólogo francés citado por Willems integra varios aspectos trascendentes de la espiritualidad del hombre “La música es el arte de

pensar con sonidos, sin conceptos construida en forma rítmica, traduce las emociones de manera indirecta a través de las imágenes; reproduce directamente el dinamismo de la pasión” “La música es un acto superior de la inteligencia y surge de las profundidades del sentimiento” (Willems, 1989). ¿Quiere (s) agregar algún comentario en relación a la Musiconferencia? Con esta última pregunta se buscó la retroalimentación a partir de las sugerencias y opiniones que se pudieron expresar, de tal forma que los comentarios que se agregan hacen énfasis en que es un buen método, sobre las canciones ayudan mucho en la dinámica aunque se sugiere diversificar sobre todo los ritmos y se hacen menciones positivas que tienen que ver con las características de personalidad del conferencista. Se dan algunas sugerencias para mejorar las diapositivas y el manejo del sonido.

Esta Investigación ha sido muy motivadora e interesante ya que me ha permitido corroborar que existen alternativas metodológicas para el proceso de enseñanza aprendizaje, que pueden ser significativas y eficaces.

En el proceso educativo y dado que los estudiantes en la actualidad tienen acceso a mucha información a través del Internet, se hace necesario que el docente busque diversas metodologías que le sirvan para mantener la atención y la motivación de sus alumnos; la Musiconferencia representa una de estas opciones, pues en la presente investigación y después del análisis de los resultados se puede concluir que:

La Musiconferencia genera estados de ánimo muy favorables para la buena disposición para el aprendizaje. Estados de ánimo que van desde una sensación de relajación, hasta la experiencia de sentirse motivados y disfrutar de una sensación de bienestar general asociado a una experiencia de aprendizaje.

La Musiconferencia garantiza que el aprendizaje de los contenidos abordados sea significativo, ya que los participantes asocian dichos contenidos con la experiencia de la música y las emociones que de ésta se desprenden, así como la experiencia de la interacción con el resto del grupo.

La Musiconferencia influye en el grupo y el grupo es quien determina el cauce que sigue esta metodología, lo cual facilita los procesos de interacción e integración grupal que además se ven matizados por las emociones, la motivación y una sensación de bienestar grupal.

La Musiconferencia como metodología de enseñanza facilita principalmente, el manejo de contenidos, el manejo de grupo y sus emociones, abre los canales cognoscitivos que llevan a la reflexión y esta experiencia se vive como una experiencia de aprendizaje acompañada de una sensación de relajación y motivación.

Por otra parte una de las limitantes de la Musiconferencia como metodología es que se requieren además de las habilidades propias de docente y de motivador, habilidades artísticas musicales.

Pero a pesar de esto:

La Musiconferencia representa una oportunidad para vivir una experiencia significativa relacionada con una modalidad didáctica que facilita la expresión de emociones, la reflexión, el manejo de contenidos a nivel cognoscitivo, emocional y social, al mismo tiempo que relaja y produce estados de bienestar personal.

La Musiconferencia es un buen método de enseñanza, las canciones ayudan en el proceso, sobre todo si se adecuan al auditorio en turno. Los contenidos temáticos deben ocupar un mayor espacio en la estructura de la Musiconferencia. También hay que cuidar aspectos de tipo técnico en cuanto al sonido y el contraste de las imágenes en las presentaciones que se proyectan.

También se pudo detectar que la música produce un impacto muy homogéneo a pesar de trabajar con diferentes tipos de grupo, es decir, se observó que se producen efectos muy similares y un impacto emocional igual en un alumno de preparatoria de un contexto rural que en el joven de una preparatoria urbana; lo mismo sucede con un grupo de internos de un CERESO que con los estudiantes de un posgrado, esto es la música genera efectos universales y en este caso favorables para el proceso de aprender.

Después de esta experiencia que no se limita a las 5 Musiconferencias que se prepararon para este fin en específico, sino que he seguido trabajando con esta metodología, pienso que los docentes hemos dejado de utilizar la parte creativa y la hemos sacrificado en pro de una faceta de formalidad y racionalidad rígida, cuando podríamos rescatar la actividad docente como una actividad lúdica que implique disfrutar al mismo tiempo que se construya un conocimiento y se logre un aprendizaje significativo.

Por último tengo la motivación de pensar que este trabajo servirá para revalorar estos aspectos que se han descuidado y se pueda retomar la educación en forma más integral para que nuestros alumnos aprendan, conozcan, construyan su conocimiento y disfruten de su desarrollo integral.

BIBLIOGRAFÍA

- Alonso, J. M. (2010). *Manual para elaborar el proyecto educativo de la institución escolar*. México: Plaza y Valdes editores.
- Benenzon, R. O. (2011). *Musicoterapia*. Madrid: Paidós.
- Estrada, M. R. (1995). *Psicología de la creatividad*. México: Editorial Pax-México.
- Goleman, D. (2002). *La inteligencia emocional*. México: Vergara editor.
- Jurgenson, J. L.-G. (2006). *Cómo hacer investigación cualitativa*. México: Paidós educador.
- Rojas, G. H. (2009). *Paradigmas en Psicología de la educación*. México: Paidós.

Vygotsky, L. (2006). *Psicología del arte*. España: Paidós Básica.
Willems, E. (1989). *El valor humano de la educación musical*. México: Paidós.

Necesidades formativas en los tutores del Área de la Salud

Adriana López Cuevas
adriana_89_89@hotmail.com
Wendy Fabiola Moreno Mokay
w.morenomokay@gmail.com
Juan Ruíz Xicoténcatl
rocaol@hotmail.com

RESUMEN:

El tema de tutorías actualmente está en el foco de atención al ser uno de los criterios de calidad a evaluar por el Sistema Educativo de México por los beneficios que ofrece al proceso educativo, aun con todos los esfuerzos que se han hecho los tutores presentan necesidades formativas para poder brindar un mejor apoyo al tutorado, por ello en el estudio se pretende analizar dichas necesidades en los tutores de la Licenciatura de Medicina General de la Universidad Autónoma de Sinaloa, para lograr ello, se aplicó una metodología cualitativa con corte descriptivo y se empleó un instrumento a nueve profesores tutores. Los resultados obtenidos muestran que las principales necesidades formativas de los tutores son técnicas de aprendizaje y de estudio, orientación académica y aprendizajes funcionales, todas dirigida a orientar y apoyar a sus tutorados en la adquisición de conocimientos y desarrollo de competencias profesionales, personales y humanas.

PALABRAS CLAVE: Tutor, necesidades formativas, tutorado, área de la salud.

INTRODUCCIÓN

La tutoría en la actualidad es uno de los criterios de calidad a considerar por los organismos institucionales que se encargan de llevar a cabo las evaluaciones, al ser un programa que contribuye a obtener un mejor aprovechamiento académico por parte de los alumnos y al mismo tiempo a tener una vida escolar tranquila y productiva. Los dos actores principales, tutor y tutorado, deben trabajar en conjunto para que la tutoría sea eficiente, sin embargo, los tutores presentan dificultades al no poseer las herramientas para apoyar a los tutorados, la falta de comunicación con ellos, así como la carencia de estrategias pedagógicas y sentimiento de apatía al momento de otorgar la dar tutoría debido a que tienen necesidades formativas.

Con base a lo anterior el objetivo de este estudio es analizar las necesidades formativas de los tutores de la Licenciatura de Medicina General Campus II de la Universidad Autónoma de Sinaloa para compararlas con la formación descrita en el Plan Institucional de Tutorías. Ello con la intención de que el departamento de tutorías planee la capacitación que los mismos tutores consideran necesarias con base a las características de sus tutorados, pues no se trata de simular sino de brindar apoyo a quienes lo soliciten y contribuir a formar mejores médicos generales en beneficio de la sociedad.

SUSTENTACIÓN

La tutoría comienza por la necesidad de brindar una formación integral a los estudiantes, la primera literatura que hace mención de ella es el poema épico La Odisea, por lo que sus orígenes son griegos, entendiéndose desde entonces como una herramienta indispensable para la educación (De la Cruz, Chehaybar & Abreu, 2011), académico (o intelectual como está La Odisea). Sin embargo, Vales, Ramos y Olivares (2009) dicen que los antecedentes de ella no se tendrán con seguridad ya que se retoma desde que alguien aceptó la responsabilidad de guiar la formación de una persona.

En las Universidades el surgimiento de las tutorías empezó a decaer, sin embargo, entre los siglos XVI y XVII renace en países europeos como estrategia didáctica, de ello se considera a Aguilar (2012) como uno de los pioneros en concretar que no sólo era necesario estar preparados con grado académico (doctorado) sino que además se consideraba importante tener un “perfil deseable”.

En México la tutoría se comenzó a dar en un posgrado de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) en 1940 pero se limitaba a dar asesorías para la realización de la tesis, aspecto que se fue cambiando con el paso de los años por algunas universidades al atender cuestiones académicas. En el 2000 la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior (ANUIES) propuso que para el año 2001 la mayoría de las universidades contarán con un programa de tutorías; a raíz de esto las autoridades federales la tomaron como parte de los aspectos a evaluar dentro de la calidad educativa. (Aguilar, 2012)

Esto ha impactado positivamente en las instituciones educativas mexicanas, a partir de que la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, en su meta para 2020 ha venido paulatinamente obteniendo logros en su programa de “Tutorías”, pero ello ha sido gracias al apoyo del gobierno mexicano con la implementación de programas tales como: Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP), Programa Integral de Fortalecimiento del Posgrado (PIFOP), Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI) y Programa Nacional de Becas para la Educación Superior (PRONABES), mismos que han sido de utilidad para los organismos evaluadores y certificadores educativos nacionales.

La tutoría tomó gran relevancia, sin embargo, no se atendía como se deseaba debido a que no se entendía lo que era, incluso los escritores no se ponen de acuerdo en su definición, a pesar de ello Ruiz de Arcaute (1993, citado por Fernández & Escribano, s.f.) define a la tutoría como un derecho y obligación del estudiante al ser concebido como una exigencia de personalizar el proceso formativo para el alumno, ayudando a potencializar sus posibilidades o áreas de oportunidad, respondiendo a las dimensiones académicas, profesionales y personales.

La tutoría para que se lleve a cabo necesita de ciertos elementos como lo son: el tutor, tutorado, coordinador, Programa Institucional de Tutoría (PIT), por mencionar algunos, sin embargo, en el presente trabajo se limitará al tutor el cual es definido como un profesional con "... experiencia y conocimiento en un campo particular y dispuesto a compartir lo que saben mediante la enseñanza, el entrenamiento de habilidades, consejos, retroalimentación, socialización, etc., para facilitar el desarrollo intelectual, académico, personal o profesional de un individuo menos experto" (De la Cruz et al., 2011, p. 193).

Lo expresado previamente permite comprender que el tutor además de tener preparación debía realizar múltiples tareas tales como: brindar asesorías, realizar investigación, dirigir tesis, publicar en libros y revistas indexadas o arbitradas, estar en lo que él llamó también "pedagogía de moda", para finalmente convertirse en tutor.

Con ello se puede decir que la práctica tutorial ha dado un giro en la educación superior, ya que por medio de ella tanto el docente tutor como el alumno tutorado realizan funciones de manera equitativa para que ésta funcione como tal, por ejemplo, uno de los procedimientos que más ayudan para que se dé un encuentro favorable entre ambos es la entrevista, lo que encamina la relación a un ambiente de cordialidad, respeto y comunicación.

En la UAS el programa de tutorías surge en 2006 y desde entonces se ha trabajado arduamente para obtener los mejores resultados; una de las tareas más difíciles para el coordinador del Departamento de Tutorías de cada Unidad Académica es la selección y asignación de tutores, ya que ellos deben cumplir con un perfil enmarcado en el Programa Institucional de Tutorías (PIT).

El perfil del tutor debe considerar la experiencia docente, la vocación, el compromiso y la responsabilidad, recibir capacitación para dar tutorías, actuar con ética, ser empático con los alumnos, lograr una comunicación efectiva donde el alumno muestre confianza con su tutor y adquiera el desarrollo de competencias, tenga conocimientos de la estructura, normativa y organizacional del programa de tutorías; deberá ser creativo para despertar el interés del tutorado, además de ser un vínculo entre la escuela y campo laboral y saber canalizar a sus tutorados en caso de ser necesario. (UAS, 2006)

Una vez cubierto el perfil el tutor debe ser capacitado para facilitar la realización de sus funciones y en el PIT comenta que es necesario:

... que reciba capacitación básica y permanente en tutorías, también es indispensable que emplee técnicas e instrumentos para conocer y comprender las características de los alumnos, su desempeño a lo largo del proceso académico y sus resultados en la institución educativa. Las técnicas recomendables para lograr lo anterior, son: el cuestionario, la entrevista, la observación individual y grupal, las sesiones individuales o colectivas de trabajo, entre otras. (UAS, 2006, p. 19)

Como se observa en el PIT ser tutor no es sólo aceptar a un estudiante para aclarar dudas o ser su amigo el tiempo que dure estudiando, se trata de ser un guía, por ello la formación que adquiriera debe ser en las áreas de:

- Orientación académica. El tutor no es un segundo padre para el tutorado, él sólo debe orientarlo, respecto a ello Aguilar (2012) dice que hay que establecer límites para no caer en el maternalismo o paternalismo.
- Toma de decisiones. Esta es una habilidad que debe tener el tutor para guiar a sus tutorados, sin embargo, ésta llega hasta que el alumno decida qué hacer, el tutor sólo ayuda pues la actuación le corresponde al estudiante y esto es algo que se le debe enseñar a los tutores para que no pasen ese límite.
- Habilidades Sociales. Todo profesional debe saber interactuar con las personas para llevar a cabo su quehacer, además el tutor mediante esta habilidad se comunica e interactúa con sus tutorados y son el medio de entablar una relación de empatía, dependiendo del nivel de desarrollo que las tenga.
- Orientación profesional. El tutor tiende a ser un experto en la profesión del tutorado y él puede orientarlo en que especialidad es más capaz de desarrollarse e incluso contactarlos con otros expertos
- Técnicas de aprendizaje y de estudio. Él debe conocer diferentes estrategias de aprendizaje para proponer algunas a los estudiantes dependiendo del estilo de aprendizaje, en otras palabras, son cuestiones didáctica y pedagogía o andragogía.
- Autoempleo/búsqueda de empleo. Las universidades actualmente no están limitando en crear empleos en sus estudiantes, sino que se busca formar además una actitud empresarial, para que en caso de no encontrar oportunidades de empleo ellos mismos la creen, es por ello que un tutor debe estar informado de éste tipo de aspectos.
- Aprendizajes funcionales.
- Autoestima. El tutor debe tener una buena autoestima y saber cómo ayudar a sus tutorados a tenerla, en caso de no poder hacerlo hay que canalizarlo a expertos en ello.
- Motivación. La motivación es un factor fundamental para el éxito o fracaso académico y profesional así que el tutor debe saber cómo motivar a sus tutorados e inculcar el hábito de que ellos mismos se auto-motiven.

La formación del tutor debe atender todas las anteriores para que él contribuya en la formación de profesionales, personas y ciudadanos.

La metodología de la investigación fue cualitativa con corte descriptivo ya que sólo se especificaron las necesidades formativas detectadas en los tutores de la Licenciatura de Medicina General de la Facultad de Medicina de la UAS; la muestra fue de nueve profesores tutores, los cuales se eligieron por conveniencia o también llamado por método no probabilístico, ésta fue conformada por docentes de tiempo completo y tiempo parcial o por asignatura, con más 30 años de antigüedad hasta 2 años de labor como docentes.

Para obtener los datos se empleó la aplicación de un cuestionario con preguntas abiertas y de opción múltiple a 9 tutores, el cual tomó como base el elaborado por De la Fuente (2010), mismo que fue modificado en el 2016 para adaptarlo a la investigación; el procesamiento de la información se llevó a cabo en el programa estadístico SPSS versión 22.

RESULTADOS Y APORTACIONES

Los resultados se derivan de la aplicación de un cuestionario de 17 preguntas a un total de 9 profesores tutores de la Licenciatura en Medicina General de la UAS, en la primera categoría se agrupan las interrogantes que ayudan a identificar las características de los tutores como se observa en la tabla 1.

Tabla 1.- Datos de identificación

Pregunta	Respuesta	Tendencia	Porcentaje
Edad	31-40 años	3	33.3
	41-50 años	2	22.2
	51 años o más	4	44.4
Sexo	Femenino	4	44.4
	Masculino	5	55.6
Tipo de contratación	Tiempo completo	2	22.2
	Tiempo parcial o por asignatura	7	77.8
Años de docencia	5 años o menos	2	22.2
	6-10 años	2	22.2
	11-15 años	1	11.1
	21-25 años	1	11.1
	26-30 años	1	11.1
	Más de 30 años	1	11.1
	Omitió	1	11.1
Academia a la que pertenece	Anatomía Humana	4	44.4
	Medicina legal/Bioquímica	1	11.1
	Bioquímica	2	22.2
	Cardiología/Bioética	1	11.1
	Area social	1	11.1
Grados de estudio	Licenciatura, Maestría y Doctorado	2	22.2
	Licenciatura, Especialidad y Maestría	4	44.4
	Licenciatura y Maestría	2	22.2
	Licenciatura y Especialidad	1	11.1

Fuente: Elaboración propia, 2016.

En la tabla 1 se observa que hay diversidad en cuanto a la edad ya que el porcentaje no varía mucho habiendo tutores desde los 31 años a 51 años o más, respecto al género hay equidad, pues el 44.4% son mujeres y el 55.6% son hombres; lo sorprendente es que el 77.8% de los tutores son profesores de asignatura cuando a quienes se les exige por reglamento de la UAS son a los de tiempo completo, pero esto también es grato ya que significa que lo hacen por voluntad y no por imposición lo que quiere decir que su entrega es mayor.

En los años de docencia se muestra que los más jóvenes en esta tarea son quienes tienen mayor participación con un 44.4%, además en las materias principalmente

involucradas se destacan Anatomía con un 44.4% y Bioquímica con un 33.3%. Sin duda la formación y el estudio que poseen ayuda al momento de dar apoyo a sus tutorados, en la tabla de igual manera se observa claramente a personas con buena formación ya que todos tienen estudios con grados superiores a una Licenciatura y el 88.9% dicen tener una Maestría, por lo que en cuestión de preparación académica son competentes.

El tener un buen currículo no es sinónimo ni garantía para ser tutor y menos de ser uno bueno, por ello se consideró necesario conocer su acción tutorial y ella queda plasmada en la tabla 2.

Tabla 2. Acción tutorial

Pregunta	Respuesta	Tendencia	Porcentaje
Años de tutor	2 años o menos	3	33.3
	3 - 4 años	1	11.1
	5 - 6 años	1	11.1
	7 - 8 años	2	22.2
	9 - 10 años	1	11.1
	Omitió	1	11.1
Tiempo semanal que le dedica a las tutorías	1 a 2 horas	8	88.9
	Más de seis horas	1	11.1
¿En qué lugar se le facilita dar tutorías?	Aula	6	66.7
	Aula y Anfiteatro	1	11.1
	Planeación educativa	1	11.1
	Oficina académica	1	11.1
¿Ha realizado cursos sobre tutoría en los últimos 3 años?	Si	6	66.7
	No	3	33.3
En caso afirmativo, ¿Qué Organismo, Institución o Centro los organizó?	UAS	5	55.6
	UAS y otros	1	11.1
	Omitió	3	33.3
Según su valoración personal, ¿Estos cursos y/o formación le han servido para realizar de manera más eficaz su función tutorial?	Si	6	66.7
	Omitió	3	33.3
Valore en la siguiente escala la eficacia y la aplicabilidad que han supuesto en su trabajo como tutor/a.	Bastante	6	66.7
	Mucha	2	22.2
	Omitió	1	11.1
¿Cree que su formación con respecto a la orientación y tutoría está adaptada al tipo de alumnado que usted tiene?	Si	5	55.6
	No	2	22.2
	Omitió	2	22.2

Fuente: Elaboración propia, 2016.

Lo primero en conocer fue sus años como tutor, pues al igual que al maestro los años de práctica les brindan conocimientos que la teoría no proporciona siendo pocos los encuestados que comenzaron junto con el programa de tutoría, pues en sus primeros años sólo aparecen el 33.3%.

Lo segundo a investigar fue su tiempo destinado a esta labor, donde el 88.9% le dedica de una a dos horas a la semana, que es lo estipulado por el PIT-UAS y el 66.7% las da en el salón de clases, siendo sólo el 11.1% quienes acuden a los cubículos de tutorías a pesar de que se cuentan con seis de ellos, los cuales en su mayoría son más usados por los alumnos (asesores pares).

Como tutor es un deber estar en constante actualización, sin embargo, sólo el 66.7% de los encuestados han tomado un curso de capacitación en los últimos tres años, no es un porcentaje bajo, sin embargo, si se tiene que elevar en beneficio de los tutorados, todos los que contestaron que sí a esa pregunta han tomado los cursos en la UAS y además el 11.1% acude a los proporcionados por otra institución; siendo estos de apoyo al momento de brindar la tutoría.

Aun cuando el porcentaje de encuestados es alto, respecto a los cursos de capacitación de los 31 tutores que se encuentran registrados, sólo 9 asisten al curso, ellos comentan que es por el horario proponiendo martes y jueves como los días más idóneos y en las horas de 8 a 10 am, o bien, que no sea en horas de clases, ya que no pueden elegir entre cumplir frente al grupo o prepararse, esos son aspectos a tomar en cuenta por el departamento de tutorías.

En la última interrogante que aparece en la tabla 2 se cuestiona sobre si la formación tutorial responde a las características de los alumnos y sólo el 55.6% dijo que sí, por ello en la tabla 3 se solicita información de los rasgos de los estudiantes, como se muestra a continuación.

Tabla 3. Características del alumnado de Medicina General de la UAS

Rasgos y/o características		Nada	Poco	Bastante	Mucho
Motivación	Tendencia		4	4	1
	%		44.4	44.4	11.1
Cohesión con el grupo	Tendencia		8		1
	%		88.90		11.1
Agresividad	Tendencia	1	5	2	1
	%	11.1	55.6	22.2	11.1
Autoestima	Tendencia		4	5	
	%		44.4	55.6	
Asertividad	Tendencia	1	4	3	1
	%	11.1	44.4	33.3	11.1
Inestabilidad	Tendencia		3	6	
	%		33.3	66.7	
Iniciativa	Tendencia		7	1	1
	%		77.8	11.1	11.1
Aburrimiento/ apatía	Tendencia		4	5	
	%		44.4	55.6	
Expectativas hacia su futuro	Tendencia		2	5	2
	%		22.2	55.6	22.2
Creatividad	Tendencia		4	4	1
	%		44.4	44.4	11.1
Habilidades sociales	Tendencia		1	8	
	%		11.1	88.9	
Conocimientos de base (básicos)	Tendencia		7	2	
	%		77.8	22.2	
Autonomía	Tendencia		6	2	1
	%		66.7	22.2	11.1

Fuente: Elaboración propia, 2016.

En todas las características el porcentaje más alto se encuentra entre la opción de poco y bastante, a excepción de cohesión con el grupo el cual se tiene que trabajar para que la clase funcione mejor siendo una unidad y no sólo un conjunto de personas. El que la mayoría eligiera esas dos opciones nos indica que se busca un

equilibrio con el fin de formar ciudadanos, profesionales y humanos en beneficio de la sociedad.

Una vez que se conoció a los tipos de tutores y alumnos de la Facultad de Medicina en la Licenciatura en Medicina General de acuerdo a los encuestados, se procedió a lo central del estudio que fueron las necesidades formativas, como se indica en la tabla 4.

Tabla 4.- Necesidades formativas de los tutores

Pregunta	Respuesta	Tendencia	Porcentaje
Según su opinión cuáles son las áreas más importantes en las que habría que incidir con los alumnos de Medicina General en las tutorías (escoger como máximo los tres aspectos que le parezcan más necesarios)	Orientación académica	6	66.7
	Habilidades Sociales	2	22.2
	Técnicas de aprendizaje y de estudio	8	88.9
	Aprendizajes funcionales	1	11.1
	Motivación	3	33.3
	Toma de decisiones	1	11.1
	Orientación profesional	3	33.3
	Autoestima	3	33.3
¿En cuáles, según su experiencia, necesita más formación de la que posee? (escoger tres máximo)	Orientación académica	3	33.3
	Habilidades Sociales	4	44.4
	Técnicas de aprendizaje y de estudio	5	55.6
	Aprendizajes funcionales	4	44.4
	Motivación	2	22.2
	Toma de decisiones	2	22.2
	Autoempleo/búsqueda de empleo	2	22.2
	Autoestima	1	11.1

Fuente: Elaboración propia, 2016.

La áreas más importantes para brindar apoyo a los alumnos son técnicas de aprendizaje y de estudio, y orientación académica, con un 88.9% y 66.7% respectivamente, esto nos indica que su mayor trabajo está en orientar a sus tutorados no en hacerles el trabajo, esto coincide en las necesidades formativas ya que las de mayor porcentaje son las técnicas de aprendizaje y de estudio, habilidades sociales y aprendizajes funcionales, con un 55.65, 44.4% y 44.4% respectivamente; así que los cursos de capacitación deben ir dirigidos a atender estas áreas de oportunidad, contando siempre con material de apoyo que puedan consultar o usar los tutores, lo cual se observa en la tabla 5.

Tabla 5.- Necesidades de material de apoyo

Pregunta	Elección	Respuesta	Tendencia	Porcentaje
¿En cuáles le gustaría que hubiese material más específico que responda a las necesidades particulares de sus alumnos? (escoger tres)	1	Habilidad social	1	11.1
		Técnicas de aprendizaje y de estudio	2	22.2
		Motivación	1	11.1
		Toma de decisiones	1	11.1
		Orientación profesional	1	11.1
	2	Orientación educativa	1	11.1
		Habilidad social	1	11.1
		Técnicas de aprendizaje y de estudio	1	11.1
		Aprendizajes funcionales	1	11.1
		Motivación	1	11.1
		Autoestima	1	11.1
	3	Orientación educativa	2	22.2
		Técnicas de aprendizaje y de estudio	1	11.1
		Motivación	1	11.1
		Autoempleo/Búsqueda de empleo	1	11.1

Fuente: Elaboración propia, 2016.

Los resultados de la tabla muestran que las técnicas de aprendizaje y de formación fueron las de mayor incidencia, lo cual reafirma de nuevo la importancia de poder ayudar a los tutorados a apropiarse de conocimientos, destrezas y habilidades que contribuyan a su formación profesional, además de personal y humana.

CONCLUSIONES

La labor tutorial es una de la más nobles ya que es un esfuerzo extra por parte de los profesores por ayudar a sus alumnos fuera del horario de clases, donde en su mayoría son para aclarar dudas sobre un tema o sobre técnicas de aprendizaje y de estudio con la intención de apoyarlos en mejorar su aprovechamiento escolar para formar mejores médicos generales.

En los resultados se percibe la exigencia de cursos para atender las necesidades formativas detectadas por las nueve personas encuestadas, sin embargo, cuando estos se llevan a cabo son pocos los tutores que acuden a ellos, de los 31 registrados acuden 9 siendo muy pocos. Siempre se habla de responsabilidad a los estudiantes así que hay que predicar con el ejemplo, pero el departamento debe tomar en cuenta a los tutores al decidir el día y la hora.

Se cumplió con el objetivo planteado y se percibió que aún se tienen áreas de oportunidad respecto a formación de los tutores, lo cual es comprensible al ser un programa reciente en la UAS, por ello se debe seguir trabajando pues la realidad no es perfecta, pero si perfectible.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguilar N. J. (2012). La configuración de la tutoría en la Universidad Tecnológica de Tijuana: narrativas docentes. *Revista de la educación superior*. 41(164), 99-121. Recuperado de: http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista164_S3A1ES.pdf
- De La Cruz, F. G., Chehaybar, Y K. E. & Abreu, L. F. (2011). Tutorías en educación superior: una revisión analítica de la literatura. *Revista de la Educación Superior*, 40(157), 189-209. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602011000100009&lng=es&tlng=es
- Fernández, G. M., & escribano, M. C. (2009). Las tutorías en la formación académica y humana de los alumnos en la Universidad San Pablo CEU. XVI Jornadas ASEPUMA. Obtenido en: <http://www.uv.es/asepuma/XVI/605>
- Universidad Autónoma de Sinaloa (2006). Programa Institucional de Tutorías. (PIT-UAS). Recuperado de [http://tutorias.uas.edu.mx/web/pdf/Programa Institucional de Tutorias UAS.pdf](http://tutorias.uas.edu.mx/web/pdf/Programa_Institucional_de_Tutorias_UAS.pdf)
- Vales, G. J., Ramos, E. D. & Olivares, C. K. M. (2009). La función del tutor en ambientes presenciales y no presenciales. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 6(16), 16-19. Recuperado de: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/remo/v6n16/v6n16a04.pdf>
- De La Fuente, A. R. (2010). Necesidades y recursos formativos de los tutores: paso previo para la elaboración de un programa de orientación y tutoría para la diversidad. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21(3), 571-586. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=338230786002>

Vocación y ética profesional en estudiantes de medicina

Jesús Inés Beltrán Aispuro
psic.jesusbeltran@gmail.com

Jesús Madueña Molina
jmaduena65@gmail.com

Fernando Burgueño Alor
burgueno.alor@hotmail.com

RESUMEN:

Introducción. Hoy en día no se toma en cuenta la vocación de los aspirantes de nuevo ingreso en el proceso de selección para estudiar en la Facultad de Medicina, dando como resultado que los estudiantes y egresados médicos sin el perfil idóneo carezcan de una adecuada ética profesional. **Objetivo.** Describir la percepción del estudiante de primer año de medicina acerca de la vocación médica. **Método.** Estudio de tipo cualitativo, descriptivo. **Resultados.** Existe una clara importancia de tomar en cuenta la vocación en la formación de profesionales de la salud la cual repercute en la ética profesional. **Conclusiones.** La relación que se tiene en la vocación de los aspirantes de medicina y la ética profesional del médico ya egresado van de la mano. Por lo tanto en una formación de profesionales de la salud se debe de tomar en cuenta los dos procesos con la misma dimensión de importancia fomentando los valores, García-Mangas (2015) refiere que la ética describe y reflexiona sobre los actos conscientes, libres y voluntarios que se sustentan en principios y que se expresan en la práctica a través de los valores. Para poder fomentar una adecuada ética profesional, se debe partir de reconocer el perfil del estudiante, sus razones para estudiar medicina, sus motivaciones intrínsecas y extrínsecas. Tendrá más posibilidad de mantener el interés en la carrera y llegar a su conclusión aquel estudiante con las habilidades y mejor perfil vocacional para ser médico.

PALABRAS CLAVE: Vocación, Ética Profesional, Educación médica.

INTRODUCCIÓN

Con base a la necesidad diversas escuelas de medicina se implementan cursos de Ética en la formación de los profesionales, cuyo objetivo es desarrollar en el alumno las competencias actitudinales necesarias no solo para que obtengan el conocimiento de su quehacer como médicos sino, además, tener las aptitudes y actitudes éticas profesionales que un médico debe poseer. Sin embargo, para poder formar en los alumnos este tipo de competencias, sería pertinente primero indagar en qué tipo de intereses son los que se tienen para tomar la decisión de estudiar una carrera con esas características, es decir, las motivaciones intrínsecas y extrínsecas que orientan a la persona en esta decisión. Para ello se toma en cuenta cinco aspectos que se consideran que son componentes importantes de la vocación tales como las motivaciones intrínsecas, el contexto familiar, social, económico y el proyecto de vida que tiene el joven.

Los resultados de esta investigación nos dará la pauta para analizar la percepción que tiene el alumno de primer año de medicina respecto a la importancia de su vocación y poder relacionarlo con el desarrollo de la práctica ética profesional.

Además, cuáles son las motivaciones que llevaron a tomar la decisión de estudiar medicina.

SUSTENTACIÓN

La carrera médica es de alta exigencia, no solo porque implica una prolongada formación y adquisición de conocimientos científicos y habilidades profesionales, sino también, por el desarrollo de competencias cada vez más complejas así como las actitudinales y de ética. En tal sentido exige, aparte una sólida vocación de servicio, ya que no sería factible que se ejerza una profesión de atención y cuidado de otras personas sin tener el perfil para ello.

La profesión del médico lleva implícita la vocación de servir integrando los conocimientos, habilidades, actitudes y valores que se provienen de una formación continua. Sin embargo, lo refiere Perales, Mendoza, Sánchez, (2013) que actualmente la medicina está pasando por una etapa deshumanizante relacionada con los intereses económicos que la rodean y que llevan a muchos a estudiarla por beneficio pecuniario, en busca de una posición social, prestigio o seguridad personal.

Así mismo otro de los problemas que emergen en ello como lo comenta Perales, Sánchez, Mendoza y Huamaní (2014) que debido a las responsabilidades que la medicina implica, los procesos universitarios de selección de aspirantes a seguir la carrera han sido siempre los de mayor exigencia académica. En la Universidad Autónoma de Sinaloa, sin embargo, sobre todo en los últimos años, estos se han visto distorsionados por el rápido incremento de estudiantes en las escuelas de medicina, las cuales reducen los requerimientos de ingreso. Por otro lado los mismos autores, hacen mención que tales procesos de selección habitualmente prefieren el rendimiento académico del postulante, sin evaluar la calidad de su vocación o de sus cualidades personales para ejercer la medicina, siendo pocas las universidades que desarrollan un proceso de admisión altamente competitivo y menos aun las que incluyen evaluación de actitudes.

Es por ello que refiere González (2004) que egresan médicos cada vez más actualizados, pero menos sensibles; cada vez más técnicos, pero menos involucrados; cada vez más entrenados, pero menos disponibles; cada vez mejor equipados, pero menos integrales; cada vez más automatizados, pero menos humanizados; y cada vez más capaces de hacer, pero menos de ser.

A través de la historia la profesión médica ha ido evolucionando, esto es a causa de los avances y las exigencias tecnológicas que el mundo actual demanda, hoy en día la vocación médica implica no solamente los conocimientos cognitivos de la materia, sino también habilidades, actitudes y valores implícitos en la persona. Alcántara (2015) menciona que la formación vocacional es importante para orientar a los estudiantes a una profesión idónea. Tal vocación se debe tomar en cuenta para partir

a desarrollar una ética profesional en el alumno. García-Mangas, García-Vigil y Lifshitz, (2015) mencionan que no se tiene una concepción clara del compromiso ético en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los médicos porque se considera como un hecho que el alumno ya lo conoce. En este sentido, es importante que los alumnos desarrollen un sentido de integridad y conciencia ética para determinar su profesión, la cual desarrollarán durante toda su vida.

D'empaire, (2010) menciona que es indispensable que el personal de salud reconozca la responsabilidad profesional, moral y legal, por lo tanto debe de proveerse de una educación en valores. Siguiendo la ruta García, (2011) menciona que la formación médica no solo incluye un proceso político y económico, sino que también lo ético moral. Sin embargo, cabe señalar que la realidad es otra, pues varios de los estudiantes que ingresan a la carrera de Medicina no tienen las competencias necesarias para llevarla a cabo. Tal y como lo plantean Pinilla-García y Pinilla-Monsalve (2013) la actualización del conocimiento en la medicina debe ir de la mano con principios éticos particulares con una percepción de los problemas reales de hoy en día.

Perales, Mendoza y Sánchez (2013) mencionan que los intereses económicos llevan a muchos aspirantes a querer estudiar medicina por beneficio pecuniario, en busca de una posición social, prestigio o seguridad personal. Lo anterior hace que la mayoría de los solicitantes se queden fuera de la carrera y varios de ellos con un perfil idóneo para cursarla, ante esta situación es importante señalar que se deje de lado la simple emoción y se tomen en cuenta las dimensiones integrales para seleccionar correctamente la carrera idónea para cada aspirante, por su parte Garavito (2013) menciona que debe existir una coherencia entre la formación profesional y el desarrollo armónico y afectivo.

Así mismo Peña (2014) sugiere que la vocación médica comprende los conocimientos que se llevan a la práctica y la aptitud de ayudar, estos se estabilizan con los principios éticos comprendidos. La relación que se tiene en la vocación de los aspirantes de medicina y la ética profesional del médico ya egresado van de la mano, Cañizares y Sarasa (2013) mencionan que la vocación merece un orden ético-moral; y merece ser atendido por las instituciones y que cada profesor se comprometa a brindar una educación médica de calidad. Por lo tanto en una formación de profesionales de la salud se debe de tomar en cuenta los dos procesos con la misma dimensión de importancia fomentando los valores, García-Mangas (2015) dice que la ética describe y reflexiona sobre los actos conscientes, libres y voluntarios que se sustentan en principios y que se expresan en la práctica a través de los valores.

De esta forma, para poder fomentar una adecuada ética profesional, se debe partir de reconocer el perfil del estudiante, sus razones para estudiar medicina, sus motivaciones intrínsecas y extrínsecas. Tendrá más posibilidad de mantener el interés en la carrera y llegar a su conclusión aquel estudiante con las habilidades y mejor perfil vocacional para ser médico.

Objetivo

Analizar la percepción del estudiante de primer año de medicina acerca de la vocación médica.

Metodología

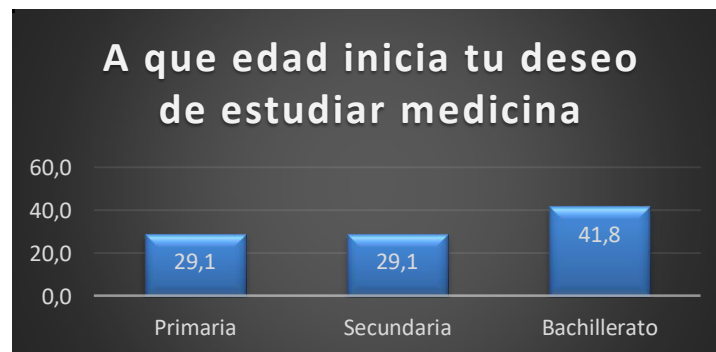
En la presente investigación se realiza el cuestionario vocacional tomando en cuenta aspectos relevantes para la práctica médica, aplicado a 107 estudiantes (55 hombres y 52 mujeres) de la Facultad de Medicina de la Universidad Autónoma de Sinaloa, conformados por dos grupos de primer grado. El instrumento es empleado en un solo momento y se toman en cuenta los factores Intrínsecos, familiares, sociales, económicos y su proyección de calidad de vida; Por último, se realiza una escala de intereses rescatado del “Inventario de Autoevaluación de Aptitudes” e “Inventario de Intereses Ocupacionales”.

Con esta muestra que se considera es muy representativa se analizan los diversos factores que inciden en la vocación del estudiante universitario, así como la percepción de la importancia de tener una adecuada vocación en el área médica.

RESULTADOS

De acuerdo al instrumento utilizado se analiza que, un 18% le motivan cuestiones económicas o estatus social para estudiar esta carrera.

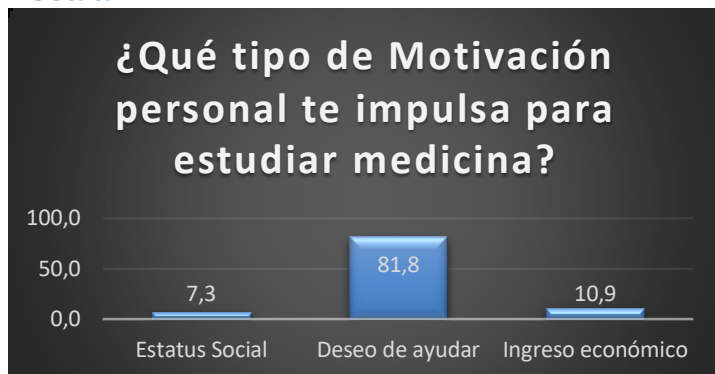
Escala 1



Fuente: Elaboración Propia

El 41.8% de los estudiantes tomaron la decisión de estudiar medicina dentro de los últimos tres años.

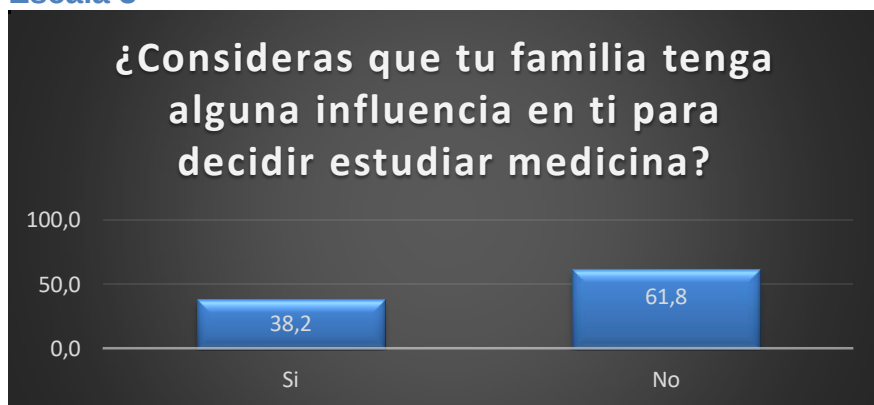
Escala 2



Fuente: Elaboración Propia

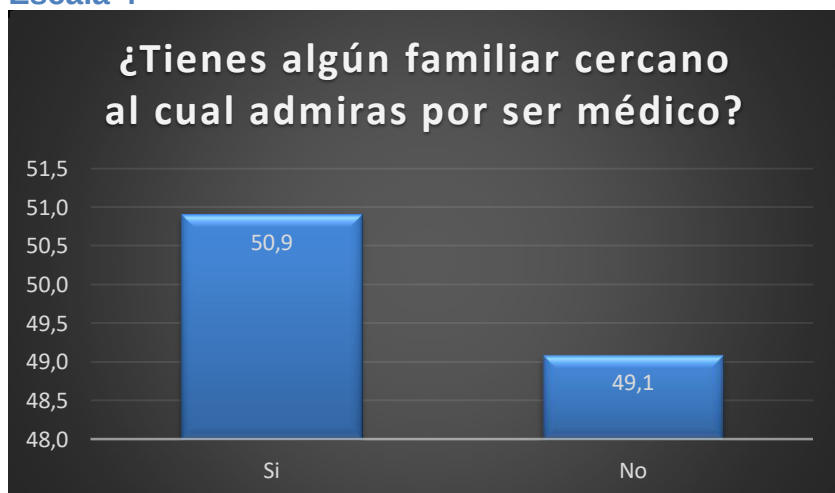
Un 18% le motivan cuestiones económicas o estatus social para estudiar esta carrera.

Escala 3



Fuente: Elaboración Propia

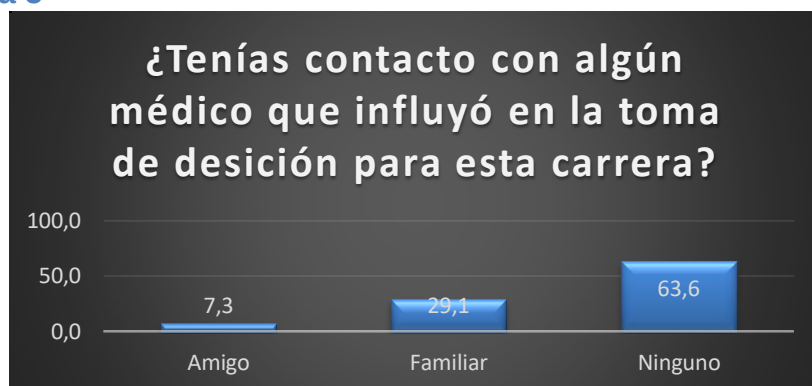
Escala 4



Fuente: Elaboración Propia

En el factor familiar se reconoce que no influye en el momento de decidir estudiar medicina, sin embargo arriba del 50% admiran a un familiar por tener ésta profesión.

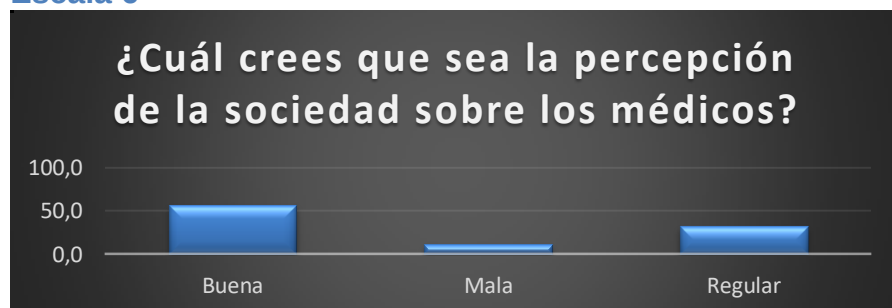
Escala 5



Fuente Elaboración propia.

Se determina que se tiene un 36% alumnos que reconocen la influencia de algún familiar o amigo para que le interesara entrar a la carrera de medicina.

Escala 6



Fuente: Elaboración Propia

Se considera que se tiene una aceptable percepción de la sociedad a la práctica médica lo cual se considera relevante en la toma de decisión de la carrera profesional.

Escala 7



Fuente: Elaboración Propia

Se considera que la sociedad tiene una buena imagen de la carrera de medicina, y lo más relevante es que el 47% define que el principal beneficio del profesional médico es el prestigio social. Se culmina con que la principal aspiración con un 92% es realizar una especialidad.

Escala 8



Fuente: Elaboración Propia

En el factor de proyecto de vida se tiene claro que el principal interés del alumno de medicina es seguir con su educación realizando una especialidad.

Tabla de Escala

General

Nivel de Vocación	Aptitudes	Biológico	Científico	Geofísico	Social	Ética Profesional
Excelente	35.2	29.7	33.7	47.0	44.2	63.1
Adecuada	43.2	46.2	40.2	36.3	34.8	29.4
Indecisa	17.0	16.2	20.1	13.1	19.2	6.6
Inadecuada	3.6	6.9	4.2	1.8	0.9	0.9
Muy mala	1.0	1.0	1.8	1.8	0.9	0.0
	21.6	24.1	26.1	16.7	21.0	7.5

Fuente: Elaboración Propia

En la escala se divide por áreas de fortaleza en la que se determina que en el área científica que se relaciona a la motivación de seguir con una educación continua de las áreas de la salud en la que se observa un alto índice de desinterés con un 26.1% seguido del área biológica que son las bases de la medicina.

CONCLUSIONES

De acuerdo a los resultados se rescatan varios aspectos los cuales se abordaran por factores, como motivación intrínseca se considera que la mayoría toma la decisión de estudiar medicina en la etapa del bachillerato, además un 18% de los alumnos consideran factores no vocacionales como el ingreso económico y el estatus social como motivación para estudiar medicina.

Además, el factor familiar influye como la imagen y el ejemplo que se tiene de familiares cercanos que practican esta profesión. El factor social es uno de los más fuertes junto con lo económico ya que se manifestaron como uno de los principales beneficios de ésta profesión. Por último, casi en su totalidad desean seguir con su formación haciendo una especialidad, lo cual entra en el factor de proyecto de vida.

En la escala se concluye que existen varias contradicciones con la encuesta en cuanto a los resultados de los alumnos ya que en primera parte con la encuesta se queda evidente el interés de continuar con una especialidad después de la licenciatura, sin embargo en la escala no se demuestra el mismo índice de interés demostrando en el área científica un 26.1% de falta de vocación.

Además el área biológica la cual es base para los conocimientos de un médico también se nota la falta de interés hacia ésta con un 24.1% de falta de vocación; y se hace notar el alto índice en los reactivos de ética profesional que se tiene muy elevado el auto concepto, sin embargo queda como evidencia la respuesta que se da en el cuestionario con la importancia de cuestiones económicas y sociales al momento de decir estudiar esta profesión.

BIBLIOGRAFÍA

- Alcántara, P. (2015). Experiencias adquiridas sobre formación vocacional y orientación profesional de las ciencias médicas en Villa Clara. *Edumecentro*, 7(2), pp. 132-147
- Cañizares, L. & Sarasa, N. (2013). Reflexiones acerca de la didáctica de los valores ético-morales en la carrera de Medicina. Universidad de Ciencias Médicas de Villa Clara. *Edumecentro Cuba*. 27(4). pp. 385-391.

- D'Empaire, G. (2010). Calidad de atención médica y principios éticos. *Acta bioethica*, 16(2), 124-132.
- Garavito, A. (2013). "La formación integral de estudiantes de enfermería". Investigación en Enfermería: Imagen y Desarrollo, *Investigación en Enfermería: Imagen y Desarrollo* 15(2). pp. 153-172. Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia.
- García & Pinto, (2011). La bioética en la medicina actual: una necesidad en la formación actual. Hospital Provincial Clínico Quirúrgico Docente José R. López Tabrane Matanzas. pp. 456-462.
- García-Mangas, J., García-Vigil, J. & Lifshitz, A. (2015). Percepción de lo ético desde el punto de vista de los estudiantes de medicina. *Rev. Méd. Inst. Seguro Soc.* 54(2). Pp. 230-42. Distrito, Federal, México.
- Hernández-Escobar, C., Hernández-Camarena, J., Gonzales-Gonzales, L & Barquet-Muñoz, S. (2010). Formación en ética y profesionalismo para las nuevas generaciones de médicos. *Persona y Bioética* 14(1). pp. 30-39.
- Padilla-Cuadras, J. I. Vindas-Sánchez, L & Villalobos-Pérez, A. (2012). Decisión de estudiar medicina: Factores determinantes y elección de la especialidad. *Acta médica Costarricense*, 54(2). pp. 109-113.
- Perales, A., Mendoza, A., & Sánchez, E. (2013). Vocación médica: necesidad de su estudio científico. *In Anales de la Facultad de Medicina* 74(2). pp. 133-138. UNMSM. Facultad de Medicina.
- Peña, D. (2014). El arte de la medicina: ética, vocación y poder. *Panorama, Cuba y Salud*. 9(3). pp. 31-41.
- Pinilla-García, L. G. & Pinilla-Monsalve, G. D. (2013). El ser médico: una perspectiva cimentada en un enfoque holístico. *Revista de los estudiantes de medicina de la Universidad Industrial de Santander*. Colombia. MÉD.UIS. 2013; 2b(2) pp. 75-9

El desarrollo de habilidades de pensamiento en la Era del Conocimiento; una experiencia innovadora en la Escuela Normal de los Reyes

Francisco Nájera Ruiz
franciskonajera10@yahoo.com.mx

Roberto Murillo Pantoja
rmurillop@hotmail.com

Germán García Alavez
ger.gar.ala@gmail.com

RESUMEN

El presente reporte analítico de intervención curricular se enfoca a describir y analizar el fortalecimiento y promoción de habilidades de pensamiento a través de diferentes habilidades cognitivas, conocimientos y actitudes dirigidas a docentes en formación, de forma transversal al plan de estudios de la licenciatura en Educación Primaria, a través de la mediación. El desarrollo de habilidades de pensamiento en el contexto escolar es una prioridad educativa. Se considera el pensamiento como un conjunto de habilidades, posibles de aprender y enseñar. El *pensar y hacer pensar*, por medio de habilidades cognitivas, se promueve desde estrategias didácticas. Se han obtenido experiencias exitosas desde los retos establecidos en diversos cursos en la formación de docentes. Han existido avances significativos en la concepción, interpretación y aplicación en diferentes ámbitos y tareas educativas, de habilidades cognitivas. Se destacan avances en el desempeño de los docentes en formación, en diferentes habilidades cognitivas y pensamientos para pensar (como docentes en formación) y hacer pensar (como mediadores en su intervención en las aulas del nivel básico: primaria). Los docentes en formación poseyeron diferentes conocimientos y manejo de distintas lógicas de construcción de conocimiento en diversas disciplinas y ámbitos culturales, las cuales son fundamentales para aprender y adquirir conocimiento. La consolidación de las competencias de pensamiento: habilidades intelectuales, actitudes y conocimientos posibilitó un aprendizaje permanente. Los resultados han girado en torno al pensamiento lógico-racional-convergente, flexible, sistemático, crítico y estratégico. Son base en la formación de docentes con un pensamiento más holístico para poder desempeñarse en su labor educativa.

PALABRAS CLAVE: Habilidades de pensamiento, habilidades cognitivas, modelos de pensamiento, formación docente.

INTRODUCCIÓN

Independientemente del contenido de los planes de estudio en la formación de docentes, la injerencia de los formadores de docentes ha posibilitado algunas experiencias pertinentes acerca de cómo intervenir para fortalecer las habilidades de pensamiento en los estudiantes porque consideran cada vez más necesario un tipo de pensamiento para solucionar problemas y tomar decisiones en el ámbito educativo. La calidad de la educación depende mucho del desempeño de los profesores de educación básica, quienes requieren de una formación inicial sólida.

La perspectiva de un grupo reducido de formadores de docentes ha permitido desarrollar y llevar a cabo un programa para fortalecer algunas habilidades de

pensamiento en los futuros docentes. Ubicar la formación desde diferentes tipos de pensamiento ha posibilitado comprender su complejidad y sus posibilidades reales. Si ha sido poca la tradición de enseñar a pensar y hacer pensar en el ámbito de la formación de docentes, entonces la descripción de experiencias exitosas posibilita la oportunidad de comprender sus reales alcances, a través de documentar su proceso y sus hallazgos.

Planteamiento del problema

En la actualidad, en la formación de docentes se identifican exigencias en el ámbito educativo respecto al desarrollo del pensamiento para formar, participar en la sociedad y resolver problemas de orden práctico porque no tiene sentido ningún contenido escolar si no es aprehendido en un contexto de gran intensidad, la que proviene de la realidad.

Pensar y desarrollar la práctica docente no sólo es llevar con rigurosidad lo establecido en el plan de estudios. Es necesario vislumbrar y enfatizar otros elementos importantes para formar futuros docentes con mayores habilidades cognitivas a través de retomar modelos de pensamiento. Pero no es fácil o plausible el tratamiento, sin antes haber conocido, comprendido y reflexionado el incierto entorno en la sociedad y la educación actual.

Los planes y programas actuales en la formación de docentes, en forma general, poco se enfocan al tema del pensamiento, como eje rector. Poco están diseñados explícitamente para conocer a fondo toda su implicación y comprensión del pensamiento, ni para su práctica. Se enfatizan principalmente a dar recetas, fórmulas, herramientas y formas de realizar las cosas; poco se enfocan a la activación del pensamiento para plantear preguntas y responderlas el mismo sujeto.

Cómo analizar nuestro papel como mediadores en el fortalecimiento de habilidades de pensamiento, de forma transversal, en el pensar del docente en formación para ser lógico, flexible, sistémico, creativo y estratégico en los diferentes ámbitos educativos. Ante esta realidad es importante ofrecer una educación de calidad para contribuir al desarrollo del pensamiento.

Preguntas base de investigación

¿Qué características presentan los docentes en formación referente al desarrollo de sus habilidades de pensamiento?

¿Qué habilidades de pensamiento son importantes y necesarias en el desempeño general, de los docentes en formación?

¿Qué metodología es pertinente utilizar para el desarrollo de habilidades de pensamiento, de forma transversal a su formación?

¿Qué resultados y manifiestos se pueden observar en los docentes en formación en el proceso de aplicación de la metodología elegida para el desarrollo de habilidades de pensamiento?

Objetivo general de la investigación

Analizar el proceso llevado a cabo y los manifiestos de los docentes en formación respecto al proyecto metodológico transversal para el desarrollo de habilidades de pensamiento.

Objetivos específicos

Fortalecer el conocimiento, comprensión y puesta en práctica de habilidades de pensamiento, en estudiantes de la licenciatura en Educación Primaria, de la Escuela Normal de los Reyes Acaquilpan, Estado de México.

Diseñar, organizar y poner en práctica estrategias y actividades didácticas adecuadas para promover diferentes habilidades cognitivas.

Evaluar el proceso y resultados de la puesta en marcha de estrategias para promover habilidades cognitivas, de forma transversal, en diferentes cursos en la formación de docentes.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

El desarrollo de habilidades de pensamiento tiene una historia importante a través de variadas perspectivas. Ha sido un proceso de propuestas para nuevas maneras de enseñar y aprender. Para Whimbey (1977), la base es el desarrollo de habilidades para resolver problemas. Clement (1979) enfatiza estrategias para analizar el procesamiento de la información al resolver problemas. Gardner (1985) investiga formas diversas sobre una nueva alternativa: la ciencia del conocimiento o ciencia cognitiva.

Las nuevas perspectivas cuestionan al conductismo como la única corriente para aprender. Ahora, se plantea el surgimiento de la psicología cognitiva y la psicología del procesamiento de la información. Son los avances hacia la psicología y la neurociencia para ser aplicada en el desarrollo humano y en el ámbito de la educación. El tema se ha incrementado en los esfuerzos para el desarrollo de las facultades intelectuales. Es el estudio de la mente como sistema donde se almacena, procesa y recupera información.

Actualmente, el proceso ha permitido evidenciar nuevos métodos y estrategias para activar la mente y posibilitar el procesamiento de la información, desarrollo personal y estrategias de enseñanza para guiar el aprendizaje autónomo y significativo, conocer el tema, explorar el proceso-progreso y los impactos en las formas de aprender y enseñar. Son teorías de la psicología y ciencia cognitiva (Gardner, 1985; Jones e Idol, 1990); modelos actuales donde se fundamenta la inteligencia humana (Sternberg, 1987; Gardner, 1983; Goleman, 1986), y el paradigma de procesos (Sánchez, 1992).

Para el desarrollo de habilidades de pensamiento en la educación es importante la mediación del docente porque debe conocer, comprender, planear, ejecutar y evaluar

todo proceso acaecido en el aula. Lafuente (2010) distingue la experiencia del profesorado por ámbitos concretos de la práctica docente. Analiza la planificación (objetivos de aprendizaje, selección de contenidos, decisiones), implicación (estrategias didácticas), instrucción (creación de ambientes y expectativas) y evaluación (estrategias de valoración del estudiante y del trabajo realizado). Díaz y Hernández (2002) analizan el papel del docente desde sus competencias. El perfil del profesor mediador se centra en la implicación de los estudiantes, genera la motivación, desarrolla habilidades de pensamiento, enseña a pensar, impulsa la autonomía de los alumnos, y enseña a desarrollar la capacidad de aprender de forma continua en toda la vida.

En el ámbito del desarrollo de habilidades de pensamiento es importante delimitar los conceptos: habilidad y pensamiento. La habilidad, desde el análisis realizado por Argüelles y Nagles (2010) es el conjunto de procedimientos adquiridos por los estudiantes. Los utilizan de forma autónoma y su aplicación es inconsciente. Es la competencia frente a un objetivo y se presenta su potencial para la adquisición y manejo de nuevos conocimientos. Son rutinas cognitivas; se emplean para facilitar la adquisición y producción de conocimiento. Para Águila (2014), el pensamiento es el conjunto de habilidades, las cuales pueden aprenderse y enseñarse. El pensamiento y las habilidades se pueden mejorar por medio de la práctica, en momentos, contextos y situaciones adecuadas.

Para Reed (2007), las habilidades de pensamiento son las destrezas y procesos de la mente necesarias para realizar una tarea. Son las trabajadoras de la mente y facilitadoras del conocimiento al ser las responsables de adquirirlo y recuperarlo para utilizarlo posteriormente. Ortiz (2010) relaciona las habilidades de pensamiento con la cognición porque se enfoca a organizar, conocer, reconocer y utilizar el conocimiento. Es la comprensión y mejora de la capacidad de razonamiento, con el enlace de conocimiento para llevar a cabo una tarea o solución de un problema. Implica transformar y manipular información en la memoria para formar conceptos, pensar de forma crítica, razonar, pensar de manera creativa, y tomar decisiones.

En el análisis de Hernández (2001), las habilidades de pensamiento se pueden clasificar en básicas y superiores. Las habilidades cognitivas básicas se refieren al enfoque, obtención y recuperación de información, organización, análisis, transformación y evaluación. Las habilidades cognitivas superiores son la solución de problemas, toma de decisiones, pensamiento crítico y pensamiento creativo.

Acerca del perfil de egreso de los futuros licenciados de educación primaria, la SEP (2012) enfatiza el pensamiento crítico y creativo para la solución de problemas y la toma de decisiones; aprender de manera permanente, y aplicar sus habilidades comunicativas en diversos contextos.

Respecto al concepto de estrategia, Castañeda y Martínez (1999) establece que los conocimientos y las habilidades deben ser activados de manera oportuna, en congruencia con la demanda del contexto y aplicados para dar respuesta decisiva a

una tarea, para que sean estratégicas; de otra manera, sólo representa conocimiento inerte.

Propuesta metodológica para el desarrollo de habilidades de pensamiento

Habilidades base en el programa para el desarrollo de habilidades de pensamiento

Se desarrolla un programa para fomentar habilidades de pensamiento relacionadas al pensamiento lógico, flexible, sistémico, crítico, creativo y estratégico, a través de conocimiento declarativo: qué son; conocimiento procedimental: cómo llevarlo a cabo; y conocimiento condicional: bajo qué condiciones usarlas.

Pensamiento lógico, racional, conceptual y convergente. Se involucran las habilidades cognitivas del análisis, síntesis, inducción y deducción.

Pensamiento flexible, para posibilitar en los docentes en formación la apertura a nuevas alternativas y aceptación del cambio como una característica distintiva de la realidad, desde la de ellos y desde la realidad externa; a través de cuestionar, buscar alternativas y soluciones.

Pensamiento sistémico, para conceptuar y comprender la realidad como una serie de interconexiones y de interdependencias donde todo puede ser complejo y rico a la vez, donde no se admiten soluciones lineales, ni visiones reduccionistas.

Pensamiento creativo, lateral, divergente, para generar ideas originales, valiosas, las cuales se pueden aplicar para innovar, mejorar servicios, convivencia, comunicación y procesos.

Pensamiento estratégico, como una forma de combinar los anteriores para analizar y ser futuro mediador para definir con claridad hacia dónde se quiere ir en función de escenarios probables y qué es necesario hacer para llegar ahí.

Características de las estrategias didácticas transversales para fortalecer los diferentes tipos de pensamiento y sus habilidades cognitivas correspondientes

Se basa en una mediación de los formadores de docentes para *pensar y hacer pensar* a los docentes en formación, referente a los problemas educativos y de la ciudadanía en estos tiempos de crisis y complejidad. Se basa en la vinculación e importancia de la teoría y la práctica. Su vinculación se da a través del razonamiento para organizar la información, relacionarla, analizarla, sintetizarla e identificarla en su contexto real y presente. Es estimular el desarrollo del pensamiento de los docentes en formación a través de estrategias explícitas para llevarlos a pensar con mayor profundidad, amplitud y autonomía.

Es el descubrimiento y comprobación a través de una gama de situaciones y aplicación de cómo pueden ser utilizadas; un análisis justo y veraz de la comprensión

de la realidad de su formación académica y atención a las exigencias del entorno, respecto a los posibles riesgos y consecuencias de las decisiones tomadas.

Es la utilización del aprendizaje situado, estudio de casos, situaciones auténticas para la formación de un juicio crítico y ético. Es el establecimiento de un diálogo permanente y retroalimentación inmediata; un ambiente físico y de convivencia libre, tolerante y agradable, y es la promoción de inferencias y deducciones de distinto nivel de complejidad a través de escuchar, leer, analizar, tener en cuenta opiniones distintas a la propia. Los contenidos en el proceso de formación transversal se refieren a las definiciones de habilidades de pensamiento, relevancia, su desarrollo, enseñanza, aplicación, aprendizaje, y evaluación.

Metodología de la investigación

En el presente artículo se documenta un estudio de caso de implementación de una experiencia de intervención. Se llevó a cabo en seis grupos de la licenciatura en Educación Primaria, en la formación de docentes, durante un periodo de tres ciclos escolares. Es un estudio cualitativo para identificar el proceso y los aprendizajes obtenidos respecto a la aplicación, de forma transversal, de estrategias para promover las habilidades de pensamiento, a través de las habilidades cognitivas correspondientes en el proceso enseñanza-aprendizaje, en diferentes cursos del plan de estudio. La muestra (55 estudiantes), para documentar la experiencia de intervención fue de tipo probabilístico con voluntarios. El programa de intervención denominado: “*pensar y hacer pensar*” se realizó en la Escuela Normal de los Reyes. Para la recopilación de la información se utilizó la entrevista semiestructurada, grupo focal, observación y análisis de documentos. Las categorías de análisis se enfocaron a los conocimientos poseídos, la comprensión de los contenidos, las estrategias utilizadas para vincular el contenido con la realidad, y los manifiestos de los docentes en formación para aplicar y utilizar los aprendizajes obtenidos. La estrategia para la validación de datos se basó en la triangulación de los resultados obtenidos de las diferentes fuentes, y la vinculación con el marco teórico, lo que apoyó en el análisis de datos para documentar interpretaciones, y conclusiones válidas y confiables.

ANÁLISIS DE RESULTADOS

Los alcances de la investigación comprenden un proyecto transversal innovador en la formación de docentes, para el desarrollo de habilidades de pensamiento. El proceso relacionado a la promoción de las diferentes habilidades cognitivas a través de la experiencia de intervención: *pensar y hacer pensar* tuvo diferentes resultados de acuerdo a la comprensión de los contenidos y a la movilización de los aprendizajes de los docentes en formación. Los avances significativos se basaron en los comentarios directos de los docentes en formación, en la información proporcionada en las entrevistas, los productos elaborados, y en los manifiestos de sus diferentes habilidades de pensamiento.

Fue un trabajo dialéctico a través de la mediación de un grupo de formadores de docentes para comprender la realidad desde las diferentes formas de pensar. Los docentes en formación pensaron de forma libre, con capacidad para evaluar críticamente la propia actividad, analizar procesos y fenómenos complejos, reconocieron la multidimensionalidad y multicasualidad. El pensamiento lógico-racional-convergente, el pensamiento flexible, el pensamiento sistémico, el pensamiento creativo y el pensamiento estratégico fueron los ejes rectores para la experiencia en la Escuela Normal de los Reyes.

Las estrategias se dirigieron al fomento de diferentes habilidades de pensamiento, con apoyo de las líneas rectoras del plan de estudio de la licenciatura en Educación Primaria. Se llevaron a la práctica a través del diálogo, la reflexión, análisis de contenidos, temas y problemas relevantes, desde el conocimiento, comprensión y aplicación de preceptos base.

Fue importante el desarrollo de sus habilidades de pensamiento porque reconocieron y practicaron el ampliar de su información específica para desarrollar sus capacidades de observar, conservar información, formular preguntas, poner a prueba sus ideas previas, deducir, y generalizar explicaciones a partir de una experiencia, reformular sus explicaciones o hipótesis previas.

Respecto al manejo de la información avanzaron en la búsqueda, identificación, evaluación, selección y sistematización de información a través de pensar, reflexionar, argumentar y expresar juicios críticos para analizar, utilizar y compartir información. Avanzaron en la elaboración de preguntas precisas y bien formuladas; la capacidad de buscar, contrastar y validar información pertinente a un tema; la habilidad para registrar y describir experiencias, idear situaciones, elaborar explicaciones de procesos sociales y educativos para confrontarlos con la realidad.

En el ámbito de la solución de problemas reforzaron lo aprendido en clase, contaron con información adicional, realizaron ejercicios y prácticas, analizaron problemáticas, resolvieron problemas, y accedieron a ejemplos. En la toma de decisiones practicaron la administración del tiempo de estudio, la información de los cursos, planearon el uso de recursos, y ayudaron a tomar decisiones.

En el pensamiento crítico comprendieron de mejor forma los contenidos, visualizaron las partes de un tema, manejaron información, practicaron su capacidad de análisis de información, buscaron información en diversas fuentes. Relativo al pensamiento creativo, los docentes en formación avanzaron en el conocimiento, interpretación, experimentación de ideas y acciones innovadoras, desarrollaron soluciones alternativas; trabajaron y avanzaron en la intuición para tomar decisiones; conceptuaron el fracaso, como una etapa inherente al aprendizaje, y no como una muestra de incapacidad.

Tuvieron actitudes hacia el pensamiento flexible porque buscaron nuevas alternativas para cuestionar y buscar soluciones. Analizaron la realidad y el contexto desde su

complejidad a través de una serie de interconexiones e interdependencias. Identificaron la importancia de ser estratégicos ante situaciones y escenarios probables de acción en el ámbito educativo.

CONCLUSIONES

El desarrollo de habilidades de pensamiento permite a los docentes en formación adaptarse a situaciones cambiantes y de incertidumbre, tomar decisiones y solucionar problemas para transformar la sociedad actual. El desarrollo de habilidades de pensamiento ha sido un soporte teórico-referencial y metodológico para llevarlo al interior de las aulas en la formación de docentes. Existen algunas experiencias alternas y exitosas, a través de la participación y decisión voluntaria de un grupo reducido de formadores de docentes, quienes con una actitud y una postura flexible han buscado nuevas alternativas emergentes para avanzar en una educación más pertinente a la realidad educativa actual, tan compleja y llena de retos.

La consolidación de las habilidades de pensamiento posibilitó un aprendizaje permanente, y corresponden a las prácticas y estilos escolares. La disposición y capacidad para aprender de manera permanente depende del interés y motivación del campo de estudio. Los resultados han girado en torno al pensamiento lógico-racional-convergente, flexible, sistemático, crítico y estratégico. Son base en la formación de docentes porque avanzaron en su desarrollo y práctica de un pensamiento más holístico para poder desempeñarse en su labor educativa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Accorinti, S. (2000). *Trabajando en el aula; la práctica de Filosofía para Niños*. Buenos Aires: Manantial.
- Águila, E. (2014). *Habilidades y estrategias para el desarrollo del pensamiento crítico y creativo en alumnado de la Universidad de Sonora*. (Tesis de doctorado). Universidad de Extremadura España. Recuperado de: http://dehesa.unex.es:8080/xmlui/bitstream/handle/10662/1774/TDUEX_2014_Aguila_Moreno.pdf?sequence=1
- Argüelles, D. y Nagles, N. (2010). *Estrategias para promover procesos de aprendizaje autónomo*. Bogotá: Universidad EAN.
- Calva, J. (2006). *Filosofía en la escuela. Los jóvenes piensan*. Barcelona: Paidós.
- Castañeda, S. & Martínez, R. (1999). Enseñanza y aprendizaje estratégicos. Modelo integral de evaluación e instrucción. *Revista Latina de Pensamiento y Lenguaje*, 4, 251-278.
- Delors, J. (1997). *La educación encierra un tesoro*. México: UNESCO.
- Díaz, F. y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*. México: McGraw Hill Interamericana.

- García, E. (1994). *Enseñar y aprender a pensar; el programa de Filosofía para Niños*. Madrid: De la Torre.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind. The theory of multiple intelligences*. Nueva York: Basic Books, Inc.
- Gardner, H. (1985). *The mind's new science: a history of the cognitive revolution*. Nueva York: Basic Books.
- Goleman, D. (1986). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- González, G. (1998). *Cómo dar la palabra al niño. Dos textos sobre expresión infantil*. México: SEP/Ediciones el Caballito (Biblioteca pedagógica).
- Haynes, J. (2004). *Los niños como filósofos. El aprendizaje mediante la indagación y el diálogo en la escuela primaria*. Barcelona: Paidós.
- Hernández, S. C. (2001). *Evaluación de habilidades cognoscitivas*. México: Universidad de Guadalajara.
- Instituto de Estudios Pedagógicos Somosaguas (1988). *La escuela y sus posibilidades en la formación de actitudes para la convivencia*. Madrid: Narcea.
- Jones, B. e Idol, L. (Eds.). (1990). *Dimensions of thinking and cognitive instruction*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbau Associates.
- Lafuente, M. (2010). Calidad y experiencia docente en educación superior, en *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, No. 15, Tunja, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, pp. 177-196.
- Lipman, M. (1998). *Pensamiento complejo y educación*. Madrid: Ediciones De la Torre.
- Ortiz, G. (2010). *Habilidades básicas del pensamiento*. México: CENGAGE Learning.
- Reed, S. K. (2007). *Cognition. Theory and Applications*. USA: Thomson Wadsworth.
- Sánchez, M. (1992). Programa Desarrollo de Habilidades de Pensamiento. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación* 5 (2), 207-236.
- Schmelkes, S. (2004). *La formación de valores en educación básicas*. México: SEP.
- Sternberg, R. (1987). *Intelligence applied. Understanding and increasing your intellectual skills*. Nueva York: W.H. Freeman and Co.
- Vinuesa, P. (2002). *Construir los valores. Currículum con aprendizaje cooperativo*. Barcelona: Aprender a ser.
- Perrenoud, P. (1997). *Construir competencias desde la escuela*. Santiago, Chile: Océano (Dolmen Pedagogía).
- SEP. (2004). *Programa de Educación Preescolar 2004*. México: SEP.
- SEP. (2009). *Programas de estudio 2009; Educación básica, primaria*. México: SEP.
- SEP. (2012). *Licenciatura en Educación Preescolar; plan de estudios 2012*. México: SEP.
- SEP. (2012). *Licenciatura en Educación Primaria; plan de estudios 2012*. México: SEP.

Enseñanza de habilidades emocionales, necesidades y retos de los docentes

María Guadalupe Jardon Segura
airam_aritzzy@hotmail.com
Xiomara Rodríguez Mondragón
xiomyrodriguez@gmail.com
Ligia Malania Chávez López
ligiachavezlopez@gmail.com

RESUMEN:

La educación es un fenómeno complejo y delicado. Complejo por la cantidad y diversidad de factores, actores y funciones que la conforman; delicado por las poderosas fuerzas que lo atraviesan y por la multiplicidad de repercusiones y consecuencias que sus acciones y resultados generan en la sociedad. Algunas de ellas merecen ser destacadas como por ejemplo, las condiciones psicológicas (afectivas y cognitivas) del alumno para acceder al aprendizaje, estas variables involucran aspectos que van desde lo personal a lo no personal así como aspectos sociales y familiares.

La educación integral abarca todas las dimensiones de la persona: la intelectual, emocional y afectiva, la social, la moral y la física por lo cual es viable considerar que el éxito escolar radica en el equilibrio entre el éxito académico social y personal, es un logro complejo que se consigue mediante el trabajo conjunto de padres profesores y alumnos en torno a un proyecto común, un factor determinante para la consecución de metas consiste en la opinión que los sujetos tengan de su competencia siendo esto fundamental para obtener un buen desempeño escolar. En la actualidad son muchos los indicadores que resaltan la importancia de fortalecer facetas de desarrollo humano ligadas al área emocional y social.

PALABRAS CLAVE: Competencias, Emocionales, Evaluación, Docente, Curriculum.

INTRODUCCIÓN

En la actualidad la mayoría de programas educativos actuales se orientan a la adquisición de competencias, y este concepto ha mutado a formas cada vez más complejas, y ha adquirido un enfoque más integral, abarcando aspectos que profundizan en las habilidades de cada individuo, dejando atrás solo las perspectivas ligadas a un enfoque técnico e inclinándose más a una formación humanista.

Como propone el informe Delors (1996, UNESCO) “la educación para el siglo XXI tiene que estructurarse en torno a cuatro pilares básicos: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser”. A estos dos últimos aprendizajes todavía no se prestan suficiente atención y sin embargo son el eje alrededor de los que gira el desarrollo personal y la vida en sociedad.

Son muchos los indicadores que resaltan la importancia de fortalecer facetas de desarrollo humano ligadas al área emocional y social. Por una parte la sociedad

demanda a las instituciones educativas llevar a cabo no solo un proceso de instrucción sino también de formación integral; por otra lo que hoy exige el campo laboral no es una obediencia robótica si no personas que puedan innovar ser originales y actuar con responsabilidad; capaces de autodirigirse, y mantener su individualidad al trabajar en equipo confiando en las propias facultades y en su capacidad de colaborar (Branden, 1995). Este enfoque integral implicaría el diseño de estrategias que atiendan a una realidad multifactorial que converge en el estudiante de bachillerato (escolar, familiar, social, política y económica) y que le plantea situaciones, oportunidades de desarrollo y también problemáticas de alta complejidad. Con la implementación de estas estrategias, se pueden generar los métodos que permitan, en el ámbito escolar, articular redes de apoyo al estudiante (Escamilla y Colls, 2011).

De acuerdo a Alberici y Serreri (2005): "... el debate sobre el concepto de competencia en el ámbito de la educación y la formación, ha puesto en seguida en evidencia la necesidad de una lectura del mismo que trascienda su dimensión puramente funcionalista, ampliando su horizonte de estudio y de investigación más allá de los límites de formación profesional y del aprendizaje de un trabajo para considerarlo un aspecto constitutivo del aprender a pensar, de aprender de no sólo un trabajo específico sino a trabajar , de aprender a vivir , a ser, en el sentido de confluencia entre saberes , comportamientos , habilidades , entre conocer y hacer, que se realiza en la vida de los individuos, en el sentido de saber actuar en los contextos de forma reflexiva y con sentido".

La necesidad de desarrollar otro tipo de competencias que no solo corresponda al ámbito técnico – profesional, es decir, desarrollar competencias genéricas, de las cuales a su vez se desprenden las competencias emocionales, responde a la demanda de profesionales que sean capaces de contribuir a un ambiente laboral positivo, y para lograr esto es necesario que los individuos sean capaces de empatizar con sus compañeros y que posean habilidades de liderazgo y estas no solamente son necesidades en ambientes relacionados a la industria, existe también la evidencia que corrobora que un alumno aprende mejor si se encuentra motivado, si posee habilidades de autorregulación de emocional , si desarrolla una autoestima fortalecida, es decir si desarrolla competencias emocionales.

SUSTENTACIÓN

Las competencias emocionales son definidas por Rafael Bisquerra (2009) como el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para tomar conciencia, comprender, expresar, y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales. La finalidad de dichas competencias es aportar un valor añadido a las funciones profesionales, y promover el bienestar personal y social, por lo cual es fundamental que los futuros egresados, además de los conocimientos

especializados y habilidades propias de su disciplina, traten de desarrollarlas a lo largo de su formación académica.

Algunos autores (Salovey y Sluyter, 1997) han identificado cinco dimensiones básicas en las competencias emocionales: cooperación, asertividad, responsabilidad, empatía, autocontrol. Este marco es coherente con el concepto de inteligencia emocional: autoconciencia emocional, manejo de las emociones, automotivación, empatía, habilidades sociales.

El gran reto de la educación consiste en desarrollar estrategias de inserción en el currículum de aprendizajes desde la perspectiva emocional, para que los estudiantes, se relacionen adecuadamente, y encuentren los canales propicios para expresarse, sin atentar contra sí o contra los demás, logrando con esto ambientes en el aula que contribuyan a que los estudiantes de educación media superior permanezcan en la escuela y elaboren un proyecto de vida bajo esta perspectiva, y encuentren también en las habilidades emocionales alternativas para enfrentar las diversas situaciones de riesgo que encuentran día a día.

Moreno (2004) entiende la transversalidad curricular como el “conjunto de características que distinguen a un modelo curricular cuyos contenidos y propósitos de aprendizaje van más allá de los espacios disciplinares y temáticos tradicionales, desarrollando nuevos espacios que en ocasiones cruzan el currículum en diferentes direcciones, en otras sirven de ejes a cuyo alrededor giran los demás aprendizajes, o de manera imperceptible y más allá de límites disciplinares impregnan el plan de estudio de valores y actitudes que constituyen la esencia de la formación personal, tanto en lo individual como en lo social.

Entonces es así que la educación actual requiere de un currículo flexible y transversal que favorezca diferentes opciones de formación, la enseñanza de las habilidades emocionales exige la competencia emocional por parte del docente o formador en habilidades emocionales Extemera y Fernández- Berrocal (2004) explican que la competencia emocional del docente es un aspecto fundamental para el aprendizaje y desarrollo de estas competencias en el alumno, porque el profesor se convierte en un modelo de aprendizaje vicario a través del cual el alumno aprende a razonar, expresar y regular sus emociones a través de todas esas pequeñas incidencias y situaciones que trascurren en el aula.

Ginsberg (2007) señala que la inmediatez (cercanía), constituida por un grupo de rasgos de comunicación que incrementa la percepción física y psicológica de proximidad con los estudiantes, se correlaciona de forma positiva con buenos resultados por parte de los alumnos, tales como el aprendizaje cognitivo y afectivo, la motivación y las puntuaciones otorgadas a los profesores respecto de su desempeño en clase. La inmediatez o cercanía se incrementa con el uso del contacto visual, el lenguaje de la inclusión y la forma relajada y entusiasta de hablar de los maestros.

Angulo, Barquín y Pérez (1999) establecen: La buena enseñanza no sólo radica en el conocimiento de habilidades y competencias, también se alimenta con la pasión, el desafío y la creatividad. Debería ser una prioridad en la formación docente comprender la vida emocional de los profesores, sus sentimientos hacia y en el trabajo, tener en cuenta su vida emocional y los contextos en que se desarrolla de tal modo que la cultiven positivamente, evitando dañarla.

El desarrollo de las habilidades de inteligencia emocional en el profesorado no sólo servirá para conseguir alumnos emocionalmente más preparados, sino que además ayudará al propio profesor a adquirir habilidades de afrontamiento.

De este modo, los docentes emocionalmente más inteligentes, es decir, aquellos con una mayor capacidad para percibir, comprender y regular las emociones propias y la de los demás, tendrán los recursos necesarios para afrontar mejor los eventos estresantes de tipo laboral y manejar más adecuadamente las respuestas emocionales negativas que frecuentemente surgen en las interacciones que mantienen con los compañeros de trabajo, los padres y los propios alumnos, y frente a esta premisa es necesario enfatizar en que el docente debe ser un conocedor del entorno cultura y las distintos medios en los que se hallan inmersos sus estudiantes, de modo que la transversalidad curricular pueda ser efectiva y permita establecer una relación entre los aprendizajes escolares y los aprendizajes necesarios para la vida.

Para lograr estas características en los docentes es necesario la formación del profesorado, aspecto fundamental para desarrollar las actividades de intervención emocional. Castro (2005) comenta que la falta de formación de los docentes para iniciar un proceso educativo de intervención puede fracasar si el profesorado no tiene una buena formación ya que Debemos entender que ninguna persona puede dar aquello que no tiene, es decir en un sentido estricto si los profesores no tienen una buena formación emocional no pueden educar a su alumnado para lo mismo.

Olson y Wyett (2000) afirman que por cada maestro que promueve relaciones positivas a nivel afectivo con sus alumnos, existen cinco maestros que no cuentan con las competencias para hacerlo. Esto quiere decir que el nivel promedio de los maestros se ubica en la categoría de ineficacia a nivel afectivo, lo cual evidentemente provoca sufrimiento en los alumnos. En contraparte, se ha encontrado que cuando los maestros se encuentran por encima del nivel tres, los estudiantes obtienen puntuaciones altas en medidas de auto-concepto, tienen ganancias a nivel intelectual y puntajes de creatividad, solución de problemas, pruebas estandarizadas de logro, se involucran más en el aprendizaje y presentan menos problemas de disciplina, lo cual impacta tanto la adquisición de habilidades académicas, como personales y sociales.

APORTACIONES

A lo largo de la historia, las instituciones de educación han sufrido transformaciones a causa de no únicamente a los cambios socioeconómicos, sino también debido a las diversas posturas científicas y pedagógicas de cada momento histórico.

Sin embargo, ahora más que nunca, en tiempos actuales y ante una sociedad creciente, cambiante y cada vez más exigente, las instituciones educativas enfrentan retos que indudablemente implican cambios, si es que se desea dar respuesta a tan diversas necesidades y desafíos que afrontan las sociedades del siglo XXI. Si bien es cierto que la educación en México y en el mundo a través de sus instituciones educativas tienen la necesidad de cambio, estas se deben enfocar en una profesionalización del docente como principal y gran protagonista de dicho cambio que las escuelas requieren.

De igual manera que el éxito de cualquier profesionista depende en gran medida y cada vez más de las herramientas que dispone para llevar a cabo su trabajo, así también la labor del profesor mejorará, de acuerdo a las estrategias que utilice para la formación de sus alumnos por lo cual es imperante que el docente aprenda a identificar sus fortalezas, saberes y áreas de oportunidad antes de involucrarse en la movilización de los saberes de los alumnos, esto es importante para lograr que su labor no se limite al aula, sino que impacte en todo el contexto de sus aprendices. La demanda de la formación actual no puede seguir dejando de lado la formación emocional en los docentes, sin importar su área de conocimientos, pues al hacerlos se estaría dejando de lado la comprensión de que un docente es un ser humano con su propio esquema de valores y sentimientos, que aprende de los demás de la misma forma en que enseña.

En gran medida las acciones humanas tienen una base emocional, independientemente del contexto en el que se desarrollen, las emociones ayudan a ser empáticos con las necesidades de los demás, facilitando las relaciones sociales y favoreciendo actitudes de respeto, la tolerancia, lo cual es importante para fomentar una actitud positiva ante la vida.

Es inevitable desligar los procesos emocionales del campo educativo, estos no solamente ocurren en el interior del sujeto sino que también son parte de la interacción social, por ejemplo un alumno molesto o aburrido no realizará acciones favorables para el aprendizaje de las materias o contenidos tratados por el profesor en ese momento, como manifestar su interés en participar, hacer consultas, pedir nuevos ejemplos, discutir un concepto, por el contrario, un alumno motivado e interesado sí podrá hacerlo, favoreciendo así la construcción de su aprendizaje, de ahí la importancia de generar en las aulas medidas de autorregulación emocional que permitan no solo a los alumnos sino también a los docentes tener un mejor aprovechamiento en el aula.

La educación integral implica el desarrollo de todas las dimensiones que nos constituyen como personas, tales como la cognitiva, afectiva y motora, por lo que los nuevos planteamientos curriculares requieren que se trabajen en las aulas ambientes de aprendizaje significativos que permitan la movilización de saberes que promuevan las habilidades socioemocionales para el equilibrio personal, la inserción e integración social óptima. Todas ellas constituyen un entramado de cualidades de la persona, tanto en su dimensión individual como en su dimensión social.

Sin embargo es innegable la dinámica actual en la que todos los actores del proceso educativo se encuentran inmersos, por lo que es impostergable promover hábitos para formar un tipo de persona autorregulada, autogestiva y estratégica que dé respuesta competente a los retos que se le presenten a lo largo de su vida.

La responsabilidad de educar va más allá de una capacitación metodológica, sistematizada o técnica, que pueda repetirse una y otra vez, de una forma exacta, para que sea efectiva requiere, el desarrollo de un vínculo estrecho entre el profesor y los alumnos, siendo esta la premisa más fundamental y subjetiva del actuar docente.

El mérito de la actividad docente radica en el éxito de esa relación impuesta, Olson y Wyett (2000) proponen tres categorías de estándares en relación con las competencias afectivas en los profesores, a las cuales denominan autenticidad, respeto y empatía, que incluyen los siguientes comportamientos:

- a) El profesor(a) demuestra que es una persona genuina, consciente de sí misma y capaz de comportarse de acuerdo con sus sentimientos más verdaderos
- b) El profesor(a) valora a todos sus estudiantes como personas dignas de ser consideradas de forma positiva y tratadas con dignidad y respeto.
- c) El profesor(a) es una persona empática que entiende los sentimientos de sus alumnos/as y responde apropiadamente a ellos.

Definitivamente mantener tales ejemplos de virtud a lo largo del tiempo es una tarea ardua, que simultáneamente vendrá con un gran desgaste personal por las implicaciones de la convivencia cotidiana no solo en el aula, si no en la vida misma del docente, es decir por las características propias de las relaciones que establece y por las funciones que desarrolla. Un docente cambia de alumnos continuamente, las brechas generacionales cada vez son más distintas y son cambios que racionalmente no se perciben entre cambios de cursos pero se van manifestando de manera inminente.

El texto de Hargreaves (1998), recoge con acierto la situación paradójica en la que se encuentran los profesores: “La enseñanza es una profesión paradójica. De todos los trabajos que son o aspiran ser profesiones, sólo de la enseñanza se espera que cree las habilidades humanas y las capacidades que permitirán a los individuos y a las organizaciones sobrevivir y tener éxito en la sociedad del conocimiento de hoy. De los profesores, más que de ningún otro, se espera que construyan comunidades de aprendizaje, creen la sociedad del conocimiento y desarrollen las capacidades

para la innovación, la flexibilidad y el compromiso con el cambio que son esenciales para la prosperidad económica. Al mismo tiempo, se espera que los profesores mitiguen y equilibren muchos de los inmensos problemas que la sociedad del conocimiento crea, tales como el excesivo consumismo, la pérdida de la comunidad y el incremento de la distancia entre los ricos y los pobres”. De alguna manera, los profesores deben intentar alcanzar estas aparentemente contradictorias metas de forma simultánea. Esta es su paradoja profesional.

Por ello, es tan necesario e importante que los sistemas educativos incorporen la capacitación en habilidades emocionales incluso desde los propios métodos de enseñanza y que estas sean promovidas desde una edad temprana, ya que cada día es mayor la exposición elevada a factores sociales de riesgo, pero tal capacitación no debe de ir dirigida solo a los alumnos si no principalmente a los docentes, ya que será el docente emocionalmente inteligente , el que será el encargado de formar y educar al alumno en competencias como el conocimiento de sus propias emociones, el desarrollo del autocontrol y la capacidad de expresar sus sentimientos de forma adecuada a los demás.

REFERENCIAS

- Alberici y Serreri (2005). Competencias y formación en la edad adulta. Balance de competencias. Barcelona: Alertes.
- Bisquerra Alzina, R. (2009). Psicopedagogía de las Emociones. España: Síntesis.
- Branden, N. (1995). Los seis pilares de la autoestima, Buenos Aires: Paidós.
- Castro, S. (2005). Alfabetización emocional: La deuda de enseñar a vivir con los demás. Revista Iberoamericana de educación. Nº 38.
- Delors, J. (1996). La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI: http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF (Consulta 16 de julio 2016)
- Escamilla, A. (2011). Las competencias en la programación en el aula. España. Editorial GRAO
- Extremera, N y Fernández – Berrocal, P. (2004) La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado. Revista Iberoamericana de Educación. Disponible en: <http://www.campus-oei.org/revista/deloslectores/759Extremera.PDF>. Consulta en Julio de 2016.
- Ginsberg, S. (2007). Teacher transparency: What students can see from Faculty communication. Journal of Cognitive Affective Learning, 4(1). Disponible en: <http://www.jcal.emory.edu/viewarticle.php?id=84&layout=html>. Consulta Julio de 2016.
- Hargreaves (2003), “Teaching in the knowledge society”. Maidenhead: Open University Press.

- Moreno Casteñeda, Manuel. (2004). "Valores transversales en el currículum". Revista de Educación y Cultura de la Sección 47 del SNTE-La Tarea. Universidad de Guadalajara.
- Olson, C. O. y Wyett, J. L. (2000). Teachers need affective competencies. Education, Vol. 120. Disponible en: http://findarticles.com/p/articles/mi_qa3673/is_200007/ai_n8902469. Consulta en Julio de 2016.
- Pérez Gómez, Barquín Ruiz y Angulo Rasco (1999) Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica. Akal
- Salovey, P., y Sluyter, D. J. (1997). Emotional Development and Emotional Intelligence. Educational Implications. Nueva York: Basic Books.

Medición del manejo emocional en estudiantes de nivel superior y su importancia en la trayectoria escolar

Georgina Castillo Castañeda
anigroegcc@gmail.com

Andrés Augusto Arias Guzmán
andres.arias@uan.edu.mx

Mario Enrique Ramírez Vázquez
mario.ramirez@uan.edu.mx

RESUMEN:

Este trabajo presenta el resultado de una investigación que busca validar un instrumento para examinar el manejo emocional y el autoconocimiento del estudiante de nivel superior en la Universidad Autónoma de Nayarit. Ello en el marco de las políticas institucionales de formación integral y calidad educativa que caracterizan los procesos actuales de formación y enseñanza. El trabajo intenta una aproximación explicativa a la pregunta ¿Cómo contribuir a una evaluación más integral de los estudiantes de la UAN a través de un Inventario de Manejo Emocional? Y busca al mismo tiempo, reflexionar sobre su pertinencia y posible utilidad en los procesos de enseñanza aprendizaje y tutoría académica.

PALABRAS CLAVE: manejo emocional, educación integral, inventario de manejo emocional, trayectorias.

INTRODUCCIÓN

Diversos documentos de políticas internacionales, nacionales e institucionales³ han sostenido la necesidad de priorizar una formación integral de los educandos que permita enfrentar las características del contexto nacional e internacional, donde la innovación tecnológica y el papel del conocimiento han generado nuevas formas de ejercicio de las profesiones; nuevas formas de generar e incorporar conocimientos científico-técnicos y un creciente consenso al tratamiento de temas humanistas fundamentales para el bienestar social. De esta forma, las instituciones, especialmente las universidades están llamadas a tener un papel estratégico en la formación integral de hombres y mujeres para la sociedad del siglo XXI.

Dotar a los estudiantes de herramientas para la vida es parte fundamental de esta formación integral, y objetivo específico de la política educativa del Gobierno Federal establecida en el Programa Sectorial de Educación (PSE) 2013-2018; en sus objetivos estipula como prioridad el fortalecimiento de la calidad y pertinencia de la educación media superior, superior y formación para el trabajo, a fin de que contribuyan al desarrollo de México, así como, asegurar mayor cobertura, inclusión y equidad educativa entre todos los grupos de población para una sociedad más justa

³ Véase: Conferencia Mundial de Educación Superior 2009, La Educación Superior en el Siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo, Documento Rector para la Reforma 2003, Plan de Desarrollo Institucional 2004-2010 y Plan de Desarrollo Institucional 2010-2016, Visión 2030.

(Gobierno de la República, 2013). El programa señala acciones concretas para prevenir y disminuir el abandono escolar y el truncamiento de trayectorias educativas, utilizar herramientas para identificar tempranamente el riesgo de abandono escolar, y generar líneas de acción específicas en esta materia, PSE 2013-2018.

Por ello se considera primordial disminuir al mínimo los riesgos de deserción de los estudiantes, identificar y trabajar en mejorar las condiciones académicas y personales para una trayectoria exitosa y asegurar la culminación de sus estudios. Este ideal se vería reflejado en indicadores como la eficiencia terminal, el desempeño del estudiante y la ampliación de cobertura nacional, que actualmente ronda el 35% para el ciclo 2015-2016 (SEP, 2015) y a su vez, contribuiría a mejorar el resultado de las evaluaciones de organismos acreditadores.

Los programas de tutorías implementados a nivel nacional, son una herramienta importante en este sentido, y para el apoyo que requieren los estudiantes en el plano académico, pero también es cierto que existe una sobredimensión del área cognitiva; muchas exámenes tanto en procesos de admisión como de seguimiento se concentran en la revisión de conocimientos generales mediante exámenes de dominios teóricos, a lo que oportunamente se le puede agregar la examinación del conocimiento personal como una competencia básica de formación.

En este trabajo se presenta el resultado de una investigación que busca validar un instrumento para examinar el manejo emocional y el autoconocimiento del estudiante de nivel superior en la Universidad Autónoma de Nayarit. Ello en el marco de las políticas institucionales de formación integral y calidad educativa que caracterizan los procesos actuales de formación y enseñanza. El trabajo intenta una aproximación explicativa a la pregunta ¿Cómo contribuir a una evaluación más integral de los estudiantes de la UAN a través de un Inventario de Manejo Emocional? Y busca al mismo tiempo, reflexionar sobre su pertinencia y posible utilidad en los procesos de enseñanza aprendizaje y tutoría académica.

LAS EMOCIONES EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA

Para que la educación pueda conducir al desarrollo del individuo deben trabajarse ambas esferas de la persona; lo cognitivo y el conocimiento personal. Esta concepción desarrolladora del aprendizaje se deriva de la propuesta del Inventario de Manejo Emocional. El Inventario de Manejo Emocional (IME) es un instrumento integrado por 13 escalas que se agrupan en tres dimensiones y pretenden identificar el nivel de manejo que tienen los estudiantes sobre sus emociones.

La esencia de todo proceso educativo es capacitar al individuo para la convivencia y la autorrealización, y las emociones facilitan el tránsito en el camino hacia la consecución de las metas (Calzadilla, 2002). Así, las emociones juegan un papel decisivo al momento de realizar tareas complejas que requieren tiempo y esfuerzo, por ello, el estudiante debe:

“saber manejar la inteligencia emocional, entendida como un conjunto de habilidades que abarquen la capacidad de motivarse y persistir frente a las decepciones, controlar el impulso y demostrar la gratificación, regular el mal humor, mostrar empatía hacia las demás personas y autoconocer un sentimiento cuando se presenta...”
(Calzadilla, 2002, pp. 1-2)

Las emociones pueden obstaculizar el desempeño personal y académico, así como el logro de colaboración dentro de los equipos de trabajo, de esta manera el elemento emocional es determinante en la vida de todo estudiante, tanto en la esfera académica, como en la esfera personal.

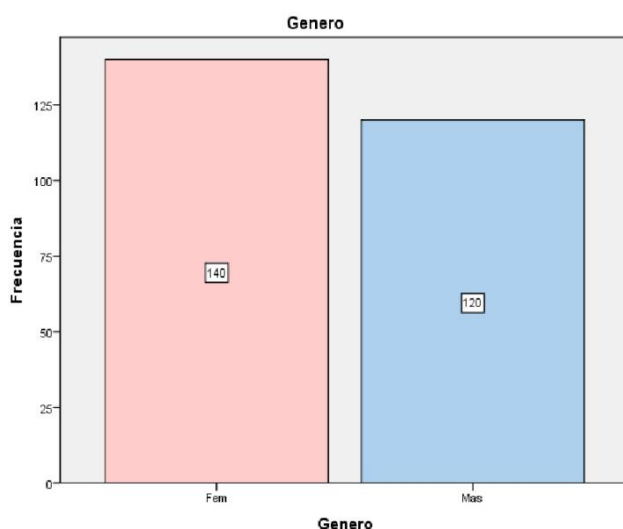
El manejo emocional es la habilidad que poseen las personas para emplear sus recursos en la solución de problemas, identificar sus emociones, sean éstas positivas o negativas, y comunicarlas de forma eficiente. Es esta habilidad la que empleamos cotidianamente y los estudiantes lo hacen constantemente según sus propios recursos.

Las emociones, aún las negativas, nos ayudan a relacionarnos y adaptarnos al mundo que nos rodea. Los sentimientos se han clasificado como positivos y negativos, cuando en realidad no son ni buenos ni malos. Deben ser considerados como adaptativos o des-adaptativos, adecuados o inadecuados, dependiendo del momento en que surgen, su intensidad, la manera en que nos afectan y los resultados que generan (Del Real Chávez, 2013).

METODOLOGÍA E INSTRUMENTOS DEL ESTUDIO

Para la investigación se tomó una muestra de 396 estudiantes de nivel superior, con edades comprendidas entre los 16 y los 53 años (Media= 19.9) pertenecientes a la Universidad Autónoma de Nayarit, pues la población total son aproximadamente doce mil estudiantes.

Gráfico 1. Distribución de frecuencia por género



Para fines del estudio y de acuerdo con la OMS (2000, 2015) y ONUSIDA (2015) se empleó el termino *juventud* como el periodo comprendido entre los 18 y los 24 años y se usaron los siguientes criterios: a) criterio de inclusión, universitarios de primer año de licenciatura; b) criterio de exclusión, no ser estudiantes de nivel superior de la UAN y, c) criterio de eliminación, participantes menores de 18 y mayores de 30 años. Con la aplicación de estos criterios se realizó una aplicación del IME a 260

estudiantes de nivel superior de la UAN. La siguiente tabla muestra la distribución de frecuencias por edad de los sujetos del estudio.

Tabla 1. Distribución de los participantes por edad

Edad Válida	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
18	62	23.8	23.8	23.8
19	117	45.0	45.0	68.8
20	47	18.1	18.1	86.9
21	14	5.4	5.4	92.3
22	11	4.2	4.2	96.5
23	6	2.3	2.3	98.8
24	3	1.2	1.2	100.0
Total	260	100.0	100.0	

El gráfico 1 representa la distribución de la frecuencia por género de los sujetos de la investigación; se encuestaron a 140 mujeres y a 120 hombres, con un total de 260 personas.

Se realizó la aplicación del Inventario de Manejo Emocional en los jóvenes estudiantes de primer año de licenciatura, mediante un documento con 242 afirmaciones que se responden en la hoja de respuestas como si o no (véase ilustración 1).

Ilustración 1. Hoja de respuestas del Inventario de Emociones

Inventario de Emociones UAN
(IE UAN)
Universidad Autónoma de Nayarit

Nombre _____ Edad _____ Género: Fem / Mas
U. Acad. _____ Grado _____ Fecha _____
Lugar de residencia _____

Hoja de respuestas

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45
46	47	48	49	50	51	52	53	54	55	56	57	58	59	60
61	62	63	64	65	66	67	68	69	70	71	72	73	74	75
76	77	78	79	80	81	82	83	84	85	86	87	88	89	90
91	92	93	94	95	96	97	98	99	100	101	102	103	104	105
106	107	108	109	110	111	112	113	114	115	116	117	118	119	120
121	122	123	124	125	126	127	128	129	130	131	132	133	134	135
136	137	138	139	140	141	142	143	144	145	146	147	148	149	150
151	152	153	154	155	156	157	158	159	160	161	162	163	164	165
166	167	168	169	170	171	172	173	174	175	176	177	178	179	180
181	182	183	184	185	186	187	188	189	190	191	192	193	194	195
196	197	198	199	200	201	202	203	204	205	206	207	208	209	210
211	212	213	214	215	216	217	218	219	220	221	222	223	224	225
226	227	228	229	230	231	232	233	234	235	236	237	238	239	240
241	242													

	Grupo A RpSP				Grupo B EP				Grupo C EN				
Escalas Or	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Nomenclatura	Emp	Em	Res	Mem	Ale	Tra	Sat	Seg	Tri	Eno	Apr	Ins	Ans
P.B.													
Escalas Ad	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M
Nomenclatura													
P.B.													

IE UAN 2013 IE UAN

Se obtuvieron algunos datos personales que se registraban en la hoja de respuesta, así como el tiempo de inicio y término, para determinar el tiempo que le tomó responder a las afirmaciones.

RESULTADOS Y ANALÍISIS

Como sugiere Carbajal (2011) dentro de los aspectos psicométricos que dan fiabilidad a un instrumento se encuentran el procedimiento: *Alfa de Cronbach*. Este procedimiento determina la consistencia interna del instrumento midiendo el grado de correlación entre los ítems o reactivos que se espera que mida dicho instrumento; éste análisis de los datos obtenidos por el IME se realizó mediante el programa de análisis estadístico SPSS versión 22 para Windows y el programa XLSTAT (versión de prueba para Windows), arrojando los siguientes resultados:

Se elaboró la correlación de cada una de las 13 escalas que componen el instrumento⁴, posteriormente se correlacionó con cada una de las dimensiones para identificar su consistencia. La tabla 2 muestra el análisis de la confiabilidad de las 13 escalas que integran el instrumento, siendo una fiabilidad aceptable.

Tabla 2. Estadísticas de Fiabilidad de las Escalas del Inventario de Manejo Emocional

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en elementos estandarizados	N de elementos
.733	.746	13

La dimensión Afrontamiento Emocional está integrada por las escalas *empatía*, *equilibrio emocional*, *resiliencia* y *madurez emocional*. La escala de *empatía* se compone de 20 reactivos y presenta un alfa de Cronbach de .800, lo cual significa buena consistencia interna. En lo referente a la escala de *equilibrio emocional*, compuesta por 20 reactivos, igualmente, se presenta un alfa de Cronbach de .801, con buena consistencia interna. La escala de *resiliencia* presenta un alfa de Cronbach de .801 y se compone de 20 reactivos. En tanto, la escala de *madurez emocional*, compuesta por 18 reactivos, tiene un alfa de Cronbach de 0.749, lo cual es aún, aceptable. Se puede concluir que los diversos ítems, pertenecientes a cada escala, miden la característica que afirman medir en un nivel “bueno”. Por lo tanto, es posible afirmar que las escalas que componen la dimensión de afrontamiento emocional miden dicho atributo.

La dimensión emociones positivas se compone de las escalas *alegría*, *tranquilidad*, *satisfacción* y *seguridad*; presentan un alfa de Cronbach de 0.821; 0.724; 0.847 y

⁴ El IME esta estructurado en tres dimensiones: Afrontamiento Emocional, Emociones Positivas y Emociones Negativas; cada una posee entre 4 y 5 escalas que contienen de 16 a 20 afirmaciones o reactivos, siendo un total de 242; éstos se detallan en párrafos siguientes.

0.776 respectivamente, presentando un nivel suficiente de fiabilidad. La escala de *alegría* se compone de 16 reactivos, la escala de *tranquilidad* se compone de 19 reactivos, la de *satisfacción* incluye 20 reactivos y 19 la escala de *seguridad*.

La dimensión de emociones negativas está integrada por 5 escalas: *tristeza* con 17 reactivos y un alfa de Cronbach de 0.831; *enojo* con 18 reactivos y un alfa de 0.834; *apatía* contiene 17 reactivos y un alfa de 0.801; *inseguridad* con 20 reactivos y un alfa de 0.847; y *ansiedad* integrada por 18 reactivos y un alfa de 0.833.

Finalmente la fiabilidad del IME a través de los 242 reactivos o ítems que lo componen y considerando los 260 encuestados, arroja un alfa de .929 que puede ser interpretado como una medición altamente significativa o excelente, según lo proponen George y Mallery (2003, p.231; en Mercado Salas y Gil Monte, 2012). En otras palabras, la correlación entre las diferentes respuestas de los 260 casos encuestados permite afirmar que el instrumento tiene una alta confiabilidad en medir lo que dice estar midiendo, en este caso, el manejo de emociones. Estos resultados sugieren entonces que el diseño y viabilidad del instrumento es altamente confiable (92%) para la medición del manejo emocional (véase tabla 3).

Tabla 3. Estadísticas de Fiabilidad de los reactivos del Inventario de Manejo Emocional

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en elementos estandarizados	N de elementos
.929	.933	242

La ilustración 2 muestra un histograma que refleja la distribución de la curva normal por edad. La frecuencia del género femenino arroja una curva simétrica y homogénea, mientras que la curva del género masculino es una curva heterogénea. Esto significa que el género es un factor importante para el afrontamiento emocional, pero aun así entre personas de la misma edad hay diferencias entre géneros.

Ilustración 2. Distribución de los participantes por edad y género

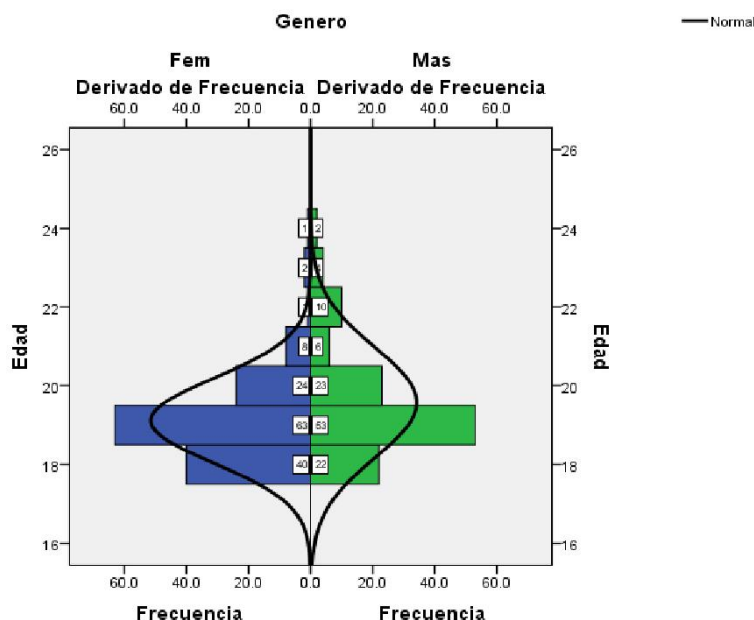


Tabla 1. Correlación entre elementos

	Afrontamiento Emocional	Emociones Negativas	Emociones Positivas	Manejo Emocional (IME)
Afrontamiento Emocional	1.000	.337	.684	.978
Emociones Negativas	.337	1.000	-.422	.514
Emociones Positivas	.684	-.422	1.000	.550
Manejo Emocional (IME)	.978	.514	.550	1.000

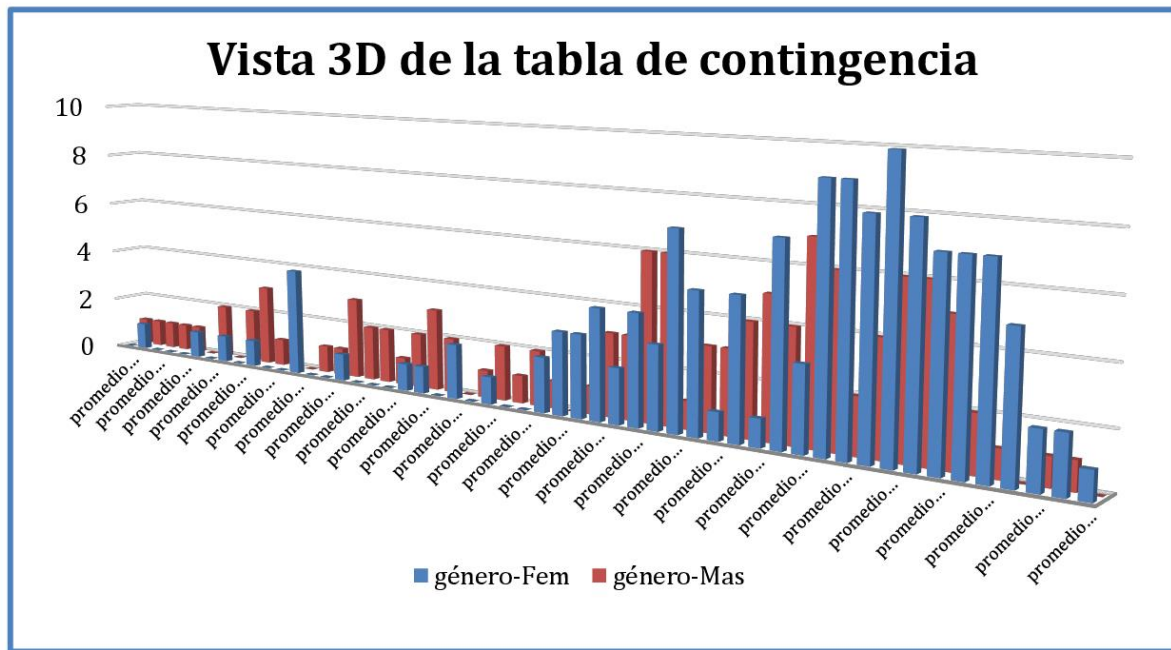
La tabla 4 muestra claramente la correlación positiva entre *el manejo emocional*, que es el atributo que mide el IME y el *afrontamiento emocional*, que son aquellos recursos de los que hacemos uso en el día a día. Y es significativo que la correlación con las emociones negativas sea bajo, puesto que son complementarias en su sentido opuesto, al igual que las emociones positivas, pues no se puede tener todo el tiempo puramente emociones negativas o positivas; pero si es importante la presencia de éstas para el uso de los recursos con los que cuentan las personas. Son dispositivos que activan las emociones, pero las emociones positivas o negativas, se relacionan con el estilo de afrontamiento de cada persona.

Mediante el programa XLSTAT se realizaron pruebas de independencia que permitieron observar si hay dependencia entre el género y el promedio; es decir, son las mujeres quienes tienden a presentar los mejores promedios escolares. Como se muestra en la tabla 5 hay una dependencia entre los resultados del IME en mujeres y su promedio escolar. O dicho de otra forma: ser hombre es un factor de riesgo para obtener bajas calificaciones (véase ilustración 3).

Tabla 5 Prueba de independencia entre Promedios Escolares y Género

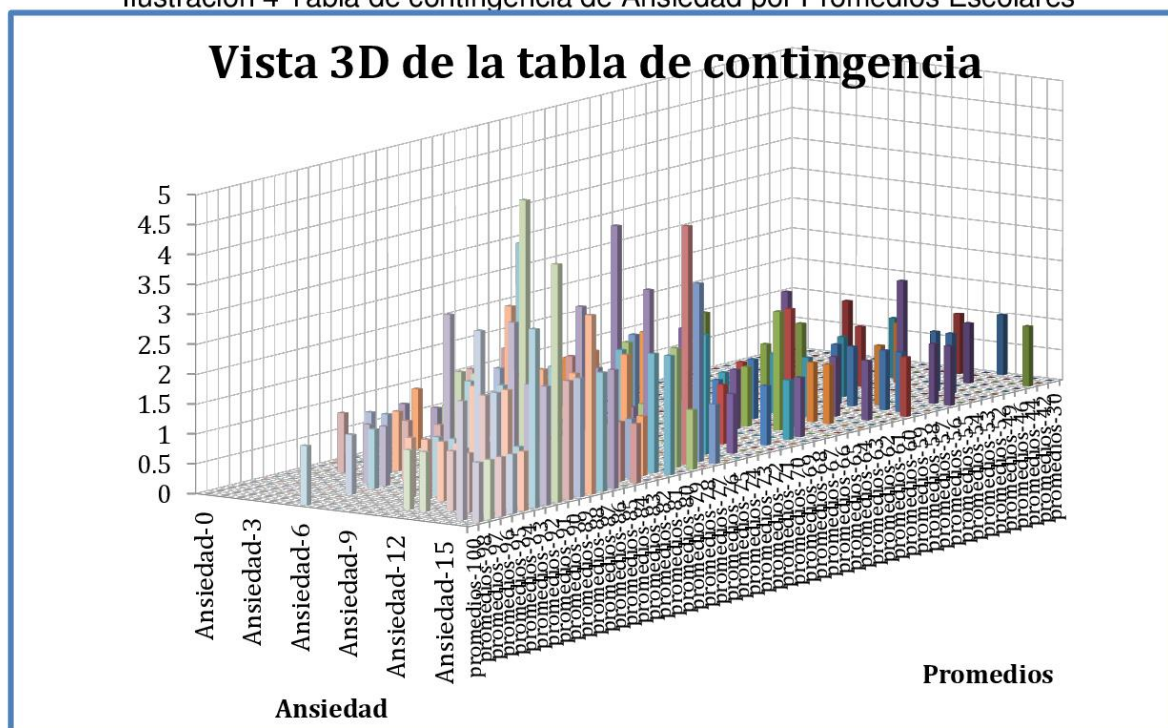
Prueba de independencia entre las filas y columnas (promedios / género):	
Chi-cuadrado (Valor observado)	72.659
Chi-cuadrado (Valor crítico)	69.832
GL	52
valor-p	0.031
alfa	0.05
Interpretación de la prueba:	
H0: Las filas y las columnas de la tabla son independientes.	
Ha: Hay dependencia entre las filas y las columnas de la tabla.	
Puesto que el valor-p computado es menor que el nivel de significación alfa=0,05, <u>se debe rechazar la hipótesis nula H0, y aceptar la hipótesis alternativa Ha.</u>	
El riesgo de rechazar la hipótesis nula H0 cuando es verdadera es inferior al 3,07%.	

Ilustración 3 Tabla de contingencia de Promedios Escolares por Género



Así mismo, la ansiedad y el enojo se relacionan con los promedios de las calificaciones de la muestra estudiada, pues los estudiantes con altas calificaciones presentan además los más altos niveles de ansiedad (ilustración 4).

Ilustración 4 Tabla de contingencia de Ansiedad por Promedios Escolares



CONCLUSIONES

La educación es un proceso marcado por las relaciones interpersonales y está caracterizada por fenómenos emocionales. La influencia que ejercen las emociones sobre los procesos de aprendizaje es esencial, por ello, la implementación del IME permitirá identificar a aquellos estudiantes que requieran de una educación emocional para incidir positivamente en las trayectorias escolares.

Esta competencia personal en el manejo de emociones esta muy relacionada con la desempeño escolar, si bien en este estudio dicha relación se limita al promedio de calificaciones, futuros estudios más personalizados podrían arrojar elementos a considerar en la definición de políticas institucionales de tutorías y en la atención a estudiantes en sus trayectorias escolares.

REFERENCIAS

- Calzadilla, M. E. (2002). Aprendizaje colaborativo y tecnologías de la información y la comunicación . *Revista Iberoamericana de Educación* , 1-11.
- Carbajal, A., Centeno, C., Watson, R., Martínez, M., & Sanz Rubiales, Á. (2011). ¿Cómo validar un instrumento de medida de la salud? *Anales del sistema sanitario de Navarra* , 34 (1), 63-72.

- Del Real Chávez, I. G. (marzo de 2013). Documentos de trabajo para el diplomado en construcción de instrumentos de medición psicológica. Tepic, Nayarit, México.
- Gobierno de la República. (13 de diciembre de 2013). Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018. *Diario Oficial de la Federación* , p. 184.
- Mercado Salas, A., & Gil Monte, P. (2012). Características psicométricas del cuestionario para la evaluación del síndrome de quemarse por el trabajo en maestros mexicanos. *Revista de Educación* , 359, 260-273.
- OMS. (2015). *La OMS y el ONUSIDA publican un nuevo conjunto de normas para mejorar la atención dispensada a los adolescentes*. OMS/ONUSIDA. Ginebra: OMS.
- Secretaría de Gobernación. (13 de diciembre de 2013). Programa sectorial de educación 2013-2018. *Diario oficial de la federación* , DCCXXIII (10), p. 104.
- SEP. (2015). *Programa Sectorial de Educación 2013-2018. Logros 2015*. México, DF. : SEP.
- SEP. (2013). *Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos, Principales Cifras del Sistema Educativo Nacional 2012-2013*. SEP. México: Dirección General de Planeación y Estadística Educativa.
- UAN. (2003). Documento rector para la reforma académica. Tepic, Nayarit, México. Retrieved 27 de abril de 2016 from UAN: www.ceddi2.ceddi.uan.edu.mx/reforma/drector.htm
- UAN. (2011). Plan de desarrollo institucional, visión 2030. Tepic, Nayarit, México: UAN. Retrieved 27 de abril de 2016 from http://www.uan.edu.mx/d/a/udi/PDI_vision_2030.pdf

**Diseño de materiales didácticos en función de los estilos de
aprendizaje de los estudiantes de Tercer Semestre de la
Licenciatura de Ciencias de la Educación Semiescolarizado
Universidad Autónoma de Nayarit**

Rosa Virginia Torres Hernández

rossitorres1@hotmail.com

Blanca Lía Parada Padilla

blancafia71@hotmail.com

RESUMEN:

La presente investigación se realiza en el área de Ciencias Sociales y Humanidades en el grupo de tercer año de la Licenciatura de Ciencias de la Educación Modalidad Semiescolarizado, es de tipo Aplicada y lleva por título “Diseño de Materiales Didácticos en Función de los Estilos de Aprendizaje de los estudiantes de Tercer Semestre de la Licenciatura de Ciencias de la Educación Semiescolarizado” y responde a dos de los objetivos del 12o CIE:

1 Reflexionar sobre la enseñanza y el aprendizaje en la era del conocimiento

2 Compartir y difundir experiencias sistematizadas e innovadoras de enseñanza y aprendizaje en todos los niveles y modalidades educativas.

El objetivo General de esta investigación es Determinar la influencia en el aprendizaje de materiales didácticos diseñados acorde a los estilos de aprendizaje en una unidad de aprendizaje de Ciencias de la Educación.

PALABRAS CLAVE: estilos de aprendizaje, material didáctico.

INTRODUCCIÓN

Los estudiantes que regularmente cursan el sistema semiescolarizado de la licenciatura en Ciencias de la Educación en un alto porcentaje trabajan de lunes a viernes por tal motivo su dedicación y tiempo debe ser optimizado para la realización de sus trabajos tanto en clase como aquellos a realizar en casa.

En ocasiones algunos estudiantes se reincorporan después de años de haber egresado de preparatoria o bien de alguna otra carrera muestran dificultad para retomar su labor de estudiantes. Los estudiantes al egresar deben demostrar un desempeño basado en competencias para realizar gestión, administración, investigación, docencia, evaluación poniéndolos en contacto directo con personas que aprenden de diversas formas y no necesariamente en ambientes escolares. Por lo tanto durante el trayecto del curso-taller de la unidad de aprendizaje Psicología Evolutiva el estudiante podrá identificar, diseñar y aplicar materiales y actividades enfocados a los estilos de aprendizaje en su etapa de estudiantes Permitiéndoles aprender de una manera integral y a la vez contarán con los saberes, habilidades y aptitudes para el diseño de estrategias y materiales para cualquier área y nivel educativo en el área en que se desempeñen.

SUSTENTACIÓN

“Un estilo de aprendizaje está relacionado con las conductas que sirven como indicadores de la manera que en aprendemos y nos adaptamos al ambiente. Los estilos pueden ser predecibles definen la forma de adquirir conocimientos, la estabilidad y condición de la persona. Los expertos dicen que los estilos constituyen un fenómeno que implica lo cognoscitivo y la personalidad. Cada persona tiene diversos estilos para aprender, enseñar y dirigir aunque hay uno que predomina. Existen dos factores que deben considerarse en la manera de aprender, la percepción y el procesamiento de la información. Las personas perciben la realidad de manera distinta; las experiencias y los conocimientos previos de cada una de ellas determinan muchas veces la forma en que se ve el mundo. Cuando se enfrenta una situación nueva, se dice que algunos la experimentan dándole mucha atención a las sensaciones mientras otros reflexionan acerca de ella, es decir, se enfrentan a ella de un modo más racional”. (Garza,Leventhal 2003)

“La orientación particular que tenemos al percibir, sentir o pensar es uno de los determinantes de nuestro estilo de aprendizaje. Los estudiantes universitarios a medida que avanzan en su trayecto formativo van desarrollando el pensamiento abstracto. Las estructuras mentales tienen a hacerse más complejas y por lo tanto pueden manipular contenidos de mayor nivel y abstracción.” (Garza,Leventhal 2003) El reto de los docentes en cualquier tipo o nivel educativo es el de adaptar su enseñanza para favorecer los aprendizajes de sus estudiantes en sus diversos estilos de aprendizaje, hacer presente en toda práctica distintos materiales didácticos que permitan al estudiante realizar explicaciones racionales abstractas. Con base al perfil de egreso de la Licenciatura en Ciencias de la Educación exclusivamente en dónde el estudiante desarrollará competencias para “planear intervenir y evaluar los procesos que incidan en el aprendizaje de grupos formales e informales a través de una comunicación asertiva, implementando materiales didácticos y estrategias innovadoras inscritas en el paradigma del aprendizaje. Asimismo diseñará y aplicará instrumentos de evaluación para la mejora continua de los procesos educativos, adoptando una actitud ético-profesional, emprendedora, creativa y de innovación ante los retos educativos”. ([www.uan.edu.mx/licenciatura-en-ciencias-de-la-educación](http://www.uan.edu.mx/licenciatura-en-ciencias-de-la-educacion)) Lo anterior compromete al docente universitario a realizar propuestas para introducir materiales didácticos, instruccionales que fomentan en los estudiantes el gusto y la motivación por aprender otras modalidades de acercarse al conocimiento desarrollar habilidades y demostrar actitudes positivas.

En la era del conocimiento, los paradigmas educativos actuales de acuerdo a Jackes Delors quien en 1996 presidió la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, analizó los desafíos en el horizonte de la educación y recomendó a los responsables de las políticas públicas de alto nivel una agenda para la renovación y la acción centrada en el aprendizaje de por vida y en el desarrollo personal proponiendo cuatro pilares en los que se fundamenta la educación:

aprender a ser, aprender a conocer, aprender a hacer y aprender a vivir juntos, estos continúan siendo la premisa del desarrollo educativo donde los valores de los individuos puedan ser mejorados y los sistemas educativos más flexibles. (Bassett, Maldonado 2014)

Para la investigación se considera la teoría de VARK, diseñada por Fleming en 1997 en la Universidad de Nueva Zelanda siendo su objetivo principal el de proveer posibilidades a los estudiantes para que puedan identificar un estilo de preferencia para aprender y así lograr adquirir conocimientos con mayor facilidad. Para esto Fleming ubica cuatro estilos de aprendizaje: Visual, Aural, Reading/Writing y Kinesthetic para sus siglas en inglés VARK. (Visual, Auditivo, Escritor/Lector y Kinestésico). Se trata de un instrumento práctico y útil que considera los sentidos para abrir un abanico de oportunidades en beneficio de docentes y estudiantes. (Slims y J.Slims, 1995)

Estrategias de enseñanza para el estilo visual Uso de: • instrucciones escritas, • mapas conceptuales, • diagramas, modelos, cuadros sinópticos, • animaciones computacionales, • videos, transparencias, fotografías e ilustraciones.	Estrategias de enseñanza para el estilo auditivo Uso de: • instrucciones verbales, • repetir sonidos parecidos, • <u>audiocassettes</u>, • debates, discusiones y confrontaciones, • lluvia de ideas, • leer el mismo texto con distinta reflexión, • lectura guiada y comentada.
Estrategias de enseñanza para el estilo lectura/escritura Uso de: • escritos de un minuto, • composiciones literarias, diarios, bitácoras y reportes, • elaboración resúmenes, reseñas y síntesis de textos, • revisión de textos de los compañeros	Estrategias de enseñanza para el estilo <u>quinésico</u> o kinestésico Uso de: • juego de roles y dramatizaciones, • dinámicas grupales que requieran sentarse y pararse, • el pizarrón para resolver problemas, • manipulación de objetos para explicación de fenómenos

Cuadro 1. Actividades propuestas para cada estilo de aprendizaje VARK

Visuales	Auditivos	Lectoescritores	Kinestésicos
Diagramas	Debates, argumentos	Libros, textos	Ejemplos de la vida real
Gráficas	Discusiones	Lecturas	Cátedras de invitados
Colores	Conversaciones	Retroalimentaciones escritas	Demostraciones
Cuadros	Audios	Toma de notas	Actividad física
Textos escritos	Video+audio	Ensayos	Construcciones
Diferentes tipos de letra	Seminarios	Opción múltiple	Juego de roles
Diferentes arreglos espaciales	Música	Bibliografías	Modelos de trabajo

Fuente: Hawk y Shah (2007).

Metodología

EL MODELO VARK: INSTRUMENTO DISEÑADO PARA IDENTIFICAR ESTILOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

José René García Nájera

Alumno egresado de la Maestría en Educación del Instituto Universitario Anglo Español

Neil Fleming en colaboración con Collen Mills en 1992, desarrollaron un instrumento sencillo para determinar las preferencias de modalidad sensorial a la hora de procesar información. Más que ser una herramienta de diagnóstico, se pretendía que el instrumento sirviera como un catalizador para la reflexión: a partir de los comentarios como "¡haaa!, ahora entiendo porque aprendo más rápido y mejor cuando estoy en ciertas situaciones..." a este instrumento lo llamaron VARK (Visual, Aural, Read/Write, Kinesthetic por su siglas en inglés) (Visual, Auditivo, Lectura/Escritura y Quinestésico) De acuerdo a resultados de estudios realizados en algunos países con el empleo del VARK, hubo un aprovechamiento notorio en los estudiantes debido a que los profesores detectaron las preferencias de enseñanza de acuerdo a los estilos de aprendizaje de los alumnos.

La vista, el oído y el movimiento marcan nuestros primeros aprendizajes y una vez adquirida la habilidad lecto-escritora, este punto se convierte en otro pilar de adquisición y filtro de la información. (Lozano, 2004)

El modelo VARK-Visual, Aural, Read/Write, Kinesthetic- retoma estas formas de apropiación y genera una respuesta ante las necesidades de quienes viven el proceso educativo, y a lo largo del trabajo en el tema descubrirán la forma de llevarlo al aula para fomentar el aprendizaje.

Inicialmente el instrumento constaba de 13 preguntas con tres y cuatro posibles respuestas, posteriormente en septiembre de 2006 con la intención de darle mayor confiabilidad al instrumento se le realizó una modificación incrementándose a 16 preguntas con 4 respuestas cada una. (Fleming, 2006)

Traducción al español del instrumento VARK,
diseñado por Neil Fleming en septiembre de 2006.

Se realizará un estudio cuantitativo, exploratorio y transversal en 4 etapas:

- 1 Diagnóstico. Identificación de estilos de aprendizaje.
- 2 Diseño de Materiales. Diseño específico de materiales didácticos según los estilos de aprendizaje encontrados.
- 3 Intervención. Aplicada en aula de las estrategias en función de lo diagnosticado.
- 4 Evaluación. Evaluación del impacto en el aprendizaje.

Instrucciones: circule la letra de la respuesta que mejor explica su preferencia, seleccione más de una respuesta si una sola no encaja con su percepción. Deje en blanco toda pregunta que no se aplique.

1. Usted cocinará algo especial para su familia. Usted haría:
 - a. Preguntar a amigos por sugerencias.
 - b. Dar una vista al recetario por ideas de las fotos.
 - c. Usar un libro de cocina donde usted sabe hay una buena receta.
 - d. Cocinar algo que usted sabe sin la necesidad de instrucciones.
2. Usted escogerá alimento en un restaurante o un café. Usted haría:
 - a. Escuchar al mesero o pedir que amigos recomienden opciones.
 - b. Mirar lo qué otros comen o mirar dibujos de cada platillo.
 - c. Escoger de las descripciones en el menú.
 - d. Escoger algo que tienes o has tenido antes.
3. Aparte del precio, qué más te influenciaría para comprar un libro de ciencia ficción
 - a. Un amigo habla acerca de él y te lo recomienda.
 - b. Tienes historias reales, experiencias y ejemplos.
 - c. Leyendo rápidamente partes de él.
 - d. El diseño de la pasta es atractivo.
4. Usted ha terminado una competencia o un examen y le gustaría tener alguna retroalimentación. Te gustaría retroalimentarte:
 - a. Usando descripciones escritas de los resultados
 - b. Usando ejemplos de lo que usted ha hecho.
 - c. Usando gráficos que muestran lo que usted ha logrado.
 - d. De alguien que habla por usted.
5. Usted tiene un problema con la rodilla. Usted preferiría que el doctor:
 - a. Use un modelo de plástico y te enseñe lo que está mal
 - b. Te de una página de internet o algo para leer
 - c. Te describa lo qué está mal
 - d. Te enseñe un diagrama lo que está mal
6. Usted está a punto de comprar una cámara digital o teléfono o móvil. ¿Aparte del precio qué más influiría en tomar tu decisión?
 - a. Probándolo
 - b. Es un diseño moderno y se mira bien.
 - c. Leer los detalles acerca de sus características.
 - d. El vendedor me informa acerca de sus características.
7. Usted no está seguro como se deletrea trascendente o tracendente ¿Ud. qué haría?
 - a. Escribir ambas palabras en un papel y escojo una.
 - b. Pienso cómo suena cada palabra y escojo una.

- c. Busco la palabra en un diccionario.
 - d. Veo la palabra en mi mente y escojo según como la veo.
8. Me gustan páginas de Internet que tienen:
- a. Interesantes descripciones escritas, listas y explicaciones.
 - b. Diseño interesante y características visuales.
 - c. Cosas que con un click pueda cambiar o examinar.
 - d. Canales donde puedo oír música, programas de radio o entrevistas.
9. Usted está planeando unas vacaciones para un grupo. Usted quiere alguna observación de ellos acerca del plan. Usted qué haría:
- a. Usa un mapa o página de Internet para mostrarles los lugares.
 - b. Describe algunos de los puntos sobresalientes.
 - c. Darles una copia del itinerario impreso.
 - d. Llamarles por teléfono o mandar mensaje por correo electrónico.
10. Usted está usando un libro, disco compacto o página de Internet para aprender a tomar fotos con su cámara digital nueva. Usted le gustaría tener:
- a. Una oportunidad de hacer preguntas acerca de la cámara y sus características.
 - b. Esquemas o diagramas que muestran la cámara y la función de cada parte.
 - c. Ejemplos de buenas y malas fotos y cómo mejorarlas.
 - d. Aclarar las instrucciones escritas con listas y puntos sobre qué hacer.
11. Usted quiere aprender un programa nuevo, habilidad o juego en una computadora. Usted qué hace:
- a. Hablar con gente que sabe acerca del programa.
 - b. Leer las instrucciones que vienen en el programa.
 - c. Seguir los esquemas en el libro que acompaña el programa.
 - d. Use los controles o el teclado.
12. Estás ayudando a alguien que quiere a ir al aeropuerto, al centro del pueblo o la estación del ferrocarril. Usted hace:
- a. Va con la persona.
 - b. Anote las direcciones en un papel (sin mapa).
 - c. Les dice las direcciones.
 - d. Les dibuja un croquis o les da un mapa
13. Recuerde un momento en su vida en que Ud. aprendió a hacer algo nuevo. Trate de evitar escoger una destreza física, como andar en bicicleta. Ud. Aprendió mejor:
- a. Viendo una demostración.
 - b. Con instrucciones escritas, en un manual o libro de texto.
 - c. Escuchando a alguien explicarlo o haciendo preguntas.

d. Con esquemas y diagramas o pistas visuales.

14. Ud. Prefiere un maestro o conferencista que use:

- a. Demostraciones, modelos o sesiones prácticas.
- b. Folletos, libros o lecturas
- c. Diagramas, esquemas o gráficos.
- d. Preguntas y respuestas, pláticas y oradores invitados.

15. Un grupo de turistas quiere aprender acerca de parques o reservas naturales en su área. Usted:

- a. Los acompaña a un parque o reserva natural.
- b. Les da un libro o folleto acerca de parques o reservas naturales.
- c. Les da una plática acerca de parques o reservas naturales.
- d. Les muestra imágenes de Internet, fotos o libros con dibujos.

16. Usted tiene que hacer un discurso para una conferencia u ocasión especial. Usted hace:

- a. Escribir el discurso y aprendérselo leyéndolo varias veces.
- b. Reunir muchos ejemplos e historias para hacer el discurso verdadero y práctico.
- c. Escribir algunas palabras claves y practicar el discurso repetidas veces.
- d. Hacer diagramas o esquemas que te ayuden a explicar las cosas.

Estilo prevaleciente de acuerdo a la respuesta seleccionada

	V	A	R	K
1	b	a	c	d
2	b	a	c	d
3	d	a	c	b
4	c	d	a	b
5	d	c	b	a
6	b	d	c	a
7	d	b	c	a
8	b	d	a	c
9	a	b	c	d
10	b	a	d	c
11	c	a	b	d
12	d	c	b	a
13	d	c	b	a
14	c	d	b	a
15	d	c	b	a
16	d	c	a	b

Referencias

Fleming, Neil. (2006). *VARK, A guide to learning styles*. Extraído el 15 de junio, 2006 de <http://www.vark-learn.com/english/index.asp>

RESULTADOS (AVANCES)

Para dar inicio a la realización del diagnóstico se realizó la aplicación del test de VARK de manera individual, así cada estudiante contestaría y al final del mismo determinaría su estilo de aprendizaje, siguiendo la tabla de resultados incluida en el test, encontrando cual es la frecuencia en que se encuentra en relación a cada canal de aprendizaje para así determinar cuál es el de mayor dominio.

Los estudiantes se ubicaron de la siguiente forma: 3 visuales, 4 auditivos, 0 lectura/escritura y 7 kinestésicos de un total de 14 alumnos que asistieron. En caso de incrementar la cantidad de estudiantes se les aplicará el test y se integrarán a la dinámica del grupo. Posteriormente se analizó cuáles serían las actividades indicadas para cada estilo de aprendizaje para facilitar el diseño de materiales para presentar en la unidad de aprendizaje de Psicología Evolutiva del programa de la licenciatura en ciencias de la educación. Para la finalizar la primer sesión se integraron los estudiantes en equipos por afinidad y se les solicitó realizara una búsqueda de personajes destacados y elaborar un cuadro indicando los estilos de aprendizaje con los siguientes criterios: personaje, estilo de aprendizaje y razones por las que se considera su estilo de aprendizaje, es decir cuáles eran las características que tenía cada uno de ellos para pertenecer al canal de aprendizaje que ellos le habían designado. Se les pidió que para la tercera sesión cada uno de ellos basándose en el estilo de aprendizaje en que habían obtenido mayor puntaje, diseñaran una presentación donde explicaran los conceptos: Psicología, Evolución Humana y Epistemología Genética. Los estudiantes tuvieron una semana para realizar esta actividad la cual en su mayoría no realizaron porque tuvieron dificultad para diseñar y adaptar las definiciones por lo que de 17 estudiantes solo 3 presentaron su trabajo. El primer estudiante se enfocó en una presentación utilizando la tecnología utilizando variedad de colores y letras, al finalizar como colectivo se analizó y determinó que solamente le era necesario incorporar imágenes para complementar el estilo visual que era el elegido en el diseño de esta presentación. El segundo estudiante realizó un diseño de un mapa mental con ilustraciones de colores atractivos y pocas palabras escritas. Su presentación fue clara y exacta y la sugerencia grupal fue únicamente incrementar el tamaño de las letras. El último estudiante a participar realizó un rompecabezas de conceptos y términos donde incluyó el canal visual y kinestésico básicamente ya que posteriormente realizó una actividad kinestésica donde con una dinámica de juego explicó la función del entorno social, la asimilación, la acomodación, la adaptación y el cerebro según Piaget. Esta actividad permitió que los integrantes de este grupo comprendieran que materiales pueden diseñar para la mejor comprensión de cualquier actividad. La siguiente encomienda a realizar fue diseñar una presentación solo en esta ocasión se integraron tres equipos de trabajo en donde ellos procuraron quedar con compañeros con varios estilos de aprendizaje diferentes y así poder opinar y diseñar considerando cada uno de los cuatro canales al diseñar el material para la presentación.

Un aspecto de vital importancia para esta investigación es la respuesta de los estudiantes quienes desde el inicio del curso han participado con entusiasmo, cooperación, interés, respeto y disposición para trabajar en beneficio de un bien común.

Las actividades se diseñarán en torno al contenido del Programa de la Unidad de Aprendizaje de Psicología Evolutiva. Las expectativas son cubrir la siguiente temática:

1. Inicio de la vida humana.
 - 1.1 La reproducción.
 - 1.2 Herencia e interacción del medio ambiente
 - 1.3 Condiciones del desarrollo Prenatal.
 - 1.4 El parto y el neonato.
2. Etapas del desarrollo humano: Aspectos Físicos, Cognitivos y psicosociales.
 - 2.1 Infancia.
 - 2.2 Niñez
 - 2.2.1 Niñez Temprana
 - 2.2.2 Niñez Media.
 - 2.3 Adolescencia
 - 2.4 Adultez
 - 2.4.1 Adultez Temprana
 - 2.4.2 Adultez Media
 - 2.4.3 Adultez Tardía
- 3 El Final de la Vida
 - 3.1 Manejo de la muerte y el duelo.

Se pretende que con el diseño de los materiales didácticos los alumnos puedan desarrollar principalmente la habilidad para diseñar materiales que permitan facilitar principalmente su aprendizaje logrando alcanzar los saberes establecidos en la unidad de competencia en el programa de esta unidad de aprendizaje como lo son los saberes teóricos, prácticos y formativos.



BIBLIOGRAFÍA

Garza Rosa María, Leventhal Susana. Aprender cómo Aprender. Editorial Trillas Cap. 3 Estilos de aprendizaje. 2003. Pag. 57 a 72.

Malee Bassett Roberta, Maldonado Maldonado Alma, Organismos Internacionales y Políticas en la Educación Superior ¿Pensando globalmente, actuando localmente? Comité Editorial de la ANUIES, INVESTAV, IISUE. 2014. Pag. 52.

Slims Ronald R, Slims Serbrenia J. The importance of Learning Styles, 1995. Greenwood Publishing Groups Inc. Pag. 201.

Wadsworth CENGAGE learning. 2009. Eight edition. Chapter 3 page 43.

http://www.cca.org.mx/profesores/cursos/cep21/modulo_2/modelo_vark.htm

<http://bdistancia.ecoesad.org.mx/wp-content/uploads/Reflexiones-El-modelo-VARK.pdf>

Un análisis sobre la evaluación de la enseñanza. Compromiso, responsabilidad o falta de capacitación hacia maestros de educación básica

Myriam del Carmen Tovar Rivera

myriam.tovar@uan.edu.mx

Imelda Sánchez Lara

imelda.sanchez.uan@gmail.com

Maricela Marmolejo Haro

marmar15_2@hotmail.com

RESUMEN:

La Evaluación, sin duda es uno de los temas actuales que parecen provocar una serie de polémicas entre los diferentes ámbitos del sistema educativo, la cuestión en este caso es, ¿qué sistema es el indicado para realizar este procedimiento?, así como la aplicación adecuada de la misma, si es solo un requisito de gobierno o realmente tiene una aportación significativa. La evaluación adquiere sentido en la medida que comprueba la eficacia y posibilita el perfeccionamiento de la acción docente. Los maestros en la actualidad, se enfrentan a una serie de retos, que por sí sola la evaluación no soluciona, ya que va más allá de un simple requisito, implica a un conjunto de relaciones entre los objetivos, los métodos, el modelo pedagógico, los alumnos, la sociedad, el docente, el contexto en sí, entre otros factores, lo que ayuda de manera efectiva a cumplir con ese proceso exitoso entre la enseñanza y el aprendizaje. Sin embargo, ¿cómo percibe el maestro frente a grupo la evaluación? Cuestionamiento que sin duda acecha a la comunidad educativa, ¿se asume como un compromiso, responsabilidad del docente o falta de capacitación por parte de los responsables del sistema educativo?, reflexión que nos ha llevado a realizar un análisis, de donde se deriven aportaciones significativas y se den algunas respuestas a tan amplias cuestiones.

PALABRAS CLAVE: Evaluación, Enseñanza, Capacitación, Compromiso, Responsabilidad, Leyes, Reformas.

INTRODUCCIÓN

“La evaluación es una operación sistemática, integrada en la actividad educativa con el objetivo de conseguir su mejoramiento continuo, mediante el conocimiento lo más exacto posible del alumno en todos los aspectos de su personalidad, aportando una información ajustada sobre el proceso mismo y sobre todos los factores personales y ambientales que en ésta inciden. Señala en qué medida el proceso educativo logra sus objetivos fundamentales y confronta los fijados con los realmente alcanzados”.⁵

⁵ Pila Teleña, A. (2014). *PREPARACIÓN FÍSICA PRIMER NIVEL* (8ª ed.) Recuperado de <http://pilatelena.com/wp-content/uploads/2014/10/mini-prep-fisica1.1-78.pdf>

“La evaluación no es un proceso de naturaleza descendente que consiste en controlar y en exigir al evaluado, sino que es un proceso de reflexión que nos exige a todos el compromiso con el conocimiento y con la mejora”⁶

En los últimos años, la educación ha tomado un giro en su manera de generarse, y ha logrado cambios desde todos los ámbitos: económico, político, social, lo que genera consigo tener un mismo objetivo: “El de elevar la calidad de la misma”. La educación básica en nuestro país, por décadas se ha ido modificando por medio de la normativa legal y la aplicación de diversas Reformas educativas, la manera en que la misma se imparte, pero sin duda también la forma en que a sus miembros evalúa. Desde 1973 la Subsecretaría de Planeación Educativa, de la Secretaría de Educación Pública, institucionalizó el desarrollo de estudios de evaluación en la modalidad escolar de educación primaria con la finalidad de proporcionar información útil que contribuyera a la toma de decisiones respecto a las acciones educativas sectoriales, para atender las funciones inherentes a la evaluación, se creó una entidad que en un principio se ubicó dentro de la estructura orgánica de la Dirección de Planeación de la mencionada Subsecretaría. La sistematización de los esfuerzos, la mejora de su calidad, la difusión de los resultados, son rasgos que sólo en la última década se han afianzado.

Tres periodos se distinguen en este desarrollo:

- 1) El primero abarca las décadas de 1970 y 1980. A principios de 1970 la Secretaría de Educación Pública (SEP) mejoró y sistematizó significativamente la recolección de información censal para la construcción de estadísticas referidas a la educación nacional. Es también en este período cuando, en el ámbito de la SEP, se realizaron las primeras evaluaciones de aprendizajes en educación primaria.
- 2) El segundo periodo comprende la década de 1990. En esta etapa se implementó un amplio conjunto de instrumentos de evaluación de aprendizajes en primaria y secundaria, con diversos objetivos: desde la acreditación de niveles educativos, y asignación de incentivos a maestros, hasta la evaluación de aprendizajes en sentido estricto. El proceso de federalización del sistema educativo marcó fuertemente el periodo, lo que incentivó el desarrollo de un Sistema Nacional de Evaluación de la Educación (SNEE) que integrara y coordinara las diversas iniciativas, incluyendo a las Áreas Estatales de Evaluación (AEE).
- 3) El tercer periodo comienza en 2001, a partir de la asunción del gobierno de Vicente Fox. Esta etapa se caracteriza por dos avances de importancia en relación a los periodos anteriores. En el terreno político, se confiere un papel estratégico a la evaluación de la educación, como elemento imprescindible para la planeación y la rendición de cuentas por parte de la autoridad educativa. En el ámbito institucional, se da un paso fundamental hacia la reestructuración de las instancias encargadas de la evaluación, a través de la creación del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE).

⁶ Santos Guerra, M.A., Recuperado de <http://firgoa.usc.es/drupal/node/8935>

A lo largo de estas más de cuatro décadas se ha pasado por diferentes obstáculos que poco a poco se han ido superando; al inicio de la aplicación de evaluaciones en el nivel educativo nacional existían demasiadas carencias que entorpecían la fiabilidad y el avance significativo de dicho proceso, muestra de ello es que en los 70's y 80's no se disponía de técnicas psicométricas y estadísticas que garantizaran la comparabilidad de los resultados y la estabilidad de la escalas. En cuanto a política se refiere, había grupos que se oponían a la difusión de resultados, por lo que frenaban la retroalimentación y uso adecuado de los mismos, para generar nuevas normas legales y un diseño efectivo de ellas; la cultura de la evaluación era aún más rígida que en la actualidad y parecía un tema difícil de exponer, se puede mencionar que no se tenía “una cultura de evaluación desarrollada”.

La década de los 90's establece una nueva perspectiva ante el tema de la evaluación. Se federaliza el sistema educativo y ello trae consigo un aumento en la preocupación de las autoridades educativas por desarrollar instrumentos con mayor confiabilidad y que se desarrollen de manera sistemática, lo que generará políticas educativas eficaces que logren ahora si, elevar la calidad educativa en el país. De esta manera, la Dirección General de Evaluación (DGE) dependiente de la SEP, es la encargada de diseñar y coordinar diferentes evaluaciones. En esta etapa de la evaluación eran ya considerados diferentes aspectos significativos que traerían consigo avances importantes, algunos de ellos son:

- Evaluar sistemáticamente y de manera permanente el desarrollo del sistema educativo, vigilando su impacto, que estuviera acorde a lo establecido en el Programa Nacional de Educación (PNE).
- Evaluar la asignación de recursos públicos, por parte de SEP, implementando medidas correctivas en caso de ser necesario.
- Tomar en cuenta los resultados de la evaluación educativa nacional, en comparativa con los resultados internacionales.
- Participar continuamente en el desarrollo de criterios y parámetros de evaluación.

Es a partir de 1994, cuando después de tantos intentos y superando diferentes pruebas se desarrolló la evaluación del aprovechamiento escolar en el marco del Programa de Carrera Magisterial y la Evaluación del Programa para abatir el rezago educativo (PARE). Es en este momento en que la Evaluación de la Enseñanza se convierte en una política que para muchos, no es sino un cumplimiento de talla mundial, mientras que para algunos más, es una oportunidad de preparación y mejora económica.

No es hasta el año 2002 por un decreto presidencial, que después de innumerables esfuerzos se crea el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), el cual funge como el lugar central en la evaluación educativa nacional. El INEE es el único encargado de evaluar la educación básica y media superior, a través de distintas actividades:

- Desarrollar indicadores que permitan evaluar la calidad del Sistema Educativo Nacional.
- Apoyar la evaluación educativa en las entidades federativas.
- Diseñar instrumentos y sistemas de evaluación adecuados a cada nivel, supervisando su implementación.
- Impulsar y fortalecer la cultura de la evaluación.
- Difundir resultados y capacitar en materia de evaluación.
- Coordinar la participación de México en los proyectos de evaluación internacionales.

“Uno de sus principios definitorios es la autonomía técnica respecto de las autoridades educativas, que garantiza la imparcialidad de los juicios sobre el sistema educativo. De esta manera, el INEE es reconocido como una autoridad confiable y rigurosa en materia de evaluación. Un elemento decisivo de esta autonomía está dado por la composición de su Consejo Técnico, integrado por reconocidos académicos y especialistas en materia de educación, tanto mexicanos como extranjeros. El segundo principio definitorio del INEE es la cercanía, esto es, una relación estrecha tanto con las autoridades educativas nacionales y estatales, como con la sociedad en general y las familias de los alumnos en particular. A través de este principio se busca acercar los resultados de las evaluaciones a los actores mencionados, con el fin de contribuir al desarrollo de políticas educativas eficaces, y fomentar la participación social. En tercer lugar, el INEE representa un cambio importante en la política de difusión y uso de los resultados, aspecto en el cual se busca explícitamente la mayor transparencia posible, y al que se dirigen múltiples actividades de difusión”.⁷

De esta manera es que surgen las políticas que actualmente generan las evaluaciones con respecto a la enseñanza, en donde el actor principal parece ser el maestro, a quienes se le evalúan conocimientos frente a casos prácticos que la misma función educativa le da las pautas para dar respuesta a ellos, no olvidando que el sustento de dicha práctica está claramente plasmado en diferentes figuras legales, como lo son: el Artículo 3º Constitucional, la Ley General de Educación, la Ley de Servicio Profesional Docente, así como el conocimiento de las funciones del Consejo Técnico Escolar.

SUSTENTACIÓN

Norma o reglamento	Contenido
Artículo 3º de la Constitución Política de la Estados Unidos Mexicanos.	Toda persona tiene derecho a recibir educación. El Estado -Federación,

⁷ Recuperado de <http://www.inee.edu.mx/index.php/acerca-del-inee/el-inee-en-la-reforma-educativa/522-reforma-educativa/sistema-nacional-de-evaluacion-educativa/1618-sistema-nacional-de-evaluacion-educativa>

	Estados, Ciudad de México y Municipios-, impartirá educación preescolar, primaria, secundaria y media superior. La educación preescolar, primaria y secundaria conforman la educación básica; ésta y la media superior serán obligatorias. La educación que imparta el Estado tenderá a desarrollar armónicamente, todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria, el respeto a los derechos humanos y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia. El Estado garantizará la calidad en la educación obligatoria de manera que los materiales y métodos educativos, la organización escolar, la infraestructura educativa y la idoneidad de los docentes y los directivos garanticen el máximo logro de aprendizaje de los educandos.
Ley General de Educación.	Esta Ley señala las normas generales para regular el Servicio Público de la Educación que cumple una función social acorde con las necesidades e intereses de las personas, de la familia y de la sociedad. Se fundamenta en los principios de la Constitución Política sobre el derecho a la educación que tiene toda persona, en las libertades de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra y en su carácter de servicio público.
Ley del Servicio Profesional Docente.	Esta Ley es reglamentaria de la fracción III del artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, rige el Servicio Profesional Docente y establece los criterios, los términos y condiciones para el Ingreso, la Promoción el Reconocimiento y la Permanencia en el Servicio.
Funcionamiento del Consejo Técnico Escolar.	En el artículo 2º. De los Lineamientos para la Organización y Funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares.

	SEP: 2013, se brinda la siguiente definición: <i>“Es el órgano colegiado encargado de tomar y ejecutar decisiones comunes enfocadas a que el centro escolar cumpla de manera uniforme y satisfactoria su misión.”</i>

Mediante el ejercicio de la práctica docente, la evaluación es, en este momento de la vida educativa, una de las prácticas más relevantes que ayudarán a elevar la calidad en la educación, pero, ¿están los maestros preparados para integrarse a esta era de la enseñanza? Desde la inclusión del programa de Carrera Magisterial aplicado para la Educación básica en nuestro país en el año de 1994, gracias al cual se creó en el docente una cultura de evaluación mediante la obtención de un estímulo económico, aunque sin embargo no realizaba un diagnóstico del sistema educativo, solo se evaluaba para recibir un estímulo alentador, lo que en muchos maestros generaba ímpetu y ganas de mejorar, sin embargo, faltaba algo más que diera resultados, tanto a nivel nacional como internacional, y es en el año 2013 que queda formalmente instalada la Conferencia del Sistema Nacional de Evaluación Educativa, órgano colegiado que permitirá intercambiar información y experiencias sobre evaluación educativa.

La Conferencia está constituida por los cinco integrantes de la Junta de Gobierno del INEE, los titulares de las subsecretarías de Educación Básica, Educación Media Superior y Planeación y Evaluación de Políticas Educativas de la SEP, además de la titular de la Dirección General de Evaluación de Políticas Educativas de esta Secretaría. Forman también parte de esta Conferencia los Secretarios de Educación de las entidades federativas y el titular de Administración Federal de Servicios educativos del D.F.

Es a partir de este momento que el tema de evaluación de la enseñanza se convierte en polémica en el ámbito magisterial, debido a diferentes vertientes, información mal encaminada y falta de preparación del INEE, es lo que argumentan los maestros. Entonces es cuando nos preguntamos, ¿es la evaluación un compromiso para el maestro?, ¿tan solo cumplir con la responsabilidad?, o, ¿es falta de capacitación por parte del INEE?

Con la intención de dar respuesta a estas interrogantes es que se extrajeron datos directos de maestros en servicio y mediante una serie de entrevistas, preguntas directas e investigaciones más profundas se logró dar respuesta a lo que parece no tenerla.

La Metodología pretende generar un conocimiento válido y fiable, ya que nos ayuda a asegurar el carácter intersubjetivo y potencialmente replicable de éste, lo cual es

condición necesaria para cualquier forma de explicación científica, prescindiendo del tipo que sea, de las teorías subyacentes y del nivel de análisis que se utilice.

Si se hiciera tan solo uso de la Metodología cuantitativa, parecería no basta para explicar tan importantes opiniones del existir humano. Es por eso que dentro de este estudio, el enfoque metodológico que se ha tomado corresponde a un modelo cualitativo y sin duda descriptivo, esto a partir de los datos obtenidos mediante cuestionarios, y entrevistas interpretativas, lo que ha ayudado a analizar la información obtenido entre diferentes maestros del nivel básico, así como con sus diferentes directivos.

Como primer punto, fue importante acercarse al maestro hablando del término “Evaluación”, el cual para algunos les sorprendía, ya que, al ser un tema relevante en la actualidad genera ciertas discrepancias entre la masa docente, lo importante dentro de cada uno de los acercamientos con el evaluado de la enseñanza fue, sin duda, entrar en la conversación de una manera amigable y sin inhibiciones, en donde el portador de la voz platicara de manera casi familiar su perspectiva acerca de tan sonado tema. Poco a poco los acercamientos se fueron dando de forma tan cotidiana que lograban aportar al objetivo principal, darnos cuenta que tan informados se encuentran acerca del tema, y, si han sido objeto de la Evaluación.

Lograr captar el concepto de cada uno de ellos casi de manera que no se necesitara una explicación tan amplia para ser entendida, su sentir ante la nueva modalidad de Evaluación, y llegando a tocar el tema, acerca de los beneficios de la misma, así como de la retroalimentación necesaria para la construcción de una educación de calidad, que cubra con los lineamientos internacionales y logre una calidad educativa integral.

Sin embargo, existe un solo objetivo para este término tan controversial: la evaluación debe ser un proceso continuo y permanente que enfoque el proceso educativo en su carácter multidimensional, y que sea fundamento para revisar las políticas educativas, hacer los ajustes necesarios y así alcanzar niveles más altos de calidad educativa y México, nuestro país cuenta con las posibilidades para hacerlo.

RESULTADOS

1. La mayoría de los maestros involucrados en el ejercicio asumen la Evaluación como parte de su quehacer en el proceso de enseñanza, con la finalidad de mejorar continuamente y así elevar el nivel educativo en el país.
2. Aquéllos maestros que constantemente leen, se acercan y están en contacto directo con el cambio en las normas educativas, aseguran estar listos para ser evaluados.
3. En contraparte, aquéllos que no tienen un buen canal de comunicación y no están en contacto con la nueva información que se va generando sienten a la Evaluación como una amenaza constante.

4. Al momento en que han sido evaluados, se han identificado claramente mediante los casos prácticos que la evaluación cita, por lo que corresponde a su práctica diaria.
5. Sin duda, es necesario que la información llegue de manera directa del Instituto Nacional de la Evaluación de la Educación, eso evitará la generación y mala interpretación de la finalidad misma de la Evaluación.
6. Los Directivos, deben estar atentos a los cambios y nuevas disposiciones que la Ley marque.
7. Es de gran importancia revisar el tabulador salarial, para aquéllos que cumplan de manera lineal con las evaluaciones.

De manera general se puede percibir, que los maestros de Educación Básica que han sido evaluados hasta este momento, están dispuestos a que dicha práctica se efectúe, siempre y cuando cumpla de manera integral con las propuestas y finalidades que la misma propone.

BIBLIOGRAFÍA

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.

Ley General de Educación.

Ley del Servicio Profesional Docente.

Funcionamiento del Consejo Técnico Escolar.

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. [Fecha de consulta: 18 de Agosto del 2016]. Disponible en: <http://www.inee.edu.mx/index.php/servicios/86-publicaciones/folletos-los-temas-de-la-evaluacion/151-17-breve-recorrido-por-la-evaluacion-de-la-educacion-basica-en-mexico>

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. [Fecha de consulta: 19 de Agosto del 2016]. Disponible en: <http://www.inee.edu.mx/index.php/acerca-del-inee/el-inee-en-la-reforma-educativa/522-reforma-educativa/sistema-nacional-de-evaluacion-educativa/1618-sistema-nacional-de-evaluacion-educativa>

Pila Teleñan A. (2014). *Preparación física, primer nivel*. (8ª Ed.). Ed. Pila Teleña.

Santos Guerra, M.A. (2004). *Sentido y finalidad de la evaluación de la Universidad*. Rev. Perspectiva Educacional, Instituto de Educación UCV, N° 37-38, I y II Sem. 2001 Págs. 9 - 33

Universidad de Santiago de Compostela. [Fecha de consulta: 15 de Agosto del 2016]. Disponible en: <http://firgoa.usc.es/drupal/node/8935>

EJE 3

PROCESOS EDUCATIVOS CENTRADOS EN EL APRENDIZAJE

La comprensión lectora en alumnos de 4° grado de primaria de la escuela Club de Leones núm.2. Un estudio diagnóstico

Maricela Santiago Hernández
maricela.123sh@gmail.com
marmasper@gmail.com
Marcela Mastachi Pérez
marmasper@gmail.com

RESUMEN:

El presente trabajo titulado “La comprensión lectora en alumnos de 4° grado de primaria de la escuela club de leones núm. 2. Un estudio de caso”, se deriva del proyecto de tesis de la Maestría en Gestión del Aprendizaje y como becaria CONACYT, el mismo se ubica dentro del paradigma descriptivo, que comprende registros, análisis e interpretación del contexto actual y a la vez procesos que se presentan en la realidad.

Busca como finalidad elaborar una propuesta pedagógica para desarrollar la comprensión lectora a través de la dramatización de lecturas con el objetivo de fortalecerla y desarrollarla, utilizando el trabajo colaborativo como la estrategia didáctica para el desarrollo de dicha propuesta. Para llegar a dicha problemática se realizaron dos acercamientos, durante el primer acercamiento se realizó un guía de observación en aula de igual manera se recaudó información de calificaciones, resultados de exámenes de los alumnos de 4° grado, con base a ello se aplicó un cuestionario de estilos de aprendizaje y un test de hábitos de estudio, en el segundo acercamiento se realizó un FODA, para detectar la fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas de dicha institución surgiendo de ahí la con más claridad la problemática sobre comprensión lectora en los alumnos es de esta manera como se origina una propuesta de pedagógica para mejorar la comprensión a partir de la dramatización.

PALABRAS CLAVE: Gestión del Aprendizaje, Comprensión lectora, Trabajo colaborativo.

INTRODUCCIÓN

Actualmente es imprescindible para el sistema educativo que las nuevas generaciones de nivel básico inicien a desarrollar una mejor comprensión lectora, ya que la sociedad cada vez más requiere personas competentes con nuevos conocimientos y habilidades para desenvolverse para su vida futura.

Las instituciones educativas de nivel básico actuales, cuentan con una diversidad de lecturas acordes a cada grado como también el apoyo de organismo que apoyan a las escuelas a la donación de libros para fortalecer la lectura y su comprensión, pero se necesita disposición y actualización de los docentes sobre estrategias pedagógicas para atender este tipo de problemáticas que la mayoría de las escuelas de nuestro país sigue con resultado bajo y poco atendido.

Se debe motivar al aprendiz a leer y a ejercitar su comprensión partiendo de lecturas sencillas, como fábulas, leyendas, cuentos cortos y noticias que desarrollen el interés del alumno, practicándola en un espacio único, cómodo y atractivo desarrollar dicha comprensión.

Históricamente la comprensión lectora se ha desarrollado a partir de estrategias motivadoras e interesantes, tal es el caso de la creación de audio-cuento y la historieta y es por esta razón que la dramatización es una de las propuestas que este trabajo de investigación pretende realizar para apoyar a la institución educativa Club de Leones Núm. 2 que se encuentra ubicada en la ciudad de Poza Rica de Hidalgo Veracruz, teniendo como objetivo fortalecer la comprensión lectora en los alumnos de 4º grado de primaria.

Todo esto parte de la investigación que se realizó dentro de dicha institución ya que para atender esta problemática el maestro titular del grupo realizaba, preguntas directas, cuestionarios, cuadro sinópticos al finalizar cada lectura y en cuanto a toda la institución los maestros realizan talleres de lectura en voz alta, los cuales sólo se realizan una vez por ciclo y en ellos participan una parte de los alumnos de cada grupo, lo cual deja ver que la escuela carece de estrategias pedagógicas para el desarrollo y fortalecimiento de comprensión lectora.

La temática de este trabajo se establece en la línea de procesos educativos centrados en el aprendizaje, es decir busca contribuir el aprendizaje de los estudiantes mediante nuevas estrategias innovadoras que pueden ser desarrolladas en la educación básica, con el fin de desarrollar y fortalecer nuevos conocimientos. Todo esto como parte de mis estudios y avances de tesis de la Maestría en Gestión del Aprendizaje, como becaria CONACYT.

SUSTENTACIÓN

La base teórica de esta investigación, se sustenta de la teoría del aprendizaje cognitivo de Ausubel (1976). Este autor sostiene que el aprendizaje se da cuando la nueva información se enlaza con las ideas ya existentes en la estructura cognoscitiva del que aprende. Es cuando el aprendizaje del alumno se incorpora a su estructura de conocimientos de modo significativo, para después relacionarlos con los conocimientos previos.

De aquí partiré para saber cómo el aprendiz comprenderá un texto, como ya mencione anteriormente con las palabras de Ausubel debo partir de los conocimientos previos de términos, experiencias y situaciones que le ayuden a relacionar para entender un texto. Es decir si el alumno se le presenta una lectura donde hace referencia, “la playa” y tal vez este nunca lo ha visto no podrá comprender a que se está refiriendo dicho texto tampoco llegara a ser significativo.

Ausubel (1976) nos dice que aprender es sinónimo de comprender, por tal motivo cuando se lee lo que se comprende será lo que aprenda y lo recuerde mejor ya que quedara integrado en la estructura del conocimiento.

Con base a la explicación de la teoría de aprendizaje cognitivo de Ausubel sobre los conocimientos previos no solo implica movilizar si no que el individuo comprenda lo que está aprendiendo cuando lee, surge la pregunta ¿Cuándo el alumno llegará a un aprendizaje significativo? En el momento que comprenda es decir al relacionar con sus vivencias con la nueva información, es aquí donde se utilice la dramatización para que el alumno, construya su aprendizaje, vivencie el aprendizaje, aportando sus experiencias previas, la dramatización debe estar encausada con una lectura con contenido significativo, con lecturas que sean propias de su realidad.

Otro punto importante para establecer la comprensión es que el alumno vaya construyendo de su propio aprendizaje, una teoría vinculada es la del constructivismo esta nos señala con palabras de Carretero (1993:21) citado en Díaz Barriga y Hernández Rojas (2010) plantea lo siguiente: “Básicamente puede decirse que es la idea que mantiene que el individuo tanto en aspectos cognitivos y sociales del comportamiento como en los afectivos no es un mero producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la integración entre esos dos factores. En consecuencia según la posición constructivista, el conocimiento no es una copia fiel de la realidad sino una construcción del ser humano.” (Pág. 23)

Esto nos quiere decir que el alumno desarrolle la capacidad de realizar aprendizajes significativos por si solo en una diversidad de situaciones y circunstancias.

De acuerdo con Coll (1990:441-442) citado en Díaz Barriga y Hernández Rojas (2010) nos señala la concepción constructivista se organiza a tres ideas fundamentales:

- El alumno es responsable último de su propio proceso de aprendizaje.
- La actividad mental constructivista del alumno se aplica a contenidos ya a un grado considerable de elaboración.
- La función del docente es engarzar los procesos de construcción del alumno con el saber colectivo culturalmente organizado.(Pag.27)

Esto nos quiere decir que el individuo aprenderá un contenido cuando le atribuye un significado e inclusive construyendo una representación mental a través de imágenes o preposiciones verbales. He aquí la viabilidad de realizar una dramatización, a través de los personajes (imágenes) el aprendiz irá construyendo su propio aprendizaje significativo.

Para que se desarrolle una comprensión lectora significativa retomaremos el trabajo colaborativo, ya que dicha dramatización se requiere la creación de grupos que

colaboren en dicha actividad por consiguiente algunos autores nos mencionan como desarrollar un aprendizaje colaborativo en el aula.

Aprendizaje colaborativo es una metodología didáctica que requiere la participación de pequeños grupos en un salón de clases más que una formación de equipos dentro de cada equipo los alumnos intercambian información y trabajan en una tarea hasta que todos sus miembros lo han comprendido y terminado así aprenden a través de la colaboración.

Comparando los resultados de este tipo de enseñanza con modelos de aprendizaje tradicionales, se han encontrado que los estudiantes aprenden más cuando hacen uso del trabajo colaborativo porque recuerdan por más tiempo los contenidos y desarrollan habilidades de razonamiento y pensamiento crítico, estableciendo una socialización donde incide la confianza y se siente aceptados por ellos mismos y los demás.

Este tipo de aprendizaje se compone de los siguientes elementos:

- Cooperación: los estudiantes se apoyan mutuamente para cumplir con un doble objetivo: lograr ser expertos en el conocimiento del contenido, además de desarrollar habilidades de trabajo en equipo. Los estudiantes comparten metas, recursos, logros y entendimiento del rol que cada uno. Un estudiante no puede tener éxito a menos que todos los equipos tengan éxito.
- Responsabilidad: los estudiantes son responsables de manera individual de la parte de tarea que les corresponde. Al mismo tiempo, todos en el equipo deben comprender todas las tareas que les corresponde a los compañeros.
- Comunicación: Los miembros del equipo intercambian información importante y materiales se ayudan mutuamente de forma eficiente y efectiva ofrecen retroalimentación para mejorar se desempeñó en el futuro y analizan las conclusiones y reflexiones de cada uno de para lograr pensamientos y resultados de mayor calidad.
- Trabajo en equipo: Los estudiantes aprenden a resolver juntos los problemas desarrollando las habilidades de liderazgo, comunicación, confianza, toma de decisiones y solución de conflictos.
- Autoevaluación: Los equipos deben evaluar cuales acciones han sido útiles y cuáles no. los miembros de los equipos establecen las metas, evalúan periódicamente sus actividades e identifican los cambios que deben realizarse para mejorar su trabajo en el futuro. (Bigurra, 2006, Pag.28)

Cooper (1996), agrega que el aprendizaje colaborativo puede incidir desde pares hasta equipos formales de proyectos semestrales, los grupos pequeños representan oportunidades para intercambiar ideas con varias personas al mismo tiempo, en un ambiente libre de competencia, mientras que las discusiones pasan a inhibir la participación de estudiantes pasivos.

Método

El método de trabajo que realicé para la investigación fue el siguiente: para el primer acercamiento diseñe una guía de observación de grupo, un instrumento de hábitos de estudio, y uno de estilos de aprendizaje todos estos para saber más a fondo sobre el aprendizaje de los alumnos ya que trabajare con ellos en mi propuesta de investigación.

La guía de observación me permitió identificar las necesidades educativas de los alumnos, en su proceso de enseñanza-aprendizaje, porque es importante conocer todo el ambiente en el que se desarrollan, como lo son sus prácticas, habilidades, interacción entre alumno-alumno, alumno-maestro, maestro-alumno, conocer sus contenidos como están estructurados que competencias son las que se requieren para desarrollarlas, si los recursos didácticos con los que cuentan los emplean y tiene buen resultado en su aprendizaje, si el entorno en que conviven es cómodo o no les gusta, conocer también la actitud del maestro hacia sus alumnos, se les brinda la atención necesaria a sus actividades o dudas que tenga el alumno y la manera de evaluar es pertinente y adecuada para darles sus resultados que han obtenidos los alumnos a lo largo de su enseñanza.

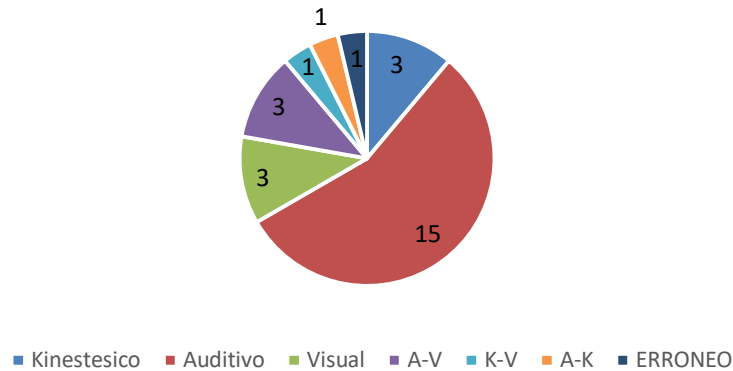
La etapa de observación fue integrada por los siguientes aspectos:

- ✓ Planeación.
- ✓ Interacción entre alumno-maestro, maestro-alumno y alumno-alumno.
- ✓ Ambiente del aula.
- ✓ Recursos didácticos que utiliza el docente.
- ✓ Infraestructura.
- ✓ Contenidos
- ✓ Actitud (alumno-maestro)
- ✓ Aclaración y orientación de las actividades
- ✓ Evaluación

Con base a la guía de observación obtuve que la planeación del maestro no es continua, escasa interacción entre alumno-maestro, maestro-alumno, por parte del maestro tiene una actitud fuerte así los alumnos y es por eso que no se ejerce una buena interacción, el ambiente del grupo es aburrido y desordenado, el material didáctico escaso, su infraestructura es poco agradable, los contenidos que se enseñan su mayoría son entendibles y pocos son los complejos, la aclaración de y orientación de actividades son escasas y la evaluación solo es el examen, no hay una evaluación completa.

El instrumento de estilos de aprendizaje me sirvió para detectar cómo aprenden los alumnos, si son auditivos, visuales o kinestésicos, el cual fue desglosado en un cuestionario de 6 preguntas intercalando los tres tipos de estilos de aprendizaje para después valorarlo y obtener un resultado de cada uno de estos estilos.

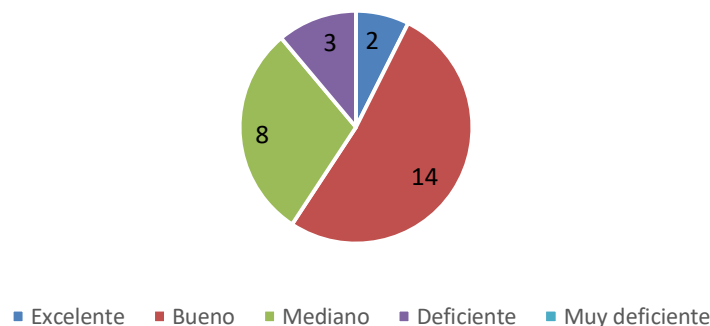
Representacion del test de estilos de aprendizaje



Teniendo como resultado de los 28 alumnos del grupo de 4° "A, 15 son auditivos, 3 son kinestésicos, 3 son visuales, 3 son auditivos y visuales, 1 es kinestésico-visual, 1 es auditivo-kinestésico y se obtuvo un erróneo que no quiso terminar de contestar el test, esto representa que la mayoría de alumnos aprenden de manera auditiva.

Y por último aplique un cuestionario sobre hábitos de estudio este me permitió saber que método emplea el alumno para asimilar unidades de aprendizaje, su aptitud para evitar las distracciones que tiene en su entorno de aprendizaje y su atención al material que lee (libros, revistas, información de la red) y la rutina que lleva en su proceso de aprendizaje. Este fue integrado de 25 preguntas, distribuidas en 5 rubros iniciando con técnicas para leer y tomar notas, hábitos de orden, capacidad de concentración, distribución del trabajo y actividades frente al estudio.

Resultados del cuestionario de habitos de estudio



Teniendo como resultado de los 28 alumnos del grupo de 4° “A”, 14 buenos, 8 medianos, 3 deficientes, 2 excelentes y en el rango muy deficiente no hubo nadie, esto demuestra que la mayoría de los alumnos tiene buenos hábitos de estudio.

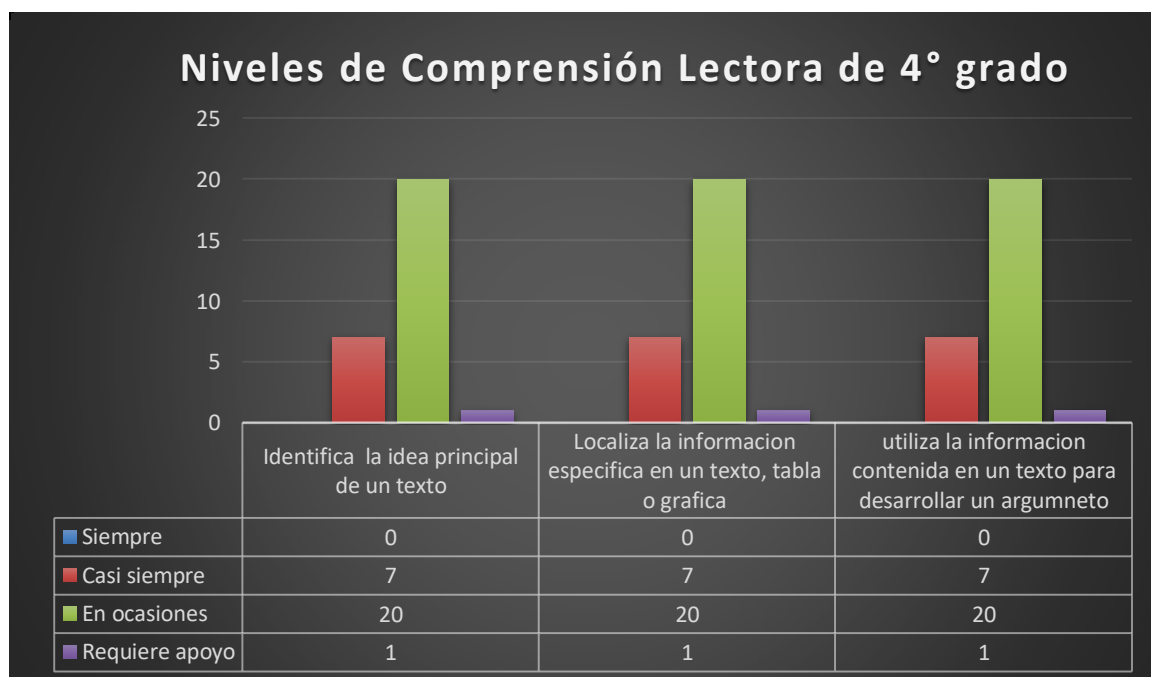
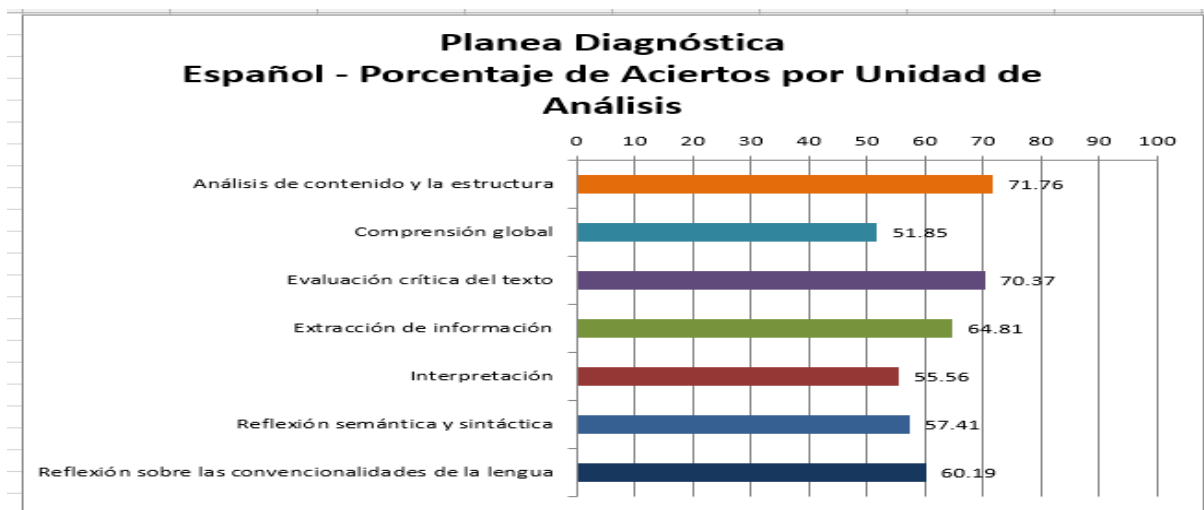
En otro momento pero dentro del primer acercamiento realice una recolección de información escolar de los alumnos de 4° grado, como sus calificaciones de todas las materias, concentrado de comprensión lectora y resultados del examen PLANEA donde se evalúa matemáticas y comprensión lectora las cuales plasmo a continuación:

Calificaciones del ciclo Agosto 2015- Julio 2016 en la etapa de segundo bimestre.

ALUMNO	ESP.	MAT.	C.N	GEO.	HIST.	F.CIV.ET
1	7.1	6.9	7.2	7.3	6.8	8.0
2	7.6	7.3	7.1	8.4	6.8	8.2
3	9.1	8.3	8.5	8.9	8.9	9.2
4	8.0	7.9	8.1	9.6	7.7	8.2
5	9.0	8.7	9.3	8.8	9.1	9.7
6	9.7	9.6	9.1	10	8.9	9.7
7	9.9	9.8	10	10	9.8	10
8	7.9	7.7	7.5	7.3	7.1	8.3
9	9.4	8.9	9.1	9.4	8.8	9.9
10	10	9.8	9.9	9.9	10	9.9
11	7.1	7.7	7.0	8.1	6.7	6.9
12	7.8	8.9	7.6	9.3	6.9	6.8
13	8.1	9.8	8.2	8.9	8.4	9.7
14	8.1	6.8	7.6	8.3	8.6	8.8
15	7.9	7.5	8.0	8.5	9.1	9.2
16	8.2	7.8	8.1	8.8	7.9	8.9
17	7.2	8.4	6.8	6.9	7.1	8.9
18	10	8.1	10	9.6	10	10
19	10	7.7	9.3	9.8	9.5	9.9
20	7.9	6.9	8.0	8.5	7.5	8.9
21	8.1	9.6	7.8	8.5	7.9	9.7
22	8.5	9.2	9.3	9.1	8.9	9.9
23	7.5	7.8	8.2	8.3	8.0	9.2
24	7.9	7.9	8.1	8.9	7.7	9.1
25	10	8.9	8.8	9.3	9.6	9.1
26	8.1	8.1	6.7	7.3	7.0	7.9
27	9.6	7.7	9.0	9.1	8.4	9.5
28	9.3	8.9	9.1	9.4	8.9	9.1

En esta tabla de calificaciones podemos observar en la materia de español, la mayoría de alumnos está en un promedio de 7 número que se considera promedio bajo y como ya mencionamos en esta materia el alumno será capaz de leer, comprender, emplear, reflexionar e interesarse en diversos tipos de texto, con el objetivo de ampliar su conocimiento y desarrollar competencias comunicativas, entonces esta calificación mostrada cabe decirnos que hay una debilidad en la lectura y su comprensión, el alumno no está leyendo ni entendiendo bien lo que lee, se sabe que estos dos rubros son muy importantes para comprender varios textos, así que las demás materias que se observan también en su mayoría se tiene una calificación de 7, quiere decirnos que los alumnos no están desarrollan de manera adecuada la lectura y su comprensión.

Concentrado de comprensión lectora del ciclo escolar: 2015-2016 del mes de noviembre.



Como se puede observar en esta imagen de resultados en español, la línea de comprensión global cuenta con un porcentaje del 51.85 lo cual arroja que la mitad del porcentaje que se refiere sobre comprensión en los alumnos está bajo y requiere atención para tener un mejor desarrollo en su proceso de aprendizaje.

Para el proceso de diagnóstico se realizó un análisis FODA a fin de detectar Fortalezas, Oportunidades, Debilidades y Amenazas, y así tener un panorama más amplio sobre la situación actual de la institución educativa Club de Leones Num.2 permitiéndome una detección de necesidades precisa y plantear acciones posibles para realizar la propuesta de intervención en la problemática de comprensión lectora.

El FODA se construyó de las siguientes áreas, Académico, Administrativo, Físico y Normativo. A continuación presento lo que se detectó en cada área antes mencionada:

Administrativo:

- ☐ Escaso personal administrativo
- ☐ Escasa capacitación para llenar formatos en línea

Infraestructura (Físico):

- ☐ Carencia de espacios para la lectura
- ☐ Escaso material didáctico para lectura y matemáticas
- ☐ Escaso mobiliario de ventilación
- ☐ Mal estado de mesa-bancos
- ☐ Necesidad de un domo para la cancha donde se realizan eventos.

Normatividad:

- ☐ No se cuenta con un reglamento para los docentes.
- ☐ Escaso cumplimiento con el programa de estudios
- ☐ Inadecuado cumplimiento con el calendario escolar
- ☐ Inadecuado cumplimiento con la misión y visión

De acuerdo con lo anterior, nos enfocaremos en el académico ya que es donde se gestionará el aprendizaje, del cual plasmo el siguiente árbol estratégico.



Lo que se detectó fue lo siguiente:

- ☐ Escasa comunicación entre el colegio de profesores de la escuela
- ☐ Poca sensibilización en el cuidado del medio ambiente
- ☐ Debilidad en la práctica de comprensión lectora
- ☐ Poco interés en el aprendizaje

RESULTADOS

De la anterior lista de necesidades puedo decir que no en todas se podrá intervenir, ya que mi investigación-intervención es sobre el aprendizaje y algunas necesidades no van vinculadas con el aprendizaje, tres son las más relevantes pero atenderemos solo una, así la problemática que más interesa es fortalecer la comprensión lectora de los alumnos ya que es base fundamental para todas las áreas del conocimiento y para el desarrollo del alumno en su aprendizaje, esta beneficia a las demás materias que desarrolla en su trayectoria escolar desde la comprensión lectora se puede entender las otras dos debilidades detectas como lo es la sensibilización en el cuidado del medio ambiente generando lecturas sobre esta temática con el desinterés en el aprendizaje se podrá atender con las nuevas estrategias de aprendizaje que se desarrollen en la intervención.

BIBLIOGRAFÍA

- Bigurra, R, (2006) aprendizaje colaborativo en el aula, Xalapa: Universidad Veracruzana
- Cassany, D. (2003). Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones. *Tarbiya: revista de investigación e innovación educativa del Instituto Universitario de Ciencias de la Educación*. 2003;(32): 113–32.
- Cáceres, A, Donoso, P, & Guzmán, J. (2012). Significados que le atribuyen las/los docentes al proceso de comprensión lectora en NB2, Universidad De Chile.
- Díaz, F & Hernández, G, (2010), Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista, México: Mc Gram Hill.
- Gallart, I. S. (2012). Competencia lectora y aprendizaje. *Revista Iberoamericana de educación*, (59), 43-61.
- Gairín, J. (2014). Colectivos vulnerables en la universidad. Reflexiones y propuestas para la intervención. Madrid: Wolters Kluwer.
- Hernández, P, (2010). Desarrollando la comprensión lectora en el segundo año básico a través del juego dramático y el taller de teatro escolar, Santiago: Universidad Academia de Humanismo Cristiano.
- Instituto nacional para la evaluación de la evaluación (2011). información de México en PISA 2009. Serie de información institucional, México D.F.
- Salas, P. (2012). El desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes del tercer semestre del nivel medio superior de la Universidad Autónoma de Nuevo León: Facultad de filosofía y letras división de estudios de posgrado.

Taller de inmovilización externa para el tratamiento de fracturas cerradas mediante el Aprendizaje Basado en Equipos (ABE)

Hermes Homero Méndez Serrano

hommer_107@hotmail.com

Hilda Lizeth Urquidez Cuadras

hilda9020@gmail.com

José Raúl Morales Cuevas

moracue@hotmail.com

RESUMEN:

A pesar de las innovaciones educativas, la enseñanza tradicional sigue perdurando en la educación médica en México. La aplicación del Aprendizaje Basado en Equipos (ABE) es un método innovador en el campo de la medicina, que motiva y responsabiliza al estudiante por su aprendizaje, por lo que el objetivo del ABE es fomentar el trabajo en equipo, promover el aprendizaje con responsabilidad, además de la retroalimentación. La presente investigación tuvo el propósito de evaluar la efectividad del aprendizaje y determinar si es adecuada para que los asistentes al taller de inmovilización externa mediante la intervención de la estrategia ABE, en el Congreso de Especialidades Médicas (CEM-UAS) 2016 celebrado en Vallarta, México. La metodología consistió en otorgar a los asistentes un documento sobre los principios básicos en la colocación de férulas para la inmovilización externa de fracturas, del manual de Schleikins, posteriormente se realizó la intervención mediante una ficha técnica que consta de los tres principios básicos para el ABE, para evaluar sus conocimientos previos y adquiridos en el momento, además, la aplicación de una lista de cotejo para evaluar de la estrategia didáctica. Los resultados indican que la estrategia de ABE resulta favorecedora para el aprendizaje de los alumnos, ya que se lograron cumplir con los objetivos de la estrategia, además de ser aceptada por los mismos alumnos. En conclusión, el ABE generó mejores rendimientos en el taller, además de motivar a los alumnos a trabajar en equipo y de manera individual, y ayuda a utilizar el conocimiento aprendido para resolver problemas reales.

PALABRAS CLAVE: Aprendizaje colaborativo, Aprendizaje basado en equipos, Aprendizaje cooperativo, medicina, docencia.

INTRODUCCIÓN

La enseñanza de la medicina a lo largo de la historia ha sido de manera tradicional, aunque se considera obsoleta e inadecuada, se recurre en la mayoría de las escuelas y universidades de México. En países desarrollados como Estados Unidos(lugar donde se originó), Corea, China y la India, el aprendizaje basado en equipos (*Team Based Learning*⁸, ABE) es utilizado para la enseñanza de áreas básicas y clínicas. En la Universidad de Texas se introdujo este método con la finalidad de incrementar el compromiso en el aula y mejorar las metas de educación, teniendo como resultado mejor desempeño de los estudiantes y una mayor aceptación a las actividades colectivas, las cuales se calificaron como eficaces y disfrutables.

⁸ *Team Based Learning TBL por sus siglas en inglés o ABE aprendizaje basado en equipo en español.*

El ABE es un método que se enfoca en las necesidades del estudiante; pretende que los estudiantes conozcan situaciones prácticas y resuelvan un problema trabajando en equipos, haciéndolos activos y aceptando la responsabilidad de adquirir su conocimiento y buscar más información.

Para Michaelsen y Sweet (2012) el objetivo del aprendizaje primario del ABE es ir más allá de lo tradicional, dicho de otra manera, no una simple cobertura del contenido, además enfocarse en asegurar que los estudiantes tengan oportunidades de practicar y usar los conceptos del curso para resolver problemas.

Hrynychak y Batty (2012) mencionan que el aprendizaje basado en equipos incorpora los principales elementos del aprendizaje constructivista, en el que la "atención se centra en la representación mental de información por parte del alumno".

El rol del docente es guiar hacia el aprendizaje, donde los alumnos deberán construir sus propias ideas y nuevas experiencias para el desarrollo de nuevos conocimientos.

Uno de los modelos de aprendizaje que refuerza el protagonismo del alumno en el aspecto constructivista es el trabajo colaborativo que como lo menciona Pérez (2007) "es un modelo de aprendizaje interactivo que motiva a los estudiantes a construir juntos y que les exige unir esfuerzos, talentos y competencias para lograr metas en común".

Para Pérez (2007) "ambos modelos de trabajo en grupos se fundamentan en el constructivismo y explica que el conocimiento es descubierto por los estudiantes y transformado en conceptos, con los que el estudiante puede relacionarse" (p. 272).

El ABE pertenece al área del aprendizaje colaborativo y puede abordarse desde el enfoque constructivista social, cuya premisa central es que el aprendizaje es una experiencia de carácter fundamentalmente social, donde el lenguaje es la herramienta base para mediar tanto la relación profesor-alumno, como la relación entre compañeros. La esencia del constructivismo radica en que las personas construyen su propio conocimiento de manera activa interactuando (con sus pares y su contexto). Actualmente es necesario que los estudiantes sean responsables de su propio aprendizaje y que se elimine la enseñanza tradicionalista donde el docente era el único capaz de compartir información con sus estudiantes.

Sin embargo, este no es el único modelo de aprendizaje basado en el constructivismo, también se puede encontrar el trabajo cooperativo que corresponde a una forma didáctica de trabajar en grupos reducidos en donde los alumnos trabajan juntos para aumentar su propio aprendizaje y el de los demás (Johnson, 1999).

En ciencias de la salud y en particular en medicina es importante que los alumnos en su etapa formativa desarrollen la competencia para el trabajo en equipo ya que a lo largo de su rol de estudiantes y en su próxima práctica profesional como médicos, se enfrentaran a una serie de procesos en la atención médica que les exigirán de

manera colaborativa, para llevar a cabo la práctica profesional de la manera más ética.

El presente artículo corresponde a una investigación que se realizó en las instalaciones del Congreso de Especialidades Médicas (CEM-UAS) 2016, Puerto Vallarta, con alumnos del octavo semestre de la Licenciatura en Medicina General, de diferentes estados de la República, en el cual, se evaluó la utilidad del trabajo colaborativo mediante la implementación del Aprendizaje Basado en Equipos en la enseñanza del taller de Inmovilización externa para el tratamiento de fracturas cerradas.

Descripción general de la estrategia utilizada

El ABE se sustenta en 4 principios fundamentales (Michaelson et al. 2012):

- ❖ Equipos: Los equipos de estudiantes (de 5 a 7 integrantes) formados por el docente, siendo estos lo más homogéneo posible.
- ❖ Fase 1: Los equipos son preparados durante el proceso de aseguramiento del aprendizaje inicial, para alcanzar el éxito en las actividades de aplicación.
- ❖ Fase 2: Los equipos aplican en el aula sus conocimientos en las actividades de aplicación resuelven problemas reales. De esta manera, los estudiantes se ven obligados a trabajar en equipo y tomar decisiones complejas, y reciben retroalimentación inmediata por parte del docente.
- ❖ Responsabilidad: Se estimula a los estudiantes para que estos sean responsables de su desarrollo individual y del buen funcionamiento del equipo. La coevaluación resulta un elemento esencial para motivar la responsabilidad y participación de los estudiantes en los equipos.

La estrategia del ABE consiste en un trabajo grupal que orienta a exponer y mejorar las habilidades de los estudiantes para aplicar los contenidos del curso, que involucran típicamente trabajos y tareas grupales que han sido diseñados para mejorar los aprendizajes y promover el desarrollo de equipos.

SUSTENTACIÓN

En el tratamiento de las fracturas cerradas mediante inmovilización externa, existe la premisa de brindar una fijación estable por el menor tiempo necesario para la reparación de la lesión, para así brindar una rehabilitación temprana que redundará en un mejor pronóstico funcional y de esta forma evitar la complicación de la enfermedad fracturaría (dolor, rigidez y atrofia por desuso).

Los accidentes, se encuentra siempre en tensión, entre la demanda patofisiológica importante del tratamiento funcional temprano y la necesidad de un período mínimo de reposo para el paciente. La técnica moderna de la inmovilización de soporte trata de reducir la movilidad a lo absolutamente necesario y permitir tanta actividad como

sea posible; a tal efecto, los pacientes deben de ser inmovilizados correctamente. El compromiso de articulaciones vecinas, también debe ser reducida al mínimo.

Los modernos materiales suaves para férulas de soporte, permiten un mejor alivio a la lesión y una pronta recuperación. Así en la actualidad la técnica para una buena inmovilización se ajusta cada vez más a la individualidad del paciente y requiere, para su elaboración, un conocimiento cada vez más especializado. Mientras que hasta ahora las vendas de yeso se considera el tratamiento ideal, durante el último quinquenio ha sido sustituido por materiales modernos sintéticos como la fibra de vidrio que es más ligero, pero con el inconveniente de tener un precio más alto, en comparación con el yeso.

Las siguientes recomendaciones deben considerarse como ayudas para el tratamiento y deben ser valoradas para cada caso individual por el médico tratante.

- ❖ Todo aparato de yeso (férulas, yesos circulares) deben ser confeccionados a la medida para evitar fenómenos compresivos.
- ❖ Toda férula de soporte para lesiones nuevas debe ser separado hasta la última fibra. A continuación, se debe envolver con media solapada en un vendaje de fijación.
- ❖ Todo paciente, a quien se aplique una férula de soporte o de fijación, debe presentarse al día siguiente para el control del yeso.
- ❖ Aquellos pacientes, a quienes se apliquen vendajes de soporte, deben recibir una hoja informativa referente a cómo tratar la férula.
- ❖ En casos de fracturas, las radiografías de control, deben hacerse por regla general conforme al esquema "días 1,7,14,28". Después de cada cambio de férula de soporte, debería hacerse un control de rayos X.
- ❖ Aquellas férulas de yeso que causen dolores deben ser inmediatamente retirados: "El paciente enyesado, siempre tiene la razón".
- ❖ En todos los casos de vendajes inmovilizadores de las extremidades inferiores debe evaluarse la necesidad de una profilaxis médica de la trombosis con medicamentos.
- ❖ Es preciso valorar el retiro de la inmovilización en el menos tiempo posible para recuperar la función de las articulaciones.

Por ello, los nuevos métodos de intervención en educación superior sobre todo en ciencias de la salud están siendo aceptados por los estudiantes de una manera favorable con respecto al método tradicional que aún sigue perdurando en las diferentes facultades de medicina del país.

En la Facultad de Medicina de la Universidad Nacional de Chonnam en República de Corea, se realizó una investigación por Chung E., et al. Que lleva por nombre "The effect of team-based learning in medical ethics education", la cuál evaluó el "Impacto del ABE en el compromiso de los estudiantes, la satisfacción y logros educativos en la educación Ética Médica". La mayoría de los estudiantes percibieron que las actividades de ABE resultaron ser más atractivas, eficaces y agradable que la didáctica convencional. Además, el ABE mejoró el rendimiento de los estudiantes,

en especial la de los estudiantes académicamente más débiles. Se concluye que el método ABE debe ser considerado para una aplicación más amplia en la educación médica.

En la India en Jawaharlal Nehru Colegio Médico de la Universidad de Educación Lingayat Karnataka, Harakuni que lleva por título “Effectiveness of team-based learning in microbiology: a non-randomized control study”, tuvo por objetivo evaluar la eficacia del aprendizaje basado en equipos para mejorar el aprendizaje de la microbiología aplicada, entre los estudiantes de la India. Se utilizó el ABE para la enseñanza de bacteriología sistémica en el grupo de estudio y el grupo realizó auto-estudio. Se analizaron los datos después de aplicar un cuestionario de 10 elementos, el cual se observó que el ABE mejoró el rendimiento de los estudiantes. Por lo tanto el ABE se puede utilizar para mejorar el aprendizaje de la microbiología aplicada en la India; y es flexible para utilizarlo en cualquier metodología de enseñanza.

Metodología

La investigación fue realizada mediante una intervención en el aula adaptada para el taller de inmovilizaciones, en el Congreso de Especialidades Médicas (CEM-UAS) 2016, con un total de 60 asistentes, todos estudiantes del séptimo y octavo semestre de diferentes facultades del país. En el día de la intervención se indicaron las instrucciones sobre la estrategia con la que se iba a trabajar (Tabla 1). Iniciando con la entrega del manual donde se especifica los principios básicos de la elaboración de las férulas y yesos circulares, formando 8 equipos en total, 4 de los equipos de 7 integrantes y los otros 4 de 8, con una duración de 20 minutos. A continuación se procedió al proceso de aprendizaje inicial conformado por revisiones y apelaciones del documento por parte de los estudiantes, de manera individual y por equipos, destacando en esta primera fase del ABE, la retroalimentación, con una duración de 40 minutos. Por último, en la fase 2 se procedió de manera individual y grupal a la confección y aplicación de los vendajes elásticos y las férulas, con una duración de 60 minutos.

Al final del taller se les otorgó una lista de cotejo a cada uno de los participantes para la etapa de coevaluación de la estrategia didáctica. (Tabla 2)

Tabla1. FICHA TÉCNICA

Actividad	Tiempo.
1- Preparación preclase ¿En qué consiste?	20 minutos
2- Diagnóstico-retroalimentación	40 minutos
3- Actividades de aplicación	60 minutos

obtenidas en el taller	
Total:	120 minutos

Elaboración: propia 2016.

Tabla 2 Lista de Cotejo para la Etapa de coevaluación de la estrategia didáctica.

INDICADORES	Si	No	Me es indiferente
Se cumplieron los objetivos y criterios durante el desarrollo de la estrategia.			
Logró identificar la importancia de los principios para la colocación de férulas.			
Proporcionó información acertada para la aplicación de una manera individual.			
El tiempo para la actividad le pareció el adecuado.			
Logro fortalecer mi trabajo individual y en grupo.			

Elaboración: Romo, Martínez 2015, adaptación propia 2016.

RESULTADOS

La evaluación nos indican que la estrategia del ABE resulta favorecedora para el aprendizaje de los alumnos, ya que se lograron cumplir con los objetivos de la estrategia, tales como; fomentar el trabajo en equipo, promover el aprendizaje con responsabilidad y calidad, además de la retroalimentación.

Aunque hay pocas investigaciones reportadas de este método didáctico (ABE) en México, se considera que es innovadora en el campo de la medicina, ya que es factible aplicarla en grupos numerosos y en cualquier asignatura.

Para su desarrollo se requirieron de recursos materiales accesibles. Al aplicarlo en un grupo numeroso y homogéneo se aportaron diferentes perspectivas hacia la tarea, por lo que se hizo muy interesante observar el proceso colaborativo, debido a

que algunos alumnos ya contaban con los conocimientos teóricos y prácticos sobre el tratamiento de las fracturas mediante la inmovilización externa.

Los resultados fueron alentadores, la mayoría de los participantes aceptaron de manera favorable la estrategia, identificaron los puntos clave de la unidad de aprendizaje en base al material otorgado, el tiempo fue óptimo para la actividad y les facilitó trabajar de manera individual y en equipo.

APORTACIONES

Se recomienda utilizar esta estrategia colaborativa para motivar a los estudiantes y que aprendan a trabajar en equipo y en armonía con sus compañeros debido a que la práctica profesional de la medicina ofrece mejores resultados con un trabajo interdisciplinario.

Es un recurso que versátil ya que es posible su aplicación en el aula como en el área clínica de las Instituciones de Salud.

REFERENCIAS

- Chung, E. K., Rhee, J. A., & Baik, Y. H. (2009). The effect of team-based learning in medical ethics education. *Medical Teacher*, 31(11), 1013-1017.
- Harakuni, S. U., Nagamoti, J. M., & Mallapur, M. D. (2015). Effectiveness of team-based learning in microbiology: A non-randomized control study. *Education for Health*, 28(1), 41.
- Hrynchak P and Batty H. (2012) The educational theory basis of team-based learning. *Medical Teacher* 34: 796-801.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Paidós.
- Michaelson, L. K., & Sweet, M. (2012). Elementos Esenciales del Aprendizaje Basado en Equipos. *Team-Based Learning Collaborative [Internet]. Huntington: Team-Based Learning Collaborative*.
- Pérez, M. M. (2007). El trabajo colaborativo en el aula universitaria. *Revista de Educación*, 13(23).
- Romo-Martínez, J. E. (2015). La lista de cotejo como herramienta para la lectura crítica de artículos de investigación publicados. *Revista de Enfermería del Instituto Mexicano del Seguro Social*, 23(2), 109-113.

ANEXOS

Grafico 1.



Gráfico 2.

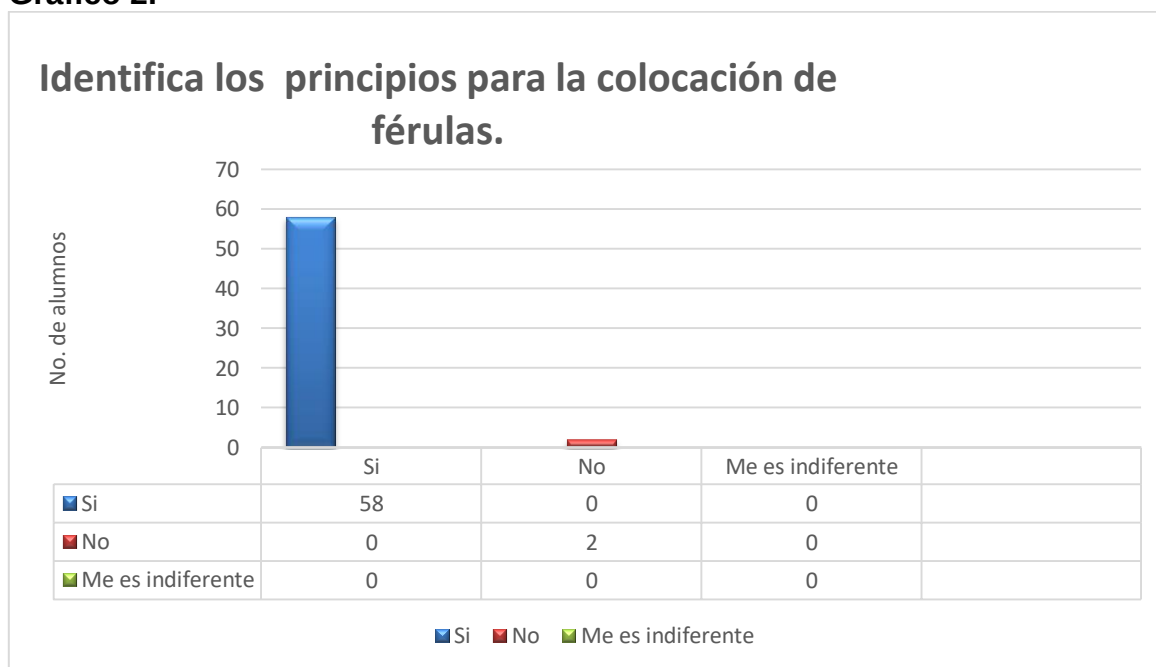


Gráfico 3.

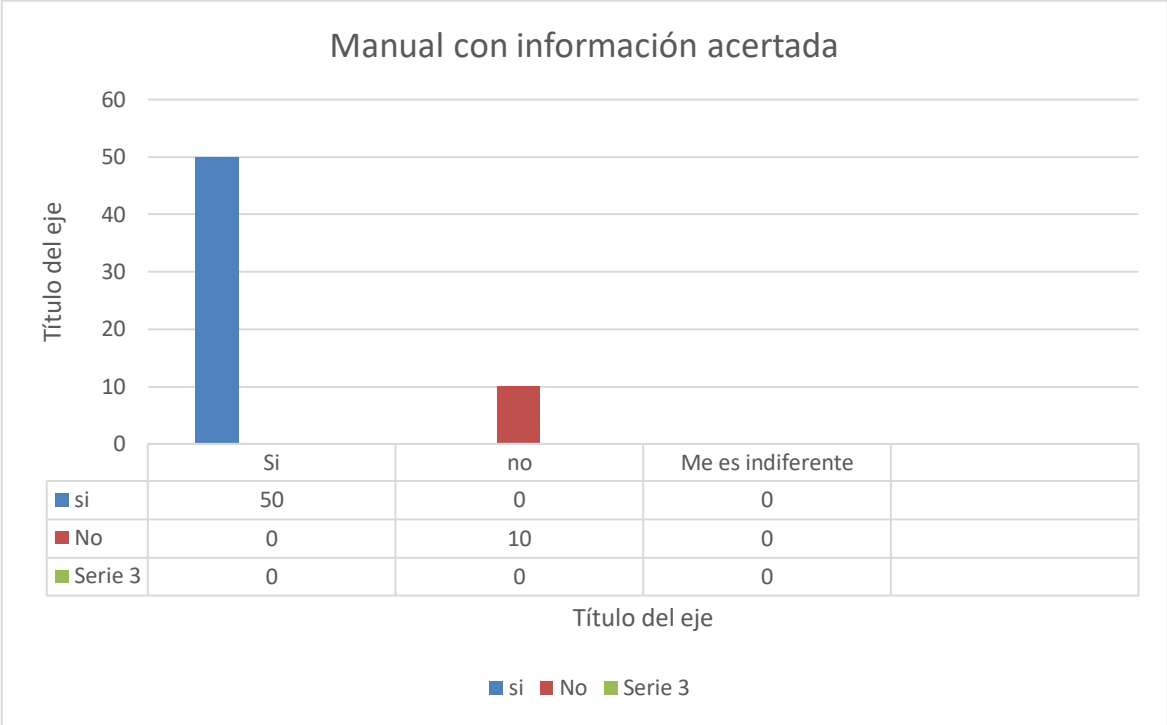


Gráfico 4.

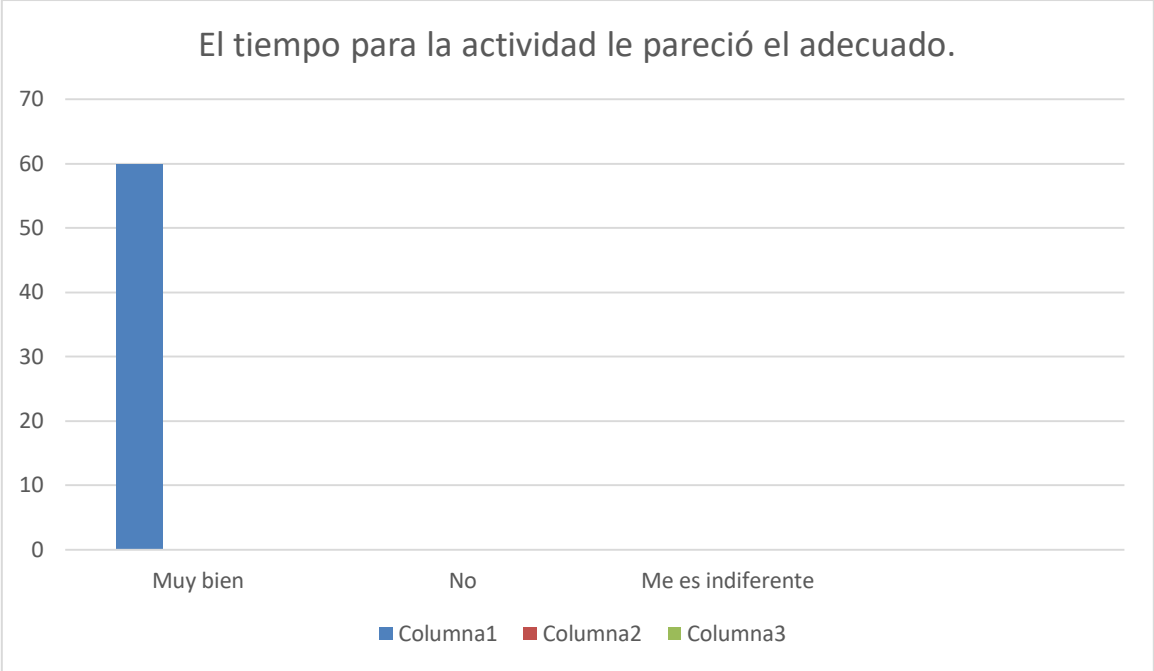
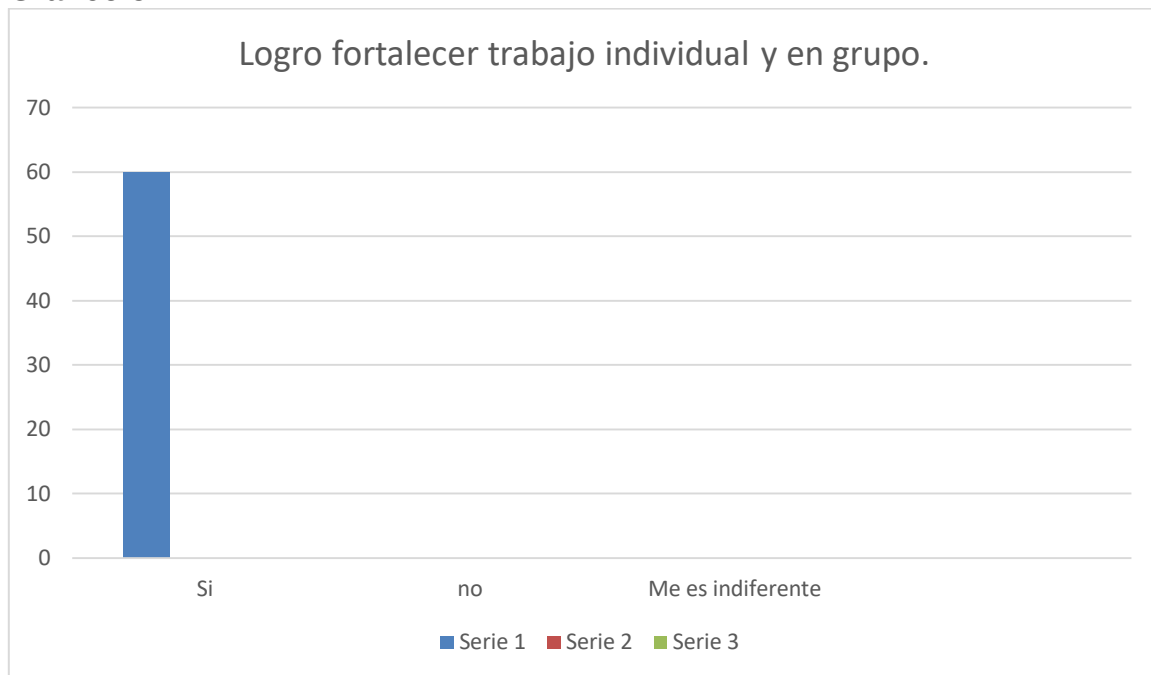


Gráfico 5.



FOTOGRAFÍAS



Foto 2.



Explicación de la aplicación de la férula.

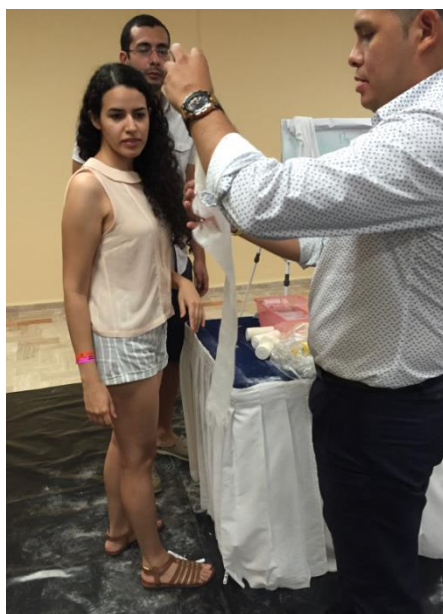


Foto 3. Retroalimentación



Foto 4. Aplicación de conocimiento (habilidad psicomotriz)



Foto 5. Esclarecimiento de dudas.



Foto 6. Resultados finales.

Propuesta de intervención educativa colaborativa: técnica Jigsaw en la materia de Nutrición

Hilda Lizeth Urquídez Cuadras
hilda9020@gmail.com

Elsa Amaranta Cabrera Sánchez
amaranta_cs@hotmail.com

Dora Yaqueline Salazar Soto
dryaqueline@gmail.com

RESUMEN:

El principal objetivo de esta investigación fue verificar el potencial de la técnica de Jigsaw como una estrategia no nueva, pero innovadora en la materia de Nutrición en la Facultad de Medicina, UAS. La cual permitió trabajar de forma colaborativa lo que posibilita al estudiante ser el protagonista en la adquisición de sus conocimientos, además de generar un aprendizaje significativo. Se trabajó con la técnica de Jigsaw la patología de “Bocio”, registrando las actividades mediante una bitácora de observación y una lista de cotejo. Los resultados arrojaron que hubo gran aceptación de la técnica por parte del alumnado y al realizar la evaluación de los conocimientos del tema revisado los resultados fueron excelentes. Por lo que se propone continuar aplicando esta técnica ya que proporciona aprendizaje colaborativo, en un ambiente dinámico, logrando aprendizajes significativos. Esta técnica representa una mejor alternativa que el método de enseñanza tradicional ya que se fomenta el desarrollo de nuevas aptitudes para cumplir un objetivo, la comunicación y tolerancia hacia sus compañeros, así como el desarrollo de nuevas habilidades para resolver problemas.

PALABRAS CLAVE: Intervención educativa, estrategia colaborativa, motivación, Jigsaw.

INTRODUCCIÓN

En nuestro país, uno de los principales retos de la educación superior es fomentar el interés y motivar a los alumnos para la obtención de conocimientos, esto con el fin de generar en ellos la necesidad de adquirir nuevos aprendizajes de calidad. Hoy en día se están implementando estrategias de aprendizaje colaborativo en todos los niveles de educación, desde la básica hasta el nivel posgrado, generado en respuesta al reto antes mencionado.

En la actualidad, la educación requiere que todos trabajen en equipo para lograr un objetivo común, que las actividades no sean individualistas. En el proceso de enseñanza-aprendizaje, el trabajo colaborativo conforma uno de los principales elementos de este tipo de acciones.

El aprendizaje colaborativo (AC) se refiere a la actividad realizada en pequeños grupos dentro del salón de clase. La idea que sustenta el AC es sencilla: los estudiantes intercambian información y trabajan en una tarea asignada por el

profesor hasta que todos sus miembros la han comprendido y terminado, favoreciendo el aprendizaje a través de la colaboración grupal. (ITESM, S/F).

Existen diferentes estrategias colaborativas que se pueden implementar en el aula, todas van encaminadas al trabajo en equipo, a la adquisición de conocimientos, habilidades y destrezas en común y no solo de unos cuantos integrantes. El objetivo del presente trabajo fue implementar la técnica de Jigsaw, para fomentar el trabajo colaborativo en los alumnos de séptimo semestre de la materia de Nutrición de la Facultad de Medicina, UAS, campus Culiacán. Ya que de acuerdo a las observaciones del docente tales como el individualismo, poca participación en clase, pereza para realizar actividades en el aula y extraclase, el bajo porcentaje de asistencias de los alumnos y el incumplimiento de tareas solicitadas por el profesor; el hecho de implementar el JIGSAW, resulta muy prometedor para contrarrestar lo antes mencionado. Fundamentando la ejecución de la estrategia con el hecho de que el método tradicional no ha demostrado ser eficaz para lograr una mayor colaboración entre los estudiantes, reflejándose en la apatía hacia la materia, pobre motivación hacia la misma y al trabajo con los compañeros de clase, lo que repercute en el bajo rendimiento académico.

SUSTENTACIÓN

Las estrategias colaborativas se encuentran dentro de la teoría constructivista. Delval, citado por Andonegui (2007) afirma que el constructivismo es una corriente de la psicología y de la educación la cual plantea la formación del conocimiento “situándose en el interior del sujeto”. El constructivismo sostiene que “las personas activamente construyen su conocimiento mientras interactúan con su ambiente” (Maldonado, 2007).

Esta teoría percibe al alumno como el centro del proceso educativo y no como un receptor de la información; donde los contenidos (lo que se enseña) se plantea como objeto de aprendizaje, y el docente pasa a segundo plano y deja de ser el poseedor único de la información y transmisor del conocimiento para pasar a ser el facilitador y guía del aprendizaje.

Los máximos representantes del constructivismo, que son los teóricos que fundamentan el presente proyecto son Jean Piaget, Lev Vygotsky y David Ausubel. Calero (2008) afirma que:

“Piaget creía que el desarrollo cognitivo es el resultado de la interacción entre factores tanto internos como externos del individuo para el desarrollo cognitivo es el producto de la interacción del niño con el medio ambiente (con el entorno, los otros y consigo mismo)” el aprendizaje se construye al interactuar con el ambiente. (p.18)

Es importante entonces que los docentes al trabajar en el aula implementen estrategias didácticas en donde exista una mayor interacción y participación de los

alumnos. Reforzando la teoría de Jean Piaget, surgen los aportes de Lev Vygotsky, los cuales:

“Enfatiza en la interacción social como factor clave para el aprendizaje y la transmisión de la cultura. En esto, la ley genética general del desarrollo cultural, como la denominó Vygotsky, ofrece una explicación de la relación entre el aprendizaje y la interacción social” (Maldonado, 2007. p.267).

Vygotsky acuña el término de “zona de desarrollo próximo”: Esta se define en esta perspectiva teórica, como aquella en la que el estudiante no es capaz de realizar una actividad por sí mismo, pero puede hacerla con la ayuda de otra persona más competente (Maldonado, 2007. p. 266).

Aprendizaje Colaborativo:

Existen diversas estrategias que se pueden utilizar dentro del aula, las que permiten a los alumnos a trabajar de forma colaborativa (jigsaw, aprendizaje basado en equipos, aprendizaje basado en proyectos, simulación). El aprendizaje colaborativo es uno de los procesos educativos que se realiza mediante la interacción humana e involucra tanto el conocimiento, como la comprensión del sujeto por sí mismo (Delgado, 2005). Además favorece el interés, la motivación, la empatía por el compañero lo que lleva a mejorar las relaciones y con ello la adquisición del conocimiento.

Al respecto Martín en 2001, citado por Maldonado (2007) postula que el trabajo colaborativo es considerado una filosofía de interacción y una forma personal de trabajo, que implica el manejo de aspectos como el respeto a las contribuciones individuales de los miembros del grupo. Por lo que las estrategias colaborativas son de gran ayuda para el docente que desea fomentar relaciones afectivas en el aula.

Jigsaw:

Es una estrategia didáctica la cual desarrolla el aprendizaje colaborativo con un enfoque constructivista, ésta se caracteriza por la interacción de estudiantes, los cuales actualmente se encuentran desintegrados, por lo que el jigsaw enfatiza la interacción entre alumnos dentro del aula, con la finalidad de favorecer la confianza entre todos (Mondejar, s/f). Otro de los beneficios de esta estrategia es que aumenta la cooperación, el interés y la motivación del trabajo en el aula, la cual se ha implementado en todos los niveles educativos.

Esta técnica resalta la importancia de cada estudiante como parte de un todo, ya que cada miembro es responsable de una parte del tema y de lograr la comprensión del mismo por parte de sus compañeros. La aportación de cada uno de los integrantes del equipo es fundamental para lograr la comprensión total del tema a

tratar. Se divide al grupo en equipos de 5-6 integrantes. A cada miembro del grupo se le asigna una parte del tema y se selecciona un líder.

Posteriormente se unen los alumnos asignados con el mismo tema y realizan un debate, llegando a una conclusión final. Estos grupos son los llamados “expertos” en su tema. Una vez que cada alumno del grupo “experto” ha logrado comprender bien el tema, regresan a su grupo original. Cada experto explica su parte del tema al resto del equipo y finalmente se elabora un producto final, el cual será socializado con el resto del salón de clases.

De esta manera se desarrolla el trabajo colaborativo, debido a que todos los miembros del equipo deben trabajar en conjunto para lograr una meta en común. El docente solo guía a los alumnos y está atento por si existe algún problema, para realizar una intervención adecuada; para finalizar la actividad se realiza una evaluación con la finalidad de corroborar que los estudiantes hayan comprendido totalmente el tema analizado.

La técnica colaborativa Jigsaw se considera muy completa, porque ofrece múltiples ventajas; sin embargo, también podemos observar ciertas limitaciones o desventajas, entre ellas destacan el hecho de que el estudiante no puede adaptarse a trabajar de manera grupal, debido a que existen alumnos autoritarios que no permiten que los demás integrantes participen y realizan todas las actividades por ellos mismos, disminuyendo las posibilidades de aprendizaje de los alumnos principalmente de aquellos que están rezagados o son tímidos

En la actualidad todavía se encuentran docentes que basan sus actividades dentro del aula en la generación de un aprendizaje de tipo memorístico, con protagonismo del docente y una participación unilateral del mismo en el aula de clase, lo que no favorece el desarrollo de competencias en los alumnos, debido a que estos no son generadores de su aprendizaje, el cuál debe ser hasta cierto punto autodidacta (que aprendan a aprender) para que sean generadores de conocimientos. Al implementar la estrategia colaborativa de Jigsaw se pretende que la clase sea más dinámica e interesante, que genere motivación y entusiasmo por la materia de nutrición, además de un aprendizaje significativo.

Una investigación realizada por Adam Resky y col. En la Universidad del Norte de Carolina, Estados Unidos, que llevó por título “Un enfoque híbrido de Jigsaw para la enseñanza de los conceptos renales”, tuvo la finalidad de evaluar la efectividad del uso de un enfoque de trabajo cooperativo del rompecabezas para enseñar conceptos básicos de la depuración renal de los estudiantes de farmacología. El autor menciona que los estudiantes tuvieron éxito en aprender unos de otros, además, de disminuir las actitudes negativas de trabajar en equipo.

En la Universidad de Oviedo, España, se realizó una investigación que lleva por nombre “Efectos del aprendizaje cooperativo en la motivación del logro de los estudiantes universitarios” por Fernández, J. El cual el principal objetivo fue

investigar el impacto del aprendizaje cooperativo en la motivación de los estudiantes, así como explorar los sentimientos y pensamientos de los estudiantes después de experimentar el aprendizaje cooperativo en educación física. Los datos mostraron el aprendizaje cooperativo puede incrementar la motivación, motivación intrínseca, además de existir una mayor cooperación, relación entre los estudiantes.

Metodología

Se realizó una investigación tipo cualitativa, observacional y transversal. Esta estrategia se aplicó a 51 alumnos del grupo VII-13 de 7mo semestre de la Facultad de Medicina de Universidad Autónoma de Sinaloa campus Culiacán, un grupo caracterizado por demostrar apatía, desinterés y falta de motivación en la asignatura de Nutrición. Se utilizó una lista de cotejo anotando la asistencia, puntualidad, si aportaba ideas acertadas sobre la temática, si mostraba disposición para la realización de las tareas, dominio del tema a revisar y si presentaba una actitud de respeto y tolerancia hacia sus compañeros. Para finalizar la actividad se aplicó una rúbrica para determinar si ésta es dinámica, innovadora y si brindó los objetivos planteados. (Anexo 1)

El desarrollo de la actividad se dio de la siguiente forma:

- ❖ Se integraron 10 equipos designando un moderador para cada uno
- ❖ Se fraccionó el tema en el número de integrantes.
- ❖ Discusión del tema para evaluar conocimientos previos elaborando una presentación (rompecabezas 1).
- ❖ Se brindó información pertinente por parte del docente complementando la misma por parte de los alumnos, con uso de las tecnologías de información y comunicación.
- ❖ Los integrantes de los subtemas se reúnen para discutir y consensar el conocimiento, convirtiéndose en expertos de los mismos.
- ❖ Los expertos regresan a sus equipos base y explican hasta la comprensión total del conocimiento final.
- ❖ Elaboran la presentación final (rompecabezas 2) de forma colaborativa con la información obtenida del grupo de expertos. (Anexo 2)

RESULTADOS Y APORTACIONES

Esta técnica de aprendizaje representa una mejor alternativa al método de enseñanza tradicional ya que se fomenta el desarrollo de nuevas aptitudes como la participación activa, disposición, trabajo colaborativo, responsabilidad compartida, entre otras para cumplir un objetivo común, la comunicación y tolerancia hacia sus compañeros, así como el desarrollo de habilidades para resolver problemas, teniendo el potencial de mejorar la educación de una manera enérgica aún donde existen diferentes formas de criterio y pensamiento.

La evaluación nos indican que la técnica del Jigsaw resulta favorecedora para el aprendizaje de los alumnos, ya que se lograron cumplir con los objetivos de la estrategia, tales como; fomentar el trabajo en equipo, promover el aprendizaje con responsabilidad y calidad, aumentar la motivación además de la retroalimentación ya que se aplicó coevaluación y autoevaluación.

Al finalizar la sesión los alumnos aceptan la técnica de manera muy positiva, además manifiestan entusiasmo al trabajar con la técnica aplicada, habiéndose considerado innovadora, dinámica y catalizadora del aprendizaje, lo que conlleva a una buena disposición por parte de los alumnos, a pesar del largo tiempo que se requirió para llevar a cabo la actividad (120 minutos).

Durante el proceso se observaron a los alumnos animados, trabajando de forma integral, dispuestos a participar con sus compañeros en el análisis y presentación del tema; además de demostrar una buena comprensión del tema desarrollado durante esta sesión de aprendizaje. (Anexo 4)

Se propone la implementación de la técnica de Jigsaw como una alternativa motivadora para generar aprendizaje significativo y de calidad, ya que resulta más motivante y estimulante para el alumno ya que rompe la rutina y despierta el interés en el aprendizaje mostrando el alumno más dispuesto a aprender y a colaborar en el aprendizaje de sus compañeros, desarrollando aprendizajes de calidad. Debido a que la práctica profesional de la medicina ofrece mejores resultados con un trabajo interdisciplinario, y alumnos altamente capacitados, esta estrategia contribuye a alcanzar dichos retos.

REFERENCIAS

- Andonegui, M., Alfaro, M. & Araya, V; (2007). Constructivismo: Orígenes y Perspectivas. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76111485004>
- Calero, M. 2008. *Constructivismo pedagógico: teorías y aplicaciones básicas* (1a ed.). México D.F.: Alfaomega.
- Delgado, M. & Chacin, M. (2005). Principios Teóricos del Aprendizaje Colaborativo en Ambientes Virtuales. *Universitas* 2000; 29(1-2). Recuperado de: http://www2.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1315-41192005000100004&lng=es&nrm=iso.
- Glinz, P.E. (2005). Un acercamiento al trabajo colaborativo. *Revista Iberoamericana de educación*, 35(2), 1-14. Recuperado de: <http://www.rieoei.org/deloslectores/820Glinz.PDF>.
- Las estrategias y técnicas didácticas en el rediseño. *Instituto Tecnológico de Monterrey*. Recuperado de: http://sitios.itesm.mx/va/dide2/tecnicas_didacticas/ac/Colaborativo.pdf

Maldonado, P. M. (2007). El trabajo colaborativo en el aula universitaria. *Laurus*, 13(0) 263-278. Recuperado <http://redalyc.org/articulo.oa?id=76102314>.

Mondéjar, J., Vargas & Meseguer M. (2007). Aprendizaje cooperativo en entornos virtuales: El método Jigsaw en asignaturas de estadística. Recuperado de: https://www.uclm.es/cu/csociales/pdf/documentosTrabajo/03_2007.pdf

Vera, A. (s/f). Rúbricas de autoevaluación del trabajo de grupo. Recuperado de: <http://slideplayer.es/slide/137528/>

Anexos

Anexo 1: Rúbrica para evaluar trabajo colaborativo

CRITERIOS DE DESEMPEÑO	EXCELENTE	BIEN	REGULAR	MALO
Participación grupal	Todos los integrantes del equipo se incorporan y participan activamente en el aporte a los productos de la actividad.	¾ de los integrantes del equipo se incorporan y participan en el aporte a los productos de la actividad	La mitad de los integrantes del equipo se incorporan y participan en el aporte a los productos de la actividad.	Solo una persona se incorpora y realiza aportes a los productos de la actividad.
Responsabilidad compartida	Todos los integrantes del equipo comparten responsabilidad sobre las tareas asignadas.	La mayor parte del grupo comparte responsabilidad sobre las tareas asignadas.	Solo dos personas comparten la responsabilidad de las tareas asignadas.	Toda la responsabilidad recae sobre una persona.
Calidad de la interacción	Habilidades de liderazgo compartido, escucha, consenso y respeto de los puntos de vista de todos los integrantes del equipo.	Liderazgo por algunos de los compañeros de los equipos, escucha y consenso de los puntos de vista de los integrantes del equipo.	Interactúan y discuten sobre los puntos de vista de los integrantes del equipo.	Solo hay breves aportaciones sobre las ideas y algunos integrantes de los equipos están distraídos o desinteresados.
Roles de los equipo	Al iniciar las actividades se tiene roles definidos que permitan la realización de tarea de manera óptima.	Se tienen roles pero no están claramente definidos o no son consistentes.	Existen roles asignados, sin embargo cambian constantemente.	No existe ningún rol asignado entre los miembros del equipo.

Fuente: Ps. Ana María Vera Valenzuela

Anexo2: Planeación

NOMBRE DE LA ASIGNATURA		GRADO	GRUPO	TURNO	PROFESOR RESPONSABLE		
Nutrición		IV	13	Matutino	Hilda Lizeth Urquidez Cuadras Elsa Amaranta Cabrera Sánchez Dora Yaqueline Salazar Soto		
UNIDAD DE APRENDIZAJE	HIPERTIROIDISMO/BOCIO						
CONTENIDO TEMÁTICO	Clase teórico-práctica (JIGSAW)						
OBJETIVO(S) DE LA SESIÓN	Respecto a hipertiroidismo y bocio: Definición, explicar cómo una alimentación inadecuada, desencadena diferentes estados patológicos y aplicarlos.				SESIÓN	TIEMPO	FECHA
					1	120 minutos.	09/11/2015
SABERES ESPECÍFICOS A DESARROLLAR							
CONCEPTUALES		PROCEDIMENTALES			ACTITUDINALES-VALORALES		
- Bocio - Principios nutricionales - Prevención		Conoce la patología del bocio, identifica los factores causales de hipotiroidismo y aplicar los principios nutricionales en el tratamiento y prevención de bocio.			Desarrolla valores como la honestidad, lealtad, integridad, responsabilidad, respeto, justicia y solidaridad.		
DESARROLLO DIDÁCTICO							
APERTURA		EVALUACIÓN			OBSERVACIONES		
- Saludo; - Presentación de la actividad; - Formación de equipos		Lista de cotejo: - Asistencia, permanencia. - Puntualidad - Aporta ideas acertadas sobre la temática - Muestra disposición para la realización de las tareas - Muestra dominio del tema - Observa una actitud de respeto y tolerancia			Al inicio de la clase las docentes encargadas de coordinar la actividad se presentan y explican la importancia del trabajo colaborativo, en qué consiste la actividad que se realizará y los tiempos destinados a cada parte de esta. Se inicia la actividad a las 12:00 hrs. Primero se forman los equipos base, esto se realiza al azar repartiendo a cada alumno un dulce, los que tenían los dulces iguales eran un mismo equipo, así se forman 10 equipos. 3 equipos de 6, 5 equipos de 5 y 2 equipos de 4 Los alumnos se mostraron interesados en la actividad con buena disposición al trabajo. Posteriormente, se asignan roles y los fragmentos del tema correspondiente a cada alumno, en los equipos base observando que los equipos con 4 integrantes a pesar de no contar con un moderador trabajaron de manera más ordenada, terminando de analizar la información más rápidamente. Los equipos con mayor número de integrantes se mostraron distraídos, prestando poca atención al tema y		
DESARROLLO							
- Se organizan los alumnos en sus equipos y se designa un moderador para cada uno. - Se les entrega una nota donde se asigna una parte del tema a cada integrante del equipo - Los alumnos discuten los conocimientos previos que tiene del tema, además se informan en internet y con material proporcionado por el docente y en colaboración deciden que plasmar en una cartulina. - Un integrante del							

equipo explica ante el grupo lo que concluyó el equipo base. - Se les proporciona información sobre el tema a tratar para documentarse. - Se agrupan los integrantes con un mismo tema y forman un grupo de "expertos". - Los expertos vuelven a su grupo base y presentan su subtema al resto del equipo. - Elaboran una nueva presentación de forma colaborativa con la información obtenida del grupo de expertos.		en pláticas ajenas a este. Al exponer el tema, se les dio 2 minutos, por equipo para exponer las ideas principales, donde se observa buen entendimiento por parte de los alumnos a pesar de la distracción de algunos. Al terminar la exposición se reúnen los equipos de "expertos", en esta parte de la actividad se forman 4 equipos de 10 integrantes y 1 equipo de 11, teniendo dificultades porque en el aula no hay espacio suficiente. No obstante, los alumnos se mostraron atentos, cooperadores, escuchando a sus compañeros y llegando a un consenso. Finalmente regresan a su equipo base, y de la misma forma se observa que los alumnos están interesados a la nueva información brindada por sus compañeros y se observan motivados y colaborando para realizar el producto final, solamente 3 estudiantes se mostraron renuentes a continuar con la actividad argumentando "que era tarde", "que tenían hambre" o que "habían llegado por ellos", ya que la clase se alargó un poco más de lo esperado. En la presentación final se observaron muy buenos resultados, las docentes al azar seleccionaron las personas que presentarían el tema al grupo, observando en este una muy buena síntesis de la información, mostrando comprensión del tema. Se entrega rubrica para valorar trabajo colaborativo. Termina la actividad a las 14:00 hrs.
CIERRE		
- Finalmente, un miembro del equipo, elegido por el docente, explica la nueva información. - Se evalúa cada uno de los integrantes de los equipos por parte del docente. - El jefe de equipo o moderador responde rubrica para calificar el desempeño de su equipo.		
RECURSOS Y MEDIOS		
Información del tema de libro, rotafolio, plumones, cinta, listas de cotejo, rubrica, proyector y computadora.		

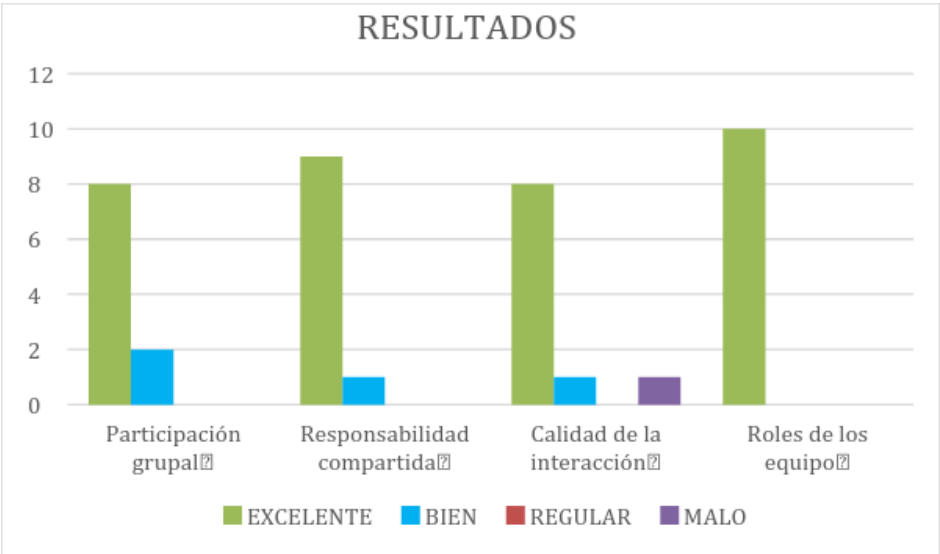
Fuente: Elaboración propia

Anexo 3: Concentrado de rúbrica

CRITERIOS DE DESEMPEÑO	EXCELENTE	BIEN	REGULAR	MALO
Participación grupal	8	2	0	0
Responsabilidad compartida	9	1	0	0
Calidad de la interacción	8	1	0	1
Roles de los equipo	10	0	0	0

Fuente: Elaboración propia

Anexo 4: Gráfica de resultados



Fuente: Elaboración propia

Estrés en jóvenes universitarios

Griselda Carmona Peña
griseldacarmona7@hotmail.com
Luz Lilian Beltrán Gómez
lilybel9@hotmail.com

RESUMEN:

En la actualidad las enfermedades están a la orden del día, el estrés es una de ellas, esta enfermedad aqueja quizá a toda la población, ya que es una reacción física y mental, que se apega a nuestro cuerpo como respuesta ante determinados estímulos repetidos, como por ejemplo el frío, el miedo, la alegría, entre otras cosas.

Es común que hoy en día cada vez el estrés esté presente en la vida diaria de cada persona, este se va integrando más en nuestras actividades tanto laborales como académicas por lo que en el presente proyecto dio seguimiento a los factores que produce el estrés en los estudiantes de octavo semestre de la unidad académica de contaduría y administración del periodo que comprende enero-julio del 2016. El objeto fue recabar información la cual se puede utilizar para analizar el comportamiento de los estudiantes y los posibles indicadores que provocan un incremento en la tensión emocional y determinar si las presiones que manejan los estudiantes son provocadas por la falta de organización en sus tareas diarias, o si se inclinan más por ámbitos emocionales e interpersonales.

PALABRAS CLAVE: Estrés, Estrés académico, Estudiantes, Relajación, Desesperación.

INTRODUCCIÓN

En la Unidad Académica de Contaduría y Administración siempre se ha caracterizado por ser una unidad de alto rendimiento entre sus estudiantes, sus programas de estudio regularmente son diseñados de una manera accesible para la mayoría de los alumnos que la integran, pero de alguna u otra manera es de observar que algunos de estos estudiantes, específicamente hablando, los que cursan el periodo final enero-julio regularmente bajan su rendimiento por las diferentes actividades que realizan simultáneas con sus estudios, proyectos, tareas, investigaciones, ambiente laboral, prácticas profesionales, materias optativas, etc. Las anteriores situaciones hacen que la mayoría de estos alumnos adopten un estado de alta tensión, provocando en ellos desórdenes alimenticios, cambios de humor, dificultad para establecer relaciones interpersonales, cansancio, dolor de cabeza, y un sin número de síntomas, muchas veces esto es la causa de varias irregularidades académicas.

Es de considerar que este tipo de problemas que presentan los estudiantes ocasionan que algunos de ellos o la mayoría bajen su rendimiento académico, sufran de escepticismo o déficit de atención en sus clases, además de que este conjunto de problemas ocasiona que el sistema inmune decaiga, en medida a esto, surgen enfermedades como aumento o disminución de la presión. De continuar con esta

situación la expectativa del “fin de semestre” se puede volver un desmotivante entre la población de la unidad académica y por consecuente en la universidad.

Investigaciones han demostrado que el estrés académico ocurre en los estudiantes de primaria, secundaria, y preparatoria; también se ha demostrado que dicho estrés aumenta conforme el estudiante progresa en sus estudios y que llega a sus grados más altos cuando cursa sus estudios universitarios. Los estudios superiores representan, pues el punto culminante del estrés académico por las altas cargas de trabajo, pero también porque coinciden con una etapa de la vida en la que el estudiante debe enfrentarse a muchos cambios en su vida. Específicamente el ingreso a la universidad coincide con el proceso de separación con la familia, las incorporaciones al mercado laboral y la adaptación a un medio poco habitual. (Marco Antonio Pulido Rull).

SUSTENTACIÓN

REFERENTES HISTÓRICOS

Definición de estrés y estrés en jóvenes universitarios

El concepto de estrés fue introducido por primera vez en el ámbito de la salud por Hans Selye (1926). En la actualidad, es uno de los términos más utilizados. Partió de un concepto físico haciendo referencia a una fuerza o peso que se presenta en el cuerpo. Selye, no hace referencia al estímulo, peso o fuerza; sino a la respuesta del organismo ante el estrés. Utiliza el término estrés para describir la suma de cambios inespecíficos del organismo en respuesta a un estímulo o situación estimulante. El término se ha utilizado con múltiples significados y ha servido tanto para designar una respuesta del organismo, como para señalar los efectos producidos ante repetidas exposiciones a situaciones estresantes. (Selye, 1984)

Fuentes de estrés

Para cada individuo la fuente que provoca el estrés es muy particular y diferente de una persona a otra, pero algunas fuentes comunes a la mayoría de los seres humanos son:

- Sucesos vitales intensos y extraordinarios: muerte de un familiar, divorcio, nacimiento de un hijo, enfermedades o accidentes, mudanza, etc.
- Sucesos diarios de menor intensidad: atascamientos de tránsito, ruidos, discusiones con compañeros o pareja, etc.
- Situaciones de tensión mantenida: enfermedad prolongada, mal ambiente laboral, dificultades económicas sostenidas, etc. (PsicoPedagogía).

REFERENTES CONCEPTUALES

Definiciones:

- Estrés:
Situación en la que un organismo o alguno de sus órganos sufre presiones del medio o exigencias superiores a lo habitual, por lo que puede llegar a enfermar.

- Estrés académico:
- Serie de problemas difíciles en sus vidas que pueden incluir tristeza, ansiedad, estrés académico y conflictos familiares.
- Cansancio:
- Debilidad o falta de fuerza provocada por un esfuerzo o trabajo.
- Relajación:
- Estado de tranquilidad, reposo o descanso físico o mental: la relajación total suele conseguirse mientras se duerme.
- Desesperación:
- Alteración del ánimo causada por cólera, impotencia o enojo.

Estrés Académico

Estrés en estudiantes

Todos los organismos experimentan reacciones de estrés durante su vida, para una institución educativa es importante conocer los niveles de estrés académico en sus estudiantes, ya que el estrés se ha asociado a la depresión, enfermedades crónicas, enfermedades cardíacas y fallas en el sistema inmune, y complementariamente al fracaso escolar y a un desempeño académico pobre. Diversas investigaciones han mostrado que el estrés académico ocurre en los estudiantes de primaria, secundaria y preparatoria; también se ha demostrado que dicho estrés aumenta conforme el estudiante progresa en sus estudios, y que llega a sus grados más altos cuando cursan sus estudios universitarios.

Los estudios superiores representan, pues, el punto culminante del estrés académico por las altas cargas de trabajo, pero también porque coinciden con una etapa de la vida en la que el estudiante debe enfrentarse a muchos cambios en su vida. Específicamente, el ingreso a la universidad coincide con el proceso de separación de la familia, la incorporación al mercado laboral y la adaptación a un medio poco habitual.

Estresores Académicos

Primero: El alumno se ve sometido, en contextos escolares, a una serie de demandas que, bajo la valoración del propio alumno, son consideradas estresores, al considerar que dichas demandas desbordan los recursos con los que cuenta para realizarla (al alumno le demanda el docente realizar una exposición en dos días y esto lo estresa al considerar que no tiene el tiempo suficiente para preparar una buena exposición).

Segundo: Esos estresores provocan un desequilibrio sistémico (situación estresante) que se manifiesta en una serie de síntomas (el estrés generado por la exigencia de realizar esa exposición en dos días provoca en el alumno la pérdida del apetito, dolor de cabeza y ansiedad ante la inminencia de la exposición).

Tercero: Ese desequilibrio sistémico obliga al alumno a realizar acciones de afrontamiento (output) para restaurar el equilibrio sistémico (ante los síntomas que

reflejan el estrés que presenta en ese momento, el alumno decide salir a caminar y olvidarse un poco de eso que lo inquieta). (Macías, 2011).

Consecuencias del estrés académico

El estrés académico es el responsable de muchos sentimientos, como la baja autoestima y la negatividad, desorden alimenticio conflictos interpersonales, insomnio, baja en las defensas, en muchos casos originan el consumo excesivo de estupefacientes que alteren o motiven al estudiante, el incremento y frecuencia de para ingerir bebidas alcohólicas y cigarro, todo esto lleva a que el estudiante se sienta presionado empezando a sentir que no va a poder acreditar algunas materias, empieza a prescindir de algunas de ellas, en otros casos interrumpir la continuación de la carrera en curso, y por ende estos resuelven cancelar la materia o desertar de la universidad, o una prolongación para la culminación de la misma.

Formas de combatir el estrés académico universitario.

La vida moderna y la actual situación económica de “crisis” llevan al individuo a realizar más de una actividad para poder sustentar los gastos y mantenimiento de una carrera universitaria. Todo esto, sumado al hecho del reto personal puede llevar a producir un estado de tensión que puede desembocar en estrés académico que, si no se sabe reconducir, puede acabar con todas las metas y proyectos.

Si eres estudiante universitario(a) y te sientes agobiado(a) por la vida que llevas y los resultados que tienes que obtener es recomendable:

- Establece prioridades. Primero lo más importante: TU SALUD.
- Lleva una alimentación sana y balanceada que te permita tener las vitaminas, proteínas y minerales que tu organismo necesita, ya que el cerebro consumirá gran parte para poder rendir en el proceso de aprendizaje.
- Realiza alguna actividad deportiva que te permita liberar energías y tonificar tu cuerpo. Los estudiantes están mucho tiempo sentados y esto hace que ciertas funciones orgánicas se hagan más lentas.
- Los resúmenes, síntesis y análisis son excelentes para poder aprender mejor. Hábituate a ellos y sentirás que tienes gran parte del camino andado y reducirás el agobio.
- No dejes para el final lo que puedas hacer hoy. Hacer las asignaciones con tiempo no sólo te permite reducir el tiempo de respuesta, sino que te quita una preocupación latente en tu mente sobre algo pendiente por realizar.
- Evita las fiestas, traspasos, sustancias psicotrópicas y otras acciones que puedan llevarte al debilitamiento de tus funciones cognitivas afectando la memoria y el rendimiento cerebral.
- Recuerda que el orden y la disciplina son fundamentales para poder conseguir todo lo que necesitas a la hora de estudiar. Organízate bien y de esta forma facilitarás las labores estudiantiles.
- Si compaginas estudios con familia y trabajo, no te lances en cruzadas de muchas asignaturas porque lo más probable es que no logres abarcar tanto y

te quedes a medias, lo que te conduciría al abandono. Poco que atender te dará más efectividad y rendimiento.

- Ten siempre presente tu meta principal. De esta forma no permitirás que los obstáculos sean insalvables y siempre querrás avanzar pase lo que pase. No te dejes abatir por algún suspenso, ya que siempre son recuperables y las oportunidades están allí para aprovecharlas. Tu mejor esfuerzo es lo más importante.
- Los problemas personales suelen ser determinantes para que tengas tranquilidad a la hora de estudiar. No permitas que te envuelvan. De alguna manera los resolverás. Búscate un ambiente distinto: biblioteca, un parque, la casa de algún amigo, etc. y corta con el contexto que pueda estar recordándotelos. Cada cosa en su momento.

Los nervios, la tensión, la falta de sueño, la mala alimentación, los problemas familiares, el mantenimiento económico, las presiones y demás son factores que la mayoría de los estudiantes universitarios deben enfrentar. Lo más importante es saber sobrellevar todo con la mejor disposición posible y planificar con agrado la actividad que se está realizando. Todos estos esfuerzos se verán recompensados con una profesión digna y que dará avance y abrirá oportunidades laborales y profesionales.

REFERENTES TEÓRICOS

RESPUESTA DEL ESTRÉS

El estrés con frecuencia viene acompañado de emociones como exaltación, depresión o ira, de una intensidad variable dependiendo de la situación. Cuando eso ocurre, lo más apropiado es expresar esas emociones, lo que ayuda a superar el estrés.

Las emociones no expresadas o reprimidas, sean positivas o negativas, generalmente producen estrés. En cuando a las respuestas de conductas, se mencionan algunas como: aumento en el empleo de medicamentos, tics nerviosos, distracción, proclividad a los accidentes, comer en exceso o falta de apetito, dormir demasiado o insomnio, aumento en el consumo de alcohol o drogas, impulsividad y agresividad.

También Melgosa (1995) se refiere a este tema de las respuestas al estrés, las cuales sitúa en tres grandes categorías: *Cognitiva, Emotiva y Conductual*. A continuación de explican:

- *Cognitiva (pensamientos e ideas)*
- *Emotiva (sentimientos y emociones)*
- *Conductual (actitudes y comportamientos).*

FISIOLOGÍA DEL ESTRÉS

Se pueden recordar brevemente algunos aspectos fisiológicos del tratamiento del estrés y del síndrome general de adaptación, ya que además se trata de nociones clásicas.

El análisis del estresor se descompone en tres fases:

1. Recepción del estresor y el filtro de las informaciones sensoriales por el tálamo.
2. Luego, programación de la reacción al estrés poniendo en juego el *cortex* prefrontal (implicado en la toma de decisión, la atención, la memoria a corto plazo) y el sistema límbico por un análisis comparativo entre la nueva situación y los “recuerdos”: la respuesta se hará en función de la experiencia.
3. Finalmente, activación de la respuesta del organismo. Esta respuesta pone en juego el complejo hipotálamo-hipofisario, así como la formación reticular.

El síndrome general de adaptación se descompone también en tres fases:

- *Reacción de Alarma*
- *Reacción de Resistencia*
- *De Agotamiento*

SALUD Y BIENESTAR

Causas del estrés

Cualquier situación que la persona perciba como una demanda o una amenaza que exija un rápido cambio es productora de estrés. No obstante, debe recordarse que no todas las situaciones ni todos los factores estresantes son negativos. Por ejemplo, obtener un buen resultado en una prueba académica o ser ascendido en el trabajo pueden causar estrés de una forma positiva. Además, dependiendo de la forma en que se perciban los diversos factores estresantes, se producen distintos impactos en las personas. En general, puede decirse que existen dos grandes fuentes fundamentales del estrés.

1. En primer lugar, están los agentes estresantes que provienen de circunstancias externas como del ambiente, de la familia, del trabajo, del estudio, entre otras.
2. En segundo lugar, se encuentra el estrés producido por la persona misma, es decir, por sus propias características de personalidad y por su forma particular de enfrentar y solucionar los problemas. Por otra parte, los factores de estrés no siempre son conocidos, y puede que sean desconocidos, subestimados, inconscientes y descubiertos solamente después de un diálogo o un análisis.

Las angustias, las fobias y las obsesiones son causas de estrés. Su origen es con frecuencia inconsciente y va unido a antiguos traumatismos físicos o psico-afectivos.

Diferentes autores asocian los distintos tipos de afrontamiento al estrés de acuerdo con las diferencias en los rasgos de personalidad. Holahan y Moss (1986) mencionan que la autoestima, el auto desprecio, el dominio y la buena disposición son ejemplos de rasgos de la personalidad que desempeñan un papel importante frente a las situaciones estresantes.

Friedman y Rosenman (citados por Melgosa 1995 y Bensabat, 1987) establecieron la distinción entre dos tipos de personalidades, a las que denominaron el tipo A y el tipo B; asimismo, posteriormente se menciona un tipo C. Por supuesto existe una gama de tipos intermedios con características de los distintos tipos, pero esta simplificación resulta útil para que la persona pueda determinar hacia qué tipo de personalidad se inclina más. El tipo A es extrovertido; corresponde a las personas que exteriorizan su respuesta al estrés mediante reacciones excesivas. La menor contrariedad se traduce en irritabilidad y en excesos importantes y desproporcionados de cólera en relación con los factores estresantes. (Pereira, 2009)

Prevención del estrés

Para poder prevenir y afrontar el estrés de manera óptima, el primer requisito es que la persona se fortalezca física y psicológicamente, de manera que pueda hacer frente y resistir las inevitables circunstancias de la vida. Es importante también que aprenda a disminuir el nivel de estrés de las situaciones personales, de modo que no superen las propias resistencias. Otro factor relevante para lograr el éxito ante el estrés de la actitud o la forma en que la persona asuma y analice las situaciones que enfrenta. Sobre este tema las actitudes entre situaciones que provocan estrés, Lazarus y folkman (1986) plantean que las personas evalúan los agentes estresantes de tres formas distintas.

La primera opción es considerar al agente como un daño irreparable ya ocurrido. En este caso, la persona sufre el riesgo de permanecer lamentándose del pasado y obstruir toda estrategia reparadora. Por otra parte, si percibe la situación como una amenaza tiende a ver el futuro con pesimismo, de forma incierta y es probable que la ansiedad se apodere de ella. Finalmente, si la persona asume el agente estresante como un reto, se sentirá con mayor capacidad para enfrentar la situación y buscar posibles alternativas de solución.

Afrontamiento del estrés

El estrés puede ser controlado. La persona puede adiestrarse para desarrollar determinadas habilidades que le ayuden a identificar factores potenciales de estrés y a modificar reacciones perjudiciales ante él. Una de las habilidades que se pueden desarrollar es la de lograr relajarse. La relajación proporciona resultados muy satisfactorios en el tratamiento del estrés.

Además del beneficio inmediato que brinda, otorga a la persona la sensación de estar en control de sí misma, de que el estado de tensión no se escapa de su voluntad y que por lo tanto es una situación controlable. La práctica de la relajación concede una sensación placentera de gran tranquilidad mental y distensión muscular completa.

Cuando la tensión es muy fuerte, se requiere que la relajación sea profunda para que resulte eficaz. No obstante, pese a sus múltiples beneficios, tiene el inconveniente de que no puede practicarse de manera inmediata cuando se presenta una situación productora de estrés.

En estos casos, se recomienda una forma de relajación rápida basada en la respiración, la cual consiste en tres pasos: de primero se debe respirar profundamente reteniendo el aire tres o cuatro segundos y exhalándolo lentamente, lo cual se repite dos o tres veces; de segundo, la persona se repite mentalmente varias veces la frase: estoy tranquila (o tranquilo), me siento en calma; de tercero, se vuelve a respirar según la forma indicada. Otra forma de controlar el estrés es aprender a preocuparse constructivamente.

De acuerdo con Melgosa (1995), existen dos tipos de preocupación: la destructiva y la constructiva. La preocupación destructiva es aquella que no está provista de estrategias de solución, es repetitiva, recurrente y obsesiva. Puede centrarse en torno a un suceso del pasado que no puede cambiarse o a uno del futuro que es incierto. Es preocuparse por preocuparse y contribuye al empeoramiento de la situación. En cuanto a la preocupación constructiva, es racional, incluye planes y métodos para afrontar los agentes productores del estrés y, fundamentalmente, se centra más en las posibles soluciones que en el problema en sí.

NIVEL DE INVESTIGACIÓN

Descriptivo

Esta investigación tiende a tener este nivel ya que se efectúa para describir los componentes principales por los cuales se está presentando el estrés académico en estudiantes que cursan la parte final del semestre enero-junio del 2016 siendo esta la realidad a describir.

DISEÑO DE INVESTIGACION

De campo

Al provenir los datos de fuentes vivas (estudiantes al final del periodo enero-julio del 2016) y ser recolectados en un ambiente natural como lo es la Unidad Académica de Contaduría y Administración, se determinó que esta investigación tiene las características de diseño de una investigación de campo.

POBLACION Y MUESTRA

TIPO DE MUESTREO

Muestreo estratificado

Al separar a la población en subconjuntos o grupos de estudiantes los cuales compartían similares características, al estar estudiando el 8vo semestre de su carrera y pertenecer a la misma unidad académica, se determinó que el tipo de muestreo era estratificado, además de elegir al azar a los grupos que proporcionen los datos para recolectar la información necesaria.

N= 498 alumnos

E= .05

P= .50

Z= .95

$$n = \frac{z^2 p (1-p) N}{E^2 (N-1) + z^2 p (1-p)}$$

$$n = \frac{.95^2 (.50) (1-.50) 498}{.05^2 (498-1) + .95^2 .50 (1-.50)}$$

$$n = \frac{.9025 (.50) (.50) 498}{.0025 (497) + 0.9025 .50 (.50)}$$

$$n = \frac{112.36125}{1.2425 + .225625} \quad n = \frac{112.36125}{1.468125}$$

$$\underline{n= 76.53384419}$$

TECNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCION DE DATOS

Encuesta (cuestionario)

La encuesta se aplica como técnica para tener información acerca de una parte de la población o muestra, mediante el uso del cuestionario. La recopilación de dicha información se realiza mediante preguntas que midan los diversos indicadores que se han determinado en la operacionalización de los términos del problema o de las variables de las hipótesis.

Las preguntas que se aplican en el cuestionario son cerradas ya que son más fáciles de codificar para la preparación del análisis por otra parte los encuestados aplican un menor esfuerzo para verbalizar los pensamientos, por que únicamente se selecciona la respuesta que sintetice mejor su respuesta.

TECNICAS DE PROCESAMIENTO Y ANÁLISIS DE DATOS

El software utilizado para analizar los resultados de la recolección de datos fue el programa estadístico conocido como SPSS normalmente utilizado en las ciencias sociales y las empresas de investigación de mercado. Dicho programa tiene la capacidad para trabajar con grandes bases de datos y un sencillo interface para la mayoría de los análisis.

RESULTADOS O APORTACIONES

Al observar toda la serie de resultados que arrojó la presente investigación, como primer indicio tenemos que por tratarse de un sistema escolarizado la edad que se maneja con más frecuencia es la de los 22 años, alumnos que cursan su carrera de manera regular, después se puede identificar que muchos de ellos aparte de asistir a la escuela también se dedican a trabajar, una parte solo estudia, y los que restan se reparten entre actividades extra curriculares como; prácticas profesionales, materias optativas, deporte etcétera, se puede decir que en este caso tienen la mayoría de las horas del día en actividades a tope.

Las especulaciones sobre el estrés académico podrían abundar en muchos rubros, los problemas familiares pueden ser también factor que influya en el comportamiento del estudiante y la presión y obsesión de los padres para que desarrollen un desempeño de alto rendimiento más, sin embargo, en esta investigación se busca enfatizar la idea de que la mayoría del estrés presentado en los estudiantes de 8vo semestre del periodo final de enero- junio del 2016, se debe a la falta de planeación en sus actividades diarias y por lo tanto sus actividades escolares, trabajo y otras que pudieran sostener, en ocasiones se cruzan o simplemente se interrumpen, para poder realizar otra tarea, con lo obtenido aquí, detenidamente se verifica que los estudiantes al estar en la parte final de su carrera y en el desvanecer del semestre tienden a desatender la planeación o programa de sus actividades, algunos de ellos respondieron que solo a veces o casi nunca desarrollaban un método para organizar sus tiempos, así pues se puede observar, que una mejor organización en las tareas diarias ayudaría en parte a la disminución de estrés, pero es importante complementarla con actividades anti estrés como comúnmente las conocemos, sistemas de respiración y relajación, talleres que puedan ayudar a este tema.

Con lo anterior se puede determinar que el estrés presentado por los alumnos está ligado al desorden de organización que tienen los estudiantes por lo tanto influye en gran parte al aumento de su tensión emocional, se identificaron los factores que contribuyen al aumento de estrés en los estudiantes, con esto es posible sugerir estrategias para la disminución del estrés y tratar de llevar de una manera más relajada la parte final del periodo enero-junio de 2016.

En síntesis, el estudio realizado permite identificar las principales aéreas que hay que fortalecer en las características que debe cumplir un docente para acometer los retos planteados por el, las cuales se concentran en: insuficiencias para crear un clima de confianza en el alumno para que este pueda exponer sus problemas, mostrar interés en los problemas académicos y personales que afectan el rendimiento de los alumnos, escuchar atentamente sus problemas, resolver dudas académicas, orientarlos en metodología y técnicas de estudio, diagnosticar dificultades y realizar acciones pertinentes para resolverlas, esto nos lleva a centrarnos en el dominio de la acción tutorial, en el conocimiento de la personalidad del estudiante y de los procesos de liderazgo, trabajo en equipo y comunicación en la

organización universitaria, en la utilización de las TIC como apoyo en el proceso de aprendizaje y en la tutoría, así como en el conocimiento de técnicas para la innovación educativa y en particular de instrumentos e indicadores para la autoevaluación de su desempeño docente; podemos pues recalcar que existen áreas de oportunidad a las cuales se les debe prestar atención, y de esta manera propiciar una reducción en los niveles de estrés de los alumnos y un aumento en su rendimiento académico.

BIBLIOGRAFÍA

- JIMÉNEZ, J. C. (2003). Fuentes de estrés, Síndrome de Burnout y Actitudes disfuncionales en Orientadores de Institutos. *Universidad de Extremadura*, 13-16.
- Macías, A. B. (2011). Estresores académicos y género. *Estresores Académicos y Género*, 23-25.
- Marco Antonio Pulido Rull, M. L. (s.f.). Estrés Académico en estudiantes universitarios. En M. L. Marco Antonio Pulido Rull, *Psicología y Salud* (págs. 31-37).
- Pereira, M. L. (2009). Una revisión teórica sobre el estrés y algunos aspectos relevantes de éste en el ámbito educativo. *Redalyc*, 171-190.
- Pereira, M. L. (2009). Una revisión teórica sobre el estrés y algunos aspectos relevantes de éste en el ámbito educativo. *Universidad de Costa Rica*, 171-190.
- Pereira, M. L. (2009). Una revisión teórica sobre el estrés y algunos aspectos relevantes de éste en el ámbito educativo. *redalyc*, 171-190.
- PsicoPedagogia. (s.f.). *Psicologos.net*. Obtenido de <http://www.psicopedagogia.com/fuentes-estres>
- Selye, H. (1984). Parámetros del Estrés. En H. Selye, *Estrés y Trabajo* (pág. 20).
- Trucco. (1998). Promoción de la salud mental en el ámbito laboral. En O. P. Salud. Washington, D.C.

Estrategias de evaluación en grupos numerosos. Experiencia de la Escuela Secundaria ETI 1, turno matutino “Jesús Romero Flores”

Diana Kassandra García Aguilar
dianakass13@hotmail.com
Scarlett Allison Bernal Anzaldo
allison.anzaldo.10@hotmail.com
Adriana Bernal Trigueros
danellybt@gmail.com

RESUMEN:

La calidad de la educación es un punto en discusión, así como elevar la cobertura de la misma. Sin embargo ambos puntos han traído consecuencias que sin pensar perjudican la atención y el logro de los aprendizajes de los estudiantes. Si bien es cierto que se ha logrado tener mayor cobertura en la educación, en específico en el nivel secundaria, pero esto trae como consecuencia la saturación de las aulas, dificultades en la atención personalizada y deficiencia en el logro de las competencias. Cobertura no sólo implica aceptar grandes cantidades de estudiantes, sino también dar seguimiento con base en la necesidad de cada uno. Actualmente las políticas que giran alrededor de la educación en México están inclinadas a fortalecer una evaluación formativa, donde evaluar los aprendizajes de los estudiantes sea un factor importante para lograr una educación de calidad. Las estrategias que el docente aplique deben conseguir dicho cometido. Por tanto se convierte en un reto evaluar mediante un enfoque formativo que requiere identificar las fortalezas y áreas de oportunidad de cada uno de sus estudiantes respecto a sus aprendizajes. Reto aún mayor es cuando los grupos a los que atiende el docente son numerosos. Por ello es que en este documento se pretende describir las estrategias de evaluación que utiliza el docente al evaluar los aprendizajes de los estudiantes en grupos numerosos, particularmente en la escuela secundaria ETI 1, turno matutino “Jesús Romero Flores”. Es importante aclarar que la investigación aún se encuentra en proceso por lo que sólo se describen los instrumentos.

PALABRAS CLAVE: Evaluación, Evaluación de aprendizajes, estrategias de evaluación, evaluación formativa.

INTRODUCCIÓN

Aunque definir evaluación es algo polisémico y modificada su definición con el paso del tiempo, debido a que anteriormente era asignarle un valor numérico, hoy en día se ha puesto mayor énfasis en lo referente a una evaluación formativa así como la consideración de otros insumos y criterios para recolectar la información. Desde que Tyler en los años 30's planteó que el objetivo de una evaluación educacional es determinar hasta qué punto los objetivos han sido alcanzados; se dio origen a poder estipular que al momento de evaluar cualquier proceso, se puede comprobar si se están teniendo los resultados que se esperaban y tomar las decisiones pertinentes para lograr los resultados esperados. Estar abiertos al cambio para la mejora de los procesos y no estar estancados.

La presente investigación está enfocada al tema de evaluación en el campo educativo, destacando que “en primer lugar, hay que considerar a la evaluación como un proceso dinámico, abierto y contextualizado que se desarrolla a lo largo de un periodo de tiempo; no es una acción puntual o aislada. En segundo lugar, se han de cumplir varios pasos sucesivos durante dicho proceso para que se puedan dar las tres características esenciales e irrenunciables de toda evaluación: obtener información, formular juicios y tomar decisiones” (Castillo y Cabrerizo, 2010, p. 37)

Retos como el identificar los instrumentos adecuados de obtención de información relevante para formular los juicios y la ejecución de las decisiones es a lo que se enfrenta el docente, así como a las cuestiones multifactoriales que envuelven a cada uno de sus estudiantes, y que de alguna manera lo incluyen. Confirmando con ello el discurso constante de que el docente y el estudiante son primordiales para el cumplimiento de los objetivos. Entre otros de los retos está el enfrentarse con grupos numerosos, lograr que los estudiantes construyan su aprendizaje y lo hagan significativo y útil para su vida. Que al final se convierte en un aprendizaje individual y característico de cada estudiante.

En todo este proceso, de acuerdo con Obaya y Ponce (2010, p. 33) es importante relacionar y analizar desde la planeación, hasta el desarrollo y la evaluación los resultados en todas las etapas, con ello retroalimentar los procesos de enseñanza y aprendizaje para su mejora, y lograr que sea una educación formativa, útil y competente. En las siguientes líneas se pretende dar énfasis en la tercera etapa que mencionan estos autores, describiendo las estrategias que utiliza el docente para realizar la evaluación del aprendizaje en los estudiantes en grupos numerosos.

Una evaluación formativa demanda que el docente conozca a fondo a sus estudiantes, pero cuando existen grupos numerosos no es una tarea fácil porque es un proceso que implica seguimiento. Con esto se reafirma que la Evaluación Formativa no es sólo calificar, sino un proceso bastante complejo en el que como requisito fundamental es conocer a cada uno de los estudiantes para poder diseñar las estrategias que ayuden a facilitar su aprendizaje. Con base en la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (Morales, C. 2010 y Poy, 2014) en secundaria y bachillerato, un profesor mexicano debe atender a 30 adolescentes por grupo, frente a una media de 13 de los países más desarrollados”, cifra que coloca a México como el país con mayor cantidad de alumnos debido a que se atienden entre 35 a 40 alumnos en promedio según lo señala el INNE en el Sistema de Estadísticas Continuas de la DGPP/SEP, inicio del ciclo escolar 2004/2005.

Analizando los datos preliminares de la Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa, en el documento con título “Principales Cifras del Sistema Educativo Nacional, datos preliminares del ciclo escolar 2015-2016”, donde se muestra el número de estudiantes y docentes adscritos al Sistema Educativo Nacional y, considerando que este trabajo está enfocado a una escuela del tipo básico, nivel secundaria, con servicio y sostenimiento técnico de carácter

público, en la siguiente tabla se rescatan datos referentes a éstos puntos. La descripción se muestra desde lo general hasta la situación de la Escuela Secundaria ETI 1turno matutino “Jesús Romero Flores” de Tepic, Nayarit.

Tabla 1.

Estudiantes y Docentes adscritos al Sistema Educativo Nacional 2015-2016

Tipo (Nivel y sostenimiento)	Total de Estudiantes	Total de Docentes
Educación Básica Pública (a nivel nacional)	23, 334, 603	1,047,536
Nivel (servicio y sostenimiento)		
Educación Secundaria Técnica (a nivel nacional)	1,869,327	101,019
Escuela Secundaria ETI 1, turno matutino “Jesús Romero Flores”, Tepic, Nayarit	803	80

Fuente: Principales Cifras del Sistema Educativo Nacional, 2015-2016. Cifras preliminares. Recuperado de: http://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2015_2016_bolsillo_preliminar.pdf

Con base en estos datos, se atienden aproximadamente a 22 estudiantes por docente en la educación básica pública a nivel nacional. En educación secundaria técnica a nivel nacional se atiende a 18 estudiantes por docente. En la Escuela Secundaria ETI 1 turno matutino se atiende a 10 estudiantes por docente. Si se maneja de esta manera, las cifras deseables de atención entre número de docentes con el número de estudiantes concuerdan con la media determinada por la OCDE. Sin embargo, elevar la calidad y cobertura es una discusión que sigue en puerta. Lograr la cobertura no sólo implica dar apertura a todos los estudiantes en edad para realizar los estudios, en este caso de educación secundaria, sino también dar un seguimiento a éstos durante su formación y verificar si están o han logrado los aprendizajes esperados. Razón por la que se continúa mencionando que el docente debe buscar las estrategias adecuadas para obtener los resultados más pertinentes donde se refleje por medio de la evaluación si los estudiantes han cumplido las competencias.

Si se retrocede al ciclo 2004-2005 planteado en el documento del INEE el total de estudiantes que se atendían por grupo oscilaban entre 35 y 49 estudiantes. Aunque son cifras reflejadas en tiempo no actuales, es necesario resaltarlo debido a que la situación que se presenta en la escuela secundaria técnica a la que se está tomando como población de estudio presenta esta problemática, ya que son grupos

numerosos. La población a la que va dirigida la investigación es la Escuela Secundaria Técnica núm. 1 turno matutino “Jesús Romero Flores”, ubicada en el boulevard Tepic-Xalisco entre Iturbide y Moctezuma cp. 63180 Tepic, Nayarit. México, la escuela secundaria se encuentra en una parte céntrica del municipio de Tepic. Su población estudiantil es de 803 estudiantes, su planta docente es de 80 y en promedio cada aula cuenta con 45 estudiantes, número mayor a lo que la OCDE establece.

Con todo lo anterior se puede determinar claramente el gran impacto que tiene este tema, tanto institucional como social, ya que de no llevarse a cabo una evaluación formativa como tal, muchos de los alumnos podrían llegar a mostrar bajas calificaciones y que estas puedan llegar a ocasionar un rezago escolar y en los peores casos la deserción escolar. También implica un gran estrés en el profesor al verse ante un grupo numeroso y no poder ajustar los criterios que marca una evaluación formativa. De la misma manera los estudiantes perderían el interés en la educación al darse cuenta de que no han sido evaluados justamente como lo marca desde una evaluación formativa. Por tal razón se considera importante conocer cuáles son las estrategias de evaluación que utilizan los docentes para evaluar grupos numerosos, en cuanto a las estrategias de evaluación nos referimos a el “plan en el cual se especifica la forma en que serán recolectadas las evidencias para determinar el nivel de logro de aprendizaje: tomando en cuenta las actividades e instrumentos que se aplican en distintos momentos para mediar los indicadores de evaluación” (Molina y Lovera, 2008, pág. 87)

SUSTENTACIÓN

La evaluación educativa se puede dividir en cuanto a la finalidad o en el lugar en que se va a emplear, en este caso se estará haciendo referencia a la evaluación del aprendizaje como:

“proceso sistemático y continuo mediante el cual se determina el grado en que se están logrando los objetivos de aprendizaje. Dicho proceso tiene una función primordial dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, pues por medio de ella se retroalimenta dicho proceso. La evaluación afecta no sólo a los procesos de aprendizajes de los alumnos y alumnas, sino también a los procesos de enseñanza desarrollados por los profesores y profesoras y a los proyectos curriculares de centro.” (Alcaide Suarez, 2008, pág.1)

Es necesario recalcar que la evaluación del aprendizaje también ha venido evolucionando con el paso del tiempo, ejemplo clave es que en épocas anteriores era sólo con base a un examen final con el cual se medía el conocimiento que el estudiante había alcanzado a lo largo del curso y sólo se evaluaba el resultado obtenido y no el proceso.

Actualmente en el Plan de estudios 2011 de la educación básica de la Secretaría de Educación Pública, está enfocado en un modelo más formativo, punto destacado en

el Programa Sectorial de Educación 2013-2018 al establecer que “es necesario que la educación forme para la convivencia, los derechos humanos y la responsabilidad social, el cuidado de las personas, el entendimiento del entorno, la protección del medio ambiente, la puesta en práctica de habilidades productivas y, en general, para el desarrollo integral de los seres humanos. Marcando en el objetivo 1. Asegurará la calidad de los aprendizajes en la educación básica y la formación integral de todos los grupos de la población. (SEP, 2013, p. 23)

Desde este punto se va planteando la necesidad de implementar las estrategias adecuadas de evaluación para certificar la calidad de los aprendizajes en los estudiantes puesto que la evaluación desde el punto de vista formativo se requiere contribuir a la mejora de los aprendizajes, regula los procesos de enseñanza y de aprendizaje, principalmente para adaptar o ajustar las condiciones pedagógicas (estrategias, actividades, planificaciones) en función de las necesidades de los alumnos. (SEP, 2013, p. 23)

En el Plan de Estudios 2011 de la Educación Básica en el apartado 1.7 evaluar para aprender (p. 31-34) se enuncian los puntos a considerar por parte del docente para evaluar los aprendizajes de los estudiantes, realizar el seguimiento correspondiente, las oportunidades de aprendizaje, los tipos de evaluación que realiza o promueve como diagnóstica, formativa, sumativa, autoevaluación coevaluación, heteroevaluación; así como los instrumentos de evaluación, entre los que se encuentran:

- Rúbrica o matriz de verificación.
- listas de cotejo o control.
- Registro anecdótico o anecdotario.
- Observación directa.
- Producciones escritas y gráficas.
- Proyectos colectivos de búsqueda de información, identificación de problemáticas y formulación de alternativas de solución.
- Esquemas y mapas conceptuales.
- Registros y cuadros de actitudes observadas en los estudiantes en actividades colectivas.
- Portafolios y carpetas de los trabajos.
- Pruebas escritas u orales.

A pesar de que el docente tiene la apertura de elegir las estrategias adecuadas para evaluar los aprendizajes de los estudiantes, lo interesante es describir las que aplica en grupos numerosos. La evaluación del aprendizaje es una actividad que se realiza frecuentemente en el ámbito educativo y sobre todo en el proceso de enseñanza aprendizaje, los docentes son los responsables de aplicar esta evaluación ya que gracias a ella pueden detectar los avances que han tenido sus estudiantes. Para facilitar la interpretación del concepto evaluación del aprendizaje se hará referencia de varios autores que abordan esta temática, partiendo desde el concepto de

evaluación, después de lo que es el aprendizaje y por último retomar en conjunto lo que es la evaluación del aprendizaje.

La evaluación del aprendizaje según Miguel Díaz (2006) es “un proceso planificado, integral y pertinente a las competencias que se desean alcanzar. Se desarrolla a través del planteamiento de tareas o desafíos que el estudiante debe resolver, necesitando para ello un conjunto integrado de conocimientos, destrezas y actitudes”. Una evaluación del aprendizaje tiene que identificar los tres aspectos: conocimientos, destrezas y actitudes de manera individual de cada uno de los alumnos y es aquí donde radica el objeto de estudio porque para poder realizar este tipo de evaluación es necesario que el docente le preste una atención personalizada a cada estudiante, pero esto no es una tarea fácil ya que cada docente en promedio tiene a su cargo 30 alumnos en cada aula.

En esto concuerda Ibarra y Rodríguez (2010, p. 395) al declarar que la evaluación no debe vincularse sólo a una recogida de información sino a un proceso continuo utilizando diversas y múltiples técnicas e instrumentos de evaluación, informar lo concerniente a quienes corresponda y plantear un seguimiento al estudiante.

Casanova en el 2007, (Leyva, 2010, p.4) por su parte, menciona que “la evaluación del aprendizaje se puede representar en función de dimensiones tales como la funcionalidad u objetivo de la misma, la temporalidad en la cual se sitúa el proceso, el normo tipo o tipos de referencias para la interpretación de los resultados de la evaluación; y finalmente la dimensión de los agentes, es decir quiénes van a emitir los juicios de valor.” La evaluación del aprendizaje se puede dividir en distintas dimensiones pero cabe mencionar aquellas que se usan normalmente en las aulas de clases: diagnóstica, formativa y sumativa. La primera se realiza con el objetivo de identificar los conocimientos previos que tienen los alumnos al momento de ingresar a un nuevo grado, la evaluación formativa por su parte es aquella que se realiza en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje y tiene como objetivo identificar áreas de oportunidad para poder trabajarlas en un tiempo pertinente y mejorar el proceso, la sumativa es aquella que se realiza normalmente en el cierre del ciclo escolar y su principal objetivo es el de asignar una calificación final y en su caso promover a los alumnos de grado. Para poder llegar a realizar una evaluación es necesario observar y analizar detalladamente a todos los estudiantes, dado a que cada individuo tiene distintas personalidades y necesidades.

En cuanto a las estrategias de evaluación es el “Plan en el cual se especifica la forma en que serán recolectadas las evidencias para determinar el nivel de logro de aprendizaje; tomando en cuenta las actividades e instrumentos que se aplican en distintos momentos para medir los indicadores de evaluación.” (Molina y Lovera, 2008; pág. 87). El eje central del presente proyecto de investigación es describir esas estrategias de evaluación que utiliza el docente para poder llevar a cabo una evaluación del aprendizaje en grupos numerosos ya que estas dependerán en qué manera se esté llevando dicha evaluación.

Objetivo del trabajo

Describir las estrategias de evaluación que utiliza el docente cuando realiza la evaluación del aprendizaje en grupos numerosos, particularmente en la escuela secundaria ETI 1, turno matutino “Jesús Romero Flores”.

Metodología

Para el desarrollo del trabajo de investigación, se está considerando el paradigma cuantitativo, debido a que se persigue la descripción exacta de lo que ocurre en la realidad social. Para ello se apoya en las técnicas estadísticas, sobre todo la encuesta y el análisis estadístico de datos secundarios. Aquí lo importante es construir un conocimiento lo más objetivo posible, deslindado de posibles distorsiones de información que puedan generar los sujetos desde su propia subjetividad. El enfoque que utiliza este paradigma es el empírico- analítico el cual se basa en la experimentación y la lógica empírica, que junto a la observación de fenómenos y su análisis estadístico, es el más usado en el campo de las ciencias sociales y en las ciencias naturales.

A partir de lo anterior se ve una clara relación entre la presente investigación “Estrategias que utiliza el docente al realizar la evaluación de aprendizaje en grupos numerosos” debido a que se usará la técnica de observación y encuestas para recabar la información más realista sobre lo que está sucediendo. La metodología empleada es la descriptiva ya que es un método científico que implica observar y describir el comportamiento de un sujeto sin influir sobre él de ninguna manera (Hernández y Et. Al, 2010, p. 80), considerando que el objetivo de la presente investigación es el describir la situación de los docentes al realizar la evaluación en las condiciones antes mencionadas.

La población tiene un total de 80 docentes, pero de acuerdo a una muestra realizada, el total de docentes a los que se considerará encuestar es a 67.

La encuesta está conformada por 8 preguntas que hacen referencia a los instrumentos de evaluación que aplican los docentes (de la pregunta 1 a la 4). Con la pregunta 5, 6 y 7, se pretende obtener información del tipo de evaluación que considera para evaluar los aprendizajes y con ello establecer la relación entre los instrumentos y el tipo de evaluación. La última pregunta está enfocada para identificar que visión tiene el docente respecto a evaluar. Con estos datos se pretende corroborar con los resultados obtenidos al aplicar la técnica de observación y describir que estrategias utiliza el docente en grupos numerosos. Las preguntas están guiadas con base en lo que se establece en el apartado 1.7 del Plan de Estudios 2011 de Educación Básica. (Figura II)

Asimismo, en la figura III se muestra el formato de ficha de observación para corroborar lo que se plasmó en la encuesta. Por ello, se están considerando 4 categorías: Instrumentos de evaluación, tipos de evaluación, tiempo en que realiza las observaciones y criterios para la evaluación del aprendizaje. Se realizaran máximas dos observaciones por docente.



UNIVERSIDAD AUTONOMA DE NAYARIT

Ciencias Sociales y Humanidades

LIC. Ciencias de la Educación



No. Encuesta: _____

Grupo: _____

El propósito de la aplicación de este cuestionario es recolectar información necesaria para identificar cuáles son los instrumentos de evaluación que se utilizan para evaluar el aprendizaje en grupos numerosos.

La encuesta solo le tomará cinco minutos y sus respuestas son totalmente anónimas.

Datos generales

Sexo: F ☐ M ☐

Edad	
Perfil Profesional	
Antigüedad docente	

Instrucciones: Se le solicita contestar con una X las respuestas correctas de la siguiente encuesta de la manera más verídica posible.

1: ¿Cuáles son las estrategias que utiliza para evaluar el aprendizaje?

- a) Lista de cotejo b) Rubrica c) Prueba objetiva
d) Portafolio e) Proyectos f) otros (especifique):

2: ¿Cuáles son las estrategias que utiliza para evaluar el aprendizaje en grupos numerosos?

- a) Lista de cotejo b) Rubrica c) Prueba objetiva
d) Portafolio e) Proyectos f) otros (especifique):

3: ¿Cuál cree que sea la estrategia adecuada para evaluar un grupo de 20 estudiantes?

- a) Lista de cotejo b) Rubrica c) Prueba objetiva
d) Portafolio e) Proyectos f) otros (especifique):

4: ¿Cuál cree que sea la estrategia adecuada para evaluar un grupo de más de 20 estudiantes?

- a) Lista de cotejo b) Rubrica c) Prueba objetiva
d) Portafolio e) Proyectos f) otros (especifique):

5: ¿Qué tipo de evaluación del aprendizaje realiza?

- a) Formativa b) Diagnostica c) Sumativa d) Todas las anteriores

6: ¿Cuál de las siguientes evaluaciones realiza a menudo?

- a) Autoevaluación b) Coevaluación c) Heteroevaluación
d) Todas las anteriores e) Ninguna

7: ¿En qué momento evalúa a sus estudiantes?

- a) Al inicio del curso b) Durante el curso c) Al final del curso d) Todas las anteriores

8: ¿En base a cuál de las siguientes opciones evalúa a sus estudiantes?

- a) Evaluación con base a un criterio de referencia b) Evaluación con base en una norma de referencia

Figura II. Instrumento de encuesta dirigida a docentes

Ficha de observación sobre la evaluación del aprendizaje en grupos numerosos en el nivel secundaria

No. de Ficha:			
Grado y Grupo:			
Asignatura:			
Cantidad de alumnos por grupo:			
Criterios para la observación			
Instrumentos de evaluación	Cumple	Parcialmente cumple	No cumple
Utiliza listas de cotejo para evaluar el aprendizaje de sus alumnos			
Utiliza rúbricas para evaluar el aprendizaje de sus alumnos			
Hace uso de pruebas objetivas para evaluar el aprendizaje de sus alumnos			
Solicita entrega de portafolios para evaluar el aprendizaje de sus alumnos			
Realiza proyectos para evaluar el aprendizaje de sus alumnos			
Tipo de evaluación	Cumple	Parcialmente cumple	No cumple
Realiza una evaluación formativa			
Realiza una evaluación diagnóstica			
Realiza una evaluación Sumativa			
Lleva acabo autoevaluaciones en el grupo			
Lleva acabo coevaluaciones en el grupo			
Lleva acabo heteroevaluaciones en el grupo			
Tiempo en que realiza las evaluaciones	Cumple	Parcialmente cumple	No cumple
Lleva acabo evaluaciones al inicio del curso			
Lleva acabo evaluaciones durante el curso			
Lleva a cabo evaluaciones al final del curso			
Criterios para realizar la evaluación del aprendizaje	Cumple	Parcialmente cumple	No cumple
Realiza la evaluación del aprendizaje en base a un criterio de referencia			
Realiza la evaluación del aprendizaje en base una norma de referencia			

Figura III. Formato de técnica de observación

CONCLUSIONES GENERALES

A pesar de que la proyección del sexenio 2012-2018 en el Plan Estatal de Desarrollo del Estado de Nayarit, se tienen contemplados tres ejes para la acción: calidad, cobertura y retención y un tercero, equidad. Aún quedan muchos retos por abordar, pero acciones ya emprendidas, como lo es incorporar y retener cada inicio de ciclo escolar a más niños y jóvenes en edad escolar al sistema de educación, incluido el tipo de educación básico nivel secundaria. Sin embargo no basta ampliar la cobertura, se necesita girar la mirada al interior de las aulas y analizar las responsabilidades, obligaciones y derechos de los docentes, en específico a lo que se le solicita en cuanto a deberes en el aula, donde algunas de las exigencias es que los alumnos logren las competencias establecidas en el plan de estudios del nivel secundaria.

Pero esto implica analizar la situación que gira en torno a ¿cómo trabajar con grupos numerosos?, abonando a esto que en el nivel secundaria se encuentran los estudiantes en una edad que requiere mayor atención. Hasta el momento el trabajo se encuentra en proceso, es por ello, que sólo queda plantear algunos puntos a manera de discusión:

- No basta con ampliar la cobertura, falta establecer mecanismos para la puesta en práctica del plan de estudios y esclarecer que cobertura también incluye a los que están dentro y analizar lo que gira en torno a permanencia, deserción y egreso de los adolescentes.
- Generalmente se considera que realizar una evaluación docente puede contribuir a la mejora, pero su aplicación requiere seguimiento, difusión y divulgación de los resultados, consideraciones del contexto donde se presenta la evaluación y la relación de los resultados de otras investigaciones a fines.
- No se descarta el pensar en pequeños grupos pero también un mayor número de profesores y un número considerado de aulas. Así mismo cuidar el desempeño y perfil de los docentes.
- “La evaluación para el profesor debe ser un proceso con el cual reúne evidencias, hace inferencias, llega a conclusiones y actúa, pero es constructiva sólo si el foco de atención es el aprendizaje del estudiante. Para el estudiante debe ser una oportunidad de mostrar su entendimiento y habilidades, una conversación con el profesor sobre los elementos que han sido de utilidad y cuáles no, una retroalimentación recíproca y una fuente de sugerencias de acción.” (Obaya y Ponce, 2010, pág. 33)

FUENTES DE CONSULTA

Alcaide, B. (2008). *La evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje*. Recuperado de <http://www.encuentroeducativo.com/numero-1-noviembre->

- 08/recursos-formacion-num-1/la-evaluacion-en-el-proceso-de-ensenanza-aprendizaje/
- Castillo Arredondo, S. y Cabrerizo Diago, J. (2010). *Evaluación educativa de aprendizajes y competencias*. Madrid: PEARSON. Recuperado de: http://educadordelmilenio.com/pluginfile.php/19/block_html/content/3431.pdf
- Hernández Sampieri, R. y Et. Al. (2010) *Metodología de la Investigación*. Quinta Edición. México: MC Graw Hill.
- Ibarra Sáiz, M. S. y Rodríguez Gómez, G. (2010). Aproximación al discurso dominante sobre la evaluación del aprendizaje en la universidad. *Revista de Educación*. Barcelona, España. 351. Recuperado de http://www.revistaeducacion.educacion.es/re351/re351_16.pdf
- Leyva Barajas, Y. E. (2010) Evaluación del aprendizaje: una guía práctica para profesores. Recuperado de http://www.ses.unam.mx/curso2012/pdf/Guia_evaluacion_aprendizaje2010.pdf
- Miguel Díaz, M. (2006). Metodologías para optimizar el aprendizaje. Segundo objetivo del Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 20(3).
- Molina, D. y Lovera, Z. (2008). *Significado que le otorgan los docentes a las estrategias de evaluación de los aprendizajes*. Recuperado de <http://www.cienciasecognicao.org/pdf/v13/m318207.pdf>
- Morales, A. (2010). *La evaluación: Caracterización general*. Recuperado de <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/5036/jjma08de16.pdf.PDF.jsessionid=6DB11B97EB439925A7B916D228121E22.tdx1?sequence=8>
- Obaya Valdivia, A. y Ponce Pérez, R. G. (2010) Evaluación del aprendizaje basado en el desarrollo de competencias. *Revista ContactoS* 76. Pág. 31-37. Recuperado de: <http://www.izt.uam.mx/newpage/contactos/anterior/n76ne/competencias.pdf>
- Poy Solano, Laura. (2014). *La proporción de alumnos por maestro e México, de las más altas de la OCDE*. México: Periódico la Jornada. Recuperado de <http://www.jornada.unam.mx/2014/09/14/sociedad/033n1soc>
- SEP. (2011). Plan de estudios 2011. Educación Básica. México: SEP. Recuperado de <http://cippec.org/mapeal/wp-content/uploads/2014/06/Plan-de-estudios-b%C3%A1sico-2011.pdf>
- SEP. (2016). Principales Cifras del Sistema Educativo Nacional, 2015-2016. Cifras preliminares. México: SEP. Recuperado de: http://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2015_2016_bolsillo_preliminar.pdf
- SEP. (2013). Programa Sectorial de Educación 2013-2018. México: SEP. Recuperado de http://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/planeacion/mediano_plazo/pse_2013_2018.pdf
- SEP. (2013). *El enfoque formativo de la evaluación*. México, D.F. Recuperado de http://estudiaen.jalisco.gob.mx/cepse/sites/estudiaen.jalisco.gob.mx/cepse/files/enfoque_formativo_de_la_evaluacion._serie_de_herramientas_1.pdf

Concursos institucionales, insumo para la evaluación del aprendizaje

Gertrudis Rodríguez Palomino

palominog@ugto.mx

Fabiola Ernestina Barrientos Marañón

ebarrientos@ugto.mx

RESUMEN:

A partir de 2006 nace la idea de realizar este tipo de concursos a través del programa de Desarrollo Integral de los Estudiantes. Actualmente éste se ubica en el proyecto Eventos Académicos y Culturales que tiene como objetivo fortalecer los programas y eventos académicos y culturales que ofrece la institución, con el fin de impulsar la formación integral de los estudiantes.

El objetivo del presente trabajo es compartir los resultados obtenidos en relación a los diferentes concursos institucionales del nivel medio superior de la Universidad de Guanajuato (UG) que, aunque se realizan desde el 2006 a la fecha, han sufrido cambios significativos que no han hecho perder la esencia de los mismos, ya que se busca que el alumno sea capaz de demostrar sus conocimientos en los concursos que implican examen escrito y, para el caso de los que se realizan como muestra de proyectos, defender con fundamento lo que saben frente a un grupo de personas que pueden ser alumnos, maestros u otras autoridades, además de que los resultados de dichas evaluaciones sirvan como insumo para los docentes y que coadyuven en la mejora de su práctica docente, además se destacan los beneficios académicos y de desarrollo personal de los concursantes, quienes generalmente siguen participando en concursos de esta índole a nivel nacional.

PALABRAS CLAVE: evaluación, alumno, docente, concursos institucionales, competencia.

INTRODUCCIÓN

La educación como el avance científico y tecnológico son piezas clave para el desarrollo de las sociedades y la mejora en la calidad de vida. En el proceso educativo intervienen muchos factores que pueden permitir o, en su caso, limitar el proceso de aprendizaje de los alumnos. En el mismo intervienen dos actores clave, el alumno y el docente no por menos preciar a otros factores que intervienen, sino porque actualmente en la Reforma Integral de Educación Media Superior (RIEMS) el peso cae en las dos partes antes mencionadas. Asimismo, en este proceso se encuentra la evaluación que juega un papel muy importante puesto que sirve de referente para el mejoramiento de la calidad de la educación y de nuestra práctica docente.

Es por ello que se quiere compartir la experiencia que se tiene en la Universidad de Guanajuato en las Escuelas de Nivel Medio Superior con los concursos institucionales como un insumo de evaluación que proporciona información tanto a estudiantes como a docentes respectivamente: a los estudiantes les sirve para darse cuenta del avance que están teniendo en su proceso de enseñanza – aprendizaje, a

los docentes para identificar cómo están sus alumnos en comparación con otros de la misma UG y considerar aspectos para la mejora de su práctica en el aula.

En los ejes de la RIEMS encontramos en el Acuerdo 445 (SEP: Acuerdo 445:2008), relativo a la conceptualización y definición para la Educación Media Superior las opciones educativas en las diferentes modalidades, en el que se hace mención que la evaluación se realiza con fines de acreditación de cada uno de los programas de un plan de estudios o de conocimientos adquiridos, asimismo, refiere que los estudiantes *“están sujetos a las evaluaciones que para acreditar los programas de estudio aplique la institución educativa”*.

Por otra parte se hace mención del Marco Curricular Común el cual permite articular las diversas opciones de Educación Media Superior en el país. A su vez, comprende una serie de desempeños terminales expresados como: competencias genéricas, competencias disciplinares básicas, competencias disciplinares extendidas (de carácter propedéutico) y competencias profesionales (para el trabajo).

Las competencias genéricas y disciplinares básicas como lo refiere el acuerdo 444 (SEP: Acuerdo 444:2008) *“están orientadas a que los estudiantes conozcan y apliquen los métodos y procedimientos de dichas ciencias para la resolución de problemas cotidianos y para la comprensión racional de su entorno. Tienen un enfoque práctico, se refieren a estructuras de pensamiento y procesos aplicables a contextos diversos, que serán útiles para los estudiantes a lo largo de la vida, sin que por ello dejen de sujetarse al rigor metodológico que imponen las disciplinas que las conforman. Su desarrollo favorece acciones responsables y fundadas por parte de los estudiantes hacia el ambiente y hacia sí mismos”*.

SUSTENTACIÓN

En el proceso educativo intervienen muchos factores que pueden permitir o, en su caso, limitar el proceso de aprendizaje de los alumnos. En el mismo intervienen dos actores clave: el alumno y el docente. También dentro de éste juega un papel muy importante la evaluación misma que se puede entender de diversas maneras, dependiendo de las necesidades, propósitos u objetivos de la institución educativa, tales como: el control y la medición, el enjuiciamiento de la validez del objeto, la rendición de cuentas, solo por citar algunos ejemplos.

La evaluación se ha utilizado casi exclusivamente para valorar el logro final; es decir, como proceso terminal que no ofrece la oportunidad para perfeccionar el programa durante el proceso formativo. Esto a pesar de que teóricamente resalta el principio de retroalimentación y de su utilización en la mejora de la educación.

Por otra parte, la evaluación de los aprendizajes en el aula ha sido una constante preocupación del profesorado en todos los niveles educativos, misma que es una

fuerza de información importante para evaluar la eficacia e impacto no solo de la intervención didáctica del docente, sino de la eficacia y funcionalidad del plan y programas de estudio.

La evaluación del aprendizaje y cualquier procedimiento de evaluación deben contribuir al aprendizaje del estudiante y no sólo medirlo. Al respecto coincidimos con Frida Díaz Barriga (2002) quien afirma que *“[...] debe señalarse en forma enfática que la evaluación es parte integral de una buena enseñanza, de hecho podríamos decir sin ningún menoscabo que no es posible concebir adecuadamente a la enseñanza sin la evaluación”*. La evaluación es parte del proceso mismo de aprendizaje y no una actividad posterior. En ocasiones pensamos equivocadamente que la evaluación en el aula es un proceso que sirve principalmente para calificar y olvidamos su carácter formativo, con el fin de mejorar la enseñanza o el aprendizaje. Refiriéndonos a los concursos mencionados además de servir como evaluación formativa, nos sirve como heteroevaluación dado que es un proceso de control en los esquemas y modelos educativos vigentes, rico por los datos y posibilidades que ofrece, delicado por el impacto que tiene en las personas evaluadas, y complejo por las dificultades técnicas que supone la emisión de juicios de valor válidos y objetivos.

En 2006 nacen los concursos institucionales a través del programa denominado Desarrollo Integral de los Estudiantes. Actualmente se ubican en el proyecto Eventos Académicos y Culturales que tiene como objetivo general fortalecer los programas y eventos académicos y culturales que se ofrecen en la institución, con el fin de impulsar la formación integral de los estudiantes y la formación académica de los profesores. La formación del docente debe abarcar los siguientes planos: conceptual, reflexivo y práctico, así mismo, como profesor constructivista debe ser como dice Frida Díaz Barriga (2002, 9):

1. Mediador entre el conocimiento y el aprendizaje de sus alumnos: comparte experiencias y saberes en un proceso de negociación o construcción conjunta (co- construcción) del conocimiento.
2. Es un profesional reflexivo que piensa críticamente su práctica, toma decisiones y soluciona problemas pertinentes al contexto de su clase.
3. Toma conciencia y analiza críticamente sus propias ideas y creencias acerca de la enseñanza y el aprendizaje, y está dispuesto al cambio.
4. Promueve aprendizajes significativos, que tengan sentido y sean funcionales para los alumnos.
5. Presta una ayuda pedagógica ajustada a la diversidad de necesidades, intereses y situaciones en que se involucran sus alumnos.

En estos concursos el profesor aplica todo lo anterior, coadyuvando al desarrollo de las competencias de sus estudiantes, viéndolo reflejado en los resultados obtenidos por estos en los exámenes escritos, así como en la aplicación práctica mediante los proyectos presentados, fundamentados y defendidos ante un grupo de expertos externos a su contexto. En los concursos en los que se evidencia con mayor precisión las competencias son en los de Física Experimental y Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC's), ya que permiten evidenciar las competencias

que el alumno ha adquirido hasta el tercer y cuarto nivel, e identifica algunas competencias de los docentes.

Hasta el año 2015, los concursos se propiciaban en dos modalidades: examen de conocimientos para la unidades de aprendizaje de Español, Biología, Ciencias Sociales, Física, Química y evaluación de proyectos de aplicación Física Experimental y TIC's. Para estos últimos a partir de 2016 ya no se consideró como evaluación de proyectos sino como muestra de trabajos y experimentos.

Dichos concursos consisten en que, por cada una de las diez Escuelas que integran el Nivel Medio Superior, participen máximo seis alumnos para el caso de los concursos que implican examen de conocimientos, y para el caso de proyectos, participan máximo dos alumnos realizando un experimento de algún tema de Física I ó II, o mostrando una aplicación de algún tema de TIC's I y II comprendido en los programas de estudio vigentes.

Algunos proyectos presentados:

1. Grúa de acceso a piscina para personas con discapacidad - ENMS de Celaya.
2. Software interactivo, programado en lenguaje C++ – ENMS de Pénjamo.
3. Sistema de despegue hidráulico – ENMS de Salvatierra.
4. Trabuco de baja potencia – ENMS de Guanajuato.
5. Ariete – ENMS de León.



Grúa de acceso a piscina para personas con discapacidad



Trabuco de baja potencia

Concurso de exámenes escritos:

1. Biología
2. Ciencias Sociales
3. Español
4. Física
5. Química

Algunos aspectos que los docentes identifican en estos concursos es el nivel de competencia que tienen los alumnos al colaborar y compartir con otras escuelas, la capacidad para aceptar algunas áreas de oportunidad y el reconocimiento a sus logros que por ende no son solo del estudiante sino que el trabajo de los docentes se ve reflejado en ellos. En sus comentarios mencionan que esto les permite autoevaluarse; en el caso de la presentación de proyectos, refieren que cuando los estudiantes exponen el tema en el que se centra su experimento le permite identificar qué no les enseñó a sus alumnos y qué era necesario para su desarrollo. Por otra parte docentes y alumnos que participan expresan que consideran que en estos concursos se promueven aprendizajes significativos en los alumnos y a su vez les permite autoevaluarse. Se considera una experiencia exitosa porque ambas partes logran fortalecer e identificar sus competencias y movilizar el conocimiento.

Metodología

El procedimiento a seguir para los concursos es el siguiente:

1. Se proponen las fechas y sedes para la realización de los concursos.
2. Se someten a aprobación de la Comisión de Planeación del Colegio del Nivel Medio Superior las fechas y sedes propuestas.
3. Se realiza y difunde la convocatoria de manera abierta a las diez Escuelas.

Posterior a esto dependiendo del concurso se realiza solamente el registro de los estudiantes o bien el registro y la recepción de proyectos en el Área de Programas Educativos y Personal Académico en las instalaciones del Colegio del Nivel Medio Superior. Realizado lo anterior se procede a la presentación de los mismos en la fecha y lugar aprobados por la comisión de planeación del CNMS para llevar a cabo la evaluación de los mismos. Para el caso de los proyectos los criterios que se evalúan son: funcionamiento del experimento, creatividad e innovación, originalidad, exposición y demostración.

En caso de que el equipo esté formado por dos participantes solo uno expondrá el trabajo pero ambos son evaluados por el jurado. Para dicha exposición deben considerar 10 minutos de presentación y 5 minutos de preguntas. El jurado está integrado por docentes externos a las escuelas participantes y la decisión es inapelable. Se premia a los tres primeros lugares, en caso de que la escuela sea representada por dos participantes, el premio se divide entre ambos; a los alumnos y asesores se les entrega una playera que los identifica en el evento, así como, constancia de participación.

RESULTADOS O APORTACIONES

Los objetivos del concurso además de resaltar la formación integral del estudiante, incluyen la divulgación de la ciencia, la tecnología e innovación en los jóvenes, así como el impulso de su desarrollo como científicos. Cabe resaltar que desde que se

inició con este proyecto, ha habido una respuesta muy favorable de parte de alumnos y profesores, así mismo, de docentes del nivel superior, quienes participan como evaluadores de estos proyectos.

Realizando un recuento desde 2006 a la fecha nos podemos dar cuenta que los estudiantes de las ENMS que han obtenido algún lugar en dicho concurso de manera ininterrumpida han sido Silao y Salvatierra.

Las escuelas ganadoras por año:

4. 2006. Silao, Pénjamo, Salvatierra
5. 2007. Guanajuato, Salvatierra, Silao
6. 2008. Salvatierra, Salamanca, Guanajuato
7. 2009. Celaya, Irapuato, Guanajuato, San Luis de la Paz
8. 2010. Silao, León, Pénjamo
9. 2011. La comisión de planeación decidió que no se efectuarán
10. 2012. Salvatierra, Guanajuato, Silao
11. 2013. León, Irapuato, San Luis de la Paz
12. 2014. Salamanca, Centro Histórico de León, Silao
13. 2015. León, Celaya, Salvatierra
14. 2016. Pénjamo, Pénjamo sede Moroleón, San Luis de la Paz

 UNIVERSIDAD DE GUANAJUATO Escuela del Nivel Medio Superior			
Concurso Institucional 2016			
Resultados Generales			
Biología			
Aciertos	Tiempo realizado	Nombre completo del alumno	Escuela del Nivel Medio Superior
35	0:22:15	Emilio Enrique Pérez González	Guanajuato
35	0:25:50	Gil Estéfano Rodríguez Rivera	Salamanca
35	0:33:29	Zayetzi Geraldine Sánchez Flores	Silao
34	0:17:15	Nayda Andrea Calderón Chávez	Celaya
34	0:25:01	Alejandra Álvarez Salinas	Celaya
34	0:29:17	Francisco Javier Granados Bárcenas	Celaya
34	1:07:00	Karla Estefanía Flores Mosqueda	Irapuato
33	0:41:07	Rodrigo González García	Salvatierra
33	0:55:00	Larissa de la Luz Nuñez Rodríguez	San Luis de la Paz
32	0:24:40	Daniela Doriguán Martínez	Celaya
32	0:42:10	Nayeli Guadalupe Aguilar Orozco	Pénjamo, sede Moroleón
31	0:38:17	Lorena Michel Díaz Cortés	Pénjamo, sede Moroleón
29	0:32:07	Marco Antonio Botello Barrera	Salvatierra
28	0:21:57	Pedro Javier Chávez Gutiérrez	Silao
27	0:32:15	Javier Tenorio Domínguez	Pénjamo, sede Moroleón
26	0:15:29	Emanuel Guadalupe Castillo Álvarez	Celaya
26	0:35:20	Carlos Eduardo Vera Ramos	Salvatierra
Núm de participantes	53		
Núm de resutados	50		
Calificación Mayor	50 aciertos		

Fuente: Base de datos de la Coordinación de Programas Educativos y Personal Académico del Colegio del Nivel Medio Superior de la Universidad de Guanajuato.

 Concurso Institucional 2016 Resultados generales por ENMS Biología			
Celaya			
Nombre completo del alumno	Asterios	Tiempo realizado	Asesor
Asierdo Alvarez Salinas	34	00:26:01	Beatriz Arellano Lara
Anely Yudith Ragaedro León	43	00:23:15	Beatriz Arellano Lara
Daniela Dorjahn Martínez	32	00:24:40	Beatriz Arellano Lara
Emanuel Guadalupe Castillo Álvarez	26	00:15:29	Beatriz Arellano Lara
Francisco Javier Granados Sánchez	34	00:26:17	Beatriz Arellano Lara
Nydia Andrea Calderón Chávez	34	00:17:15	Beatriz Arellano Lara
Guanajuato			
Nombre completo del alumno	Asterios	Tiempo realizado	Asesor
Arish Alacatz Mora Zamudio	39	00:30:43	Mra. del Socorro Villegas Gascó
Axel Cerrillo García	43	00:21:16	Mra. del Socorro Villegas Gascó
David Francisco Cruces González	47	00:18:10	Rosa Elena Lima Gómez
Enrique Esquivel Pineda González	35	00:22:15	Rosa Elena Lima Gómez
Jose Manuel Mosqueda Reyes	37	00:25:20	Rosa Elena Lima Gómez
Paulina Palacios González	40	00:21:38	Rosa Elena Lima Gómez
Irapuato			
Nombre completo del alumno	Asterios	Tiempo realizado	Asesor
Ara Solina Razo Jasso	35	00:20:45	Brigido Gallegos Sánchez
César Arturo Rangel Alfaro	36	00:43:30	Brigido Gallegos Sánchez
Érick Miguel Villaseca Martínez	40	01:05:00	Brigido Gallegos Sánchez
Karla Estefanía Flores Mosqueda	34	01:07:00	Brigido Gallegos Sánchez
Maria Fernanda Olmos Hernández	36	00:33:29	Brigido Gallegos Sánchez
León			
Nombre completo del alumno	Asterios	Tiempo realizado	Asesor
Alonso Guillermo Acuña	31	10:20:00	Cesar Aarón Mora Ramírez
Carlos Alfredo Rodríguez Guitiérrez	40	10:20:00	Cesar Aarón Mora Ramírez
Core Contreras Baez	36	10:20:00	Cesar Aarón Mora Ramírez
Vanesa Alba Bueno	37	10:20:00	Cesar Aarón Mora Ramírez
Valeria Mendoza Herrera	36	10:20:00	Cesar Aarón Mora Ramírez
Victor Manuel Promotor Zapot	42	10:20:00	Cesar Aarón Mora Ramírez
León, Centro Histórico			
Nombre completo del alumno	Asterios	Tiempo realizado	Asesor
Christian Gerardo Jasso Salinas	50	00:58:10	Ignacio Marín Moreno
José Luis Benito González	45	00:39:55	Ignacio Marín Moreno
Juan Manuel López Gaité	43	00:38:50	Ignacio Marín Moreno
Luzbeth Vázquez Gutiérrez	39	00:28:15	Ignacio Marín Moreno
María Guadalupe del Consuelo Hernández Marín	36	00:31:40	Ignacio Marín Moreno
Sandra Verónica Hernández Zúñiga	42	00:38:20	Ignacio Marín Moreno

Fuente: Base de datos de la Coordinación de Programas Educativos y Personal Académico del Colegio del Nivel Medio Superior de la Universidad de Guanajuato.

Considerando todo lo revisado podemos decir que la evaluación permite detectar si los problemas en el aprendizaje son generados por el propio docente, el alumno, los contenidos, las condiciones de enseñanza que se están propiciando, por el grupo de alumnos, etc. Por otra parte, sin la información obtenida mediante la evaluación, no sería posible tener fundamentos sólidos para realizar alguna mejora, reorientar el proceso o para informar y sugerir a los alumnos algunas acciones que optimicen su aprendizaje, desapareciendo con ello el objetivo académico de la evaluación como actividad de seguimiento del proceso educativo.

La ciencia y la tecnología son aspectos clave para elevar la calidad de vida. Ambas se desarrollan en lugares como las universidades y los centros de investigación requiriendo de profesionistas dedicados a las ciencias naturales y exactas, los cuales comenzaron a alimentar su gusto por la ciencia en algún momento de su vida.

La participación de alumnos y docentes en esta clase de eventos permite que se fomente las competencias in situ. También permite identificar las áreas de oportunidad de ambos, y a la Institución le permite ver si los programas vigentes se cumplen. Consideramos que los concursos institucionales han demostrado beneficiar a sus participantes tanto en su formación académica como en su desarrollo personal. Los concursantes y, especialmente, los ganadores, no sólo adquieren una gran cantidad de conocimientos y habilidades sobre la disciplina en que compiten, sino que además aumenta su autoconfianza, su disciplina, su desenvolvimiento y su motivación para estudiar, además, de que se está preparando a los nuevos investigadores, por ello la importancia de que como personal inmerso en el campo educativo sigamos propiciando este tipo de actividades académicas.

Podemos decir que la evaluación ofrece a los distintos actores educativos evidencia sólida de los avances en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido el esfuerzo está encaminado a fomentar la cultura de la evaluación, en cuyo marco los docentes puedan apreciar en su verdadera dimensión el significado de la evaluación educativa, y del proceso enseñanza – aprendizaje, e incorporarla como un componente habitual del desempeño docente, involucrándose activamente en ella, y estar dispuestos a utilizar la información resultante para innovar, sobre esa base, las propias prácticas.

BIBLIOGRAFÍA

- (Junio de 2009). Recuperado el 17 de julio de 2015, de La Reforma Integral de la Educación Media Superior, Ingreso al Sistema Nacional de Bachillerato: <http://www.slideshare.net/carlossilvazac/ingreso-al-snb-2784870>
- Díaz Barriga Arceo, F., & Hernández Rojas, G. (2002). *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo: una interpretación constructivista*. México: McGraw-Hill.
- López-Barraza, L. M. & Aguirre-Arias, N. (2015). Impacto del programa de concursos académicos para la enseñanza y divulgación de la ciencia, tecnología e innovación en Sinaloa (2012–2014). *Espacios Públicos*, 18(42) 157-178. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=67639329007>.
- Programas de Estudio vigentes del Plan 2010. Dirección del Colegio del Nivel Medio Superior, Universidad de Guanajuato.
- SEP. (Martes 21 de octubre de 2008). *Acuerdo 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato*. México.
- SEP. (Martes 21 de octubre de 2008). *Acuerdo 445 por el que se conceptualizan y definen para la Educación Media Superior las opciones educativas en las diferentes modalidades*.
- SEP. (Miércoles 29 de octubre de 2008). *Acuerdo 447 por el que se establecen las competencias docentes para quienes impartan educación media superior en la modalidad escolarizada*. México.

Dimensión dialógica y sustantiva del pensamiento crítico en los alumnos del área de la salud

Mercedez Bianey López Bojórquez

mebilobo@gmail.com

Nikell Esmeralda Zárate Depraect

senibaza@hotmail.com

María Concepción Mazo Sandoval

mariamazo63@gmail.com

RESUMEN:

Pensamiento crítico es el punto de conversación en cualquier universidad y asignatura, hoy, se pretende que los estudiantes desarrollen plenamente esta competencia, por lo cual se vuelve una exigencia por parte de los docentes conocer cuál es el nivel de comprensión que desarrollan los alumnos para partir de ahí y realizar planeaciones de acuerdo a las habilidades y conocimientos que se tienen que desarrollar, por lo tanto el objetivo de este artículo es comparar las dimensiones dialógica y sustantiva del pensamiento crítico que presentan los alumnos de primer año en el área de la salud a través del instrumento adaptado de Santiuste, Ayala, Barrigüete, García, González, Rossignoli, y Toledo (2001). Donde la metodología que se utiliza para su desarrollo corresponde al enfoque cualitativo observacional con análisis transversal descriptivo. La población del estudio son alumnos de primer año de Odontología y de Enfermería de una universidad pública en el Estado de Sinaloa, conformados por 49 y 37 estudiantes respectivamente. El instrumento utilizado fue el cuestionario de Santiuste et al. (2001) el cual está dividido en el análisis de dos dimensiones del pensamiento crítico (Dialógica y Sustantiva) mismas que se subdividen en las habilidades básicas de pensamiento (lectura, escritura, expresar oralmente). Los resultados preliminares indican que los estudiantes del área de la salud coinciden más en los ítems de la dimensión sustantiva, mientras que en la dialógica se encuentra una mayor dispersión de resultados, pero en esta última los alumnos de odontología muestran una mayor ventaja sobre los educandos de enfermería.

PALABRAS CLAVE: Pensamiento Crítico, Dimensión Dialógica, Dimensión Sustantiva, Alumno.

INTRODUCCIÓN

El pensamiento crítico se puede percibir como una habilidad exclusiva de las personas que poseen un coeficiente de inteligencia superior a los demás, y esto no es así ya que una persona puede ser un pensador crítico sin necesariamente ser etiquetado como inteligente (Paul & Elder, 2005), esto se debe a que el pensamiento crítico tiene cinco dimensiones las cuales ayudan a fortalecer tres habilidades básicas (lectura, escritura, expresar-escuchar) de los sujetos, dichas dimensiones corresponden a: lógica, contextual, pragmática, sustantiva y dialógica siendo las dos últimas las que se desarrollan y trabajan en el presente escrito, ya que son estas las que deben de ser fortalecidas durante toda la vida escolar, pues ayudan a que el sujeto desarrolle ciertas competencias que le permiten realizar actividades específicas de su profesión. Mientras que las tres primeras dimensiones son desarrolladas a lo largo de toda la vida del sujeto sin necesidad de ser fortalecidas con tareas específicas.

La inquietud por conocer que está pasando con los estudiantes universitarios que no desarrollan habilidades suficientes de lectura, escritura, expresión oral y escrita, para el nivel en que se encuentran, ha provocado que algunos teóricos construyan instrumentos para identificar cual es el nivel de pensamiento crítico en cada una de las dimensiones de éste, y poder entender porque los estudiantes que se encuentran en universidad no avanzan de la memorización al razonamiento, aun cuando se supone que en preparatoria, las dimensiones del pensamiento crítico ya han sido desarrolladas en su totalidad.

Si el estudiante sigue las prácticas tradicionales de leer, escribir, escuchar y memorizar hace que el contenido de los libros y el discurso de los docentes sea percibido sólo como información, pero si el alumno lee, escribe, escucha y reflexiona, permite que toda esa información se transforme en conocimiento lo cual es el objetivo de la educación actual; pues la información que al salir el sol es novedad, al llegar la tarde ya es obsoleto. Es por ello, que tanto maestro como alumnos deben de estar siempre preparados para los cambios teóricos y prácticos de la sociedad actual y no conformarse con una primera y única opinión, sea cual sea su formación o área de conocimiento. De tal modo que el objetivo de este trabajo es: Comparar las dimensiones dialógica y sustantiva del pensamiento crítico que presentan los alumnos de primer año en el área de la salud a través del instrumento de Santiuste et al. (2001).

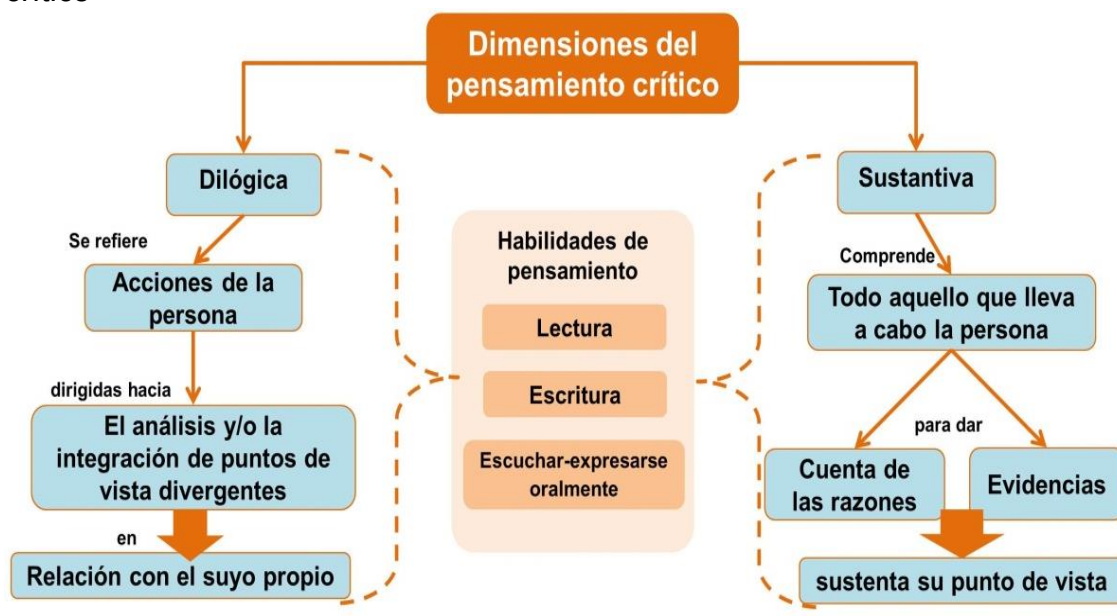
SUSTENTACIÓN

El pensamiento crítico es una capacidad intelectual que hace especial y diferente al sujeto que lo posee, debido a que para poder desarrollarlo es necesaria una serie de procesos, vivencias, estrategias y habilidades que el individuo debe de poseer, estas se adquieren con la práctica y la disciplina como lo precisa Tenias (2013), por esta razón es muy poco el porcentaje de las personas en una institución educativa (o fuera de ella) que pueden desarrollar un pensamiento crítico, y más aún que éste sea autodirigido y valioso (Marciales, 2003) Para definirlo existen una innumerable lista de autores (Estévez & Hoster, 2010; Ennis, 1993; Paul & Elder, 2005; Marciales, 2003; Santiuste, Ayala, García, González, Rossignoli y Toledo 2001; Sainz & Rivas, 2008), la mayoría coinciden al decir que es reflexivo, evaluativo, razonado y analítico que facilita la toma de decisiones y que además está compuesto por dimensiones, las cuales pueden ser de escritura, lectura o expresión oral.

El pensamiento crítico está conformado por cinco dimensiones (Santiuste et al., 2001): dimensión lógica (hace referencias a las conclusiones del sujeto), la dimensión pragmática (habilidades), dimensión contextual (conocimiento del entorno), dimensión sustantiva (argumentaciones para formar una opinión propia) y dimensión dialógica (análisis de distintas opiniones para compararlas con la percepción propia). En el presente escrito se retoman las dos últimas con sus tres

habilidades básicas del pensamiento: escribir, leer, expresión oral (Imagen 1), con la finalidad de evidenciar que un pensador crítico, no se queda solamente en el plano del pensamiento, sino también es necesario externarlo con actitudes, aptitudes, diálogos, habilidades de lectura y de escritura.

Imagen 1. Dimensiones dialógica y sustantiva y habilidades del pensamiento crítico



Fuente: Elaboración propia con datos de Marciales, 2003.

En la imagen 1 se pueden observar dos dimensiones de pensamiento crítico, las cuales buscan desarrollar las propias habilidades de pensamiento, con la diferencia que la dimensión dialógica hace un análisis del propio pensamiento del sujeto con relación a los puntos de vista de los otros, lo que le permite asumir otra manera de pensar y compararla con la de él mismo. Mientras que la dimensión sustantiva pretende evaluar el pensamiento con base en los datos, información y evidencias comparadas. La primera dimensión contrasta opiniones y la segunda adquiere información (Villa, 2012).

Por otra, parte Facione (2007) menciona que las habilidades cognitivas del pensamiento crítico son seis, y estas permiten que cada individuo formule su propia explicación de pensamiento crítico. Las habilidades corresponden a la interpretación, análisis, evaluación, inferencia, explicación y autorregulación. Apoyando a Facione, Paul y Elder (2005) consideran que la calidad del pensamiento crítico de una persona le permite o no, llevar una mejor vida tanto profesional como personal. Los pensadores críticos no son personas que hacen las actividades con rapidez, sino que se toman su tiempo para contrastar todos los posibles sucesos y de ese modo tomar la mejor decisión (Nieto & Valenzuela, 2013).

Una vez que se conocen las dimensiones del pensamiento crítico es pertinente presentar los elementos de él, los cuales han sido propuestos por Paul y Elder (2005) y corresponden a ocho en total: 1.-Propósito del pensamiento, en la cual se busca cumplir una meta o un objetivo; 2.-Pregunta en cuestión, misma que le permite al sujeto plantearse un problema o asunto; 3.-Supuestos, es la hipótesis de lo que se cree puede ser; 4.-Punto de vista, se refiere al marco de referencia, las perspectivas o la orientación con la que se quiere resolver algo; 5.- Información, son los datos con los que se cuenta; 6.-Conceptos, son las definiciones o axiomas que se conocen y dominan; 7.-Interpretación e inferencias, se refiere a las conclusiones a las que se llegó, la forma en que se pretende dar respuesta a una situación o un problema planteado; y por último, 8.-las implicaciones o consecuencias de estudio, problemas o situación.

Con estos elementos queda evidenciado que el pensamiento crítico es un proceso, parecido al método científico, por lo cual requiere que se esté practicando, y para ello se necesita de disciplina, la cual no estará presente si no existe una motivación por parte del sujeto para llevarlo a la práctica. Con base en la motivación para el pensamiento crítico Torres (2014) hace referencia que ser un buen pensador significa más que poseer habilidades de pensamiento crítico sino también poseer motivaciones, de actitudes y aptitudes, valores y hábitos mentales; para esto se debe partir de los intereses propios de los individuos y no imponerle los interés de otro sujeto, ya que eso solamente lo bloquea y lo limita a cumplir un objetivo ajeno.

El pensamiento crítico brinda la herramienta para que el sujeto conozca qué tipo de información va a emplear en una situación específica e identifique las dimensiones de pensamiento al igual que los elementos de él y así favorecer en el sujeto los procesos cognitivos. Pero éste no debe de ser impuesto ni se debe presionar al individuo para que adquiera un mayor nivel de pensamiento crítico; con relación a lo anterior, en las escuelas éste es una de las metas más deseadas por parte de los administrativos, docentes y los propios alumnos. Pues si el sujeto lograra obtener todos los elementos de pensamiento crítico llegarían a ser una persona plenamente desarrollada.

Marciales (2003) hace referencia a que la enseñanza y el aprendizaje del pensamiento crítico han recibido gran atención, pero lo relacionado a su formación, seguimiento y evaluación han sido descuidadas. Misma situación que sucede en todos los niveles educativos especialmente en la formación profesional, ya que aquí se limita a la transmisión de contenidos y desarrollo de habilidades y competencias que son útiles para una formación en específico, pues se tiene la idea que el pensamiento crítico ya está desarrollado desde las etapas de escolaridad anteriores, pero esto no sucede así, pues existe un gran número de estudiantes que deben el fracaso escolar a la falta de comprensión, asimilación y reestructuración de los nuevos conceptos y/o contenidos, lo cual sucede por no poseer un buen nivel de pensamiento crítico; de este problema se puede especular mucho pero poco se puede decir con certeza.

La metodología que se utiliza en el presente estudio, es comparativa de enfoque cualitativo observacional con análisis transversal descriptivo. La población del estudio corresponde a los alumnos de primer grado de Odontología y de Enfermería, de donde se tomó como muestra por conveniencia (un grupo de cada área que cursara la unidad de aprendizaje de pensamiento crítico), los cuales estaban conformados por 49 y 37 alumnos respectivamente. La recolección de los datos se hizo a través de la técnica de la encuesta con apoyo del cuestionario para pensamiento crítico diseñado por Santiuste et al. (2001) mismo que tiene un índice de confiabilidad de 0.90; tal cuestionario fue adaptado al contexto de estudio donde se le sumaron preguntas abiertas y de opción múltiple.

El instrumento consta de 39 preguntas mixtas, las cuales son analizadas descriptivamente a través del programa de SPSS (Statistical Product and Service Solutions V23). Las primeras seis preguntas corresponden a los datos sociodemográficos (categoría 1), la pregunta siete, ocho y nueve hacen referencia al tiempo de dedicación y gusto por la lectura (categoría 2), las 30 preguntas restantes abordan dos dimensiones del pensamiento crítico, dimensión dialógica (categoría 3) y dimensión sustantiva (categoría 4), las cuales a su vez se encuentran distribuidas de forma distinta para analizar las habilidades básicas del pensamiento: lectura, escritura y expresión oral quedando de la siguiente forma:

1. Dimensión dialógica:
 - Lectura dialógica.
 - Escritura dialógica.
 - Escuchar-expresar oralmente dialógico.
2. Dimensión sustantiva:
 - Lectura sustantiva.
 - Escritura sustantiva.
 - Escuchar-expresar oralmente sustantivo.

La primera categoría pretende conocer los datos generales de los estudiantes; la segunda categoría intenta examinar el tiempo que los alumnos dedican a estudiar y el gusto por la lectura; la tercera categoría considera la forma en que el educando analiza las opiniones o puntos de vista distintos al de él para dar una respuesta bien argumentada; la cuarta categoría examina como el alumno integra distintos puntos de vista para construir de forma razonada una opinión propia. Los resultados que se obtuvieron con el instrumento utilizado para la recolección de los datos son analizados a través del programa estadístico SPSS V23, en el cual los resultados arrojados son examinados a través de tablas estadísticas descriptivas, mismas que han sido clasificadas y estudiadas por medio de las cuatro categorías descritas.

RESULTADOS O APORTACIONES

Los resultados obtenidos se presentan a través de tablas descriptivas las cuales corresponden a una categoría en específico, la primera de ella corresponde a los

datos sociodemográficos (tabla 1), donde se puede apreciar que la edad prevaleciente de los estudiantes tanto en Odontología como en Enfermería es de 19 a 21 años, el género en su mayoría es femenino y la nacionalidad Mexicana aunque sí se encuentran estudiantes extranjeros, el estado civil con mayor porcentaje corresponde a los solteros, seguido de unión libre y casado, en las dos Licenciaturas, además de que un porcentaje considerable en ambas dice trabajar, lo cual es importante al tomar en cuenta el desempeño que se tiene en su formación. El municipio de procedencia en mayor porcentaje es el de Culiacán.

Tabla 1.- Datos sociodemográficos.			
Pregunta	Respuesta	Odontología	Enfermería
Edad	18 años o menos	36.7	18.9
	De 19 a 21 años	59.2	81.1
	De 22 a 24 años	2.0	
	28 años o más	2.0	
Género	Femenino	51.0	86.5
	Masculino	49.0	13.5
Nacionalidad	Mexicana	95.9	91.9
	Extrajera	4.1	8.1
Municipio de procedencia	Omitió	8.2	13.5
	Culiacán	61.2	67.6
	Salvador Alvarado	4.1	5.4
	Angostura	4.1	2.7
	Navolato	4.1	5.4
	Guasave	4.1	2.7
	Sinaloa de Leyva	8.2	2.7
	Ahome	2.0	
	San Ignacio	4.1	
Estado civil	Soltero	91.8	94.6
	Casado	2.0	2.7
	Unión libre	6.1	2.7
¿Trabaja?	Omitió	4.1	2.7
	Sí	24.5	24.3
	No	71.4	73.0
Fuente: Elaboración propia, Junio 2016.			

La tabla 2 muestra el tiempo que los alumnos dedican a estudiar y leer, en Odontología la mayoría dedica de cuatro a seis horas diarias a estudiar, mientras que en Enfermería el tiempo de dedicación es menor, al decir que es de una a tres horas, pero el gusto por la lectura sí es mayor en esta licenciatura, ya que en Odontología un 36.7 % dice que no le gusta leer, es importante decir que los odontólogos son formados para ejercer una profesión de manera práctica y no tanto analítica (FOUAS, 2016), aun así ello requiere de horas de lectura para poder comprender algunos temas y realizar distintos procesos, por lo cual el que no les guste leer puede afectar de manera directa su formación.

Tabla 2.- Datos de lectura.			
Pregunta	Respuesta	Odontología	Enfermería
¿Cuánto tiempo dedica a estudiar diariamente? (después de clase)	Nada		2.7
	De 1 a 3 hrs	14.3	81.1
	De 4 a 6 hrs	73.5	10.8
	De 7 a 9 hrs	10.2	2.7
	Más de 9 hrs	2.0	2.7
¿Le gusta leer?	Si	63.3	83.8
	No	36.7	16.2
¿Cuánto tiempo dedica a leer semanalmente? (además de las tareas)	No leo	30.6	5.4
	De 1 a 4 hrs	53.1	70.3
	De 5 a 8 hrs	10.2	16.2
	De 9 a 12 hrs	4.1	2.7
	Más de 12 hrs	2.0	5.4

Fuente: Elaboración propia, Junio 2016.

El resultado de la lectura en la dimensión sustantiva tiene mucha relación con el gusto por la lectura, ya que si no les gusta leer, difícilmente pueden desarrollar esta habilidad, la tabla 3 muestra los resultados obtenidos a éste rubro, donde se aprecia que los estudiantes de las dos licenciaturas consideran que solucionan problemas e identifican la información que es relevante y la que no lo es, al ubicarse los mayores porcentajes en estas dos preguntas.

Tabla 3.- Dimensión de pensamiento crítico: Leer Sustantivo							
1: Siempre, 2: Casi siempre, 3: Algunas veces, 4: Rara vez, 5: Nunca, 6: Omitió							
Pregunta		1	2	3	4	5	6
Cuando un autor expone varias posibles soluciones a un problema, valoro la utilidad de cada una de ellas.	Odontología	38.8	32.7	24.5	2.0	2.0	
	Enfermería	29.7	35.1	21.6	10.8	2.7	
Cuando un autor expone una solución a un problema, valoro si ha expuesto también todas las condiciones necesarias para ponerla en práctica.	Odontología	14.3	34.7	34.7	12.2	4.1	
	Enfermería	13.5	37.8	29.7	16.2	2.7	
Cuando leo un texto, identifico claramente la información irrelevante	Odontología	2.0	22.4	36.7	30.6	6.1	2.0
	Enfermería	32.4	35.1	18.9	10.8		2.7
Cuando leo un texto argumentativo, identifico claramente los argumentos que corroboran o refutan una tesis.	Odontología	12.2	40.8	32.7	12.2	2.0	
	Enfermería	16.2	40.5	29.7	13.5		
Cuando leo algo con lo que no estoy de acuerdo, busco razones contrarias a lo que se expone en el texto.	Odontología	34.7	36.7	22.4		4.1	2.0
	Enfermería	27.0	40.5	16.2	13.5	2.7	
Verifico la lógica interna de los textos que leo	Odontología	24.5	53.1	14.3	4.1		4.1
	Enfermería	29.7	35.1	16.2	18.9		
Cuando un autor expone varias posibles soluciones a un problema, valoro si todas ellas son igualmente posibles de poner en práctica.	Odontología	24.5	46.9	20.4	8.2		
	Enfermería	10.8	35.1	43.2	8.1	2.7	
Sé extraer conclusiones fundamentales de los textos que leo	Odontología	26.5	30.6	26.5	10.2	2.0	4.1
	Enfermería	18.9	32.4	35.1	8.1	5.4	
Sé diferenciar los hechos y las opiniones en los textos que leo.	Odontología	14.3	51.0	22.4	10.2	2.0	
	Enfermería	29.7	37.8	27.0	2.7	2.7	
Me planteo si los textos que leo dicen algo que esté vigente hoy en día	Odontología	20.4	28.6	28.6	16.3	2.0	4.1
	Enfermería	21.6	24.3	29.7	21.6	2.7	
Cuando leo un texto, sé si el autor trata de dar una opinión, exponer un problema y sus soluciones, explicar unos hechos, entre otros	Odontología	18.4	38.8	36.7	4.1	2.0	
	Enfermería	21.6	37.8	24.3	13.5	2.7	
Cuando leo un texto, identifico claramente la información relevante	Odontología	36.7	42.9	16.3	2.0	2.0	
	Enfermería	45.9	29.7	8.1	13.5	2.7	

Fuente: Elaboración propia, Junio 2016.

En cuanto a la facilidad para identificar textos argumentativos, diferenciar un hechos de opiniones, la vigencia de los textos, la extracion de conclusiones y la tipificación del autor al expresarse en un texto, los estudiantes dicen hacerlo en su mayoría solo algunas veces, al ser esta la opción que más se repite en ambas licenciaturas, es necesario mencionar que los alumnos de odontología son quienes presentan mayores porcentajes en las casillas de siempre y casi siempre.

Tabla 4.- Dimensión de pensamiento crítico: Leer Dialógico							
1: Siempre, 2: Casi siempre, 3: Algunas veces, 4: Rara vez, 5: Nunca, 6: Omitió							
Pregunta		1	2	3	4	5	6
Cuando leo una opinión o una tesis que está de acuerdo con mi punto de vista, tomo partido por ella sin considerar otras posibles razones contrarias a la misma.	Odontología	14.3	16.3	38.8	18.4	10.2	2.0
	Enfermería	5.4	37.8	32.4	21.6	2.7	
Cuando leo la interpretación de un hecho, me pregunto si existen interpretaciones alternativas.	Odontología	18.4	44.9	28.6	4.1	2.0	2.0
	Enfermería	8.1	35.1	48.6	5.4	2.7	
Cuando leo una opinión o una tesis, no tomo partido por ella hasta que dispongo de suficiente evidencia o razones que la justifiquen.	Odontología	16.3	40.8	32.7	6.1	4.1	
	Enfermería	16.2	35.1	27.0	18.9	2.7	
Cuando leo algo con lo que no estoy de acuerdo, considero que puedo estar equivocado y que sea el autor el que tenga la razón.	Odontología	18.4	34.7	32.7	8.2	2.0	4.1
	Enfermería	21.6	40.5	29.7	5.4	2.7	
Fuente: Elaboración propia, Junio 2016.							

La tabla 4 muestra los resultados de los estudiantes en la lectura de la dimensión dialógica, donde se aprecia que las licenciaturas sí tiene diferencias notables, ya que el puntaje más alto en las casilla de siempre y casi siempre de enfermería se encuentra en la pregunta que hace referencia al posible cambio de opinion cuando se lee un texto y el conformarse con la opinión de un autor sin buscar alternativas, mientras que los estudiantes de odontología tienen el porcentaje más alto en la pregunta que se cuestiona por interpretaciones alternativas de un hecho y en la busqueda de evidencias que justifiquen la opinion del autor; esto indica que los estudiantes de odontología suelen ser más criticos y reflexivos al leer, y que los de enfermería no buscan distintas fuentes de información para llegar a una conclusion más enriquecedora y propia, al decir que se conforman con la opinión de un solo autor y no dudan de él o no buscan otras alternativas.

Tabla 5.- Dimensión de pensamiento crítico: Expresar por escrito (Sustantivo).							
1: Siempre, 2: Casi siempre, 3: Algunas veces, 4: Rara vez, 5: Nunca, 6: Omitió							
Pregunta		1	2	3	4	5	6
Cuando busco información para redactar un trabajo, juzgo si las fuentes que manejo son fiables	Odontología	38.8	30.6	22.4	8.2		
	Enfermería	37.8	35.1	18.9	5.4	2.7	
Cuando un problema tiene varias posibles soluciones, soy capaz de exponerlas por escrito, especificando sus ventajas e inconvenientes.	Odontología	30.6	34.7	24.5	8.2		2.0
	Enfermería	16.2	32.4	32.4	13.5	5.4	
Cuando escribo las conclusiones de un trabajo, justifico claramente cada una de ellas.	Odontología	18.4	49.0	26.5	6.1		
	Enfermería	21.6	35.1	29.7	8.1	2.7	2.7
Cuando escribo sobre un tema, diferencio claramente entre hechos y opiniones	Odontología	18.4	44.9	24.5	6.1	2.0	4.1
	Enfermería	27.0	37.8	27.0	2.7	2.7	2.7
Cuando debo argumentar por escrito sobre un tema, expongo razones tanto a favor como en contra del mismo	Odontología	22.4	36.7	30.6	8.2		2.0
	Enfermería	16.2	37.8	29.7	13.5	2.7	
Cuando expongo por escrito una idea que no es la mía, menciono las fuentes de las que proviene	Odontología	26.5	32.7	28.6	8.2	4.1	
	Enfermería	18.9	18.9	48.6	8.1	5.4	
Fuente: Elaboración propia, Junio 2016.							

La tabla 5 expresa los porcentajes obtenidos en el expresar por escrito de la dimensión sustantiva, donde los estudiantes de las licenciaturas de Enfermería y Odontología dicen tener mayor facilidad al juzgar las fuentes de información que utilizan, exponer ventajas y desventajas de un problema por escrito, argumentar por escrito un tema y citar las fuentes que utilizan, lo cual indica que son capaces de realizar escritos con normativas de escritura; pero se les dificulta escribir conclusiones justificadas y diferenciar un hecho de una opinión al escribir.

Tabla 6.- Dimensión de pensamiento crítico: Expresar por escrito (Dialógico).							
1: Siempre, 2: Casi siempre, 3: Algunas veces, 4: Rara vez, 5: Nunca, 6: Omitió							
Pregunta		1	2	3	4	5	6
En mis trabajos escritos, además de la tesis principal sobre el tema, expongo opiniones alternativas de otros autores y fuentes.	Odontología	12.2	38.8	40.8	8.2		
	Enfermería	13.5	27.0	35.1	18.9		
Cuando debo redactar un trabajo, expongo interpretaciones alternativas de un mismo hecho, siempre que sea posible.	Odontología	8.2	53.1	30.6	8.2	5.4	
	Enfermería	10.8	37.8	37.8	8.1	5.4	
Fuente: Elaboración propia, Junio 2016.							

La tabla 6 menciona el expresar por escrito pero esta vez de la dimensión dialógica, en ella se observa que a los estudiantes de odontología se les facilita más esta dimensión al tener los porcentajes más altos en siempre y casi siempre, mientras que los alumnos de enfermería se posicionan en la opción de algunas veces, esta categoría indica la facilidad de los sujetos al exponer interpretaciones alternativas de un mismo hecho ya sea como opinión propia o de otros autores.

Tabla 7.- Dimensión de pensamiento crítico: Escuchar y expresar oralmente (Sustantivo).							
1: Siempre, 2: Casi siempre, 3: Algunas veces, 4: Rara vez, 5: Nunca, 6: Omitió							
Pregunta		1	2	3	4	5	6
Cuando expongo oralmente una idea que no es mía, menciono las fuentes de las que proviene.	Odontología	22.4	22.4	26.5	22.4	6.1	
	Enfermería	27.0	27.0	18.9	21.6	5.4	
Cuando un problema tiene varias posibles soluciones, soy capaz de exponerlas oralmente, especificando sus ventajas e inconvenientes.	Odontología	18.4	38.8	24.5	8.2	6.1	4.1
	Enfermería	18.9	40.5	18.9	16.2	5.4	
En los debates, sé justificar adecuadamente por qué considero aceptable o fundamentada una opinión.	Odontología	18.4	51.0	26.5	20		2.0
	Enfermería	24.3	10.8	45.9	16.2	2.7	
En los debates, sé expresar con claridad mi punto de vista.	Odontología	26.5	40.8	20.4	12.2		
	Enfermería	21.6	24.3	37.8	10.8	2.7	2.7
Fuente: Elaboración propia, Junio 2016.							

El escuchar y expresar oralmente en la dimensión sustantiva, se ve reflejado en la tabla 7, la cual hace referencia a la expresión verbal del sujeto y la postura que presenta al hablar de un tema con información que no es de él. Al igual que la categoría anterior los alumnos de odontología tienen los puntajes más altos en las casillas de siempre y casi siempre en todas las preguntas, mientras que enfermería distribuye en partes muy similares los porcentajes a las respuestas de siempre, casi siempre, algunas veces y rara vez.

Tabla 8.- Dimensión de pensamiento crítico: Escuchar y expresar oralmente ((Dialogico).							
1: Siempre, 2: Casi siempre, 3: Algunas veces, 4: Rara vez, 5: Nunca, 6: Omitió							
Pregunta		1	2	3	4	5	6
Cuando participo en un debate, me pregunto si hay interpretaciones alternativas de un mismo hecho.	Odontología	18.4	42.9	34.7	2.0	2.0	
	Enfermería	27.0	27.0	29.7	13.5	2.7	
En los debates, busco ideas alternativas a las que ya han sido manifestadas.	Odontología	10.2	34.7	42.9	6.1	4.1	2.0
	Enfermería	8.1	24.3	48.6	10.8	8.1	
Fuente: Elaboración propia, Junio 2016.							

Analizando la misma categoría pero dentro de la dimensión dialógica se halla la tabla 8, la cual busca conocer la forma en que los estudiantes se cuestionan sobre alternativa de un mismo problema, en ella se puede observar que los alumnos de odontología expresan con mayor frecuencia esta habilidad al inclinarse sus resultados con mayores porcentajes en la casilla de siempre y casi siempre, mientras que enfermería se ubica en la opción algunas veces.

Es importante resaltar que los alumnos de odontología en la mayoría de las categorías presentaron resultados favorables en comparación con los estudiantes de enfermería, ya que los primeros son los que sobresalen en aspectos de ambas dimensiones pero mayormente en la dimensión dialógica al expresar que toman en cuenta distintas opiniones y puntos de vista para formular una idea propia y buscan alternativas para dar solución a un problema sin quedarse con una primera opinión.

A manera de conclusión se puede decir que las dimensiones dialógica y sustantiva del pensamiento crítico son necesarias para desarrollarse como un profesional competente en cualquier área de conocimiento, ya que estas dos son las que le permiten al sujeto cuestionarse sobre la veracidad de un hecho o de una opinión, aunque estas son desarrolladas desde la secundaria (Facione, 2007), es importante que sigan siendo fomentadas en todo el transcurso de la formación profesional y social de los estudiantes. De modo que el cuestionario de Santiuste et al. (2001) debería ser conocido, dominado y aplicado por los profesores universitarios encargados de impartir materias que preparan el pensamiento crítico en los estudiantes de nuevo ingreso, esto con la finalidad de conocer cuál es el dominio que ellos tienen sobre estas dos dimensiones de pensamiento crítico y partir de ahí para preparar sus clases y ayudar a que los estudiantes las desarrollen de manera más productiva y enriquecedora tanto en el plano profesional como el personal.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ennis, R. (1.993). Critical thinking assessment. *Theory into practice*, 32, 179-186.
- Estévez, M, & Hoster, B. (2010). El Desarrollo del Pensamiento Crítico por medio de la Evaluación. *II Congreso Internacional de DIDACTIQUES*. Girona, España.
- Facione, P. (2007). Pensamiento Crítico ¿Qué es y Por qué es Importante?. *Insight Assessment*, 23-56. Recuperado en Abril 2016, de <http://www.insightassessment.com>
- Facultad de Odontología de la Universidad Autónoma de Sinaloa (FOUAS), (2016). Perfil de egreso. Recuperado en Junio 2016 de: <http://odontologia.uas.edu.mx/index.php?op=egreso>
- Marciales, V. R. G. (2003). *Pensamiento crítico: diferencias en estudiantes universitarios en el tipo de creencias, estrategias e inferencias en la lectura crítica de textos*. (Tesis Doctoral, no publicada). Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Educación. Madrid, España.
- Nieto, A. M. & Valenzuela, J. (2013). Condicionantes intelectuales en la mejora del pensamiento crítico. *Anuario de Psicología*, 43(3), pp. 349-362 Barcelona, España.
- Paul, R. & Elder, L. (2005). *Una guía para los educadores en los estándares de competencia para el pensamiento crítico. Estándares, principios, desempeño, indicadores y resultados con una rúbrica maestra en el pensamiento crítico*. Estados Unidos: Fundación para el Pensamiento Crítico.
- Sainz, C. Rivas, S. F. (2008). Evaluación en pensamiento crítico: una propuesta para diferenciar formas de pensar. *Ergo*, 22(23), 25-66 Facultad de Filosofía, Universidad veracruzana. Recuperado en Abril 2016 de: <http://cdigital.uv.mx/bitstream/123456789/38320/1/2008222325-66.pdf>
- Santiuste, B. V. Ayala, C. Barrigüete, C. García, E. González, J. Rossignoli, J., y Toledo, E. (2001). *El pensamiento crítico en la práctica educativa*. Madrid: Fugaz Ediciones.

- Tenias, P. M. J. (2013). Pensamiento crítico en La universidad de la postmodernidad. *TRILOGÍA*, 7, 55-66.
- Torres, M. N. Y. (2014) *Pensamiento crítico y cuestiones socio-científicas: un estudio en escenarios de formación docente*. (Tesis Doctoral, no publicada) Universidad de Valencia. España.
- Villa, P. N. E. (2012). *Inteligencia emocional, motivación para el pensamiento crítico y rendimiento académico en estudiantes de Psicología*. (Tesis de Maestría, No publicada). Universidad Autónoma de Nuevo León. San Nicolás de los Garza Nuevo león.

El Aprendizaje Basado en Problemas: propuesta educativa para mejorar la motivación en los estudiantes de la Licenciatura en Gericultura

Javier Guadalupe Gallardo Rubio
javiergallardorubio@gmail.com

Dilcia Denyss Zurita Camacho
dilciazurita@gmail.com

Irma Osuna Martínez
osunamtzir@gmail.com

RESUMEN:

Introducción. Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) es una estrategia educativa empleada por primera vez en la Carrera de Medicina de la Universidad de McMaster en 1969; se basa esencialmente en un modelo pedagógico cuya base fundamental es la resolución de problemas basados en objetivos específicos de estudio, planteados a los estudiantes por el docente para que éste los resuelva de manera autónoma; el profesor busca mejorar la iniciativa de los alumnos y motivarlos, mientras que el estudiante interacciona y aprende en un ambiente de trabajo colaborativo, por tanto, el ABP es una estrategia de aprendizaje que incrementa la motivación de los alumnos por el estudio y favorece su crecimiento académico. **Objetivo:** Implementar el ABP como propuesta educativa en los alumnos de la Licenciatura en Gericultura de la Universidad Autónoma de Sinaloa para incrementar su motivación hacia el estudio y por tanto favorecer su crecimiento académico. **Material y método:** Estudio cualitativo-Transversal. Aplicando una Rúbrica de Motivación Por ABP. Muestra: 25 alumnos, realizando análisis de estadística descriptiva. **Resultados:** el 60% está completamente de acuerdo que el ABP facilita la comprensión del aprendizaje, por tanto les causa motivación, mientras el 30% está de acuerdo, y el 10% está indeciso. La motivación es una pieza fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje, el ABP es el método apropiado para despertar el interés motivacional de los estudiantes por su aprendizaje, favorece el aprovechamiento académico con muchas ventajas sobre motivación e implicación de los alumnos en su estudio. Además se considera una metodología de trabajo sencilla y práctica.

PALABRAS CLAVE: Aprendizaje Basado en Problemas, Motivación, Estudiantes, Universidad, Gericultura.

INTRODUCCIÓN

En la actualidad existe una gran relación entre lo cognitivo y lo motivacional, de manera que las tendencias educativas de los últimos años se han caracterizado por prestar particular atención a factores que influyen directamente en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, como lo son: rendimiento académico, estrategias de aprendizaje y la motivación, con la finalidad de conocer más sobre cómo y cuáles son las formas en que aprenden los estudiantes y el tipo de estrategias que los motivan a aprender mejor y a obtener mejores resultados de sus evaluaciones. Es la motivación uno de los elementos fundamentales para mejorar el interés y crecimiento académico de los universitarios, pues facilita el desarrollo de habilidades como la creatividad, la reflexión y la toma de decisiones.

El Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) contribuye al desarrollo de diversas habilidades en los alumnos como el aprendizaje activo y significativo, la búsqueda y selección de información, el análisis y la lógica de pensamiento para la solución de problemas. Como respuesta a la gran demanda de jóvenes sinaloenses que egresan del bachillerato y aspiran ingresar a la carrera de medicina, la Universidad Autónoma de Sinaloa apertura en 2011 la carrera de Técnico superior universitario (TSU) en Gricultura, en respuesta a las exigencias sociales y a la posterior realización de un estudio de mercado con valoración de las necesidades de atención a la salud de la población, considerando el fenómeno de transición demográfica con el consecuente incremento de población de adultos mayores de 60 años, el incremento en la esperanza de vida, en la cual se observa que al prolongarse los años de vida se incrementan las enfermedades crónico degenerativas y por consecuencia sus complicaciones, lo que repercute en la calidad de vida. Esta licenciatura obedece no sólo a la demanda de la juventud, sino a la necesidad de enfrentar el grave problema del envejecimiento de la población mexicana que cada vez es más alto. México se convertirá en un país que tendrá más viejos que niños: en la actualidad son 100 menores de 15 años por cada 25 personas de la tercera edad; en menos de 30 años existirá la misma cantidad de niños y viejos, y en el 2050 el país tendrá 166 adultos mayores por cada 100 niños. (INEGI, 2010) y por lo anteriormente expuesto, es necesario que los docentes utilicen estrategias de enseñanza que motiven a los futuros gericultistas. Con base a lo anterior, en esta investigación se implementa el ABP como propuesta educativa en los alumnos de la Licenciatura en Gricultura de la Universidad Autónoma de Sinaloa para incrementar su motivación hacia el estudio y por tanto favorecer su crecimiento académico.

SUSTENTACIÓN

El proceso de aprendizaje en el ámbito universitario, no sólo debe estar centrado en la transmisión-recepción de conocimientos, también se deben tener en cuenta aspectos personales relacionados con la motivación como las metas, objetivos, percepciones, intereses, que son factores que intervienen directamente en el ámbito socio-afectivo y motivacional de un estudiante; todos estos factores deben utilizarse para mejorar la calidad del aprendizaje, a la vez que propician que los estudiantes desarrollen estrategias propias que le permitan aprender a aprender. Uno de los factores más determinantes para que los estudiantes alcancen mejores niveles de aprovechamiento, es la motivación, factor que se expresa mediante el entusiasmo con que desempeñan sus actividades académicas tanto dentro como fuera del aula, cuando exista motivación se llevará un proceso de aprendizaje más positivo y enriquecedor.

La labor docente actual, encuentra algunas deficiencias en los estudiantes, tal vez la más importante sea la falta de motivación que muestran por aprender, misma que se ve reflejada en desinterés y apatía dentro del salón de clases; una causa aparente que puede generar esta falta de motivación, puede ser que las estrategias de

enseñanza implementadas por el profesor no son las adecuadas, ya que actualmente estas estrategias deben estar orientadas a formar estudiantes motivados para aprender y a adquirir conocimientos profundos que permanezcan con el tiempo. (Torres, 2013)

Por lo antes expuesto, es necesario mencionar que uno de los propósitos de la metodología del ABP es crear entornos de aprendizaje más motivadores mediante el desarrollo de habilidades para resolver problemas; es una estrategia de trabajo activa que favorece el aprendizaje significativo, la capacidad de análisis y reflexión, y que además fomenta en los estudiantes actitudes positivas hacia el aprendizaje ya que en su aplicación se respeta la autonomía del estudiante, y el plantear problemas para que los resuelvan como punto de partida o estímulo para obtener los conocimientos, son factores que influyen directamente en el grado de motivación de los alumnos. (Pérez-Aranda, Molina-Gómez, Domínguez y Rodríguez, 2015)

Branda (2001) hace referencia a que el uso de ABP aumenta significativamente la motivación y la actitud inquisitiva tanto de estudiantes como de docentes, pues es una metodología integradora interdisciplinaria, multifacética y estimulante, que aumenta el sentido de la responsabilidad y de la organización, facilitando el aprendizaje individual y colaborativo.

Durante la implementación del ABP como estrategia didáctica, se ha logrado identificar el efecto que se produce en el aprendizaje, dentro de las más importantes destacan:

- a. Facilita la comprensión de los nuevos conocimientos.
- b. Promueve la disposición afectiva y la motivación de los alumnos, indispensables para lograr aprendizajes significativos.
- c. Fomenta en el alumno una actitud positiva hacia el aprendizaje.
- d. Provoca conflictos cognitivos en los estudiantes.
- e. En el ABP el aprendizaje resulta de la colaboración y la cooperación. (López, 2008)

Ante lo anterior, el ABP representa una alternativa a la enseñanza tradicional a través de la cual, se estimula a los estudiantes para que se involucren más en su aprendizaje pues es una estrategia motivacional que desarrolla la posibilidad de interactuar con la realidad, observar y aplicar los resultados obtenidos de dicha interacción.

Etimológicamente motivación procede del latín *motivus* o *motus* que significa causa del movimiento, sin embargo existen múltiples interpretaciones del concepto motivación, cada una de ellas con unos u otros matices en función de la aplicación que se requiera de ésta; en relación a motivación en el ámbito académico Campanario (2002) señala que la motivación es una variable indispensable para que se produzca el aprendizaje, en la que motivar al estudiante es lograr que trabaje activa y colaborativamente dentro del aula, despertando su interés por medio de la sensibilización y concientización a dirigir sus esfuerzos para alcanzar sus metas.

Ralda, Mendoza, Rodríguez y Alegría (s/f), definen la motivación como un estímulo que mueve a un individuo a que se comporte de determinada manera, con la finalidad de alcanzar un objetivo, del mismo modo señalan que éste estímulo puede ser externo (motivación intrínseca) o interno (motivación extrínseca), en esta última el docente juega un papel importante pues en sus manos está implementar cambios motivacionales los cuales pueden ser positivos o negativos, e influir en el alumno para que logre sus objetivos.

Dentro del ambiente del aula, existen factores relacionados con la práctica docente que apoyan al desarrollo de la motivación: la metodología, la recompensa, y la forma en que el maestro ejerce su autoridad; es responsabilidad del docente crear estrategias que faciliten el logro motivacional para alcanzar un objetivo de aprendizaje, y lo puede hacer de distintas formas: la principal consiste en hacer interesantes sus clases, o bien, podría utilizar el sistema de recompensa para invitar al estudiante a mejorar su rendimiento, mostrándose como un profesor positivo capaz de entrenar y desarrollar habilidades y los estilos de aprendizaje más adecuados de sus estudiantes para favorecer en ellos el auto concepto positivo y disminuir su ansiedad, estrés, timidez, inseguridad, entre otros. Del mismo modo, Meinardi (2006) señala que es indispensable que el docente se involucre en plantear situaciones nuevas a los estudiantes o bien cuestiones conocidas pero a las que frecuentemente se presta poca atención, que resulten atractivas de manera que despierten interés y deseo de resolverlas.

Por lo anteriormente mencionado, Rodríguez-Martínez, de la Rosa, Pérez-Aranda y Molina (2015), afirman que utilizar la metodología del ABP ayuda en gran medida a que los estudiantes mantengan buen nivel de motivación en sus clases, lo que indirectamente influye en su rendimiento académico.

El docente deberá monitorear la existencia de objetivos de aprendizaje adecuados al nivel de desarrollo de los alumnos, y permitir al estudiantado generar un espacio de reflexión, permiso de error y replanteo, orientando la falta de conocimiento y habilidades de manera eficiente y eficaz hacia la búsqueda de la mejora. De hecho, los mejores profesores que han tenido discusiones en sus clases sobre resolución de problemas y sobre otros contextos que tienen que ver con la enseñanza, son igualmente de exigentes con las investigaciones que realizan y sobre sus trabajos académicos. (Bain, 2007)

Otro aspecto importante a considerar como factor motivante o desmotivante dentro de las metodologías de enseñanza es la evaluación, en este sentido Tapia (1997) menciona la importancia de incorporar la evaluación a lo largo del curso para que sea considerada por los estudiantes como una vía para aprender y reforzar la confianza del alumno en sus posibilidades, y en consecuencia su motivación hacia el aprendizaje.

En este mismo sentido, la evaluación en el ABP es un proceso dinámico, una herramienta mediante la cual el estudiante a la par con el docente se responsabilizan

de evaluar el proceso formativo, representando una forma de retroalimentación en la que el alumno identifica sus fortalezas y debilidades, de manera que le permita analizar y mejorar las deficiencias identificadas. Además, la evaluación es un proceso activo en el que los alumnos deben participar evaluándose ellos mismos (autoevaluación), a sus compañeros y al docente (co-evaluación) para determinar los resultados del proceso en sí, lo que a la vez resulta interesante y motivador para el estudiante.

Con base a todo lo anteriormente mencionado, se realiza una investigación cualitativa-transversal. Primero se elabora la planeación didáctica con método ABP, posteriormente, se aplica el cuestionario para conocer motivación, voluntad y esfuerzo de hábitos de estudio y aprendizaje (Monroy, 2010) y una Rúbrica de Motivación por ABP de elaboración propia, aplicados conjuntamente posterior a la aplicación del ABP. Muestra: 25 alumnos del sexto semestre de Licenciatura en Gricultura, que cursan la materia de Activación Física en el Adulto mayor, realizando análisis de estadística descriptiva.

RESULTADOS

En cuanto a los resultados de la Rúbrica de Motivación por ABP de elaboración propia, se encontró que el 60% está completamente de acuerdo que el ABP facilita la comprensión del aprendizaje, por tanto les causa motivación, mientras el 30% está de acuerdo, y el 10% está indeciso. Además, el 55% de los alumnos está completamente de acuerdo que es más entretenida la clase con el uso del ABP mientras que el 40% solo está de acuerdo y el 5% se encuentran indecisos; asimismo, el 65% está completamente de acuerdo que el uso del ABP contribuye a los temas abordados en la asignatura de activación física en el adulto mayor, mientras que el 30% solo están de acuerdo y 5% está indeciso. También el 80% de los alumnos están completamente de acuerdo de que el docente realmente tuvo el dominio del tema al momento de desarrollar la clase, mientras el 20% solo está de acuerdo, igualmente, el 50% de los alumnos están completamente de acuerdo a que asisto a la clase de activación física porque es parte del plan de estudios; mientras que el 25% solo está en acuerdo y el 15% está en desacuerdo, finalmente, el 75% de los alumnos sienten que la forma como se impartió este tema influyó positivamente en su formación académica mientras que el 25% está de acuerdo.

Mientras que los resultados del cuestionario para conocer la motivación, voluntad, esfuerzo y hábitos de estudio (Monroy, 2010), muestran que de los 25 estudiantes, el 50% dedica 10 horas semanalmente al estudio; el 17% dedican entre 10 y 20 horas; y 33% dedica más de 20 horas. .Pérez-Aranda, Molina-Gómez, Domínguez y Rodríguez, (2015) exteriorizan que los estudiantes realmente necesitan cierta motivación ya que los alumnos en este nivel aún son dependientes, de sus maestros o de sus compañeros, Aunque también se encuentra factores que puedan ocasionar que los alumnos no le dediquen tiempo suficiente al estudio.

El 75%, habitualmente estudia un poco todos los días, el 17% habitualmente estudia solo para los exámenes y el 8% habitualmente estudia solo los fines de semana. Referente a esto, McLean (2003) señala que el ABP maximiza la iniciativa estudiantil, favoreciendo las horas de estudio independiente, autoevaluación y el logro de buenas y nuevas relaciones entre el docente y sus estudiantes, cuestión que beneficia el clima del aula donde el docente es considerado como un maestro motivador.

En cuanto a los problemas que los estudiantes perciben como aquellos que pueden interferir en sus estudios, refieren los siguientes: el 14 % menciona a los profesores, el 12% la cantidad de trabajos, el 11% señala la necesidad de obligarse a prestar mayor atención, además otro 11% dice que antes de iniciar las tareas académicas resaltan aquellos aspectos que les resultan novedosos; el 9% es por problemas familiares y por la ansiedad; el 8% son problemas afectivos o falta de interés; el 7% reconoce que es por falta de esfuerzo; el 5% es por salidas nocturnas; el 4 % por no tener la capacidad de afrontar la tarea y el 2% por deficiencia en formación previa. Durón y Oropeza en 1991 clasifican en cuatro los factores que interviene en el desempeño académico: el primero es el factor Fisiológico y dentro de él incluye: cambios hormonales, endocrinológicos, problemas de salud, entre otros; el segundo factor es el Pedagógico y todo lo que se relacione con la calidad de la enseñanza; el tercer factor lo menciona como el Psicológico, factor básico para que se desarrolle el aprendizaje y el cuarto y último es el factor Sociológico, en el que se incluye las particularidades familiares y socioeconómicas de los estudiantes.

Esta situación reflejada en resultados anteriores se explica considerando el modelo de enseñanza utilizado por la mayoría de los profesores y la diversidad de alumnos y de factores personales y motivacionales que intervienen directa o indirectamente en el proceso de enseñanza aprendizaje, y que representan verdaderos obstáculos que impiden perfeccionar el proceso de enseñanza aprendizaje.

Por tanto puede concluirse que:

La motivación es una pieza fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje y el ABP es el método apropiado para despertar el interés motivacional de los estudiantes por su aprendizaje; favorece el aprovechamiento académico con muchas ventajas sobre la motivación e implicación de los alumnos en su estudio. El ABP desafía a que los estudiantes se involucren más con su propio aprendizaje pues les brinda la posibilidad de aprender a través de problemas reales y cotidianos, lo que aumenta su atención, interés y motivación. Además se considera una metodología de trabajo sencilla y práctica que permite utilizar una enseñanza capaz de promover la reflexión de los estudiantes y el aprendizaje basado específicamente en la solución de los problemas.

El ABP es una herramienta que estimula la motivación intrínseca del estudiante al involucrarlo en la resolución de problemas de lo que será su práctica profesional,

haciéndole ver la importancia y la necesidad de aprender cosas nuevas para resolver dichos problemas, fomenta el autoaprendizaje y lo ayuda a construir su pensamiento crítico, acercándolo a su aprendizaje y mejorar este proceso eliminando la desmotivación y el desinterés.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Libros.

- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia: Publicaciones de la Universidad de Valencia.
- INEGI, (2010). Los adultos mayores en México. Perfil socio demográfico al inicio del siglo XXI, México.

Revista.

- Meinardi, E. (2006). El problema de plantear problemas. *Revista Exactamente*, 12(36), 36-39.

Electrónicos.

- Branda, L. (2001). Aprendizaje basado en problemas, centrado en el estudiante, orientado a la comunidad. *Aportes para un cambio curricular en Argentina*, 79-101. Recuperado de: <http://www.hmft.byethost9.com/tres.pdf?ckattempt=1>
- Campanario, J. M. (2002). Asalto al castillo: ¿ A qué esperamos para abordar en serio la formación didáctica de los profesores universitarios de ciencias? *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, 20(2), 315-326. Recuperado de: <https://ddd.uab.cat/pub/edlc/02124521v20n2/02124521v20n2p315.pdf>
- Durón, T. L., y Oropeza, T. R. (1999). Actividades de estudio: análisis predictivo a partir de la interacción familiar y escolar de estudiantes de nivel superior. *Documento de trabajo, Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México*. Recuperado de: <https://www.uv.mx/cpue/num12/opinion/completos/izar-desempeno%20academico.html>
- López, C. M. A. (2008). El aprendizaje basado en problemas. Una propuesta en el contexto de la Educación Superior en México. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/311/31111811003.pdf>
- McLean, A. (2003). The motivated school. Recuperado de: <https://books.google.com.mx/books?hl=es&lr=&id=IIDEOGuJ304C&oi=fnd&pg=PP2&dq=The+motivated+school.+&ots=pGnEw9KPzV&sig=qAWf-FNRoN0cY6HJM75Ubru7bwg#v=onepage&q=The%20motivated%20school.&f=false>
- Pérez-Aranda, J. R., Molina-Gómez, J., Domínguez, R. L. D., y Rodríguez, M. D. C. . (2015). El Aprendizaje Basado en Problemas como herramienta de

- motivación: reflexiones de su aplicación a estudiantes de GADE. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*. 8(4), 189-207. Recuperado de: http://refiedu.webs.uvigo.es/Refiedu/Vol8_4/REFIEDU_8_4_2.pdf
- Ralda, G. H., Mendoza, M. J. L., Rodríguez, R. L., y Alegría, R. C.(s/f) El ABP como técnica de enseñanza, para elevar la calidad educativa en la escuela de medicina del IESCH (Desde el punto de vista psicopedagógico). Recuperado de: http://sibiesch.dns2go.com/dig/pu/20_08/1/6.pdf
- Rodríguez-Martínez, de la Rosa, Pérez-Aranda y Molina. (2015) Análisis de la Motivación y Rendimiento Académico utilizando el Aprendizaje Basado en Problemas con Estudiantes de Ciencias de la Salud: Terapia Ocupacional. Recuperado de: http://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/10824/MC%20Rodr%C3%A9quez_resumenes%20CUICIID%202015.pdf?sequence=1
- Tapia, A. (1997). Motivar para el aprendizaje. Teoría y estrategias. Barcelona: Edebé. Recuperado de: <https://books.google.com.mx/books?id=15zVQwAACAAJ&dq=%C2%A0Motivar+para+el+aprendizaje.+Teor%C3%ADa+y+estrategias.&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwi2ncmo0IzNAhUM9WMKHSVKCaAQ6AEIKDAA>
- Torres, T. C., (2013) Aprendizaje Basado En Problemas (ABP) Como Estrategia Didáctica Aplicada a la Formación de Dermatólogos. (Ensayo de Titulación) Recuperado de: [http://repository.unimilitar.edu.co/bitstream/10654/11047/1/APRENDIZAJE%20BASADO%20EN%20PROBLEMAS%20\(ABP\)%20COMO%20ESTRATEGIA%20DID%20CTICA%20APLICADA%20A%20LA%20FORMACI%20LOGOS.pdf](http://repository.unimilitar.edu.co/bitstream/10654/11047/1/APRENDIZAJE%20BASADO%20EN%20PROBLEMAS%20(ABP)%20COMO%20ESTRATEGIA%20DID%20CTICA%20APLICADA%20A%20LA%20FORMACI%20LOGOS.pdf)

Estrategias de aprendizaje situado para el fortalecimiento de la lectura

Regina Dajer Torres
regina_dajer@hotmail.com
Adoración Barrales Villegas
adoración01@hotmail.com
Lilia Esther Guerrero Rodríguez
legro@hotmail.com

RESUMEN

La lectura es una de las actividades con las que mayor frecuencia se enfrentan los estudiantes de cualquier nivel educativo, los universitarios no están exentos, al contrario la lectura es una herramienta que les permitirá no sólo acceder al conocimiento, sino que además serán capaces de generarlo y difundirlo.

Sin embargo, una problemática cada vez más evidente es el escaso o a veces nulo hábito lector con el que los estudiantes universitarios cuentan, por lo que es necesario fortalecer éste hábito si deseamos formar futuros profesionistas reflexivos, críticos y creativos.

La Universidad Veracruzana está consciente de esta problemática y ha implementado en todos sus Programas Educativos la Experiencia Educativa de Lectura y Redacción a través del Análisis del Mundo Contemporáneo con la finalidad contribuir al desarrollo de las competencias comunicativas y de autoaprendizaje de los estudiantes en el nivel superior, puesto que constituyen la base para la adquisición y generación de saberes, así como para la gestión, interacción y autorregulación en todo ámbito.

De esta manera los estudiantes continúan su aprendizaje de la lectura y la escritura mediante estrategias diversas para la lectura, la comprensión del entorno (disciplinar, social, cultural, político, económico) nacional e internacional y la escritura de textos académicos de manera responsable, honesta y solidaria. El curso-taller se evalúa continua, cuantitativa y cualitativamente, a través de un examen departamental y de la producción escrita durante el periodo académico, atendiendo a criterios genérico-discursivos y de adecuación, coherencia, cohesión y corrección textual.

PALABRAS CLAVE: Estrategias, aprendizaje situado, fortalecimiento, lectura.

INTRODUCCIÓN

La lectura es un hábito que el estudiante debería adquirir desde edades tempranas; sin embargo como lo mencionamos con anterioridad no siempre es así, a medida que el alumno transita a grados superiores va perdiendo interés por la lectura y la relaciona con prácticas aversivas y obligadas a lo largo de su vida académica.

La lectura es la llave a la puerta del conocimiento y es una herramienta extraordinaria de trabajo intelectual porque pone en acción nuestra mente, aumenta la inteligencia. Además amplía nuestra cultura, nos brinda información y conocimientos, exige una participación activa, una actitud dinámica y contribuye al desarrollo de la imaginación y la creatividad.

Por tal razón es necesario reencantar a los jóvenes universitarios para que vuelvan a leer para que experimenten nuevamente la sensación que brinda conocer la vida, el

ambiente, las costumbres, el pensamiento y las creaciones de los grandes hombres que han hecho la historia, de viajar con la imaginación a lugares lejanos, de sentir el suspenso por descubrir cuál es el final del texto, de ampliar el vocabulario, de escribir correctamente, etc.

En este sentido uno de los propósitos de la Experiencia Educativa Lectura y Redacción a través del análisis del mundo contemporáneo es que el estudiante desarrolle sus habilidades de lectura en el nivel universitario, analizando textos diversos acerca del mundo contemporáneo y de su disciplina, mediante la aplicación de estrategias de lectura con el fin de continuar su proceso de aprendizaje en los ámbitos personal, académico y profesional.

SUSTENTACIÓN

Saber leer es quizá el mayor apoyo con que cuentan los estudiantes de todos los niveles educativos, máxime en el nivel universitario, para la adquisición y la transmisión del conocimiento en nuestra vida cotidiana, pero también en el mundo académico. Por ello es de gran importancia que los jóvenes adquieran y desarrollen esta habilidad desde pequeños, pues a medida que van avanzando en su trayectoria el nivel de exigencia se va incrementando, lo que requiere un mayor hábito lector.

La lectura es una actividad que se encuentra implicada en la mayoría de actividades de nuestra vida cotidiana: de manera consciente o inconsciente leemos todos los días los precios de las cosas, las señales de tránsito, la publicidad que nos rodea, los periódicos para estar informados, hojeamos las revistas en los estancillos, ¿Por qué entonces a pesar que la lectura nos rodea, a los jóvenes no les gusta leer o lo hacen muy poco?

Por el nivel en el que se encuentran, se espera de los estudiantes de licenciatura un nivel de lectura de al menos 250 palabras por minuto, el dominio de 40, 000 palabras y la lectura mínima de 2 libros al año.

De acuerdo con el último censo de lectura, (INEGI, 2015: párr. 6) indica que los jóvenes de entre 18 años y más en el Estado de Veracruz leen poco menos de tres libros al año de lectura, su nivel de lectura oscila aproximadamente entre 100 y 150 palabras por minuto, se expresan con apenas 2000 palabras como lo muestra la figura 1.



Fuente: INEGI 2015

Observando estas cifras, estamos convencidas que los problemas lectores son uno de los principales causantes del fracaso académico, por ello es importante que tanto maestros como los padres de familia detecten las dificultades en la lectura cuanto antes implementando estrategias que promuevan el gusto por la misma en los estudiantes desde pequeños y fortaleciéndolas a medida que éstos avancen a niveles superiores.

Una estrategia que nosotras recomendamos para abatir el problema de falta de hábito de lectura en nuestros alumnos es el Aprendizaje Situado, ya que en palabras de Frida Díaz Barriga (2003) es un aprendizaje de conocimiento y habilidades en el contexto que se aplica a situaciones cotidianas reales. Es también un proceso en el que los estudiantes se integran de manera gradual en una comunidad de prácticas sociales.

Díaz Barriga (2006: 18-30) nos presenta algunas de las estrategias de enseñanza centradas en el aprendizaje experiencial y situado. Las estrategias son las siguientes:

1. Aprendizaje centrado en la solución de problemas auténticos.
2. Análisis de casos.
3. Método de proyectos.
4. Prácticas situadas o aprendizajes *in situ* en escenarios reales.
5. Aprendizaje en el servicio (*service learning*).
6. Trabajo en equipos colaborativos.
7. Ejercicios, demostraciones y simulaciones situadas.
8. (NTIC) Aprendizaje mediado por las nuevas tecnologías de la información y comunicación.

Para fines de nuestra propuesta elegimos trabajar con las siguientes estrategias:

Desde la gestión del **aprendizaje sustentable** las estrategias que consideramos que nos podrían resultar más operativas para la solución de este problema fueron:

- De lo simple a lo complejo: Proponemos que las lecturas iniciales sean sencillas, claras, tal vez fábulas y cuentos; y que poco a poco se vaya

elevando el nivel para llegar a lecturas que impliquen la comprensión, la reflexión y la crítica, propiciando.

- De lo fácil a lo difícil: Con la elevación del nivel de complejidad de las lecturas se espera que en las lecturas los estudiantes se identifiquen palabras desconocidas y que además de investiguen, se discriminen ideas centrales de las secundarias, se asuma una postura ideológica y se argumente y se fundamente el porqué de ella.

Por lo que se refiere a la **mediación pedagógica** pensamos que la estrategia que podría brindarnos mejores resultados es:

- Mediación y ambientes multimodales de aprendizaje: Dado que hoy en día a los jóvenes no son afectos a leer en medios impresos la solución está en mediar su aprendizaje a través del fomento por la lectura en dispositivos electrónicos tales como: el celular, tabletas electrónicas, plataformas y redes sociales en internet, etc.

Finalmente en lo que respecta a las estrategias de **aprendizaje situado** la estrategia que creemos es de mayor utilidad para resolver esta problemática es:

- Problemas: El análisis de los problemas se dará a través de los sucesos que acontecen en el mundo contemporáneo en debates, discusiones dirigidas, paneles, mesas redondas, etc.

RESULTADOS O APORTACIONES

El presente trabajo muestra los resultados de la puesta en práctica de una serie de estrategias de aprendizaje situado con miras al fortalecimiento de la lectura, la cual se llevó a cabo con 20 estudiantes de la Facultad de Pedagogía de la Universidad Veracruzana Región Poza Rica-Tuxpan durante el periodo comprendido del 1 de febrero al 27 de mayo del presente año.

Los estudiantes de la Experiencia Educativa de Lectura y Redacción a través del análisis del mundo contemporáneo deben contar con un hábito lector y con un nivel comprensión y reflexión adecuadas al contexto universitario en el que se encuentran.

Sin embargo la experiencia nos muestra que no siempre es así. Aquí es en donde el profesor se enfrenta a qué estrategias ha de diseñar para revertir tal situación, nuestra propuesta abarca una serie de estrategias de aprendizaje situado, las cuales consideramos convenientes para abatir dicha problemática.

A continuación describiremos una serie de actividades basadas en el Modelo de los cuatro componentes de Van Merrenböer (Citado por Peñalosa 2014: 88-90) que desarrollamos con el fin de intervenir con los estudiantes mencionados:

A. Tareas de Aprendizaje: Es el primer componente del modelo y consiste en el diseño de actividades que desde lo más simple a los más complejo, de lo fácil a lo difícil, el abordaje se haría de a siguiente manera:

1. **El primer paso es sensibilizar al estudiante** acerca de la importancia de la lectura en su vida personal, académica, y profesional.

- Plenaria en la que se discute el hábito lector de cada estudiante: frecuencia con la que leen, preferencia de lecturas...
- Lectura del texto de Juan Villoro "Qué leen los que no leen".
- Conclusión ¿Qué importancia tiene la lectura en tu vida personal y académica?

2. **Acercamiento a la lectura**

El acercamiento a la lectura se logró mediante:

- Lectura de textos modelos: fábulas, cuentos, textos expositivos y argumentativos.
- Práctica de las fases de la lectura: prelectura, lectura y postlectura.
- Identificación de estrategias de prelectura, de lectura y de postlectura.

3. **Lectura analítica**

- Práctica de lectura en la que se desmenuza un texto en las partes que lo conforman para determinar su intención comunicativa, así como el objetivo del autor.

4. **Lectura de comprensión**

- Práctica de lectura en la que se identifiquen el mensaje del autor explícito del autor y determinar si cuenta con uno implícito.

5. **Lectura de reflexión**

- ¿Qué reflexión me provoca la lectura?, ¿Cambió mi opinión?

6. **Lectura crítica**

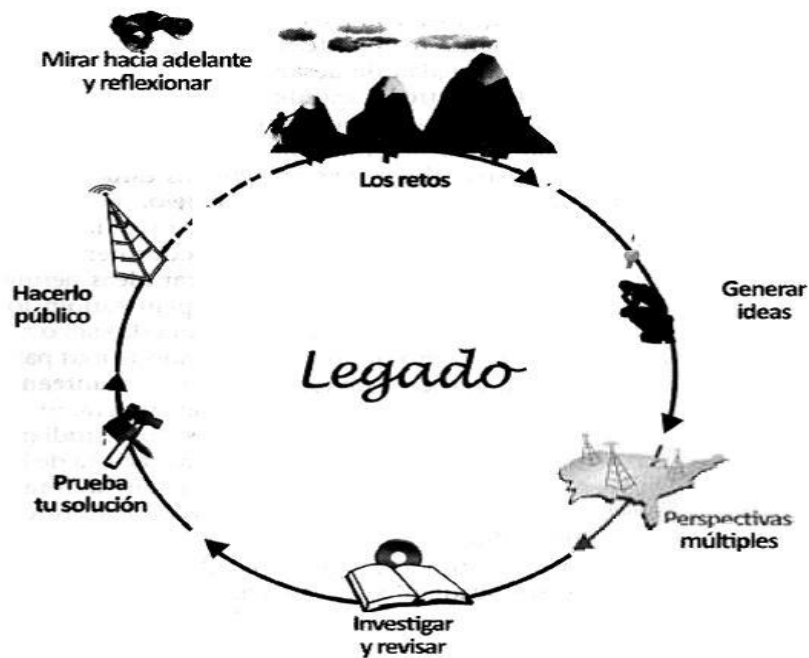
- Realizar una actitud indagadora antes, durante y después que le permita asumir una postura frente al texto. ¿Cuál es la fuente?, ¿Qué espera de mí el autor?, ¿Cuál es el tono del texto?, ¿Qué postura adopto frente al texto?

B. Información de apoyo: Es el segundo componente del Modelo y consiste en la construcción de información que realice la función de andamiaje en los estudiantes, información que les sirva de apoyo en la gestión y construcción de su aprendizaje.

1. La Información de Apoyo.

- Fábulas: La vaca y el pollito, La mosca que quería ser águila,
- Microcuentos: El dinosaurio de Augusto Monterroso, El emigrante de Luis F. Lomelí, Había una vez de José Emilio Pacheco, etc.

- Cuentos: La niña perversa de Jehanne Charles. El almohadón de plumas de Horacio Quiroga, Amor secreto de Manuel Payno
 - Colección de la Biblioteca del Universitario 53 tomos de grandes exponentes de la literatura universal.
 - ¿Qué ves? Texto publicado en MSN
 - Reinventar el libro de Juan Villoro
 - La lectura en la era digital de Isabel Galina
 - Síndrome del cuello de de Nasheli Escobar
2. Analizar estrategias cognitivas
- De prelectura: Observación, vistazo, lectura de imágenes, consulta de sinopsis y reseñas.
 - De lectura: Subrayar, palabras clave,
 - De postlectura: Paráfrasis, mapas mentales y conceptuales, resúmenes, analogías, inferencias
3. Analizar modelos.
- Después de una revisión exhaustiva de diferentes modelos llegamos a la conclusión que el modelo Instruccional de Star Legacy de Schwartz et. (Citado por Peñalosa, 2014: 90-93) al. nos pareció muy viable para el diseño de actividades de lectura y redacción a través del análisis del mundo contemporáneo, ya que lo trascendental de este modelo es la transferencia de lo aprendido en clase en situaciones reales similares.



Modelo Instruccional Star legacy (adaptado de Schwartz et al., 1999).

c. Información procedimental: Es el tercer componente del modelo de Van Merrienböer ofrece la información justo a tiempo a los aprendices del conocimiento.

1. Diseñar información procedimental

- Planteo de situaciones que permitan el análisis, la discusión y el debate en sucesos que acontecen en la cotidianeidad, por ejemplo: Atentados terroristas, Legalización de la marihuana, Reforma educativa, Derechos humanos, etc.

2. Analizar reglas cognitivas

- Decálogo de la lectura
- Respeto a las ideas de los demás
- Respeto a los derechos del autor

3. Analizar conocimiento previo pre requerido

- Normativa ortográfica
- Tipos de lectura
- Prosas de base
- Tipología textual
- Búsqueda de información
- Selección de información

D. Práctica de parte de las tareas: La última parte del desarrollo del Modelo de los Cuatro Componentes de Van Merrenböer incluye ejercicios para el dominio de elementos específicos de las tareas que requieren práctica.

1. Diseñar prácticas de parte de las tareas

Una vez realizados el análisis de los temas hacer transferencia, toma de decisiones, analogías en situaciones similares.

Los resultados de la puesta en práctica de estas estrategias de aprendizaje situado fueron realmente satisfactorios, entre los logros más significativos que alcanzamos fueron:

- Los estudiantes participaron en el evento Martes de Lectores y lecturas que consiste en invitar a un estudiantes o académico para que comparta con la audiencia un texto que haya leído y que haya sido de su entero agrado, nuestros alumnos participaron de las dos formas: como audiencia no sólo escuchando la disertación del ponente, sino además cuestionando aspectos que despertaron su interés de la obra analizada; también participaron como invitados presentando ellos mismos una obra.
- Se organizaron debates después de la lectura de textos breves que permitían la adopción y defensa de una postura mediante argumentos sólidamente fundamentados.

- Se realizó la lectura de un libro perteneciente a la Colección de la Biblioteca del Universitario editada por la Universidad Veracruzana y después se redactó una reseña crítica sobre el mismo.
- Se llevó a cabo una campaña para promover la lectura en el marco de la celebración del Día Internacional del libro.
- Los jóvenes leyeron el texto: Derecho humano al medio ambiente sano para el desarrollo y bienestar y al agua potable y saneamiento y después desde su disciplina redactaron un ensayo en el que argumentaron su postura fundamentándola con otros textos que abordaban la misma temática.

Para finalizar sólo nos resta que agregar que la problemática de la falta del hábito lector en el estudiante universitario es tan antigua como la lectura misma, y no esperamos resolverla de un día para otro, pero con pequeñas acciones emprendidas como las que realizamos en esta estrategia de intervención, los docentes de la Facultad de Pedagogía de la Universidad Veracruzana Campus Poza Rica estamos contribuyendo con nuestro granito de arena para erradicarla de nuestra aulas.

BIBLIOGRAFÍA

- Díaz Barriga, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. Recuperado desde: <http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-arceo.htm> Consultado el 25 de Julio de 2016
- Díaz Barriga, F. (2006). Enseñanza situada. Vínculo entre la escuela y la vida. México: McGraw-Hill Interamericana
- INEGI (2015) Estado de la lectura en México. Recuperado desde: <http://caniem.org/estado-de-la-lectura-en-mexico-a-mayo-de-2015/> Consultado el 30 de junio de 2016.
- Peñalosa, E. (2014). Estrategias docentes con tecnologías: Guía práctica. México: Pearson.

Retos de la evaluación del aprendizaje en la educación superior: el caso de la Universidad Autónoma de Baja California

Yaralin Aceves Villanueva

yaralin@uabc.edu.mx

Yéssica Martínez Soto

yessicams@uabc.edu.mx

Yoshie Adaemi Bio Olguín

yoshie.bio@uabc.edu.mx

RESUMEN:

El presente artículo tiene como propósito dar a conocer los retos que enfrenta la evaluación del aprendizaje en la educación superior, a partir del análisis centrado en la concepción del proceso de evaluación en docentes de cinco Unidades Académicas de distintas áreas del conocimiento del Campus Mexicali de la Universidad Autónoma de Baja California; identificando la incidencia de elementos y condiciones necesarias que marcan las distintas aportaciones teóricas, con el fin de proponer estrategias para fortalecer este proceso para que sea acorde al enfoque por competencias. El método es de tipo cuantitativo y se utilizó una encuesta estructurada de forma auto aplicable dirigida a los docentes, la población objeto de estudio estuvo constituida por una muestra de docentes de la Facultad de Ciencias Sociales y Políticas, Enfermería, Ingeniería, Pedagogía y del Instituto de Ciencias Agrícolas. Uno de los hallazgos principales de este estudio, es que la forma de concebir la evaluación del aprendizaje en algunas áreas del conocimiento sigue siendo tradicionalista, a pesar de que sus planes de estudio estén basados bajo el mismo modelo educativo; por ello se infiere que el perfil de los docentes influye en las formas utilizadas para evaluar el aprendizaje lo cual pudiera subsanarse con una constante capacitación en el área de evaluación del aprendizaje por competencias.

PALABRAS CLAVE: evaluación, aprendizaje, competencias, docentes.

INTRODUCCIÓN

La evaluación como tarea inherente al proceso de enseñanza y aprendizaje constituye un campo interminable de análisis y reflexión, desde sus elementos básicos hasta los más complejos; indagar en sus prácticas, procesos, actores y normativas amplía la comprensión de uno de sus objetivos principales: dar cuenta del nivel y calidad de los aprendizajes logrados. Aunado a ello, la evaluación permite retroalimentar y emprender acciones de mejora (Pimienta, 2012) alejándonos de una concepción tradicional de evaluación centrada en la simple generación de números para la certificación de niveles (Boud y Falchikov 2006, en Padilla, Gil, Rodríguez, Torres y Clares, 2010).

En este sentido, McDonald et al. (2000) refieren que algunas consecuencias negativas de la evaluación tradicional son: centrar la enseñanza solo en lo que se considera fácil de evaluar, lo cual estimula a que los alumnos se centren en aprender solamente los aspectos que se evalúan para acreditar e ignoran información importante no evaluables; por ende, otra consecuencia negativa suele ser que los alumnos adoptan métodos de estudio no deseables influidos por la naturaleza de las

tareas de evaluación. Tomando en cuenta las consecuencias anteriores, se resalta que los métodos de evaluación tradicionales pueden tener efectos opuestos a los que se desean.

Por otro lado, Cano (2008) señala que la educación basada en competencias tuvo una gran aceptación dado que además de desarrollar conocimientos y habilidades, desarrolla actitudes y valores, incorporando así, talentos que la educación tradicional no consideraba, permitiendo de esta forma brindar a la sociedad personas con una formación integral.

Con base en lo anterior, la evaluación del aprendizaje basada en competencias permite evaluar no solo conocimientos, sino también habilidades, actitudes y valores necesarios en la presente era del conocimiento; donde el contar con un bagaje amplio de información ya no es suficiente, más bien, se requiere además el desarrollo de habilidades para buscar, encontrar y aplicar lo aprendido; por lo tanto, estos cuatro elementos son los que se desean desarrollar en el proceso de enseñanza-aprendizaje y por consecuente, evaluarlos con el propósito de constatar la adquisición de los mismo.

Sin embargo, en la educación superior, no todos los docentes cuentan con formación pedagógica, dado que la mayoría de ellos se han apropiado de las habilidades docentes a través de la práctica, por lo cual, se infiere que en la práctica la evaluación del aprendizaje se sigue realizando en algunos casos, de forma tradicional.

Es por ello, que el presente artículo tiene como propósito dar a conocer los retos que enfrenta la evaluación del aprendizaje en la educación superior, a partir del análisis centrado en la concepción del proceso de evaluación en docentes de cinco Unidades Académicas (UA) de distintas áreas del conocimiento del Campus Mexicali de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC); identificando la incidencia de elementos y condiciones necesarias que marcan las distintas aportaciones teóricas, con el fin de proponer estrategias para fortalecer este proceso para que sea acorde al enfoque por competencias logrando así evaluar tanto conocimiento, como habilidades, actitudes y valores.

SUSTENTACIÓN

Marco Teórico

La evaluación y su importancia

El término evaluación es derivado del latín *valere* cuyo significado es valorar, en este tenor, la Real Academia Española (RAE, 2012) determina que evaluar consiste en señalar el valor de algo, específicamente en el ámbito de la educación, evaluar es estimar los conocimientos, aptitudes y rendimiento de los alumnos.

Por otro lado, medir consiste en recabar información, ordenarla y emitir un numeral a partir de su comparación con una unidad definida (Frola, 2008); por ello, la medida es base de la evaluación, aunque esta última va más allá de la medición; así mismo, calificar en la evaluación es necesario, sin embargo, calificar no es lo mismo que evaluar, dado que calificar es simplemente el procedimiento para entablar una correspondencia entre los puntajes obtenidos en una escala y los rangos que representan los juicios valorativos (Frola, 2008 y Pimienta, 2012).

Con base en lo anterior, evaluar es un proceso más complejo, Pimienta (2012), refiere que la evaluación es la valoración que se emite de un desempeño evidente, la cual permite retroalimentar y tomar decisiones; aunque es probable, que para emitir dicha valoración se requiera medir y calificar.

Sin embargo, es común que se pierda el principal sentido de la evaluación. Como se menciona en el párrafo anterior, este proceso permite detectar si el aprendizaje se está consolidando. Si la evaluación fuera vista por todos los docentes desde esta perspectiva, este proceso contribuiría más a la capacidad de los alumnos de aprender por sí mismos, beneficiando así a la sociedad del aprendizaje (Boud y Falchikov, 2006, en Padilla et al., 2010).

En cambio, al ver la evaluación meramente como un proceso de certificación (evaluación tradicional) ha generado consecuencias negativas a la educación y por ende a la sociedad; en primer punto, el docente suele centrarse meramente en lo que se considera fácil de evaluar, lo cual provoca que los alumnos se centren solo en aquellos aspectos que se evalúan para acreditar ignorando información, habilidades y actitudes importantes no evaluables. Aunado a lo anterior, otra consecuencia negativa suele ser que los alumnos adoptan métodos de estudio no adecuados influidos por la naturaleza de las tareas de evaluación. Ahora bien, es importante destacar que los métodos de evaluación tradicionales pueden tener efectos opuestos a los que se desean (McDonald et al., 2000).

En esta misma línea, Ruíz (2010) señala algunas características que hacen deficiente a la evaluación tradicional, las cuales se presentan a continuación:

- 1) Los parámetros suelen ser determinados solamente por el docente;
- 2) Se emiten notas cuantitativas sin criterios claros que las argumenten;
- 3) Habitualmente se lleva a cabo con el propósito de aprobar o reprobar al alumnado en una asignatura en particular;
- 4) Los criterios los establece el docente sin tomar en cuenta la opinión de los alumnos;
- 5) Suele penalizar los errores y estos no se consideran para la mejora del aprendizaje;
- 6) Son pocas las oportunidades para el auto-mejoramiento, dado que los resultados de la evaluación son definitivos, sin oportunidad de corrección o mejora;
- 7) Se asume como un instrumento de control y de selección externo;
- 8) Se considera como un fin en sí misma, limitada a la constatación de resultados.

De acuerdo a lo mencionado hasta el momento, la evaluación no puede centrarse en la obtención de una calificación ni mucho menos a evaluar solo la repetición de información, la evaluación debe de ir mucho más allá, debe tender a evaluar las habilidades cognitivas de orden superior, por lo cual no se debe limitar a papel y lápiz, sino que se requieren instrumentos complejos y variados (McDonald, et al. 2000). Por ello, como lo resalta Linn y Baker (1996, en Padilla et al., 2010) es necesario incrementar el número de tareas y que estas requieran a los alumnos “pensar, decidir y actuar en el mundo real” (p.2).

Es por ello que el proceso de evaluación debe ser inseparable al proceso de aprendizaje, ya que quien aprende necesita saber si aprendió, que tanto aprendió y a qué nivel de pensamiento lo aprendió.

Características de la Evaluación

Con el propósito de que la evaluación sea lo más objetiva posible, diversos autores como lafrancesco (2005); Ramírez y Albarrán (2009) han propuesto que este proceso debe cumplir con las siguientes características:

La evaluación del aprendizaje debe de ser integral, esta primera característica se refiere a que la evaluación debe visualizar el programa como un todo (Ramírez y Albarrán, 2009); debe “abarcas todos los elementos que intervienen en la actuación educativa” (Grau y Gómez, s.f., p.9). En este mismo sentido, lafrancesco (2005) alude que es necesario asumir nuevos roles en el proceso de la evaluación con el fin de poder constatar los avances en los alumnos desde las diversas perspectivas de aprender a ser, aprender a saber, aprender a saber hacer y aprender a aprender. A su vez, Jiménez, González y Hernández (2010) señalan que la evaluación debe “considerar no sólo los aspectos cognoscitivos sino también psicomotores y afectivos” (p.4).

La segunda característica de la evaluación es ser metódica; en otras palabras, debe estructurarse de acuerdo a algún método o procedimiento (Ramírez y Albarrán, 2009). En este tenor, Frola (2008), refiere la importancia de cada una de las fases del proceso evaluativo, el cual consta de siete pasos con el fin de asegurar la calidad del mismo, los cuales son planeación del proceso, elaboración del instrumento, preparación, aplicación, calificación, comunicación de los resultados y acompañamiento hacia la mejora.

La tercera característica es que debe ser participativa, en este sentido, Jiménez et. al. (2010) indican que la evaluación debe ser “un proceso socializado desde su concepción, fases y procedimientos” (p.4). Por su parte, lafrancesco (2005) puntualiza que “la evaluación requiere de la participación de diferentes personas” (p.43). Esto con el fin de consensuar diferentes intereses, valores y puntos de vista; por ello, debe permitirse que los diferentes actores participen en este proceso y propiciar la implementación de la autoevaluación y la coevaluación, además de la heteroevaluación, la cual suele ser la más recurrente.

La cuarta característica a destacar es la de la continuidad. En este sentido, Jiménez et al. (2010) señalan que la evaluación debe ser un proceso que debe realizarse a lo largo del ciclo, en diferentes momentos, y no solamente al final.

La última característica a resaltar es el *feedback* (retroalimentación), la cual es una condición necesaria para que la evaluación se oriente al aprendizaje brindando la posibilidad de mejora (Ibarra y Rodríguez, 2010 en Fernández, s.f.); Klenowski (2005) menciona que realizar *feedback* es parte de las tareas del profesor en la evaluación por competencias, buscando siempre ayudar al alumno a perfeccionar su trabajo o desempeño. En este mismo sentido, Villardón (2006) señala que el *feedback* debe ofrecerse en el momento oportuno para que sea útil a los alumnos, con una frecuencia adecuada y con el suficiente nivel de detalle centrándose la información al alumnado en el aprendizaje más que en las calificaciones.

Aunado a lo anterior, Herrington y Herrington (1998, en Villardón, 2006) mencionan que existen cuatro elementos fundamentales para la evaluación de competencias, los cuales son: el contexto, el alumno, la autenticidad de la actividad y los indicadores, sobre esto refieren que:

- Se debe diseñar un contexto que refleje las condiciones bajo las cuales operará el desempeño.
- El estudiante debe actuar de forma eficaz con el conocimiento adquirido y producir resultados.
- La actividad debe implicar desafíos complejos, poco estructurados, que requieren juicio y un conjunto de tareas complejas y la evaluación debe ser parte de la misma actividad. La evaluación debe estar integrada en la actividad.
- Las evidencias son las producciones que reflejan la existencia de aprendizaje. Se procura la validez y fiabilidad de estas evidencias con criterios adecuados para calificar la variedad de productos (p.63).

En este tenor, el enfoque por competencias requiere que el alumno tenga un aprendizaje activo; y que el profesor implemente estrategias que favorezcan el rol activo del alumno, así como la ejecución de tareas que evidencien el desarrollo de las competencias (Yániz y Villardón, 2006).

Marco Metodológico

El presente estudio se abordó bajo el enfoque descriptivo-correlacional, con el fin de describir la relación que existe entre el área de conocimiento y la concepción que tienen los docentes sobre la evaluación del aprendizaje.

El plan de acción que se llevó a cabo para obtener las respuestas a las interrogantes planteadas se orientó hacia un diseño de investigación de carácter no experimental, de corte cuantitativo.

La población objeto de estudio está constituida por una muestra de docentes de cinco unidades académicas correspondientes a diferentes áreas del conocimiento: Facultad de Ciencias Sociales y Políticas, Facultad de Enfermería, Facultad de Ingeniería, Facultad de Pedagogía e Innovación Educativa e Instituto de Ciencias Agrícolas; todas ellas del campus Mexicali de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC).

El tamaño de la muestra se definió de acuerdo al método probabilístico, utilizando un nivel de confianza del 90%, y un límite aceptable de error del 7.5% para un universo aproximado de 2259 docentes, por lo que se encuestaron a 22 docentes de cada una de las unidades académicas mencionadas.

Los docentes encuestados tienen una formación disciplinar acorde al área de conocimiento que se indica en la siguiente tabla:

Docentes de:	Formación en:
Fac. de Cs. Sociales y Políticas	Área de Cs. Sociales
Fac. de Enfermería	Área de Cs. de la Salud
Fac. de Ingeniería	Área de Cs. de la Ing. y Tecn.
Facultad de Pedagogía e Innovación Educativa	Área de Cs. de la Educación y Humanidades
Instituto de Ciencias Agrícolas	Área de Cs. Agropecuarias

Para la recolección de datos, se utilizó una encuesta estructurada de elaboración propia con interrogantes orientadas a recabar información sobre la forma en que se evalúa en diferentes unidades académicas del campus Mexicali de la UABC y la concepción que tienen los docentes del proceso de evaluación del aprendizaje.

El instrumento comprende una serie de cuestionamientos diferenciados por categorías centrales; en este artículo se presentará el análisis correspondiente a las categorías sobre el conocimiento del enfoque por competencias y su opinión sobre la evaluación por competencias.

Las variables incorporadas a este estudio se han clasificado en 3 categorías: una categoría de variables independientes: datos personales y de formación profesional y dos variables dependientes: conocimiento y práctica de la evaluación por competencias.

RESULTADOS

A través de la encuesta aplicada a los docentes, se pudo recabar información sobre el nivel de conocimiento que los docentes consideran tener acerca de aspectos relevantes para enseñar y evaluar por competencias.

En la tabla 1, se puede observar que solo un número significativo de docentes del área de Ciencias de la Educación y Humanidades señaló estar totalmente de acuerdo en conocer las dimensiones que forman una competencia profesional, de forma consecuente, el 65% de los docentes encuestados del área de Ciencias Sociales refirió estar de acuerdo con esta afirmación. Sin embargo, el 35% de los docentes de Ciencias Agropecuarias y el 20% del área de Ciencias de la Ingeniería y Tecnología indicó estar indeciso; además otro 20% de docentes de esta última área acepto no contar con dichos conocimientos.

Tabla 1
Conocimiento de las dimensiones que forman una competencia profesional

Área del conocimiento	% de Docentes						Total
	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Indeciso	Desacuerdo	Totalmente en desacuerdo	No contestó	
Ciencias Agropecuarias	25%	35%	35%	5%	0%	0%	100%
Ciencias de la Educación y Humanidades	75%	15%	10%	0%	0%	0%	100%
Ciencias Sociales	20%	65%	10%	0%	5%	0%	100%
Ciencias de la Ingeniería y Tecnología	15%	45%	20%	5%	15%	0%	100%
Ciencias de la Salud	35%	45%	5%	5%	5%	5%	100%

A continuación, se les cuestionó a los docentes si conocen al menos cinco competencias genéricas de nivel universitario y las competencias específicas relativas al área donde imparte clases. En relación a las competencias genéricas, en la tabla 2 se puede observar que el 45% de los docentes encuestados del área de Educación y Humanidades refirió estar totalmente de acuerdo en contar con dicho conocimiento, así mismo, en un rango del 45% al 65% de los docentes de las cinco áreas del conocimiento mencionó estar de acuerdo; por otro lado, el 40% de las Ciencias Sociales, el 35% de las Ciencias Agropecuarias y el 20% de Ingeniería y Tecnología respondió estar indecisos; el 15% de los docentes de esta misma área respondió estar en desacuerdo sobre esta afirmación.

Tabla 2
Conocimiento de competencias genéricas de nivel universitario

Área del conocimiento	% de Docentes						Total
	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Indeciso	Desacuerdo	Totalmente en desacuerdo	No contestó	
Ciencias Agropecuarias	15%	50%	35%	0%	0%	0%	100%
Ciencias de la Educación y Humanidades	45%	55%	0%	0%	0%	0%	100%
Ciencias Sociales	15%	45%	40%	0%	0%	0%	100%
Ciencias de la Ingeniería y Tecnología	15%	45%	25%	0%	15%	0%	100%
Ciencias de la Salud	10%	65%	10%	5%	5%	5%	100%

Resultados más favorables arrojó la tabla 3, en la cual se detecta que un número significativo de docentes tanto del área de Educación y Humanidades (75%), y de Ciencias de la Salud (60%) expresó estar totalmente de acuerdo en conocer las competencias específicas referentes al programa educativo en el que imparte clases, a su vez, un 60% de docentes del área de Ciencias Sociales indicó estar de acuerdo, así como el 50% del área de Ciencias Agropecuarias, en este caso, solo el 10% de Ciencias de la Ingeniería y un 5% de Ciencias de la Salud refirieron no conocer dicha información.

Tabla 3
Conocimiento de competencias específicas del programa educativo en el que imparte sus clases

Área del conocimiento	% de Docentes						Total
	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Indeciso	Desacuerdo	Totalmente en desacuerdo	No contestó	
Ciencias Agropecuarias	35%	50%	15%	0%	0%	0%	100%
Ciencias de la Educación y Humanidades	75%	25%	0%	0%	0%	0%	100%
Ciencias Sociales	35%	60%	5%	0%	0%	0%	100%
Ciencias de la Ingeniería y Tecnología	40%	30%	20%	10%	0%	0%	100%
Ciencias de la Salud	60%	25%	5%	0%	5%	5%	100%

Ahondando sobre aspectos y condiciones relevantes para evaluar por competencias, se les cuestionó a los docentes sobre si consideraban que la evaluación era un proceso inseparable al proceso de aprendizaje, a lo cual, como puede corroborarse en la tabla 4, el 90% de los docentes del área de Educación y Humanidades, el 70% de Ciencias de la Salud y el 55% de Ingeniería y Tecnología respondieron estar totalmente de acuerdo, a su vez, un 55% de las Ciencias Sociales mencionó estar de acuerdo; sin embargo, un 10% del área de Ciencias Agropecuarias, y el 5% de Ingeniería y Tecnología como de Ciencias de la Salud mencionaron estar en desacuerdo.

Tabla 4
Relación entre el proceso de aprendizaje y la evaluación

Área del conocimiento	% de Docentes						Total
	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Indeciso	Desacuerdo	Totalmente en desacuerdo	No contestó	
Ciencias Agropecuarias	40%	35%	5%	5%	5%	10%	100%
Ciencias de la Educación y Humanidades	90%	10%	0%	0%	0%	0%	100%
Ciencias Sociales	45%	55%	0%	0%	0%	0%	100%
Ciencias de la Ingeniería y Tecnología	55%	25%	15%	5%	0%	0%	100%
Ciencias de la Salud	70%	10%	5%	0%	5%	10%	100%

Diversos autores expuestos en el presente trabajo, refieren que dos condiciones necesarias para enseñar y evaluar por competencias radican en que el alumno debe conocer cuáles son los conocimientos, que debe aprender (aspectos meta cognitivos), las habilidades que debe saber hacer, así como las actitudes y valores que debe tener al aplicar tal competencia. Debido a esto, se les cuestionó a los docentes si dan a conocer a los alumnos los criterios de evaluación al inicio del curso o actividad, de acuerdo con los resultados en la tabla 5, se puede observar que la mayoría de los docentes de todas las áreas del conocimiento refirió si hacerlo, solo un 5% de las Ciencias de la Salud respondió estar indeciso en relación a esta afirmación.

Tabla 5

Proporcionar la información a los alumnos sobre los criterios de evaluación al inicio del curso o actividad por área de conocimiento

Área del conocimiento	% de Docentes						Total
	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Indeciso	Desacuerdo	Totalmente en desacuerdo	No contestó	
Ciencias Agropecuarias	80%	15%	0%	0%	0%	5%	100%
Ciencias de la Educación y Humanidades	100%	0%	0%	0%	0%	0%	100%
Ciencias Sociales	55%	45%	0%	0%	0%	0%	100%
Ciencias de la Ingeniería y Tecnología	90%	5%	0%	0%	0%	5%	100%
Ciencias de la Salud	80%	10%	5%	0%	0%	5%	100%

La segunda condición es el *feedback*, como lo llaman diversos autores, lo cual se refiere a la retroalimentación que debe darse a los alumnos posterior de una evaluación, sobre este aspecto, se observa en la tabla 6 que el 100% de los docentes del área de Educación y Humanidades mencionó sí realizar *feedback* frecuentemente, así como el 95% de los docentes de Ciencias Sociales, el 90% de Ingeniería y Tecnología, un 80% de Ciencias Agropecuarias y el 75% de Ciencias de la Salud, sin embargo, el 5% de los docentes del área de Ingeniería y Tecnología como de Ciencias de la Salud mencionó no hacerlo.

Tabla 6
Realización frecuente de *feedback* de la evaluación por área de conocimiento

Área del conocimiento	% de Docentes						Total
	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Indeciso	Desacuerdo	Totalmente en desacuerdo	No contestó	
Ciencias Agropecuarias	35%	45%	15%	0%	0%	5%	100%
Ciencias de la Educación y Humanidades	85%	15%	0%	0%	0%	0%	100%
Ciencias Sociales	30%	65%	5%	0%	0%	0%	100%
Ciencias de la Ingeniería y Tecnología	45%	45%	5%	5%	0%	0%	100%
Ciencias de la Salud	35%	40%	15%	0%	5%	5%	100%

La evaluación por competencias posee diversas características las cuales se expusieron en el apartado del marco teórico, en la encuesta aplicada a los docentes se indagó sobre tres características particulares que ellos consideraban tiene la evaluación del aprendizaje; en la tabla 7, se puede visualizar que las características

principales que destacan son: objetiva, integral y confiable; en cambio, características que se mencionaron en menor grado fueron flexible, permanente, acumulativa y sistemática; es relevante señalar que estas características con un porcentaje menor, han sido destacadas por los expertos en el tema como características principales de la evaluación por competencias

Tabla 7

Características de la evaluación de acuerdo a la opinión de los docentes por área de conocimiento

Característica de la evaluación de acuerdo a los docentes	Área del conocimiento				
	Cs. Agropecuarias	Cs. de la Educación y Humanidades	Cs. Sociales	Cs. de la Ingeniería y Tecnologías	Cs. de la Salud
Objetiva	20%	35%	30%	15%	30%
Integral	15%	10%	0%	10%	5%
Confiable	15%	15%	0%	5%	0%
Constante	10%	5%	10%	0%	5%
Planeada	0%	5%	5%	10%	10%
Imparcial	0%	0%	10%	15%	5%
Clara	5%	10%	0%	15%	0%
Justa	0%	5%	10%	15%	0%
Medible	10%	0%	0%	5%	10%
Sistemática	0%	10%	0%	5%	5%
Acumulativa	0%	5%	0%	5%	5%
Permanente	0%	5%	5%	0%	5%
Flexible	0%	10%	5%	0%	0%
Concreta	5%	0%	0%	5%	0%
Otras	0%	0%	10%	0%	0%

CONCLUSIONES

Con base en las condiciones de la evaluación del aprendizaje bajo el enfoque por competencias se concluye que la mayoría de los docentes del área de Ciencias de la Educación y Humanidades, Ciencias Sociales y Ciencias de la Salud, conocen las dimensiones de una competencia profesional, sin embargo, un número considerable de las áreas Ciencias Agropecuarias, y Ciencias de la Ingeniería y Tecnología refieren no tener conocimiento de ello.

La mayoría de los docentes de las áreas de Ciencias de la Educación y Humanidades, y Ciencias de la Salud tiene conocimiento de cuáles son las competencias genéricas de nivel universitario, así como cuáles son las competencias específicas del programa educativo; a diferencia un número significativo de docentes de las áreas de Ciencias Agropecuarias, Ciencias Sociales y Ciencias de la Ingeniería y Tecnología que no lo tiene.

En relación a la característica de la continuidad de la evaluación, se concluye que la mayoría de los docentes del área de Ciencias de la Educación y Humanidades, y de las Ciencias Sociales concuerdan con que la evaluación debe ser inseparable al

proceso de aprendizaje; sin embargo, docentes del área de Ciencias Agropecuarias, de la Ingeniería y Tecnología y de la Salud mencionan estar en desacuerdo con esta afirmación.

Se concluye, que si es aplicable la característica de que el alumno debe conocer los conocimientos, las habilidades, las actitudes y los valores que debe de desarrollar a lo largo de los cursos. Solo los docentes del área de Educación y Humanidades señalan realizar *feedback* a sus alumnos con frecuencia, en cambio, un número significativo de docentes de las áreas de las Ciencias Agropecuarias, y Ciencias de la Salud mencionan no hacerlo.

El área de Ciencias de la Educación y Humanidades, y las Ciencias de la Salud presentan mayores indicios de una evaluación por competencias.

Con base a esto, se infiere que el perfil de los docentes influye en las formas utilizadas para evaluar el aprendizaje, siendo así, un factor que favorece u obstaculiza, dependiendo el caso, sin embargo, puede subsanarse este reto de la evaluación del aprendizaje en la educación superior con capacitación constante y pertinente en evaluación por competencias.

BIBLIOGRAFÍA

- Fernández, A. (s.f.). Evaluación de los aprendizajes en la universidad: nuevos enfoques. Universidad Politécnica de Valencia. Recuperado de <http://web.ua.es/es/ice/documentos/recursos/materiales/ev-aprendizajes.pdf>
- Frola, P. (2008). *Competencias docentes para la evaluación: diseño de reactivos para evaluar el aprendizaje*. México: Trillas.
- Grau, S. y Gómez, M. C. (s. f.) La evaluación un proceso de cambio para el aprendizaje. Recuperado de <http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/14937/1/LA%20EVALUACION%20FORMATIVA.pdf>
- Iafrancesco, G. M. (2005). *La evaluación integral y del aprendizaje*. Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Jiménez, Y. I., González, M. A. y Hernández, J. (2010). Modelo 360º para la evaluación por competencias. *Revista Innovación Educativa*, 10. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179420770003>
- Klenowski, V. (2005). *Desarrollo de portafolios para el aprendizaje y la evaluación*. España: Narcea.
- McDonald, R., Boud, D., Francis, J. y Gonczi, A. (2000). Nuevas perspectivas sobre la evaluación. *Boletín Cintefor*, 149. Recuperado de http://www.oei.es/etp/nuevas_perspectivas_evaluacion.pdf
- Padilla, M.T., Gil, J., Rodríguez, J., Torres, J.J. y Clares, J. (2010). Evaluando el sistema de evaluación del aprendizaje universitario: análisis documental aplicado al caso de la Universidad de Sevilla. *Revista Iberoamericana de*

- Educación*, 53 (3). Organización de Estados Iberoamericanos, Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/3574Padilla.pdf>
- Pimienta, J. H. (2012). *Las competencias en la docencia universitaria*. México: Pearson.
- Ramírez, M. y Albarrán, A. (2009). *Guía para evaluar por competencias*. México: Trillas.
- Real Academia Española. (2012). *Diccionario de la lengua española*. Recuperado de <http://lema.rae.es/drae/>
- Ruíz, M. (2010a). *El concepto de competencias desde la complejidad: hacia la construcción de competencias educativas*. Barcelona: Trillas.
- Villardón, L. (2006). Evaluación del aprendizaje para promover el desarrollo de competencias. *Revista Electrónica Educatio Siglo XXI*, 24. Recuperado de <http://revistas.um.es/educatio/article/view/153/136>
- Yániz, C. y Villardón, L. (2006). *Planificar desde competencias para promover el aprendizaje*. Bilbao: Publicaciones de la Universidad de Deusto.

Los canales de aprendizaje y su vinculación con el rendimiento académico en adolescentes de educación secundaria

Carlos Alberto Lomelí Cano

calo148@hotmail.com

Ana Luisa González Reyes

ana_luisa_reyes@yahoo.com.mx

Gloria Martínez Martínez

glorymarmar@yahoo.com.mx

RESUMEN:

El modelo de canales de aprendizaje de VAK plantea que existe una preferencia perceptual en los alumnos que puede ser visual, auditiva o kinestésica; esta preferencia está vinculada positivamente con el aprendizaje. El modelo supone que si la instrucción pedagógica se lleva a cabo en consideración de la preferencia sensorial de los alumnos, se les facilitaría la adquisición y representación del conocimiento. De confirmarse esta relación se podría contemplar al modelo de VAK como una herramienta de diagnóstico e implementación de acciones pedagógicas orientadas a facilitar el aprendizaje e influir en contra del rezago educativo y de la deserción escolar. En este marco, el presente estudio tiene como objetivo poner a prueba la relación entre la preferencia de canales de aprendizaje de un grupo de estudiantes de secundaria y su rendimiento académico. Participaron 589 estudiantes, quienes completaron el *Learning Channel Preference Checklist* de O'Brien (1990) (traducido al español y adaptado a la muestra); en tanto, como rendimiento académico se consideraron las calificaciones globales obtenidas en un ciclo escolar. Los resultados no muestran la relación esperada por el modelo de VAK entre la preferencia de canales de aprendizaje reportada por los alumnos y su aprovechamiento escolar.

PALABRAS CLAVE: canales de aprendizaje, rendimiento académico.

INTRODUCCIÓN

El enfoque de enseñanza centrado en el aprendizaje tiene como base el principio de que cada estudiante aprende de manera diferente así como de que cada uno posee un potencial y un bagaje de conocimientos y experiencias distintas, es decir, da por entendido que cada sujeto se relaciona de manera diferente con el mundo y, en este sentido, se suma a la idea de que existen diversos estilos de aprendizaje. En este tenor, dicho enfoque obliga a diseñar, incorporar y difundir acciones que lleven a los alumnos a asumir y entender los contenidos de aprendizaje planteados desde su individualidad.

En consideración a este principio, mejorar el aprendizaje en el salón de clases requiere realizar ajustes en el proceso enseñanza-aprendizaje, pues en la labor del docente la investigación educativa tiene mucho que aportar, ya que los profesores necesitan información desde la cual diseñar y planificar actividades y tareas para generar situaciones de aprendizaje desafiantes. Una fuente de información pertinente podría ser la caracterización de las preferencias individuales de los alumnos al

aprender, es decir, sus estilos de aprendizaje, para aprovecharlos en el aula como medio para mejorar la práctica docente.

Con esta idea en mente realizamos un estudio sobre estilos de aprendizaje en una de sus variantes, el modelo VAK, el cual concibe que en los humanos existen tres canales de aprendizaje que sirven para procesar y representar mentalmente la información recibida del exterior. Cada uno de estos canales corresponden al tipo visual, auditivo o kinestésico (VAK). De este modo, en este estudio se describen las características del perfil de canales de aprendizaje de los alumnos con alto y bajo rendimiento académico en una escuela secundaria de la ciudad de Guadalajara. Así pues, la pregunta que guió la investigación y a la que se propuso dar respuesta fue ¿Qué características del perfil de canales de aprendizaje se encuentran asociados a un mejor rendimiento académico, en contraste con un bajo rendimiento académico, en niños de una escuela secundaria pública?

SUSTENTACIÓN

Rendimiento Académico

El sistema educativo mexicano con las reformas iniciadas desde el año 2011 está enfrentando los retos que la sociedad del futuro le está planteando. Lo que recientemente busca es que la estructura educativa se organice en función a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes, por ello el concepto de aprendizaje se ha sometido a una revisión profunda.

En este contexto cobra valor el término de rendimiento educativo, que, de manera general, se entiende como la cantidad de trabajo y acierto con que una persona se desempeña ante una tarea encomendada. Está íntimamente relacionado con el cuánto y el cómo ejecuta su labor, es decir, se refiere a la productividad del sujeto. Para Martínez (1997), el término rendimiento está asociado con el despertar revolucionario en el que fueron alterados los patrones de producción y el hombre pasó a convertirse en medio para alcanzar ese fin.

En el ámbito escolar, habilidad y esfuerzo no son sinónimos; el esfuerzo no garantiza el éxito, y la habilidad empieza a cobrar mayor importancia. La exploración del rendimiento académico no se debe limitar al estudio de las percepciones de los alumnos sobre las variables habilidad y esfuerzo, así como tampoco podría ser reducida a la simple comprensión entre actitud y aptitud del estudiante, en cambio se reconoce la necesidad de análisis y evaluación de otros factores. Así, el rendimiento académico es entendido como una medida de las capacidades respondientes o indicativas que manifiestan, en forma estimativa, lo que una persona ha aprendido como consecuencia de un proceso de instrucción o formación; y desde una perspectiva propia del alumno, define el rendimiento académico como una capacidad

respondiente de éste frente a estímulos educativos, susceptible de ser interpretado según objetivos educativos preestablecidos (Pizarro, 1985).

Para Tournon (1994), el rendimiento, es un resultado de aprendizaje, suscitado por la actividad educativa del profesor, y producido en el alumno, aunque es claro que no todo aprendizaje es producto de la acción docente. Así mismo afirma: el rendimiento no es producto de una única capacidad, sino más bien el resultado sintético de una suma nunca bien conocida de factores que actúan en y desde la persona que aprende.

La ANUIES (2002) considera que el rendimiento escolar se expresa en una calificación escolar que asigna el profesor, por lo tanto, es el resultado de una evaluación de acuerdo a lo que espera el profesor debe poseer un estudiante. En congruencia con lo anterior, el indicador más aparente del rendimiento son las notas. Chávarri (2007) las considera como la referencia de los resultados académicos y como una realidad que se nos impone sobre cualquier otra, pues las calificaciones constituyen en sí mismas, según este autor, el criterio social y legal del rendimiento del alumnado.

Navarro (2003), expresa su definición sobre el rendimiento académico considerando las distintas perspectivas teórico-metodológicas, llegando a precisarlo como un constructo susceptible de adoptar valores cuantitativos y cualitativos, a través de los cuales existe una aproximación a la evidencia y dimensión del perfil de habilidades.

Señalamos lo anterior con el fin de destacar que el rendimiento académico es una complicada red de articulaciones cognitivas generadas por el hombre que sintetiza las variables de cantidad y calidad como factores de medición y predicción de la experiencia educativa y que, contrariamente a reducirlo como un indicador de desempeño escolar, se considera una constelación dinámica de atributos cuyos rasgos característicos distinguen los resultados de cualquier proceso de enseñanza aprendizaje.

Una de las variables altamente consideradas por los docentes e investigadores para aproximarse al rendimiento académico son las calificaciones escolares, lo que explica la existencia de estudios que pretenden calcular algunos índices de fiabilidad y validez de este criterio como predictor del rendimiento académico. Para la presente investigación fueron utilizadas las calificaciones de todas las asignaturas de los tres grados escolares del primer bimestre del ciclo 2014-2015 como indicador del rendimiento escolar.

Así, el término rendimiento académico, se ubica como una expresión valorativa particular del proceso educativo que se da en el marco de la institución escolar, en donde se entrelazan un conjunto de relaciones pedagógicas y sociales así como de variaciones, cambios y transformaciones que inciden en la institución y condicionan el rendimiento.

Estilos de aprendizaje

Para Cabrera y Fariñas (2005) la noción de estilos de aprendizaje (o estilos cognitivos para muchos autores), tiene sus antecedentes etimológicos en el campo de la psicología, particularmente de la corriente cognitivista. Como concepto comenzó a ser utilizado en la bibliografía especializada en los años 50 del pasado siglo.

Cabrera y Fariñas (2005) también mencionan que, con el tiempo, algunos psicólogos de la educación, a diferencia de los teóricos de la personalidad, en lugar de “estilo cognitivo” han preferido el uso del término “estilo de aprendizaje”, por reflejar mejor el carácter multidimensional del proceso de adquisición de conocimientos en el contexto escolar. Esto a la vez ha derivado una amplia diversidad de definiciones, clasificaciones e instrumentos de diagnóstico, constructos de los más distintos enfoques y modelos teóricos respecto a los estilos de aprendizaje.

Para Schmeck (1982) un estilo de aprendizaje es simplemente el estilo cognitivo que un individuo manifiesta cuando se enfrenta a una tarea de aprendizaje, y refleja las estrategias preferidas, habituales y naturales del estudiante para aprender, de ahí que pueda ser ubicado en algún lugar entre la personalidad y las estrategias de aprendizaje, por no ser tan específico como éstas últimas, ni tan general como la primera.

Kolb (1984) incluye el concepto dentro de su modelo de aprendizaje por experiencia y lo describe como algunas capacidades de aprender que se destacan por encima de otras como resultado del aparato hereditario, de las experiencias vitales propias, y de las exigencias del medio actual, con lo que resuelve de manera característica los conflictos entre el ser activo y reflexivo y entre el ser inmediato y analítico. Afirma que algunas personas desarrollan mentes que sobresalen en la conversión de hechos dispares en teorías coherentes, y, sin embargo, estas mismas personas son incapaces de deducir hipótesis a partir de su teoría, o no se interesan por hacerlo; otras personas son genios lógicos, pero encuentran imposible sumergirse en una experiencia y entregarse a ella.

Haciendo un resumen, podemos decir que el término estilo de aprendizaje, se refiere al hecho de que cada persona utiliza su propio método o estrategias para aprender, y aunque las estrategias varían según lo que se quiere aprender, las preferencias que cada alumno tiende a desarrollar son lo que definen un estilo de aprendizaje.

Modelos de estilos de aprendizaje

Se han desarrollado distintos modelos y teorías sobre estilos de aprendizaje, los cuales ofrecen un marco conceptual que pretende explicar los comportamientos cotidianos en el aula y cómo éstos se relacionan con las formas en que están aprendiendo los alumnos, así como el tipo de acción pedagógica que puede resultar más eficaz en un momento dado. Aún cuando estos modelos surgen de diferentes marcos conceptuales y sugieren diferentes clasificaciones, todos ellos tienen puntos

en común que permiten establecer estrategias para la enseñanza a partir de los estilos de aprendizaje.

Así, estilos de aprendizaje es una noción general que incluye diferentes propuestas, algunas de ellas son modelos específicos que proponen clasificaciones diversas. Canales de aprendizaje, también llamado modelo de VAK (visual-auditivo-kinestésico) es uno de estos modelos, bajo este enfoque es que se realiza este trabajo. El modelo VAK descrito por Dunn y Dunn (1979), reconoce tres sistemas de representación y de percepción: El visual, en el cual las personas aprenden mejor cuando leen o ven la información, se manifiesta cuando se recuerdan imágenes (como letras, números). En el sistema auditivo se aprende de manera secuencial y ordenada, escuchando la clase, permite oír en nuestra mente voces, sonidos, música. Se activa cuando se recuerda una melodía o una conversación, o cuando se reconoce la voz de la persona que nos habla por teléfono, por ejemplo. El sistema kinestésico facilita aprender involucrando tanto los músculos finos como los gruesos del esqueleto en movimiento, además se pone en juego cuando recordamos el sabor de nuestra comida favorita o lo que se siente al escuchar una canción, por ejemplo.

En este estudio se plantea que los estudiantes emplean preferentemente alguno de los tres canales de aprendizaje del modelo de VAK; y que esta especialización está asociada con su rendimiento académico. El objetivo de este trabajo es caracterizar esta relación y reflexionar sobre ella.

RESULTADOS

En este estudio participaron un total de 589 estudiantes de una secundaria pública de la zona metropolitana de Guadalajara, niños y niñas de entre 12 y 15 años, de primero, segundo y tercer grado. Los instrumentos de evaluación utilizados en el estudio fueron dos: uno para evaluar el rendimiento académico y otro para conocer el o los canales de aprendizaje preferentes de los sujetos participantes.

Como instrumento de evaluación del rendimiento académico de los alumnos se tomaron las calificaciones obtenidas del primer bimestre en el ciclo escolar 2014-2015. Para este estudio se utilizó exclusivamente el promedio general de calificaciones de un total de nueve materias escolares; es decir, los promedios de cada materia no se analizaron separadamente. Así, el promedio general se compuso de la calificación de las materias siguientes: español, inglés, matemáticas, ciencias, tecnología, geografía/historia, educación física, asignatura estatal (formación cívica y ética) y artes. Las calificaciones por cada asignatura fueron establecidas por el profesor responsable de impartir cada una de las materias que los alumnos cursan en un año escolar.

El segundo instrumento, empleado con el objetivo de caracterizar los canales de aprendizaje de los estudiantes, fue el *LearningChannelPreferenceChecklist* de

O'Brien (1990). Este se aplicó al total de muestra al inicio del ciclo escolar 2014-2015, durante los meses de agosto y septiembre de 2014. Con este test se identifican los canales de aprendizaje preferentes de los alumnos, que pueden ser predominantemente de tipo visual, auditivo o kinestésico; o bien, combinaciones de ellos.

El test de O'Brien consta de 36 preguntas que se contestan en una escala de Likert (1-5; en la que 1 significa que no se usa un canal determinado, en tanto 5 significa que se usa con gran frecuencia) según el grado de desacuerdo o acuerdo que muestre el alumno en cada pregunta. Para cada canal, el puntaje posible más alto es de 60. Para cada alumno se determina su canal de aprendizaje preferencial considerando el puntaje más alto de cada categoría: visual, auditiva o kinestésico.

La pregunta de investigación que dirigió el presente estudio es la siguiente: ¿Qué características del perfil de canales de aprendizaje se encuentran asociados a un mejor rendimiento académico, en contraste con un bajo rendimiento académico, en niños de una escuela secundaria pública?

Para dar respuesta a la pregunta de investigación se realizó una comparación entre los alumnos de alto y bajo rendimiento académico en cuanto a los resultados de la prueba de canales de aprendizaje.

Los resultados descriptivos de la muestra completa respecto al predominio de los canales de aprendizaje se observan en la tabla 1. A partir de esta tabla es posible observar que el canal mayoritariamente preferido es el visual, le sigue el canal auditivo y el menos preferido es el canal kinestésico.

Tabla 1. Puntuación media obtenida de los canales de aprendizaje (Prueba de O'Brien).

	Canal de aprendizaje		
	Visual	Auditivo	Kinestésico
Media	3.30	3.06	2.78
DE	.53	.47	.56
Rango (mínimo- máximo)	1.27-4.67	1.27- 4.36	1-4.75

N: 589. Nota: la media se refiere al promedio obtenido a partir de las respuestas dadas a cada reactivo expuesto en escala Likert (de 1 a 5), en donde 1 significa que un canal no es preferente, en tanto 5 significa que es muy preferente.

Otro aspecto que se observa en la tabla 1 es el rango de puntuación para cada canal de aprendizaje. Observamos que ningún niño declara tener un canal de predominancia absoluta puesto que ninguno alcanza la puntuación máxima de 5 (el valor más alto de la escala de Likert), en el mismo sentido ningún niño obtiene puntuación 0 en algún canal de aprendizaje.

Para dar respuesta al objetivo de este estudio, que es poner a prueba la relación entre canales de aprendizaje y el rendimiento académico de un grupo de estudiantes, se procedió a comparar las puntuaciones en la prueba de canales de aprendizaje en niños de alto y bajo rendimiento académico. La muestra se dividió, en grupos de acuerdo a su promedio general de calificaciones, esto con ayuda de un procedimiento de análisis de conglomerados, llevado a cabo con el programa SPSS, versión 20. Este análisis produjo tres conglomerados significativamente diferentes entre sí. Se distinguió así un grupo de 136 alumnos con bajo rendimiento académico, 217 alumnos con medio rendimiento académico y 236 alumnos con alto rendimiento académico, tal como se muestra en la tabla 2.

Tabla 2. Conglomerados de alumnos divididos de acuerdo al rendimiento académico (basado en el promedio general de calificaciones).

	Rendimiento académico*	N	Promedio general de calificaciones
Conglomerado o grupos	Bajo	136	7.68
	Medio	217	8.48
	Alto	236	9.31
Total de participantes		589	8.63

Respecto a la asociación entre canales de aprendizaje y rendimiento académico, que es la pregunta principal de este trabajo, se procedió a realizar una comparación de los canales de aprendizaje preferentes entre los alumnos de alto y bajo rendimiento académico, para ello se empleó una prueba t Student ($p \leq 0.05$). Cabe señalar que el grupo de rendimiento medio no se consideró en el contraste. Lo que se comparó entre estos grupos fue el promedio que obtuvieron los alumnos en cada uno de los canales de aprendizaje (visual, auditivo y kinestésico), de acuerdo a sus preferencias señaladas en el cuestionario de O'Brien, que les fue aplicado.

La prueba t Student arrojó como resultado una diferencia entre los grupos de alto y bajo rendimiento académico en dos canales de: el visual y el kinestésico, en tanto no se mostró diferencias en el canal de aprendizaje auditivo.

La tendencia de la diferencia, identificada a través de la prueba t Student, se puede observar en la tabla 3. En los dos canales que registraron diferencia (visual y kinestésico) entre los estudiantes de alto y bajo rendimiento académico se muestra que los alumnos con rendimiento académico alto registran menores puntuaciones (en promedio) en el uso de los canales de aprendizaje analizados. Así, los niños de alto rendimiento obtienen un promedio de 3.2 puntos en la escala Likert (de valores de 1 al 5), en tanto, los niños de bajo rendimiento obtienen un promedio de 3.3 puntos. La diferencia en el canal kinestésico tiene la misma tendencia a la descrita en el canal visual.

Tabla 3. Asociación entre canales de aprendizaje y rendimiento académico de alumnos agrupados en conglomerados de bajo o alto rendimiento.

Canales	Conglomerados por promedio general de calificaciones	Media	DE
Visual*	Bajo rendimiento	3.36	.53
	Alto rendimiento	3.23	.51
Auditivo	Bajo rendimiento	3.11	.48
	Alto rendimiento	3.03	.46
Kinestésico*	Bajo rendimiento	2.85	.55
	Alto rendimiento	2.73	.59

*Diferencia significativa entre bajo y alto rendimiento académico

Discusión de los resultados

Como ya se ha mencionado atrás, el presente estudio tiene como objetivo caracterizar la relación entre el rendimiento académico y la preferencia de canales de aprendizaje de alumnos de secundaria. Para ello se contrastó el nivel de rendimiento académico (bajo rendimiento *versus* alto rendimiento) en cada uno de los canales de aprendizaje (visual, auditivo y kinestésico).

Los resultados indican que al comparar a los alumnos de bajo rendimiento con los de alto rendimiento en cuanto a la preferencia del canal de aprendizaje visual y kinestésico, los alumnos de bajo rendimiento registran mayor puntuación (o preferencia por un canal) que los de alto rendimiento, esto significa que los alumnos de bajo rendimiento afirmaron usar más un canal preferente, por ejemplo fueron más visuales o más kinestésicos en comparación con los alumnos de alto rendimiento. Esto se demostró al analizar el canal visual y el kinestésico, pero no se confirmó en el canal auditivo, aunque también en este canal se observa la misma tendencia que los otros dos canales (aunque no alcanza a registrarse una diferencia estadísticamente significativa).

Este hallazgo, el más importante de este trabajo, es interpretado como un indicador de que en cuanto mayor es el grado de especialización de alguno de los canales de aprendizaje descritos en el modelo VAK, menor rendimiento académico muestran los alumnos.

Al revisar estudios recientes que exploran la misma relación que en este estudio (canales de aprendizaje y rendimiento académico) es notoria la tendencia que confirma nuestro hallazgo en esta investigación. Por ejemplo, el estudio de Ibarra y Eccius (2014) analiza las puntuaciones obtenidas en un examen de ubicación en

matemáticas, y prueban la asociación de esta calificación con la preferencia de canales de aprendizaje. Los resultados muestran que los alumnos que presentaron una combinación de canales de VAK, en oposición a los estudiantes más definidos por un canal preferente, son los que obtuvieron las mejores calificaciones.

Los hallazgos de Ibarra y Eccius (2014) y los de nuestro estudio son similares. Para comprenderlos, nos apoyamos en la noción que proponen Kozhevnikov, Evans y Kosslyn (2014) denominado estilo flexible o flexibilidad del estilo de aprendizaje (*style flexibility*). Parte de la noción de pensamiento flexible o flexibilidad del pensamiento, que se refiere a la capacidad para desarrollar la sensibilidad a la información ambiental, interna o externa al sujeto, y diseñar un plan ejecutivo de respuesta que mejor se adecuó a las condiciones identificadas. Requiere pues la formación de diversas estrategias, variadas y disponibles según los requerimientos emergentes de la tarea a realizar. Así, un estudiante obtendrá mejores resultados si usa estrategias acordes a la tarea, que pueden ser visuales, auditivas u otras, incluso combinaciones. De este modo, es probable que los estudiantes de alto rendimiento que participaron en nuestro estudio sean más flexibles mentalmente que los estudiantes de bajo rendimiento académico. Es esta una idea para probar en el futuro.

Las implicaciones pedagógicas de este hallazgo se orientan a recomendar que los profesores, en vez de adaptar su instrucción a los canales de aprendizaje preferidos de sus alumnos, los alienten a usar una diversidad de estrategias, que involucren diferentes formas de aprender; y desarrollar la sensibilidad a las necesidades que la tarea demanda atender.

Lo que queda de este análisis es la duda sobre la existencia del constructo de canales de aprendizaje, incluso de la existencia de los estilos de aprendizaje. Algunos autores plantean esta posibilidad (Macedonia, 2015), y surge cada vez más claramente la evidencia empírica de soporte a esta suposición. Al respecto se pueden citar algunos estudios. Por ejemplo, Erginer (2014) prueba la relación entre estilos de aprendizaje y las habilidades de comprensión de la lectura en estudiantes de cuarto grado de primaria, y concluye que los estilos de aprendizaje de los alumnos no tienen efecto significativo en el aprendizaje en la comprensión de la lectura.

Tabatabaei y Mashayekhi (2013) encuentran datos acordes con el trabajo de Erginer, solo que su muestra son jóvenes estudiantes. Ellos probaron la relación de canales con las habilidades de aprendizaje de una segunda lengua, el inglés, en estudiantes iraníes. Encontraron que ni en estudiantes de alto rendimiento ni en los de bajo rendimiento se encuentra asociación alguna con la preferencia de canales de aprendizaje registrado en los alumnos.

En concordancia con lo anterior, el constructo de canales de aprendizaje también ha sido probado de forma directa, tomando en cuenta las repercusiones lógicas del modelo. Efectivamente, con esta intención, Rogowsky, Calhoun y Tallal (2015)

prueban la relación entre canales de aprendizaje y comprensión. En su trabajo ellos identifican a un grupo de alumnos con predominancia de canal visual, y a otro grupo con predominancia auditiva. A ambos grupos se les midieron sus habilidades de comprensión en dos formatos: a) se les presentó una lectura en forma escrita para ser leída, y 2) además se les hizo oír un texto en forma auditiva (en modo audiolibro). Se evaluó la comprensión que obtuvieron del texto. De acuerdo al modelo de canales de aprendizaje y el rendimiento en tareas académicas, los investigadores esperaban que los estudiantes auditivos mostraran mejor desempeño en la exposición auditiva del texto, en tanto, los visuales obtendrían mayores puntuaciones en comprensión al leer, pues implica una asimilación visual de la información. Tal predicción no fue sustentada por los datos obtenidos, de esta forma el constructo de canales del aprendizaje no superó la prueba empírica.

Otros autores que defienden la existencia de estilos de aprendizaje proponen una aproximación más conciliadora. Ellos señalan que es posible explicar la falta de asociación entre las variables estudiadas (rendimiento académico y canales de aprendizaje) por la complejidad de ambas categorías conceptuales. Ello implica el riesgo de estudiar la relación de variables de forma aislada y mecánica, sin considerar en la ecuación otros factores también determinantes. Efectivamente, el trabajo de Kim y Kim (2014) reporta una asociación entre los canales visuales y auditivos y el rendimiento académico en el aprendizaje de una segunda lengua; pero dan evidencia que tal relación se encuentra mediada por otros aspectos, como la imaginación, el ideal del propio alumno como aprendiz de una segunda lengua, y la conducta de motivación. Este trabajo es pues una advertencia de que los procesos de aprendizaje son complejos y al estudiarlos debe considerarse tal complejidad.

Si se parte del supuesto de que existen los estilos de aprendizaje, es preciso tener en cuenta que otro problema diferente es su uso en espacios educativos, con el fin de mejorar el aprendizaje de los alumnos. Algunos autores, como Newton (2015) afirman categóricamente que no existe ninguna evidencia que muestre que aprovechar los canales preferentes de los alumnos lleve a algún beneficio educativo, y que es preocupante la acogida ciega que el sector educativo hace de este concepto y las prácticas asociadas.

FUENTES DE CONSULTA

- ANUIES (2002). *Programas Institucionales de Tutoría. Una propuesta de la ANUIES para su organización y funcionamiento en las instituciones de educación superior*. ANUIES. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior: México.
- Cabrera, J., & Fariñas, G. (2005) El estudio de los estilos de aprendizaje desde una perspectiva vigostskiana: una aproximación conceptual. *Revista Iberoamericana de Educación*, 39 (3), 1-9. Recuperado de: <http://www.rieoei.org/deloslectores/1090Cabrera.pdf>

- Chavarri, R. (2007). *Inteligencia emocional y rendimiento académico en alumnos de la Facultad de Ingeniería Industrial y de Sistemas de la Universidad Nacional de Ingeniería*. Tesis para optar el grado de Magíster, Facultad de Educación de la Universidad Peruana Cayetano Heredia, Lima.
- De la Paz, E. (2004). *Herencia de vida para tus hijos. Crecimiento integral con técnicas PNL*. México: Grijalbo.
- Dunn R., Dunn K. & Price G. (1979). *Learning Style Inventory (LSI) for Students in Grade 3- 12*. Kansas: Lawrence.
- Erginer, E. (2014). A study of the correlation between primary school students' reading comprehension performance and the learning styles based on memory modeling. *Education and Science*. 39 (173), 66-81.
- Ibarra, KP., & Eccius, CCC., (2014). Canales de aprendizaje y su vinculación con los resultados de un examen de ubicación de matemáticas. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 16 (1), 135-151. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80230114008>
- Kim, TY. & Kim, YK. (2014). A structural model for perceptual learning styles, the ideal L2 self, motivated behavior, and English proficiency. *System*. 46, 14-27.
- Kozhevnikov, M., Evans, C., & Kosslyn, SM. (2014) cognitive style as environmentally sensitive individual differences in cognition: A modern synthesis and applications in education, business, and management. *Psychological Science in the Public Interest*. 15(1) 3–33. DOI: 10.1177/1529100614525555
- Macedonia, M. (2015). Learning styles and vocabulary acquisition in second language: How the brain learns. *Frontiers in Psychology*. 6 (1800). DOI: 10.3389/fpsyg.2015.01800
- Martínez, V. (1997). *Los adolescentes ante el estudio. Causas y consecuencias del rendimiento académico*. Madrid: Fundamentos.
- Navarro, E. (2003). El rendimiento académico, concepto, investigación y desarrollo. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 1 (2), 15-24. Recuperado de: <http://www.ice.deusto.es/RINACE/reice/vol1n2/Edel.htm>
- Newton, PM. (2015). The learning styles myth is thriving in higher education. *Frontiers in Psychology*. 6 (1908), DOI: 10.3389/fpsyg.2015.01908.
- O'Brien, L. (1990). *Learning Channel Preference Checklist*. Recuperado de: <http://www.iafi.com.ar/pnl/ejercicios-pnl/test-canalpreferencia>
- Pizarro, R. (1985). *Rasgos y actitudes del profesor efectivo*. Tesis para optar el Grado de Magister en Ciencias de la Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile.
- Schmeck, R. (1982). Inventory of Learning Processes. In *Students Learning Styles and Brain Behavior*. Ann Arbor (Ed.). Michigan: ERIC.
- Tabatabaei, O., & Mashayekhi, S. (2013). The relation between EFL learners' learning styles and their L2 achievement. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 70, 245 – 253.
- Tourón, K. (1994). Contributions of self-concept and intelligence to the prediction of academic achievement among grade 4, 6 and 8 students. *Canadian Journal of School Psychology*. 10(1), 62-69.

La educación en Derechos Humanos: contexto, postura y sensibilización

María del Socorro Román Segura
soco_ladyromanita@hotmail.com

RESUMEN:

Se trata de una investigación sobre la Educación en Derechos Humanos que sustenta su existencia en la crisis actual por la que pasa el país en materia de derechos fundamentales. Enmarcada en el CESUNV, se determina la necesidad y oportunidad de abordar este tema. Expone las posturas y propuestas con las que se ha trabajado para abordar un tema tan relevante. Se particularizan en datos de hábitos de estudio y tipos de aprendizaje que ayudan al profesor a visualizar la diversidad y a planear las actividades a llevar a cabo para la sensibilización de los estudiantes en este tema. Se concluye que el Aprendizaje Colaborativo es una estrategia pedagógica apropiada para concretar los objetivos que la EDH requiere, dentro de un enfoque constructivista.

PALABRAS CLAVE: Derechos humanos, educación, aprendizaje significativo, aprendizaje colaborativo.

INTRODUCCIÓN

Los Derechos Humanos (DH) nos parecen algo básico y fundamental, sin embargo, olvidamos la complejidad que los envuelve, “son una creación cultural, una construcción humana. No se ganaron de una vez y para siempre, ni se adquieren espontáneamente” (Organización de los Estados Americanos [OEA], 2012, p.5), para entender su significado e importancia, es necesario conocer que su reconocimiento es gracias a las luchas que se dieron, se dan y se seguirán dando por refrendarlos, reconocerlos y ejercerlos.

Desde el año de 1948, la Organización de las Naciones Unidas (ONU), proclamó la Declaración Universal de los Derechos Humanos (DUDH) como un ideal común para todos los pueblos y naciones. Y estableció que era fundamental promover, mediante la enseñanza y la educación, el respeto a esos derechos y a las libertades esenciales del hombre.

La DUDH en su artículo 26 afirma que “la educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales” (Garaigordobil, 2000, p.69), además, agrega que debe favorecer la tolerancia. De este precepto se deriva nuestra investigación, destacando la importancia que tiene la educación como medio para la generación de seres humanos conscientes, libres y solidarios, como una herramienta que contribuye al crecimiento de los alumnos, sus actitudes y habilidades que les permita desempeñarse adecuadamente como miembros de la sociedad.

La educación, es un derecho humano de vital importancia, de él depende el desarrollo de muchos otros derechos fundamentales. No se puede ejercer otros derechos, sociales, políticos, económicos, culturales, etc., si no se poseen un mínimo de habilidades, conocimientos y valores. Al negar la educación, se restringe de manera paralela el ejercicio de muchos otros derechos.

Es por ello, que la escuela debe atender las problemáticas y necesidades de la sociedad. La integración es un punto importante para cualquier sociedad, que la ignorancia, el egoísmo, los prejuicios y el miedo a lo diferente han impedido.

En este marco, las instituciones educativas desempeñan un papel fundamental en la procuración, conservación y defensa de los DH. La Educación Media Superior no es la excepción; por el contrario, debido a que es un nivel educativo que los estudiantes cursan durante una edad de formación en la que pasan de ser adolescentes a hombres y mujeres mayores de edad, con responsabilidad ciudadana. La EDH es una necesidad y su inclusión es “un elemento clave de una educación de buena calidad” (SEP Y SEMS, 2005, p.1), debido a que le otorga al estudiante la determinación, seguridad y convicción de defender sus derechos y de compromiso con su sociedad.

Como en muchas escuelas en nuestro país, el CESUNV, ubicado en la ciudad de Poza Rica, Ver., no cuenta con un plan o programa sobre educación para la ciudadanía, que refrende los derechos humanos, que se le otorgue al estudiante la posibilidad de conocerlos, ejercerlos y reivindicarlos. Esta oportunidad de desarrollo, se vuelve más pertinente, en un contexto externo de desempleo, delincuencia, crisis económica y de valores, entre otras circunstancias.

Toda esta situación genera ciertas cuestiones relevantes que merece la pena reflexionar: ¿Cómo generar aprendizajes significativos en materia de derechos humanos entre los estudiantes de bachillerato del CESUNV? ¿Cómo lograr que esos aprendizajes sensibilicen al alumno para crear una conciencia ciudadana, potenciar la integración, participación, el respeto, la libertad de expresión, el diálogo y la tolerancia en el aula?

SUSTENTACIÓN

EL CONTEXTO

Es indudable que vivimos una situación de violencia y desigualdad en el país. En México han ocurrido un sin número de incidentes en contra de los derechos humanos, por citar algunos eventos que han marcado la actual administración, destacan el caso “Ayotzinapan”, el de “Tlatlaya”, el enfrentamiento con los maestros en Oaxaca, las desapariciones, los asesinatos a periodistas, entre otros. El Artículo “México: a un año de la masacre”⁹ (refiriéndose a los hechos ocurridos en Tlatlaya),

⁹ Julio 14, 2015 <https://www.hrw.org/es/news/2015/07/14/mexico-un-ano-de-la-masacre>

de José Miguel Vivanco, publicado en el portal de Human Rights, afirma que “en 2014, el Relator Especial de la ONU, sobre las ejecuciones extrajudiciales, sumarias o arbitrarias concluyó que en México “sigue produciéndose un número alarmante” de violaciones del derecho a la vida, y expresó consternación por la impunidad “sistemática y endémica””.

Los jóvenes no solo están expuestos a esta violencia, sino que también al *bullying*; para entender la gravedad de este hecho, presentamos datos de la Tercera Encuesta Nacional de Exclusión, Intolerancia y Violencia en la Educación Media Superior aplicada por la Secretaría de Educación Media Superior (SEMS) (2013, p.29) que textualmente describe:

“(…) la presencia de situaciones de violencia psicológica, verbal o física que dicen vivir los y las estudiantes en la escuela. 72% de los hombres y 65% de las mujeres reportaron haber experimentado algún tipo de agresión o violencia (...) de parte de sus compañeros de escuela en los últimos 12 meses”.

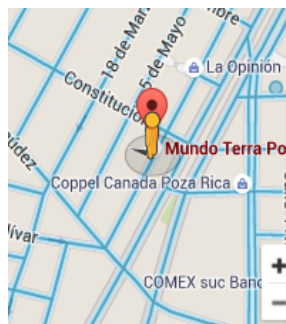
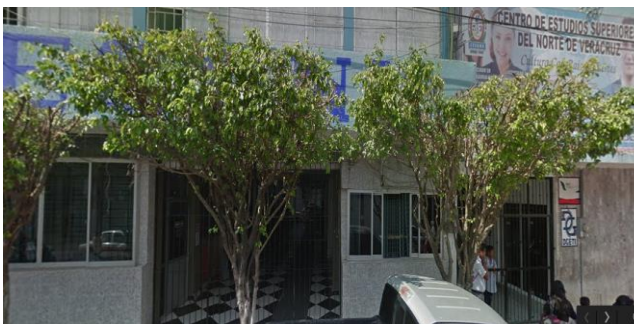
Las autoridades y las políticas nacionales han intentado llevar a cabo acciones respecto a las problemáticas que atañen a educación, para lo que es preciso mencionar la reciente Reforma Educativa, que entre algunos de sus objetivos se encuentra “educir la desigualdad en el acceso a la educación (...). La educación gratuita, laica e incluyente permitirá una educación integral, para la convivencia armónica y el desarrollo personal y social” (Reforma Constitucional en materia Educativa, 2014).

Esta situación nos deja en claro la preocupación por las desigualdades que se viven en nuestro país, y además, permite darnos cuenta claro que existe una necesidad imperante de utilizar la EDH. Debido a ello, la Dirección General de (DGETI) marca diversas Competencias Genéricas¹⁰ relacionadas con el tema que abordamos, tales como la de conocerse y valorarse a sí mismo; participa con una conciencia cívica y ética en la vida de su comunidad, región, México y el mundo; mantiene una actitud respetuosa hacia la interculturalidad y la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales.; y la que expresa si contribuye al desarrollo sustentable de manera crítica, con acciones responsables.

De allí que esta investigación, enmarcada en el Centro de Estudios Superiores del Norte de Veracruz (CESUNV¹¹), se reconoce a la EDH como una necesidad, ya que como profesora de Derecho y de otras materias vinculadas, he observado que los alumnos poco conocen de DH, lo que los hace vulnerables ante una sociedad cada vez más violenta y un gobierno en el que ahonda la impunidad y el autoritarismo (que se transmite también al sistema educativo).

¹⁰ Competencias Genéricas: Comunes a todos los egresados de la EMS. Son competencias clave, por su importancia y aplicaciones diversas a lo largo de la vida; transversales, por ser relevantes a todas las disciplinas, y transferibles, por reforzar la capacidad de los estudiantes de adquirir otras competencias. (ACUERDO número 444, 2008)

¹¹ Google Maps
https://www.google.com.mx/maps/@20.5281242,97.4634467,3a,75y,298.41h,85.96t/data=!3m6!1e1!3m4!1s3GTLSIK_u1gpKIwOB9Nsyg!2e0!7i13312!8i6656!6m1!1e1



Ilustraciones 1: Fachada del Cesunv

Si bien el CESUNV es una escuela privada, también es cierto que otorga la oportunidad de seguir estudiando a alumnos que no alcanzaron un lugar en las escuelas públicas y cuyas familias, (en muchas ocasiones), no poseen el poder adquisitivo para mandarlos a los colegios privados a los que asisten los hijos de las familias con buenos salarios (en su mayoría petroleros, pues en la ciudad de Poza Rica es claro que es la principal actividad económica), debido a los bajos precios de las colegiaturas que esta escuela ofrece. Por lo anterior, nos encontramos en una situación extraña, entre la oportunidad a las clases bajas y la desilusión de las mismas, generada por la notable deserción en la escuela, pues al paso de los semestres se hace difícil el continuar con el pago de los gastos lo que provoca que los estudiantes trunquen sus estudios.

Esta situación socioeconómica que caracteriza a la institución, nos permite darnos cuenta que algunos de los alumnos que se encuentran en la escuela no disponen de los derechos fundamentales que todo ser humano debe poseer, viven en su vida diaria (no solo en la escuela) la violación a sus derechos: al bienestar, a una vida digna, a la educación, a la salud, a la seguridad social, a los derechos laborales, etc. La EDH permite la percepción del otro, es decir, la empatía, en contraparte de los valores individualistas que imperan en el mundo globalizado, y es este camino el que nos puede permitir la construcción de conocimientos y aprendizajes dirigidos a la creación de una sociedad más justa, libre y democrática.

POSTURAS Y PROPUESTAS SOBRE LA EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS

Se rescata, en las perspectivas actuales, que la educación no solo consiste en aprendizajes cognitivos sino también en lo referente al aprendizaje socio-afectivo que nos haga reconocernos entre sí y ante todo como seres humanos, seres que poseen derechos fundamentales que garantizan su dignidad. Al darnos cuenta de la presencia del otro podremos considerar que nuestras acciones no sólo repercuten en nosotros sino también en los demás. Tan es cierta esta visión, que el artículo 3° constitucional establece la importancia del desarrollo del ser humano, que la educación debe fomentar valores como el amor, la solidaridad y la justicia.

Desde este panorama se han elaborado diversos trabajos que abordan temas de derechos humanos, valores y competencias axiológicas.

Murga-Menoyo, M. A. (2015) efectúa su trabajo enfocado en competencias, destacando cuatro que considera necesarias para una educación para el desarrollo sostenible: análisis crítico, reflexión sistémica, toma de decisión colaborativa y sentido de responsabilidad hacia las generaciones presentes y futuras. Estas tendrán a su vez, cuatro perspectivas: holística, contextual, crítica y transformadora.

Por otro lado, Romualdo Velasco, quien propone una educación transversal de los DH en educación primaria, afirma que la escuela tiene que “proporcionar una educación integral, inclusiva y potenciadora de habilidades y actitudes. Así como crear situaciones en las que se desarrollen las capacidades individuales y colectivas del alumnado mediante temas o aspectos de educación para la paz se trabajan y potencian” (p. 6).

Independientemente de ello, Mishael Martínez (2009), hace una crítica interesante al capitalismo neoliberal haciendo hincapié en que la educación se “transfiera de la esfera política al mercado, negando su carácter social” (p.2), transformándola en una posibilidad de consumo. Además, este autor nos sugiere varias actividades de aprendizaje de acuerdo a las formas de aprender de los alumnos.

Al igual que Martínez, Vernor Muñoz critica el “carácter mercantilista que define a la educación como un servicio negociable y no como un derecho humano” (p.3). En este trabajo, se expresan las desigualdades que persisten en el acceso a la educación, las cuales provocan grandes desigualdades en la realidad social. Este autor hace una comparación entre las legislaciones educacionales de Argentina, Uruguay, Finlandia y Chile, con énfasis en el último mencionado, siendo este estudio promovido por la UNESCO debido a los resultados del informe mundial de seguimiento de la Educación Para Todos (EPT)¹².

Ahora, como técnicas para las prácticas de EDH es el uso del Comic y el debate. Para el primero, existe la propuesta de Ramiro A., M.A. Coord. (2014). En cuanto al debate, el Manual de Derechos Humanos de la Comisión Presidencial de Derechos Humanos de Guatemala, afirma que los derechos son principios fundamentales que dirigen y delimitan los ordenamientos jurídico, y por lo tanto la conducta de los seres humanos que han de acatarlo, expone, además, que:

“Los derechos humanos son valores a los que la humanidad aspira y no existen naturalmente: inevitablemente son materia de debate. Es a través del diálogo que los alumnos pueden adquirir de manera auténtica los valores en cuestión e integrarlos a sus acciones presentes y futuras. Imponer los derechos humanos sin posibilidad de examinarlos, cuestionaría el principio fundamental en que se basan, el de la libertad humana” (Ávila, 1999).

¹² UNESCO, 2011: “Informe de seguimiento de la educación para todos en el mundo. Una crisis encubierta: conflictos armados y educación”. París; disponible <http://es.unesco.org/gem-report/#sthash.WDS9uwp9.dpbs>

Los debates son, una herramienta para el diálogo, el uso de la libertad de expresión, y el desarrollo del razonamiento crítico y analítico de los estudiantes, por lo que se adapta perfectamente a las finalidades de la EDH; ésta última, no debe consistir en la memorización de la teoría que se encuentra al respecto, sino en principios y valores que se dan en las relaciones interpersonales, lo que hace necesaria su vivencia y su promoción continua; además no se trata de una nueva materia que engorde los ya bastos contenidos imposibles de enseñar, sino ser transversal a toda la vida en la escuela y el currículo.

También existen autores que proponen a los proyectos educativos interdisciplinarios, como una estrategia que puede adaptarse al aprendizaje de los DH; tal es el caso de las dramatizaciones. Por un lado, podemos citar al podemos citar al libro de “Cuentos y Teatrillos en Verde” de Agüera (2013), trabajo que expone a la dramatización como medio para el aprendizaje de los valores. Al respecto, Ávila, C. H. afirma que “Las obras de teatro (...) constituyen prácticas educativas que son perfectamente apropiadas para la educación en derechos humanos” (1999, p.).

La realización de este tipo de actividades implica el trabajo y la interacción entre los alumnos, lo que nos ha llevado a explorar la estrategia del Aprendizaje Colaborativo, que se analiza a continuación.

APRENDIZAJE COLABORATIVO

“El Aprendizaje Colaborativo es una herramienta metodológica que consiste en trabajar con pequeños grupos heterogéneos de alumnos que comparten metas comunes y donde cada uno se responsabiliza de su propio aprendizaje pero contribuye a dar soporte y ayuda al de los demás” (Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey [ITESM],.) .

John Dewey, filósofo y pedagogo estadounidense, consideraba que la educación es el “proceso de desarrollo integral del hombre en sociedad en los aspectos biológicos, científicos, cultural, social, económico y artístico” (Suarez, 2002, p. 12). Para él, el aprendizaje se logra experimentando e investigando, afirmaba que, para lograr una sociedad comunitaria, igualitaria, democrática y participativa, la educación debe excluir todo tipo de autoritarismo. Por ello nos enfocaremos en métodos de enseñanza en los que los alumnos jueguen un papel muy importante en la generación del conocimiento, no como agentes pasivos, sino activos y críticos.

Del mismo modo, Paulo Freire, educador brasileño, concebía a la educación como una reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo. Para que se lleve a cabo dicha transformación, afirma Freire, primero deberá considerarse que existen dos clases de individuos, aquellos que controlan el sistema y otros que son controlados, y a cuya relación le llama opresor-oprimido, y corresponderá a los oprimidos descubrir su realidad, liberándose a ellos mismos y a sus propios opresores. Este autor, proponía una educación problemática que comienza con un

proceso de concientización (Freire, 2005). Así, este trabajo, busca alcanzar estos propósitos, incluyendo el desarrollo integral de los alumnos, la concientización como proceso de praxis liberadora y la formación de jóvenes con conocimiento de su realidad y sus derechos.

La problematización puede sonarnos a otro tipo de estrategia, para ser más concretos al Aprendizaje basado en problemas (ABP), pero es también una técnica para promover el aprendizaje colaborativo, tal como se manifiesta en el Material del ITESM¹³, que enumera al Trabajo Colaborativo, el aprendizaje basado en problemas, el orientado a proyectos y el método de casos, como estrategias o técnicas que promueven el aprendizaje colaborativo.

La enseñanza significativa, como lo indica la teoría de Ausubel, se dará mediante la comprensión y el conjunto de conocimientos ya aprendidos, anclado en vivencias y proyectado a la vida, relacionados con aspiraciones de los propios estudiantes (Ausubel, 2000, p.26). Debido a lo anterior, es necesario encontrar didácticas novedosas y materiales didácticos diversos que permitan la conexión real de los derechos con la vida de los alumnos, porque solo de ese modo se conseguirá un conocimiento duradero y eficaz, evitando que los temas se vuelvan pesados y de poca relevancia para los alumnos.

Díaz Barriga y Hernández Rojas (2010) hacen un importante estudio en el que revisan distintas estrategias docentes para la construcción de aprendizajes significativos, de allí adoptamos la idea de que el Aprendizaje Colaborativo puede ser una propuesta efectiva para la generación de aprendizajes significativos desde el enfoque constructivista.

Dichos autores afirman que la teoría ausubeliana representa al conocimiento como esquemas significativos; a la enseñanza como una inducción a ese conocimiento esquemático a través de estrategias o habilidades cognitivas, al aprendizaje como un proceso determinado por conocimientos y experiencias previas. Asimismo, concibe al alumno como “procesador activo de la información” (Díaz y Hernández, 2010, p.26) y al profesor como “organizador de la información tendiendo puentes cognitivos, promotor de habilidades del pensamiento y aprendizaje.

De allí que hemos centrado nuestra atención en este tipo de aprendizaje como estrategia pedagógica adecuada para la EDH; aunado a ello, tiene la característica de aportar cuestiones valorales y de empatía por el prójimo, lo que proporciona la oportunidad de poner en acciones cotidianas, las prácticas diálogo y convivencia esenciales para una educación que busque el desarrollo de actitudes en pro de los derechos fundamentales.

¹³ Material del Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM) “Diplomado en Competencias Educativas para el siglo XXI. Módulo 5. Técnicas para promover el aprendizaje colaborativo”

Acerca de ello, Maite Garaigordobil, hace un estudio de intervención psicológica a los adolescentes basada en la educación en Derechos Humanos, estableciendo que, mediante la inclusión de este tema en el aula, se pueden formar conciencias críticas con la incorporación de valores que permitan que los jóvenes se desenvuelvan durante la clase y trabajen en equipo, fortaleciendo su autoestima y su personalidad (2000, p.59). Garaigordobil, reflexiona sobre la importancia de incluir programas de intervención dirigidos al desarrollo de valores socio-morales en contextos educativos.

INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN DE CAMPO

Mediante la observación, y la experiencia de dos años de labores académicas en la institución, obtuvimos los datos generales, necesidades observables y otras características de la misma. Algo que es importante mencionar, es que proporciona educación a nivel Medio Superior y Superior; el primero, mediante el sistema de bachillerato técnico (de acuerdo a los lineamientos y estructuras que marca la DGETI. Este último, motivo de esta investigación.

A través de la técnica FODA, con apoyo de una Guía de Observación, se establecieron ciertas necesidades; en el ámbito Académico, se detectaron diferentes fortalezas como la entrega de planeaciones de los cursos por parte de cada maestro o la libertad de plática. Sin embargo se observaron varias debilidades, entre las que destacan necesidad de actualizar los programas educativos y la de realizar academias de maestros de manera periódica.

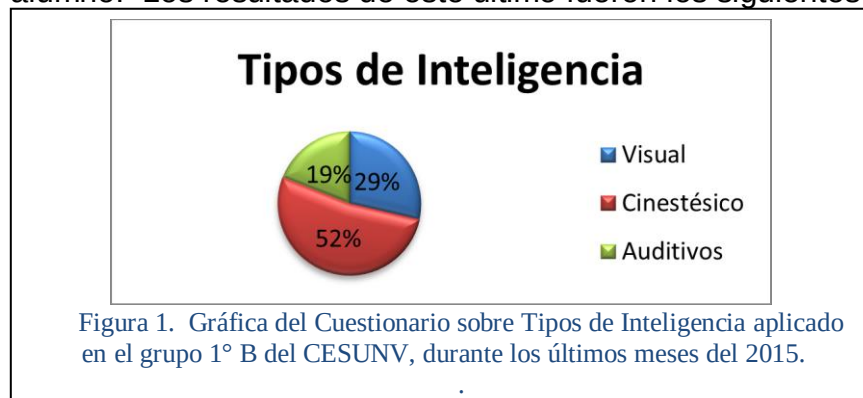
También podemos indicar que el Bullying es un punto que afecta a esta característica puesto que los malos comportamientos entre compañeros provocan desatención y problemas de autoestima en algunos alumnos que sufren de ellas, lo que genera problemas en el rendimiento de los estudiantes. Esta situación, por supuesto, está relacionada también con el ámbito normativo, del cual también podemos mencionar otra debilidad, que es la subjetividad del reglamento establecido en la institución.

También es necesario agregar, y en relación con la debilidad antes mencionada que existe dificultad para la difusión y permanencia de costumbres en las prácticas de compañerismo, valores y actitudes de tolerancia, respeto entre los alumnos, etc.

Se detectaron varias problemáticas, pero nos enfocamos en la EDH porque creemos que la pertinencia y relevancia del mismo sobre sale a las demás. Sin embargo, existen varias medidas que nos permitan atender de cierto modo esta problemática, aunque de manera indirecta. Primeramente, es necesario recordar que la EDH no solo se refiere a la apropiación de conceptos, es decir, no se reduce a un acto meramente intelectual, pues la educación como tal “no garantiza el involucramiento de los derechos humanos; ser educado, incluso en los más altos universitarios no implica conciencia sobre el respeto a los derechos de las personas. Se deben promover y transmitir conocimientos, actitudes y acciones de y para los derechos humanos” (Núñez, 1988, p. 87).

Una población sin acceso a la educación tiene menos posibilidades de conocer y entender sus derechos, y es por ello que la EDH debería de ser un compromiso de todas las instituciones educativas para con su sociedad, para la formación de personas que no sean solo capaces de ejercer una profesión o de aplicar sus conocimientos, sino también de ser conscientes de su realidad y sus derechos para ser capaces de decidir el futuro que ellos desean para ellos mismo y para su sociedad. Al sensibilizar a los alumnos acerca de los derechos humanos y las luchas que diariamente se dan para preservarlos y transformarlos, se pretende comprometer al alumno con lo que hace, apreciando la educación que están recibiendo y que a pesar de que es un derecho humano, inherente al ser humano, no todos pueden disfrutarlo.

Además, se aplicaron un par de cuestionarios para estudiantes; el primero de ellos es un cuestionario para la Identificación del tipo de inteligencia de percepción dominante a los estudiantes mediante el Modelo PNL¹⁴, tomado del Manual de Estilos de Aprendizaje¹⁵ emitida por la Secretaría de Educación Pública (SEP) y la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS) cuyos resultados serán útiles a la hora de elaborar actividades pertinentes de acuerdo a las necesidades de cada alumno. Los resultados de este último fueron los siguientes:



Esta información es útil para la programación de actividades, pues al tratarse de DH, es preciso identificar las necesidades de cada alumnos de acuerdo con la diversidad, no solo cultural, social, de intereses, etc., sino también con la forma en la que se les facilita entender.

Las respuestas obtenidas nos revelan, como se observa en la Figura 1, la mayoría de los alumnos resultaron ser predominantemente cinestésicos, a pesar de lo cual, sería un error llevar a cabo actividades que vayan dirigidas únicamente a los estudiantes con este tipo de aprendizaje, pues esto pondría en desventaja al resto, la

¹⁴ De la Parra P., Eric, (2004). Herencia de vida para tus hijos. Crecimiento integral con técnicas PNL, Ed. Grijalbo: México, págs. 88-95.

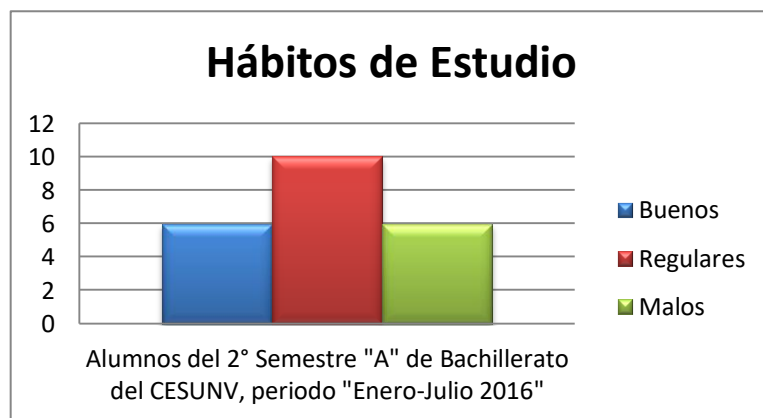
¹⁵ SEP Y SEMS (2004). Manual de Estilos de Aprendizaje. Recuperado de: http://biblioteca.ucv.cl/site/colecciones/manuales_u/Manual_Estilos_de_Aprendizaje_2004.pdf

pluralidad de personalidades, caracteres, etc., es algo que el profesor debe, no solo tomar en cuenta, sino aprovechar esta diversidad en beneficio de los aprendizajes y la interacción del grupo, ya que es un punto importante en la EDH.

Herrera y Lorenzo (2009) explican que "para que el alumno logre construir conocimientos y aprenda a interpretar el mundo que le rodea requiere de un sistema constructivista de aprendizaje autónomo adquirido a lo largo de la vida y de estrategias de aprendizaje cognitivas, metacognitivas y de regulación de recursos (organización del tiempo y el ambiente de estudio) que están en estrecha relación con los estilos de aprendizaje". (citado en Parra, Esquer y Rubio, 2011¹⁶)

Esto nos llevó a definir que diferentes actividades y estrategias didácticas que los alumnos requieren, ello mejorará el rendimiento académico (Camarero, Martín y Herrero 2000)¹⁷ que se pueden realizar en un Curso-Taller sobre DH, de manera paralela o transversal a materias como Introducción al Derechos, Ética y Valores, Cocurriculares y otras asignaturas que la DGETI tiene en su programa de bachillerato técnico, con actividades basadas en la estrategia pedagógica del Aprendizaje Colaborativo.

El otro cuestionario tiene la finalidad detectar los "*Hábitos de Estudio*"¹⁸ de los educandos; sirvió como instrumento de la Investigación, el cual fue tomado del modelo proporcionado por la facultad de Pedagogía de la Universidad Veracruzana, Campus Poza Rica; en él aparece una lista de cuestiones sobre los hábitos y las aptitudes que afectan al tiempo dedicado al estudio y, por tanto, el buen éxito del trabajo escolar.



Recogimos estos datos debido a que, según Torres, Tolosa, Urrea y Monsalve (2009)¹⁹ están altamente relacionados con el fracaso académico, y esta investigación busca hacer aportaciones al derecho a una educación de calidad, la cual implica que el profesor esmere sus esfuerzos a beneficio de los estudiantes.

¹⁶ Parra, Esquer y Rubio, (2011). Los hábitos de estudio y los estilos de aprendizaje en alumnos normalistas. Disponible en: http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_01/1067.pdf

¹⁷ Camarero Suárez, F. J., Martín del Buey, F. D. A., & Herrero Díez, F. J. (2000). Estilos y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Psicothema*, 12 (4).

¹⁸ Tomado del "Cuestionario de Hábitos de Estudio" del Departamento de Orientación Educativa de la Facultad de Pedagogía de la Universidad Veracruzana, región Poza Rica-Tuxpan.

¹⁹ Torres, M., Tolosa, I., Urrea, M. & Monsalve, A. (2009). Hábitos de estudio vs. fracaso académico. *Revista Educación*, 33 (2), 15 – 24.

RESULTADOS O APORTACIONES

La Educación en Derechos Humanos es una necesidad imperante en la sociedad que vivimos, pues el Estado de Derecho en todo país, así como el ejercicio del mismo solo puede realizarse con una población que tenga acceso a una educación de calidad, que le permita al individuo analizar, criticar y entender su realidad.

Existen muy diversas técnicas, dinámicas y estrategias que se proponen para lograr aprendizajes en materia de derechos humanos; las posturas actuales coinciden en que el aspecto actitudinal al que hace referencia los DH es pertinente y necesario para la consecución de aprendizajes significativos y competencias propias para el desarrollo del estudiante.

Esta diversidad de acciones que se han propuesto para el manejo de las competencias a las que se puede aspirar al trabajar en la EDH, es compatible a la variedad de estilos de aprendizaje que los estudiantes poseen, las cuales, si se atiende a estas necesidades de los alumnos, pueden mejorar su rendimiento en la escuela.

Además, consideramos al Aprendizaje Colaborativo como un herramienta efectiva para la construcción de aprendizajes significativos que permita a los estudiantes no solo la comprensión de aprendizajes cognitivos sino también actitudinales que le permita poner en juego su atención y reflexión de estos aprendizajes mediante el diálogo y la interacción que el desarrollo de estrategia implica, lo que permitirá, a su vez, la sensibilización de los contenidos, que adquirirán un significado más amplio e importante.

Esta investigación se encuentra trabajando en el diseño de un Curso-taller de Derechos Humanos que pueda ser tomado en cuenta, bajo el enfoque constructivista y mediante la estrategia del Aprendizaje Colaborativo. La EDH permitirá la formación de ciudadanos dispuestos a crear una sociedad más justa y democrática.

REFERENCIAS

- Agüera, I. (2013). *Cuentos y Tearillos “en verde”: medioambiente, ecología y otros valores*. México: Alfaomega.
- Ávila, C. H. (1999). *Manual de Educación en Derechos Humanos. Comisión Presidencial de Derechos Humanos. Guatemala*
- Díaz Barriga, Frida y Hernández Rojas, G. (1998) *“Estrategias Docentes para un aprendizaje significativo”* Una aproximación constructivista. México.Mc. Graw Hill.
- Freire Paulo (2005). *“Pedagogía del oprimido”*, México, F.F.: Siglo XXI.

- OEA, 2012. Programa Interamericano sobre Educación en Valores y Prácticas Democráticas. Recuperado de <http://portal.oas.org/LinkClick.aspx?fileticket=8FxsDEfC9fs=&tabid=1229>
- Sagastizabal, M. de los A. (Ed.) (2009). Aprender y enseñar en contextos complejos. México: Nobeduc.
- SEMS, Reporte Nacional de la Encuesta de Deserción de Educación Media Superior con información de las Estadísticas Básicas del Sistema Educativo Nacional, DGP, SEP.
- Parra, Esquer y Rubio, (2011). Los hábitos de estudio y los estilos de aprendizaje en alumnos normalistas. Disponible en: http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_01/1067.pdf
- Camarero Suárez, F. J., Martín del Buey, F. D. A., & Herrero Díez, F. J. (2000). Estilos y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Psicothema*, 12 (4).
- Material del Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM). "Diplomado en Competencias Educativas para el siglo XXI. Módulo 5. Técnicas para promover el aprendizaje colaborativo"
- UNESCO, 2011: "Informe de seguimiento de la educación para todos en el mundo. Una crisis encubierta: conflictos armados y educación". París; disponible <http://es.unesco.org/gem-report/#sthash.WDS9uvp9.dpbs>

¿Hacia dónde enfocar la mirada en el aprendizaje integral de la niñez en contextos vulnerables?

Araceli Macías Huerta

aryhuert@live.com.mx

María Guadalupe Pineda Guerrero

lup16@hotmail.com

Raquel Rocío Hernández Pacheco

pretty_rakelitta@hotmail.com

RESUMEN:

El sistema educativo en México es diverso, complejo y se encuentra en constante cambio, ya que este trata de dar respuesta a las necesidades de un entorno social cambiante. El rezago educativo se presenta más en niños en situación de pobreza y vulnerabilidad, la finalidad de la educación de acuerdo al artículo 3º es el desarrollo integral y en armonía de las facultades del ser humano. Las estrategias lúdicas propician el desarrollo de competencias sociales y auto reguladoras entre niños y adulto, el juego bien orientado trae consigo aprendizajes significativos. Las ludotecas tienen como objetivo el rescatar espacios, reconocer la importancia del juego para un desarrollo humano, propiciar nuevos espacios de interacción, estimular y atender necesidades recreativas de manera individual o colectiva. Mediante la ludoteca se pretende conocer aquellas habilidades mejor desarrolladas en el niño para ayudar a reforzarlas; pero también desarrollar otras que en el niño no estén presentes. De tal manera que ello les sirva para mejorar su proceso de enseñanza-aprendizaje. La educación desde una perspectiva comunitaria, está vinculada a las necesidades cognoscitivas y de transformación social del sujeto. Este proceso conduce a un encuentro permanente con lo “otro” que la escuela formal no presenta y que el hombre rescata ante la necesidad de actuar en la sociedad. El modelo de ludoteca que se pretende implementar beneficiará a todos los niños, incluyendo aquellos en situación de vulnerabilidad o discapacidad, trabaja en conjunto con familia, escuela y comunidad en general.

PALABRAS CLAVE: aprendizaje, familia, vulnerabilidad, juego, estrategias lúdicas, ludoteca.

INTRODUCCIÓN

El sistema educativo en México es complejo, está compuesto por un amplio conjunto de instituciones que se han ido creando y modificando a lo largo del tiempo con la finalidad de responder a un entorno social cambiante y que, de la mano de políticas públicas, han desarrollado poco a poco el contenido de diversos proyectos educativos desarticulados. La desigualdad en el acceso a las oportunidades educativas es uno de los factores que contribuye a reproducir la injusticia social y prolongarla por generaciones. Está documentado que el rezago educativo es una característica generacional que afecta a todas las edades.

La educación de menor calidad está asignada a los más pobres. El género, la ubicación geográfica, la condición étnica, los grupos sociales menos favorecidos, entidades rurales y la persistencia de usos y costumbres ancestrales inciden en esta situación. Existen sectores y grupos sociales en donde los padres y las familias no

valoran suficientemente los beneficios de la educación; también hay situaciones extremas como son los casos de las personas con discapacidad que no pueden sortear las dificultades de movilidad por falta de accesibilidad en los centros escolares, niños en situación de calle, en hospitales o en reclusorios, adolescentes que trabajan, madres jóvenes y jóvenes embarazadas, hijos de padres agricultores migrantes. Para todos ellos el derecho humano a la educación es inexistente.

Como demuestran las investigaciones llevadas a cabo por diversos organismos internacionales (OCDE, 2012, SITEAL, UNESCO, OEI, 2011), la educación integral permite alcanzar una serie de factores y mejorar la calidad de vida de las personas que se benefician con ella.

El nivel de rezago educativo de los diferentes países del mundo puede ser difícil de determinar debido a que existen diversas maneras de conceptualizar el fenómeno. Igualmente, el número de años de escolaridad aprobados o no y el grupo de edad al que se pertenece. Además, fenómenos asociados a las trayectorias escolares como el ingreso tardío, la reprobación, la repetición y las bajas temporales, entre otros aspectos, llevan a considerar a un individuo rezagado o no, y también pueden variar.

El rezago educativo acumulado es la condición de atraso en la que se encuentran las personas que, teniendo 15 años o más de edad, no han alcanzado el nivel educativo que se considera básico, que en México son los estudios de secundaria. De acuerdo con el último censo de población de México, en tal condición se encuentran casi 32 millones de personas, que representan 41% de la población mayor de 15 años. Nayarit ocupa el lugar 16 con 305,328 personas analfabetas mayor de 15 años, ubicándonos en un nivel de rezago intermedio junto a los estados de: Tamaulipas, Aguascalientes, Morelos, Querétaro, Colima Tlaxcala, Tabasco, Sinaloa, Chihuahua, Jalisco, Campeche Durango, Hidalgo, San Luis Potosí y Yucatán. Concentrando el 31.8% de las personas en situación de rezago.

En el Estado de Nayarit existen programas de atención gubernamental (aunque éstos son deficientes) para elevar la calidad de vida de sus ciudadanos; en el Plan de Desarrollo de Nayarit 2011-2017, se detectan las siguientes amenazas en cuanto al capital humano de sus habitantes: falta involucrar a las madres y los padres de familia en los procesos de educación, resistencia de los adultos a la capacitación, deficiencia en la atención a la población vulnerable por falta de recursos, descomposición social, desintegración familiar, alimentación inadecuada.

Dentro de este contexto el municipio de Tepic se ubica en el lugar 17, con un total de 77,927 mil personas analfabetas. (INEA, 2015).

Son contextos o grupos vulnerables entendiendo esto desde la RAE (Real Academia Española) como colonias que pueden ser heridas o recibir lesión, física o moralmente debido a sus condiciones económicas, sociales, políticas, siendo

expuestos (niños y adultos) a muchos tipos de daños por tener un nivel socioeconómico y educativo bajo.

El contexto que rodea a las niñas y niños de estos grupos en condiciones de vulnerabilidad, es la violencia sexual, intrafamiliar por el alto consumo de alcohol y drogas de los miembros de la familia directos e indirectos, así como de los adolescentes y jóvenes que forman parte de la sociedad inmediata de los estudiantes.

El contexto sociocultural y los bajos salarios en el Estado de Nayarit, así como el grado de escolaridad máximo de secundaria en los jóvenes y adultos de las familias en los grupos vulnerables, de las Colonias 3 de julio y Fraccionamiento PRI en la periferia de la Ciudad de Tepic, actualmente provoca que las madres y los padres extiendan su jornada laboral entre 8 y 12 hora diariamente, convirtiéndose en uno de los factores importantes en el bajo rendimiento y ausentismo escolar de las niñas y los niños de los niveles de preescolar y primaria en este sector de la sociedad.

Por otra parte el difícil papel que juegan las familias compuestas por: familias reconstituidas (padrastrós, madrastras, hijastros), familias con un padre soltero, familias de parejas no casadas, ya sea del mismo o del sexo opuesto; hogares donde viven miembros de diferentes generaciones, familias adoptivas, familias sustitutas, y familias en donde los abuelos u otros parientes están criando a los hijos, contribuyen a la inestabilidad de los menores socioemocionalmente, impidiendo en la mayoría de las familias el desarrollo de las competencias para la vida en las niñas y niños debido a sus prácticas de crianza en la que se revela la inestabilidad emocional y económica de los miembros adultos de las familias, convirtiendo a estos niños en niños en condición de calle, delincuentes, o abusados socialmente.

Debido a lo anterior surge la necesidad de brindar un apoyo externo para evitar el rezago escolar, tal como lo marca el Plan Estatal de Desarrollo Estatal. (PED 2011; 112:113)

Aunado a los factores ya mencionados, las enfermedades provocadas por la falta de higiene, seguridad y cuidados básicos de la salud en los menores crecen ante el desinterés de los adultos y poca atención médica. Los alumnos de educación preescolar y primaria trabajan con el modelo educativo para educación indígena, y la realidad educativa de los niños y niñas es que viven dentro de la zona conurbada de la ciudad de Tepic y todos hablan español como idioma principal, por no decir que únicamente; los miembros de las colonias 3 de julio y pepenadores han dejado sus costumbres indígenas para formar parte de la cultura occidental con sus prácticas de crianza, vestimenta e idioma, dejando ver que tanto a los padres como a los abuelos no les interesa el fomento de sus usos y costumbres así como tampoco el transmitir su lengua materna a la generación actual.

SUSTENTACIÓN

La función social de la Universidad Autónoma de Nayarit, parte desde el análisis del deber hacer –su objetivo y acción- de sus funciones sustantivas: docencia, investigación y vinculación y extensión de la cultura, es aquí donde la investigación universitaria cobra relevancia, porque es a partir de aquí que se coteja con el logro de la misión de las universidades, colocándose en discusión el papel actual de éstas y de los sujetos, debido a que se quiere llegar a formar entes activos y con miras a incidir en un cambio social partiendo de un bien colaborativo. Por lo que la visión y misión de la educación superior [deben] estar anclada en las circunstancias locales, pero plenamente comprometida con la búsqueda universal de la verdad y el progreso del conocimiento pero ante todo pensar en formar seres humanos respetando y valorando su cultura, ética, compromiso social y político (Parent, 1997 citado por Latapí 2008).

La finalidad de la educación se encuentra establecida en el Artículo 3º constitucional refiriéndose al desarrollo integral en armonía de todas las facultades del ser humano. Es una prioridad que la educación se comprometa a formar a los estudiantes en la visión y competencias necesarias para contribuir a la edificación de una sociedad justa e incluyente, respetuosa de la diversidad, atenta y responsable hacia el interés general. Hoy en día, la sociedad del conocimiento demanda de nosotros como individuos mayor preparación y desarrollo de la capacidad de interpretación de los fenómenos, la creatividad y el manejo de la información en entornos que están cambiando constantemente. La escuela ha dejado de ser el único lugar para aprender, ahora contamos con un gran número de fuentes de información que nos obligan a replantear las competencias que los alumnos deben desarrollar en su paso por la educación obligatoria.

El proyecto de investigación para la *“atención de necesidades educativas de grupos vulnerables urbanos a través de ludotecas”*, un estudio mixto partiendo de los paradigmas cualitativo y cuantitativo, donde se emplearán diversos métodos como la etnografía, el marco lógico, investigación acción participativa (IAP), la encuesta y estudios documentales. El modelo educativo 2016 el planteamiento pedagógico de la Reforma Educativa, establece un enfoque humanista con el cual se puede favorecer a las niñas y niños de la ludoteca en la colonia 3 de julio y Fraccionamiento PRI, mediante una educación integral para fomentar una convivencia más armónica, en un mayor respeto a los derechos humanos y el Estado de Derecho, en el aprecio, cuidado y racional aprovechamiento de nuestra riqueza natural, así como en la capacidad de hacer valer los principios de libertad, justicia y solidaridad en el mundo global en el que hoy nos desenvolvemos; es por ello que surge la necesidad de centrarnos en el fomento del desarrollo basado en la filosofía de la educación (principios y valores), el logro de capacidades y la incorporación de los avances (desarrollo cognitivo, inteligencia y aprendizaje tanto de quien trasmite el conocimiento, como de los niños y niñas que lo reciben).

Para mejorar esta problemática en la zonas urbanas de Tepic, es necesario establecer lugares o espacios que nos permitan contribuir a apoyar a los menores que se encuentren en condiciones vulnerables, para hacerlo de una manera diferente se utilizará una metodología lúdica, ya que ésta permite la expresión de su energía, de su necesidad de movimiento y puede adquirir formas complejas que propician el desarrollo de competencias para la vida.

Las estrategias lúdicas propician el desarrollo de competencias sociales y auto reguladoras por múltiples interacciones con otros niños y adultos. A través de estas actividades los niños exploran y ejercitan sus competencias físicas, idean y reconstruyen situaciones de la vida social y familiar. Ejercen también capacidad imaginativa, al dar a los objetos más comunes una realidad simbólica distinta y ensayan libremente sus posibilidades de expresión oral, gráfica y estética. El juego bien orientado es una fuente de grandes provechos. El niño aprende porque el juego es el aprendizaje, la recreación es importante porque es una de las maneras en las que el niño desarrolla competencias necesarias que lo ayudarán a entender mejor el mundo y a desenvolverse exitosamente, ya desde el siglo pasado la propuesta de la escuela activa proponía esta manera de ejecutar la educación integral en grupos menos favorecidos.

López Granados Almudena (2007) menciona: Para Vigotsky, el juego era la forma natural del niño para interiorizar el conocimiento y desenvolverse en su entorno, favoreciendo la relación con los demás y del desarrollo propio de la persona por lo que debemos tenerlo presente en el aula. Su teoría se basa en el aprendizaje sociocultural de cada individuo, en donde establece que existen tres momentos (zonas de desarrollo real, próximo y potencial) para construir el aprendizaje.

Para que el juego y las diversas actividades trasciendan de ello, es importante tener en cuenta los diversos teóricos del aprendizaje ya que cada uno desde sus corrientes pedagógicas aportan a éste proyecto, ya que sus investigaciones hacen hincapié en propiciar ambientes de aprendizaje para generar cambios en las personas, pero en general influyen en el logro de mejores niveles educativos, y que a partir de lo que en su teoría establecen reflejarlo en actividades lúdico-educativas.

Entre algunos de muchos teóricos se encuentra Robert Gagné, quien en su teoría de habilidades del aprendizaje pretende ayudar en la instrucción durante un proceso de aprendizaje en los estudiantes, tratando de organizar las condiciones externas con la finalidad.

La teoría de Robert Gagné aporta al proyecto porque para generar un cambio en los niños y jóvenes se deben realizar planeaciones educativas que favorezcan el aprendizaje de los niños que forman parte de las actividades, tomando en cuenta tanto las condiciones externas (su espacio físico y contorno) como de manera individual considerar el proceso de cada estudiante tomando en cuenta las ocho etapas que Gagné establece es decir, las condiciones internas de cada

estudiante; Duffé, Aura en el 2003 habla de las 8 etapas de Gagné las cuales son : “la motivación, la comprensión, la adquisición, la retención, la rememoración, la generalización, la acción y el refuerzo” y por medio de dichas etapas lograr el aprendizaje en los niños y jóvenes de las distintas colonias urbanas de Tepic de favorecer las situaciones de aprendizaje.

Al momento de planear se debe de considerar no solo los factores externos e internos del niño, es importante brindarle las herramientas necesarias para que cuando ellos, continúen sus estudios puedan aplicar parte del conocimiento construido en su vida personal, familiar, social, pero también educativa; ya que como intermediarios educativos no siempre se le podrá brindar un acompañamiento a los niños, es por eso la importancia de tener presente al momento de realizar planeaciones lo que Bruner en su teoría de aprendizaje por descubrimiento establece:

“En este tipo de aprendizaje el alumno tiene una gran participación. El docente no expone contenidos de un modo acabado; su actividad se dirige a dales a conocer una meta que ha de ser alcanzada y además de servir como mediador y guía para que los alumnos sean los que recorran el camino y alcancen los objetivos propuestos.”

En otras palabras... “el aprendizaje por descubrimiento se produce cuando el docente le presenta todas las herramientas necesaria al alumno para que este descubra por sí mismo lo que desea aprender.” (Zarza, Olga; 2009: pp.8). Esto se logra creando dudas en los estudiantes, cuestionándolos, y generando inquietudes por aprender, la finalidad es que el estudiante aprenda descubriendo lo cual lo lleva al aprendizaje significativo. De esta manera lo que se estará logrando es que los niños durante su vida siempre se muestren inquietos por aprender, encontrando otro sentido a lo que aprenden y a su educación. Es la forma más idónea para lograr un aprendizaje significativo.

En la teoría de las Inteligencias múltiples, Gardner (1995) señala que todo ser humano posee ocho inteligencias que le permiten percibir el mundo de forma diferente. Estas ocho están presentes en todas las personas, pero no todas las desarrollan de igual manera, ya que el factor cultural y el entorno facilitaran, o no, su entrenamiento. Por otra parte, estas inteligencias o habilidades cognitivas son independientes, es decir, tener una buena capacidad musical no significa necesariamente tener una buena capacidad matemática; de cualquier modo, las inteligencias se relacionan entre sí. Las ocho inteligencias, según Gardner, son las siguientes:

Inteligencia lingüístico-verbal (utilizar el lenguaje para expresar sentimientos adecuadamente), inteligencia lógico-matemática (entender relaciones abstractas), inteligencia naturista (entender relaciones entre animales-plantas, el entorno y las personas), inteligencia visual-espacial (generar y procesar información en tres dimensiones para obtener un modelo mental del mundo), inteligencia musical (expresarse y percibir formas musicales), inteligencia kinestésica-corporal (hacer funcionar el cuerpo y la mente de un modo integrado), inteligencia intrapersonal

(conocer y entenderse a sí mismo) e inteligencia interpersonal (establecer relaciones correctas con los demás).

Mediante la ludoteca se pretende poder conocer aquellas habilidades mejor desarrolladas en el niño para ayudar a reforzarlas; pero también, ayudar a desarrollar otras más. De tal manera que ello les sirva para mejorar su proceso de enseñanza-aprendizaje.

En cuanto a la inteligencia emocional Goleman, 1998 dice que es la capacidad de reconocer nuestros propios sentimientos, los sentimientos de los demás, de motivarnos y manejar adecuadamente las relaciones que sostenemos con los demás y con nosotros mismos". Considera cinco aptitudes emocionales:

Autoconocimiento (conocer, identificar, distinguir y poder controlar sus emociones), autorregulación (controlar los estados de ánimo e impulsos), motivación (más productivo y eficaz), empatía (que le permitan reconocer y entender las emociones de los demás). Con ayuda de la ludoteca se espera que el niño pueda identificar y controlar las emociones que se le pudieran presentar por vivir en un sitio de vulnerabilidad, para que eso no signifique un obstáculo en su educación y su vida diaria.

Tomando en cuentas estos referentes acerca de la importancia del juego para el proceso de desarrollo cognitivo – social en el niño, las ludotecas coadyuvan como una estrategia que favorece en los participantes la adquisición de un aprendizaje profundo dándole sentido al desarrollo pleno en el ámbito personal y social ya que estas se conciben como “espacios de expresión lúdica, creativa, de los niños, jóvenes, adultos y abuelos donde todos se divierten con espontaneidad, libertad y alegría”; favoreciendo así la apertura intelectual, el trabajo en equipo y colaboración, el conocimiento de sí mismos y el sentido de responsabilidad.

Para las niñas y los niños no hay distinción entre jugar y aprender. Al jugar también desarrollan habilidades para moverse, recordar, comunicar, esperar y aprender a relacionarse con otros. Es el modo más importante a través del cual los niños y las niñas aprenden las tareas más importantes de la infancia, tales como interactuar con otros niños y niñas, relacionarse con otros adultos/as y reconocerse a sí mismos como personas que forman parte de la sociedad. Una ludoteca pensada en el desarrollo socioemocional de las niñas y los niños, promueve su capacidad resiliente. Se pretende que sea un espacio de protección donde se favorece la liberación de emociones difíciles de procesar de manera constructiva y donde existe la oportunidad de crear, a través del juego, nuevas pautas y emociones en las relaciones consigo mismo y con los demás, así como la interacción positiva con el medio ambiente.

Para llevar a cabo las actividades lúdico – recreativas será necesario la elaboración de un fichero en el cual las acciones a realizarse estarán de acuerdo a la edad de los niños, área del desarrollo y área a trabajar dentro de la ludoteca, las edades

establecidas para dicho fichero son: 2 a 4 años, 5 a 7, 8 a 10 y de 11 a 12 años. Las áreas del desarrollo son:

- Personal y social: en este se desarrollan las actitudes y capacidades relacionadas con el proceso de construcción de la identidad personal y de las competencias emocionales y sociales.
- Lenguaje y comunicación: el lenguaje es una actividad comunicativa, cognitiva y reflexiva para integrarse y acceder al conocimiento de otras culturas, interactuar en sociedad y aprender; se usa para establecer relaciones interpersonales, expresar sensaciones, emociones, sentimientos y deseos, etc.
- Exploración y conocimiento del medio: este ámbito favorece en las niñas y los niños el desarrollo de las capacidades y actitudes que les permitan aprender sobre el mundo natural y social.
- Pensamiento matemático: mediante este se busca que el niño desarrolle las habilidades básicas para la abstracción y el razonamiento numérico.
- Expresión y apreciación artísticas: en este ámbito se desarrolla en las niñas y los niños la sensibilidad, la iniciativa, la curiosidad, la espontaneidad, la imaginación, el gusto estético y la creatividad mediante experiencias que propicien la expresión personal a partir de distintos lenguajes.
- Salud y protección infantil: en este se hace alusión a que el niño desde edades tempranas se preocupe por cuidar su estado de salud, el de la familia y el de su comunidad, crear en ellos un estilo de vida saludable para tener un desarrollo integral óptimo.

Para que se ejecuten las actividades respetando los diferentes ámbitos y edades de los niños la ludoteca se divide en áreas estos son:

Áreas para el trabajo en ludotecas	
Desafíos	Área destinada para construir los fundamentos del razonamiento lógico-matemático en los niños y niñas de esta etapa, y no únicamente la enseñanza del lenguaje simbólico-matemático.
Fantasía literaria	Área destinada para aventura, el relato de cuentos y fabulas que nos permitirá que los participantes expresen sus deseos, intereses, miedos, objetivos.
Reciclarte	Área destinada para la realización de talleres incorporando material reciclable. Es una forma de exploración y trabajo, dichos materiales son fáciles de utilizar ya que se trabajan habilidades sencillas para dar paso a una situación real de juego, además de ser accesibles debido a que este material muchas veces lo tenemos en casa.
Recreo	Dentro de esta área se realizarán actividades que favorezcan el desarrollo físico, ponga en juego su capacidad de relacionarse con otros y les permita a los niños adquirir conductas sanas para un óptimo desarrollo integral.



RESULTADOS Y APORTACIONES

Tomando como base el artículo 3° constitucional el cual establece en su contenido el desarrollo armónico de los seres humanos y entendidos en la necesidad que tenemos de aprender a convivir en fraternidad, igualdad, respeto, derechos humanos, democracia, justicia, dignidad humana, rechazo a la discriminación y solidaridad, es fundamental e importante trascender la educación tradicional con el proyecto humanista visto a través de una educación integral.

Los resultados y las aportaciones se encaminan en el significado de los aprendizajes, en contra de la memorización de hechos, conceptos o procedimientos, favoreciendo así en los participantes de la ludoteca el pensamiento crítico, el análisis, razonamiento lógico y argumentación que conduzca al aprendizaje profundo, dándole sentido al desarrollo pleno (personal-social) que incluye la apertura intelectual, sentido de responsabilidad, conocimiento de sí mismos y trabajo en equipo y colaboración; así como también despertar una nueva cultura hacia el aprendizaje favoreciendo la planeación estratégica de actividades, el trabajo colaborativo, aprendizaje entre pares, innovación, evaluación para la mejora y ambientes de aprendizaje.

Los niños con los que se realizan las diversas actividades educativas, se encuentran en edad de 2 a 12 años los cuales están en etapas de desarrollo que permiten estimular sus capacidades y preservar su niñez a partir del juego, en donde a través de actividades dirigidas, los niños potencien sus habilidades y fortalezcan sus aprendizajes, así mismo una ludoteca ofrece a la familia espacios seguros y agradables con materiales y modelos específicos para el desarrollo integral de la infancia, son una alternativa para que las niñas y los niños realicen actividades en horarios extraescolares, coadyuvando como excelente aliado de la niñez y un apoyo para las madres y padres de familia (Dolores García y Eva Hernández, 2000).

Es aplicable como propuesta al contexto educativo de la colonia 3 de julio y pepenadores el ofrecimiento del desarrollo personal y social que establece el modelo educativo 2016, el planteamiento pedagógico de la Reforma Educativa, que incluye los aspectos siguientes:

- Apertura intelectual: la adaptabilidad, el aprecio por el arte y la cultura, la valoración de la diversidad, la promoción de la igualdad de género, la curiosidad intelectual y el aprendizaje continuo.
- Sentido de la responsabilidad: iniciativa, perseverancia, reflexión sobre los actos propios, integridad, rechazo a todo tipo de discriminación, convivencia pacífica, respeto a la legalidad, cuidado del medio ambiente, actitud ética y ciudadanía.
- Conocimiento de sí mismo: cuidado de la salud, autoestima, conocimiento de las propias debilidades, fortalezas y capacidades como ser humano y manejo de las emociones.
- Trabajo en equipo y colaboración: comunicación, coordinación, empatía, confianza, disposición a servir, solución de conflictos y negociación. el planteamiento pedagógico de la reforma educativa Una educación integral, como la que se debe impulsar, es la que hace posible que el amor a México se traduzca en una convivencia más armónica, en un mayor respeto a los derechos humanos y el Estado de Derecho, en el aprecio, cuidado y racional aprovechamiento de nuestra riqueza natural, así como en la capacidad de hacer valer los principios de libertad, justicia y solidaridad en el mundo global en el que hoy se desenvuelven las naciones.

La educación comunitaria es una vía para la formación de un ciudadano autónomo. La educación desde una perspectiva comunitaria, está vinculada a las necesidades cognoscitivas y de transformación social del sujeto. Este proceso conduce a un encuentro permanente con lo “otro” que la escuela formal no presenta y que el hombre pueblo rescata ante la necesidad de actuar en la sociedad. La educación comunitaria se basa en lo que ocurre en la vida, y por eso prepara al hombre para actuar en ella. Es necesario pues lograr una integración entre los miembros de las colonias para que juntos trabajen por y para su beneficio.

El modelo para ludotecas que se propone busca aplicar el derecho a la educación para todos. A partir de los elementos que son la base de una educación inclusiva, proponiendo la eliminación de los obstáculos que impiden el aprendizaje integral y la participación a todos los niños y niñas, respondiendo con especial énfasis a las necesidades de aquellos que presentan una discapacidad y condiciones de vulnerabilidad, trabajando siempre con la familia, escuela y comunidad.



REFERENCIAS

- Aguirre Mazón Mario. Educación en México. Carpeta de indicadores y tendencias sociales no. 14 [en línea] Recuperado el: 08 de febrero del 2016 <file:///D:/Usuario/Downloads/Carpeta-24-Educacion-en-Mexico.pdf>
- Basagoiti RM, Bru Martín P., La Investigación-Acción Participativa como metodología de mediación e integración socio-comunitaria. [En línea] Recuperado el: 20 de enero del 2016 de http://www.pacap.net/es/publicaciones/pdf/comunidad/6/documentos_investigacion.pdf
- Duffé, A. (2003). Revista Didáctica (Lengua y Literatura). ¿La teoría de Robert Gagné podría servirnos hoy en día para organizar y planificar nuestras acciones didácticas? vol. 15. Francia. Recuperado el 20 de julio del 2016 de <https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/viewFile/DIDA0303110023A/19399>
- García, G. Inteligencias Múltiples. En G. G., Inteligencias Múltiples (págs. 4-5). EDELVIVES.
- García-Lago, V. (2008). La inteligencia emocional en la educación infantil. Educación y Futuro: Revista de investigación aplicada y experiencias educativas, (19), 129-149.
- Instituto Nacional para la Educación de los Adultos. Secretaria de Educación Pública. Rezago educativo. Recuperado el: 08 de febrero del 2016. <http://www.inea.gob.mx/index.php/serviciosbc/ineanumeros/rezago.html>
- La ludoteca. El/la Ludotecario (a). Escuela para animadores. Documentos del alumno. [en línea] Recuperado el 08 de febrero del 2016 de http://www.asociacionaccent.com/informa/_dossiartematico/dossier_tematico_ludoteca_01_ludoteca_ludotecario.pdf
- Latapí Sarré P., (2008) La Universidad Mexicana y la investigación educativa. Conferencia inaugural en el Primer Foro de Educación México. México: UAM.
- Martí J., la investigación - acción participativa. Estructura y fases. [En línea]. Recuperado el: 27 de enero del 2016 de

- http://www.redcimas.org/wordpress/wp-content/uploads/2012/08/m_JMarti_IAPFASES.pdf
- Modelo educativo 2016, el planteamiento pedagógico de la Reforma Educativa [en línea] Recuperado el: 06 de agosto del 2016 de http://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/116005/Modelo_Educativo_2016.pdf
- Nuevas formas de familia perspectivas nacionales e internacionales UNICEF - Udelar noviembre 2003 [en línea] Recuperado el: 06 de agosto del 2016 de http://files.unicef.org/uruguay/spanish/libro_familia.pdf
- Ortegón E., Pacheco JF., Prieto A. (2005) Metodología del Marco Lógico para la planificación, el seguimiento y la evaluación de proyectos y programas. Instituto Latinoamericano y del Caribe de Planificación Económica y Social (ILPES). Área de proyectos y programación de inversiones [en línea]. Recuperado el: 20 de enero del 2016 de http://planeacion.uaemex.mx/InfBasCon/internacionales/manual_MML_CEPA_L.pdf
- Plan Estatal de Desarrollo. (2011) [en línea] Recuperado el: 27 de enero del 2016 de http://www.nayarit.gob.mx/gobierno/PED_20112017.pdf
- Plan Educativo Nacional. Universidad Autónoma de México. [En línea] Consultado el: 08 de febrero del 2016 de http://www.planeducativonacional.unam.mx/CAP_05/Text/05_02a.html
- Rodríguez, Ma. Luz. (2004). La teoría del aprendizaje significativo. España. Recuperado el 20 de julio del 2016 de <http://cmc.ihmc.us/papers/cmc2004-290.pdf>
- Sánchez Carreño, José; Pérez Luna, Enrique; (2005). La educación comunitaria: Una concepción desde la Pedagogía de la Esperanza de Paulo Freire. Revista Venezolana de Ciencias Sociales, diciembre, 317-329
- Técnicas e instrumentos de investigación. (2012) [en línea] Recuperado el: 07 de febrero del 2016 de http://www.eumed.net/tesis-doctorales/2012/mirm/tecnicas_instrumentos.html
- Zarza, O. (2009). Aprendizaje por descubrimiento. Revista digital (innovación y experiencias educativas). Recuperado el 20 de julio del 2016 de http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_18/OLGA_ZARZA_CORTES01.pdf

“Gamificación”: una experiencia motivacional en estudiantes del Programa Académico en Sistemas Computacionales de la Universidad Autónoma de Nayarit

Janoé Antonio González Reyes
janoeg@gmail.com
Sergio Agustín Olivares Granados
solivares@uan.edu.mx
María Irma Jarquín Ávila
ijarquin@uan.edu.mx

RESUMEN:

La Gamificación es un método emergente de enseñanza que toma cada vez mayor impulso en el ámbito educativo, permitiendo utilizar elementos de diseño de juegos para motivar el aprendizaje en los estudiantes. En el presente estudio se describe el uso de la Gamificación en la Asignatura Bases de Datos Distribuidas del Programa Académico en Sistemas Computacionales de la Universidad Autónoma de Nayarit, se describen elementos que se utilizaron en su aplicación para determinar si este método de enseñanza motiva a los estudiantes en el logro de sus objetivos dentro de esta .

PALABRAS CLAVE: Gamificación, Motivación, métodos de enseñanza, estrategias de aprendizaje, base de datos distribuidas.

INTRODUCCIÓN

Anaya-Durand & Anaya-Huertas (2010) mencionan que “La motivación académica implica un deseo de desempeñarse “bien” en el aula y dicho deseo, se ve reflejado en conductas voluntarias que eventualmente llevan a un desempeño contrastable”. Por tanto, existen métodos de enseñanza emergentes, tal como es la “Gamificación” (Johnson, Adams Becker, Estrada, & Freeman, 2015), que auxilian el quehacer de los profesores para motivar al estudiante; esta práctica, se utiliza en diversos contextos que no solo tienen que ver con la educación, sino también en el ámbito empresarial, sector público o privado (mercadeo, recursos humanos, salud, cultura, entre otros) (Foncubierta, 2016; Orts, 2014; Gómez, Heredero, Gomez, & de Pablos Heredero, 2013; Tobergte & Curtis, 2013); sin embargo, dicha tendencia, poco a poco ha tomado mayor auge para apoyar las actividades docentes en el proceso de enseñanza – aprendizaje (González, 2015).

Aunado a esto, han surgido otros retos para los docentes que son cada vez mayores, debido a factores como las nuevas generaciones de estudiantes que se agregan a las aulas y el uso creciente de la tecnología dentro de las mismas; así, existen docentes y estudiantes que consideran negativo tener un dispositivo móvil o laptop dentro del salón de clases (Holguín et al., 2011) pues se convierten en elementos distractores para la anterior.

La implementación de la Gamificación implicó el desarrollo de un estudio exploratorio con el propósito de mejorar el proceso de enseñanza – aprendizaje del estudiante del Programa Académico en Sistemas Computacionales (PA) de la Asignatura “Bases de Datos Distribuidas” (BDD). Así mismo, a partir de la Gamificación, se buscó influir en la motivación de los estudiantes, para que pudieran alcanzar los objetivos académicos propuestos.

En el presente documento se aborda el concepto de gamificación desde la perspectiva de diversos autores, su clasificación así como el trasfondo psicológico y pedagógico; continuando con la descripción de los mecanismos de gamificación adoptados por la investigación, presentación de resultados sobre la percepción de los estudiantes respecto a la aplicación de dichos mecanismos y finalmente las implicaciones y futuras investigaciones a seguir.

SUSTENTACIÓN

La Gamificación (en inglés Gamification) es el uso de elementos de diseño de juegos en contextos de no juego (Deterding, Khaled, Nacke, & Dixon, 2011) que motiva a los usuarios o estudiantes a alcanzar sus objetivos. Es importante, entonces, recalcar las razones por las cuales los estudiantes se interesan más en realizar sus actividades académicas. Existen dos tipos de motivación (Anaya-Durand & Anaya-Huertas, 2010):

- Motivación intrínseca: Es aquella motivación que se encuentra bajo el control del estudiante y que puede reforzar por sí mismo.
- Motivación extrínseca: Por el contrario de la anterior, no se encuentra bajo el control del estudiante, proviene de otras fuentes de motivación que influyen en la ejecución de sus tareas.

Por otra parte (Santoianni & Striano, 2006) sostienen que en el proceso mental de aprendizaje primero se da inconscientemente una apropiación intrapersonal intrínseca y posteriormente se manifiesta de una forma extrínseca teniendo un puente bidireccional entre los conocimientos intrínsecos y extrínsecos.

Si bien existen diversas clasificaciones o descripciones de las mecánicas de juego que intervienen en la Gamificación (Cortizo Pérez et al., 2011; Parente, 2016); Orts (2014) describe que los elementos a los que hace referencia la Gamificación se dividen en mecánica y dinámica del juego. La mecánica del juego es aquello que invita al usuario a ser parte del mismo. Podemos decir entonces, que se refiere a la motivación extrínseca; en la cual encontramos:

- Puntos: a mayor cantidad de puntos el participante puede subir de nivel, adquirir premios o incrementar su estatus.
- Rankings: Los participantes sienten mayor motivación si se encuentran en el lugar más alto de la clasificación.

- Niveles: Reconocimiento que es obtenido por la superación de metas y que permiten ingresar a nuevos horizontes en el juego.
- Retos: Corresponden a desafíos, originan que los usuarios contienda entre sí.
- Premios: También llamados “Badges”, es un estímulo obtenido por superar un reto.
- Retroalimentación: Proveer de información clara sobre la mecánica del juego promoverá una participación entusiasta.

Dentro de las dinámicas de juego se encuentran:

- Competición: Comparamos nuestro avance con el de otros para permanecer motivados en el logro de nuestros objetivos.
- Logros: Las personas intentan superar retos para alcanzar objetivos.
- Recompensas: Obtener algo tangible para atraer a la persona al logro de objetivos.
- Estatus: Sentirse reconocido permite que las personas se sientan motivadas.

Tomando en cuenta los tipos de motivación y la división de la gamificación, la mecánica de juego hace referencia a la motivación extrínseca, pues la motivación de los estudiantes será atraída por fuentes ajenas a su control; por otro lado, la dinámica de juego es aquella que motiva intrínsecamente al estudiante siendo él quien decide participar en los juegos.

La Gamificación si bien es una tendencia emergente en el ámbito educativo no es un término nuevo; su fundamentación psicológica se encuentra en la teoría conductista particularmente en lo expuesto por Skinner y su condicionamiento operante, en el cual una serie de reforzadores (positivos o negativos tales como puntajes, premios, logros o recompensas en el contexto de la gamificación) buscan estimular el cambio de conducta de los individuos ya sea para aumentar la probabilidad de ocurrencia (refuerzo positivo) o disminuirla (refuerzo negativo o extinción de la conducta). En particular para esta investigación las recompensas de carácter extrínsecas se obtienen a través del nivel de estatus, ranking y recompensas tangibles.

Respecto a la fundamentación pedagógica podemos enmarcarla dentro del cognitivismo porque busca aprendizajes significativos, desde la perspectiva de Ausubel, para que exista un aprendizaje significativo debe realizarse una interacción entre la nueva información (estrategia gamificada) con la estructura cognitiva previa (aprendizaje anterior), es decir haciendo uso del aprendizaje por recepción (observación y repetición de las actividades gamificadas); toma además la teoría socio cultural de Vigotsky, que mediante el trabajo en equipo y la función de algunos de los estudiantes como “tutores” en algunas de las actividades gamificadas (ej. Jeopardy) se busca que no solo respondan a los estímulos sino que actúen y los transformen. En el contexto de la gamificación, la nueva información es introducida a través de las mecánicas y dinámicas de juego, estas empujan al estudiante a su desarrollo potencial a través de la interacción social de los miembros del equipo.

Metodología

Como se mencionó con anterioridad, el estudio exploratorio de esta tendencia educativa se instrumentó en la asignatura de Bases de Datos Distribuidas del VI semestre del Programa Académico de Sistemas Computacionales del turno vespertino, ofertada en la Unidad Académica de Economía en la Universidad Autónoma de Nayarit para el periodo Enero a Junio de 2016; en este grupo se inscribieron un total de 14 estudiantes de los cuales uno de ellos sólo se presentó a la primera clase y otro asistió esporádicamente hasta que definitivamente dejó de presentarse. El rango de edad de los estudiantes osciló entre los 19 y 21 años.

Para recopilar datos que permitieron conocer la percepción de los estudiantes que participaron en el curso de BDD acerca de Gamificación, se aplicó una encuesta (González & Olivares, 2016) mediante formularios de la plataforma Google. La encuesta fue revisada por un experto en el diseño de instrumentos para que validara los constructos y su diseño. La encuesta se integró de ocho preguntas de las cuales las tres primeras se refieren a la percepción del estudiante sobre su aprendizaje, las cinco restantes hacen referencia a la motivación extrínseca, es decir, si la Gamificación influye en el deseo del estudiante por aprender; de estas 8 preguntas, 4 contienen una escala de Likert de 5 puntos.

Cabe mencionar que uno de los cuestionamientos de esta encuesta se integró para clasificar a los estudiantes en tipos de jugadores bajo la categorización que presenta Valderrama (2015) misma que se utilizó para identificar el tipo(s) de jugador(es) que mejor los caracterizaba grupalmente.

Para efecto de la Gamificación se elaboraron diferentes mecánicas basadas en:

- Retos:
 - 1) Jeopardy (a): se elaboraron láminas que presentan diferentes categorías y por cada categoría existen 5 preguntas que representan una cantidad de puntos (10, 20...50 puntos). La participación en esta mecánica fue en equipos de no más de 4 personas. Así, el equipo que obtuviera la mayor cantidad de puntos acumulados por responder correctamente será el ganador.
 - 2) Jeopardy (b): Es la misma mecánica que el punto anterior, sin embargo se presenta una nueva condición, el equipo ganador deberá superar la cantidad de 100 puntos acumulados para ser acreedor al premio.
 - 3) Ejercicios prácticos: se presentaron ejercicios correspondientes a los temas del curso, los primeros 3 estudiantes que solucionen correctamente los ejercicios recibirían el premio acordado.
 - 4) Caso de estudio: Los estudiantes que desarrollen correctamente el caso de estudio serán acreedores a un premio.
- Premios (privilegios o badges):
 - 1) Puntos extra en los exámenes departamentales.

- 2) Uso de dispositivos móviles en clase (cabe mencionar en este punto que al inicio del curso se establecieron reglas acerca del “no” uso de dispositivos móviles ni equipos de cómputo dentro de clase, salvo aquellas lecciones en las que su uso fuera estrictamente necesario).
- 3) Uso de laptop en clase.
- 4) Extender el tiempo de tolerancia de asistencia a clase.
- 5) Salir del aula en cualquier momento.

Algunas otras consideraciones dentro de la Gamificación aplicada en la clase de BDD tienen que ver con la duración de los privilegios. Por ejemplo, la(s) persona(s) acreedora(s) al uso de dispositivos móviles en clase contaban con dicho privilegio hasta el momento de realizar algún nuevo reto; así también, antes de comenzar un nuevo reto, se establecía el premio correspondiente por lograr, incluso se mencionaba a los estudiantes si el reto era de manera individual o en grupo.

Valderrama (2015) presenta un modelo multidimensional de motivación llamado “Rueda de Motivos” el cual fue elaborado a partir de un cuestionario de Análisis del Perfil Motivacional (APM) desarrollado por el mismo autor. Así, de este modelo se desprende una categorización de tipos de jugadores, entre los cuales se encuentran: “Cazarrecompensas, Luchadores, Exploradores, Hedonistas, Guerreros”, entre otros; con el objetivo de encauzar futuras estrategias aplicadas a esta tendencia.

RESULTADOS

El primer reto aplicado fue un jeopardy(a). En este, el equipo con mayor puntaje sería beneficiado con el uso de dispositivos móviles dentro de clase, el mayor puntaje obtenido fue de 120 puntos acumulados. Sin embargo, en el segundo reto (jeopardy b) los estudiantes tuvieron mayor dificultad; hubo dos equipos que lograron obtener 100 puntos acumulados, por tanto, hubo necesidad de realizar un desempate. En los retos correspondientes a ejercicios prácticos hubo una ocasión en la cual (siendo un reto individual) ninguno de los participantes entregó la solución correspondiente.

En otras ocasiones, los estudiantes alcanzaron a entregar la solución adecuada, obteniendo algún premio, incluso hubo quienes contaban con la solución y, aun así, no lo entregaron a tiempo; sin embargo, esto no los desalentó para continuar trabajando en la solución de otros ejercicios y ser acreedores a algún premio.

Al momento de realizar las mecánicas mencionadas (sobre todo el jeopardy) hubo reacciones positivas de los estudiantes, pues se notaban más interesados por retener el material visto en clase, incluso algunos de ellos mencionaron prestar mayor atención a la clase cuando no utilizaban algún dispositivo móvil o equipo de cómputo, es decir, cuando no contaban con dicho privilegio.

Dentro de los resultados se encontró que del total de los estudiantes encuestados, la mitad (50 %) considera que las dinámicas utilizadas son interesantes, mientras que el 41.7 % cree que son motivadoras, y un 33.3 % piensa que son divertidas (Figura 1).

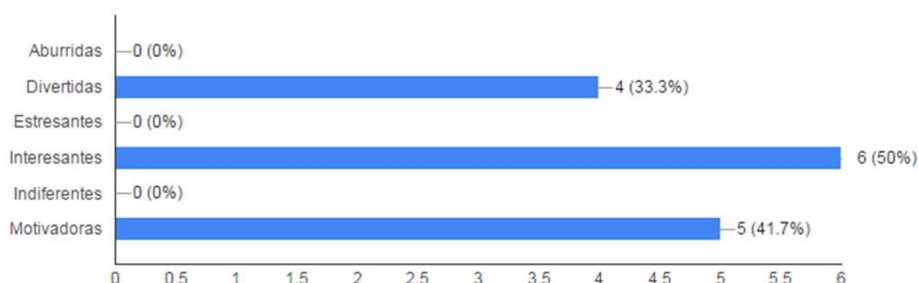


Figura 1. ¿Cómo te parecieron las dinámicas de juego que se utilizaron en la Asignatura?

Por otro lado, la mayoría de los estudiantes encuestados (91.7 %), consideran que comprendieron mayormente el contenido teórico de la asignatura (Figura 2). Respecto del aprendizaje del contenido práctico, la apreciación fue en el rango de comprensión de mayormente a totalmente (58.3% y 25% respectivamente) (Figura 3).

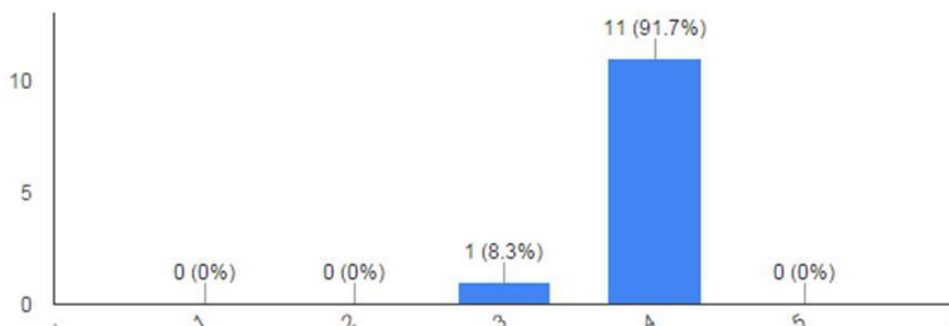


Figura 2. Percepción del aprendizaje del contenido teórico.

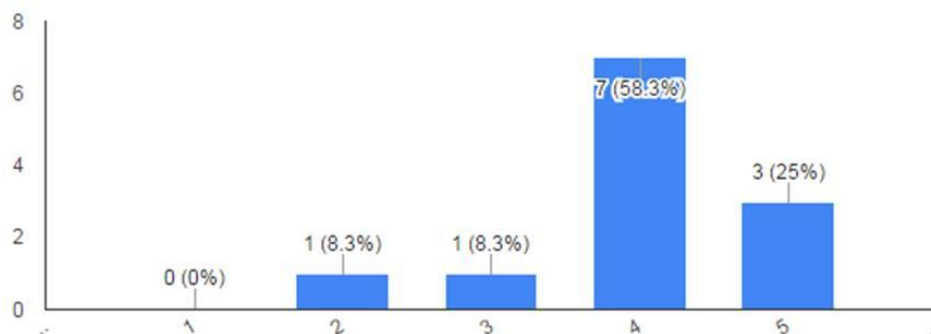


Figura 3. Percepción del aprendizaje del contenido práctico.

Los estudiantes que cursaron la asignatura consideran que la recompensa que más los motivó a aprender fueron los puntos extra otorgados para los exámenes departamentales (Figura 4).

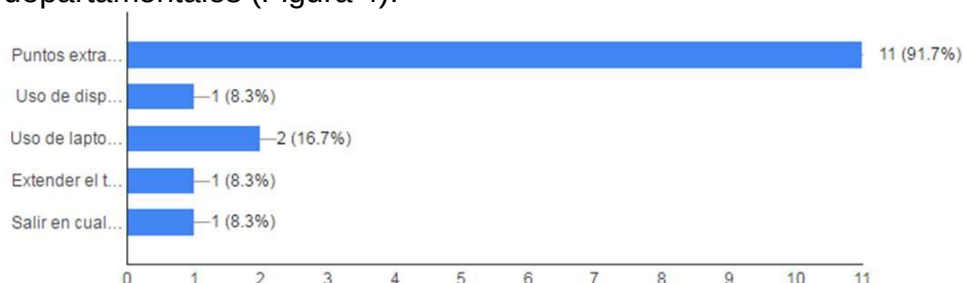


Figura 4. ¿Cuáles de las siguientes recompensas crees que te motivaron más a aprender en clase?

Aunado a lo anterior, los estudiantes opinaron las recompensas que pueden adicionarse para motivar su aprendizaje, entre otros destacaron: otorgar puntos en la calificación final, agregar más retos para obtención de puntos en general y exentar alguno de los exámenes.

Podemos notar (Figura 5) que un 66.7 % de los estudiantes considera que su objetivo principal fue la obtención de una buena calificación en la asignatura; no así en la obtención de una mejor calificación que sus compañeros (Figura 6), pues sólo el 50 % de ellos considera estar de acuerdo.

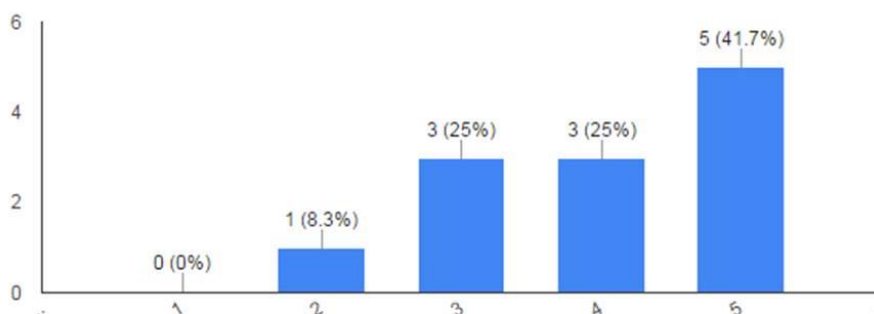


Figura 5. ¿Obtener una buena calificación en esta Asignatura fue el objetivo principal?

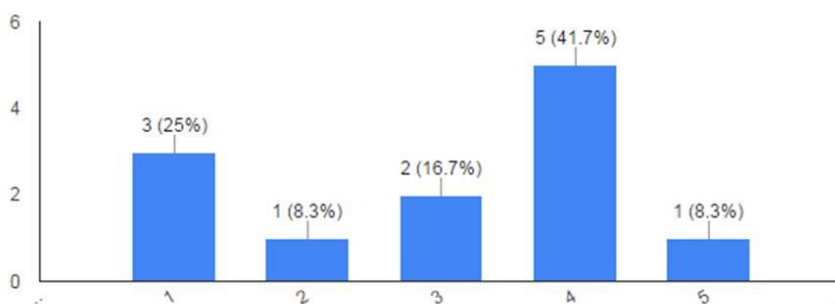


Figura 6. ¿Obtener una mejor calificación que mis compañeros fue mi objetivo principal?

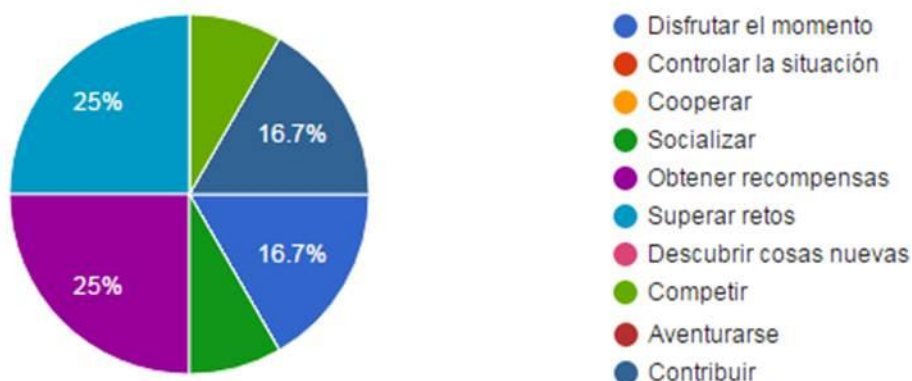


Figura 7. Motivo principal por el que los estudiantes participan en este tipo de dinámicas.

Bajo la clasificación que presenta Valderrama (2015), podemos observar que la mitad de los estudiantes se motivan, para participar en este tipo de dinámicas, principalmente para obtener recompensas y superar retos (Figura 7); por tanto, dichos estudiantes son “luchadores” y “cazarrecompensas”: los primeros están caracterizados por ser jugadores a los que les motiva alcanzar objetivos y competir, así como también retroalimentarse para continuar hacia su meta; los segundos, son jugadores que desean obtener premios y recursos, con el afán de no perderlos, es decir, de mantenerlos con ellos.

CONCLUSIÓN

Los resultados obtenidos con la instrumentación de gamificación como estrategia de enseñanza – aprendizaje, mostraron que existe un grado de motivación superior de carácter extrínseco reflejándose en los resultados del curso obtenidos por los estudiantes en el índice de aprobación de la Asignatura; de los 14 estudiantes que se inscribieron al curso, el 57% (8 estudiantes) obtuvieron una calificación aprobatoria de primera intención, posteriormente 4 estudiantes equivalentes al 28.5% obtuvo una

calificación aprobatoria en segunda intención, por lo que el 85.5% resultó con una calificación aprobatoria. Como estudio exploratorio, permitió reconocer qué tanto el estudiante se involucró en la dinámica de gamificación, por lo que sienta la base para mejorar el instrumento, queda como reto, la generación de estrategias que atiendan los resultados de la clasificación de los tipos de jugadores para incrementar la motivación y el interés por participar en las diferentes dinámicas a utilizar en la misma. Tomando en cuenta los resultados obtenidos respecto a la percepción de los estudiantes encuestados, se modificarán los retos y se agregarán algunos de los premios sugeridos por los mismos estudiantes, en la medida que la dinámica del curso lo permita, así mismo se explorará la posibilidad de la implementación de plataformas tecnológicas diseñadas para este tipo de estrategias, que permita registrar los avances de los estudiantes individualmente.

Otra estrategia a implementar en las siguientes será la aplicación del instrumento para determinar la clasificación del tipo de jugadores propuesto por Valderrama, con el objetivo de adecuar la estrategia con base en el tipo de perfil de jugadores resultante.

Es importante señalar que por el tamaño de la muestra a la que se realizó el estudio los resultados no pueden generalizarse, esto debido a la particularidad del contexto y a que dichos resultados solo manifiestan la percepción de los estudiantes encuestados sentando un antecedente para futuras investigaciones en contextos similares. Se buscará ampliar el tamaño de la muestra para que los resultados obtenidos, con las adecuaciones anteriormente mencionadas tengan un mayor impacto y significancia para su posterior análisis y reproducción.

BIBLIOGRAFÍA

- Anaya-Durand, A., & Anaya-Huertas, C. (2010). ¿Motivar para aprobar o para aprender? Estrategias de motivación del aprendizaje para los estudiantes/Motivation just to approve? Or for learning! Strategies of learning motivation for the students, 25, 5–14.
- Cortizo Pérez, J. C., Carrero García, F., Monsalve Piqueras, B., Velasco Collado, A., Díaz del Dedo, L. I., & Pérez Martín, J. (2011). Gamificación y Docencia : Lo que la Universidad tiene que aprender de los Videojuegos. *VIII Jornadas Internacionales de Innovación Universitaria*, 1–8.
- Deterding, S., Khaled, R., Nacke, L., & Dixon, D. (2011). Gamification: toward a definition. *Chi 2011*, 12–15. <http://doi.org/978-1-4503-0268-5/11/0>
- Gómez, C. G., Heredero, C. D. P., Gomez, C. G., & de Pablos Heredero, C. (2013). The gamification and the enrichment of innovation practices in the firm: an analysis of experiences. *Intangible Capital*, 9(3), 800–822. <http://doi.org/10.3926/ic.377>
- González, Janoé; Olivares, S. (2016). Encuesta: Gamificación de la unidad de aprendizaje “Bases de Datos Distribuidas”. Tepic.

- González, A. B. (2015). Diseño de juegos y creatividad: un estudio en el aula universitaria Game Design and Creativity: A Study in the University Classroom. *Opción*, 4, 106–126.
- Holguín, P., Comino, A., Jose, M., Alonso, R., Pozo, M. Del, Belén, R., & Molina, R. (2011). Smart-Phones Y Pc Activos En Las Clases Teóricas: ¿ Un Arma De Doble Filo Para La Docencia ?, 7.
- Johnson, L., Adams Becker, S., Estrada, V., & Freeman, a. (2015). *NMC Horizon Report: Edición Educación Superior 2015*.
- Orts, J. L. (2014). Qué es la Gamificación | Gamificación. *Gamification.Com*.
- Santoianini, F., & Striano, M. (2006). *Modelos teóricos y metodológicos de la enseñanza* (1a ed.). Siglo XXI.
- Tobergte, D. R., & Curtis, S. (2013). GAMICOM: GAMIFICACIÓN Y COMERCIO. *Journal of Chemical Information and Modeling*, 53(9), 1689–1699. <http://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Valderrama, B. (2015). Los secretos de la gamificación: 10 motivos para jugar. *Capital humano: revista para la integración y desarrollo de los recursos humanos*, 28(295), 72–78.

Caracterización de la neurocognición y neuroaprendizaje en estudiantes de licenciatura

Héctor Torres Ríos

htorios@hotmail.com

Alma Cecilia Medina Alcázar

almacecy07@hotmail.com

Gabriela Alvarado Zermeno

gaby75@hotmail.com

RESUMEN:

El desarrollo de este trabajo se centra en las llamadas neurociencias particularmente en: neuropedagogía, neurociencia cognitiva y neuroaprendizaje se presentan reflexiones y avances del proyecto de investigación neuroaprendizaje en estudiantes de licenciatura. En México, son aún pocos los estudios sobre neuroaprendizaje, con los resultados de la investigación se espera mejorar la práctica del docente, tutor, orientador, capacitador, terapeuta y otros actores educativos, además, generar estrategias de enseñanza que permitan al educando desarrollar sus potencialidades cognitivo – intelectuales – emocionales al máximo.

El propósito de la investigación es verificar por medio del encefalograma de nueva tecnología, la formación de aprendizajes en estudiantes de licenciatura al realizar sus actividades de aprendizaje (tareas), del mismo modo, se busca determinar que ejercicios de aprendizaje cumplen su cometido y cuáles no.

Conocer como se realizan los procesos neuronales en los estudiantes universitarios permitirá a las instituciones de educación superior (IES) mejorar sus programas académicos de pregrado y posgrado. Asimismo, abre la puerta para que las IES mejoren sus currículos, planes de estudio, programas educativos y los procesos de aprendizaje en sus estudiantes.

PALABRAS CLAVE: Aprendizaje, neurociencias, neurocognición, neuropedagogía, neuroaprendizaje,

INTRODUCCIÓN

Desde hace más de 25 años en muchos países se está trabajando el desarrollo de las llamadas neurociencias: neuroanatomía, neurofisiología, neurología, neurociencia computacional, neuroeconomía, neurolingüística, neuropsicología, neurotecnología, neurociencia social, entre otras.

De entre ellas el interés de este trabajo se centra en las neurociencias: neuropedagogía, neurociencia cognitiva y neuroaprendizaje. Por ejemplo, la neurociencia cognitiva es la disciplina que estudia los mecanismos biológicos de la cognición, con un enfoque específico en el funcionamiento neuronal y sus consecuencias en la conducta, investigando cómo las funciones psicológicas y cognitivas son producidas por los circuitos neuronales.

Al saber cómo aprende el cerebro humano se podrán diseñar mejores estrategias de aprendizaje, mejores estrategias de enseñanza, mejorar la capacidad de retener

información, aumentar la inteligencia emocional y mejorar el aprovechamiento académico del sujeto al diseñar mejores planes de estudio. Asimismo optimizar el rendimiento intelectual del estudiante, a partir del conocimiento estratégico del funcionamiento natural de su cerebro y la memoria, y así desarrollar técnicas de aprendizaje que extiendan mejor las redes neuronales del sujeto de aprendizaje; lo que mejorará la práctica educativa.

Algunos estudios representativos en Latinoamérica son los de la profesora Rosana Fernández Coto sobre neuroaprendizaje y neuropedagogía, los trabajos de Graciela Marchetti, educación y modelos mentales. Dra. Silvia Renata Figiacone, Neurociencias y educación; entre otros estudios. En México la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) en el Instituto de Fisiología Celular y el Instituto de Neurobiología, son donde se están desarrollando investigaciones al respecto.

Los estudios sobre neuroaprendizaje contribuirán a la investigación y la práctica del: docente, tutor, orientador, capacitador, terapeuta y otros actores educativos para generar estrategias de aprendizaje y enseñanza que permitan al educando desarrollar sus potencialidades cognitivo – intelectuales – emocionales al máximo.

SUSTENTACIÓN

El neuroaprendizaje es parte de las denominadas neurociencias, que permiten el estudio del sistema nervioso, en especial el cerebro desde distintas áreas de conocimiento y enfoques científicos. En este sentido el neuroaprendizaje se dedica a investigar el cerebro como órgano de aprendizaje.

El estudio de las neurociencias no es nuevo. Desde tiempos antiguos cuando se conoció el cerebro, en ese momento nació la neurociencia. Pero en ese entonces para poder estudiar al cerebro, se necesitaba que la persona muriera para poderlo estudiar.

Hasta antes de 1990 era muy poco lo que se conocía acerca de cómo funciona y cómo aprende el cerebro, gracias a los avances en la ciencia y la tecnología (sobre todo el escáner cerebral) ahora se empieza a conocer más sobre el funcionamiento de este órgano por medio de las imágenes obtenidas en tiempo real, de este modo se tiene un mapa cerebral de cómo se percibe, reacciona, cómo aprende, cómo analiza, cómo interpreta el cerebro de un sujeto vivo y sano. Algunos apartados utilizados los mencionan De la Barrera y Donolo, 2009:

Las actuales y sofisticadas técnicas de neuroimágenes se constituyen en verdaderos aportes para el área de la educación (Goswami, 2004a y b, Munakata, et al., 2004, Posner, 2004, Posner y Rothbart, 2005, Sereno y Rayner, 2000, Thirunavuukarasuu y Nowinski, 2003 y Voets y Matthews, 2005). Con la resonancia magnética funcional (FRMI), se puede marcar los

cambios en la activación cortical que le siguen a una tarea de aprendizaje en un individuo, e incluso, por ejemplo, establecer comparaciones entre jóvenes y adultos.

...además de la resonancia magnética funcional se utiliza la Tomografía por Emisión de Positrones (PET)...

Fue tal el auge del desarrollo de estudios en neurociencia a finales del siglo pasado, que la década de los años 90 fue declarada en los Estados Unidos de Norteamérica como la década del cerebro y se cree que el siglo XIX será recordado como el siglo del cerebro.

El trabajo de las neurociencias es explicar la manera en que funcionan millones de células nerviosas en el cerebro para producir una conducta y la forma en que estas células están influenciadas por el medio ambiente, incluyendo la conducta de otros sujetos (Jessel, et al. 1997). Las neurociencias y específicamente la neurociencia cognitiva están contribuyendo a tener una mejor comprensión y dar respuestas a muchos cuestionamientos de los educadores, según Bransford y otros “hay evidencias según lo muestran las investigaciones de que tanto un cerebro en desarrollo como uno ya maduro se alteran estructuralmente cuando ocurren los aprendizajes” (2003).

El cerebro

Este órgano, según Herrera Ramírez (2004) es un elemento del sistema nervioso central, se encuentra ubicado dentro del cráneo. El tejido que lo compone es de color gris-rosáceo, pesa aproximadamente 1,300 kg, lo integran 100.000 millones de células (llamadas neuronas) las cuales están interconectadas formando redes neuronales. El encéfalo se encarga de las funciones:

- ✓ Vitales; movimiento, sueño, hambre, sed y otras,
- ✓ Mentales; pensamiento-lenguaje, inteligencia, memoria y más,
- ✓ Emocionales y sentimentales; amor, odio, miedo, ira, alegría, tristeza y otras

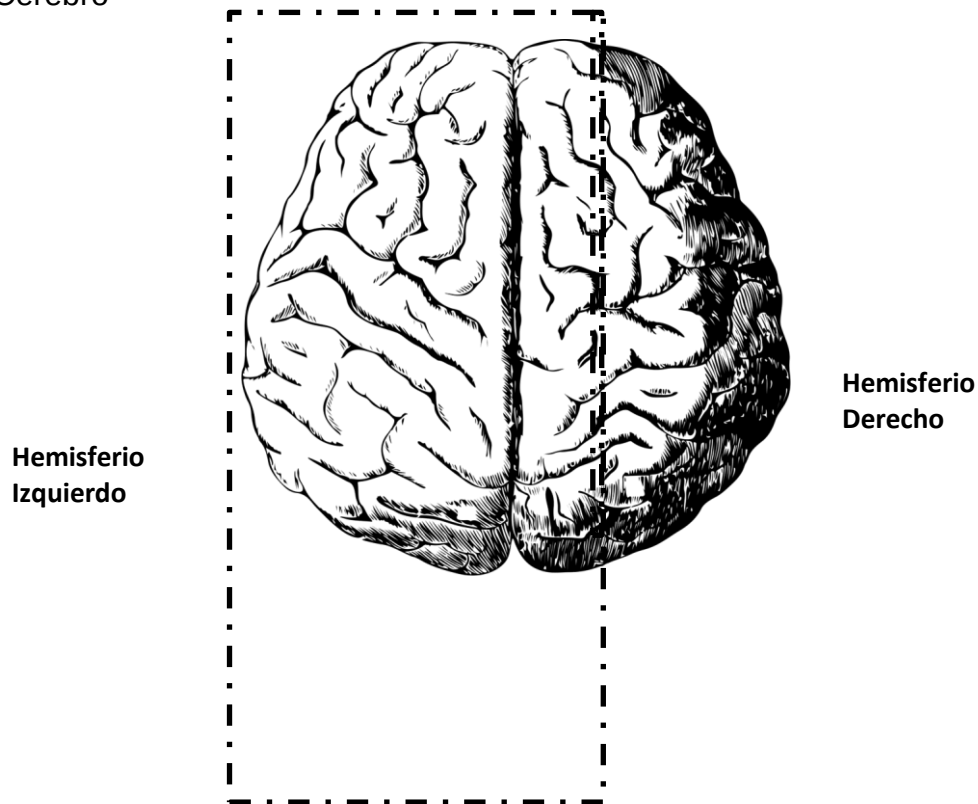
Estas redes neuronales se forman al ser estimulados cualquiera de los sentidos (vista, oído, tacto, olfato o el gusto) por elementos del medio ambiente o del mismo organismo interno.

El cerebro (figura 1) está dividido en dos partes denominadas hemisferios:

1. Hemisferio izquierdo controla el razonamiento, la lógica, el análisis, la deducción, el lenguaje, entre otras funciones.
2. Hemisferio derecho se encarga de las funciones relacionadas con las sensaciones, la intuición, lo emocional, la imaginación, la creatividad y más.

Figura 1
Cerebro

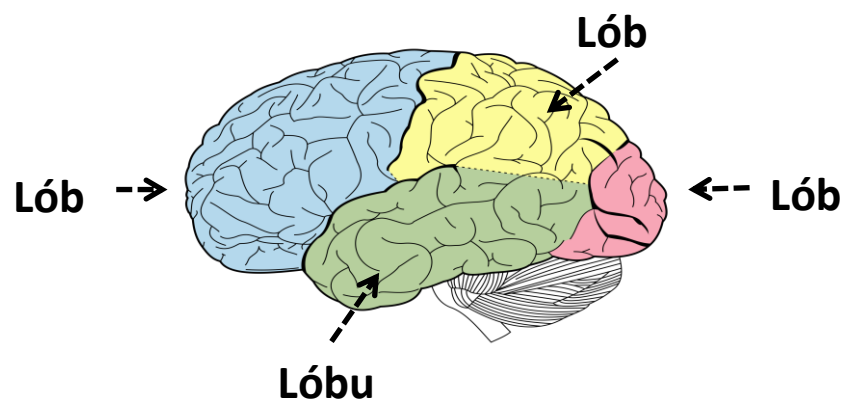
Humano



Fuente: imagen sin derechos de autor google

Cada hemisferio se compone de cinco lóbulos: frontal, parietal, temporal y occipital, Herrera Ramírez (2004) señala que los lóbulos se sitúan debajo de los huesos que llevan el mismo nombre.

Figura 2
División del Cerebro Humano



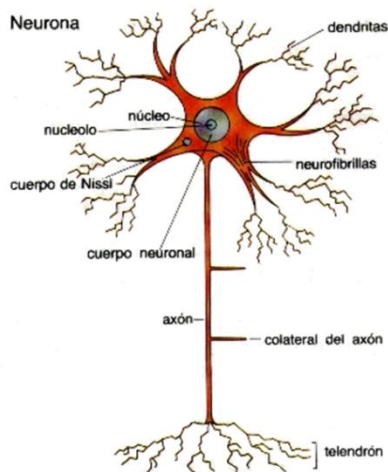
Fuente: imagen sin derechos de autor google

Los estudios sobre el encéfalo señalan que los dos hemisferios están en constante comunicación a través del cuerpo caloso, además que el hemisferio derecho gobierna los movimientos del lado izquierdo del cuerpo humano y el hemisferio izquierdo dirige la motricidad del lado derecho del cuerpo.

Otra zona importante es la denominada córtex, que es una delegada capa gris que cubre al cerebro, está compuesto por múltiples pliegues lo que aumenta la superficie del órgano nervioso, aquí es donde se encuentra la capacidad de ser conscientes, de establecer relaciones y ejecutar razonamientos complejos Herrera Ramírez (2004).

Como ya se mencionó el cerebro está compuesto por aproximadamente 100,000 millones de células llamadas neuronas (ver figura 3), cada una se compone de un núcleo del cual brotan ramas a las que se les da el nombre de dendritas, su función es recibir estímulos eléctricos (información) de otras neuronas. Esta célula nerviosa también cuenta con una prolongación denominada axón, cuyo trabajo es comunicarse con otras neuronas a través de estímulos eléctricos.

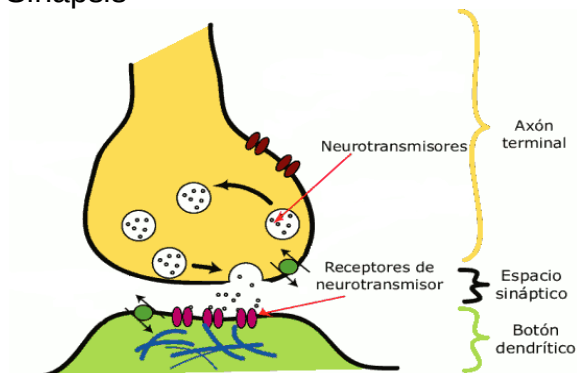
Figura 3
Neurona



Fuente: imagen sin derechos de autor google

Las neuronas no están conectadas entre sus ramificaciones, existe una separación a la que los neurólogos han llamado sinapsis (ver figura 4) y para comunicarse una con otra utilizan moléculas químicas llamadas neurotransmisores de los cuales se han identificado menos de cincuenta.

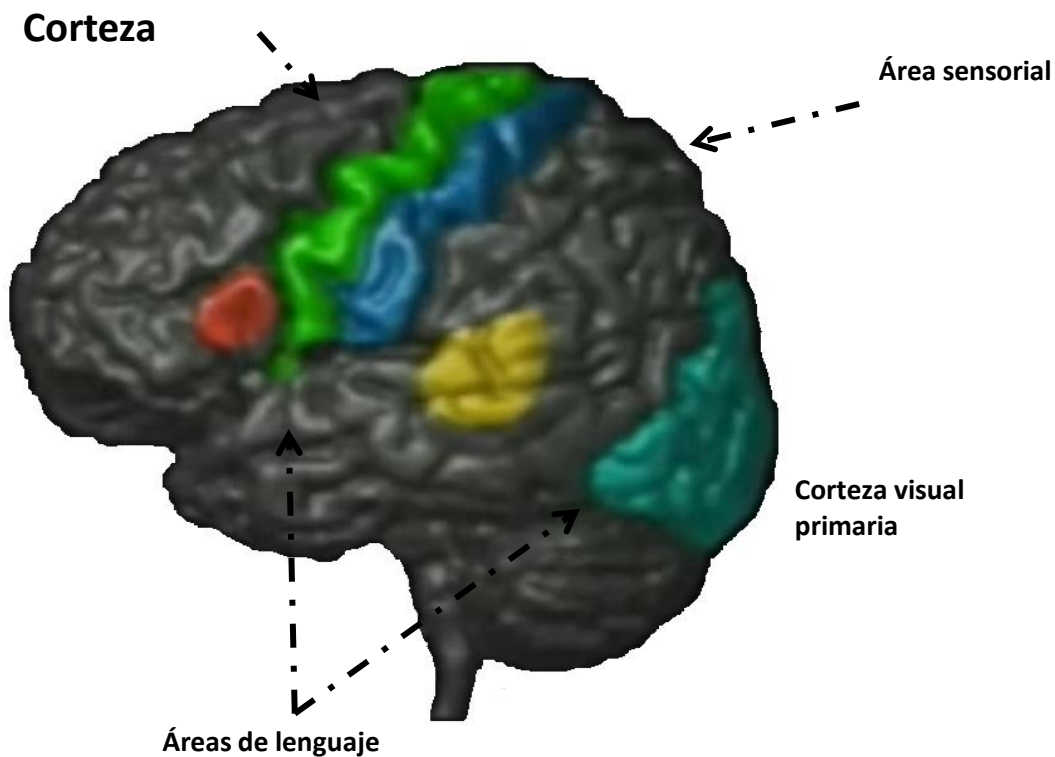
Figura 4
Sinapsis



Fuente: imagen sin derechos de autor google

Las nuevas tecnologías para ver imágenes del cerebro permiten a los neurocientíficos ver en color cómo funciona el encéfalo en tiempo real, se ha observado que mientras un sujeto está aprendiendo una tarea, cuando la ejerce las áreas que utiliza el cerebro crecen. Por ejemplo en la figura 5 se presenta una imagen del cerebro donde se ha identificado algunas de sus funciones mediante ondas de radio. La corteza visual primaria donde se procesa toda la información visual que entra al cerebro; el área sensorial donde se experimenta la sensación del tacto; la corteza motora que es responsable de todo movimiento muscular voluntario; también se han identificado dos áreas para el lenguaje que solo se encuentran en el hemisferio izquierdo. (Suzuki, 2012)

Figura 5
Vista del cerebro a través de escáner



Fuente: imagen sin derechos de autor google

Una parte importante del estudio del cerebro para poder generar aprendizajes es conocer en qué parte de la fisiología humana trabaja. El encéfalo se encuentra en el sistema nervioso el cual está dividido en el Sistema Nervioso Central (SNC) y el Sistema Nervioso Periférico (SNP); el primero se compone del cerebro y la médula espinal y el segundo lo constituyen los nervios, ganglios y receptores especializados. Herrera Ramírez (2004).

El sistema nervioso recibe estímulos internos y del medio ambiente. Los estímulos captados por el medio externo son recibidos mediante la vista, el olfato, el tacto, el oído y el gusto; y son transmitidos al SNC donde se procesan y registran las señales, desarrollando estructuras neuronales.

Neurociencia cognitiva y el maestro

De acuerdo a lo señalado en párrafos anteriores, comprender el

“funcionamiento del cerebro tiene importantes implicaciones para la educación, por cuanto le puede servir al docente como base teórica para una interpretación más adecuada del proceso interactivo que ocurre en el aula de clase y para desarrollar un sistema de instrucción integrado que tome en cuenta las diferentes áreas del cerebro.” (Ruiz Bolívar, 2004).

Como se observa, los conocimientos derivados de las investigaciones realizadas en las neurociencias, neurociencias cognitivas y neuroaprendizaje guardan estrecha relación con la práctica educativa, si los docentes están capacitados en neuroaprendizaje serán capaces de desarrollar estrategias de enseñanza y aprendizaje no convencionales que mejorarán la efectividad de los aprendizajes en sus estudiantes.

Por otro lado el Docente – investigador a través de desarrollar investigaciones en neuroaprendizaje permitirá actualizar las teorías del aprendizaje propuestas por Ausubel, Piaget, Ausubel, Vigotsky y otros, ya que fueron escritas varias décadas antes de la explosión de las neurociencias.

...creemos que los educadores fortalecidos con el conocimiento de las bases conceptuales que subyacen a una intervención están probablemente más consolidados, y los investigadores fortalecidos con el conocimiento de las cuestiones de la vida real están más firmes para diseñar mejores experimentos. La manera más práctica de comenzar un diálogo podría incluir tareas y talleres en grupo sobre intereses mutuos, específicos, visitas a escuelas y clases de parte de los neurocientíficos, o visitas a laboratorios de parte de los educadores” (Ansari y Coch como se cito en Barrera y Donolo, 2009)

La relevancia del neuroaprendizaje en las ciencias de la educación, radica en que podemos decir que, como el cerebro es el órgano del aprendizaje; cuanto más conozcamos acerca de cómo funciona, más aprendizajes podremos generar en los estudiantes durante la práctica docente.

Método de Trabajo

El enfoque del estudio es de tipo mixto debido a que se trabajará con análisis numéricos (cuantitativo), la recolección de datos ayudará a probar las hipótesis planteadas con base en la medición numérica y la representación estadística, lo que permitirá establecer patrones de comportamiento neuronal y correlacionar las hipótesis neurocognitivas sobre la población objeto de estudio. Al mismo tiempo se trabajará con el enfoque cualitativo, los datos recolectados servirán para un proceso de interpretación fenomenológica de la construcción significativa y cognitiva (subjetiva) del sujeto.

La parte cuantitativa se trabaja por medio de la investigación explicativa, donde se tratará de encontrar relaciones causa – efecto entre las variables, es decir entre las funciones neuronales de los hemisferios cerebrales con las actividades de aprendizaje que desarrolle el estudiante. Así también, se utilizará un estudio de investigación ex post facto, debido a que las manifestaciones de las variables independientes del objeto de estudio a abordar (la cognición humana) ya acontecieron. Es decir, "el científico no tiene control directo sobre las variables

manipuladas. Se harán inferencias sobre las relaciones de ellas, sin intervención directa, a partir de la variación concomitante de variables dependientes e independientes.” (Ary D., Jacobs L. Ch., y Razavieh A., 1992).

El levantamiento de datos se realizara mientras los estudiantes ejecutan ejercicios de aprendizaje, por medio de electroencefalograma (EEG) registrado por medio del instrumento neuroheadset Emotiv Epoc + inalámbrico de 14 canales, así como su software basado en programas de BCI (Brain Computer Interface).

En la parte cualitativa se trabajará con estudios constructivistas donde se tratará de explicar la forma en que los estudiantes estructuran su conocimiento. Se enmarca el marco interpretativo del constructivismo ya que a través de este se estudia la experiencia humana y la manera en como los actores la viven. El conocimiento y la verdad son creados por la mente, y no descubiertos por ella. De esto podemos decir que: el humano construye su conocimiento (Álvarez-Gayou, 2006). Específicamente se puede considerar como constructivismo social ya que como señala Álvarez-Gayou:

“... la mirada del constructivismo social trasciende la comprensión de la mente y de los procesos cognitivos individuales, y se enfoca en el mundo del significado y el conocimiento comparado intersubjetivamente, es decir, en la construcción social. Considera que el mundo se entiende como un conjunto de artefactos sociales resultantes de intercambios históricos entre personas...” (2006, p. 50)

Para el levantamiento de datos se emplearon las técnicas cualitativas: la observación, videograbación, entrevista y grupo focal.

RESULTADOS

Se ha encontrado que en diez planes de estudio de diferentes instituciones de educación superior que ofrecen la licenciatura en ciencias de la educación (ver tabla 1), en donde no aparecen dentro de sus contenidos el aprendizaje y la enseñanza de las neurociencias cognitivas o neuroaprendizaje.

Tabla 1
IES consultadas

Institución de Educación Superior	
1. Universidad de Monterrey	6. Universidad Pedagógica Nacional
2. Universidad La Salle México	7. Universidad Ceunico
3. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo	8. Universidad Autónoma de Baja California
4. Universidad Autónoma del Estado de Morelos	9. Universidad América Latina
	10. Universidad Jesuita de Guadalajara

5. Universidad Guadalajara	Autónoma	de	11. Universidad Autónoma de Tlaxcala

Aun son pocas las instituciones de educación superior en México que cuentan con proyectos de investigación en neurociencias cognitivas o neuroaprendizaje, entre las que se encontraron está el Instituto de Neurobiología y el Instituto de Fisiología Celular, ambos de la UNAM. El Instituto de Neurociencias de la Universidad de Guadalajara.

Aunque si se encontraron en México instituciones públicas y privadas dedicadas a las neurociencias, la mayoría está enfocada a brindar atención médica.

Se realizó muestreo aleatorio a 50 profesores de la UAN y un 90% desconoce sobre neuroaprendizaje o neurociencias cognitivas.

CONCLUSIONES

Al saber cómo aprende el cerebro se podrán diseñar mejores planes de estudio, construir mejores estrategias de enseñanza – aprendizaje, aumentar la inteligencia emocional, mejorar la capacidad de retener información y mejorar el aprovechamiento académico del sujeto.

Optimizar el rendimiento intelectual del estudiante, a partir del conocimiento estratégico del funcionamiento natural de su cerebro y la memoria, permitirá desarrollar técnicas de aprendizaje que extiendan mejor las redes neuronales.

La mayoría de los docentes en México no conoce sobre neurociencias por lo cual se hace necesario que sean capacitados en neurociencia cognitiva.

Se coincide con Barrera y Donolo al plantear que: “La formación de docentes, psicopedagogos, psicólogos educacionales y todos aquellos profesionales que tengan una relación directa con la educación y los aprendizajes, deben recibir conocimientos en neurociencias y quienes trabajen en neurociencias deben tener contacto con los educadores en general.” (2009)

Los resultados que obtenidos al realizar investigación en neuroaprendizaje o en neurociencia cognitiva tienen impacto para la práctica educativa, pero sobre todo para las teorías pedagógicas, en particular las teorías del aprendizaje.

Los resultados de investigación en neuroaprendizaje ofrecen conocimientos novedosos sobre la forma en que se da el proceso de aprendizaje.

Los conocimientos generados por la investigación en neuroaprendizaje sirven para fundamentar el diseño de los nuevos planes y programas de estudio, es decir, lo que algunos autores llaman la neuroeducación.

Se concuerda con la siguiente afirmación en relación a la neurociencia cognitiva que es un “campo emergente de lo que es educación” (Ansari y Coch, 2006).

ACERVOS CONSULTADOS

- Alvarez-Gayou Jurgenson, Juan Luis. (2006). Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología. México: Paidós.
- Ansari , D. & Koch , D. (2006). Puentes sobre aguas turbulentas: la educación y la neurociencia cognitiva. En Tendencias en las ciencias cognitivas. vol. 10. N° 4. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/7248947_Bridges_Over_Troubled_Waters_Education_and_Cognitive_Neuroscience consultado 15 marzo de 2016.
- Ary D., Jacobs L. Ch., y Razavieh A. (1992). Introducción a la investigación pedagógica. McGraw - Hill: México.
- Bransford, J., Brown, A. y Cocking, R. (2003). Como aprende la gente. Cerebro, mente, experiencia y escuela. National Academy Press: USA
- De la Barrera, María Laura y Donolo, Danilo. (2009). Neurociencias y su importancia en contextos de aprendizaje. En Revista Digital Universitaria, UNAM. Recuperado de <http://www.revista.unam.mx/vol.10/num4/art20/int20.htm> consultado 15 enero 2014.
- Gómez Cumpa, José. (coord.). (2004). Neurociencia cognitiva y educación. Imprenta peruana: Perú.
- Herrera Ramírez, M^a Inmaculada. (2004). El cerebro: Introducción a la Neurociencia Cognitiva. En Neurociencia cognitiva y educación. Imprenta peruana: Perú.
- Jessel, T., Kandel, E. y Schwartz, J. (1997). Neurociencia y conducta. Prentice Hall: Madrid.
- Ruiz Bolívar, Carlos. (2004). Neurociencia y Educación. En Neurociencia cognitiva y educación. Imprenta peruana: Perú.
- Suzuki, David. (2012). Desarrollo y plasticidad cerebral. NHK creative: Japón.

Enfoque teórico predominante en la postura sobre educación en profesores universitarios. Caso: Universidad Autónoma de Nayarit, Área de la Salud

Alfredo Díaz Alejandro
alfredo.diazale@gmail.com
María Patrocinio Toribio Suárez
mapat56@hotmail.com
Alejandro Zambrano Parra
azpazp@hotmail.com

RESUMEN:

Estudio exploratorio para identificar en un grupo de profesores del Área de la Salud de la Universidad Autónoma de Nayarit, la presencia de una postura ante la educación, el enfoque más popular y si existe acuerdo indiscriminado en relación a no poder definir cuál es la práctica educativa que ejerce.

Propósito: Identificar en docentes de la Universidad Autónoma de Nayarit del Área de la Salud el enfoque más popular, si se tiene o no una postura definida y una definición clara entre los procesos educativos.

Material y métodos: Encuesta descriptiva observacional y transversal. Se aplicó el instrumento Creencias e Ideas acerca de la Educación (CIE) a 27 profesores del Área de la Salud, responsables de Comités Curriculares y del diseño del examen intermedio de sus respectivas Unidades Académicas.

Resultados: En todos los profesores no se identifica una postura definida (23%), predomina un acuerdo indiscriminado (81%) y el enfoque más popular es el participativo (PT).

Conclusiones: Se cumplió con el propósito y se propone la realización de diplomados formativos en docencia y pedagogía.

PALABRAS CLAVE: Postura en educación, Tendencias de la educación, Formación docente.

INTRODUCCIÓN

Definir una postura en educación, desde el punto de vista de la teorías de la reestructuración (Pozo, 2006 reimpresión -Se denomina teorías de la reestructuración a las teorías de la Gestalt, Piaget, Vygotsky, Ausubel, Viniegra, por ser complementarias entre sí en los procesos educativos-, parte de una idea o creencia que se construye a través del tiempo de estar en contacto con el proceso educativo, ya sea como estudiante, o como docente. Cuándo el profesionista se transforma en profesor de educación superior, la manera de proceder en la actividad educativa generalmente es reproducir el modelo que se vivió durante el proceso formativo. Al ejercer la docencia se tiene una idea más o menos clara de lo que significa educar la cual se determinan por la experiencia vivida.

Al ingresar a la práctica educativa, la institución educativa se encarga de proporcionarle cursos de capacitación para el profesorado con la intención de elaborar programas específicos como: tutorías, asesorías, diseño de programas, selección de métodos técnicas y estrategias de enseñanza-aprendizaje, sistemas de evaluación y otorgar las herramientas tecnológicas necesarias para el buen

desempeño de las actividades áulicas.

Existe la creencia de que con toda la gama de cursos y herramientas proporcionadas a docentes se configura una postura en educación. Se denomina postura, en éste trabajo, a un punto de llegada en el proceso formativo del docente donde: interpreta el proceso educativo, enjuicia las acciones que se llevan a efecto en cada acto y propone alternativas de solución lógicas, psicológicas y pedagógicas, en el que considera una mirada transdisciplinaria que se sustenta en enfoques epistemológicos, sociológicos, metodológicos, históricos, pedagógicos y técnicos que permitan en el educando mayor penetración en los procesos de aprendizaje. (Viniegra, 2000, p. 103) El enfoque dominante del proceso educativo que se ejerce es el de una educación más pasiva que participativa, centrada en la enseñanza, el profesor y los contenidos, más que en el aprendizaje, el estudiante, la tarea y la solución de problemas del contexto relacionados con el aprendizaje.

Se considera educación pasiva a todo proceso educativo tradicional, donde el profesor transmite el conocimiento, es el modelo a seguir, se considera el experto, lo cual deja al estudiante como mero receptor que hay que llenar con los conceptos elaborados por expertos, reproduce y lo dicho por el docente, y se recupera lo que se adquiere por medio de pruebas escritas. La elaboración propia del conocimiento no forma parte del proceso, sólo el conocimiento memorístico, enciclopédico y recuperado, es reconocido por la administración educativa. (Viniegra, 1999, p. 13-23)

En el enfoque educativo participativo la experiencia del estudiante es la parte central, es el punto de partida de todo el proceso, el mismo se encarga de comprender, interpretar, enjuiciar lo que lee, no como elemento a consumir, sino a poder ser reconstruido por el estudiante a través de la competencia propia para la elaboración del conocimiento, lo que lo lleva a proponer y aplicar lo aprendido a problemas concretos.

En éste último enfoque se considera lo histórico, lo social, lo educativo, lo personal y familiar, se puede decir que contextualiza lo aprendido con su entorno. Con las teorías del aprendizaje emergentes y la organización de los procesos educativos por competencias, esto último es lo que más se acerca a la manera de construir y reconstruir el conocimiento.

El propósito del trabajo fue identificar en los docentes de la Universidad Autónoma de Nayarit, el enfoque más popular, si se tiene o no una postura definida o una definición clara entre los procesos educativos.

Para éste fin se utilizó un instrumento validado (Aguilar, 1997, modificado en el 2005), "Creencias e Ideas acerca de la Educación" (CIE) el cual abarca diferentes aspectos del proceso educativo, no sólo la actividad del profesor, sino elementos del contexto que incluye: recursos institucionales, aspectos sociales de la educación junto con propósitos y metas de la escuela, así como el propio proceso y la evaluación del mismo

SUSTENTACIÓN

En los últimos años del siglo XX y los primeros del XXI, se está viviendo una revolución copernicana en relación con la educación, la cual centra el proceso de la educación en el sujeto que aprende; nace a finales del siglo XIX, al considerar el proceso educativo como una transformación del ser humano, de ser un ser asocial, de acuerdo a lo descrito por Durkheim (2006), al que hay que educar y que permita ser incorporado a la sociedad, se menciona la necesidad de una generación mayor para educar formar y socializar a una generación menor. Ésta teoría social se complementa con Parsons para crear el estructural-funcionalismo que es retomado por las instituciones educativas, modelo que junto con la corriente psicopedagógica del conductismo clásico y operante se transforman en las ideas dominantes de los procesos educativos en las instituciones, transformándose en promover la selección natural.

Con los estudios de Piaget, Vygotsky, Ausubel, Bruner, Viniegra en las teorías psicopedagógicas de la reestructuración y las propuestas curriculares de Micklos, Perrenaud, Ana Rosa Castellanos, Alicia de Alba, Magalis Ruiz, Pedro Farfán y Cols., Haydee Parra, en la organización curricular por competencias agregándose al termino si son integradas y sustentables. En éste tenor, en medicina, la Asociación Mexicana de Facultades y Escuelas de Medicina A.C. (AMFEM), proponen un Perfil Profesional del Médico General Mexicano y El Perfil por Competencias Docentes del Profesor de Medicina. Es con ésta mirada teórica que se explora la postura de los profesores de la UAN

Para realizar el estudio se aplicó a 27 profesores del Área de la Salud responsables de la elaboración de un instrumento de medición para evaluar los primeros dos años de las respectivas licenciaturas de: Odontología, Medicina, Enfermería, Químico-Fármaco-biólogo, Cultura Física y Deportes. El grupo consta de 21 docentes con posgrado (4 especialistas, 15 con maestría y 2 con doctorado pertenecientes al SNI) y 6 con licenciatura relacionada con el área de la salud y con experiencia docente que va de más de tres años; 13 pertenecientes al sexo femenino y 14 al masculino. (Tabla 1)

El diseño del estudio es una encuesta descriptiva observacional, transversal y exploratorio. El Instrumento utilizado es el CIE, descrito parcialmente en el apartado anterior.

Su construcción consta de:

- 46 duplas (92 items), las cuales cuentan con dos enfoques mutuamente excluyentes 46 con una mirada pasiva de la educación (PS) y los otros 46 con una mirada participativa de la educación (PT).

- Cuenta con seis opciones de en una escala de liker que varía de (1) totalmente de acuerdo a (6) totalmente en desacuerdo.
- Explora seis componentes de la práctica educativa:
 - a) Condiciones y medios de enseñanza
 - b) El proceso de aprendizaje
 - c) El papel del profesor y el del alumno
 - d) La educación continuada
 - e) La evaluación del proceso educativo
 - f) El papel social, propósitos y metas de la escuela

Los indicadores que se exploran con el instrumento son tres:

- Acuerdo indiscriminado: Es la tendencia de contestar de acuerdo, sin distinción de los dos enfoque explorados: Educación Pasiva (PS) o Educación participativa (PT). El acuerdo indiscriminado tiene un aspecto negativo en relación a la postura, cuando más se acerca al 100% se puede inferir que la confusión es mayor, lo que traduce una falta de postura y sus respuesta están más cerca de la deseabilidad social.
- Enfoque más popular. Las respuestas obtenidas identifican el dominio de uno de los enfoques. Para obtener el resultado sólo hay que contabilizar el número de ítems con la respuesta “de acuerdo” y la que tenga mayor puntuación se considera el enfoque más popular.
- Consecuencia. Es el indicador principal que indica de la presencia de una postura más clara y definida. Sugiere el nivel que el profesor distingue entre los enfoque opuestos (PS vs PT), expresa el acuerdo consistente con uno de los dos. La escala de medición va desde un 0%, totalmente inconsistente y falta de postura hasta lo más cerca del 100%, que identifica una postura sólida, ante las situaciones descritas en los componentes de la práctica educativa.

Como elemento a destacar es que entre mayor porcentaje se obtenga en la consecuencia, el acuerdo indiscriminado es menor. Si el docente llega al 100% de consecuencia, el máximo porcentaje que se obtiene en el acuerdo indiscriminado es del 50%. Se puede hablar de postura cuando el docente obtiene más del 50% de la consecuencia, a partir del 51% ya se puede destacar la postura del docente en relación a la educación.

A cada uno de los participantes se les dan las siguientes indicaciones:

“.....El presente cuestionario sobre conceptos e ideas acerca de la educación (CIE) tiene como propósito conocer sus opiniones al respecto. Le solicitamos lea con atención las siguientes

INSTRUCCIONES

A continuación se le presentan una serie de 92 enunciados que expresan diferentes puntos de vista sobre diversos aspectos de la educación. Usted puede estar de acuerdo o en desacuerdo con el contenido de cada enunciado, por lo cual para expresar su opinión cuenta con las siguientes opciones de respuesta:

- (1) Totalmente de acuerdo
- (2) De acuerdo en general
- (3) Más de acuerdo que en desacuerdo
- (4) Más en desacuerdo que de acuerdo
- (5) En desacuerdo en general
- (6) Totalmente en desacuerdo

Coloque el número que corresponda (1 a 6) de acuerdo a su opinión, en el paréntesis que aparece a la izquierda de cada enunciado.

El presente cuestionario no es un examen de conocimientos. No hay respuestas correctas o incorrectas. Su opinión es lo que cuenta. La sinceridad con que externe su punto de vista es lo que nos interesa.

ES MUY IMPORTANTE QUE NO DEJE ENUNCIADOS SIN RESPONDER....."

Las instrucciones son muy importantes ya que en el cuestionario, para disminuir la deseabilidad social al máximo, no se solicita opinión sobre autoridad, institución o persona alguna, lo cual queda definido por la aseveración plasmada en el ítem.

Los resultados se reportan en porcentajes, y se comparan los resultados por sexo, y si se tiene o no estudios de posgrado.

RESULTADOS

Se aplicó el instrumento a 27 profesores del Área de la Salud de la Universidad Autónoma de Nayarit. Los integrantes forman parte del grupo encargado de elaborar el examen intermedio de sus Unidades Académicas. El grupo está conformado por 14 hombres y 13 mujeres, 6 con nivel licenciatura y 21 con posgrado ya sea de ciencias básicas o en ciencias de la educación. (Tabla 1)

Como se puede apreciar en la tabla 1, en el indicador de "Acuerdo indiscriminado" el porcentaje oscila entre el 55% y el 94% con una media general del 81%; el indicador que explora la "Consecuencia o Postura" se encuentra en una rango de 9% a 39% con una media global de 23%; En el indicador del "Enfoque más popular se predomina el enfoque participativo (PT).

En el análisis por género, no hay mucha diferencia porcentual, ya que a pesar de las diferencias, éstas no son significativas para lo que se exploró, ya que el acuerdo indiscriminado es alto y no se define la postura entre los profesores por sexo, el cual no alcanza el 30%, si se considera que para identificar la postura se debe de tener en el indicador de consecuencia un porcentaje mayor al 50% y el acuerdo indiscriminado cercano al 50%.

En relación a la presencia de postura entre profesores con posgrado y sin él, no hay datos que sugieran la presencia de una postura, con un acuerdo indiscriminado alto, y el enfoque más popular sigue orientado hacia la educación participativa.

Los hallazgos coinciden con los encontrados en el estudio de Aguilar (1997) y Viniegra (1999), al aplicarse el instrumento a personas no relacionadas con la educación con porcentajes muy bajos en postura. Cuando se exploró a personal docente en activo se encontró que los profesores de jardín de niños una postura más definida alcanzando en el indicador de consecuencia o postura hasta del 73% y profesores de posgrado un 56%, (Aguilar, 1997, p. 62), sin embargo en profesores de educación básica media superior y superior no alcanzan el 50% requerido para afirmar que tienen una postura. Estos estudios se aplicaron tanto a profesores de instituciones públicas como particulares.

En un estudio realizado por Garza (2000), en el que se realizaron dos cursos, uno con estrategias participativas y otro organizado de manera tradicional, para ver el desarrollo de una postura ante la educación. En sus hallazgos, antes de los cursos se aprecia una falta de postura con niveles altos de acuerdo indiscriminado, y sólo uno de los estudiantes presentó que el enfoque más popular fue el pasivo en ambos cursos. Al finalizar el desarrollo de la actividad educativa, en el grupo de la educación participativa se desarrolló una postura ante la educación más sólida, no así el grupo que se intervino con un enfoque tradicional.

Hasta lo revisado, se cuenta con pocos trabajos sobre el desarrollo de una postura en educación, dado el número de teorías que se encuentran vinculadas y que resultan complementarias al aplicarse en los actos educativos, es por lo que en éste trabajo se agrupan en dos grandes bloques: uno pasivo y otro participativo, con una mirada transdisciplinaria al involucrar no solo los elementos pedagógicos, sino los epistemológicos, históricos y sociales.

Los resultados muestran que, independientemente de participar en los actos educativos, el recibir cursos de capacitación, tener estudios de posgrado, ya sean disciplinares o educativos, el desarrollo de una postura es algo más que estar en contacto con los teóricos, es una actividad que debe ser reflexiva y no solo aplicativa de manera rutinaria.

Para desarrollar la postura es necesario se elaboren cursos formativos en el que la comprensión, interpretación, análisis, crítica y el enjuiciamiento de lo que se lee,

permite tener un punto de partida. Es importante, que además de contar con un conocimiento profundo, la aplicación del mismo en los diferentes escenarios donde se desarrolla el acto educativo sirva para la innovación, modificación y reflexión, en la adquisición de las competencias propias para la elaboración del conocimiento. De esta manera la postura a la que se ha llegado, pueda irse modificando conforme se va teniendo mayor experiencia, hasta hacer la práctica educativa más congruente con la propuesta epistemológica que se propone.

En el estudio es clara la falta de una postura en educación por el grupo de profesores participantes en el estudio, además de una deseabilidad social, en el que se piensa que algunos elementos de la educación pasiva son considerados como pertinentes en los propios actos educativos propuestos como centrados en el aprendizaje y en el estudiante.

CONCLUSIONES

Con los resultados que se obtuvieron en el estudio se alcanzó el propósito del mismo que fue identificar en los docentes de la Universidad Autónoma de Nayarit pertenecientes al Área de la Salud; el enfoque más popular que fue el participativo; la falta de claridad en el desarrollo de una postura definida y el acuerdo indiscriminado presente en todos los participantes.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguilar, M. E. & Viniegra, V. L. (1997). Una mirada al proceso educativo. La postura del profesor y su práctica docente. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. 27(3), 33-71.
- Durkheim, E. (2006). *Educación y sociología*. México: Colofón.
- Garza, P. P. & Viniegra, V. L. (2000). Intervención educativa en el desarrollo de una postura ante la educación. *Rev Med IMSS*. 38(3), 235-241.
- Pozo, J. I. (2006). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Morata.
- Viniegra, V. L. & Aguilar, M. E. (1999). *Hacia otra concepción del currículo. Un camino alternativo para la formación de investigadores*. México: IMSS.

Anexos

Tabla 1: Diferencias entre los indicadores, los hallazgos generales, formación académica y género

	n	Acuerdo Indiscriminado %	Consecuencia o Postura %	Enfoque más popular PS o PT
Global	27	81	23	PT
Hombre	14	79	24	PT
Mujer	13	83	22	PT
Licenciatura	6	78	22	PT
Especialidad	4	79	23	PT
Maestría	15	83	22	PT
Doctorado	2	78	29	PT
Posgrado	21	82	23	PT
RANGO		55-94	9-39	

Ejemplo del instrumento y de las duplas

INSTRUMENTO CIE

DUPLAS

Enunciados

(PT) 81. Lo que más facilita el aprendizaje es tener como punto de partida y referente, la propia experiencia de los alumnos.

(PS) 38. Identificar y repasar los contenidos relevantes, es el recurso más eficaz para facilitar el aprendizaje.

(PT) 69. Nada sustituye lo que el alumno deje de hacer por sí mismo

(PS) 26. Un buen expositor hace innecesarias muchas lecturas para los alumnos

(PT) 5. El alumno aprende realmente si desde el principio se enfrenta a las situaciones concretas de conocimiento

(PS) 48. Es prácticamente imposible que el alumno aplique los conocimientos a situaciones concretas, si antes no los ha aprendido de manera suficiente

(PT) 38. Las controversias en un campo del saber son el motor más poderoso que hace avanzar el conocimiento.

(PS) 46. En cualquier campo, conforme avanza el conocimiento, las cuestiones de controversia constituyen un residuo que tiende a desaparecer.

(PT) 18. Ser el eje para organizar las actividades en el aula es el verdadero papel de la tarea en el proceso educativo.

(PS) 61. El auténtico papel de la tarea en el proceso educativo, es complementar (omisiones, insuficiencias o deficiencias) lo sucedido en el aula

La formación en investigación en el aula: representaciones de estudiantes de pedagogía ante los retos del Siglo XXI

María Elena Jiménez Zaldívar
mejimenez3012@yahoo.com.mx
Yadira Torres Rivera
yadira_fesaragon@hotmail.com

RESUMEN:

La intención del presente trabajo es mostrar algunos de los resultados de una investigación más amplia referida a las representaciones que tienen los estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía de la Facultad de Estudios Superiores Aragón de la UNAM, acerca de la formación en investigación en el aula en el marco del proceso formativo y de enseñanza-aprendizaje, teniendo como escenario el contexto de la globalización y los retos que esta le plantea a las instituciones de Educación Superior Universitaria en Latinoamérica.

La investigación se sustenta en la teoría de las representaciones sociales con las aportaciones de Moscovici (1979) y Jodelet (1993) desde un enfoque procesual. Para su desarrollo se empleó una metodología de corte cualitativo interpretativo apoyándonos en los aportes Sandín (1996), Erickson (1997) y Geertz (2003). Se realizaron entrevistas a estudiantes de Pedagogía de la FES Aragón, recuperando sus experiencias, algunos de los planteamientos de sus prácticas y representaciones sobre la formación en investigación.

Los resultados obtenidos revelan cierto tipo de prácticas educativas orientadas a la formación en investigación y que constituyen un capital académico significativo que regularmente no se considera como un pilar central en las políticas educativas y en los proyectos curriculares. Con frecuencia se expone a la formación en investigación como práctica poco relevante, por considerarla “simplemente” como teórica, cuando en los hechos debería de verse como un eje central de la tarea educativa y como una vía estratégica que permite desarrollar en los estudiantes un pensamiento autónomo, crítico, reflexivo, un “espíritu científico” (Bachelard, G: 2000) que permite profundizar, recrear o crear conocimientos y sustentar el desarrollo de sus prácticas profesionales.

PALABRAS CLAVE: Representaciones sociales, formación, investigación, globalización.

INTRODUCCIÓN

Las nuevas condiciones económicas, políticas, sociales, culturales y educativas que se presentan en el nuevo siglo, han marcado las directrices del proceso de modernización de las instituciones de educación superior y de las políticas educativas en el ámbito internacional y nacional, que intentan dar respuesta a las nuevas exigencias que emanan de estas condiciones, apuntando a cambiar nuestra forma de ver el mundo y la realidad, nuestros modos de vida, de trabajo, de producir o recrear el conocimiento, tratando de abrir camino hacia la denominada sociedad del conocimiento y de la información, donde las telecomunicaciones y la informática están determinando los procesos de interacción social, las formas de percibir a la educación, los procesos de formación, de desempeño laboral, entre otros, lo que exige un nuevo conjunto de conocimientos y habilidades, así como nuevas acciones para la generación y apropiación de conocimientos.

Ante esta realidad, en la Conferencia Mundial sobre Educación Superior, (UNESCO, 2009), se señaló que el interés común consiste en crear sistemas de enseñanza superiores dinámicos e integradores.

Entre los temas que se discutieron en la conferencia y que consideramos pasan a formar parte de los retos de la educación superior se encuentran los siguientes:

- *¿Cuáles son las tendencias más significativas que modularán los nuevos ámbitos de la educación superior y la investigación?*
- *¿Hasta qué punto la educación superior impulsa el desarrollo sostenible en el contexto nacional e internacional?*
- *¿Satisface el sector las expectativas de generar cambio y progreso, y contribuir a la construcción de las sociedades del conocimiento?*
- *¿Cómo están cambiando los alumnos y el aprendizaje?*

Con estas exigencias e interrogantes la educación universitaria ha replanteado sus políticas educativas con el propósito de responder a estos nuevos retos, en donde las prácticas de gestión para el desarrollo del conocimiento, así como las investigativas en las distintas áreas del conocimiento naturales como humanísticas, juegan un papel sustantivo en la generación, distribución y difusión del conocimiento.

Sin embargo estos escenarios nos llevan a plantearnos las siguientes interrogantes: ¿Quiénes son nuestros estudiantes? ¿Qué representa para ellos la investigación? ¿Qué expectativas tienen? ¿Qué prácticas investigativas desarrollan? entre otras.

Lo anterior implica tener una actitud y voluntad de cambio, de transformación institucional, una forma diferente de analizar, ver y atender la realidad educativa, orientar los esfuerzos que hagamos con una visión clara y prospectiva de la educación y la formación en investigación que se quiere, con propósitos y metas puntuales, involucra analiza y reflexionar en torno a los contenidos, métodos de enseñanza y aprendizaje, la formación docente, las prácticas educativas y de investigación que se desarrollan, así como la organización institucional, con el propósito de actualizarlas o fortalecerlas e ir acorde a las nuevas circunstancias, avances tecnológicos y del conocimiento por lo que se hace necesario dar mayor atención a la educación y fomentar la investigación en los docentes y estudiantes de manera tal que permita situarnos en campos de análisis anticipatorios para dar respuesta a los retos que en se vayan presentando en el actual contexto de la globalización.

Características de los estudiantes de Educación Superior en América Latina en el contexto de la globalización

Si bien el proceso de globalización, la transformación científica y tecnológica, han determinado cambios en la cuestión organizacional de las actuales sociedades, es de esperarse que dichos procesos también hayan influido en la conformación de las nuevas características que definen a los estudiantes de educación superior en la actualidad.

Intentando poner claridad en algunas de estas cuestiones, señalaremos que los jóvenes se socializan a partir de varias instancias entre las que encontramos la escuela, los grupos

de jóvenes con los que se integran y que portan una determinada cultura, el mismo sistema cultural del que forman parte, los mensajes íntegros que de forma intencional tanto explícita como implícitamente se les dirige a través de distintos medios como la televisión, los medios impresos, el internet, entre otros, y sobre todo, de las prácticas que observan en sus iguales. Sin embargo,

“Los jóvenes no pueden ser ‘etiquetables’ simplistamente como un todo homogéneo, se trata de una heterogeneidad de actores que se constituyen en el curso de su propia acción y de sus prácticas...” (Reguillo, 2000:15)

Es así que nos vinculamos a aquellas perspectivas que buscan identificar el lazo que existe entre las regulaciones sociales y los mecanismos que contribuyen a configurar las características de los estudiantes de educación superior, por ello, nos apoyamos en los resultados de algunos trabajos realizados en América Latina en los cuales se da cuenta de las inquietudes, aspiraciones, valores y expectativas de los jóvenes universitarios, a partir de los cuales, consideramos, se puede especificar su perfil social y psicológico.

Entre dichos trabajos se encuentran los realizados en el Seminario “Los nuevos estudiantes latinoamericanos de educación superior” organizado en el 2006 por la Unión de Universidades de América Latina y el Caribe (UDUAL, 2007), en el cual participaron distintos países como Brasil, Chile, Cuba, Guatemala, Venezuela, Costa Rica, República Dominicana y México, a través de la Universidad Nacional Autónoma de México, así como la UNESCO. El objetivo del Seminario fue “proporcionar elementos de información actualizados que contribuyesen a desarrollar una base articulada de datos y reflexiones confiables para construir una visión contemporánea y sólida de las características de los estudiantes de la región que den inicio a estudios comparativos entre las diferentes regiones” (UDUAL, 2007:7), así como responder de manera sistemática a preguntas sobre el perfil actual de los estudiantes.

En lo general, los expositores coincidieron en que los estudiantes, antes de la lucha estudiantil de los sesenta del siglo XX, que ingresaban a educación superior se caracterizaban por ser estudiantes de tiempo completo, varones, de las grandes ciudades y de las clases acomodadas.

En Latinoamérica, dicho movimiento puso de manifiesto el agotamiento del modelo universitario el cual ya no respondía a las nuevas demandas sociales y estudiantiles del momento. Asimismo, los procesos de cambio que ha sufrido la sociedad como: la urbanización, el crecimiento demográfico, las transformaciones productivas y de apertura económica, el nuevo escenario de la educación y en específico la superior, caracterizado por: los procesos de masificación, expansión de la matrícula, de cobertura, de creación de nuevas opciones y modalidades educativas, para dar respuesta a las demandas de educación, la privatización, el intercambio de estudiantes de otros países, así como del interior provenientes de otros estados, regiones o comunidades, son factores que cambiaron el rol y las características de los actuales estudiantes, dejando atrás el carácter de estudiantes de clase acomodada, de tiempo completo, masculino y no trabajadores.

Así, desde las últimas décadas del siglo XX hasta el actual siglo XXI, en la diversidad de los sectores estudiantiles se identifican algunas de las siguientes características:

- Estudiantes trabajadores, de corto tiempo, a distancia.
- Estudiantes casados, solteros, padres de familia.
- Estudiantes con preferencias sexuales diversas.
- La feminización (ya que se ha encontrado que las mujeres representan la nueva mayoría).

Esta última situación se atribuye a la supervivencia de los hogares, lo que ha llevado a una mayor participación relativa de las mujeres en los mercados laborales. (Rama, 2007:15, 23-24)

Por otra parte, en las investigaciones realizadas por Espinosa (2005:3-4), encontramos que aunque en las últimas décadas del siglo XX y principios del XXI, las macro estructuras económicas, sociales, políticas, y culturales del mundo y del país han sufrido transformaciones visibles, lo que hacía pensar que también se habían dado cambios importantes en la acción social de los jóvenes universitarios, frente a tal situación, sus percepciones, expectativas, motivaciones e intereses, parecían no haber sufrido modificaciones significativas. Sin embargo, en algunos de ellos están presentes ciertas particularidades como son: apatía, poca participación, conformismo, optimismo, mesura e insatisfacción.

Dichas características, pensamos, se dan como resultado de las nuevas formas de interacción social y de comunicación entre los jóvenes, determinadas por las nuevas tecnologías, las telecomunicaciones y el internet. Lo que se puede observar en el incremento del número de miembros activos que ingresan o forman parte de las distintas redes sociales.

Sin embargo, no podemos percibir a todos los jóvenes únicamente como sujetos que reproducen, que son apáticos y conformistas, también son actores del cambio, lo que supone la conformación de grupos que se ubican en universos culturales en contradicción o en diferenciación. De aquí que en la actualidad se hable de la existencia de jóvenes diversos, en el marco sociocultural, pues es en éste ámbito donde se han vuelto visibles ante las instituciones. (Machado, et al. 2008:2)

Lo anterior se visualiza en el contexto sociopolítico que se vivió en México (2012) ante el proceso de cambio de poder presidencial en donde en algunos espacios y momentos, de manera diferencial la voz de los estudiantes se hizo presente con una actitud responsable, analítica, contestataria y propositiva y en otros de manera contraria.

A partir de dichas aportaciones, consideramos que las características de los estudiantes de educación superior se ubican en dos ámbitos, el sociocultural, político y el personal. El primero tiene que ver con la ubicación social, es decir el lugar que ocupan socialmente en el marco de la cultura de la cual forman parte, y el último con las actitudes y posición que toman frente a la realidad que viven. Sin embargo, ambos son determinantes en su

proceso de formación escolarizada y en su acción social como jóvenes y como estudiantes de educación superior.

Los desafíos de formación en investigación que enfrentan las instituciones de educación superior universitaria en el marco de la globalización

Analizar las actuales transformaciones socioeconómicas que se presentan a nivel mundial y nacional y su impacto en los procesos de formación de los estudiantes de educación superior universitaria, hace necesario comprender la incorporación de la globalización, "...sustentando la idea de que la globalización no es otra cosa que la nueva configuración espacial de la economía y sociedad mundial bajo las condiciones del nuevo capitalismo informático-global" (Dabat, 2002:42).

Dichas transformaciones permiten comprender el establecimiento de las nuevas condiciones que se fueron generando en el marco de la globalización como son: la competencia, viabilidad económica y dinámica circulación de la información, además de la instauración de nuevos estándares tecnológicos y educativos. Condiciones que a su vez impactan en las formas de producir, difundir y distribuir el conocimiento.

"La transformación de las fuerzas productivas y los modos de vida alteraron las condiciones de desenvolvimiento de la economía, la sociedad, la cultura y la geopolítica mundial. En el plano económico generó industrias revolucionarias nuevas como el semiconductor, la computadora o el software, que asociadas al nuevo equipo programable y las redes de computadoras, transformaron el conjunto de las condiciones de la producción y convirtieron el conocimiento en la principal fuerza productiva." (Dabat, 2002:45)

Con estas transformaciones la imagen que se nos presenta de la globalización es que está creando nuevas riquezas y produciendo una mayor interconexión e interdependencia de las economías y sociedades. Sin embargo, los cambios sustantivos que se han dado en la economía mundial, en el conocimiento y en los sistemas de información han producido avances tecnológicos, transformando las fronteras entre los países, impactando las formas de producción de bienes y servicios, de vida y de interacción de las personas, entre otros, lo cual podemos constatar con el papel que juegan las redes sociales a través de las tecnologías informáticas y de comunicación, por ejemplo: el internet, la telefonía celular, dispositivos electrónicos portátiles, que han cambiado nuestros modos de interactuar, de comunicarnos, de vida y trabajo, principalmente entre los jóvenes quienes de manera cotidiana hacen uso de estas tecnologías para "interactuar" socialmente a través del Messenger, Facebook, Twitter, WhatsApp, entre otros.

El poder participar en la revolución de las telecomunicaciones, de la informática y de las tecnologías de la información científica (TIC) exige un nuevo conjunto de conocimientos y habilidades, los jóvenes y adultos deben estar mucho más capacitados, tener la oportunidad de adquirir los conocimientos y desarrollar los valores, habilidades y actitudes que les permita extender sus capacidades para el empleo, un menor grado de independencia, seguir aprendiendo y estar en constante actualización para ir acorde a los acelerados cambios y no quedarse a la zaga o marginados en lo económico e intelectual.

En este sentido, la UNESCO (2009) en la Conferencia Mundial sobre Educación Superior señaló que la universidad como institución de educación superior, debería ejercer una función de prospectiva, servir de “observatorio y centro de reflexión”, con miras a prever y alertar a la sociedad ante las nuevas tendencias y contribuir a evitar las crisis más graves.

Otro reto es, el vinculado al uso adecuado de las TIC en la enseñanza, reconociendo la importancia e impacto que estas tienen en la vida cotidiana de los jóvenes, de ahí el buscar estrategias que nos permitan recuperar estas habilidades y el interés de los jóvenes en el empleo de las TIC con fines de aprendizaje y como recursos para el desarrollo de la investigación como práctica sustantiva en su formación escolar y profesional.

Otros desafíos se identifican en lo señalado por Koichiro Matsuura, Director General de la UNESCO (2009), quien expresó que las instituciones de enseñanza superior desempeñan un papel estratégico en la búsqueda de soluciones a los problemas más importantes que se plantean hoy en los ámbitos de la salud, la ciencia, la educación, las energías renovables, la gestión del agua, la seguridad alimentaria y el medio ambiente.

Bajo esta racionalidad, se aprecia la relevancia que se da al ámbito educativo en donde se percibe a la educación como un factor clave para el desarrollo económico y social, como un derecho humano esencial, y como elemento de estabilidad en cada país y entre las naciones.

Con esta perspectiva, se percibe a las instituciones de educación superior como productoras de conocimiento y de avances tecnológicos a través de la investigación, y como una de las consecuencias de capital económico. Éste último, dará soporte a la sociedad en materia de política y cubrirá sus necesidades locales dentro de las cuales se encuentra la educación y el fomento a la investigación que posibilite promover, generar y difundir conocimientos, así como intervenir en las formas de producir, organizar, difundir y controlar el saber y de acceder al mismo, permitiéndole a un determinado país competir en el movimiento económico, político y social en el que se encuentra inmerso el mundo a raíz de la globalización.

Como se puede apreciar, se visualiza a las universidades en dos dimensiones: como formadoras de recursos humanos especializados y como generadoras de investigación y de conocimientos. En este tenor pareciera que el conocimiento es el motor que permite adaptarse a las nuevas condiciones del mundo globalizado. Sin embargo, la rapidez con que nos movamos para producirlo, aplicarlo y tener acceso a éste, tiene que ver con las condiciones de desarrollo de la investigación en las instituciones de educación superior (IES) y la reorientación de sus funciones, mismas que tienen que articularse con las necesidades del entorno social, con los contextos locales, nacionales e internacionales. Por ello, es que se ve a la investigación en la educación superior como una vía para la recuperación y revitalización económica de los países, poniendo énfasis en uno de los retos que consiste en lograr ser una vía del desarrollo y del entendimiento internacional.

La formación en investigación en el aula universitaria: la voz de los estudiantes

Los distintos estudios que han trabajado con estudiantes o egresados nos conducen al pensamiento, significaciones y accionar de estos actores de la educación. Por ello, consideramos que recuperar de viva voz sus experiencias, opiniones y forma de pensar en relación a determinados procesos o problemáticas de la realidad nos proporciona aportes que nos lleva a reflexionar en torno al impacto que han tenido los proyectos educativos y curriculares, así como las prácticas educativas de los docentes en su manera de pensar y actuar a lo largo de su proceso de formación, en particular el referido a la formación en investigación.

A partir de lo anterior, nos dimos a la tarea de realizar un estudio exploratorio, en el 2015, con 61 estudiantes del sexto semestre, turno matutino de la Licenciatura en Pedagogía de la FES Aragón UNAM, respecto a sus representaciones acerca de la formación en investigación en el aula.

Al respecto, Moscovici (1979:45-46) hace referencia de que la representación social se muestra como un conjunto de proposiciones, reacciones y de valoraciones referentes a puntos particulares emitidos en una encuesta o conversación, por la opinión pública, precisa que están organizadas en formas diversas según las clases, las culturas o grupos y constituyen tantos universos de opiniones como clases, culturas o grupos existen. En este sentido, las representaciones sociales, señala, son “universos de opinión” y cada universo tiene tres dimensiones: *la información, el campo de representación o imagen y la actitud*.

En este sentido, como producto y proceso de una actividad mental las representaciones sociales constituyen sistemas cognitivos, hacen referencia a como la gente piensa, son guías para la acción, dan sentido a la actuación de los actores sociales, son la representación de algo o alguien. A través de éstas un grupo reconstruye la realidad que enfrenta y le atribuye una significación específica, las representaciones sociales “expresan la relación que los individuos y los grupos mantienen con el mundo y los otros; son forjadas en la interacción y el contacto con los discursos que circulan en el espacio público, inscritas en el lenguaje y en las prácticas” (Jodelet. 2003:10).

Con esta perspectiva y para fines de este trabajo abordamos las respuestas a la siguiente pregunta ¿Qué representa para ti la formación en investigación universitaria en el aula?

Al respecto un grupo de opinión integrado por 46 estudiantes, piensa que la investigación es fundamental y es una acción primordial de toda institución de educación superior, permite transformar la realidad, es una fuente principal de conocimiento, permite producir nuevos conocimientos, comprender, analizar y criticar a la sociedad, identificar problemas y buscar soluciones, posibilita articular la teoría con la práctica, desarrollar un pensamiento crítico, como podemos constatar en los siguientes testimonios:

“La investigación es importante en la formación universitaria, a partir de ella se puede producir nuevos conocimientos y encontrar solución a muchos problemas que tenemos en el presente”.

“Investigar nos hace personas con más cultura... aprendemos lo que es en realidad “una investigación” a base de prácticas, leer, buscar, conocer, analizar...”

“Es muy importante en todos los ámbitos... mediante esta se obtiene información que ayuda en todos los aspectos, es la base...”

*"Es importante y útil **para recabar datos de la formación de los universitarios para ser analizados...** y de ahí **proponer alternativas, para una mejora,** contando con bases teóricas."*

*"Es de suma importancia, los conocimientos que se han adquirido no pueden quedarse estáticos... **Hay que hacer investigación para conocer más** sobre diferentes aspectos que nos rodean..."*

*"Es importante **hacer investigación para comprender, analizar y criticar la propia sociedad** en que se vive, para **identificar problemas y buscar soluciones...**"*

*"Ayuda a **articular la práctica con la teoría** retomando una problemática social."*

*"Es una práctica fundamental que permite a los futuros profesionistas **indaguen en problemáticas** que día a día viven...encuentre una posibilidad de **transformar su realidad**".*

*"Debe ser la **fuerza principal de conocimiento** de este nivel, bien dirigido el proceso, resulta ser integrador de todos los conocimientos que tiene el estudiante y **potenciadora de la construcción de nuevos conocimientos.** Crea condiciones para un mejor aprendizaje y desarrollo profesional".*

*"...**permite establecer un vínculo con la realidad...**es uno de los ejes principales...con ella se adquiere un pensamiento crítico-reflexivo."*

Así, la investigación como práctica social y, como señalan los estudiantes, de gran relevancia en la construcción, recreación y búsqueda de nuevos conocimientos, también es la vereda para plantear y sustentar alternativas que atiendan los problemas económicos, sociales, políticos, culturales y educativos de cualquier país.

Otro grupo de opinión integrado por 15 estudiantes, piensa que en ciertas carreras la investigación se ve como un requisito curricular con fines de titulación e incrementar la eficiencia terminal, y como parte del plan de estudios no se le da la relevancia que tiene en la formación integral de los estudiantes o se le asigna poco tiempo para ser abordada, en otros casos plantean se introduce al alumno en este ámbito a partir de desarrollar su proyecto para titulación, mencionan que los estudiantes no cuentan con elementos suficientes para hacer investigación, además, se vuelven reproductores de conocimientos o investigaciones ya realizadas. También advierten el impacto que en el trabajo investigativo tiene las nuevas tecnologías.

...encontramos deficiencias en el currículo, no sustenta esta idea de formación de investigadores...Muchas veces la investigación toma valor a partir de los estudios de Posgrado.

En la universidad encontramos carencias de investigación, es tan sólo en los últimos semestres, principalmente en los proyectos de titulación algunos maestros comienzan a introducir a los alumnos al campo de la investigación.

...es pobre,...como estudiantes nos cuesta mucho trabajo realizar un proyecto de investigación...

...la esencia del término investigación se ha ido distorsionando, ahora en la actualidad se ve invadida más por las nuevas tecnologías que lo que busca es solo algo reproductivo, sin llegar como tal a una buena investigación.

Con el uso de las nuevas tecnologías, la investigación ha cambiado de tal manera que ya no se asiste con tanta frecuencia a la biblioteca o se recurre a bases de datos estadísticos, ahora sólo con poner en el buscador lo que quiero puedo encontrar más rápido y desde la comodidad de tu dispositivo móvil o en tu casa.

La mayoría no le dan la debida importancia casi todos prefieren la práctica, la teoría y la investigación las ven sólo como una simple tarea.

...muchos no estamos aptos o no nos sentimos aptos para realizar una investigación, todos nos dicen las "recetas" pero se nos complica analizar, recabar información, escribir, etc.

...es muy importante para nosotros los estudiantes, tenemos que dejar la teoría en el salón de clase, debemos llevar a cabo una práctica donde incluya una investigación más a fondo.

La investigación es algo de lo cual los universitarios no se han apropiado, ya que en la vida académica sólo reproducen conocimientos ya establecidos y se ocupan poco o nada en producir conocimientos nuevos, esto se debe a la poca formación que hay en el campo de la investigación.

Es escasa para estar en un nivel universitario, no se propicia suficiente la investigación... estamos muy enfocados en investigaciones ya hechas que tienen bastante tiempo y que sólo se confía en investigaciones de instituciones grandes o persona con gran trayectoria, es decir, se menosprecian las investigaciones realizadas por estudiantes...los alumnos no reciben suficiente apoyo para efectos de investigación.

Al señalar la importancia que la investigación, así como los problemas que se presentan en el proceso de formación de los estudiantes en éste ámbito, hace necesario por una parte que sea reconocida como eje formativo en todo proyecto curricular y por otro, como uno de los ejes sustantivos en el marco de las funciones de toda institución de educación superior. Lo que conduce a discutir y repensar la práctica y formación en investigación superando las dificultades epistemológicas que en la actualidad bajo este marco de globalización se nos presentan, siendo necesario romper con las verdades y conocimientos absolutos y desarrollar en los estudiantes un "espíritu científico" (Bachelard, G. 2000)

Frente a éste panorama, pensamos, los estudiantes deben adquirir durante su etapa de formación profesional, conocimientos que complementen sus habilidades y fomenten en ellos una actitud de responsabilidad social y la importancia que reviste la formación en investigación para orientar y estimular la producción y distribución de conocimientos, para atender los problemas que presenta la sociedad, así como lograr incorporarse a la vida profesional y al mundo del trabajo.

A MANERA DE CONCLUSIONES

Ante los retos descritos, se observan cambios en los procesos del trabajo, en las formas de producir y recrear el conocimiento, de socializarlo, así como una gran demanda de educación, misma que se ha venido diversificando en relación a las necesidades que se presentan en este contexto globalizado, lo que hace necesario que los estudiantes de las nuevas generaciones se preparen desarrollando nuevos conocimientos y habilidades, así como nuevos ideales, teniendo como eje de formación la investigación.

Se requiere fortalecer, fomentar y desarrollar el trabajo investigativo en los estudiantes, caracterizado por el diálogo, la participación, el carácter reflexivo, crítico y analítico, así

como posibilidad de construcción y recreación del conocimiento, aunado a un pensamiento autónomo, una toma de posición y actitud crítica ante la realidad que los estudiantes están viviendo. La investigación en su formación es una vía estratégica que permite desarrollar un pensamiento crítico reflexivo, un espíritu científico, tener elementos teóricos, conceptuales, metodológicos y técnicos que les permiten profundizar, recrear o crear nuevos conocimientos y sustentar el desarrollo de sus prácticas profesionales.

Es de destacar que la formación crítico-reflexiva, de intervención y para la investigación en educación superior ha cobrado relevancia en las últimas décadas, se ha convertido en una exigencia en el campo laboral para la producción de conocimientos, así como para redefinir los niveles de intervención profesional en el ámbito social y del mundo del trabajo. En este proceso de formación para la investigación los docentes juegan un papel fundamental, por lo que consideramos deben concebir a la docencia y a la investigación como prácticas estrechamente articuladas, su participación activa en la investigación posibilita la recreación o generación de nuevos conocimientos y prácticas educativas que fortalezcan el proyecto educativo y que atiendan los problemas que surjan de la sociedad. Con base en lo anterior, es primordial que tanto los docentes como los estudiantes se asuman como intelectuales que recrean y construyen conocimientos, con una actitud crítica y reflexiva ante una realidad dinámica y compleja, en donde la investigación es fundamental para dar respuesta a los retos que nos presenta la sociedad. Por ello se hace necesario que los contenidos se articulen con prácticas de investigación que relacionen al estudiante con problemas concretos de la realidad, sin perder de vista el contexto histórico, político y social en que se desarrollan estas prácticas investigativas, incluyendo las educativas.

FUENTES DE CONSULTA

- Bachelard, Gastón. (2000). *La formación del espíritu científico*. Siglo XXI Editores. México
- Erickson, Frederick (1997). "Métodos cuantitativos de investigación sobre la enseñanza" en Merlin C. Wittrock (comp.) *La investigación de la enseñanza II: Métodos cuantitativos y de observación*, Paidós, Barcelona.
- Espinosa Bermejo, A. Jorge. (2005) *Cambios y regularidades en la acción social de los estudiantes de la UNAM 1980-2000. Un estudio Diacrónico*. Tesis de Maestría en Sociología. Facultad de Ciencias Políticas y Sociales. División de Estudios de Posgrado. UNAM. México.
- Geertz, Clifford. (2003). *La interpretación de la cultura*. Gedisa. Buenos Aires.
- Jodelet, Denise. (1993) *La representación social: fenómeno, concepto y teoría*. en: Serge, Moscovici. *Pensamiento y vida Social. Psicología social y problemas sociales (Psicología social Vol. 2)* Paidós Ibérica. Barcelona.
- Moran Oviedo, Porfirio. (2011) *Docencia e investigación en el aula. Una relación imprescindible*. Pensamiento Universitario 92, tercera época. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. UNAM. México.
- Moscovici, Serge. (1979) *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires. Huemul.

- Paulín, Horacio Luis. (2003) *De las actitudes a las representaciones sociales. Relecturas y reflexiones*. en Correa. Ana M. (Compilación) (2003) *Notas para una psicología social: Como crítica a la vida cotidiana*. Brujas. Córdoba.
- Rama Vitale, Claudio. (2007) *Los nuevos estudiantes en circuitos diferenciados de educación*. en: UDUAL. Educación Superior en América Latina y el Caribe. Sus estudiantes hoy. Unión de Universidades de América Latina y el Caribe. México.
- Reguillo Cruz, Rossana. (2000) *Culturas Juveniles. Producir la identidad: un mapa de interacciones*. en: Revista de estudios sobre la juventud. No. 5. Julio-Diciembre. IMJUVE. México. Pp. 131-135. *Recuperado el 24 de mayo 2011 de:*
cendoc.imjuventud.gob.mx/clr/revistas/
- Sandín Esteban, M. Paz. (1996) *Investigación cualitativa en educación (Fundamentos y tradiciones)*. Mc Graw Hill. México.
- UDUAL (2007) *Educación superior en América Latina y el Caribe. Sus estudiantes hoy*. Unión de Universidades de América Latina y el Caribe. México.
- UNESCO (2009) *Foro Internacional de Educación Superior. Conferencia Mundial sobre Educación Superior*. 5 de Julio. Paris. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. UNESCO .

Aprendizaje Basado en Problemas: estrategia didáctica centrada en el aprendizaje

Efraín Mejía Cazapa
efrain_476@hotmail.com

RESUMEN:

Actualmente, en México y en el resto de los países occidentales, una de las estrategias activas que los docentes están implementando en las aulas es la del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP). La principal ventaja que tiene el ABP respecto a las estrategias didácticas tradicionales, es que promueve que el estudiante aprenda por descubrimiento a partir del estudio de problemas del contexto donde se desenvuelve cotidianamente. Por ello, con el propósito de hacer posible que el ABP pueda diseñarse y aplicarse sin mucha dificultad en las aulas, el presente trabajo expresa una propuesta de cómo hacerlo.

PALABRAS CLAVE: Aprendizaje, problema y preguntas.

INTRODUCCIÓN

Como consecuencia de la universalización de la educación centrada en el aprendizaje y en la persona, las instituciones educativas están realizando esfuerzos tendientes a que sus docentes apliquen estrategias activas, como la del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), para hacer posible el auto aprendizaje y la auto formación. “Está suficientemente demostrado que el ABP promueve el aprendizaje significativo y por descubrimiento, probablemente, esto sea debido a la elección de los escenarios planteados, sin una solución predeterminada. Dichos entornos problema suscitan el reto en la superación de la dificultad entre el alumnado, al tiempo que fomentan el interés y la actitud colaborativa. En este sentido, se confirma el enfoque constructivista como la base metodológica idónea para impulsar este tipo de aprendizaje” (García de la Vega, 2010, p.1).

Durante la gestión del proceso educativo con el ABP, el problema es el eje que guía el aprendizaje del estudiante y desde luego, la calidad de su formación. De acuerdo con Bachelard (2000), el problema es recomendable plantearlo con el apoyo de preguntas bien planteadas, que auxilien a precisar la naturaleza del problema, así como el tipo de recurso teórico y metodológico que se debe utilizar para resolverlo. A su vez, que ayuden a establecer los recursos humanos y económicos requeridos para resolver el problema.

Por tanto, si no se formulan buenas preguntas sobre el problema, “equivale a no comprender. Las preguntas superficiales equivalen a comprensión superficial, las preguntas que no son claras equivalen a comprensión que no es clara. Si su mente no genera preguntas activamente, usted no está involucrado en un aprendizaje sustancial” (Elder, 2002, p.5).

En los diferentes campos del conocimientos, las preguntas científicas que los investigadores formulan son de diversa índole, por lo que tratar de acomodarlas en categorías incluyentes es una tarea un tanto ociosa. Sin embargo, de acuerdo con el grado de medición de los elementos que componen su enunciación es posible agruparlas en cuantitativas y cualitativas. Así, conforme con Johnson B. (2004), una pregunta cuantitativa expresa una relación entre dos o más variables, mientras que una cualitativa, el proceso o el fenómeno que va a ser descrito.

Como la gestión del proceso educativo es de naturaleza humana, es complicado demostrar que existen estrategias que garantizan que los estudiantes pueden aprender por el simple hecho de diseñarlas y desarrollarlas. Sin embargo, a diferencia de las estrategias tradicionales, el diseño del ABP está hecho para que los estudiantes asuman la responsabilidad de su formación, a partir del estudio de problemas reales. Esta aseveración pareciera exótica o fuera de lugar, pero en realidad, si puede ocurrir si los docentes durante la gestión del proceso educativo se encargan mínimamente de:

- Diseñar o compartir con sus estudiantes la selección y el diseño de problemas contextualizados.
- Definir la relación entre el problema que va a ser objeto de estudios y las competencias a desarrollar.
- Establecer con precisión la relación entre los objetivos curriculares y las competencias y los contenidos temáticos.
- Definir con claridad la ruta que va permitir resolver el problema que es objeto de estudio.
- Aclarar las dudas que a los estudiantes les surjan durante el proceso de solución del problema.

Finalmente, el objetivo general del trabajo es construir una propuesta, que coadyuve a diseñar y a ejecutar la estrategia del ABP de acuerdo con las características personales y el tipo educativo donde se esté formando el estudiante.

SUSTENTACIÓN

Antecedentes

El Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) empezó a desarrollarse durante el año de 1966 en la Escuela de Medicina de la Universidad McMaster de Hamilton, Ontario, Canadá. El principal impulsor del ABP fue el Dr. John Evans (1966); sin embargo, a John Barrows (1969), se le atribuye como el primer docente que aplicó el ABP en las aulas de la mencionada universidad.

A pesar de tener diferentes puntos de vista sobre el papel del estudiante y del docente en la gestión del conocimiento, los fundamentos que guiaron el diseño del ABP fueron principalmente las ideas de Piaget (1959), Vygotsky (1896-1934), Bruner

(1960), Dewey (1880-1915) y Kilpatrick (1918). Los puntos más o menos coincidentes que tomaron del conjunto de estos pensadores educativos fueron entre otros:

- Los estudiantes aprenden por sí mismo cuando se plantean resolver problemas de su entorno (Dewey, Vygotsky, Bruner, Dewey y Kilpatrick).
- Las situaciones problemáticas potencian las capacidades del estudiante para aprender junto con sus pares (Vygotsky).
- El docente es un facilitador del aprendizaje, así como un potenciador de las capacidades de los estudiantes para resolver problemas (Vygotsky).
- Con el estudio de los problemas, los estudiantes aprenden a formular, así como a evaluar hipótesis (John Dewey).
- Los currículos escolares organizados en espiral son espacios educativos que se construyen a partir de situaciones problemáticas, que pueden ser abordados de lo menos a lo más complejo (Bruner).
- Los problemas (objeto de estudio) son las fuentes de los aprendizajes de los estudiantes (Dewey, Vygotsky, Bruner, Dewey y Kilpatrick).
- Con el estudio de problemas reales, el estudiante puede aprender por descubrimiento (Bruner).

En Macmaster, se consideraba que con el ABP se formaban estudiantes con capacidades por un lado, para realizar diagnósticos y formular hipótesis sobre las enfermedades de sus futuros pacientes y por otro, para corroborar dichas hipótesis. Así, los problemas que se les planteaban eran diseñados con las bases de datos de los diagnósticos de pacientes reales. Para darle viabilidad a la estrategia, los problemas planteados a los estudiantes eran resueltos con el apoyo de docentes-tutores, que eran formados en las orientaciones psicopedagógicas de la misma. De acuerdo con Espíndola (1996), las fases de la estrategia desarrollada por Barrows (1986, 1996) y otros docentes de la Universidad de Macmaster consta de seis etapas:

1. Planteamiento de un caso: un paciente y su situación.
2. Registro e interpretación de la información dada por el paciente.
3. Formulación de Hipótesis que explique la enfermedad del paciente.
4. Búsqueda de información, principalmente de laboratorio con la cual sea posible corroborar y/o descartar las hipótesis formuladas.
5. Reformulación del problema de acuerdo con la nueva información obtenida.
6. Toma de decisiones sobre el tratamiento que debe ser el paciente para la solución del problema que padece.

“En Europa, el ABP llegó en 1976, cuando la Universidad de Maastricht lo aplicó en sus estudios de medicina, acabados de iniciar. En los años siguientes se extendió a múltiples estudios de esta universidad” (Baños, 2016, p. 32).

Según Restrepo (2016), la secuencia operativa de la estrategia diseñada en la Universidad de Maastricht consta de siete pasos:

1. Planteamiento del problema.

2. Aclaración de puntos sobre el problema para que los estudiantes cuenten con la misma comprensión sobre el mismo: conceptos, teorías, preguntas, entre otros aspectos.
3. Análisis del problema. Identificación de las partes del problema, así como de la relación existente entre ellas.
4. Explicaciones tentativas: formulación de hipótesis sobre el problema.
5. Formular objetivos de aprendizaje: definición de los aspectos del problema que se requiere saber para resolverlo.
6. Búsqueda de información de acuerdo con los objetivos formulados que permitan sustentar la hipótesis sustentada (auto estudio, trabajo individual y en equipo).
7. Presentación del informe y discusión final: aceptación o rechazo de la hipótesis formulada.

De acuerdo con el mismo Restrepo (2005), en Instituciones educativas de diversas partes del mundo, la organización de la estrategia del ABP se ha concretizado en diferentes etapas; por ejemplo, en la Academia de Matemáticas y Ciencias de Illinois se ha realizado en nueve pasos y en cinco en la Universidad de Medicina de Queen, Canadá. Así, en la Academia de Ciencias de Illinois, los nueve pasos de la estrategia son:

1. Preparar al estudiante para el uso de la estrategia.
2. Presentar el problema.
3. Definir lo que se sabe sobre el problema, así como lo que se debe saber para enfrentarlo.
4. Definir bien el planteamiento del problema.
5. Hacer acopio de información pertinente sobre el problema.
6. Generar soluciones posibles al problema.
7. Evaluar las soluciones tentativas presentadas.
8. Evaluar el desempeño.
9. Resumir la experiencia obtenida al estudiar el problema.

En tanto, en la en la Universidad de Medicina de Queen, Canadá, los cinco pasos del ABP son los que se exponen a continuación:

1. Lectura del problema.
2. Tormenta de ideas y formulación de hipótesis.
3. Identificación de objetivos de aprendizaje.
4. Lectura e investigación individual preparatoria de la plenaria final.
5. Discusión final en grupo.

Con sus adecuaciones pertinentes, actualmente, la estrategia de ABP no solo se aplica al campo de la medicina, sino a la generalidad de los campos de conocimientos, así como carreras y niveles educacionales distintos.

¿Qué es el ABP?

De acuerdo con Barrows (1986), el ABP es una estrategia de aprendizaje que coadyuva a que el estudiante aprenda mediante la resolución de casos planteados

como problemas reales o simulados. Un caso puede ser una persona, una organización, un fenómeno natural, entre otros. Por tanto, un caso puede ser:

- Una persona con un cuadro clínico específico (Medicina).
- Los hidrocarburos y el consumo de energía en una determinada región del país (Química).
- El ADN de los pobladores de los pueblos originarios del Estado de Guerrero, México (Biología).
- La ley de la gravedad (Física).
- La trayectoria escolar en las regiones marginales de México (Ciencias sociales).
- Los pueblos originarios del Estado de Guerrero (Sociología).

Según Barrows (1996), las principales características del ABP son seis:

1. **El aprendizaje centrado en el estudiante:** en el ABP, los estudiantes asumen la responsabilidad de construir sus propios conocimientos, identificado tanto los conocimientos que requieren para comprender mejor el problema planteado, como las fuentes de información necesarias que le ayuden a comprenderlo y a resolverlo.
2. **El aprendizaje se produce en grupos pequeños.** En el ABP, los estudiantes aprenden en grupos pequeños de entre 5 y 9 integrantes.
3. **Los docentes son facilitadores o guías.** A diferencia de las estrategias tradicionales, con el ABP, los docentes asumen el rol de facilitadores del aprendizaje, asumiendo la responsabilidad de experto disciplinario y de tutor que está atento a las necesidades académicas y personales de los estudiantes.
4. **Los problemas forman el foco de organización y estímulo para el aprendizaje.** En medicina, a los estudiantes se le presenta un problema que puede ser el caso de un paciente o el caso de un problema de salud pública. Por lo regular, el problema se presenta en diferentes formatos tales como: video, escrito, paciente simulado, una simulación por computadora, entre otros. Para los estudiantes, el problema representa un reto parecido al que van a enfrentar cuando ejerzan profesionalmente, pero a la vez, significa un escenario que les brinda la oportunidad de aprender por sí mismo, los saberes necesarios para resolverlo.
5. **Los problemas son un vehículo para el desarrollo de habilidades de resolución de problemas clínicos.** En el caso de medicina, el formato del problema es tal y como ocurre en la realidad; la única información que se les presenta a los estudiantes es la sintomatología del paciente y claro, las diversas manifestaciones de la enfermedad que le aquejan. Por lo que a los estudiantes se les permite cuestionar al paciente, realizar revisiones físicas, así como ordenar estudios de laboratorio.
6. **La nueva información se adquiere a través del aprendizaje auto dirigido.** El ABP propicia que por su cuenta, el estudiante investigue sobre la naturaleza del problema que es objeto de estudio para su formación. Asimismo, que en equipo, por un lado, analice y debata sobre lo que ha

aprendido y por otro, que presente propuestas de solución al problema estudiado.

Finalmente, el ABP es una estrategia que permite al estudiante construir la solución del caso a partir de la contestación de preguntas que acompañan a la narración del mismo. Es decir, es un “proceso de indagación que resuelve preguntas, dudas, incertidumbres sobre problemas complejos de la vida” (Barell, 2007, p.21). En este sentido, el ABP es una estrategia de aprendizaje construida con el diseño de un problema de la vida real o ficticio realizado principalmente por el docente, para que el estudiante lo resuelva como profesional de un área de conocimiento en particular, a partir de un proceso indagatorio guiado por preguntas científicas.

De acuerdo con Bretel y Crespo (2005), los escenarios (situaciones problemáticas) del ABP se clasifican en tres clases:

- a) Monotemáticos: propician que se desarrolle un aprendizaje específico de carácter conceptual, procedimental, actitudinal y de valores.
- b) Multitemáticos o integradores: favorecen el crecimiento de distintos aprendizajes, pero dentro de un mismo ámbito disciplinar.
- c) Interdisciplinares: apoyan el aprendizaje simultáneo de aprendizajes de diversos campos disciplinares.

De esta gama de situaciones problemáticas, la que mejor puede incidir en el desarrollo integral de una o más competencias es la tercera, pues a partir de ella, es posible que los estudiantes aprendan a resolver problemas más complejos. Sin embargo, durante la gestión del proceso educativo, cuando sea prudente, es posible recurrir a la formulación de problemas monotemáticos y multitemáticos, pero con el entendido de que éstos sólo ayudan parcialmente al desarrollo integral de las competencias.

Conforme con los datos expuestos en los antecedentes, el número de las etapas del ABP varía de una institución educativa a otra; así, mientras que en la Escuela de Medicina de McMaster consta de seis etapas, en la Universidad de Maastricht de siete. Sin embargo, independientemente del número de etapas presentes en las distintas versiones del ABP, los puntos transversales que las nuclea son el diseño del problema, la indagación o búsqueda de información sobre el mismo, así como la presentación y la evaluación de los resultados obtenidos.

A pesar de estos contratiempos, en el ABP, el docente se erige como un facilitador del aprendizaje, planeando y regulando actividades que mejoran las capacidades de resolución de problemas de los estudiantes. Mientras que los estudiantes, se alzan como sujetos que se responsabilizan de su propia formación, definiendo y ejecutando actividades que les permite conseguir tales capacidades.

Si bien el docente es el responsable principal del diseño de los problemas y de la conducción de la estrategia, es prudente dejar abierta la puerta a los estudiantes, para que éstos en un momento determinado de su formación, también participen en

la selección y el diseño de situaciones problemáticas mucho más cercanas a su interés. Según Barell (2007), de acuerdo con quién conduzca el diseño y la resolución del problema puede haber tres expresiones del ABP:

1. VERSIÓN A: el docente asume la responsabilidad de seleccionar el problema, así como de conducir el trabajo de investigación. Por su parte, los estudiantes adquieren el compromiso de analizar el problema, así como de buscar y procesar información que les ayuden a construir las mejores soluciones del mismo.
2. VERSIÓN B: el docente y los estudiantes comparten la responsabilidad de la selección del problema, así como de la realización del trabajo indagatorio.
3. VERSIÓN C: bajo la conducción del docente, los estudiantes asumen la responsabilidad de la gestión del trabajo de investigación. ¿en qué momento es prudente que los docentes decidan aplicar esta

APORTACIONES

Para decidir cuándo aplicar una u otra versión del ABP es recomendable valorar principalmente:

1. El nivel educativo del estudiante.
2. El perfil del egresado, es decir, las competencias que el estudiante va a desarrollar con el ABP
3. Los propósitos curriculares.
4. Las habilidades cognitivas, sociales, informáticas y metacognitivas del estudiante.
5. La formación del docente.

Estas sugerencias se deben principalmente porque si los estudiantes son de jardín de niños o de primaria, es muy difícil que éstos puedan desarrollar exitosamente la tercera versión del ABP, pues no cuentan con las habilidades cognitivas y metacognitivas que les ayude a plantear, así como a resolver situaciones problemáticas. En cambio, si los estudiantes son de niveles educativos superiores, si es posible que éstos la desarrollen de acuerdo con las características explicitadas en líneas anteriores, pues ya cuentan con argumentos suficientes para decidir por sí mismo cómo gestionar su autoformación.

Acorde con los rasgos generales del ABP de la Universidad de McMaster (1969) y Maastricht (1976) y de otras instituciones educativas más, las diferentes expresiones del ABP es posible concretizarlas en dos etapas generales: 1) diseño de la situación problemática y 2) ejecución del ABP.

Primera etapa: Diseño de la situación problemática

Independientemente del papel que desempeñen en cada una de las versiones del ABP, el o los responsables del diseño del problema es prudente que lo hagan de acuerdo con el siguiente procedimiento:

- Elegir el problema.
- Valorar la calidad del problema de acuerdo con los criterios de complejidad, viabilidad y pertinencia, principalmente.
- Hacer acopio de información sobre el problema elegido en bancos de información digitalizados, bibliotecas escolares, hemerotecas, entre otros sitios.
- Recrear la situación problemática en no más de una cuartilla, de tal forma, que al lector le quede claro el lugar y las condiciones en que se presenta.
- Acompañar a la recreación de la situación problemáticas con preguntas abiertas que propicien conflictos cognitivos, así como motivación para buscar y procesar nueva información sobre la situación problemática.

El diseño de la situación problemática es el punto más importante del ABP, ya que de él depende que los estudiantes puedan construir con éxito el proceso de búsqueda de las soluciones del mismo y desde luego, su proceso de formación. En este sentido, un problema bien diseñado, a los estudiantes les ayuda a tener claridad sobre cómo planear y ejecutar las actividades que conduzcan a su solución; por el contrario, un problema mal planteado, les puede generar desolación, apatía y poco entusiasmo para buscar la solución del mismo. Por ello, a la hora de plantear la situación problemática, es prudente que el diseñador tome en cuenta que mínimamente:

- Esté asociada con los propósitos educativos.
- Esté asociada con las competencias que los estudiantes van a desarrollar.
- Genere conflictivos cognitivos posibles de resolver.
- Propicie el uso de las tecnologías de la información y comunicación.
- Favorezca el desarrollo del trabajo interdisciplinario.
- Coadyuve a desarrollar el trabajo colaborativo.
- Los contenidos temáticos del respectivo campo disciplinario.

En otras palabras, según Romero y García: “cuando se elabora un problema ABP, éste debe incluir contenidos de diversas materias que el estudiante ya ha adquirido y de aquellas otras que en ese momento está cursando. Los problemas deberían contribuir a conducir a los alumnos a información nueva e importante y a explorar vínculos entre distintos temas y campos (2008, p. 6).

Independientemente de las versiones del ABP, a continuación se presenta un ejemplo de problema que es posible trabajarlo con el ABP, en un curso de química orgánica para estudiantes de licenciatura:

Cruz grande, es una de las poblaciones más importantes y pobladas del municipio de Florencio Villareal, Gro., cuna del son de artesa. Debido a la intensa actividad comercial, alimentaria, agrícola, ganadera y turística, y la gran movilidad que

gestionan los miembros de la comunidad, cotidianamente éstos consumen grandes cantidades de productos derivados del petróleo.

¿Cuáles son los principales productos derivados del petróleo que se consumen en la comunidad?, ¿de qué tipo de hidrocarburo están constituidos?, ¿cuál es la estructura y composición de los hidrocarburos encontrados?, ¿cuáles son sus propiedades físicas y químicas, cuáles son los beneficios y perjuicios que ocasionan el consumo de productos elaborados con hidrocarburos, ¿qué pasaría si ya no hubiese hidrocarburos?

Fuente: elaboración propia

Segunda etapa: Ejecución del ABP

Independientemente de sus versiones, la segunda etapa del ABP es posible desarrollarla en cuatro subetapas: 1) presentación de la estrategia; 2) presentación del problema; 3); Diseño del plan de solución; 4) desarrollo del plan de solución y 5) presentación de resultados y retroalimentación. A modo de ejemplo, las principales acciones que los docentes y los estudiantes pueden realizar en cada una las subetapas operativas de la expresión “A” del ABP están expresadas en el cuadro 1.

1. Subetapas de la etapa operativa de la versión “A” del ABP.

Primera subetapa	Segunda subetapa	
Presentación de la estrategia (preactivación):	Presentación del problema (activación)	
	El docente:	El estudiante:
El docente: Presenta las características generales de la estrategia. Define el tiempo de duración de la actividad, Presenta las reglas de operatividad de la estrategia. Presenta la programación de las tutorías grupales e individuales	1. Presenta a los estudiantes el problema. 2. Forma y activa subgrupos de entre 8 y 10 estudiantes. 3. Orienta el análisis de la situación problemática en cada subgrupo. 4. Colabora con los estudiantes en la formulación de los objetivos de aprendizaje. 5. Da seguimiento al diseño del plan de trabajo de cada subgrupo.	1. Analiza el problema, procurando determinar lo que sabe y no sabe y lo que debe saber sobre: • Su naturaleza: social, económico, natural, matemático, cultural, entre otros. • Su contexto. • Sus elementos constitutivos: variables cuantitativas o cualitativas. • La relación de variables. • Las posibles causas y efectos que ocasiona el problema. • Las posibles soluciones al problema (hipótesis).

Tercera subetapa		cuarta Subetapa	
Diseño del plan de solución		Ejecución del plan de solución	
El docente:	El estudiante:	El docente:	El estudiante:
Asesora el diseño del plan de solución. Evalúa el plan de solución.	Con base a los resultados del análisis de la situación problemática, Establece los objetivos de aprendizaje. Elabora un plan de solución del problema que contenga principalmente las metas, las actividades, los recursos y los responsables de realizarlas.	En cada subgrupo: • Comparte sus conocimientos sobre la situación problemática. • Evalúa los avances de los resultados logrados.	• Ejecuta las acciones planificadas.
Quinta Subetapa: Presentación de resultados y retroalimentación (resolución del problema).			
El docente • Coordina la presentación de los resultados. • Colabora en la construcción de soluciones consensadas del grupo de clases. • Evalúa los trabajos presentados		El estudiante: • Realizan un informe del trabajo de acuerdo con la estructura convenida. • Presenta a sus pares las soluciones elaboradas. • Formula nuevas preguntas sobre el tema. Asimismo, evalúa su trabajo (autoevaluación)	

CONCLUSIONES

En cualquiera de sus etapas y expresiones, el ABP siempre deja la puerta para que los estudiantes intervengan en mayor o menor medida en la gestión de sus aprendizajes, sin detrimento de su formación. En este sentido, cuando el docente es quien diseña el problema, si bien pareciera una situación desventajosa para el estudiante, en realidad no lo es, pues éste durante el estudio del problema tiene la oportunidad de intervenir en su análisis, así como en la construcción de sus posibles soluciones.

REFERENCIAS

- Gaston, Bachelard (2000). La formación del espíritu científico: México. Ed. Siglo Veintiuno.
- García de la Vega Alfonso (2010). Aprendizaje basado en problemas: aplicaciones a la didáctica de las Ciencias Sociales en la Formación Superior, II Congreso de Didáctica 2010. Recuperado 2 de mayo 2016 en:

<http://www.udg.edu/portals/3/didactiques2010/guiacdii/ACABADES%20FINALS/374.pdf>

- Elder, Linda y Richard Paul (2002). El arte de formular preguntas. Recuperado el 15 de agosto del 2016 en: www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-AskingQuestions.pdf
- Espíndola Castro, José Luis (1996). "Métodos para fomentar el pensamiento crítico", en Reingeniería Educativa. México, ANUIES.
- Restrepo, Bernardo Gómez. Aprendizaje Basado en Problemas: una innovación didáctica para la enseñanza universitaria. En revista Educación y Educadores, Vol. 5, 2008, pp.9-19, Universidad de la Sabana, Colombia.
- Romero Medina, A. y García Sevilla, J. (2008). La elaboración de problemas ABP. En J. García Sevilla (Coord.), El aprendizaje basado en problemas en la enseñanza universitaria. (pp. 37-55). Murcia. Recuperado (7, abril, 2016): <file:///C:/Users/Efrain/Documents/SEGUNDO%20SEMESTRE%20%202015-2016/Libro%20de%20estrategias%20didácticas/Murcia,%20ABP,%20bueno.pdf>.
- Baños Díez JE. El aprendizaje basado en problemas como método docente. En: AEPap (ed.). Curso de Actualización Pediatría 2016. Madrid: Lúa Ediciones 3.0; 2016. p. 231-4.
- John Barell (2007). El Aprendizaje Basado en problemas. Un enfoque investigativo. Argentina. Ed. Manantial.
- BARROWS H.S. (1986) A Taxonomy of problem based learning methods, Medical Education, 20: 481-486.
- BARROWS H. (1996) Problem-Based learning in medicine and beyond: A brief overview. Recuperado (8 de julio, 2016) en: <http://idtoolbox.eseryel.com/uploads/9/0/7/5/9075695/plb.pdf>
- Bretel, Luis (2005). Los escenarios en el aprendizaje basado en problemas. Recuperado (20 de julio, 2016) en: <http://fis.sb-10.org/doc/1539/index.html>
- Johnson, R. B., & Christensen, L. B. (2004). Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches. Boston: Allyn and Bacon.

El aprendizaje del inglés entre niños de segundo grado de una primaria rural. Un estudio diagnóstico desde la investigación-acción

Fabiola Sofía Lima García
fabiibeauslg@gmail.com
Jéssica Badillo Guzmán
jebadillo@uv.mx

RESUMEN:

En el Programa sectorial de educación vigente en México se contempla el aprendizaje del inglés en educación básica como una prioridad, a través del Acuerdo 592 por el que se articula la Educación Básica (emitido en 2011) y el mismo Programa Nacional de Inglés en Educación Básica 2009 (PNIEB). Sin embargo, hasta ahora no se han tenido avances importantes en la aplicación de este programa, principalmente en las escuelas del medio rural. Sobre esta base, la ponencia que se presenta tiene como base los avances de la investigación de maestría “Aprendizaje del inglés entre niños de segundo grado en la Escuela Primaria Juan Enrique Pestalozzi”. En ella se trabaja desde una metodología de investigación acción y una perspectiva teórica constructivista, para desarrollar una propuesta de aprendizaje del idioma inglés, con un grupo de 15 niños de segundo grado de una primaria rural de Papantla, Veracruz. Presentamos aquí el estudio diagnóstico realizado a partir de cuatro dimensiones: contexto de aprendizaje, estilos de aprendizaje, conocimientos previos y expectativas sobre el idioma. Los resultados muestran que los niños poseen diferentes estilos de aprendizaje, predominando el kinestésico. Además, encontramos que tienen disposición para el aprendizaje del inglés, han ubicado áreas específicas de su interés y consideran valioso aprender el idioma por la influencia del contexto y los medios de comunicación; sin embargo, sus conocimientos sobre éste son escasos. A partir de esta primera fase de investigación, se procederá al diseño de una estrategia de gestión del aprendizaje contextualizada.

PALABRAS CLAVE: Investigación-acción, aprendizaje, inglés, primaria.

INTRODUCCIÓN

De acuerdo con Reyes, Murrieta y Hernández (2012, pág. 168) “El inglés es, sin lugar a duda, la lengua de comunicación más expandida con más de un billón de hablantes (UNESCO 2007) y ha llegado a considerarse la *lingua franca* que todos deben aprender para tener mayores posibilidades de éxito profesional”. La enseñanza-aprendizaje del inglés es un tema que, a pesar de ser popular y novedoso en el ámbito educativo de nuestro país, no se ha abordado a profundidad como otras asignaturas. Sin embargo, es necesario que se contemple como una prioridad educativa desde los primeros niveles de formación escolar, debido al impacto que el dominio de esta segunda lengua tiene en la vida de los profesionistas y propiamente porque la niñez es una etapa en la que se puede aprender con mayor facilidad, ya que por lo general los estudiantes son más curiosos y no tienen miedo o vergüenza de expresarse en otro idioma. Como Bassi y Álvarez (2010) sostienen:

Dominar el inglés como segunda lengua será una habilidad indispensable para acceder a mejores oportunidades en este nuevo siglo. La lengua inglesa es la más útil para la comunicación internacional, interregional y multilateral y es la lengua franca en ámbitos como el mercadeo, el comercio internacional y el turismo. Además, es el idioma de

curso corriente en la academia y las ciencias, y la principal puerta de acceso a la tecnología de punta (s/p).

En México, desde hace varios años, el idioma inglés como lengua extranjera ha sido parte del plan de estudios de la secundaria y bachillerato, en sus diferentes modalidades. Según Reyes, Murrieta y Hernández (2012), fue en 1926 cuando se empezó a enseñar inglés obligatoriamente en las secundarias públicas de México; sin embargo, es preciso reconocer que, al menos desde la educación pública, no todos los estudiantes demuestran el dominio del idioma al culminar el nivel secundaria o en su caso, el nivel medio superior. En el caso de la primaria, fue hasta 1992 que algunas escuelas empezaron a enseñar inglés por iniciativa propia, de tal modo que al menos hasta 2012, existían 23 programas estatales para la enseñanza-aprendizaje del inglés en este nivel.

De acuerdo con Reyes, Murrieta y Hernández (2012) al inicio el aprendizaje del inglés se promovía entre jóvenes y adultos, pero paulatinamente, se ha empezado a enseñar en una edad temprana. Desde 1999, la UNESCO reconocía la importancia de aprender inglés en los primeros años, pues esto posibilitaría que el estudiante pudiese estar en contacto con el idioma por un tiempo más prolongado y así tener oportunidad de perfeccionar sus habilidades. Para ello, propuso una serie de estrategias, entre las que podemos subrayar:

La adquisición temprana (jardines de niños y guarderías) de una segunda lengua en adición a la lengua materna, ofreciendo varias alternativas.

Continuar con la educación en esa segunda lengua en la escuela primaria basada en su uso como medio de instrucción, por lo tanto, utilizar dos lenguas en la adquisición de conocimiento a lo largo de los cursos escolares hasta el nivel universitario.

Aprendizaje intensivo y transdisciplinario por lo menos de una tercera lengua moderna en la escuela secundaria, de tal manera que cuando los estudiantes terminen la escuela tengan un conocimiento funcional de tres lenguas, que representan el rango normal de habilidades lingüísticas en el siglo XXI. (UNESCO, Record of the general conference 1999: 36)

De todo lo anterior, podemos afirmar que el aprendizaje del inglés desde el ámbito escolarizado, tiene que ver con un proceso continuo, que tomará sus especificidades en cada nivel educativo, acorde con la edad evolutiva de los aprendientes y con los contextos en que estos desarrollan su proceso de formación.

Para el caso mexicano, el aprendizaje del inglés desde edades tempranas se da en las escuelas de tipo privado, ahí encontramos regularmente la impartición de clases en este idioma como complemento al curriculum, desde el nivel preescolar. Esta característica se ha convertido en un elemento de distinción en el mercado de instituciones privadas.

En el sector público, es hasta el año 2009 que algunas escuelas fueron seleccionadas para formar parte del Programa Nacional de Inglés en Educación Básica en su etapa piloto, propuesta hecha por el gobierno federal, que consistía en

que los niños recibieran clases de inglés, pero no como parte del plan de estudios, sino de manera extracurricular. A partir de 2011 el Programa entró en su fase de expansión, no obstante, no ha llegado todavía a todas las escuelas del país.

El PNIEB se caracteriza por tener dos rasgos distintivos a los de las demás asignaturas, por lo que no se aborda por grado sino por periodo. En el cuadro 1 se detallan tales rasgos.

Cuadro 1. Rasgos distintivos de la Segunda Lengua: Inglés.

Rasgos distintivos: 1. Se integran por ciclos y no por grados escolares, para garantizar continuidad y articulación tanto entre los distintos grados como entre los diferentes niveles de la educación Básica. de esta forma, los programas de estudio del Ciclo 1 abarcan 3° de Preescolar, y 1° y 2° de Primaria; los del Ciclo 2, 3° y 4° de Primaria; los del Ciclo 3, 5° y 6° de Primaria; mientras que los de Ciclo 4 incluyen 1°, 2° y 3° de Secundaria. 2. Son abiertos y flexibles, porque presentan secuencias orientativas de contenidos que permiten al docente realizar las adaptaciones que exigen los escenarios específicos de la compleja realidad del sistema educativo mexicano, porque: • Los contenidos seleccionados son de carácter básico y se definen a partir de dos referentes centrales: prácticas sociales del lenguaje y competencias específicas, lo que posibilita darles un tratamiento diferenciado en función del progreso que presentan los alumnos en su aprendizaje y de las necesidades que demandan las situaciones comunicativas elegidas para abordar dichos contenidos, con lo que se garantiza la relación entre los contenidos y su lectura transversal.

Fuente: SEP, 2011, pág. 12.

En el cuadro 2 se ilustra el mapa curricular de la educación básica 2011 de todos los grados. Se muestra también la vinculación de los aprendizajes esperados de la Segunda Lengua: Inglés.

Cuadro 2. Mapa curricular de la Educación Básica 2011

HABILIDADES DIGITALES	ESTÁNDARES CURRICULARES ¹	1 ^{er} PERIODO ESCOLAR			2° PERIODO ESCOLAR			3 ^{er} PERIODO ESCOLAR			4° PERIODO ESCOLAR					
	CAMPOS DE FORMACIÓN PARA LA EDUCACIÓN BÁSICA	Preescolar			Primaria						Secundaria					
		1°	2°	3°	1°	2°	3°	4°	5°	6°	1°	2°	3°			
	LENGUAJE Y COMUNICACIÓN	Lenguaje y comunicación			Español			Segunda Lengua: Inglés ²			Español I, II y III					
				Segunda Lengua: Inglés ²	Segunda Lengua: Inglés I, II y III ²											
	PENSAMIENTO MATEMÁTICO	Pensamiento matemático			Matemáticas						Matemáticas I, II y III					
	EXPLORACIÓN Y COMPRENSIÓN DEL MUNDO NATURAL Y SOCIAL	Exploración y conocimiento del mundo			Exploración de la Naturaleza y la Sociedad			Ciencias Naturales ³			Ciencias I (énfasis en Biología)	Ciencias II (énfasis en Física)	Ciencias III (énfasis en Química)			
		Desarrollo físico y salud						La Entidad donde Vivo			Geografía ³			Tecnología I, II y III		
											Geografía de México y del Mundo	Historia I y II				
	DESARROLLO PERSONAL Y PARA LA CONVIVENCIA	Desarrollo personal y social			Formación Cívica y Ética ⁴						Formación Cívica y Ética I y II					
Educación Física ⁴						Tutoría										
						Educación Artística ⁴						Educación Física I, II y III				
Expresión y apreciación artísticas			Educación Artística ⁴									Artes I, II y III (Música, Danza, Teatro o Artes Visuales)				

Fuente: Acuerdo número 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica 2011, pág. 34.

Los programas de estudio del Ciclo 1 del PNIEB están dirigidos a alumnos sin conocimientos de inglés, que cursan los grados iniciales de educación Básica (3º de Preescolar, y 1º y 2º de Primaria), que corresponden a la etapa de alfabetización inicial en lengua materna. La incorporación de una lengua extranjera en este ciclo implica, según la SEP, los siguientes beneficios:

Contribuye al desarrollo cognitivo, ya que genera una estructura mental diversificada y un pensamiento flexible. Asimismo, fortalece la reflexión sobre la lengua materna al promover un mejor uso del propio código lingüístico, también favorece la alteridad y la apertura hacia otras culturas, ya que genera conciencia sobre los valores culturales propios y los que son distintos, y brinda a los alumnos una visión más amplia del mundo (Acuerdo 592 por el que se articula la Educación Básica, 2011, pág. 38)

El propósito de la enseñanza del inglés en la educación Básica es que los alumnos obtengan los conocimientos necesarios para participar en prácticas sociales del lenguaje, orales y escritas, con hablantes nativos y no nativos del inglés mediante competencias específicas. El propósito de la enseñanza del inglés para el ciclo uno de educación Básica (3º de Preescolar, y 1º y 2º de Primaria) es que los alumnos se sensibilicen ante la existencia de una lengua distinta de la materna y se familiaricen con ella al desarrollar competencias específicas, propias de prácticas sociales del lenguaje rutinarias y conocidas, a través de la interacción entre ellos y textos orales y

escritos de diversos ambientes sociales. Por lo tanto, para este ciclo se espera que los alumnos:

- Reconozcan la existencia de otras culturas y lenguas.
- Adquieran motivación y una actitud positiva hacia la lengua inglesa.
- Inicien el desarrollo de habilidades básicas de comunicación, sobre todo de tipo receptivo.
- Reflexionen sobre el funcionamiento del sistema de escritura.
- Se familiaricen con diferentes tipos textuales.
- Se introduzcan a la exploración de la literatura infantil.
- Empleen algunos recursos lingüísticos y no lingüísticos para dar información sobre sí mismos y su entorno. (SEP, 2011. Pág. 21)

El PNIEB se ha desarrollado de 2009 a la fecha siendo partícipe el estado de Veracruz en este Programa. Sin embargo, no todas las escuelas de la entidad han sido beneficiadas. Actualmente, las primarias públicas que cuentan con clases de inglés son generalmente urbanas, mientras que las rurales se encuentran, en cierto modo, excluidas de este programa.

En este contexto, nos pareció importante acercarnos a una escuela en la que no se lleva a cabo el programa de inglés propuesto por la Secretaría de Educación Pública, con la finalidad de explorar las disposiciones de los estudiantes para el aprendizaje del inglés, y valorar la factibilidad de aplicar una estrategia de intervención orientada a la gestión del aprendizaje de dicho idioma entre los niños de primer ciclo (primero y segundo grado). Fue así como optamos por la Escuela Primaria “Juan Enrique Pestalozzi”, ubicada en la comunidad de Morgadal Uno en Papantla, Veracruz, institución en la cual la primera autora de este documento se desempeña como profesora.

En el sentido meramente pedagógico, el aprendizaje del inglés en el primer ciclo de formación escolar en el nivel primaria puede hacer posible el desarrollo de habilidades comunicativas, de escritura, escucha y comprensión en este idioma desde temprana edad. Por otro lado, la comunidad en la que se encuentra la escuela está dentro de una región turística debido a su cercanía con El Tajín, una zona arqueológica totonaca reconocida internacionalmente, y con la ciudad de Papantla, ésta última perteneciente a la lista de Pueblos Mágicos de México. En la región se reciben visitantes nacionales y del extranjero de manera permanente, sobre todo en los últimos años que se celebra la Cumbre Tajín, un evento de talla internacional que reúne actividades culturales y artísticas. Por lo anterior es de suma importancia que los habitantes de la zona dominen el idioma para comunicarse con el turismo angloparlante y entablar interacciones con fines comerciales o como guías, aplicando lo aprendido en su contexto inmediato.

Sobre esta base, la investigación que da pie a este trabajo, tiene como objetivo recuperar información sobre las disposiciones que los estudiantes de primer grado la Escuela Primaria Juan Enrique Pestalozzi tienen para aprender inglés, a partir de

cuatro grandes dimensiones: contexto de aprendizaje, estilos de aprendizaje, conocimientos previos sobre el idioma, Expectativas sobre el aprendizaje del idioma inglés. Para ello, recurrimos metodológicamente a la investigación-acción, la cual explicamos en el siguiente apartado.

Cabe señalar que esta ponencia se deriva de la tesis “Aprendizaje del Inglés entre niños de segundo grado de la Escuela Primaria Juan Enrique Pestalozzi”, que la primera autora de este documento desarrolla como parte de sus estudios de Maestría en Gestión del Aprendizaje con el apoyo de una beca Conacyt, bajo la dirección de la segunda autora.

SUSTENTACIÓN

El trabajo aquí presentado se desarrolla mediante una investigación-acción, que de acuerdo con Elliot (2010) consiste en un diagnóstico para profundizar la comprensión que el profesor tiene de su problema, adoptando “una postura exploratoria.” Según Lewin (1947):

Se trata de una actividad emprendida por grupos o comunidades con objeto de modificar sus circunstancias de acuerdo con una concepción compartida por sus miembros de los valores humanos. Refuerza y mantiene el sentido de comunidad, como medio para conseguir el “bien común”, en vez de promover el bien exclusivamente individual. No debe confundirse con un proceso solitario de “autoevaluación” en relación con determinadas concepciones individualistas del bien. (Lewin, 1947, citado en Elliot, 2010, p. 95)

El esquema que hemos planteado para el desarrollo de la investigación-acción como base para la gestión del aprendizaje implica seis grandes fases: detección de necesidades a partir del reconocimiento del contexto y sus actores (acercamiento exploratorio y diagnóstico), planeación de una estrategia de intervención pedagógica (selección de una estrategia de aprendizaje, diseño instruccional), implementación (desarrollo de la estrategia de intervención pedagógica), evaluación (valoración de los alcances y limitaciones), socialización (dar a conocer los resultados del proceso) y culturización (incorporación de la estrategia pedagógica a la dinámica institucional).

La orientación de la investigación-acción es desde el profesor, se decidió esta metodología debido a que es la docente quien interactúa con los problemas educativos presentados con un grupo específico de estudiantes, siendo una característica de la investigación-acción el hecho de que se realiza desde el punto de vista de los participantes o involucrados en una problemática identificada, como lo es el aprendizaje del inglés en las escuelas rurales públicas de México.

La población de estudio la constituyeron los estudiantes de primer grado del ciclo escolar 2015-2016 de la Escuela Primaria “Juan Enrique Pestalozzi”, de la comunidad Morgadal Uno en Papantla, Veracruz. Se trabajó con cuatro instrumentos:

guía de observación, cuestionario de estilos de aprendizaje, entrevista y examen diagnóstico de inglés, los cuales fueron aplicados de enero a junio de 2016.

Teóricamente, este trabajo se sustenta en primer lugar, en el constructivismo, desde el cual se afirma que existen diferentes formas en las que se estructura el conocimiento y se produce el aprendizaje. Nos apoyamos en esta corriente teórica en dos sentidos: por un lado, para reconocer las inteligencias múltiples de los estudiantes, siguiendo la teoría de Gardner (1994), según la cual la inteligencia es una habilidad que puede desarrollarse, bajo una concepción del aprendizaje como un proceso activo que los alumnos efectúan desde diferentes estilos. En este sentido, sostenemos que el aprendizaje del inglés requiere en primer lugar, del reconocimiento de que los estudiantes aprenden de muy diferentes maneras, y que es posible plantear actividades en el aula que contribuyan al desarrollo de sus inteligencias.

Por otro lado, y también desde el constructivismo, planteamos que el contexto es un elemento clave que define las disposiciones de los estudiantes para aprender el idioma inglés, bajo la idea de que el aprendizaje es un proceso que se produce en la interacción, determinado por el contexto sociocultural (Vygotsky, 1978), y se puede favorecer a través de actividades diversas que impliquen colaboración e intercambio. Sobre esta base, presentamos a continuación los resultados encontrados a partir de la aplicación de los instrumentos de investigación, atendiendo a las dimensiones de análisis establecidas: contexto de aprendizaje, estilos de aprendizaje, conocimientos previos sobre el idioma, expectativas sobre el aprendizaje del idioma inglés.

RESULTADOS O APORTACIONES

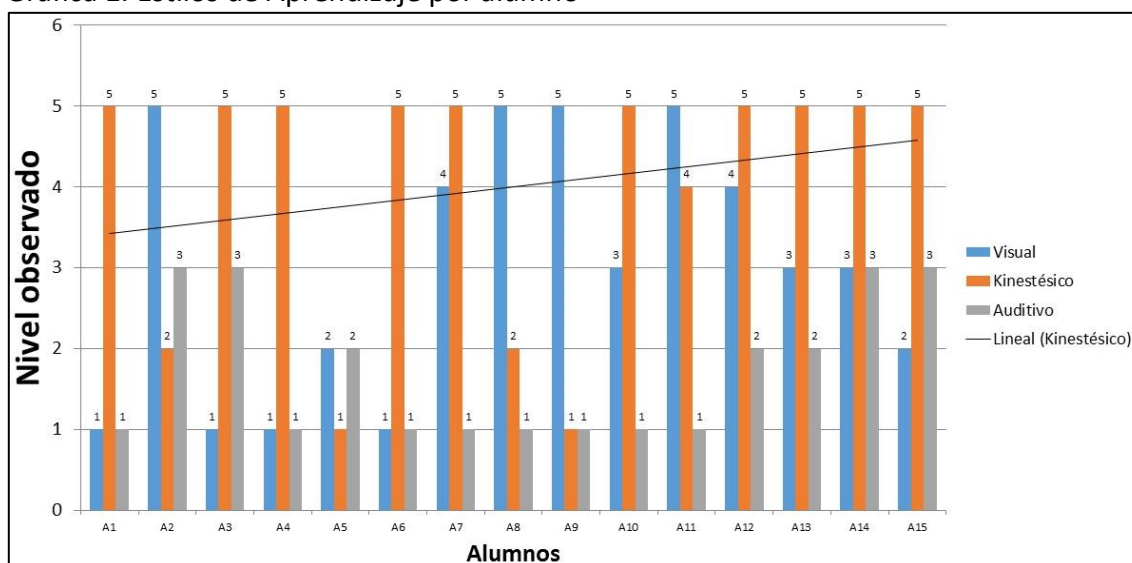
1.- Contexto de aprendizaje

Para conocer el contexto de aprendizaje, se realizó una observación en tres espacios: aula, escuela y comunidad. En el aula observamos una dinámica de aprendizaje flexible, con alta participación de los estudiantes en las actividades, se biblioteca de aula y material didáctico en español, no así en inglés, pese a que es factible adaptar los existentes al inglés, como el vocabulario de las lecturas de Español, de los números en Matemáticas y algunos temas en otras asignaturas como Formación Cívica y Ética y Exploración de la Naturaleza y la Sociedad; se observó además que la profesora de grupo sabe el idioma inglés y esto facilitaría el proceso. En la escuela se observa la ausencia de material didáctico o señalética en inglés, cuestiones que igualmente pueden adaptarse sin que ello signifique un gasto considerable. En la comunidad, se observa que los niños interactúan con visitantes de la zona cuya lengua materna es el inglés, y además tienen familiares y conocidos que han migrado y al volver a la comunidad, incorporan vocablos en inglés a su cotidianidad.

2.- Estilos de aprendizaje

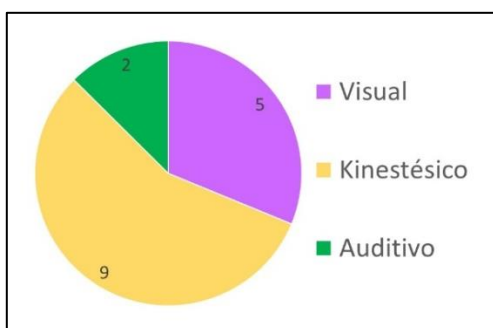
Para determinar los estilos de aprendizaje de los estudiantes se aplicó un cuestionario. Debido a que los alumnos todavía no dominan la lectoescritura, el instrumento fue aplicado de manera oral. Los resultados del cuestionario se complementaron con un proceso de observación enfocado en las actitudes de los estudiantes frente a las actividades, su interés por éstas, y el desarrollo afectivo, principalmente. La Gráfica 1, muestra los resultados en cuanto a estilos de aprendizaje entre los estudiantes.

Gráfica 1. Estilos de Aprendizaje por alumno



Encontramos así que los alumnos poseen mayoritariamente el estilo de aprendizaje Kinestésico, seguido del visual y en menor grado el auditivo. Esto puede relacionarse con su edad, y es indicativo de que los estudiantes prefieren actividades que impliquen movimiento y materiales llamativos, imágenes y símbolos gráficos. La Gráfica 2 resume el resultado grupal del diagnóstico de estilos de aprendizaje.

Gráfica 2. Estilos de aprendizaje del grupo de Primero "A"

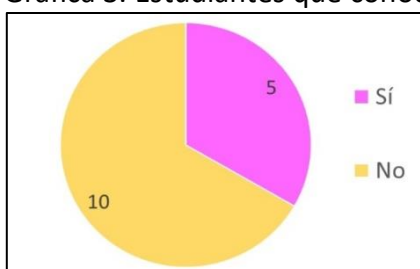


Siendo el estilo predominante el Kinestésico, se registró la inclinación hacia actividades lúdicas, en las que muestran un mejor desempeño. Asimismo, se observó que los alumnos trabajan mejor en equipos y con materiales manipulables que les permitan a ellos mismos descubrir y practicar. Durante la clase, la actitud de los niños fue fundamental para observar sus estilos para aprender: por ejemplo, cuando se trata de escribir en gran proporción, los alumnos hacen gestos de desagrado y constantemente se distraen y retrasan en la actividad. Sin embargo, cuando llevan a cabo ejercicios prácticos y dinámicos, muestran interés e incluso emoción y entusiasmo antes y durante su ejecución.

3.- Conocimientos previos

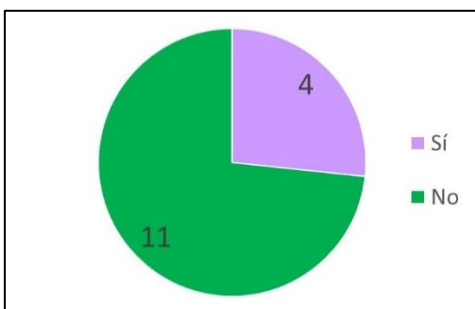
Con respecto a los conocimientos previos, la mayoría de los alumnos argumentó no conocer palabras en inglés (Gráfica 3). Aún cuando se incluyeron preguntas sobre saludos, expresiones, lugares, animales y colores, sólo acertaron en saludos y expresiones de tipo informal como *Hello*, *Bye*, *OK*. Algunas de ellas las han escuchado en programas de televisión y de alguna persona de la comunidad.

Gráfica 3. Estudiantes que conocen palabras en inglés



Además, se les cuestionó acerca del origen de éstos, dónde los han visto o escuchado y si alguien en su familia sabe inglés y por qué. Como se aprecia en la Gráfica 4, sólo cuatro de los 15 niños del grupo conocen a alguien que habla inglés, ya sea porque se encuentra en algún curso o porque vive en Estados Unidos.

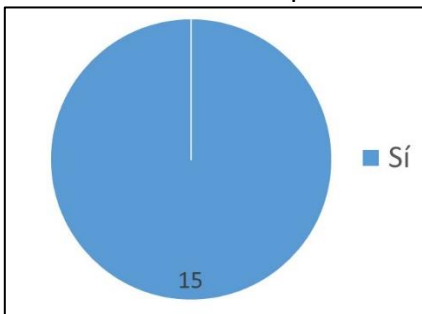
Gráfica 4. ¿Conoces a alguien que sepa inglés?



4.- Expectativas sobre el aprendizaje del idioma inglés.

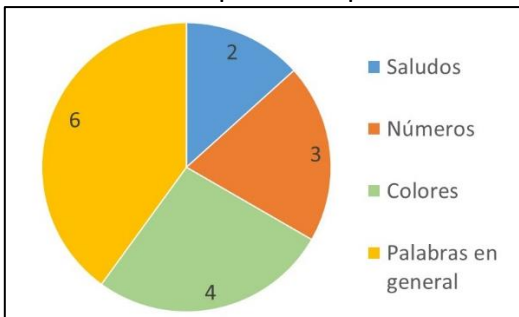
De manera unánime, los alumnos expresaron que sí quisieran aprender inglés (Gráfica 5). Esto indica que existe gran interés en el aprendizaje de esta lengua, lo que es altamente significativo para la elaboración de la propuesta de aprendizaje.

Gráfica 5. ¿Quisieras aprender inglés?



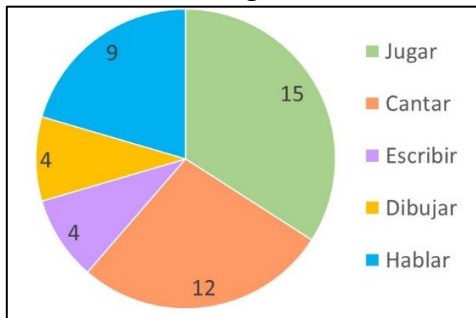
Asimismo, se les cuestionó acerca de lo que quisieran aprender en inglés. La pregunta fue abierta, dando la oportunidad a los alumnos de que se expresaran de manera libre. Los resultados (Gráfica 6) arrojaron que quisieran aprender vocabulario en general, colores, números y en último lugar saludos, quizás porque consideran que ya dominan algunas expresiones informales para ello.

Gráfica 6. ¿Qué quisieras aprender en inglés?



En cuanto a cómo les gustaría aprender inglés, expresaron su preferencia hacia las actividades prácticas, lúdicas y dinámicas (Gráfica 7), lo que coincide con su estilo de aprendizaje Kinestésico.

Gráfica 7. ¿Qué te gustaría hacer en clase para aprender inglés?



La mayoría manifestó que quisiera aprender inglés por la posibilidad de viajar a un país en el que éste se hable, pero también para comunicarse con personas de otro país, lo que refiere por un lado, a la posibilidad de migrar, pero también a la interacción que se da en la zona en que viven con el turismo extranjero (Gráfica 8). También relacionan el aprendizaje del idioma con su continuidad escolar, hacia la secundaria y otros no tuvieron claridad en el propósito.

Gráfica 8. ¿Por qué quisieras aprender inglés?



A MODO DE CONCLUSIÓN

El diagnóstico efectuado como una primera parte de la investigación-acción, nos permite clarificar que la implementación de un curso de inglés basado en el constructivismo como estrategia metodológica es pertinente y altamente posible, ya que existe disposición por parte de los estudiantes, quienes serán los protagonistas del proceso de aprendizaje del idioma. A partir de la identificación de sus estilos e intereses, deberán definirse temáticas relacionadas con el contexto en el que viven para favorecer un aprendizaje significativo, pero también deben incluirse formas de acercar a los niños a otros países y culturas –lo cual es parte de sus expectativas–.

Considerando lo obtenido en este diagnóstico, lo más conveniente para que el aprendizaje del inglés se logre en este grupo, es la utilización de estrategias que impliquen actividad y movimiento, ya que obedece a la demanda de los estudiantes

en cuanto a sus preferencias y resultados de desempeño. Entre algunas otras, se puede destacar el uso de juegos de mesa como rompecabezas, memoramas, bailes, sopas de letras y actividades fuera del aula, siendo una alternativa posible el trabajo por proyectos.

Si bien los conocimientos previos de los estudiantes sobre el idioma son escasos, el diagnóstico muestra la importancia que le atribuyen, por lo que se puede argumentar que el aprendizaje del inglés es relevante pues además de favorecer su formación académica, expande sus horizontes y, dada la localización de la escuela, es un proceso que posibilita una formación integral y que contribuye a disminuir la brecha entre los contextos escolares rurales y urbanos.

FUENTES

- Acuerdo 592 por el que se articula la Educación Básica. México, SEP. Recuperado el 19 de agosto de 2016, de <https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/9721849d-666e-48b7-8433-0eec1247f1ab/a592.pdf>
- Bassi M., Álvarez, H. (2010). Habilidades para el Siglo XXI. La enseñanza del Inglés en Costa Rica. Recuperado el 18 de agosto de 2016 de: <http://www.iadb.org/es/temas/educacion/habilidades-para-el-siglo-xxi-la-ensenanza-del-ingles-en-costa-rica,6641.html>
- Daniels, H. (2016). Vygotsky and Pedagogy. Estados Unidos: Routledge.
- Elliot, J. (2010). La investigación en educación. España: Ediciones Morata.
- GARDNER, Howard (1994). Estructuras de la mente. México: Fondo de Cultura económica.
- Reyes, Ma. del R., Murrieta, G. y Hernández, E. (enero-diciembre 2011). Políticas lingüísticas nacionales e internacionales sobre la enseñanza del inglés en escuelas primarias. En Revista Pueblos y Fronteras Digital, vol. 6, Núm. 12, pág. 167-197.
- Secretaría de Educación Pública, (2011). Programa Nacional de Inglés en Educación Básica. México, SEP.

La mejora de la práctica profesional desde los procesos de reflexión de los estudiantes normalistas

Elvira de la Rosa Donlucas

elviranreyes@hotmail.com

Francisco Nájera Ruiz

franciskonajera10@yahoo.com.mx

RESUMEN:

El presente avance de investigación tiene como tarea indagar los procesos de reflexión que lleva a cabo el estudiante normalista del 7° y 8° semestres de la Licenciatura en Educación Preescolar para la mejora de su Práctica Profesional.

De manera inicial se plantean dos problemáticas que están inmersas en este objeto de estudio. Primeramente, es cuestionar: ¿el estudiante normalista reflexiona sobre su Práctica Profesional. En segundo lugar ¿para qué y cómo reflexiona el estudiante normalista? El cuestionamiento se plantea porque, reflexionar debe ser un acto consciente, sistemático, apoyado de una metodología que permita al estudiante normalista identificar logros, dificultades y retos en la mejora de su Práctica Profesional.

Es importante que el estudiante normalista, no se mueva en la cotidianidad sino tomar un alto en el proceso de intervención. Por lo general, como estudiante catalogamos nuestra intervención, después de un proceso de prácticas como excelente, buena, regular o mala, pero un día al hacer una revisión del trabajo cotidiano, nos damos cuenta de que estamos inmersos en una rutina y repetimos acríticamente ciertos procesos, sin cuestionarlos, sin considerar aquellos elementos que nos permitan reconstruirlos para no caer en el dogma y la monotonía.

Para llevar a cabo la reflexión de su intervención, el estudiante se apoya de diversas herramientas que posibilitan cuestionar su actuar entre ellas podemos enunciar el diario del profesor, seguimiento al profesor en formación que realiza el titular de Educación Básica y los cuestionamientos indagatorios que le formula su asesor en la modalidad Informe de Prácticas Profesionales.

PALABRAS CLAVE: Mejora, práctica profesional, procesos, reflexión.

INTRODUCCIÓN

Pensar la reflexión es reconocerla como un elemento fundamental que permite reconstruir y mejorar su actuar como futuro docente. Para valorar el proceso es necesario reconocer de qué instrumentos se vale o se apoya para realizar la reflexión y qué implicaciones teóricas revisa para desarrollarlo.

Lo anterior implica interpretar cualitativamente los procesos de reflexión para la mejora de su intervención y abre la posibilidad de mirar la propia práctica, reflexionarla, replantearla y comprender los enfoques que se tienen en torno a la misma para mejorar los procesos cognitivos de los estudiantes, por una parte, y los procesos de intervención pedagógica, por la otra.

En consecuencia, los dilemas que se plantean son: valorar los procesos que el estudiante normalista realiza en la mejora de su intervención, superar las concepciones de visualizar a la reflexión como un acto que implica solo una tarea

solicitada, repetitiva, inamovible y reconocer las diversas posibilidades que ofrece ser sistemático en el proceso de los ciclos de reflexión para favorecer la mejora de su Práctica Profesional.

SUSTENTACIÓN

La reflexión no es una acción aislada, sino que contempla un antes, un durante y un después; para ello es importante dar cuenta sobre los procesos que lleva a cabo el estudiante una vez culminada una etapa de Jornada Prácticas.

Algo que no se puede negar es que la reflexión está implicada en la formación, por las propias actividades inherentes solicitadas a los estudiantes en función de cada uno de los cursos que integra el Trayecto formativo de Práctica Profesional. Es evidente entonces, que se convierte en un ejercicio permanente, después de cada jornada de prácticas, pero lo que al parecer no se ha considerado con la debida seriedad, sobre cuáles son los procesos cognitivos y de qué herramientas se vale y pone en juego el estudiante para realizarla.

Por ello es necesario bosquejar de manera inicial dos problemáticas que están inmersas en este objeto de estudio. Primeramente, es cuestionar: ¿el estudiante normalista reflexiona sobre su Práctica Profesional? Esto porque a pesar de que se solicita reflexionar de manera paulatina y progresiva en cada uno de los cursos que comprende el Trayecto Formativo de Práctica Profesional. Es durante el séptimo semestre donde emergen las dificultades y carencias en la realización de dicho proceso.

En segundo lugar ¿para qué y cómo reflexiona el estudiante normalista? El cuestionamiento se plantea porque, reflexionar debe ser un acto consciente, sistemático, apoyado de una metodología que permita al estudiante normalista identificar logros, dificultades y retos en la mejora de su Práctica Profesional. Sin embargo, el estudiante y el propio docente formador, en ocasiones otorgan poca importancia a este aspecto, volviéndolo sólo un requisito, una actividad superflua con poco o nulo valor educativo para la formación del futuro docente.

Dado este preámbulo se pondrá énfasis no en los resultados, sino en los procesos, que favorecen la reflexión, la reconstrucción de las prácticas y de los mismos sujetos. Entonces, será importante cuestionarse sobre ¿qué procesos de reflexión sigue el estudiante normalista para la mejora de su Práctica Profesional? ¿Cuáles son las herramientas de las que se apoya el estudiante, para realizar los procesos de reflexión?, ¿Cuáles son los beneficios que aporta al estudiante reflexionar sobre su intervención, en miras de mejorar su Práctica Profesional?

Objetivos

Identificar los ciclos de reflexión utilizados por el estudiante normalista, durante su proceso de intervención.

Indagar los procesos de reflexión que llevan a cabo los estudiantes normalistas en la mejora de su Práctica Profesional.

Analizar la metodología y las estrategias utilizadas por el estudiante normalista durante su intervención para la mejora de Práctica Profesional.

Supuesto

Cuando los estudiantes normalistas realizan procesos de reflexión sistemáticos, apoyados en insumos que contribuyan a repensar lo que hacen mediante la formulación de procesos cognitivos se lleva a cabo una mejora de su Práctica Profesional.

Marco teórico

Como parte de las tareas de formación del futuro docente está implicado una constante, posterior a cada una de las jornadas de Práctica; es llevar a cabo la reflexión de su propio actuar para la mejora de Práctica Profesional. Si se creyera que la formación es un proceso acabado, que sólo tiene relación con la parte académica y que cuando el maestro concluye su instrucción en alguna institución, está formado, se estaría en la idea que la reflexión no forma parte de su formación. Esto sería falso, pues los procesos de formación van más allá de las escuelas, tiene más que ver con los procesos de vida y por lo tanto, son continuos e inacabados, tienen estrecha relación con nuestros encuentros con los otros. Al respecto, Schon (1993) considera que la reflexión surge cuando algo imprevisto ocurre en el aula ya que se piensa por qué ha sucedido y se plantea cómo evitar que vuelva a suceder.

Cada uno de los semestres que cursa el estudiante normalista le ofrece "...herramientas teóricas–metodológicas y didácticas que son fundamentales para mejorar, innovar y transformar la docencia, de ahí que los ejercicios de reflexión, análisis e interpretación, derivados de las evidencias de aprendizaje de los estudiantes contribuirán a reorientar permanentemente su intervención". (SEP, 2012: 16).

De este modo, el Plan de estudios 2012 pone énfasis en el séptimo y octavo semestres para destacar la capacidad de reflexionar, analizar y mejorar la práctica profesional de cada uno de los estudiantes para propiciar mayores niveles de autonomía. Para ello se requiere de un acompañamiento que permita dialogar cara a cara las experiencias y los resultados que éstos adquieren durante sus intervenciones en las escuelas.

De este modo, el trabajo del formador contribuirá a establecer procesos cognitivos donde el estudiante recupere sus experiencias y construya diferentes estrategias que permitan mejorar su docencia de manera permanente (SEP, 2014). También, solicita que una de las tareas del formador sea propiciar la reflexión, el análisis y la argumentación de su intervención a través del desarrollo de metahabilidades.

La reflexión no sólo genera una serie de impactos; además, implica a los actores, porque a partir de ella podemos aprender, reconocer y transformar el actuar docente. Para Rockwell (2002: 211), “afinar la mirada” es construir y sistematizar una serie de pasos que permitan la iniciación hacia la reflexión; porque los procesos reflexivos desarrollan competencias individuales y sociales de razonamiento lógico, juicios ponderados y actitudes de apertura, acciones que motivan a mirarnos ante al espejo bajo la experiencia cotidiana y flexibilidad mental; que son premisas necesarias como docentes.

Hoyos (2003) propone una reflexión formativa, pero no en el sentido de ser un proceso que circunscribe a un grado o ciclo, sino a un proceso más largo y que tendría que ver con la formación como un proceso individual, sin fin, ni tiempos delimitados.

La reflexión y el análisis de cada evidencia de aprendizaje constituye dos aspectos que se desglosaran por separado. Hegel, (2003) consideró la reflexión, como el reflejo mutuo de una cosa en la otra, se valora como la investigación del acto cognoscitivo, se destaca que reflexionar significa dirigir la conciencia hacia sí mismo.

Es decir, la reflexión es la vía para el desarrollo de las potencialidades del estudiante normalista y constituye un importante recurso que favorece el compromiso del sujeto con su aprendizaje. Algunos elementos que se rescataron para propiciar la reflexión, fue a partir de la evidencia identificar y cuestionar un problema, reconocer sus posibles causas, el contexto y el momento desde el cual fue evaluado, mirar desde diferentes ópticas qué aprendizajes se adquirieron, situarse como eje con una serie de variantes por descifrar, valorar cómo se movilizan los saberes y cuáles de ellos forman parte del bagaje de conocimientos útiles para generar un ejercicio autorreflexivo permanente.

Entre los elementos que nos ayudan a ser sistemáticos, podemos reconocer a la evaluación, que nos abre la posibilidad de mirarnos y reflexionar sobre lo que hacemos y cómo lo hacemos. El problema hasta hoy es reflexionar sobre la intervención como estudiante normalista; no surge como necesidad “natural” para mejorar su quehacer, sino obedece a demandas externas derivadas de la normatividad, de factores administrativos que marcan los tiempos, los enfoques y la objetividad de la evaluación.

Todo lo anterior nos lleva a pensar y “revalorar a la reflexión como un acto continuo que posibilite identificar las acciones emprendidas como retos a mejorar de manera permanente en vías de impactar en los aprendizajes de los alumnos” (Perrenound, 2002: 34).

La modalidad Informe de Prácticas Profesionales solicita que la metodología para realizar la reflexión de su intervención sea la investigación-acción. Latorre (2003) hace una amplia revisión de las principales características de la investigación-acción desde la perspectiva de distintos autores. Se enuncian las de mayor relevancia:

Es cíclica. Cada ciclo se inicia considerando un problema práctico, que se analiza con el objetivo de mejorar la situación en la que tiene lugar. Para elaborar posteriormente un plan estratégico que se lleva a cabo a la vez que se observa su desarrollo y sus resultados. Por último, se analizan estos resultados, se reflexiona y se evalúa el impacto de la acción, siendo habitual que esto dé lugar a la identificación de otra área de mejora sobre la que se inicia un nuevo ciclo.

Es crítica. En la investigación-acción se reflexiona de manera objetiva sobre el proceso y sobre sus resultados; implica registrar y analizar también nuestros propios juicios, reacciones e impresiones en torno a lo que ocurre. Es participativa y colaborativa. La investigación-acción implica al investigador como foco principal de la investigación, pero debe realizarse junto a otras personas, debe ser un trabajo colaborativo ya que esta manera de trabajar enriquece todo el proceso. Es rigurosa y sistemática para favorecer la reflexión y generar procesos de investigación.

Para Sacristan (1998), la investigación-acción mejora la educación a través del cambio; en ello la reflexión cobra especial importancia. Esto significa que se debe estar dispuesto a cambiar la propia comprensión, no sólo de la situación real que requiere un cambio, sino también de otros aspectos relacionados con el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación.

Entre las herramientas de apoyo para llevar a cabo la reflexión de su intervención está el diario del profesor. Porlán y Toscano (1991) consideran que el diario se reformula y se replantea de forma constante. Entre los planteamientos de Zabalza (2004), enuncia que, no ha de ser una actividad diaria pero si periódica, ya que en caso contrario no permite observar el desarrollo profesional; son narraciones realizadas por el propio estudiante de forma muy personal, en las que se reflejan prácticas, sentimientos, percepciones; el contenido del diario es lo que el autor o la autora considere que es destacable sobre su intervención; suele escribirse sobre lo que sucede en las aulas, pero se pueden reflejar otros contextos que enriquecerá la reflexión del estudiante al captar mejor la visión sobre su realidad educativa.

Escribir es un acto que se recupera desde el diario porque permite tener presente los sucesos de la práctica, separar lo importante de lo anecdótico, de pensar sobre ello y buscar alternativas de solución. Así, la clave no está en los sucesos que ocurren en el aula sino en la interpretación subjetiva y reflexiva que el estudiante hace de ellos. Perrenoud (2002) enuncia que el estudiante actúa esencialmente como un organizador a partir de los diferentes insumos que le proveen otros actores para reflexionar en la acción y en la cotidianidad del aula de clases; así, será necesario vincular la teoría y la práctica con el fin de buscar soluciones a problemas educativos.

Conviene que el estudiante conozca la idea central de los ciclos de reflexión como rutas por las cuales le permita avanzar. Pero hay que tener presente el análisis de Poincaré (2002: 11): “los hechos no hablan por sí mismos, hay que hacerlos hablar”. Debemos recordar, que no son procesos mecanizables ni computarizables. Así, cada

ciclo se presenta como un instrumento muy personal; en este caso las recetas no son válidas, ya que las temáticas se llevan a cabo en función de los intereses del estudiante que lo escribe, lo que permite plasmar la trayectoria profesional del autor en función de los temas que le preocupan y de cómo los supera.

La clave evaluativa para favorecer la reflexión estriba en fijarse en los cambios logrados como resultados de la acción; es atender los procesos llevados a cabo por el estudiante para la mejora de su Práctica Profesional. La modalidad del Informe de Prácticas Profesionales es elocuente y demostrativa para enunciar las etapas, el orden y la secuencia de cómo se fue realizando, con la exposición de las *etapas de la investigación*: cómo fue apareciendo la preocupación inicial, por qué nos llamó la atención, qué autores leímos o consultamos, cómo fuimos enfrentando y abordando cada una de esas etapas, las dificultades que encontramos, qué decisiones tomamos y en qué argumentos nos basamos, cómo las solucionamos, y la conclusión del trabajo (SEP 2012 p.11).

En la fase de reflexión, tras el análisis y la interpretación es pertinente teorizar y también adoptar una postura crítica; que permita comprender la realidad desde los niveles teóricos para comprender las diferentes facetas en la adquisición de la competencia. Cada uno de los semestres que cursa el estudiante normalista le ofrece "...herramientas teóricas–metodológicas y didácticas que son fundamentales para mejorar, innovar y transformar la docencia, de ahí que los ejercicios de reflexión, análisis e interpretación, derivados de las evidencias de aprendizaje de los estudiantes contribuirán a reorientar permanentemente su intervención". (SEP, 2012 p 16).

Metodología

La investigación es de tipo cualitativa. Se enfoca en comprender y profundizar los procesos de reflexión que llevan a cabo los estudiantes normalistas del 7y 8 semestres de la Licenciatura en educación Preescolar para la mejora de su Práctica Profesional. La investigación se lleva a cabo con un universo de 8 estudiantes de la Escuela Normal de los Reyes Acaquilpan. Se realiza durante el séptimo y octavo semestre del ciclo escolar 2015-2016.

La metodología asegura la producción de conocimientos propositivos y transformadores, a través de medios como la reflexión y el análisis continuo, acompañado de la triangulación como una de las estrategias más utilizadas del investigador (Bisquerra, 1996). En la investigación se utilizan técnicas de recogida de datos: estudios de casos, grabaciones, entrevistas en profundidad y la observación. La investigación es de naturaleza flexible, evolucionaria y sistemática.

La investigación cualitativa permite explorar las relaciones sociales, describir la realidad tal como se vive con la finalidad de explicar los aspectos del comportamiento al plantearnos preguntas, interpretar y relacionar lo observado; se auxilia de métodos, como es la observación, el estudio de casos, la etnografía, entrevistas abiertas y el análisis de tipo narrativo. Se pretende entender la realidad mediante un

proceso interpretativo donde se da cuenta de las acciones cotidianas de los sujetos u objeto de estudio.

Desde la perspectiva de Álvarez (2003), la investigación tiene un enfoque hermenéutico. Se define como la teoría y la práctica de la interpretación. De este modo se sostiene que la interpretación se encuentra limitada y sesgada por fuerzas sociales, políticas, económicas, clases sociales, la raza y el género. Jürgen Habermas, citado en Álvarez (2003), considera que para comprender totalmente el objeto de la interpretación o para lograr una comunicación no distorsionada deben emplearse principios hermenéuticos, debe recurrirse además a la explicación de las limitantes reales que actúan sobre el intérprete, por lo que es importante conocer el contexto.

PRIMEROS HALLAZGOS DE LA INVESTIGACIÓN

Cuando los estudiantes se comprometen a una reflexión, sobre la base de sus preocupaciones comunes e involucra a diferentes actores en el proceso para propiciar la reflexión, desarrollan el valor para criticar las estructuras de su propia intervención y poder para generar los cambios por sí mismos. Es el estudiante quien a partir de ejercicios sistemáticos a través de los ciclos reflexión comprende lo que sucede en el aula, lo asume y adquiere nuevos saberes y comprensión de ello.

El diario del profesor es una de las herramientas que utiliza el estudiante para comprender lo que sucede y transformar la realidad. Lo apoya en detectar sus debilidades, fortalezas y retos que asume para reorientar su intervención a partir de la reflexión.

En los ciclos de reflexión propuestos desde diferentes concepciones teóricas, los alumnos no los concibe como recetas de cocina, sino que el estudiante a partir de diferentes insumos (diario del profesor, fichas de seguimiento al profesor en formación y cuestionamientos indagatorios) se responsabiliza para tomar decisiones y hacer de su proceso de intervención una tarea crítica y reflexiva.

Los resultados que le reporta los diferentes instrumentos de evaluación, favorecen sus procesos metacognitivos porque les permiten tomar actos conscientes sobre su intervención a través de identificar sus logros, dificultades y retos a superar en sus próximas intervenciones.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Álvarez, M. (2003). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata

- Barriga, O. y Henríquez, G. (2003). *La presentación del Objeto de Estudio. Reflexiones desde la práctica docente*. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Chile. Consultado en: <http://www-moebio.uchile.cl/17/barriga.htm>
- Bisquerra, R. (1996). *Los procesos cognitivos en el aprendizaje* Madrid: Morata.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. España: Ediciones Morata.
- Hoyos, M. y Meneses, G. (2007). *Sociedad de Conocimiento e información*. México. Editorial Lucerna Diogenis.
- Latorre, A. (2003). *La Investigación educativa*. México: Narcea.
- Martínez, M. (1994). Hacia un nuevo paradigma de la racionalidad, *Anthropos* (Venezuela), 28, 55-78.
- Perrenoud, P. (2002). *Reflexionar los procesos de enseñanza*. España: Morata.
- Poincare, M. (2002). *Metodología para la investigación*. Madrid: Paidós.
- Rockwell, E. (2002). *Imaginando lo no documentado: del archivo a la cultura escolar*. En Debates y desafíos en la historia de la educación en México. CIVERA, Alicia/ Escalante Carlos/ Galván Luz Elena. Coordinadores. México. El colegio Mexiquense, A.C. ISCEEM.
- Sacristán, G. (1993). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- SEP. (2012a). DGESPE.Obtenido del Plan de estudios para la formación de maestros de primaria. México: SEP
- SEP. (2012b). *Trayecto Formativo de la Práctica Profesional* . México:SEP:
- SEP. (2012c).DGESPE.*Orientaciones academicas en la elaboración del documento de titulación*. México: SEP.
- Schon, E. (1993). *Transformando la enseñanza* Madrid: .Morata.
- Servín, J. (2006). ¿Y después de la evaluación qué? En *Revista Reflexiones en torno a la educación*._No.2. 2ª. Época. México. ISCEEM, (Julio-diciembre).
- Zabalza, A. (2004). *El profesor como un ser competente*. España: Narcea

Sistema de indicadores para la evaluación de un curso de capacitación a través de una plataforma virtual de aprendizaje

Armando Ramírez Jiménez

armando@uan.edu.mx

Martha Alicia González Bueno

bueno_tita@hotmail.com

Antonio Saldaña Salazar

antonios@uan.edu.mx

RESUMEN:

La presente investigación se determinó un nuevo modelo de indicadores y de cómo pueden emplear para mejorar la formación docente de una unidad académica de una Universidad en el Occidente de México. Mismo que fue a través de la misma preparación que se ofreció a través de una plataforma virtual de aprendizaje. Aplicando un modelo de indicadores en un curso en línea, donde a través de los cuatro indicadores que miden la efectividad: Reacción, Aprendizaje, Comportamiento y Resultados. De una evaluación muy completa donde se encontraron 17 modelos para medir la efectividad de la capacitación. De los resultados que lograron por los 40 participantes, se hicieron mediciones con esos cuatro indicadores y se recolectó la información a través de los instrumentos. El análisis de los datos indicó que el conocimiento de los maestros se incrementó, se sintieron integrados y aplicaron los conocimientos nuevos que lograron. Se concluye que una vez valorado si existe la necesidad de cursos con el uso de TICs y que son necesarios para que el docente adopte estas innovaciones.

PALABRAS CLAVE: Impacto, TIC's, Plataforma Virtual de Aprendizaje, cursos semipresenciales, innovación, capacitación, docentes.

INTRODUCCIÓN

El problema inicia con la falta de un modelo (o sistema de criterios o indicadores) para valorar la efectividad de la capacitación de los docentes, en el uso de Plataformas Virtual de Aprendizaje (PVA). Existe una gran diversidad de experiencias en la evaluación del impacto de la capacitación, sin embargo en esta universidad aún no existe un procedimiento adaptado a las condiciones reales de las universidades públicas de México que permita realizar ese estudio. Por lo tanto en esta universidad del Occidente de México, donde se pretende efectuar la investigación, no es ajena a dicha problemática, y está pasando por algunos inconvenientes entre los que se destaca que le faltaba de un modelo (o sistema de criterios o indicadores) para valorar la efectividad de los cursos de capacitación en la plataforma Moodle para docentes. Cabe mencionar que existe una gran diversidad de experiencias en la evaluación del impacto de la capacitación, sin embargo en esta universidad no existía un procedimiento que se aplicara para valorar la efectividad de la capacitación en cursos de esta modalidad.

El propósito de este estudio es, la búsqueda y reflexión sobre los modelos y sistemas propuestos para valorar la efectividad de los cursos de capacitación de profesores en el empleo de plataformas virtuales de aprendizaje realizando lo siguiente:

1. Localizar tanto modelos y sistemas existan no tan solo para valorar la capacitación en Sistemas de Plataformas Virtuales de Aprendizaje (Learning Management System) Moodle, Webct, Blackboard, e-ducative, Claroline, otros Sistemas de Gestión de Aprendizaje.
2. Comparar similitudes y diferencias de los sistemas propuestos por los diferentes autores e instituciones Mexicanas y de otros Países.
3. Proponer un modelo de indicadores de acuerdo a las condiciones institucionales, a) nivel de formación; b) nivel de profesional del profesorado en cuanto al nivel de manejo de la plataforma Moodle,
4. Justificar las ventajas y desventajas del modelo para medir las habilidades formativas de un curso sobre el manejo de PVA con base a criterios de indicadores que se propongan en la búsqueda intensiva de la literatura.
5. Sugerir el modo de aplicación (plan de acción) el modelo de indicadores, en la práctica de la capacitación de profesores en el uso y manejo de PVA.

Se desarrolló una búsqueda profunda de sistemas que miden o valoran la efectividad de la capacitación y su impacto en las habilidades formativas. Este estudio se llevó a cabo a través de la metodología Revisión Sistemática (RS), misma que cuenta con 17 modelos. Posteriormente se compararon los modelos y se realizó un diagnóstico PNI ó Positivo, Negativo, Interesante. Al concluir este proceso se diseñó un sistema de indicadores para valorar la efectividad de los cursos en PVA a distancia que se ofrezcan a profesores del nivel superior.

Después de haber analizado los 17 modelos que valoran la capacitación y de aplicar un diagnóstico PNI, los resultados muestran que del total de modelos, sólo tres indicadores no eran asumidos por la mayoría; estos son motivación, comportamiento y seguimiento. La gran mayoría de modelos sí asume los indicadores conocimientos previos, elementos de entrada, aprendizaje y resultados.

De igual forma contemplando las necesidades y características de los modelos se consideró el modelo de Donald Kirkpatrick y que hoy todavía se implementa para evaluar tanto la capacitación habitual que se imparte en un aula con instructor, como los sistemas de capacitación en línea; hasta modelos como el presentado por de Phillips que toma los cuatro indicadores de Kirkpatrick y adiciona un quinto indicador que considera importante, que es el retorno de la inversión. Por otra parte, los indicadores de los modelos de Van Slyke y, Marshall y Shriver, se enfocan en el éxito de la formación en línea esto contribuye en gran parte a las características que debe contar un modelo de indicadores para un curso de las características de Moodle. Finalmente se pudo realizar la propuesta, un modelo que consta de seis indicadores: necesidades, reacción, aprendizaje, desempeño, resultados y seguimiento.

SUSTENTACIÓN

Se encontraron 17 modelos entre los que destacan el de Donald Kirkpatrick, que actualmente sigue siendo uno de los modelos que se aplica tanto para evaluar cursos presenciales, como a distancia.

Este modelo se compone de cuatro niveles progresivos, según Kirkpatrick los menciona a continuación:

Niveles	Pasos	Seguimiento
Nivel 1	Reacción	¿Cumple capacitación con sus expectativas?
Nivel 2	Aprendizaje	¿Se logró el objetivo?
Nivel 3	Comportamiento	¿Es aplicable a su vida laboral?
Nivel 4	Resultado	¿Produce un cambio después de la capacitación?

Tabla 1. Descripción de Niveles



Castellón (2010) señala que fue en la administración rectoral 2004-2010 de la UOM, que dentro de la estructura orgánica dependiente de la Secretaría de Docencia que se integró la Dirección de Educación Abierta y a Distancia, (DEAD) misma que empezó a implementar en sus programas de capacitación, una plataforma virtual de aprendizaje basada en un sistema de código abierto, que buscaban que fuera una plataforma amigable, y que el costo fuera menor al que inicialmente se había tenido experiencia; efectivamente encontraron un LMS con mejores características a las deseables ya que dicha plataforma era gratuita y existía ya un referente por su aplicación en muchas instituciones educativas del mundo, esta plataforma es Moodle.

Describe Castellón (2010) que en la DEAD en agosto de 2005 se creó y puso a prueba un espacio virtual de apoyo para los docentes que quisieran hacer uso de este sistema de gestión de aprendizaje para impartir sus clases presenciales, ya que resultados que arrojaron de las encuesta que realizó la DEAD sobre el uso de Moodle, muy pocos docentes conocían y utilizaban Moodle como herramienta académica para sus cursos, y por consiguiente se implementó una capacitación a docentes a través de un curso básico sobre plataforma Moodle. Añade Castellón, que si bien es cierto que actualmente se sigue implementando dicho curso de capacitación, pero se desconoce el impacto de las habilidades formativas, por ello indica que resultaba necesario aplicar un estudio en el que se valoran los indicadores de efectividad de la capacitación de un curso a profesores universitarios sobre el uso de un sistema LMS.

Para lograr que las organizaciones (instituciones formadoras, empresas, u otras) vayan más allá de los intentos de cambiar actitudes y valores, a ofrecer alternativas, patrones de conducta para los empleados, el aumento de los niveles de evaluación

de la capacitación se requiere. Existe una necesidad de evaluaciones más rigurosas de la capacitación efectiva (Ivancevich & Gilbert, 2000). La metodología de revisión sistemática que se utiliza en esta tesis, pudiera ser una poderosa herramienta para identificar continuamente artículos, tesis y disertaciones, entre otras publicaciones, el análisis del contenido y clasificación por categorías; así como la gestión de los datos en el marco de clasificación desarrollado en este estudio. Este documento se llevó a cabo mediante la metodología de RS y los procedimientos reproducibles de la misma, podrían servir de apoyo a otras revisiones de la literatura en el futuro, siguiendo los pasos idénticos. En los próximos cinco a diez años, las innovaciones surgirán y tendrán un gran impacto en los procesos de enseñanza y el aprendizaje, de ese modo. La RS utilizada en este estudio se puede utilizar con diferentes grupos de datos y modelos en el futuro, de la misma manera que se utilizó en el período 2007-2015.

El propósito de este estudio fue proponer un sistema de indicadores de evaluación a partir de los modelos y sistemas estudiados, para valorar la efectividad de los cursos de capacitación a profesores en el empleo de plataformas electrónicas. Los resultados de la investigación que se plantea, serán de utilidad para la toma de decisiones por parte de las autoridades de la UOM donde se aplicó el estudio. Como objetivos específicos fueron los siguientes:

1. Localizar los modelos y sistemas que existan no tan sólo para valorar la capacitación en Moodle (también en Blackboard, WebCT, otros).
2. Comparar (semejanzas y diferencias) los sistemas de valoración de la efectividad o de impacto en la capacitación propuestos por los diferentes autores e instituciones mexicanas y extranjeras.
3. Proponer un modelo o sistema de criterios e indicadores acorde a condiciones institucionales, nivel de formación profesional del profesorado en cuestión y posible empleo de la plataforma Moodle, WebCT, Claroline, e-ducativa, otras.
4. Justificar (ventajas y desventajas) el modelo o sistema de criterios de indicadores propuestos en la búsqueda intensiva de la literatura realizada.
5. Sugerir un plan de acción que presente el modo de emplear en la práctica de capacitación de maestros en el LMS/Moodle, el modelo o sistema de indicadores propuestos.

Metodología

Tipo de Investigación. El análisis teórico metodológico de esta investigación se respaldó en dos metodologías, una descriptiva, que permitió reunir la información necesaria, el análisis de la bibliografía, y una técnica de tipo comparativa, con este método fue posible demostrar que los modelos diseñados para valorar el impacto de la formación de los docentes poseen tipologías propias que los distinguen de las formas usuales, acorde a las exigencias y necesidades de la UOM. (Hernández, Fernández-Collado & Baptista, 2014).

Y fue a través un sistema de filtrado que se basó en sus tres etapas: (a) localizar evidencias, (b) proceso de filtrado y (c) criterios de inclusión y exclusión. El proceso de filtrado se ilustra en la Figura 1.

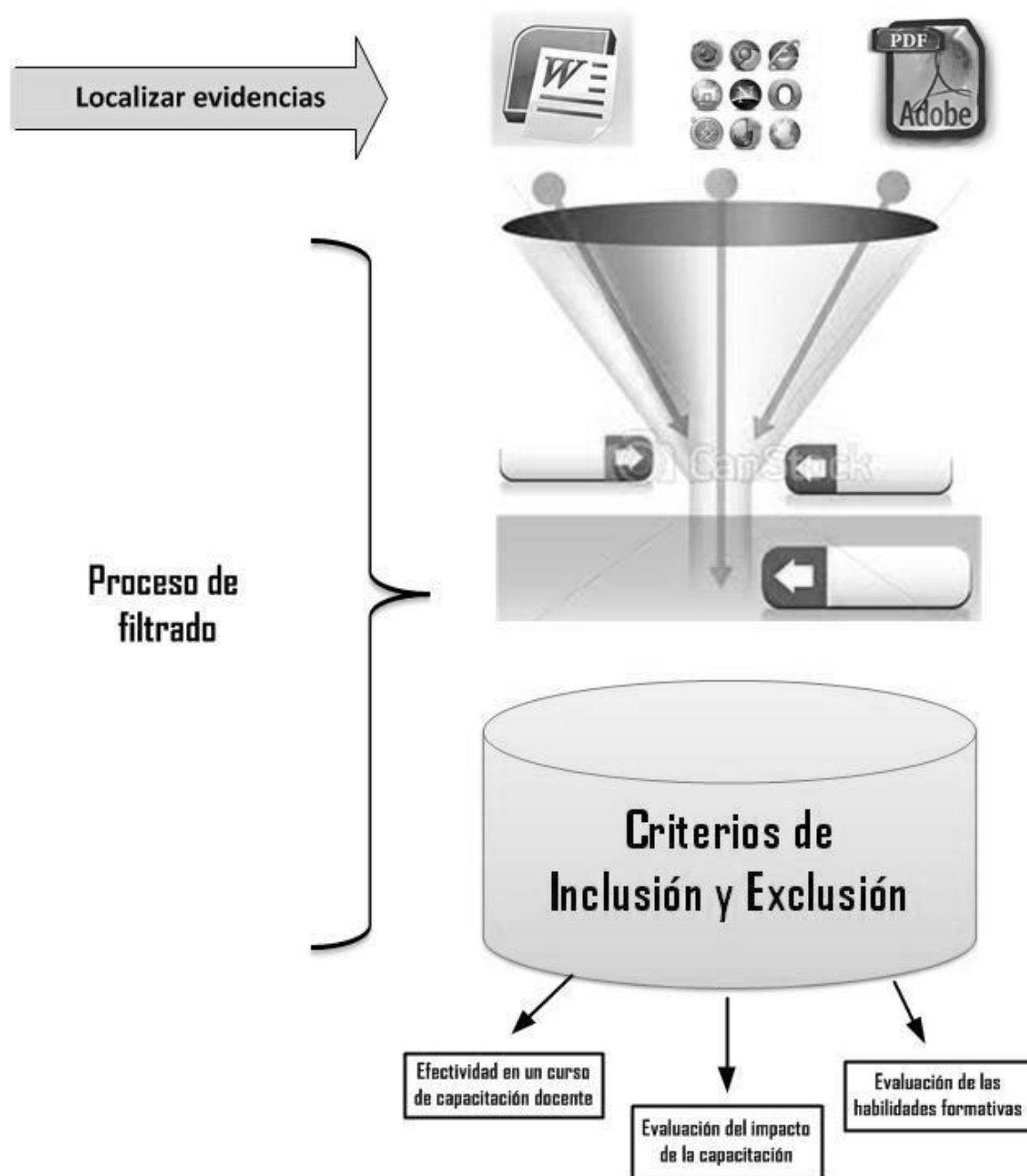


Figura 1. Sistema de filtrado.

Tabla 3 Muestra e Indicadores.

Modelo	Autor(es)	Año	Indicadores
A	Kirkpatrick	1959	4
B	Stufflebeam	1960	4
C	Warr	1970	4
D	Hamblin	1974	4
E	Noe	1986	4
F	Brinkerhoff	1987	5
G	Baldwin y Ford	1988	5
H	Robinson y Robinson	1989	4
I	Bushnell	1990	4
J	Kaplan y Norton	1992	5
K	Garavaglia	1995	4
L	Philips	1997	5
M	Mathieu y Martineau	1997	5
N	Van Slyke	1998	4
O	Marshall y Shriver	1999	4
P	Chang	2001	5
Q	Álvarez, Salas, y Garofano	2004	4

Nota. El orden de los modelos es en relación con el año de descubrimiento.

En la tabla 2 se describen los 17 modelos encontrados que valoran la capacitación. También en esta tabla 2 se describe el número de indicadores que contiene cada modelo, mismos que fueron encontrados a través de la RS y que a continuación se describen con el nombre del modelo, año y número de indicadores.

En la Figura 2 se muestra en nivel de frecuencia para cada indicador representadas 1=11; 2=15; 3=16; 4=4; 5=8; 6=17; 7=3. La Tabla 5 muestra como de acuerdo a la similitud entre ellos, y a la etapa de la valoración del mismo a través de la lectura y diagnostico en la RS. En la Figura 3 muestra cómo se comportan cada uno de los siete indicadores de acuerdo a la frecuencia por número de veces que se repitió cada indicador.

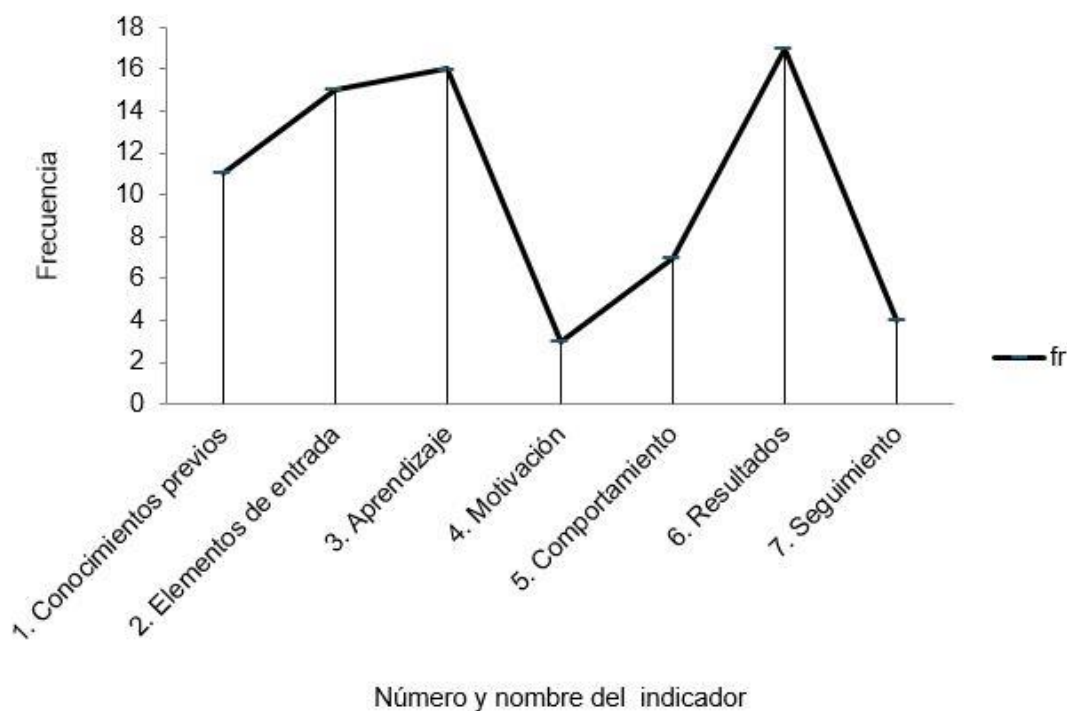


Figura 2. Relación de frecuencias de los modelos que valoran la efectividad de la capacitación.

Se observa que mientras los indicadores conocimientos previos, elementos de entrada, aprendizaje y resultados, muestran un nivel alto de frecuencia. Eso quiere decir que la mayoría de los 17 modelos que se revisaron, incluyeron dicho indicador. Mientras que los indicadores de motivación, comportamiento y seguimiento, por lo tanto, de los 17 modelos, las frecuencias con las que se presentaron los indicadores ya mencionados, fueron de niveles relativamente bajos.

La Figura 3 muestra las fases en que se aplicaría el modelo, señalando que esta imagen muestra en la forma estructurada en que se desarrollarían las distintas etapas a evaluar, y las distintas maneras en que cada indicador utiliza los distintos instrumentos para valorar la capacitación a profesores a través de un LMS (Moodle).

Forma en que se aplicarían los indicadores del modelo que se propone	Necesidades	Reacción	Aprendizaje	Desempeño	Resultados	Seguimiento
Determinar las necesidades de la capacitación	X					
valorar a través de los conocimientos antes de la evaluación		X				
Elaborar un instrumento que cuantifique las reacciones		X				
Solicitar comentarios y sugerencias por escrito		X				
Lograr que el participante brinde al 100% de respuestas		X	X	X		
Lograr veracidad en la información		X				
Desarrollar los estándares de la capacitación		X				
Tomar medidas adecuadas		X				
Comunicar las reacciones adecuadamente		X				
Aplicar a un grupo control (no se capacita)			X	X	X	
Realizar valoración antes y después de la capacitación			X	X	X	
Dar un tiempo de asimilación			X	X	X	
Repetir evaluación para reforzar validación				X	X	
Detectar beneficios tangibles de la capacitación						X

TÉCNICAS PARA EVALUAR	
Cuestionario de requerimientos previos y necesidades	←
Cuestionario de satisfacción	←
Prueba escrita para conocimientos y actitudes	←
Prueba de desempeño para habilidades	←
Entrevistas a participantes, (equipo de evaluación)	←
Estadísticas, observación, encuestas, otros.	←

Figura 2. Procedimiento de aplicación y técnica de evaluación de la propuesta de indicadores para valorar la capacitación de un curso Moodle.

Al final con base a los resultados del diagnóstico de Bono (2002) que generó la RS, a través de ella se realizó una homologación de indicadores, tomando en cuenta las frecuencias de cada uno de ellos y sus similitudes; también con base a las etapas importantes en todo sistema o evaluación; también se apoyan los criterios de selección de indicadores a las Normas del The Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (2007), descritas anteriormente, mismas que señala la estandarización de criterios de evaluación. De esta manera, resultan seis indicadores (Figura 3) y son (a) necesidades, (b) reacción, (c) aprendizaje, (d) desempeño (e) resultados y (f) seguimiento.

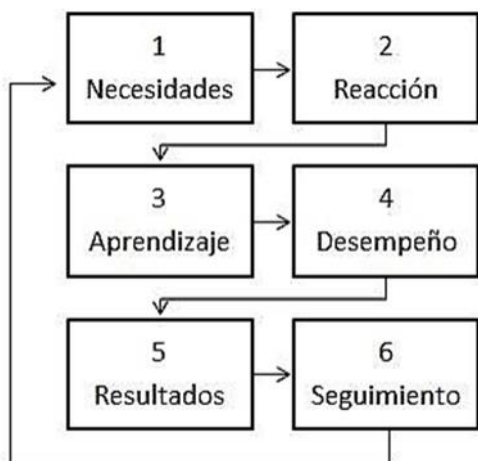


Figura 3. Propuesta del Modelo de seis indicadores.

El modelo se adapta a las necesidades de los profesores de la UOM; cuenta con un instrumento que valora la capacitación de profesores, instructores, y otros; El modelo permite retroalimentar con los resultados de la evaluación, la planeación de nuevos cursos a implementar; el modelo de indicadores puede aplicarse para evaluar, tanto a cursos presenciales, como en línea; el modelo de indicadores apoya a la toma decisiones de las autoridades organizacionales tanto de la iniciativa privada, como públicas, que forman a su recurso humano; el modelo de indicadores permite identificar las necesidades de formación por parte del recurso humano y con ello poder llevar a cabo un rediseño de la instrucción para el logro de los objetivos de la capacitación; el modelo de indicadores puede apoyar a la detección de indicadores institucionales que en las universidades son necesarios para la planeación institucional.

APORTACIONES

La sociedad solicita sistemas educativos más flexibles y accesibles, a bajo costo o gratuito, y a los que puedan incorporarse los usuarios a lo largo de su formación, y para responder a estos retos las instituciones educativas de nivel superior, deberían comenzar con experiencias innovadoras en los procesos de enseñanza-aprendizaje apoyados en las TIC. Por tanto, corresponde realizar en la enseñanza cambios en las estrategias didácticas de los profesores, en los sistemas de comunicación y distribución de los materiales de aprendizaje, en lugar de ponderar la disponibilidad y los alcances de las tecnologías.

También en la presente investigación pretende que la presente investigación ya con la propuesta de indicadores que permite gestionar la capacitación de los docentes y evaluar su impacto. A corto plazo con el resultado de esta investigación se cuenta con dicho sistema de valuación mismo que permite conocer si el curso que se aplica a los docentes es efectivo, de acuerdo a los indicadores que resultan apropiados,

para valorar las habilidades formativas de los cursos sobre LMS, y con base a los resultados poder retroalimentar a una capacitación efectiva, que coadyuve a la mejora continua de los programas de formación. Adicionalmente, se espera que este estudio se convierta en un modelo a seguir e implementar por parte la institución como un instrumento fiable para mantener los estándares y niveles de formación que se requieren en las Instituciones Educativas de México y en el mundo.

Cabe señalar que antes del desarrollo de esta investigación, no se contaba con un instrumento que permitiera evaluar o conocer de manera general los alcances de la capacitación de un curso en línea, como es el que ofrece (Moodle para docentes) tanto en los niveles básicos, como avanzado en la UOM. A casi ocho años del inicio en la implementación de la Dirección de Educación a Distancia (DEAD), ante el ofrecimiento de cursos en esta modalidad y a partir de agosto de 2006, se hizo latente la importancia de contar con un sistema que valorará la capacitación de cursos ofrecidos a docentes a través de una plataforma Moodle.

Por lo tanto, la RS permitió conocer 17 modelos que valoran la capacitación, desde modelos que fueron pioneros como el que expuso Donald Kirkpatrick (1959) y que hoy todavía se implementa para evaluar tanto la capacitación habitual que se imparte en un aula con instructor, como los sistemas de capacitación en línea; hasta modelos como el presentado por de Phillips (2007) que toma los cuatro indicadores de Kirkpatrick y adiciona un quinto indicador que considera importante, que es el retorno de la inversión. Por otra parte, los indicadores de los modelos de Van Slyke y, Marshall y Shriver, se enfocan en el éxito de la formación en línea. Finalmente se pudo realizar la propuesta: un modelo que consta de seis indicadores: necesidades, reacción, aprendizaje, desempeño, resultados, y seguimiento.

BIBLIOGRAFÍA

- Bono, E. (2002). El Pensamiento creativo: El poder del pensamiento lateral para la creación de nuevas ideas. Barcelona, España: Paidós.
- Castellón, X. (2010). Diagnóstico de la oferta educativa de la Universidad Autónoma de Nayarit. Documento no publicado.
- Hernández, S. R., Fernández, C. C., & Baptista, L. P. (2014). Metodología de la investigación. México, D.F: McGraw-Hill Education.
- Ivancevich, J. M. & Gilbert, J. A. (2000). Diversity management. Time for a new approach [Gestión de la diversidad. tiempo para un nuevo enfoque]. Public Personnel Management. Recuperado de http://eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/detailmini.jsp?_nfpb=true&_ERICExtSearch_SearchValue_0=EJ602910&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=EJ602910
- Joint Committee on Standards for Educational Evaluation. (2010). Program evaluation standards [Normas de evaluación de programas y proyectos]. Recuperado de <http://www.wmich.edu/evalctr/jc/>

- Kirkpatrick, D. (1996). Great ideas revisited. Training and Development [Las grandes ideas revisited. Formación y desarrollo]. 50(1), 54-59.
- Phillips, J. J. (2007). Measuring roi: Fact, fad, or fantasy? [¿Medir el rendimiento de la inversión: hecho, moda o fantasía?]. T + D, 61(4), 42-46. Recuperado de <http://ezproxylocal.library.nova.edu/login?url=http://search.proquest.com/docview/227017163?accountid=6579>

EJE 4

INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y PRODUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO EN ENTORNOS DIVERSOS

La importancia del lenguaje y la lengua para la valoración cualitativa de los aprendizajes

J. Merced Rizo Carmona
rizocarmona@yahoo.com.mx

RESUMEN:

El lenguaje funge como “vía” de acceso y expresión del ser humano y, particularmente, de la educación. El lenguaje y la lengua son las condiciones de posibilidad de cualquier suceso o experiencia de aprendizaje. El lenguaje es el eje de la ontología hermenéutica de Martin Heidegger y Hans-Georg Gadamer; y, del lenguaje se deriva la lingüisticidad, que es la unidad de experiencia y lenguaje. Partiendo de esto, también se puede decir que, si el lenguaje posibilita, principalmente, el hacer habitable el mundo y con ello permite el acceso a la educación (es decir, es fundamental en la adquisición de información, en la construcción de conocimientos y para el devenir de la vida en el mundo), entonces el lenguaje y, en consecuencia nuestra lengua, serán esenciales para darnos cuenta de cómo los usa el sujeto pedagógico y por lo tanto cómo avanza en la integración de competencias cognitivas, habilidades y prácticas actitudinales o éticas. En otras palabras, las manifestaciones lingüísticas son pruebas o, más correctamente, muestras que permiten ayudar a valorar los aspectos cualitativos de la diversidad de aprendizajes.

PALABRAS CLAVES: Lenguaje, lengua, valoración, aprendizajes significativos.

INTRODUCCIÓN

El ser humano está condicionado, pero no determinado, por un conjunto de elementos *a priori* de distinta índole: biológico-genéticos, ambientales, históricos y culturales, como la lengua. De hecho, el lenguaje es el “medio” que le permite al hombre comprender esta situación condicional. En el ámbito educativo-formativo, todo proceso de aprendizaje se inicia o está inserto en el lenguaje y en nuestra lengua. Por ello, las prácticas lingüísticas, como el diálogo, el saber escuchar o el saber hablar o expresar, son fundamentales para poder establecer aspectos-criterios que ayuden a evaluar o, mejor dicho, valorar los aprendizajes significativos o cualitativos del aprendiz.

La presente propuesta no tiene como objetivo elaborar una guía metodológica acerca de cómo evaluar a través de la lengua y sus manifestaciones, sino que lo que se pretende, por el momento, es evidenciar la importancia y la necesidad de conceptualizar el lenguaje y la lengua para, posteriormente, ver cómo éstos podrían cumplir una función clarificadora a la hora de evaluar-valorar aprendizajes.

Por otra parte, ya se ha estudiado y estamos familiarizados con las competencias técnicas necesarias para el éxito profesional o laboral y no tenemos ninguna dificultad a la hora de evaluarlas, ya que el tipo de evaluación que se utiliza es “sumativa” o cuantitativa, lo cual tiene que ver con la cantidad adquirida de conocimientos, información y habilidades; pero los docentes tenemos dificultades

para valorar las competencias lingüísticas, que son absolutamente necesarias para vivir en el mundo, porque son difíciles de determinar o de probar, esto debido a su carácter cualitativo y subjetivo.

Para llevar a cabo las reflexiones que se proponen, el marco teórico que se utilizará corresponde a la ontología de la filosofía hermenéutica; principalmente se retoman las aportaciones del filósofo Martin Heidegger y del hermeneuta Hans-Georg Gadamer. Las propuestas ontológicas de estos pensadores se aprovecharán para tratar de resolver el problema o pregunta que orienta la presente investigación, interrogante que surge del análisis que se ha realizado acerca de la condición lingüística del ser humano y que se puede expresar de la manera siguiente: ¿Cómo el lenguaje y la lengua (o la lingüisticidad que se deriva de ambos) se vuelven fundamentales para los actos de saber escuchar, saber comunicarse o dialogar, por parte de quienes llevan a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje?

La hipótesis que se plantea es que el desarrollo de la lingüisticidad puede considerarse como otro criterio o esquema de valoración del aprendizaje por parte del alumno, ya que puede proveer de las competencias elementales para saber cómo se vive realmente la vida: saber pensar-argumentar, saber escuchar al otro y a lo otro, saber escribir, leer, hablar, etcétera.

En este contexto, se aclara que no se rechaza o menosprecia la evaluación cuantitativa, sino que se considera que las diferentes formas de evaluar deben permitir valorar integralmente el desempeño de los estudiantes, porque, incluso, esta forma de evaluación tiene sus raíces en la lingüisticidad humana.

El lenguaje como fundamento de los procesos de conocimiento

El lenguaje²⁰ como experiencia del mundo es lo más cercano al hombre²¹ y a la comunidad (unidad y solidaridad en la compartición de un lenguaje común),²² y antecede a la idea de naturaleza y pensamiento.²³ El lenguaje es la condición de posibilidad de todo suceso: “la lingüisticidad de nuestra experiencia del mundo

²⁰ El lenguaje es caracterizado de varias maneras; según Gadamer: a) refiere a toda comunicación, no sólo al habla, sino también a toda la gesticulación (Véase: Gadamer, 1998a, p. 131); b) en otro texto dice que el lenguaje posibilita sin cesar el seguir hablando y conversando y la libertad de decirse y dejarse decir (Véase: Gadamer, 2006, p. 201).

²¹ Si el hombre es el único ser vivo de lenguaje, ese ser de lenguaje formará sentidos de sí y del mundo por medio de su lenguaje. Aristóteles ya había dicho que “la naturaleza, como decimos, no hace nada en vano, y el hombre es el único animal que tiene palabra[...] La palabra es para manifestar lo conveniente y lo perjudicial, así como lo justo y lo injusto. Y esto es lo propio del hombre frente a los demás animales: poseer, él sólo, el sentido del bien y del mal, de lo justo y de lo injusto, y de los demás valores, y la participación comunitaria de estas cosas constituye la casa y la ciudad”. (Aristóteles, 2008, p. 51)

²² Véase: Gadamer, 1998a, p. 112.

²³ Esta idea fundamental de la constitución lingüística humana, tanto en Gadamer como en Heidegger, es heredada de la filosofía del lenguaje de Wilhelm von Humboldt. (Véase: Gadamer, 2005, p. 526 ss.; y, Heidegger, 2002, p. 182 ss.)

precede a todo cuanto puede ser reconocido e interpelado como ente". (Gadamer, 2005, p. 539)

La lingüisticidad es la unidad de experiencia y lenguaje. Gadamer refiere la lingüisticidad a la idea de ser-en-el-lenguaje. Asimismo, la primacía que se atribuye a la lingüisticidad establece la diferencia de ésta con la lengua o el lenguaje hablado, pues éste con frecuencia parece poco capaz de expresar lo que se siente, pero es eficiente para manifestar lo que se aprende.²⁴

Al respecto, lo más importante no es una oposición sino una relación indisoluble: pensamiento-lenguaje-mundo, los cuales se vertebran en una unidad no estática sino dinámica. Para Gadamer, el lenguaje es el centro en el que se reúnen y conjugan el yo y el mundo; es la forma de apertura a las cosas y a los otros sujetos; es el juego en el que todos participamos y en el que nadie es antes que los otros, pues cada cual está en "ello" y es "mano" o participa en el juego.²⁵

El lenguaje, para Gadamer, es el eje de la ontología hermenéutica: es la forma o el *todo*²⁶ y no un simple *medium* vacío en el que se encuentre lo uno o lo otro; es la base de la intersubjetividad y el diálogo es el que nos hace accesible el *ser*,²⁷ tal como lo refiere Gadamer en su tesis: "El *ser que puede ser comprendido es lenguaje*". (Gadamer, 2005, p. 567)

Gadamer, retomando la idea de Aristóteles y Heidegger, señala que la naturaleza le ha dado al hombre el *logos*,²⁸ el don de la palabra. De ahí que, entender el lenguaje es comprender-se, comprender a los demás; y estar en el mundo es posible debido a la función constitutiva del lenguaje: "El lenguaje no es sólo una de las dotaciones de que está pertrechado el hombre tal como está en el mundo, sino que en él se basa y se representa el que los hombres simplemente tengan mundo". (Gadamer, 2005, p. 531)

La lingüisticidad no tiene un comienzo ni un fin (no hay una primera palabra, al igual que no hay una última); sin embargo, define la vida del hombre: abarca todo el horizonte de problemas. Además, porque el lenguaje no es sólo el lenguaje de las palabras;²⁹ hay el lenguaje de los ojos, el lenguaje de las manos, la ostentación y la llamada, todo esto es lenguaje y confirma que el lenguaje está siempre en la relación mutua entre hombres.

²⁴ Véase: Gadamer, 2005, p. 481.

²⁵ Véase: Gadamer, 2006, p. 235.

²⁶ Véase: Gadamer, 2001a, pp.316-317.

²⁷ Heidegger, antes que Gadamer, en 1946, en su *Carta sobre el "humanismo"*, refiere que: "El lenguaje es la casa del ser. En su morada habita el hombre. Los pensadores y [los] poetas son los guardianes de esa morada. Su guarda consiste en llevar a cabo la manifestación del ser, en la medida en que, mediante su decir, ellos la llevan al lenguaje y allí la custodian". (Heidegger, 2007, p. 259)

²⁸ Véase: Gadamer, 1998a, pp. 133-134.

²⁹ Véase: Gadamer, 1997, p. 79.

Así, para dar sentido a la experiencia vivida, se tiene que recurrir a “los *a priori* lingüísticos que hacen posible nuestra experiencia del mundo[los cuales] no son estructuras eternas de la razón, sino justamente actos de palabra” (Vattimo, 1992, p. 9), que nos transmiten mensajes que nos llegan del pasado y de la “cultura”. La asimilación de la cultura, esto es, formarse y educarse, requiere de un sustrato lingüístico, porque: “En todo nuestro pensar y conocer, estamos ya desde siempre sostenidos por la interpretación lingüística del mundo, cuya asimilación se llama crecimiento, crianza. En este sentido el lenguaje es la verdadera huella de nuestra finitud” (Gadamer, 2006, p. 149) y de nuestro mundo individual y público (los objetos creados por las manos del hombre y los asuntos de quienes habitan juntos el mundo).³⁰

El carácter no instrumental del lenguaje

La noción de comprensión de Martin Heidegger que Hans-Georg Gadamer va a retomar consiste en que el discurso es lenguaje y que en lo expresado en el lenguaje subyace tanto una comprensión como una interpretación del *Dasein*.³¹ Así, para Gadamer el carácter dialogal del lenguaje no tiene como punto de partida la subjetividad en sentido psicológico, ni es la mera fijación de un sentido pretendido, sino un intento de sumergirse en algo con alguien: comprender-se.³²

La comprensión no es, en Gadamer, una simple operación mental que se vale del lenguaje como mero “instrumento”,³³ herramienta o un don excelente que poseemos los hombres y que apliquemos para la comunicación de manera objetivista o cuando es convertido en el instrumento de poder o ideología, sino que es el medio en el que vivimos los hombres desde el comienzo mismo, en tanto seres sociales, y además es la condición de la apertura y del sentido del mundo.

Para Gadamer, el lenguaje no es sólo el medio que sirve para designar objetos o ideas, sino que cumple la función constitutiva del pensamiento y el mundo. El lenguaje no se reduce a simples signos y reglas lógicas formales; el lenguaje no es neutral, es histórico porque no existen visiones privadas y aisladas sobre el pasado.

La realidad del lenguaje no es una fuerza y una capacidad formal;³⁴ no consiste en un sistema cerrado formado por la suma de unidades mínimas de significado, los signos, sino que el sentido de toda palabra se remite al conjunto del lenguaje, a su uso y a su dimensión histórica.³⁵ Por esto, el *logos*, el discurso, la palabra que se

³⁰ Véase: Arendt, 2005, p. 73.

³¹ Véase: Heidegger, 2009, p. 186.

³² Véase: Gadamer, 2006, p. 324.

³³ Véase: Gadamer, 1981, pp. 9-10. Acerca del carácter no instrumental del lenguaje, también puede consultarse: Gadamer, 2001a, p. 316.

³⁴ Véase: Gadamer, 2006, p. 77.

³⁵ El proceder del análisis del lenguaje en términos históricos que hace Gadamer es asentido por J. Habermas, a pesar de que en otros aspectos éste criticará a aquél (cuando establece el lenguaje

dice a otro: “No es un conglomerado de términos clasificables como fragmentos de palabras que componen el llamado diccionario. El *logos* es más bien una disposición de palabras para la unidad de un sentido, el sentido del discurso. Llamamos a eso la unidad de una frase”. (Gadamer, 2000, pp. 10-11)

Como se ha visto, la tesis principal de Gadamer es que la experiencia originaria de la que se deriva toda experiencia está en el lenguaje, entendido por extensión no como un sistema estructural independiente de las condiciones de uso, sino, por el contrario, como las diversas lenguas históricas que encuentran sentido en los distintos contextos enunciativos. De esta tesis no se sigue que cualquier discurso racional carezca de legitimidad, ni se niega la materialidad del lenguaje (la palabra).

La postura de Gadamer no conduce al irracionalismo, sino que su finalidad es, por un lado, relativizar las pretensiones únicas de las metodologías científicas y, por otro, mostrar que el suelo del que se nutre toda experiencia es el *logos* y una verdad específicos, que están en la base de toda racionalidad y que no pueden ser caracterizados de acuerdo con los criterios de verdad y de racionalidad de la ciencia. La verdad del ser que accede al lenguaje sólo se opone al método cuando éste pretende ser el modelo ontológico universal.

Así pues, la metodología científico-cuantitativa, con sus criterios de verdad, son también modalidades del lenguaje que deben ser remitidos a las condiciones históricas de la enunciación. Por ello, el ideal de una racionalidad objetivante como criterio último de verdad, esto es, de una racionalidad que prescinde de la historicidad, debe ser relativizado; en otras palabras, debe ser reconducido a las condiciones históricas del lenguaje.

Porque el lenguaje, al no ser un mero utensilio, en la hermenéutica, se vuelve una instancia constitutiva con la que el sujeto logra comprender-se, comprender a los demás y al mundo, ya que, como Gadamer afirma: “estamos tan íntimamente insertos en el lenguaje como en el mundo” (Gadamer, 2006, p. 148), por lo que reconoce la lingüisticidad y la multiplicidad de lenguas como modos de realización de la conciencia hermenéutica y como la estructura básica de la sociedad humana; por lo tanto, como el *a priori* válido de las Ciencias Sociales.

La constitución lingüística del mundo

Gadamer considera que el mundo no existe independientemente como tal y que nosotros hacemos una interpretación del mismo (la relación fundamental de lenguaje y mundo no quiere decir que el mundo se haga objeto del lenguaje),³⁶ sino que el mundo es re-presentación porque es lenguaje; es como lo hemos interpretado y comprendido históricamente, y nos llega por la tradición, por los prejuicios, por la

de la razón comunicativa como antídoto para acabar con las distorsiones provocadas por la tradición considerada como ideología). (Véase: Habermas, 2009, p. 228 ss.)

³⁶ Véase: Gadamer, 2005, p. 539.

historia efectual, etcétera; por ello, el mundo, y con él nosotros, deviene históricamente y se transforma.

Así, el lenguaje tiene varias funciones y dimensiones fundamentales:³⁷ En la *cognitiva* se concede que los nombres y los enunciados describen estados de cosas; la *comunicativa* permite no tanto describir el mundo como ponerse de acuerdo con los demás, entenderse acerca de lo que hay en el mundo o de lo que vale para unos y otros; y la función *categorizadora* constitutiva o abridora del mundo indica acerca de lo que se puede hablar.

Con respecto a la tercera función del lenguaje, Gadamer comprenderá a éste como el “espacio” o vía fundamental de todo tipo de relaciones de la experiencia humana; es el que realiza la función de “apertura del mundo”: el lenguaje es el *hábitat* en el que se piensa y es el mundo en el que se está.

Gadamer considera que para todo pensamiento crítico el mundo es siempre un mundo interpretado en el lenguaje: mediante el lenguaje el individuo se relaciona con el mundo y con ciertos usos y costumbres. Estar dentro de esta lingüisticidad originaria significa que no se puede tomar distancia del lenguaje (incluso cuando se quiere entender qué es el lenguaje mismo).³⁸ El lenguaje es la primera interpretación global del mundo y por eso no se puede sustituir con nada.³⁹ El mundo mismo es evocado por el hablar; en el hablar sobre las cosas, las cosas existen ahí; “en el hablar unos con otros se estructura el mundo y la experiencia del mundo que tiene el hombre” (Gadamer, 2001b, p. 131) y la articulación de la experiencia del mundo en el *logos* es una forma del saber. Y no es que en el habla, en el intercambio-conversación con el otro, se encuentre o se descubra por completo el mundo, sino que en lo dicho por el otro hay un hallazgo, un “algo” que incrementa nuestra comprensión y nuestro saber acerca del otro, del mundo y de uno mismo.

Gadamer también intentará expresar en el ámbito hermenéutico la universalidad de la dimensión lingüística, considerando el aprendizaje del habla y la adquisición de la orientación en el mundo como la trama indisoluble de la historia educativa del ser humano, como proceso que nunca acaba, pero que fundamenta una cierta competencia.⁴⁰ Ésta se logra en la propia lengua materna con la que se habla y con la que uno ha aprendido a mirar el mundo. Por ello, Gadamer enfatizará la importancia del dominio de nuestra lengua materna, ya que el primer proceso de capacitación lingüística comienza a articularse desde el mundo que rodea al individuo.

³⁷ Véase: Vilar, 1998, pp. 10-11.

³⁸ Al respecto Gadamer señala que: “la esencia del lenguaje implica una inconsciencia realmente abismal del mismo[...] el pensamiento sobre el lenguaje queda siempre involucrado en el lenguaje mismo. Sólo podemos pensar dentro del lenguaje”. (Gadamer, 2006, p. 147)

³⁹ Véase: Gadamer, 2006, p. 83.

⁴⁰ Véase: Gadamer, 2006, pp. 13-14.

La lingüisticidad del *ser-en-el-mundo* articula en el fondo todo el ámbito de la experiencia. Pero “cabe afirmar en un sentido aún mucho más amplio que toda experiencia se efectuará siempre en un constante desarrollo comunicativo del conocimiento del mundo. Siempre es conocimiento de algo conocido en un sentido mucho más profundo y general” (Gadamer, 2006, pp. 113-114), ya que la tradición en la que se vive no sólo incluye la tradición “cultural” (textos y monumentos que se transmiten en un sentido estructurado lingüísticamente o documentado históricamente), sino además los factores reales de nuestra vida, las condiciones de producción; es decir que el mundo conocido comunicativamente se nos transmite siempre como una totalidad abierta. El mundo histórico no es nunca el mundo del primer día, sino algo que se hereda y en el que, siempre que se vive algo, siempre que se supera lo extraño, se producen iluminaciones, conocimiento, asimilación.

El conocimiento de nosotros mismos y del mundo implica siempre el lenguaje: “Crecemos, vamos conociendo el mundo, vamos conociendo a las personas y en definitiva a nosotros mismos a medida que aprendemos a hablar” (Gadamer, 2006, pp.147-148). Asimismo, aprender a hablar es adquirir la familiaridad y el conocimiento del mundo en el que nos encontramos. El aprendizaje del habla es sin duda una fase de especial productividad: aprendemos a preguntar y a responder, a buscar la palabra justa para orientarnos en el mundo, el mundo que interpretamos y que ya ha sido interpretado: apalabrado.

El mundo se nos da de forma apalabrada; todos participamos en esta conversación. “La conversación sigue, porque sólo en la conversación puede formarse y seguir formándose el lenguaje” (Gadamer, 2002a, p. 177). Este carácter dialógico del lenguaje significa que el lenguaje es de estructura dialogal, en la medida que presenta una multitud de voces, que da lugar a una pluralidad de interpretaciones, muchas veces contradictorias, acerca del mundo. Éste tiene sentido, el lenguaje se incrementa, comprendemos el sentido de la “cosa misma” cuando formamos parte del diálogo mediante la escucha de lo que se ha dicho acerca del asunto en cuestión y tomando una posición respecto de ello (aceptando la interpretación o criticándola, proponiendo otra nueva).

Gadamer se dedicó a mostrar de modo fehaciente que la comprensión de lo hablado debe concebirse desde la situación dialogal, en la cual la dialéctica de pregunta y respuesta permite el mutuo entendimiento y la articulación del mundo común. Pero Gadamer va más allá: “he transcendido la lógica de pregunta y respuesta[...] porque la orientación en el mundo no se produce sólo en la dinámica de pregunta y respuesta de los hablantes, sino que acontece desde las cosas mismas en cuestión. La cosa *suscita preguntas*” (Gadamer, 2006, p. 14). La dialéctica pregunta-respuesta se da entre el “intérprete” y la cosa en cuestión.

RESULTADOS O APORTACIONES

El lenguaje es el sustrato de todo aprendizaje que forma o educa.

Toda tradición, como se vio, es histórica y también lingüística; lingüística porque el lenguaje es la forma natural del comprender del hombre; aquél no es un instrumento útil del cual nos valemos, como lo hace el lenguaje científico, sino que es un elemento constitutivo del mundo humano; sin embargo, hay que hacer notar que siempre es posible perfeccionar-evaluar nuestra capacidad o competencia lingüística, porque la hermenéutica implica una constante formación.

El lenguaje permitirá el acceso a lo que comúnmente se denomina “educación”: es fundamental en la adquisición de información y en la construcción de conocimientos y aprendizajes; y, principalmente, permite el hacer habitable el mundo: “Siempre que vivimos algo, siempre que superamos lo extraño, siempre que se producen iluminaciones, conocimiento, asimilación, se realiza el proceso de inserción en la palabra y en la conciencia común” (Gadamer, 2001a, p. 42). Por esta razón, la formación, como crecimiento espiritual, cultural y social del sujeto, se da a través del lenguaje, las costumbres y las instituciones que recibe por la tradición y de las que tiene que apropiarse.

La lengua materna como vía de acceso a los aprendizajes

En el proceso formativo, como experiencia vital, es importante instalarse en la corriente fluida de las impresiones; así, en el aprendizaje de la lengua materna se construye un orden creciente de un todo de experiencias interpretadas lingüísticamente, y con ello la lengua materna, en la que el sujeto se mueve constante e íntimamente, permite formarse y ella misma gana en su desarrollo: “crecer dentro de una lengua significa siempre que el mundo nos es acercado y que se planta en un orden espiritual. Una y otra vez, las mismas articulaciones fundamentales que conducen nuestra comprensión del mundo son palabras. Pertenece a la familiaridad del “mundo” el que éste se intercambie en el hablar mutuo”. (Gadamer, 1998b, p. 120)

En este sentido, Gadamer reitera que no debemos subestimar u olvidar que es en la lengua materna en la cual uno se hace preguntas y aprende; es en la que se realiza en plenitud el estar ahí concreto; en ella nos encontramos en casa.⁴¹ A su entender, el niño entra en el mundo a través de la palabra, del lenguaje que se aprende en la familia; por ello conocer una lengua es un camino para el conocimiento del mundo (tal vez esto sea la razón de pugnar por una educación básica que sienta bases sólidas sobre el conocimiento de nuestra lengua).

El conocimiento que el hombre tiene del mundo está mediado por el lenguaje. Aprender la lengua materna –y la de otras culturas–, su asimilación, es ya una

⁴¹ Véase: Gadamer, 2000, p. 26.

articulación en la que está prefigurada una cierta orientación respecto del mundo,⁴² pues la lengua es el habla personal e individual con la que cada sujeto construye su mundo, es decir, todos sus aprendizajes. La lengua materna es un primer descubrimiento con el que se inicia el proceso formativo, en el que siempre se pensará en la lengua que se habla y en la interpretación del mundo que ella ofrece.⁴³

Por tal razón, quitar la “palabra” a una persona en el proceso educativo no sólo significará quitar la posibilidad de formarse y educarse, sino que conlleva la negación o el olvido del ser que la constituye, puesto que pensar, argumentar, adquirir valores, objetivar el mundo son tareas que se realizan en medio del lenguaje y a través del mismo, por eso cuando vemos que el alumno muestra el desarrollo de habilidades lingüísticas, al mismo tiempo está manifestando un conjunto de aprendizajes que, si bien no pueden ser evaluados cuantitativamente, son susceptibles de ser valorados por el docente.

El desarrollo del habla como muestra del incremento de diversas competencias

Se puede interpretar que para Gadamer la educación fundamental consiste en aprender a hablar –y “no se aprende a hablar en la escuela, pero sí a escribir” (Gadamer, 1997, p. 101)–; posteriormente el sujeto, el estudiante, podrá enmendar sus propias carencias si el lenguaje se realiza plenamente en la conversación, en el diálogo pedagógico en el que desaparecen las relaciones unilaterales y se pretende la comprensión recíproca, escucharse uno a otro con las personas que conforman el proceso educativo: profesor, familia, compañeros, etcétera; es decir que en la relación con el otro se aprende significativamente: la persona se forma y es capaz de exponer sus propios juicios, porque: “Todo el que comprende algo se comprende a sí mismo en ello”. (Gadamer, 1998c, p. 41)

Desde la perspectiva de la educación, la objetividad del lenguaje a manera de instrumento (un lenguaje objetivista institucional que se convierte en legitimador de los significados), puesta como única posibilidad de acceso a la formación, puede enajenar la auténtica experiencia hermenéutico-educativa, quedando ésta o bien falsificada o bien comunicable sólo para algunos, y las opciones que se presentan a los integrantes del proceso educativo, por esta vía, es el estancamiento y la recepción de una identidad meramente cuantitativa y convencional (a través de un lenguaje rígido, hostil e inexpressivo, como la que suele promoverse y oímos a diario en las actuales sociedades de la información y el conocimiento), y por lo tanto ajena, asumiendo el equívoco sin unidad y sin sentido en los márgenes del mundo y en el vacío existencial de la vida humana.

⁴² Esto puede ser importante para fundamentar que el español, como nuestra lengua materna, nos orienta respecto al mundo (pues en cada lengua está inscrita una forma de comprender el mundo), razón por la cual es imprescindible consolidar su conocimiento teórico-práctico en la educación formal (escolarizada) básica, incluso en los niveles medio y superior.

⁴³ Véase: Gadamer, 2006, p. 83.

La condición social del lenguaje como fundamento para valorar los aprendizajes

Si, como afirma Gadamer, el lenguaje tiene un origen socio-histórico y cultural, entonces cada participante del proceso educativo tiene la marca del medio social, cultural y familiar al que pertenece, lo cual es imprescindible para tomarse en cuenta como punto de partida para que el discurso educativo pueda tener sentido, porque, no hay pensamiento sin lenguaje; y si nuestro lenguaje se enajena, entonces nuestro pensamiento se adormece.

Por lo anterior, todo discurso educativo debe considerar que la lingüisticidad del ser humano es un proceso dinámico; sin embargo, es una potencialidad que puede olvidarse, razón por la cual necesita ser cultivada. Pensar, argumentar, adquirir valores, objetivar el mundo son tareas que se realizan en medio del lenguaje y que, en consecuencia, requieren una pedagogía que reconsidere las posibilidades ya presentes en el lenguaje y en su experiencia por parte de cada ser humano. Específicamente, la praxis educativa deberá estar orientada a contrarrestar la drástica reducción del lenguaje del “sujeto pedagógico”, para derivar de la inexpresividad, el mutismo y el menosprecio a la capacidad de juzgar por cuenta propia.

El discurso educativo tiene que propiciar la pregunta verdadera (no sólo la pedagógica, en la que la respuesta ya se sabe), pues es ella la que muestra la finitud del ser humano: el no saber todo, el no tener ni la primera ni la última palabra, la verdadera pregunta (en la que la respuesta no se ha resuelto) nos orienta hacia un campo de experiencias posibles: la apertura hacia la formación y la educación.

El tema de la “verdadera pregunta” puede motivar la reflexión sobre el discurso educativo, pues los sistemas educativos determinan las asignaturas y los contenidos de la educación, lo cual deja al profesor sin la posibilidad de hacer verdaderas preguntas, pues ya todo está determinado (pregunta pedagógica), ya se tiene en mente lo que se quiere que los alumnos o los hijos aprendan, sólo es asunto de repetir. Por ejemplo: se quiere que los alumnos aprendan álgebra y aritmética, a leer y escribir, se quiere que los hijos continúen con las tradiciones familiares, pero ¿se quiere que aprendan a preguntar verdaderamente?

Finalmente, el hecho de que una persona llegue a manifestar un desarrollo integral de habilidades lingüísticas y de comprensión hermenéutica significa que ha logrado, a lo largo de su devenir, adquirir aprendizajes significativos, pues ello es una muestra de que el alumno habla y deja “hablar” y que “escucha” la interpelación de la “cosa misma”, es decir, de los otros o del mundo. Al mostrar su capacidad de interpelar, o sea, de hablar y de escuchar, el alumno se convierte en un sujeto al que se le pueden valorar-evaluar cualitativamente su capacidad y la práctica de aprendizajes.

BIBLIOGRAFÍA

- Arendt, H. (2005). *La condición humana*; intr. Manuel Cruz; trad. Ramón Gil Nobales. España, Paidós.
- Aristóteles (2008). *Política*; intr., trad. y notas de Manuela García Valdés. España, Gredos.
- Gadamer, H-G. (2001a). *Antología*; trad. Constantino Ruiz-Garrido y Manuel Olasagasti. España, Ediciones Sígueme.
- _____ (1998a). *Arte y verdad de la palabra*; pról. Gerard Vilar; trad. José Francisco Zúñiga García y Faustino Oncina. España, Paidós.
- _____ (2001b). *El inicio de la sabiduría*; trad. Antonio Gómez Ramos. España, Paidós.
- _____ (2000). *Elogio de la teoría*; trad. de Anna Poca. España, Ediciones Península.
- _____ (1998c). En: Dutt, Carsten, Ed. (1998). *En conversación con Hans-Georg Gadamer*; trad. Teresa Rocha Barco. España, Tecnos.
- _____ (1998b). *Estética y hermenéutica*; intr. Ángel Gabilondo, trad. Antonio Gómez Ramos; 2a. ed. España, Tecnos.
- _____ (1981). *La razón en la época de la ciencia*; trad. Ernesto Garzón Valdés. España, Alfa.
- _____ (2002a). *Los caminos de Heidegger*; trad. Ángela Ackermann Pilári. España, Herder.
- _____ (1997). *Mito y razón*; pról. Joan-Carles Mèlich; trad. José Francisco Zúñiga García. España, Paidós.
- _____ (2005). *Verdad y método I*; trad. Ana Agud Aparicio y Rafael de Agapito, 11a. ed. España, Sígueme.
- _____ (2006). *Verdad y método II*; trad. Manuel Olasagasti, 7a. ed. España, Sígueme.
- Habermas, J. (2009). *La Lógica de las ciencias sociales*; trad. Manuel Jiménez Redondo, 4a. ed. España, Tecnos.
- Heidegger, M. (2002). *De camino al habla*; trad. Ives Zimmermann, 3a. ed. España, Ediciones del Serbal.
- _____ (2007). *Hitos*; trad. Helena Cortés Gabaudan y Arturo Leyte Coello. España, Alianza Editorial.
- _____ (2009). *Ser y tiempo*; pról., trad. y notas Jorge Eduardo Rivera C., 2a. ed. España, Trotta.
- Vattimo, G. (1992). *Más allá del sujeto. Nietzsche, Heidegger y la hermenéutica*; trad. Juan Carlos Gentile Vitale, 2a. ed. España, Paidós.
- Vilar, G. (1998). "Prólogo", en: Gadamer, Hans-Georg (1998a). *Arte y verdad de la palabra*; pról. Gerard Vilar; trad. José Francisco Zúñiga García y Faustino Oncina. España, Paidós, pp. 9-14.

Deserción y retención escolar en la Licenciatura de Letras Hispánicas de la Universidad de Guadalajara (2015)

Gabino Cárdenas Olivares
gabinocardenas@gmail.com
María Estela Martínez Castro
estelamartinezmx@yahoo.com.mx
Cuauhtémoc Banderas Martínez
cbanderas2003@hotmail.com

RESUMEN:

Lo que se expone en este trabajo es un *brevis* de un estudio más amplio que presenta datos sobre la deserción vista por terceros, es decir, por estudiantes de la licenciatura que la cursan –en este caso la licenciatura en Letras Hispánicas, de la Universidad de Guadalajara-, pero que ven y hablan de la deserción no de manera analítica ni crítica, sino meramente descriptiva desde lo que saben o han escuchado sobre hechos consumados de la deserción de algunos de sus compañeros o desde la posibilidad personal de abandonar la licenciatura. También se registran los planes académicos que tiene a futuro como expresión de permanencia y eficiencia terminal. Este modo de acercarnos al problema tuvo la intención de que los estudiantes arrojaran información en la que no sintieran comprometida su persona, sino que ellos, al dar información sobre otros o sobre una posibilidad personal de abandono, generaran datos que hablaran y proporcionararan pistas de intervención factibles para la retención.

PALABRAS CLAVE: Deserción. Retención. Categorías de análisis. Licenciatura.

INTRODUCCIÓN

El problema de la deserción escolar en México ha sido y sigue siendo preocupante al considerar la relación entre las cantidades de alumnos que ingresan a un nivel escolar y cuántos lo terminan. En cualquier institución educativa es necesaria la intervención docente para lograr el mayor índice posible de retención y de eficiencia terminal, la cual si bien es prácticamente imposible mantener el cien por ciento de la población escolar de inicio, la meta en la tarea nada fácil es lograr que los números brutos entre los alumnos que ingresan y los que terminan certificados o titulados sean lo más parecido posible.

Durante el último proceso de acreditación de calidad del programa de la Licenciatura en Letras hispánicas, de la Universidad de Guadalajara, comprendido entre 2010 y 2014 de parte del Consejo para la Acreditación de Programas Educativos en Humanidades, COAPEHUM, uno de los autores de este trabajo fue el responsable de recolectar y organizar las evidencias correspondientes a la categoría 2, sobre *Estudiantes*. En esta categoría se debía dar cuenta, entre otros aspectos, de la trayectoria escolar de los estudiantes con sus componentes sobre admisión, ingreso, reprobación, deserción, eficiencia terminal y titulación.

Para satisfacer la demanda de los indicadores del programa de acreditación encontramos que, tal como sucede en las instituciones de gran tamaño, existe la información, pero difícilmente está sistematizada o concentrada, lo cual condiciona a

quien la requiere a buscarla en diversos espacios y fuentes, tanto del control escolar del centro universitario como del departamento escolar de la licenciatura en turno. También encontramos casos en los que las administraciones escolares contaban con la información, sin embargo ésta no siempre estaba a la disposición de quien la solicitaba, por lo que su indagación se volvía acuosa y había que encontrar los caminos que permitieran obtenerla. Al fin, investigadores...

Esta escasez de insumos organizados y sistematizados despertó en nosotros el interés por estudiar la trayectoria escolar de los estudiantes e intentar encontrar las voces que desde los datos arrojaran pistas de intervención *ex profeso* para esta licenciatura. La deserción escolar es uno de los problemas que tocan los estudios de trayectoria, pero la retención o permanencia también ha de considerarse en dichos estudios, ya que son los estudiantes activos quienes tienen la comprensión de los datos, más que los archivos duros. Invariablemente se espera que en los centros escolares la numeralia de retención sea muy superior a la de deserción, de lo contrario se estaría planteando un problema serio en la institución.

Nuestra tesis es que la información sobre la deserción escolar no es exclusiva de quienes han dejado los estudios universitarios -quienes ciertamente son la fuente directa de información, puesto que ya vivieron el hecho como tal- sino que los estudiantes activos cuentan con expectativas académico-profesionales y vivencias escolares desde las cuales fortalecen o debilitan sus perspectivas de permanencia. Esta información es valiosa tanto para el análisis y prevención de la deserción, como para comprender la retención en la carrera universitaria y actuar en consecuencia.

SUSTENTACIÓN TEÓRICA Y METODOLÓGICA

1. Perspectiva teórica

Definamos los términos. El *Diccionario de la lengua española* (Edición del Tricentenario, 2014) define **deserción** como “desamparo o abandono que alguien hace de la apelación que tenía interpuesta.”ⁱⁱ Apegándonos a esta definición entendemos que la deserción escolar es el abandono de los estudios cualesquiera que sean los motivos o las causas que lo provocan, por lo que en este espacio no discutiremos desde qué momento se considera desertor a quien abandona los estudios, simplemente asumimos que un estudiante adquiere tal denominación en el momento en que abandona sus estudios.

En cuanto a la retención o permanencia, estamos de acuerdo, por su precisión, con Érika Himmel (2002, p. 94): “Por **retención** se entiende la persistencia de los estudiantes en un programa de estudios universitarios hasta lograr su grado o título.” Tampoco importa cuánto tiempo tarden en obtener el grado, sino que hayan permanecido en sus estudios hasta terminar los créditos del plan de estudios y titularse como profesionistas.

Otro punto de la trayectoria es el rezago en los estudios de licenciatura. Si bien la deserción es un problema serio por las implicaciones que acarrea, cuando hablamos de rezago lo podemos hacer en dos sentidos: un rezago “temporal” que no entraña mayor problema en los programas académicos que se cursan por créditos, ya que un estudiante puede elegir la ruta de su formación profesional acorde a sus posibilidades temporales para cursarla y alargar los semestres que necesite para terminar la carrera, sin que ello signifique necesariamente rezago académico por bajo nivel. En cambio, si un estudiante se retrasa en el cumplimiento de los requerimientos de aprobación en las unidades de aprendizaje específicas que cursa en un semestre y muestra bajo rendimiento escolar y logros deficientes de aprendizaje en su trayectoria escolar, entonces sí podemos hablar de rezago académico y, por tanto, clasificarlo en riesgo de deserción.

En la licenciatura en Letras Hispánicas, la cantidad de alumnos que dejan la carrera en los dos primeros semestres es mayor que en los siguientes, lo cual coincide con una de las heurísticas de los investigadores que participaron en el estudio sobre el tema en ANUIES (2007, p. 14). Punto que retoma en 2009 Alejandra Romo López, entonces Directora de investigación de la ANUIES: “Las principales dificultades académicas se manifiestan durante el primer año de la licenciatura, periodo en el cual fenómenos como el rezago y la deserción escolar cobran mayor fuerza.”ⁱⁱ La deserción en letras durante los dos primeros semestres alcanza en promedio el diez por ciento y alcanza a duplicarse en el transcurso de la carrera.

El abandono escolar –parcial o total- puede ser considerado un fracaso para el centro escolar, la familia, la sociedad y el estado. Es verdad que tanto el término exitoso de los estudios universitarios para la formación profesional como el abandono de los mismos es un fenómeno complejo en el que intervienen factores personales, familiares, sociales, económicos y políticos, tal vez en pocos casos sólo imputables al individuo.

Carlos Manuel García (2012) se pregunta qué es lo que fracasa en el fracaso de lo escolar. Sostiene un sesgo de perspectivas sobre el fenómeno cuando éstas se reducen a la dimensión ética de la culpa del fracaso y/o a la dimensión técnica sobre la eficacia del sistema educativo o de sus representantes institucionales, que él denomina determinantes de segundo orden. En el primer argumento de su ensayo sostiene que la deserción escolar “muestra la construcción de un sistema que lleva incorporada en su estructura la constante de la deserción funcionalmente ‘diseñada’ para su operación, en este sentido, la ‘deserción’ no es un problema, en realidad es resultado de un diseño” (p. 33). La deserción, entonces, no es un problema de orden funcional sino estructural, en el que hay que entender que la estructura del sistema genera sus propias redes de composición económica y social y en la que el éxito o fracaso de un individuo en los estudios universitarios se justifica más bien en el orden funcional del desempeño personal que en el orden estructural, imputando al individuo el peso de la responsabilidad en tanto se exime de la misma a los niveles estructurales del sistema que lo sostiene.

Si en el mundo cada vez es mayor el número de estudiantes que acuden a las universidades para cursar una licenciatura y prepararse para el mundo laboral, la estructura económica también garantiza la mano de obra para la subsistencia de la economía con la producción de bienes. La *economización* de la educación apunta con claridad: si quienes terminan sus estudios universitarios no tienen garantizado un buen empleo y salario, los que no terminan pasan a la manufactura o al subempleo. He aquí las estructuras del sistema. Muchos jóvenes persiguen su vocación, otros siguen el curso de la escolarización porque es lo que toca, otros “carecen de un rumbo definido cuando empiezan la carrera, por lo que una gran parte abandona enseguida los estudios. Otros se gradúan sin tener idea clara de lo que harán después” (Robinson, 2015, p. 47).

Mientras los estudiantes cursan sus estudios universitarios, se conjugan factores de diversa índole y envergadura funcional y estructural, pero los modelos clásicos para analizar la deserción y retención se focalizan más en lo funcional y tocan si acaso tangencialmente lo estructural. Al respecto, Érika Himmel König (2002), sintetizó seis de estos modelos desde los cuales puede ser analizado el fenómeno. El primero es el modelo integral, de St. John, Cabrera, Nora y Asker (s/f) que considera los enfoques psicológicos, económicos, sociológicos, organizacionales y de interacción para el estudio del problema. El segundo modelo es de índole psicológica, planteado por Fishbein y Ajzen (1975) y ampliado por Atinassi (1986), el cual vincula las creencias, actitudes y comportamientos del individuo en el abandono escolar. El tercero, establecido por Ethington (1990) y basado en las “conductas de logro”, de Eccles *et al* (1983) postula que las variables de desempeño académico previo, el respaldo familiar, así como el autoconcepto y las perspectivas de éxito, influyen altamente en la persistencia o en la deserción.

El modelo sociológico de Spady (1970), que es el cuarto, tiene su fundamento en la teoría del suicidio de Durkheim, quien postula que el suicidio resulta de la ruptura del individuo con el sistema social por su imposibilidad de integrarse a la sociedad. Así, la deserción escolar sería resultado de la no integración de los estudiantes en el entorno educativo. El quinto modelo considera tres enfoques: el económico, el organizacional y el de integración del estudiante. El enfoque económico enfatiza la relación costo beneficio. El enfoque organizacional plantea la relación entre las expectativas de los estudiantes y lo que les proporciona la institución en las áreas de servicios, docencia, calidad e infraestructura. Finalmente, el enfoque de integración y adaptación del estudiante a la institución, se basa en la teoría del intercambio de Tinto (1975) y Nye (1979) quienes consideran tres períodos o etapas que parten de la premisa de que si los estudiantes perciben mayores los beneficios institucionales que el costo personal, persisten, si no, desertan.

Con base en los cinco modelos teóricos de análisis que sintetiza Himmel, hemos diseñado un esquema con siete categorías integradoras a considerarse en el estudio de la permanencia y deserción universitaria en el contexto de las estructuras sociales, económicas y políticas que impactan la educación en la formación

profesional, a saber: 1) Los factores psicosociales, 2) La trayectoria académica, 3) El capital de recursos, 4) Las aspiraciones y expectativas, 5) Las competencias relacionales, 6) El nivel de compromiso y 7) El nivel de satisfacción:

CATEGORÍAS PARA EL ANÁLISIS DE LA DESERCIÓN Y RETENCIÓN (Gabino Cárdenas Olivares, 2016)



Si bien las categorías de análisis y componentes que se proponen aplican de manera individual para los estudiantes, éstas se vinculan necesariamente con las estructuras del sistema y su teleología educativa, puesto que de ellas se derivan las políticas y las economías que la sostienen. En este sentido, el estudio a nivel institucional puede ofrecer en lo micro elementos clave para la comprensión de la deserción ya que las instituciones y los centros escolares en su organización y operación reproducen las estructuras y funcionan acordes a ellas. La deserción escolar supone un contexto macro que en muchos casos la determina, pero también en muchos otros los estudiantes las sobreponen y las rebasan. Así, la carrera universitaria implícitamente es un trayecto de supervivencia en el que se entrecruzan las competencias personales con las estructuras del sistema. Lo ideal sería el éxito de todos con el cien por ciento de eficiencia terminal, lo cual aún no es posible en ningún sistema educativo del planeta.

2. Metodología

En este trabajo, que es parte de un estudio más amplio, se presentan datos sobre la deserción vista por terceros, es decir, por aquellos estudiantes de la licenciatura en Letras Hispánicas que la cursan actualmente. Hablan de la deserción no de manera analítica ni crítica, sino meramente descriptiva desde lo que saben o han escuchado de hechos consumados por la deserción de algunos de sus compañeros o, bien, desde la posibilidad personal de abandonar los estudios universitarios. Este modo de acercarnos al problema tuvo la intención de que los estudiantes arrojaran información en la que no sintieran comprometida su persona, sino que ellos, al dar información

sobre otros o sobre una posibilidad personal de abandono, generaran datos que hablaran y proporcionaran pistas de intervención factibles para la retención.

Las preguntas guía de la investigación son: 1. ¿Cómo se construye en los estudiantes la permanencia o el abandono de los estudios? 2. ¿Cuáles son los factores que intervienen para que un estudiante de la licenciatura en Letras Hispánicas permanezca o abandone sus estudios? 3. ¿Son previsibles y predecibles la permanencia y eficiencia terminal y la deserción escolar de los alumnos de la licenciatura en Letras Hispánicas?

Los objetivos de la misma: 1. Analizar cómo se construye la permanencia o el abandono escolar en los estudiantes de LLH; 2. Identificar los factores que llevan a los estudiantes de la licenciatura en Letras Hispánicas, LLH, a permanecer en sus estudios o bien a abandonarlos; 3. Determinar la posibilidad de predicción de retención, eficiencia terminal y deserción de la población estudiantil.

Partimos del supuesto de que la deserción estudiantil es una construcción constante en la que los factores estructurales y personales se entrecruzan diacrónica y sincrónicamente en la vida de los estudiantes, por lo que el estudio de los mismos posibilita la predictibilidad y el diseño de estrategias que reduzcan la deserción y favorezcan la eficiencia terminal

El instrumento encuesta base de los datos que aquí se presentan fue contestado por 214 estudiantes: 119 mujeres [56%], 74 hombres [34%] y 21 estudiantes que se consideraron de sexo diferente [10%]. Los participantes proporcionaron información acerca de las causas, razones o motivos de su retención o permanencia, así como de posible deserción.

RESULTADOS

1. Datos de población escolar

Con base en los resultados principales de la Encuesta Intercensal del INEGI (2015), tenemos que la población escolar en México está conformada de la siguiente manera: el 97.7% de las niñas y niños de 6 a 11 años está cursando la primaria (9 de cada 10), el 93.3% de las niñas y niños de 12 a 14 años asisten a la secundaria (8 de cada 10), el 73.2% de los adolescentes de 15 a 17 años cursan la media superior (7 de cada 10) y el 31.5% de los jóvenes de 18 a 24 años cursa el nivel superior (3 de cada 10).

La Estadística Institucional 2015-2016, de la Universidad de Guadalajara, que en marzo de 2016 presentó el Rector General, Itzcóatl Tonatiuh Bravo Padilla, indica en estudios de licenciatura una población total de 109,739 con 56,847 mujeres [51.80%] y 52,892 hombres [48.20%] (p. 24). En el Centro Universitario de Ciencias Sociales y

Humanidades, CUCSH, la población se conforma de 6,550 mujeres [55.43%] y 5,267 [44.47%] hombres, para un total de 11,817 alumnos (p. 25). La licenciatura en Letras Hispánicas tiene una población total de 484 estudiantes, de los cuales 321 son mujeres [66.32%] y 163 son hombres [33.68%] (p. 47).

Respecto de los índices de retención y deserción (p. 139), en el calendario escolar 2015A estos fueron de 0.9351 y 0.0649 [93.51% y 6.49%], respectivamente. En el calendario 2015B los índices se reportan del 0.9141 y 0.0859 [91.41% y 8.59%], respectivamente.

Este es el primer estudio sobre deserción escolar en la licenciatura en Letras Hispánicas. La muestra de 214 estudiantes -aleatoria y voluntaria- representa el 44.21% de la población total activa. En un estudio más detallado la distinción del género permitiría relacionar posibilidades de permanencia y abandono según los planes académicos y/o las razones por las que mujeres, hombres y otros continuarían en la licenciatura o la abandonarían en algún momento de su carrera. La muestra varía en cada semestre. La siguiente tabla desglosa su conformación, en donde S=Semestre en curso, M=Mujeres, H=Hombres y SD=Sexo Distinto:

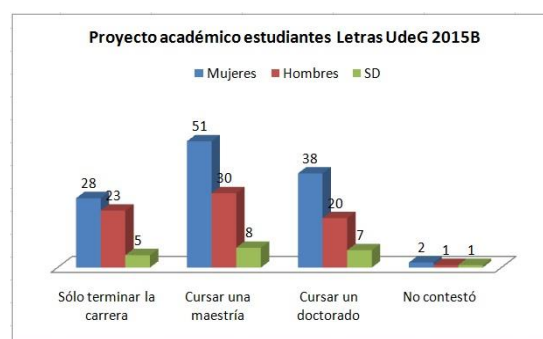
Conformación de muestra. Estudiantes de Letras 2015 B																																									
S1			S2			S3			S4			S5			S6			S7			S8			S9			S10			S11			S12			S15			Egresado		
M	H	SD	M	H	SD	M	H	SD	M	H	SD	M	H	SD	M	H	SD	M	H	SD	M	H	SD	M	H	SD	M	H	SD	M	H	SD	M	H	SD	M	H	SD			
16	4	2	15	5	3	13	11	2	12	6	0	9	7	0	7	4	0	21	17	3	3	2	4	10	7	5	10	6	2	2	1	0	1	2	0	0	1	0	0	1	0

Tabla 1. Conformación de la muestra. Estudiantes activos Letras 2015B

Se preguntó a los estudiantes activos acerca de los planes académicos que tienen en este momento, lo cual arroja información *a priori* sobre posible eficiencia terminal. 56 sólo terminar la licenciatura [26%], 89 cursar una maestría [46%] y 65 cursar hasta el doctorado [30%]. 4 no contestaron [2%]. En términos generales podría suponerse en un 72% al menos de retención y eficiencia terminal, debido a que los estudios de posgrado requieren el grado, más los que lo obtengan con planes de sólo licenciatura.



Gráfica 1. Proyecto académico estudiantes

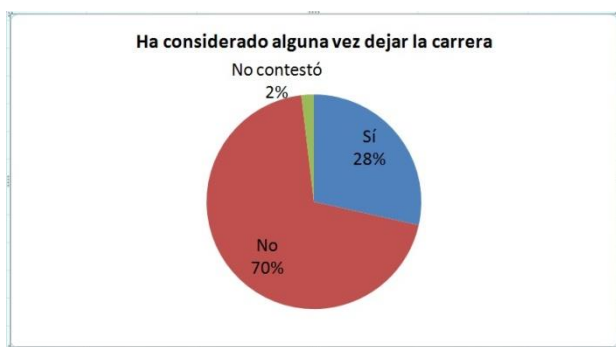


Gráfica 2. Proyecto académico estudiantes por sexo

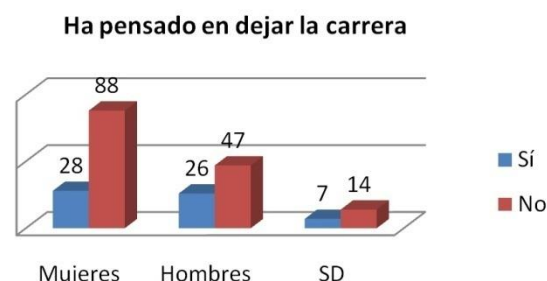
Estos datos dan una proyección actual de retención escolar del 98% del total de la muestra y los planes de cursar al menos un posgrado expresa la necesidad de continuar la formación profesional a largo plazo y en profundidad. Si esta proyección

fuese factible en su realización, se tendría una proyección académica de permanencia bastante sólida en la población actual de la licenciatura.

Sin embargo, esta proyección académica de la muestra ha de relacionarse con 61 estudiantes que durante sus estudios han considerado alguna vez dejar la licenciatura, lo cual representa el 28% más el 2% correspondiente a 4 estudiantes que no contestaron, lo que hace el 30% de posible abandono escolar. De igual manera este porcentaje habrá de relacionarse con el porcentaje real de deserción escolar en la licenciatura. Así, la sola expresión de los planes académicos de terminación de estudios o de cursar maestría o doctorado no garantiza *per se* la terminación de los estudios de licenciatura ni la eficiencia terminal. Sin embargo el 70 % de los encuestados (149 estudiantes) dice no haber considerado dejar la licenciatura, dato que habrá de ser relacionado con el porcentaje real de población que termina la carrera. A continuación se presentan las gráficas respectivas en cantidades brutas, porcentajes y por sexo:



Gráfica 3. Porcentaje que ha considerado desertar



Gráfica 4. Estudiantes que han considerado desertar

Las causales posibles de abandono por las cuales los estudiantes dejarían la licenciatura, con los porcentajes respectivos son:

2015 B		
Causas posibles de abandono	Frecuencia	Porcentaje
1. Problemas económicos en familia	19	28%
2. Ganar dinero antes que estudiar	2	3%
3. No le gusta la licenciatura	1	2%
4. No gustan las materias	3	4%
5. No le gusta la didáctica de los maestros	18	27%
6. Posible cambio de carrera	16	24%
7. Embarazo	0	0%
8. Otro	8	12%

Tabla 2. Causas posibles de abandono escolar en estudiantes activos Letras

La tabla muestra la relación de frecuencia y porcentaje de factores objetivos y subjetivos que podrían ser causa de deserción: problemas económicos

predominantes en la vida de los estudiantes como el factor objetivo fundamental y si se suman los puntos 1 y 2 relacionados con este factor, da un total del 31%. Por otra parte, la percepción sobre cómo enseñan los maestros es un factor subjetivo de satisfacción y vínculo con la carrera, más si se agregan los puntos 3 y 4, que tienen qué ver con el no gusto por la licenciatura en general y por las materias en particular, esto da un 33%, con la posibilidad de cambio de carrera por estos dos factores. Ninguno de los encuestados ve el embarazo como posible causa de abandono escolar, no porque no lo sea, sino porque en su imaginario no consideran este factor.

En el apartado *otro motivo*, 8 estudiantes reportan los siguientes:

1. (La licenciatura) No cumple completamente con mis expectativas, tengo más habilidades que puedo explotar (*Nivel de satisfacción, NS*).
2. Por lo lejos que vivo y por el campus nuevo que queda el doble de lejos (*Capital de recursos, CR*).
3. Si tuviera que regresar a mi antigua carrera (*Aspiraciones y expectativa*).
4. No he pensado desertar, pero...
5. Trabajo (*CR financieros*).
6. Problemas de salud (*CR biológicos*).
7. Cada fin de semestre, je, je. Luego se me pasa (*NC Nivel de compromiso*).
8. Ya la dejé y volví (*NC*).
9. No me gustan algunas materias (*NS*).
10. Problemas emocionales y familiares (*FPS Factores psicosociales*).
11. Trabajar y dificultad para titulación (*CRf*).

Estos once motivos son también posibilidades de deserción. Los puntos 2, 5, 6, 10 y 11 plantean problemas externos que pudieran salir del control de los estudiantes. Los puntos 1, 7 y 9 expresan aspectos subjetivos que ponen en riesgo la permanencia en la licenciatura, por alto grado de insatisfacción. Los puntos, 3, 4 y 8 también manifiestan insatisfacción, aunque en grado menor, pero con la posibilidad de incrementarse. Las categorías de análisis predominantes refieren el nivel de satisfacción y al capital de recursos.

También se preguntó a los encuestados si conocían a estudiantes de la licenciatura que abandonaron sus estudios. 167 contestaron que sí, 48 respondieron que no. A quienes contestaron afirmativamente se les preguntó si conocían las causas o motivos respectivos. 118 respondieron que sí conocían las causas 49 que no. Los 118 estudiantes que reportaron conocer las causas de abandono escolar de sus compañeros de licenciatura, reportan las que se muestran en la tabla 3.

Causas de abandono de estudiantes que dejaron la licenciatura (terceros)

Causas reales de abandono escolar	Frecuencia	Porcentaje
1. Problemas económicos en familia	31	18%
2. Ganar dinero antes que estudiar	14	8%
3. No gustó licenciatura	29	17%
4. Cambio de carrera	67	39%
5. Pensó que no era necesario estudiar	5	3%
6. Drogadicción o alcoholismo	4	2%
7. Embarazo	6	4%
8. Accidente o enfermedad	0	0%
9. Matrimonio	1	1%
10. Otro	13	8%

Tabla 3. Causas de abandono de estudiantes que dejaron la licenciatura (terceros)

Nuevamente, el mayor porcentaje de abandono real se encuentra en dos factores: el objetivo, que tienen que ver con los problemas económicos en la familia (*Capital de recursos*), mostrado en el punto 1, con el 18%, al cual si le sumamos el punto 2 (ganar dinero antes que estudiar), da un porcentaje total del 26%. El factor subjetivo, está reportado en el punto 3: “no le gustó la licenciatura” (*Nivel de satisfacción*), con el 17%. La suma de los porcentajes de estos dos factores es el 43%. De este total, el 39% cambió de carrera (*Aspiraciones y expectativas*), quizás a una con mejores perspectivas económicas o a otra del área de las humanidades, por cuestión vocacional. Esto significa que el 4% de estudiantes que abandonaron sus estudios ya no continuaron estudiando, lo cual es coherente con el 3% que reporta el punto 5, sumado con el punto 6 relacionado con problemas de drogadicción o alcoholismo que muestra el 2% (*Capital de recursos*). El embarazo como causa de deserción, punto 7, ya aparece como causa real de abandono con un porcentaje del 4%. El matrimonio 1% y otra causa reporta el 8% (*Aspiraciones y expectativas*).

Otras causas o motivos de deserción –relacionadas con las categorías de análisis– que dicen saber trece estudiantes respecto de quienes abandonaron la licenciatura son:

1. Le gustaba la licenciatura, mas no las materias (*Nivel de satisfacción*).
2. La carrera no llenó sus expectativas (*Nivel de satisfacción*).
3. No quería ser parte del "sistema" (*Nivel de compromiso*).
4. No le gustaba el desinterés y pereza que los profesores tenían al momento de dar sus clases. Creía que perdía el tiempo. Le parecía que los profesores estaban desmotivados. (*Nivel de satisfacción*).
5. No pudo acomodar horarios de trabajo con clases (*Capital de recursos*).
6. Desánimo por la didáctica de algunos profesores (*Nivel de satisfacción*).
7. Problemas familiares [su familia no quería que estudiara esta carrera] (*Factores psicosociales*).
8. Enfermedad grave de un familiar (*Factores psicosociales*).
9. Se mudó a Estados Unidos (*Aspiraciones y expectativas*).
10. Continuó con la misma carrera en la UNAM (*Aspiraciones y expectativas*).
11. Porque sus familias viven lejos y se sentían solas. Les fue difícil

- mantenerse aquí [Cancún y Aguascalientes] (*Factores psicosociales*).
12. Ya tenía una licenciatura terminada y prefirió trabajar en ese ámbito (*Aspiraciones y expectativas*).
 13. El sistema de algunos maestros al mostrarse cerrados a opinión. Ciertas clases no "generan" interés (*Nivel de satisfacción*).
 14. La licenciatura no cumplió sus expectativas (*Nivel de satisfacción*).
 15. Trabajar y dificultad para titulación (*Capital de recursos*).

Estas 15 causas de abandono escolar, las que aparecen con mayor frecuencia en contenido son los puntos 1, 2, 3 y 14 refieren *insatisfacción*, al igual que los puntos 4, 6 y 13 que refieren la actitud y didáctica de los profesores. Los puntos 5, 12 y 15 tienen relación con problemas económicos (*Capital de recursos*) y los cinco puntos restantes, del 7 al 11, con diversas causas ya identificadas.

APORTES A MODO DE CONCLUSIONES

1. Quienes han abandonado los estudios se constituyen en los informantes directos en los estudios de deserción escolar, por ser quienes la han consumado. Sin embargo, la información de los estudiantes activos en una licenciatura es valiosa para entender las problemáticas de la formación profesional. Conviene que los estudios de retención y deserción también consideren la voz de quienes cursan la carrera, ya que cuentan con experiencias de vida cotidiana y expectativas profesionales que fortalecen o debilitan su permanencia escolar y que son base en la construcción gradual para su permanencia o abandono.
2. El abandono escolar merece atención prioritaria en el ámbito educativo, debido a que el problema tiende a explicarse por causas atribuibles sólo a los estudiantes, aun cuando el problema se origina en las estructuras del sistema socioeconómico y político que genera sus niveles de composición social en función de la necesidad de producción y consumo económico predominante.
3. Las siete categorías de análisis y sus componentes para el estudio de la retención y deserción que proponemos (Factores psicosociales, Trayectoria académica, Capital de recursos, Aspiraciones y expectativas, Competencias relacionales, Nivel de compromiso y Nivel de satisfacción), si bien en el nivel micro funcional ofrecen elementos claves para identificar las causas de mayor impacto en ambos fenómenos, y aunque se vinculan necesariamente con las estructuras del sistema y su teleología educativa, todavía no son suficientes para identificar las causas estructurales del problema. En este sentido, se requieren estudios que pongan la mirada en el orden macro de lo estructural.
4. La carrera universitaria es un trayecto de supervivencia escolar en la formación profesional. En este trayecto se entrecruzan las competencias personales de los estudiantes con las estructuras del sistema, por lo que la retención y la deserción son

resultado de una combinación tanto de esas competencias como de la posición que - mientras cursan sus estudios- van asumiendo en las estructuras sociopolíticas del centro escolar; estas combinaciones hasta cierto punto son predictivas del éxito o del fracaso escolar y profesional. Indagar estos factores en la población estudiantil posibilitaría predictibilidad en ambos sentidos, y desde ahí se podrían generar estrategias para lograr la mayor retención posible.

5. El estudio de “lo institucional” puede ofrecer elementos explicativos para la comprensión del problema planteado, ya que la organización y operación de las instituciones y los centros escolares reproducen las estructuras del sistema y funcionan acordes a ellas. Tanto la permanencia escolar como el abandono de los estudios supone un contexto macro que en muchos casos determina lo uno o lo otro, pero también en tantos otros casos los estudiantes se superponen al contexto y lo rebasan. Así, los estudios explicativos y comprensivos del fenómeno son necesarios para el entendimiento y comprensión de este fenómeno educativo.

BIBLIOGRAFÍA

- Bravo Padilla, I.T. (2016). *Estadística institucional 2015-2016*. Guadalajara, México: Universidad de Guadalajara.
- Cesjal-UdeG (2012). *Jalisco a futuro, construyendo el porvenir 2012-2032*. Reporte de indicadores de Jalisco. Recuperado de http://www.ceed.udg.mx/sites/default/files/INDICADORES_JAL_2032_AREA_3.pdf
- Dzay Chulim, F. y Narváez Trejo, O. M. (2012). *La deserción escolar desde la perspectiva estudiantil*. México: La Editorial Manda.
- García González, C. M. (2012). “Ensayo sobre el fracaso de lo escolar. ¿Qué es lo que fracasa. Siete argumentos”, en *Revista de Educación y Desarrollo*, 22, julio-septiembre de 2012, pp. 31-38.
- Himmel Konig, E. (2002). Modelos de análisis de la deserción estudiantil en la educación superior. *Revista Calidad en la Educación*. Santiago: Consejo Superior de Educación. Chile. N° 17: 91-108. Recuperado de <http://www.alfaguia.org/alfaguia2/files/1318958524Modelo%20de%20analisis%20de%20la%20desercion%20estudiantil%20en%20la%20educacion%20superior.pdf>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2015). *Encuesta intercensal 2015. Principales resultados*. México: INEGI. Recuperado de http://www.inegi.org.mx/est/contenidos/proyectos/encuestas/hogares/especiales/ei2015/doc/eic_2015_presentacion.pdf
- Proyecto ALFA-GUIA DCI-ALA/2010/94 (2013), *Marco conceptual sobre el abandono*, Antioquia, Colombia: ALFA-GUIA.
- Robinson, K. (2015). *Escuelas creativas. La revolución que está transformando la educación*. México: Grijalbo.
- Romo López, A. [Coord] (2007). *Retención y deserción en un grupo de instituciones mexicanas de educación superior*. México: ANUIES.

Educación en el ámbito penitenciario femenino de Sinaloa, México⁴⁴

Ana Imelda Coronel Cabanillas
imeldacoronel@hotmail.com

RESUMEN:

La investigación denominada “Educación en el ámbito penitenciario femenino de Sinaloa, México” tiene como objetivo conocer las necesidades y obstáculos que tienen para estudiar las mujeres presas en Sinaloa. El enfoque es cualitativo y siguiendo los principios de Taylor y Bodgan (1987) se realizó la entrevista en profundidad a 20 mujeres reclusas en los centros penitenciarios de los municipios de Culiacán, Mazatlán y Ahome del estado de Sinaloa. Con base a los resultados de las entrevistas realizadas, se puede concluir que la educación que se imparte en el sistema penitenciario de Sinaloa no responde a las necesidades de las reclusas, ya que sólo ofrece a estas mujeres programas educativos para el nivel básico (primaria y secundaria) y actualmente tienen obstáculos para acceder a estudios del nivel medio superior y superior. Además, la formación educativa es técnica con actividades “estereotipadas” como corte y confección, cultura de belleza y bordado que reproducen una segmentación ocupacional tradicional. Un sentir general de las entrevistadas es la falta de dinero para adquirir el material de los cursos y que su antecedente penal pese más que su profesión o los conocimientos que han adquirido en prisión.

PALABRAS CLAVE: Educación, centros penitenciarios, reclusas, Sinaloa.

INTRODUCCIÓN

La educación es un derecho humano y un componente indispensable para el progreso económico y social de cualquier nación. Se define como “el proceso de socialización de los individuos, a través del cual una persona desarrolla sus capacidades cognitivas y físicas para poder integrarse plenamente a la sociedad que la rodea” (ABC, 2016).

Flórez (1999, p. 20) se refiere a la educación como el proceso social mediante el cual una sociedad asimila a sus nuevos miembros incorporándolos a sus valores, reglas, pautas de conocimiento, saberes, prácticas, ritos y costumbres que las caracterizan, pero aclara que la educación no sólo debe de cumplir con la función de adaptación social, sino a través de ella se debe sembrar en los individuos inquietudes, preguntas, espíritu crítico, de conjetura y creatividad que les permita rescatar de sí mismo lo más valioso, sus talentos y capacidades innovadoras, su potencial como personas, su compasión y su solidaridad.

En México, el derecho a la educación está asentado y regulado en el artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (2016, pp. 28- 29), en el cual se establece que

⁴⁴ Este es un avance de la investigación “La educación en los centros penitenciarios femeninos de Sinaloa” y fue posible gracias al apoyo institucional y financiero del Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP) con el número de oficio de la carta de liberación DSA/103.5/15/ 6838.

Toda persona tiene derecho a recibir educación. El nivel preescolar, primaria y secundaria conforman la educación básica, ésta y la media superior serán obligatorias. La educación que imparta el Estado tenderá a desarrollar armónicamente las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria y la conciencia de la solidaridad internacional en la independencia y la justicia.

Aunque al sistema educativo mexicano se le reconocen avances y logros, todavía se advierte la necesidad de una transformación sustancial que respondan con una educación incluyente a los sectores marginados y desprotegidos de la sociedad. Entre los grupos vulnerables y abandonados de la población con necesidades educativas se encuentran las personas internadas en los centros penitenciarios, quienes a partir de su ingreso al sistema carcelario con la privación temporal de su libertad- son proclives a una nueva marginación- la exclusión educativa en sus años de prisión.

Según el estudio “Educación en prisiones de Latinoamérica” que realizó la Organización de las Naciones Unidas para la Educación (UNESCO, 2008), la educación es uno de los factores primordiales para la reinserción social, puede producir cambios fundamentales en el ámbito personal de los alumnos y alumnas en prisión, “al mismo tiempo que aumenta en un 83% las posibilidades de rehabilitación y resocialización”, sin embargo, y a pesar de que la educación es la médula de la rehabilitación, resulta paradójico que los centros de reclusión femeniles en México no cuentan con la infraestructura y material suficiente para garantizar este derecho.

Feria (2013) sostiene al respecto que

El sistema penitenciario sólo ofrece a las mujeres programas educativos para el nivel básico, impidiéndoles el acceso al nivel medio superior y/o superior. Además, generalmente sólo se proporciona formación técnica en actividades estereotipadas como costura, corte de cabello y pequeños trabajos artesanales, que son tomados por las internas como terapia ocupacional que como un medio a futuro para desempeñarlo como un trabajo formal una vez que logren la libertad.

En el caso de Sinaloa y de acuerdo a la información proporcionada por la Secretaría de Seguridad Pública (SSPS, 2016), en el estado hay 243 mujeres presas por delitos del fuero común y federal que se enfrentan con diversos obstáculos para acceder a la capacitación del trabajo, educación y atención médica.

Con base en lo anterior y evocando el artículo 18 del Mandato Constitucional Mexicano que establece la obligatoriedad del Estado para brindar educación, salud y deporte como medios para lograr la reinserción social del sentenciado, se debe pugnar para que las autoridades del sistema penitenciario en coordinación con las educativas garanticen este derecho a los y las internas, y pongan a su disposición, al menos, la educación básica y media superior, ya que dentro del sistema penal, al sentenciado y sentenciada le asiste el derecho a reincorporarse a la sociedad una vez que haya cumplido su condena; por lo que el Estado tiene la obligación de proporcionarles los medios para su tratamiento y ello les permita asegurarse un futuro mejor cuando recuperen su libertad.

Planteado el problema en estos términos, las preguntas centrales que orientaron esta investigación fueron las siguientes:

¿Cuáles son las necesidades educativas de las mujeres reclusas en los centros penitenciarios de Sinaloa? Y ¿Qué obstáculos tienen las reclusas en Sinaloa para estudiar?

El sistema penitenciario en México

En México existen aproximadamente 431 centros penitenciarios y con base a los datos oficiales de la Secretaría de Seguridad Pública en sus Estadísticas del Sistema Penitenciario Federal para finales de 2015, la población en prisión superaba los 260 mil, es decir hay más de un cuarto de millón de presos en México, de los cuales solamente el 51% han recibido alguna sentencia. En cuanto a la distribución por género, el 4. 59% (11, 934) de la población penitenciaria son mujeres.

De acuerdo a los resultados del Diagnóstico Nacional de Supervisión Penitenciaria (DNSP, 2016) los estados con las calificaciones más bajas en sus sistemas penitenciarios son Quintana Roo, Nayarit, Tabasco, Sinaloa y Tamaulipas. La Comisión Nacional de Derechos Humanos (CNDH, 2015) a través del documento denominado “La sobrepoblación de los centros penitenciarios de la república mexicana. Análisis y pronunciamiento” denunció el problema de la sobrepoblación en el sistema penitenciario

... actualmente hay una sobrepoblación penitenciaria del 25.4%, lo que significa que en las 388 prisiones mexicanas hay una capacidad para 203 mil 084 personas, pero habitan en ella 254 mil 705 internos, por lo que existen 51 mil 705 presos que no cuentan con un espacio digno de habitabilidad.

Con respecto a la situación de los reclusorios femeniles, Feria (2013) señala que en México hay diez centros con capacidad para mil 564 mujeres, lo que representa únicamente el 8.5% de las mujeres reclusas. Esta carencia de instalaciones provoca marginación y así lo plantea el mismo autor en su obra “La reinserción social en México” (2013, p. 48)

La carencia de instalaciones provoca que la población femenil sea distribuida en los demás centros penitenciarios denominados mixtos. En dichos lugares, las mujeres son alojadas en secciones o pabellones marginalizados e improvisados con altas tasas de hacinamiento- en ocasiones incluso su estancia se reduce a un cuarto bajo las escaleras o a una sección dentro del área varonil-.

Así, dentro de estos centros de reclusión penal, no solo se violenta lo estipulado en el artículo 18 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos que establece la separación entre hombres y mujeres, sino también se descuida a grupos en situación de vulnerabilidad que requieren una atención adecuada y particular, como son: las mujeres embarazadas, de la tercera edad o con alguna discapacidad física y mental que están encarceladas en México.

Los presos son las personas encarceladas, que se han visto excluidos de manera consciente e intencionada de la sociedad, por haber cometido delitos contra las

personas, la propiedad y los valores socialmente aceptados. Asimismo, el término encarcelamiento se refiere “a la reclusión de un individuo en prisión, que se presume o se comprobó que ha cometido un delito” (ABC, 2016). En este aspecto, Wacquant (1999) señala que la cárcel es el lugar en el cual terminan aquellas personas que, en su mayoría, no han tenido educación, trabajo, salud y ningún tipo de garantía que los convierte en seres proclives a la exclusión, la marginalidad y la violencia.

Aunque la cárcel legalmente se considera justificada y tiene por objetivo mantener en cautiverio a quienes no han respetado la ley establecida por una sociedad, no debe llevar consigo una privación adicional de los derechos civiles, entre los que destaca el derecho a la educación. En este aspecto, El Consejo Económico y Social de las Naciones Unidas en su resolución del 24 de mayo de 1990 (p. 3) recomendó que “todos los reclusos debían gozar de acceso a la educación, con inclusión de programas de alfabetización, educación básica, formación profesional, actividades creadoras, religiosas y culturales, educación física y deportes, educación social, enseñanza superior y servicios de bibliotecas”.

En esta misma asamblea, la ONU (1990) destacó entre los principios básicos “crear condiciones que permitan a los reclusos realizar actividades laborales remuneradas y útiles que faciliten su reinserción en el mercado laboral del país y ello les permita contribuir al sustento económico de su familia”.

De esta manera, el proceso educativo constituye un elemento primordial en el tratamiento de los y las reclusas, ya que les aporta la instrucción que la mayoría de ellos no tuvieron en libertad y les facilita su reincorporación a la sociedad, al tiempo que les permite reflexionar sobre su proceder delictivo, así como la conveniencia de un comportamiento socialmente aceptado. En este orden de ideas se insiste que “la educación es la herramienta adecuada para lograr un proceso formativo susceptible de producir cambios en las actitudes de los presos” (Scarfó et al., 2002, p. 300), por lo que la enseñanza que reciba el interno y la interna durante el tiempo que permanecen privados de su libertad debe formar parte del programa integral de su reinserción social.

Sin embargo, la situación de los derechos humanos de los y las internas en los centros penitenciarios de México presenta graves problemas estructurales, pues la mayoría de los centros no están en condiciones de cumplir con lo dispuesto en el artículo 18 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (2016, p. 42) que establece

Los gobiernos de la Federación y los Estados organizarán el sistema penal y se sustentará en el respeto a los derechos humanos, la capacitación para el trabajo, la salud, el deporte y la educación como medios para la rehabilitación social del sentenciado. Las mujeres purgarán sus penas en lugares separados de los destinados a los hombres para tal efecto.

Con base a este mandato constitucional, la capacitación para el trabajo, la educación, la salud y el deporte son factores esenciales para lograr un cambio en la

actitud del interno y la interna, y evitar con ello su reincidencia. Además, la prisión debe garantizar en todo momento la seguridad de los y las sentenciadas, así como las condiciones para una vida digna; sin embargo, y de acuerdo al Diagnóstico Nacional de Supervisión Penitenciaria (DNSP, 2015) esto no se cumple en la mayoría de los reclusorios en México, ya que detectó que

Un problema reiterativo en 65 centros penitenciarios estatales y federales de México es la sobrepoblación y la falta de oportunidades, ya que la mayoría de los y las reclusas no tienen las condiciones para realizar actividades educativas, laborales y deportivas, lo que refleja, entre otras cosas, el deficiente desarrollo de la industria penitenciaria (DNSP, 2015).

Una incidencia frecuente en los centros penitenciarios de México, es lo relativo a la falta de actividades laborales y de capacitación para el trabajo, así como educativas y deportivas (DNSP, 2015). Desde el año 2010, la Comisión Nacional de los Derechos Humanos (p. 2) ha insistido que las instalaciones educativas en los centros de reclusión no permiten cumplir con la enseñanza que se imparte a los internos, “no cuentan con aulas o las que existen se encuentran en mal estado; tampoco hay mobiliario suficiente ni el material didáctico que se requiere”.

El sus diagnósticos, la CNDH ha reiterado que “las condiciones estructurales en que se encuentran los espacios destinados a la realización de talleres son inadecuados, sin herramientas ni el material necesario para su funcionamiento, además de que las medidas de seguridad y la distribución de espacios no son los apropiados para realizar esas actividades” (2010, p. 2).

En el análisis de las condiciones de los centros penitenciarios en México, merece especial atención el caso de las mujeres en reclusión, ya que son un grupo vulnerable que requiere de atención especializada en función de las características propias de su sexo. Además, “la mayoría de las mujeres encarceladas provienen de sectores socialmente desfavorecidos y que permanece encarcelada por delitos que son comunes a personas que han padecido maltrato, carecen de poder y han sido violentadas la mayor parte de sus vidas” (Martínez, Carabaza y Hernández, 2008, p. 3).

Sobre esta misma problemática (Azaola, 1996) destaca en su estudio que las mujeres reclusas en México tienen menos acceso al servicio médico y a los programas de educación y el trabajo; además de que las oportunidades laborales disponibles para ellas suelen reforzar estereotipos de género. Alrededor del 96% de ellas son madres y a menudo son las únicas responsables de sus hijas e hijos, ya sea porque eran madres solteras antes de ser detenidas o por haber sufrido el abandono del padre de las y los hijos después del encarcelamiento (INMUJERES, 2002, citado en DOF, 2014, p. 23).

Uno de los principales derechos de las mujeres reclusas en centros penitenciarios se refiere al respeto de su dignidad, sin embargo y de acuerdo al DNSP (2015) las instalaciones de algunos reclusorios pertenecientes a 18 entidades de México entre las que destaca Sinaloa, no reúnen las medidas necesarias para mantenerlos

adecuadamente y cumplir con los servicios de enseñanza y salud que se deben proporcionar a las internas, lo que constituye la violación a lo dispuesto en el artículo 19, último párrafo, de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (2016, p. 43) que establece que toda persona que está en la cárcel debe ser tratada como ser humano “Todo mal tratamiento en la aprehensión o en las prisiones, toda molestia que se infiera sin motivo legal, toda gabela o contribución, en las cárceles, son abusos que serán corregidos por las leyes y reprimidos por las autoridades”.

Los reclusorios de Sinaloa

Con respecto a la situación de los centros penitenciarios de Sinaloa, La Comisión Nacional de los Derechos Humanos a través del Diagnóstico Nacional de Supervisión Penitenciaria (DNSP, 2015) dio a conocer que los penales de Sinaloa se encuentran reprobados con una calificación estatal de 5.65, cuando la media nacional fue de 6.21. Durante la supervisión anual (2015), la CNDH recomendó a las autoridades penitenciarias de Sinaloa prestar atención a las siguientes deficiencias detectadas: sobrepoblación, hacinamiento, condiciones inadecuadas en equipamiento e higiene del área médica, deficiencias en la alimentación y las actividades educativas. Entre los aspectos positivos la CNDH observó una apropiada atención a los adultos mayores, a personas con discapacidad física y/o psicosocial, a los internos pertenecientes a la diversidad sexual y a los programas para la prevención de adicciones y desintoxicación voluntaria.

En este contexto, el gobierno de Sinaloa en el Plan Estatal de Desarrollo (2011-2016, p. 55) reconoce que “no cuenta con la infraestructura y recursos para rehabilitar a los internos, lo que obstruye su adecuada capacitación y reinserción a la sociedad”. Al respecto, el presidente de México, Enrique Peña Nieto ha reconocido que los objetivos del sistema penitenciario no se cumplen, lo que hace necesario modernizar y reconstruir dicho sistema con base en objetivos claros de rehabilitación para desalentar la comisión de nuevas faltas (Vargas, 2013).

En el caso específico de Sinaloa, el estado cuenta con tres centros de prisión para mujeres ubicados en los municipios de Culiacán, Mazatlán y Ahome. Según datos de la Secretaría de Seguridad Pública de Sinaloa (SSPS, 2016) estos centros penitenciarios albergan a 243 mujeres procesadas por delito del fuero común y federal que tienen problemas y obstáculos para estudiar y acceder a los servicios de salud.

Considerando los factores educativos adversos del contexto femenino carcelario, se hace necesaria la implementación de acciones destinadas a hacer efectivo el acatamiento de sus derechos asentados en los artículos 3º, 18 y 19 de la Constitución Política Mexicana que rigen el derecho a la educación y el marco jurídico del sistema penitenciario en México fundamentado en el respeto a los derechos humanos.

Para las casi 250 mujeres que actualmente purgan una pena o están en prisión en el estado de Sinaloa, el respeto al derecho a su educación se convierte en un instrumento concreto para la transformación individual, les proporciona las herramientas para seguir capacitándose, a fin de que cuando salgan de prisión, ello les ayude a construir un mejor futuro y mejore las condiciones para su reincorporación a la sociedad. De esta manera, la presente investigación representa un esfuerzo por estudiar la situación educativa de la población femenina recluida en los centros penitenciarios de Sinaloa y que sus resultados o recomendaciones sirvan para mejorar las condiciones educativas de las mujeres privadas de su libertad y con ello puedan construir un proyecto de vida que les permita su inclusión a la sociedad, evite la reincidencia a los centros penales y ayude a disminuir la violencia en Sinaloa.

Delimitación

El contexto de esta investigación se llevó a cabo en los centros penitenciarios de los municipios de Culiacán, Mazatlán y Ahome del estado de Sinaloa, en donde se realizó una entrevista en profundidad a 20 reclusas en el mes de mayo del año 2016.

El universo y la muestra

El universo de estudio de esta investigación estuvo conformado por 20 mujeres que se encuentran presas en Sinaloa. La muestra de estudio se determinó en forma intencional o basada en criterios “considerados necesarios o altamente convenientes para tener una unidad de análisis con las mayores ventajas con los fines que persigue la investigación” (Martínez, 2006, p. 12) obteniendo mediante la inclusión un grupo típico de estudio. En este caso se seleccionaron para entrevistar a 20 reclusas de los municipios de Culiacán, Mazatlán y Ahome del estado de Sinaloa que se consideraron informantes claves, caracterizadas por ser personas conocedoras de la situación y problemática del reclusorio, algunas de ellas cuentan con grado académico de licenciatura y mostraron disposición para entablar la conversación.

Enfoque de la investigación

El enfoque de esta investigación fue cualitativo y siguiendo los principios de Taylor y Bodgan (1987) se realizó una entrevista en profundidad a 20 mujeres recluidas en los centros penitenciarios de los municipios de Culiacán, Mazatlán y Ahome del estado de Sinaloa, a fin de conocer el estado que guarda el proceso educativo en sus respectivos reclusorios. La entrevista se realizó cara a cara entre la investigadora y cada una de las reclusas.

La voz de las mujeres presas en Sinaloa. Sus proyectos, obstáculos y necesidades educativas

A fin de conocer la situación educativa de las mujeres recluidas en los centros penitenciarios de Sinaloa, se realizaron 20 entrevistas en profundidad a reclusas de los municipios de Culiacán, Mazatlán y Ahome. En la Tabla 1 se muestra de manera organizada el nivel educativo, tiempo en prisión y el tipo de delito por el que están presas las mujeres entrevistadas:

Tabla 1. Relación entre escolaridad y tipo de delito de las mujeres presas en Sinaloa.

Mujeres	Nivel educativo	Tiempo en prisión	Tipo de delito
1	Primaria	3	Contra la salud
2	Primaria	1	Robo
3	Primaria	2	Homicidio doloso
4	Primaria	3	Secuestro
5	Secundaria	3	Corrupción de menores
6	Primaria	2	Contra la salud
7	Primaria	3	Contra la salud
8	Secundaria	5	Contra la salud
9	Secundaria	1	Homicidio culposo
10	Secundaria	6	Contra la salud
11	Preparatoria	1	Contra la salud
12	Preparatoria	3	Contra la salud
13	Preparatoria	5	Robo
14	Profesional	0.3	Contra la salud
15	Profesional	10	Homicidio doloso
16	Profesional	0.5	Robo
17	Profesional	3	Contra la salud
18	Profesional	1	Contra la salud
19	Profesional	3	Contra la salud
20	Profesional	1	Robo

Fuente: Elaboración propia

De acuerdo al análisis con los datos anteriores de la Tabla 1, se puede observar que la mayoría de las mujeres entrevistadas están presas por delitos contra la salud (55 por ciento), pero este tipo de transgresión a la ley, contrario a lo que se piensa afecta tanto a las que tienen baja y alta instrucción educativa.

Para el análisis cualitativo, se presenta a continuación una parte de los resultados de las conversaciones con las mujeres presas en Sinaloa, protegiendo el anonimato de ellas y dividida en cuatro categorías: La opinión sobre el proceso de enseñanza que reciben en su centro penitenciario, necesidades educativas, problemática para estudiar en su contexto carcelario y la importancia que le dan a la educación en su proyecto de vida. La organización y jerarquización de las entrevistas se dividió en tres bloques: Las que cursan o cursaron la primaria, las que estudian o ya concluyeron la secundaria y/o preparatoria, y las que ostentan ya un grado de licenciatura, a fin de analizar en tres niveles el contexto educativo de las reclusas.

1. Estudio la primaria, tengo tres años presa por delito contra la salud, aún no sé leer, ni escribir; apenas me acaban de apuntar para estudiar. Como no sé de letras, solamente estudio repostería y me gusta mucho, la maestra nos tiene paciencia y nos

apoya en todo lo que puede. Algunas veces tengo problemas para comprar el material. Cuando salga libre, le haré pasteles a toda mi familia para atenderlos y demostrarles mi amor.

2. Estudié hasta el cuarto año de primaria, tengo un año tres meses presa por delito de robo. Cada día me levanto con el ánimo de aprender algo nuevo y tomo las clases hasta donde el dinero me alcanza. Me gustan las clases de repostería y corte y confección, las maestras son buenas, platican con nosotras y nos comprenden. Con lo que aprenda aquí voy a coser ajeno, es algo que yo puedo hacer en mi casa, sin salir fuera y disfrutar mi hogar y la compañía de mi familia que tanto extraño.
3. Estudié hasta el cuarto año de primaria, tengo dos años y un mes presa por el delito de homicidio. Actualmente tomo curso de deshilado, bordado y cultura de belleza, además me gusta mucho el deporte, actualmente practico el softbol y volibol. El problema del deporte, aquí en el reclusorio, es que no es constante. Cuando salga libre quiero trabajar muy duro para ayudar a mis hijos y consentir a mis nietos. Con lo aprendido aquí, pienso hacer trabajos de belleza y bordado para ganar algún dinerito.
4. Actualmente estudio la primaria aquí en el reclusorio con los maestros del ISEA, tengo tres años presa por el delito de secuestro. También he tomado cursos de belleza, manualidad y los de psicología, los maestros son muy buenos, pero mi gran problema es que no tengo dinero para pagar el material. Yo era taxista y cuando salga libre me voy a dedicar a la venta de muebles y artículos elaborados con lo que he aprendido aquí, en la cárcel.
5. Estudié hasta la primaria y tengo tres años presa por el delito de corrupción de menores. Actualmente estudio la secundaria con unos maestros que vienen del ISEA, también voy a los cursos de belleza. La clase que más me gusta es la de matemáticas... - Sabe algo? -Siempre se me han dado. Me gustaría mucho tomar clases de inglés. Yo seguiré aprendiendo todo lo que se pueda, ya que cuando salga libre quiero poner una empresa y para ello necesito estudiar mucho.
6. Estudié la primaria, tengo dos años con dos meses presa por el delito contra la salud. La clase que más me gusta es la de psicología, ya que sufro de estrés y las pláticas del curso me han ayudado mucho, también tomo la clase de belleza, desde siempre me ha gustado y cuando salga libre me gustaría mucho poner un negocio en mi casa para ayudar con el gasto.
7. Estudio la primaria aquí en reclusorio, estoy presa acusada por el delito contra la salud. Todas las clases me gustan, pero me inscribo en las que no me cuestan dinero, ya que mi familia no me puede apoyar con mucho y la verdad, yo prefiero que el poco dinero se los den a mis hijos que están allá afuera. Cuando salga libre trataré de corregir mi vida y que el desespero por la falta de dinero no me orille a volver a delinquir.

Aunque la educación es considerada uno de los factores primordiales para la reinserción social y de acuerdo con los estudios de la UNESCO (2008) se ha comprobado que “puede aumentar en más de un 80% las posibilidades de rehabilitación y resocialización”, las mujeres presas entrevistadas en Sinaloa que actualmente estudian la primaria, externaron tener problemas económicos para solventar el costo del material de los cursos, los cuales tienen un carácter técnico, con actividades estereotipadas como corte y confección, repostería, cultura de belleza. Al respecto Azaola (1996) señala que “los programas de educación y trabajo suelen reforzar estereotipos de género”, que reproducen una segmentación ocupacional tradicional y dejan de lado actividades como carpintería y electricidad que son mejor pagadas y que deberían ser incluidas dentro de la opción educativa en los reclusorios femeninos.

8. Estudié hasta el segundo año de secundaria, tengo cinco años presa acusada contra daños a la salud. Soy indígena y por lo tanto cuando llegué aquí, casi no entendía nada. Hoy tomo las clases, pero a veces no puedo asistir porque estoy enferma y me agarra la depresión. Yo le pongo ganas a la clase de repostería, pues cuando salga libre quiero hacer pasteles para vender, pues ya ve, oiga que “de algo tiene que vivir uno”.
9. Estudio la secundaria en el ISEA, aquí en las instalaciones del reclusorio, tengo un año cinco meses presa porque atropellé a una persona. También tomo las clases de costura, bisutería y repostería, pero a veces tengo problema con el dinero y me limito mucho. A mí me gustaría que nos apoyaran con el material y ya no tener ese mortifico. Espero aprender mucho aquí, para cuando salga libre, trabajar en todo lo que se pueda para ayudar a salir adelante a mis tres hijos.
10. Estudié la primaria y secundaria aquí en la cárcel, tengo seis años y dos meses presa por el delito de tráfico de drogas. Las clases son muy bonitas, a mí en lo personal me encanta la de pintura, pero a veces no tengo para comprar el material. Ya no seguí estudiando por un trámite tonto, ya que las autoridades no me pueden dar a mí el certificado de secundaria, yo soy de Chiapas, no tengo familia aquí y pues nunca nadie me pudo recoger ese documento. Cuando salga libre, pondré una carnicería en mi pueblo, allá no hay, y mis hijos ya me prometieron que me van apoyar.
11. Estudié la preparatoria, tengo un año y dos meses presa por delito del transporte de droga, tomo clases de belleza y deporte, mis maestros son excelentes y mi problema es el económico, ya que no tengo dinero para comprar el material para estudiar. A mí me gustaría tener una beca y con ello comprar el material que utilizamos en los talleres. Yo por ejemplo no tomo las clases de bisutería porque no tengo el dinero para comprar lo que necesitamos y pues ni modo que la maestra me lo regale. Al recobrar mi libertad quiero vivir, eso y nada más.
12. Estudié la preparatoria, tengo tres años con tres meses presa por el delito de venta y comercio de drogas. Tomo las clases de belleza y les pongo muchas ganas, ya que pienso que en eso podría trabajar cuando salga libre y poner un salón de belleza en mi casa que me permita ganar dinero y estar cerca de mi familia. No creo que estudie la licenciatura, ¿cómo? y ¿para qué? si con mi antecedente penal, ya nadie me querrá dar trabajo.
13. Estudié la preparatoria, tengo cinco años presa por el delito de robo, aquí las clases están muy bien, las maestras son amables y hacen su mejor esfuerzo. Las que estuvimos mal somos nosotras por violar la ley y ahora estamos pagando las consecuencias. Siempre he tomado la clase de belleza y sí me gustaría cambiarle, ya que las que tenemos mucho tiempo presas, nos aburre la misma clase, aunque, le repito, la clase está muy bien, el problema es que hay que cambiarle y ofrecer otras opciones.

En el caso de las reclusas entrevistadas que estudian la secundaria o que ya concluyeron el nivel educativo de educación media superior, entre los obstáculos para seguir estudiando destacan “el trámite administrativo” que establece que solamente un familiar podrá recibir el certificado que acredita que concluyeron la educación básica- situación que afecta a las mujeres presas en Sinaloa que son de otros estados de la república mexicana y que no cuentan con algún integrante de su familia que les recoja su constancia de estudios- y quienes además, expresaron que se sienten violentadas con este trámite “tonto” como le llaman ellas.

El índice de mujeres presas en México ha aumentado en un 100% en la última década (Azaola, 1996), pero no así, el enfoque de igualdad de género que debería prevalecer en las políticas educativas de los centros penitenciarios femeninos, como

el caso de los reclusorios de mujeres en Sinaloa, donde sigue prevaleciendo la implementación frecuente de cursos “estereotipados” como cultura de belleza, repostería y corte y confección, los cuales tienden a ser repetitivos y con falta de interés para las mujeres que tienen varios años en prisión y quienes demandan la necesidad de otro tipo de cursos como carpintería y electricidad.

14. Soy Ingeniera Industrial y tengo cuatro meses presa por tráfico de drogas, yo ya estudié, pero aquí en el reclusorio necesito apuntarme en alguna clase para entretenerme un poco y que me lo tomen en cuenta para mi buena conducta. Yo tomo la clase de bisutería, no es nada extraordinario, pero me puede ayudar a trabajar cuando salga libre, porque en mi carrera, con el antecedente penal, quién sabe si me vayan a dar trabajo. En fin estoy preparada para todo.
15. Soy Licenciada en Derecho y tengo diez años presa por el delito de homicidio. Tengo mucho tiempo presa, por lo que he tenido tiempo para tomar todo tipo de cursos, yo soy de la generación que hace cuatro años se les dio la oportunidad de estudiar la licenciatura en derecho aquí en el reclusorio, fue una gran experiencia. Cuando salga libre me gustaría mucho ejercer mi carrera, de hecho siempre he pensado que si hubiera estudiado antes no estuviera aquí. La educación te da conocimiento y armas para defenderte en la vida, no solamente te permite ganar dinero. Ahorita yo asesoro a mis compañeras en su proceso legal y me dicen que les ha servido mucho mis consejos. En derecho aprendí a ser la mejor defensora de mí misma.
16. Soy Licenciada en Educación Escolar y tengo siete meses presa acusada por robo de vehículo. Yo tomo las clases de terapia en psicología para que me ayuden a sobrellevar mi situación aquí en la cárcel. No tengo muchas opciones para estudiar, pero a mí me gustaría que me dieran clases de inglés y yo darles la clase con trabajo de “fomi” a mis compañeras reclusas, ya que es muy barato y estaría al alcance de muchas de ellas. Cuando salga libre quiero recuperar mi plaza de maestra, porque soy inocente y quiero trabajar para lo que estudié, de a gratis no me quemé las pestañas estudiando todas las noches.
17. Soy Técnica en Enfermería y tengo tres años presa condenada por el delito de transporte de droga. Tomo las clases de psicología y bisutería para cumplir con algo aquí y que me ayuden a entender lo que estoy viviendo. Tengo mi carrera técnica y cuando salga libre trabajaré en mi casa, inyectando y poniendo sueros, porque con mi antecedente penal, creo que ya no conseguiré trabajo.
18. Soy Publicista, tengo un año y cinco meses presa por el delito de transporte de droga. Tomo todas las clases, pero algunas me gustaría que fueran más constantes y que las maestras no fallaran. No me gusta la clase de repostería porque me parece que es muy limitada, a mí en lo personal me gustaría que nos pusieran a cocinar como sushis para poner un negocio cuando salga libre. Pienso que el área de repostería es difícil competir, ya hay grandes empresas que tienen acaparado el negocio.
19. Soy Licenciada en Turismo y tengo tres años presa, sentenciada por delito contra la salud. Me gustaría que las clases de deporte fueran diarias y no solamente dos veces por semana, además, en mi caso, ya me enfadé de tomar las mismas clases: repostería, corte y confección, bisutería, que ya le cambien, por favor. Además las maestras deben dar la clase como si fuéramos cualquier alumna y no darnos la rezaga de su vocación, ya que algunas de ellas se ven muy cansadas.
20. Estudié hasta el cuarto semestre de la carrera en Ciencias Políticas de la UAS, tengo un año con tres meses presa por el delito de robo a casa habitación. Aquí estudié todo lo que puedo, pero a mí me gustaría mucho que las autoridades me dieran la clase de yoga, considero que es barata y nos ayudaría a nuestra reflexión personal. En mi proyecto cuando salga libre está el terminar mi carrera, esa satisfacción nadie me la podrá negar.

La educación que se ofrece en los centros penitenciarios es a personas adultas, a quienes se les deben de impartir clases con un tratamiento pedagógico atractivo-reflexivo y no como si fueran depósitos de información. Al respecto Freire (2005, p. 19) insistía en fomentar la concientización como eje central en el proceso educativo y “procurar dar al hombre la oportunidad de redescubrirse mientras asume reflexivamente el propio proceso en el que él se va redescubriendo, manifestando y configurando”. Entonces, la educación en las cárceles, no sólo debe cumplir con su función de proporcionar conocimientos y lograr la reinserción social a través de la capacitación para el trabajo, sino que además, debe fomentar en las mujeres presas el espíritu libre, crítico y creativo que les ayude a ser mejores personas y más conscientes de su actuar, como es el caso de una de las entrevistadas quien aseguró que gracias a sus estudios de Licenciatura en Derecho que cursó dentro del penal de Sinaloa, hoy es más consciente de su proceder y “la mejor defensora de sí misma”.

CONCLUSIÓN

La educación es un derecho humano, sin embargo en cualquier escenario social hay, y siempre ha habido personas que no gozan de este mandato legislativo. En México, entre los grupos marginados y excluidos del artículo 3° constitucional se encuentran los y las reclusos, quienes se han visto despojados e ignorados en la sociedad por haber cometido delitos contra las personas, la propiedad o los valores sociales aceptados o dictados por un sistema político.

Se ha insistido que la privación temporal de las personas que han cometido un delito, no significa una respuesta suficiente para la solución de la delincuencia. Conscientes de esta realidad, algunos países, como Noruega (1993) y Suecia (1992) citados en UNESCO (1990, p. 22) han dictado disposiciones legislativas que especifican la importancia de la educación en los establecimientos penitenciarios como preparación para la reinserción en la sociedad, “en las que se exige que en las prisiones se lleven a cabo actividades tanto educacionales como culturales y que se preste a la educación la misma importancia que al trabajo” (UNESCO, 1990, p. 22). En este sentido, se reconoce que las personas encarceladas son uno de los sectores más vulnerables de la sociedad y que necesitan de políticas sociales integrales por parte del Estado que mejore sus oportunidades educativas para una reintegración con éxito a la sociedad.

La educación que se implementa en los centros penitenciarios presenta problemas y obstáculos para poder llevarlo a cabo y afecta con especial relevancia a la población compuesta por mujeres - quienes a pesar de que tienen los mismos derechos que los hombres para acceder a los programas educativos en los reclusorios- esta posibilidad se ve limitada, por ser las féminas un grupo vulnerable que requiere de atención especializada en función de las características propias de su género.

El objetivo de esta investigación fue conocer las necesidades y obstáculos que tienen para estudiar las mujeres presas en Sinaloa; y con base a los resultados de las entrevistas realizadas se puede concluir que la educación que se imparte en el sistema penitenciario de Sinaloa no responde a las necesidades de estas mujeres, ya que sólo ofrece a las reclusas programas educativos para el nivel básico (primaria y secundaria) y actualmente no las apoya para acceder a estudios del nivel medio superior y superior. Además, la formación educativa es técnica con actividades “estereotipadas” como corte y confección, cultura de belleza y bordado que reproducen una segmentación ocupacional tradicional.

Un sentir general de las entrevistadas es la falta de dinero para adquirir el material de los cursos, ante ello demandan el apoyo de becas económicas por parte del gobierno del estado. En el caso de las mujeres presas que ya cuentan con un título universitario, observamos que están reclusas por delitos contra la salud, robo y homicidio, lo que demuestra que la transgresión a la ley, contrario a lo que se piensa, afecta tanto a las mujeres que tienen baja y alta instrucción educativa.

Las mujeres presas con título profesional señalan que es difícil para ellas recuperar su trabajo o ejercer la profesión una vez que recuperen su libertad; lamentan que “el antecedente penal pese más que sus conocimientos”. Con respuestas amplias, estas mujeres profesionistas presas en Sinaloa consideran que las clases deben romper con la rutina, ser más atractivas y dirigidas a personas adultas en un contexto carcelario donde lo que sobra es la apatía, la desilusión y la monotonía que absorbe la energía y la vida de cada una de ellas.

Al margen de estas particularidades, se hace necesario apostar por la educación como el elemento esencial del régimen penitenciario de Sinaloa como base al tratamiento de reinserción social de las mujeres reclusas en los penales. Para ello, la capacitación educativa y laboral debe ser un espacio diario de desarrollo personal con las condiciones necesarias para que las reclusas se sientan motivadas y con la instrucción adecuada que fomente su inclusión positiva a la sociedad y sus comunidades una vez que sean liberadas. De tal manera, que no se vean las clases como una obligación o una estrategia para acumular puntos y reducir la condena, sino como un proyecto personal que ayuda a ser más críticas y libres de pensamiento a las personas.

REFERENCIAS

- Azaola, E. (1996), *El delito de ser Mujer*, México: Plaza y Valdés.
- Censo Nacional de Gobierno, Seguridad Pública y Sistema Penitenciario Estatales (2014). México: INEGI.
- Comisión Nacional de los Derechos Humanos (2010). *Recomendación General Número 18 sobre la Situación de los Derechos Humanos de los internos en los Centros Penitenciarios de la República Mexicana*, México: CNDH.

- Comisión Nacional de Derechos Humanos (2015). *Diagnóstico Nacional de Supervisión Penitenciaria*, México: CNDH.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (2016). México: SISTA.
- Definición ABC, tu diccionario hecho fácil* (2016). Consultado el 20 de abril del 2016 en <http://www.definicionabc.com/general/educacion.php>.
- Diario Oficial de la Federación (2014). Programa Nacional para la Prevención Social de la Violencia y la Delincuencia 2014- 2018, México: Gobierno de la República [Documento en línea] Consulta el 21 de febrero del 2015 en: http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5343087&fecha=30/04/2014
- Feria, G. (2013). *La reinserción social en México. El traslado internacional de sentenciados como método readaptatorio*, México: Flores.
- Flórez R. (1999). *Evaluación pedagógica y cognición*, Bogotá, Colombia: McGraw Hill.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía de lo oprimido*, México: Siglo Veintiuno.
- Martínez, M. (2006). *La investigación cualitativa, síntesis conceptual*, Lima: UNMSM.
- Martínez, Carabaza y Hernández (2008). *Factores de riesgo predisponentes a la delincuencia en una población penal femenina*, en Enseñanza e Investigación en Psicología, volumen 12, N° 2 de Julio- Diciembre.
- Organización de las Naciones Unidas (1990). *La Educación Básica en los Establecimientos Penitenciarios*, Viena: Instituto de Educación de la UNESCO.
- Plan Estatal de Desarrollo (2011- 2016). Gobierno del estado de Sinaloa. [Documento en línea]. Consultado el 20 de febrero del 2015 <http://www.ordenjuridico.gob.mx/Documentos/Estatal/Sinaloa/wo86956.pdf>
- Scarfó F., Inda M y Dapello M. (2002). *Formación en educación en contextos de privación de la libertad desde una perspectiva de Derechos Humanos*, Argentina: GESEC.
- Secretaría de Seguridad Pública de Sinaloa (SSPS; 2016). Datos proporcionados a través de solicitud por CEAIPES.
- Taylor, S. y Bodgan R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*, Buenos Aires: Paidós.
- UNESCO (2008). *Educación en prisiones en Latinoamérica, Derechos, Libertad y Ciudadanía*, Brasil: OEL.
- Vargas (2013). *Insta Peña Nieto a reconstruir el sistema penitenciario y rehabilitar a los reclusos*, La Jornada 23 de febrero del 2012, fecha de acceso el día 29 de mayo del 2016 en: <http://www.jornada.unam.mx/2012/02/23/politica/012n1pol>
- Wacquant, L. (1999). *“Las cárceles de la miseria”*, Paris, Éditions Liber Raisons d’agir.

Impacto del programa de intercambio estudiantil en la Facultad de Pedagogía e Innovación Educativa de la UABC

María Isabel Reyes Pérez
isabel_reyes@uabc.edu.mx
Alma Adriana León Romero
adriana.leon@uabc.edu.mx
María de Jesús Gallegos Santiago
chuyita@uabc.edu.mx

RESUMEN:

La importancia de realizar la presente investigación radica en que la Facultad de Pedagogía e Innovación Educativa (FPIE) necesita conocer los beneficios que obtienen sus estudiantes al participar en acciones de movilidad, y esto permita la toma de decisiones que tengan fundamento teórico y real, para seguir apoyando o en su caso re direccionar las actividades que promueven la movilidad estudiantil de la mencionada facultad. El trabajo de investigación que aquí se presenta, se desarrolló en dos etapas; la primera consistió en la revisión y el análisis de bibliografía, la segunda en un estudio de campo, particularmente en la FPIE, se realizó bajo el enfoque cuantitativo de tipo transeccional-descriptiva. Para la recogida de información se aplicó un cuestionario a los alumnos que participaron en el programa de Intercambio estudiantil. Finalmente se puede decir que la internacionalización de los estudios ya no es optativa. Se ha convertido en una dimensión esencial del desarrollo de universidades en el ámbito competitivo en el que funcionan. De acuerdo a los resultados obtenidos, los alumnos y/o egresados que participaron en movilidad estudiantil coinciden en que esta experiencia fortaleció en gran parte áreas de su vida personal y académica, el desarrollo de habilidades y la adquisición de nuevos conocimientos.

PALABRAS CLAVE: movilidad estudiantil, internacionalización de la educación superior.

INTRODUCCIÓN

La educación superior en la actualidad es un eslabón más en la globalización, por la necesidad de unificar e integrar el aprendizaje con base a la diversidad de características que puede constituir a un individuo mediante la cooperación y relación con otros. La movilidad estudiantil ofrece numerosos beneficios a los estudiantes que se deciden a vivir esta experiencia.

Esta modalidad de estudios es ofrecida por gran cantidad de universidades e instituciones educativas y “contribuye a que los estudiantes aprendan de otras culturas, idiomas, cultiven valores como la tolerancia, el respeto por otras culturas, mejoren sus posibilidades de empleo futuro, enriquezcan su formación profesional y el propio desarrollo personal” (UABC, 2013).

Mediante un intercambio estudiantil el alumno no solo se beneficia en lo que respecta a su formación académica, sino que a través de esta vivencia el alumno experimenta una serie de enseñanzas y aprendizajes que lo llevan a alcanzar una realización tanto en el ámbito personal como en el profesional. Es por eso, que aquí se expresa

la importancia que tiene el intercambio estudiantil y cómo influye en el desarrollo académico, personal y profesional de los estudiantes.

SUSTENTACIÓN

Desarrollo académico del estudiante.

Para un estudiante, el intercambio estudiantil influye de manera positiva en su formación académica, puesto que durante dicho periodo de estudios el alumno se encuentra adquiriendo aprendizajes nuevos y diferentes, a los que recibía en su universidad de origen, los cuales complementan y mejoran los conocimientos previos del alumno.

De igual forma, en muchas ocasiones las universidades que los estudiantes seleccionan como universidad destino tienen modalidades de estudio diferentes a las que se manejan en sus respectivas universidades, lo cual resulta complicado para los alumnos; en cuanto a esto Cordera y Santamaría (2008) afirman lo siguiente:

Las diferencias organizativas en cuanto a planes de estudio, a sistemas de calificación, a métodos de superación de las materias cursadas por los estudiantes, etc. son muy elevadas, aun entre las universidades de un mismo país. La situación es todavía más complicada cuando se trata de universidades de diferentes países (p.141).

Por otra parte, la importancia del intercambio estudiantil no solamente radica en el desarrollo académico que adquiere el estudiante, sino por el desarrollo personal que el estudiante logra durante su estadía en la universidad receptora.

Desarrollo personal del estudiante.

Durante un intercambio estudiantil, el estudiante experimenta un crecimiento personal:

- Aumenta la autosuficiencia
- Desarrolla la independencia
- Manifiesta mayor madurez
- Socializa y convive con su entorno

En la mayoría de las ocasiones los estudiantes se dirigen hacia lugares donde no tienen familia ni amistades y de acuerdo con Díaz (2012) “quien sale de su zona de confort en el seno familiar, se expone a un ambiente propicio para el aprendizaje de nuevas habilidades y competencias”.

De igual manera, el intercambio estudiantil también es de suma importancia para el desarrollo profesional de estudiante.
Desarrollo profesional del estudiante.

Según Valdivia (2009) “el intercambio estudiantil también ayuda a verificar cómo se aborda la propia profesión en otros lugares del mundo. En una sociedad globalizada, tener esta clase de experiencias es de gran utilidad para el futuro profesional”. Al respecto un intercambio estudiantil permite que:

- El estudiante conozca cómo es que se desempeña su profesión en diferentes escenarios.
- El alumno adquiera una perspectiva más amplia de los beneficios y aplicaciones de la carrera que estudia.

Según Díaz (2012), los alumnos serán capaces de desarrollarse mejor profesionalmente, tener mayores habilidades interculturales, se hallarán más comprometidos con su país y su sociedad, tendrán mayor tolerancia a la frustración y contarán con mayor sensibilidad hacia personas y grupos.

Metodología

Tipo de investigación.

La investigación que aquí se presenta se realizó bajo el enfoque cuantitativo.

Pregunta de investigación.

¿Cómo impacta en la vida académica, personal y profesional el que los alumnos de la Facultad de Pedagogía e Innovación Educativa participen en el Programa de Intercambio Estudiantil?

Objetivo.

Indagar cómo impacta en la vida académica, personal y profesional el que los alumnos de la Facultad de Pedagogía e Innovación Educativa, participen en el Programa de Intercambio Estudiantil.

Muestra.

Se tuvo como muestra de investigación a los alumnos (algunos de ellos ahora egresados) participantes en el programa de Intercambio Estudiantil, particularmente los que cursaron asignaturas durante uno o dos semestres. De 2007 a 2013, se

contaba en la FPIE con la participación de 31 alumnos que participaron en el programa de intercambio estudiantil, 14 a nivel nacional y 17 a nivel internacional, a los cuales se les envió vía correo electrónico el cuestionario correspondiente, de estos 31, contestaron 15, un 48%.

Técnicas e instrumentos para recabar la información.

Para la recolección de la información se utilizó la técnica de la encuesta. El cuestionario se estructuró considerando los siguientes apartados: Datos de identificación; Desarrollo personal; Desarrollo académico; Desarrollo profesional.

Proceso para recabar la información.

Una vez obtenida la información, se diseñó una base de datos donde con el apoyo del programa de cómputo SPSS versión 18, se capturó la información obtenida de la encuesta, y posteriormente se generaron resultados para ser analizados.

ANÁLISIS DE RESULTADOS

Desarrollo personal.

El cien por ciento de los alumnos que han participado en el programa de intercambio estudiantil considera que el haber estado de intercambio promovió en ellos la práctica de valores.

De los valores más significativos que los alumnos consideran se enriqueció con su intercambio fue el de la responsabilidad con un 47%, le sigue el de la tolerancia con un 33%, después el compañerismo con un 13% y el respeto con un 7%.

Asimismo, la mayoría, un 87% considera que están totalmente de acuerdo que mediante dicha experiencia adquirieron conocimientos que ayudaron a su crecimiento personal, mientras que un 13% está de acuerdo.

Por otra parte, menciona el 80% de los alumnos que contestaron el cuestionario, que están completamente de acuerdo en que el intercambio estudiantil impactó en sus relaciones interpersonales, mientras que el otro 20% está de acuerdo.

El 74% de los alumnos dicen que están totalmente de acuerdo en que después de que tuvieron ese tipo de experiencia, sus familiares, amigos y personas cercanas son más valoradas de su parte, mientras que un 13% están de acuerdo y otro 13% son neutrales en su decisión.

Desarrollo académico.

Con respecto a si los alumnos consideran el intercambio estudiantil como una oportunidad para ampliar su currículum, el 60% mencionó que está totalmente de acuerdo, un 20% está de acuerdo y otro 20% neutral en su decisión.

Un 53% de los alumnos que contestaron el cuestionario cree que los conocimientos adquiridos en la universidad destino realmente fortalecieron su formación académica, mientras que un 40% dice estar de acuerdo y un 7% se mantiene neutral.

Un 67% de los alumnos mencionan que después de la experiencia de participar en el programa de intercambio estudiantil, están totalmente de acuerdo en que son más hábiles y/o capaces de resolver problemas o situaciones no esperadas, mientras que un 27% dice que está de acuerdo y un 6% se mantiene neutral en su respuesta.

En su mayoría, un 67%, de los estudiantes que participaron en el programa de intercambio estudiantil institucional, consideran que esta acción los motivó a participar en eventos similares con el objetivo de mejorar su perfil profesional, mientras que un 20% dice que probablemente sí y un 13% se encuentran indecisos en su respuesta.

Desarrollo profesional.

El 80% de los estudiantes y/o egresados que tuvieron experiencias de intercambio se encuentra trabajando actualmente, mientras que un 20% no.

De los alumnos que mencionaron trabajar, un 42% lo realiza de tiempo completo, un 8% por medio tiempo y un 50% por horas.

De los alumnos y/o egresados que mencionaron trabajar, el 27% dice que está totalmente de acuerdo en el que haber participado en el programa de intercambio estudiantil le facilitó encontrar trabajo, mientras que un 60% está neutral en su respuesta y un 13% está en desacuerdo.

Por otra parte, un 87% dice que definitivamente sí considera que el haber participado en el programa de intercambio estudiantil contribuyó en su formación profesional, el 13% dice que probablemente sí.

Un 20% menciona que definitivamente sí influyó en su contratación en el empleo el poseer en su currículum asignaturas cursadas en otra universidad del país o del extranjero, un 40% dice que probablemente sí influyó, mientras que un 14% menciona que está indeciso en su respuesta, otro 13% que probablemente no y otro 13% que definitivamente no.

El 40% menciona que definitivamente sí la experiencia de intercambio estudiantil modificó la perspectiva que tenía respecto a su campo laboral, mientras que un 33% dice que probablemente sí, un 7% menciona que está indeciso, el 13% que probablemente no y finalmente un 7% señala que definitivamente no.

Por su parte un 53% considera completamente verdadero que esta experiencia le ayudó a ser más competitivo(a) dentro del ámbito laboral en el que se desempeña, mientras que el 34% considera verdadero y un 13% ni falso ni verdadero.

Finalmente se presentan los comentarios que realizaron los alumnos y/o egresados que han participado en el programa de intercambio estudiantil, en los cuales hacen recomendaciones a los alumnos de la Facultad de Pedagogía e Innovación Educativa interesados en participar en dicho programa.

Los comentarios van enfocados a recomendarles a los alumnos que se vayan de intercambio y que aprovechen al máximo su estancia, porque es una experiencia que les deja muchos aprendizajes, no sólo los académicos; que organicen su estancia y que liberen con antelación el mayor número de créditos en la facultad, cerrando el comentario con que todo lo que hagan valdrá la pena; que esta experiencia les abre las puertas en otras partes del mundo; que el verdadero reto es irse a un país en donde no se hable español y se recomienda que no se tenga miedo por esto, que todo es posible; y que el intercambio te fortalece los valores de responsabilidad, amistad, tolerancia, honestidad y respeto.

CONCLUSIONES

- Finalmente se puede decir que la internacionalización de los estudios ya no es optativa. Se ha convertido en una dimensión esencial del desarrollo de universidades en el ámbito competitivo en el que funcionan.
La internacionalización de los estudios, es la clave para la internacionalización para todos, ya que se obtienen destrezas relevantes que necesitan los egresados para el acceso laboral, tanto nacional como internacional (Haugh, 2010).
- La sociedad es la que se beneficia de la internacionalización educativa al proveerse de profesionales capaces de afrontar situaciones en el mundo real con una visión integral y con la capacidad de reconocer su conocimiento en la práctica.
- De acuerdo a los resultados obtenidos, los alumnos y/o egresados que participaron en el programa de intercambio estudiantil coinciden en que esta experiencia, fortaleció en gran parte áreas de su vida personal y académica, el desarrollo de habilidades y la adquisición de nuevos conocimientos.
- Particularmente en el aspecto personal manifiestan que han fortalecido los valores de responsabilidad y tolerancia, aumentó en la autosuficiencia y confianza en sí mismos.

- Esto es debido en parte a que, durante un intercambio estudiantil, aumenta la autosuficiencia, la independencia y la madurez del alumno.
- En la vida académica es notable el mejor desempeño académico, además de un creciente interés en mejorar su currículo y así mejorar sus posibilidades en el ámbito laboral.
- Cuando los estudiantes se enfrentan a estos tipos de cambios se ven presionados por las demandas de la nueva universidad en la que se encuentran estudiando, y ante estas exigencias los alumnos hacen un mayor esfuerzo para poder superar los obstáculos que se le presenten, de esta manera logran mayor capacidad y audacia para resolver dificultades académicas.
- En el aspecto profesional, los alumnos se reconocen a sí mismos como personas capaces de lograr las metas que se propongan, resolver problemas y tomar mejores decisiones.
- Un intercambio estudiantil permite que el estudiante conozca cómo es que se desempeña su profesión en diferentes escenarios. De igual modo, adquiere una perspectiva más amplia de los beneficios y aplicaciones que puede tener la carrera que se encuentre estudiando.
- El impacto que tienen los programas de movilidad es claramente favorable para el crecimiento de los alumnos, por lo cual este tipo de actividades son altamente recomendables para los alumnos, la universidad y la sociedad en su conjunto.

REFERENCIAS

- Coordinación de Cooperación Internacional e Intercambio Académico (2013). *XXI Convocatoria del programa de intercambio estudiantil UABC. Periodo 2014-1*. Recuperado en: <http://www.uabc.mx/cciiia/>
- Cordera C., R. & Santamaría A., R. (2008). *Internacionalización, autonomía y calidad de la educación superior: Elementos para la integración de América Latina y el Caribe*. Universidades, LVIII (37) 69-76. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37311274006>
- Díaz, E. (2012). *Los intercambios estudiantiles internacionales*. Recuperado de: <http://esquema.com.mx/los-intercambio-estudiantiles-internacionales/>
- Facultad de Pedagogía e Innovación Educativa (2013). *Premio a la excelencia estudiantil* 2013. Recuperado en: http://pedagogia.mx1.uabc.mx/alumnos/Excelencia_Estudiantil/Conv_Excelencia_Estudiantil_2013.pdf

- Fernández, P. (2002). Investigación cuantitativa y cualitativa. España. Recuperado de: http://www.fiesterra.com/mbe/investiga/cuanti_cuali/cuanti_cuali.asp
- Gacel, J. (s/f). *La internacionalización de las universidades mexicanas, políticas y estrategias institucionales*. Recuperado de: http://www.ses.unam.mx/curso2009/materiales/m6/LecturaComplementaria/M6_Complemetaria_Gacel.pdf
- Haugh, G. (2010). *La internacionalización de la educación superior: más allá de la movilidad europea*. España: Madrid.
- UABC. (2013). 6to. *Encuentro de intercambio estudiantil*. Recuperado de: <http://www.ens.uabc.mx/ciia/encuentro/>
- Universidad Casa Grande. (2013). *Intercambio estudiantil*. Recuperado de: <http://www.casagrande.edu.ec/relaciones-internacionales/intercambio-estudiantil/>
- Valdivia, M. (2009). *Beneficios de estudiar un intercambio académico en el extranjero*. Recuperado de: <http://www.repositoriodigital.ipn.mx/handle/123456789/3914>

La formación docente para la atención a la diversidad

Audelia Rosalba Vieyra García

audevieyrag@gmail.com

Mauro Alba Vázquez

albavmauro@yahoo.com.mx

Rosa Evelia Carpio Domínguez

reve-cad@hotmail.com

RESUMEN:

Es necesario que las escuelas cambien el esquema de trabajo de la homogeneidad, situación que no hay. Ya que varios autores han demostrado la diversidad de condiciones existentes en los sujetos. Esta situación ha puesto en desventaja a los alumnos, generándoles problemas de permanencia y bajo aprovechamiento escolar.

La legislación nacional e internacional reconoce la diversidad y por ende los derechos de todos. Uno de ellos es el derecho a la educación, con la característica que debe de responder a la condición de cada sujeto. Que le permita ser incluido en la sociedad con respeto a su condición y conviva con los otros.

Por lo que es necesario que los docentes sean formados en la diversidad. Lo que nos llevó a hacer un análisis de los planes de estudio de una escuela normal, que forman a los maestros de preescolar y primaria para identificar los cursos que han recibido estos sobre la educación para la diversidad y con ello explorar como la entienden y manejan en su práctica.

Para lo cual realizamos el trabajo bajo el paradigma cualitativo. Se aplicó un cuestionario a veinte docentes de preescolar y primaria para la recuperación de datos. Que nos permitió conocer que entienden los docentes por diversidad y como la trabajan en su labor docente.

PALABRAS CLAVES: Diversidad, Formación, Legislación.

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo tiene el interés de mostrar de una manera descriptiva pero crítica, la formación inicial que han tenido los docentes, que en este momento están laborando en las escuelas de educación básica en el estado de Guanajuato, México respecto al tema “Atención Educativa para la Diversidad”. Considerando su formación bajo los diferentes Planes de Estudio: 1975 reestructurado, 1984, 1997, para la Licenciatura en Educación Primaria y 1999, para la de Preescolar, Plan de Estudio 2012, para Preescolar y Primaria, ofertados en la Benemérita y Centenaria Escuela Normal Oficial de Guanajuato.

También se recurrió a citar los diferentes artículos y lineamientos que mencionan los derechos que todo individuo tiene a ser educado, sin importar condiciones ni características que lo hagan diferente y por ello tenga riesgo de ser excluido del sistema educativo. Así mismo, señalan la obligación del sistema a dar respuesta educativa a todos sin escatimar esfuerzos ni recursos.

Se diseñó un cuestionario con seis preguntas abiertas que permitieron recoger las opiniones que los docentes en servicio tienen respecto a la diversidad y las herramientas que han recibido para enfrentar el reto educativo en esta línea.

Con estas tres miradas se integraron las conclusiones del trabajo considerando una pregunta central que permitió seguir una línea a lo largo del documento. ¿Cómo han sido formados los docentes en servicio en el estado de Guanajuato, para dar respuesta educativa a la diversidad en el tipo de educación básica tanto en inicial como continua?

La intención de tal documento es mostrar a manera de comparación lo que se supone que ofrecieron los diferentes planes de estudio aquí mencionados, la legislación para tal caso y las percepciones de los docentes en servicio. De esta manera se pretende evidenciar la necesidad de formación permanente que debe prevalecer, como una actitud que se cultiva y se desarrolla; una formación que parta de la necesidad de enfrentar los retos y resolver conflictos en el interior de sus grupos y sus escuelas para mejorar y dar respuesta cabal a las exigencias de su profesión.

A lo largo de nuestra labor como formadores de docentes, hemos observado en las escuelas del tipo de educación básica, alumnos con diversas situaciones que los hacen vulnerables a ser excluidos, entre las que mencionamos: déficit motriz, auditivo, visual, síndrome de Down, autismo, déficit intelectual leve, alumnos migrantes, con extrema pobreza o cualquier otra situación que los hace verse excluidos al acceso al currículum básico en los mismos tiempos o con los mismos recursos que el resto de sus compañeros y nos llamó siempre la atención que ellos en muchos de los casos solo realizaban actividades repetitivas como planas de su nombre o de números, iluminar o recortar dibujos por mencionar algunas, todas ellas irrelevantes para su proceso de aprendizaje de acuerdo al nivel educativo que cursaban, en muchas ocasiones también terminaban abandonando las aulas porque no representaban la oportunidad de adquirir herramientas para su desarrollo personal y social de manera autónoma.

Al cuestionarnos ¿qué es lo que pasaba y en donde estaba el problema o los problemas que provocaban la exclusión de estos alumnos que en definitiva representaban una diversidad, en las aulas y que aun estando dentro de ellas no se podía hablar de una inclusión?

Con esta inquietud nos dimos a la tarea de iniciar este trabajo que esperamos sea de utilidad en las próximas reformas educativas de las escuelas normales.

SUSTENTACIÓN

En el contexto de la globalización se viven situaciones distintas a las que se venían dando. Como es el hecho de la migración nacional e internacional de las familias en busca de mejores alternativas de vida. Mas las diferencias socioeconómicas entre los diversos grupos sociales y la influencia de los medios de comunicación, entre algunas. Dichas condiciones de vida han constituido uno de los factores que contribuyen a la diversidad de grupos desde su cultura, su lengua, su condición sexual, tribus, sus capacidades, sus ritmos y estilos de aprendizajes, por mencionar algunas.

Dichas diferencias son las que tiene que considerar el sistema educativo en la atención de los estudiantes que ingresan a los diferentes niveles y modalidades educativas del país. Pero el sistema educativo sigue trabajando bajo el esquema de la homogeneidad. Al considerar que todos los alumnos tienen características y avances iguales. Esquema que se debe cambiar por el de la heterogeneidad. Esto es que todos los alumnos son distintos, en lo ya mencionado.

El esquema de la homogeneidad ha afectado, a los aprendices: *“negativamente en su autoestima, la motivación por aprender y seguridad en las actividades escolares, reforzando la sensación inicial de que son poco competentes. Muchas de estas diferencias además, suelen ser objeto de discriminación; burlas, menosprecio, aislamiento e indiferencia”* (Ministerio Educación de Chile; 2011:8). Afectando su permanencia en las escuelas y su aprovechamiento escolar.

Trabajar bajo el esquema de la heterogeneidad es avanzar hacia escuelas más inclusivas que eduquen en la diversidad, el respeto y valoración de las diferencias. Viéndolas como una oportunidad para el desarrollo personal, social y la enseñanza-aprendizaje. Para que los alumnos logren aprendizajes significativos que les permitan hacer frente a las nuevas condiciones de vida ante este contexto global.

Entendiendo por diversidad como:

“parte esencial y natural de las sociedades, tanto en el norte como en el sur del planeta. Es la mayor fuente de creatividad y riqueza de la humanidad. Entraña distintas maneras de ver el mundo. Ofrece enfoques distintos para la solución de problemas que nos afectan a todos y la valoración de aspectos fundamentales de la vida: el ecosistema natural, la comunidad, la persona, la religión y la espiritualidad. En fin la diversidad de las realidades vividas, reafirmando al mismo tiempo un meollo común de valores universales”. (UNESCO; 2005; 29)

Considerando la definición anterior, no podemos pensar entonces, que el centrar la mirada en solo las discapacidades estamos atendiendo la diversidad, puesto que existen infinidad de factores a tomar en cuenta y en ello, se centrará la postura que sobre diversidad se maneje en este documento. Por supuesto que se reconoce como un logro importante el que se haya puesto la mirada de manera reiterativa en integrar a los alumnos que presentaban una discapacidad en las escuelas, porque el resto de los alumnos y el maestro aprenden a conocer a los niños con discapacidad y

aceptarlos. Lo que los lleva a desarrollar actitudes de respeto y solidaridad, reduciendo temores, mitos y prejuicios que han conducido a la sociedad a excluir a estas personas, impidiendo la convivencia entre todos los que participamos de la sociedad.

Esto permitió una puerta a la inclusión y con ello el respeto a la diversidad y el reconocimiento al derecho a la educación de todos, sin importar condiciones. La experiencia de otros países y de México ha mostrado que al integrar a la escuela regular a estos niños, alcanzan aprendizajes significativos en el marco del currículum común y tienen un desarrollo y una socialización más completa, por lo tanto es un logro digno de reconocer, pero no un trabajo acabado. Fue una manera atinada de iniciar el reconocimiento de la diversidad pero no es el único grupo vulnerable.

Al Respecto Pujolas de la Universidad de Vic. Barcelona, en VI Jornadas de Cooperación de Educación con Iberoamérica sobre Educación Especial e inclusión Educativa, realizadas en La Antigua Guatemala Edición OREALC/UNESCO menciona que:

“En lugar de sistemas educativos escuelas y aulas diferenciadas en función de las características de los alumnos a los cuales se pretende educar, debemos apostar por sistemas educativos, escuelas y aulas inclusivas, sin embargo si se hace esta opción, no se puede seguir enseñando y educando como se hacía en un sistema, una escuela y un aula selectiva. La atención a la diversidad del alumnado en una escuela inclusiva es un problema complejo que requiere una pedagogía también más compleja”. (2009; 16-17)

Tarea que le toca revisar a cada gobierno y tomar las medidas pertinentes en relación a la formación de los docentes de cualquier nivel educativo, debido a que serán los encargados de llevar a cabo una educación para la diversidad.

Cabe destacar que una de las teorías que sustentan los planes y programas de la educación básica es el sociocultural de Lev Vygotsky, quien destacó la naturaleza eminentemente social del ser humano y su repercusión en la construcción de los procesos psicológicos superiores. Desde su perspectiva, cada nuevo miembro de la especie se encuentra al llegar al mundo con un complejo universo de cosas y personas, que solo van a poder interpretar correctamente si tiene lugar la mediación de otros miembros más competentes de la especie. Así por ejemplo, comprender qué es una cuchara, para qué sirve, cómo se usa etc., es algo que el niño no va a poder realizar por si solo de forma satisfactoria en la ausencia de la mediación de otras personas. (Clemente, 1996, p. 57)

“Vygotsky entiende que el ser humano aprende a percibir, a prestar atención, a memorizar, a pensar de forma adecuada, etc., gracias principalmente a la colaboración, ayuda o mediación que los seres humanos recibimos de los adultos y/o los iguales más capacitados”. (Clemente, 1996, p. 58)

Con respecto al aporte anterior, consideramos que es el maestro enterado, capacitado quien ha de hacer posible aulas colaborativas que permita a los alumnos llegar de un “nivel real de desarrollo determinado por la capacidad de resolver

independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración de un compañero más capaz. De esta manera Vygotsky propone distinguir claramente entre lo que un sujeto puede hacer por si solo y lo que puede hacer con ayuda de otra persona”. (Clemente, 1996, p. 58)

Con las notas anteriores se puede reiterar que la atención a la diversidad debe ser una tarea primordial de todo sistema educativo.

En la obra Replantear la educación, la UNESCO, menciona los valores que deben regir la educación en cualquier pueblo y afirma lo siguiente:

“Mantener y aumentar la dignidad, la capacidad y el bienestar de la persona humana en relación con los demás y con la naturaleza deberá ser la finalidad fundamental de la educación en el siglo XXI, los valores humanistas que deben constituir los fundamentos y la finalidad de la educación son: El respeto a la vida y la dignidad humana, la igualdad de derechos y la justicia social, la diversidad cultural y social y el sentido y sentimiento de la solidaridad humana y la responsabilidad compartida de nuestro futuro común”. (2015, p. 38)

Trabajar la diversidad (heterogeneidad) requiere integrar a todas las personas a la sociedad en general. Empezando por ofertarles una educación en la que se produzcan interacciones entre todos y que haya una valoración de los diferentes roles y aportes de cada uno, propiciando así el conocimiento mutuo y la convivencia, de las diferencias que muestran los alumnos, para ello se requiere voltear a ver a uno de los actores que participan en ese proceso llamado enseñanza y aprendizaje, “EL docente”, su proceso de formación tanto inicial como continua y las herramientas reales que posee, para enfrentar el reto.

Aspectos legales

Es importante que como docentes conozcamos la normativa que se genera a nivel internacional y de qué manera repercute en el ámbito nacional, debido a que la política educativa que se establece a través del Estado, tiene como uno de sus objetivos el de permear en la sociedad y es en este proceso que resulta importante conocer cuál es la intención del grupo en el poder, con respecto a la educación de la sociedad y en particular con relación a la diversidad.

Por lo anterior, todos los interesados en el ámbito educativo debemos de conocer el marco normativo en el que laboramos, para poder realizar nuestro trabajo de manera efectiva y eficiente y cumplir con nuestras funciones de conformidad con las disposiciones establecidas y poder prestar un servicio educativo con respeto a los derechos de todos los involucrados en la educación.

Aunque cabe mencionar que no basta con dictar principios, reglamentos y artículos que indiquen que el docente debe atender la diversidad educativa. Para lo cual, se requiere formar tanto de manera inicial como permanente al docente, para enfrentar el reto de educar a las generaciones del futuro de un pueblo con calidad en la enseñanza. Entendiendo esto como elaborar una planificación pensada e intencionada para el grupo que se atiende, evaluar los logros en los aprendizajes de

los alumnos, así como de los alcances que tuvieron los recursos que se previeron, el currículo óptimo para cada alumno, siempre en el contexto de una diversidad de individuos que aprenden.

Ámbito internacional

La Declaración Universal de los Derechos Humanos, emitida el 10 de diciembre de 1948, en su Artículo 26 a la letra establece lo siguiente:

1. *Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos.*

2. *La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.*

La Declaración Universal de los Derechos de los Niños refiere en su Principio 7 que el niño tiene derecho a recibir educación, que será gratuita y obligatoria por lo menos en las etapas elementales. Se le dará una educación que favorezca su cultura general y le permita, en condiciones de igualdad de oportunidades, desarrollar sus aptitudes y su juicio individual, su sentido de responsabilidad moral y social, y llegar a ser un miembro útil de la sociedad. El interés superior del niño debe ser el principio rector de quienes tienen la responsabilidad de su educación y orientación; dicha responsabilidad incumbe, en primer término, a sus padres.

Ámbito nacional

En el Artículo 3° de la **Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos** y específicamente en la fracción II, inciso C) a la letra establece: *“Contribuirá a la mejor convivencia humana, a fin de fortalecer el aprecio y respeto por la diversidad cultural, la dignidad de la persona, la integridad de la familia, la convicción del interés general de la sociedad, los ideales de fraternidad de igualdad de derechos de todos, evitando los privilegios de razas, de religión, de grupos, de sexos o de individuos”*.

La **Ley General de Educación** en su artículo 2° señala: *“Todo individuo tiene derecho a recibir educación y, por lo tanto, todos los habitantes del país tienen las mismas oportunidades de acceso al sistema educativo nacional, con solo satisfacer los requisitos que establezcan las disposiciones generales aplicables”*.

Así mismo el artículo 7° de la citada Ley en su fracción V refiere: *“Infundir el conocimiento y la práctica de la democracia como la forma de gobierno y convivencia que permite a todos participar en la toma de decisiones al mejoramiento de la*

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

Ámbito estatal

En nuestra entidad la **Ley de Educación para el Estado de Guanajuato** en su Artículo 12, fracción XVII establece que se impulsara que los educandos desarrollen la autoestima, la responsabilidad familiar, el respeto y la tolerancia a las diferencias, a favor de la construcción de una cultura de igualdad entre los géneros con equidad.

La Ley para una Convivencia Libre de Violencia en el Entorno Escolar para el estado de Guanajuato y sus Municipios en su Artículo 4° establece como principios rectores los siguientes: El respeto a la dignidad humana, el interés superior del menor, la no discriminación, la cultura de la paz, la igualdad de género, la prevención de la violencia, la solución pacífica de los conflictos, la cohesión comunitaria, Debida diligencia, la corresponsabilidad de la familia, el Estado, los municipios y la sociedad, el pluriculturalismo y su reconocimiento en la resiliencia.

El Artículo 10 señala: *“Las autoridades, en el ámbito de su competencia, desarrollarán e impulsarán campañas de difusión que transmitan la importancia de una convivencia armónica y libre de violencia en los ámbitos familiar, escolar, comunitario y social”.*

Una vez señaladas las disposiciones normativas que sustentan la inclusión de todos los alumnos, procedemos a exponer el siguiente apartado que tiene por objeto mostrar la formación inicial de los docentes en educación preescolar y primaria en el estado de Guanajuato.

La formación docente, en las escuelas normales del estado de Guanajuato de 1975 a 2012, para las Licenciaturas en Educación Preescolar y Primaria

En México, la formación inicial de los maestros de educación básica, les compete a las escuelas normales, instituciones que se han enfrentado en los últimos treinta y cinco años, a ocho reformas curriculares, lo que ha repercutido en su organización, vida académica y condiciones laborales. Estas reformas educativas tendieron a centrarse en la reestructuración curricular, considerando siempre que su compromiso es educar a la sociedad infantil, “Normal”, por ello nos referimos a aquellos alumnos que aprenden en los ritmos de la mayoría, que no requieren recursos extras, ni materiales, ni humanos o de infraestructura, que hablan la misma lengua y sin considerar los contextos diversos de donde vienen los educandos.

Debido a lo anterior es necesario hacer un análisis de los planes de estudio que formaron a los docentes que en este momento atienden educación básica para tratar

de mostrar su formación inicial con respecto al concepto de atención educativa para la diversidad, considerando que el grueso de ellos en el estado de Guanajuato han sido formados con los siguientes planes de estudio.

Plan 1975 reestructurado, los profesores que se formaron en este plan de estudio podrían estar laborando aun, ya que los más recientes cuentan con solo 28 años de servicio, y los más antiguos con 41, cabe mencionar que este plan de estudio formaba profesores a nivel técnico, los estudiantes ingresaban a las escuelas normales después de haber egresado de la secundaria, en su mayoría con escasos 15 años de edad.

En este Plan se pretendía dar una imagen de adelanto, bajo el discurso de una reforma educativa que impelía ver a la educación como un elemento catalizador de un “país en vías de desarrollo”, el maestro aparece como el ingeniero de conductas, cuya función principal consistía en conformar conductas de modelos preestablecidos. Su función debería de preocuparse en cuidar la producción de sujetos vistos como producto industrial: input, output, procesos objetivos generales, particulares y específicos... (Rendón, en *El proceso curricular Normalista del 84*, una obra editada por la Universidad Pedagógica Nacional, escrita por Oikión Solana G. Edgardo, 2008).

Con la reforma educativa bajo el mandato de Luis Echeverría aparecen los primeros programas educativos para docentes a nivel licenciatura, asignándole a la Universidad Pedagógica Nacional la tarea de nivelar a los docentes en servicio que habían egresado solo con carrera técnica y con cuatro años de formación después de la secundaria y el 23 de marzo de 1984, se expidió un decreto que posesionaba al normalismo como una profesión inicial de licenciatura.

A partir de 1984, con el establecimiento de la licenciatura, en las escuelas normales se asumió el modelo universitario de organización académica. Esto provocó que la mayoría de las escuelas normales se reorganizaran y redoblaran funciones para lo cual no estaban preparadas.

El Plan de Estudios 1984, para formar a los docentes en la república mexicana cobra particular importancia en la tradición del normalismo como profesión de estado, ya que da la pauta para que se conforme como una profesión docente universitaria, pero además los docentes formados en ese Plan de Estudio en su mayoría todavía están en servicio, para el año 2016 cuentan con un máximo de 28 años y un mínimo de 15 o menos, dependiendo de las posibilidades que haya tenido para obtener la plaza.

Dicho plan de estudio fue creado con mucho tiento, para ello se conformó una comisión central formada por un grupo de expertos en la materia. Aparece como novedad del Plan de Estudio 84 al considerar la formación del maestro en la línea social porque debe tener una idea clara de la sociedad que se mueve y cuáles son las características de esa sociedad y del impacto de ésta en su práctica, se intenta

rescatar al maestro crítico y reflexivo de su realidad social y no un mero aplicador de técnicas de enseñanza. Su intención fue que el nuevo licenciado en educación, egresara de la normal con una idea clara de cómo está constituida la estructura económica, política y social del pueblo en que desempeña su labor docente.

En la línea Psicopedagógica, se incluía una visión social de la psicología y se desplegaron en los programas diferentes corrientes psicológicas de modo que el profesional de la educación se posicionara en una de ellas para sustentar su práctica profesional, se dejaba ver la tradición universitaria con una formación teórica y crítica.

El mapa curricular estaba constituido por dos grandes campos: uno de formación general, como tronco común para formar docentes en cualquier nivel o modalidad (preescolar, primaria, especial y secundaria), con materias como: Seminario de Desarrollo Económico, Político y Social de México I y II, Problemas Económicos, Políticos y Sociales en México I y II, El Estado Mexicano y el Sistema Educativo Nacional y Sociología de la Educación.

En la línea psicológica: Psicología Evolutiva I y II, Psicología Educativa y Psicología del Aprendizaje, entre otras.

En la Línea pedagógica se encuentran materias como: Investigación Educativa I y II, Diseño Curricular, Laboratorio de Docencia y Modelos Educativos Contemporáneos y algunos cursos instrumentales como Matemáticas, Teoría Educativa y Música. Al revisar el área de formación específica se tienen materias como: Observación de la Práctica Educativa, Educación para la Salud, Educación Física, Contenidos de Aprendizaje de la Educación Primaria, etc.

Como se puede observar había disparidad en las dos áreas de formación lo que se traduce en un profesional de corte universitario, esperando que la experticia del docente se la imprima la práctica empírica. En resumen el área de formación general constituía un 87% de las materias mientras que el área de formación específica, solo contaba con el 13% de ellas.

Al identificar las materias que los estudiantes normalistas deberían cursar, dejaba mucho que desear la formación de un docente en la sensibilidad de considerar a la escuela como un espacio diverso e inclusivo que permita el despliegue de valores como la solidaridad, el respeto a la diversidad y el derecho a ser educados todos juntos, bajo condiciones pertinentes.

Cabe aclarar que para atender a los “Diferentes”, existían los espacios atendidos por los equipos de Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER), Centros de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar (CAPEP) o definitivamente los Centros de Atención Múltiple (CAM), exclusivamente dedicados a atender a los alumnos con una NEE, asociada a la discapacidad y el rezago educativo en espacios apartados del resto de sus compañeros de grupo.

Una vez más sin atender de manera seria el fenómeno de la diversidad, porque si bien se crearon escuelas que formaran maestros para atender la Educación Indígena y también se designaron instituciones que formaban maestros en Educación Especial, no se puede aún hablar de atención a la diversidad, porque se creía que debían ser atendidos en espacios aparte.

En el caso de Plan 1997, para Formar Licenciados en Educación Primaria y 1999 para Preescolar, reforma curricular para las escuelas normales del país, como una acción del Programa para la Transformación y Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales (PTFAEN). Cabe aclarar que aún con las condiciones que se mencionan, se reconoce que el PTFAEN impulsó a la educación normal que había sido rezagada de la política educativa, de manera importante. Pero en temas de inclusión, no avanzó de manera significativa.

Estos Planes 1997 y 1999, consideraba una asignatura en el Cuarto semestre para tratar temas referentes a Educación Especial, el cual titularon “Necesidades Educativas Especiales”, tenía como propósito que los estudiantes conocieran las distintas condiciones que se pueden asociar con el surgimiento de las NEE sobre todo aquellas derivadas con alguna discapacidad: “entendidas como las consecuencias relativamente permanentes de problemas orgánicos, sensoriales, intelectuales o afectivos, que con frecuencia afectan a la población infantil” (SEP, 2005)

De esta manera los estudiantes contaban con la posibilidad de identificar qué tipo de atención demandaban los alumnos y en qué casos es factible diseñar estrategias de trabajo diferenciadas para su atención en el aula. Es preciso aclarar que dicha asignatura solo consideraba hacer patente la presencia de alumnos en las aulas regulares con alguna NEE, pero haciendo énfasis en la discapacidad como prioridad para su atención.

Otra asignatura que imprime importancia al tema en cuestión, tanto en la licenciatura en Educación Preescolar como en Educación Primaria es “Problemas y Políticas de la Educación Básica”, en esa materia los estudiantes revisaban conceptos como: calidad educativa, democracia, equidad, pertinencia y el de diversidad, desde el punto de vista sociocultural, dicho curso tenía como punto de partida el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, (SEP, 1992) y en él se mencionaba que los grandes retos de la educación eran la cobertura y la calidad, no así la pertinencia de la educación para la diversidad.

En específico en la licenciatura en educación preescolar en ese Plan de Estudio se cursaba una asignatura en sexto semestre, que se llamó “Niños en situación de riesgo”, la cual tenía como propósito que los alumnos normalistas analizaran las necesidades educativas que presentaban los niños que viven en condiciones sociales y familiares particularmente adversas. En dicha asignatura se estudiaba

también *“las formas pertinentes de intervenir educativamente para atender y disminuir los factores que ponen en riesgo escolar o social a esos niños”* (SEP, 2005) La reforma curricular 2012, si bien se planteó como una reforma acorde con los cambios de la educación básica, congruente con los enfoques y tendencias internacionales en educación, como lo es el modelo por competencias, pretendía asegurar una educación relevante y actual, capaz de formar ciudadanos preparados para el entorno global del siglo XXI.

Refiriéndonos a este plan de estudios, específicamente en el tema que nos ocupa, encontramos que el alumno normalista lleva cuatro cursos de un semestre cada uno, a lo largo de su formación que es de cuatro años, los cuales le proporcionan elementos que les permiten enfrentar el reto de atender a la diversidad que constituye cualquier aula en cualquier contexto social.

En el 3er. Semestre aparece en la maya curricular el curso: “Adecuación curricular”, el segundo curso “Atención a la diversidad” corresponde al 5to. Semestre, en el 6to. semestre se lleva a cabo el curso “Diagnóstico e intervención socioeducativa”, El cuarto curso “Atención Educativa para la inclusión” se lleva a cabo en el 7mo. Semestre.

Como podemos ver el plan de estudios 2012, con el que se formó la generación que egresó en el mes de julio 2016, cuentan con más referentes teóricos y metodológicos para enfrentar el reto de la diversidad, así como generar las condiciones educativas para el pleno desarrollo de todos con todos, en un ambiente cargado de respeto, solidaridad e igualdad.

Esta reforma, ha impulsado mejoras en la formación inicial, sobre todo la educación inclusiva, tomando en cuenta los grupos de cultura indígena que se contemplaba muy poco, considerando que el nuevo docente debe formarse y sensibilizarse continuamente ante la necesidad de culturas diversas, de esa manera los educandos vulnerables a ser expulsados del sistema mexicano tendrán mejores condiciones para ejercer su derecho a ser educados sin discriminación ni exclusión y se logre el fin último, que es la educación integral de los niños y jóvenes de nuestro país y del mundo.

Debemos considerar que las escuelas normales han sido, son y deberán seguir siendo el espacio óptimo de preparación del docente de educación básica, sin embargo no podemos dejar de reconocer que debe afrontar retos importantes para su consolidación como institución de educación superior, la cuestión es identificar y distinguir lo que somos como institución formadora de docentes, lo que hace mucho dejamos de ser y lo que debemos empezar a ser.

El desafío no puede ser mayor para las escuelas normales. En un medio de una creciente complejidad, tiene que formar maestros para los excluidos e incluso para los damnificados por la modernidad y la posmodernidad. Por eso la docencia ya no

se puede afrontar solo con unos cuantos saberes básicos y un menú de competencias didácticas.

Ahora se requiere una formación basada en una pedagogía para la complejidad, la diversidad y lo imprevisto; lo que significa una sólida formación práctica, teórica humanística social y científica. Sobre todo en las escuelas públicas en las que acuden los niños, las niñas y los jóvenes de más difícil escolarización, esto es, personas que provienen de una gran diversidad, de etnias, lenguas y culturas, bajo condiciones de pobreza y marginación.

La percepción de los docentes en servicio sobre la formación inicial y permanente para atender la diversidad

Este trabajo se desarrollara bajo el paradigma cualitativo ya que se recabara información en el contexto y momento en que sucede el fenómeno a indagar. No se realizó ningún control de variables (Alvarez-Gayou; 2003). Además no se pretendió generalizar, solo dar cuenta de una realidad existente.

Después de revisar los planes de estudio, nos interesó indagar ¿que entendían los docentes por diversidad? y ¿Cómo atendían la diversidad en sus aulas? Lo que nos llevó a elaborar y aplicar un cuestionario de 6 preguntas a 20 maestros: 1 atiende preescolar y 19 primaria. Por lo que estos laboran en un preescolar y dos primarias. Su antigüedad en el servicio va de 1 a 34 años. Con respecto a su formación se encontró que realizaron sus estudios: 13 de formación normalista, 6 Universitaria y 1 en la Unidad UPN de Guanajuato.

Se encontró que los docentes definen la diversidad como: educar sin discriminar, sin distinción, con calidad, a niños con barreras, con discapacidad, con capacidades diferentes, a los diferentes. Lo que implica que educación para la diversidad, los lleva a pensar en alumnos que presentan alguna discapacidad o enfrentan BAP por ser diferentes, de modo que conciben, en el aula: alumnos iguales y los diferentes son los que enfrentan BAP. Solo 2 respuestas de 20, hacían alusión a la diversidad como algo natural dentro de un aula.

Con respecto a la formación inicial que han recibido los docentes sobre la diversidad, 14 refieren no haber tomado ningún curso sobre el tema. Y en la formación continua 6 mencionan que tomaron cursos como: Niños a la diversidad, Educación con empatía, Asesoría del reglamento para la Convivencia en el estado de Guanajuato y algunos de Educación Especial, todos ofrecidos por la Delegación Regional de Educación del Estado, la cual tiene por función la organización, administración y capacitación de las escuelas de educación básica de la región centro oeste del Estado, las capacitaciones solo las recibieron algunas escuelas de organización completa de la región.

Los 20 maestros consideran necesario para su labor docente, contar con capacitaciones que les permita atender a los niños con alguna NEE asociada a un déficit. Considerando estos datos se puede deducir que en su mayoría no cuentan con capacitación para enfrentar tal reto, y que consideran a la educación para la diversidad como un sinónimo de atención para la discapacidad, o en el mejor de los casos para las NEE, que de alguna manera es más amplio. Por lo que se ve, sigue prevaleciendo la diversidad como NEE. El 75% de los maestros, afirman que conciben a su grupo como diverso, agregan que todos somos diferente y por lo tanto la diversidad es algo natural en cualquier grupo, solo el 5% se refiere a la diversidad como aquellos alumnos que presentan déficit ya sea intelectual, físico o sensorial. Hay cierta contradicción, ya que reconocen que todos somos distintos, no logran identificar esas diferencias y mucho menos las implicaciones de esas diferencias en su práctica, con respecto a la diversidad.

Los docentes mencionan que las estrategias que utilizan para trabajar la diversidad en sus aulas son: Adecuaciones Curriculares, Ajustes Razonable y Pláticas con los Alumnos Especiales. Con respecto a sus respuestas identificamos que son algunas de las estrategias que la Unidad de Servicios de Apoyo recomiendan, a los docentes que tienen integrados alumnos con alguna NEE, en a la Educación Regular, según las orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial SEP 2006.

CONCLUSIONES

El desarrollo de la formación inicial y continua de los profesores es clave para que estos puedan enfrentar las exigencias que les plantea el ejercicio de su profesión, hoy en día y en un futuro. El docente que egrese de las escuelas normales habrá de tener las habilidades para enfrentar la complejidad de la educación, en condiciones que cambian de acuerdo a los procesos sociales del contexto local, nacional y mundial.

Por lo tanto se ha considerado que los maestros no pueden prescindir de las competencias que le permitan enfrentar el reto de la “Educación para la diversidad”, entendiendo esto como: la oportunidad que por derecho tienen todos los niños para recibir educación de calidad en ambientes incluyentes todos con todos; por ello, la carrera docente habrá de ofrecer alternativas de calidad en la formación y garantizar que las condiciones laborales sean competitivas en relación con otras profesiones.

Los procesos de formación inicial o continua deberá de seguir el Modelo de Inclusión de Moriña (2004), en el que se deberá de incluir los siguientes ámbitos:

- a) La inclusión como derecho humano.
- b) Como la vía para garantizar la equidad en la educación.

- c) El derecho humano que tiene cualquier persona a ser educada junto con sus iguales.
- d) La necesidad de que la sociedad asegure el desarrollo de la inclusión.

Con respecto a la formación inicial las escuelas normales, deberán de buscar las alternativas que garanticen, que sus egresados logren las siguientes competencias:

- Competencia para generar ambientes altamente empáticos y libres de prejuicios.
- Competencia para atender con calidad la basta heterogeneidad que de manera inherente existe en toda sociedad, refiriéndonos a ello diversidad: cultural, de género de capacidad, de raza de cultura, etc.
- Competencia para identificar su necesidad de aprendizajes permanentes, que le habiliten para hacer frente a la vertiginosamente cambiante sociedad.
- Competencia para promover la responsabilidad en sus alumnos, respecto al cuidado del ambiente y la sustentabilidad.
- Competencia para flexibilizar y acercar el currículum a todos sin importar los esfuerzos y recursos que se deban gestionar para lograrlo.

Por lo tanto se requiere del esfuerzo de la Secretaría de Educación tanto nacional como estatal, para ofrecer un programa articulado amplio y funcional, en la capacitación permanente, que nos permita a todos los docentes cumplir con lo estipulado en lineamientos, reglamentos y artículos que señalan que debemos atender a todos con todos en ambientes cargados de calidad educativa, respeto, equidad. Con respecto a la cobertura, el cual no se ha logrado, por lo que reportan los maestros, que los cursos no se ofertan a todas las escuelas, consideramos que esta se puede cubrir por medio de las tecnologías de la información y comunicación.

PROPUESTA

Ante estos hallazgos nos damos cuenta que la Secretaría de Educación Pública debe poner el dedo en el renglón en lo que respecta a la formación docente tanto inicial como continua y no menoscabar esfuerzos con respecto al reto que representa la formación continua, porque es ahí donde recae el problema al atender de manera remedial, considerando el número de maestros en servicio que fueron formados bajo estos planes de estudio y los años que les quedan de servicio.

Es menester que se piense en el diseño de cursos, talleres, diplomados y especializaciones, echando mano de las tecnologías de la información y de la comunicación tal vez sería posible hacer realidad esta utopía, atender a la diversidad educativamente, para que logren un desarrollo personal, autónomo y con posibilidades de ser personas productivas en una sociedad cambiante.

BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez-Gayou, J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*, Paidós Educador.
- Castañeda, D. (2009). *Trayectorias, experiencias y subjetivaciones en la formación permanente de profesores de educación básica*, México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Clemente, E. y Hernández, B. (1996). *Contextos de Desarrollo Psicológico y Educación*, México: Ediciones Algibe.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, Constitución publicada en el Diario Oficial de la Federación el 5 de febrero de 1917.
- Declaración Universal de los Derechos Humanos, adoptado por la Asamblea general de las Naciones Unidas en su Resolución 217 A (III), el 10 de diciembre de 1948 en París.
- Declaración de los Derechos del Niño es un tratado internacional aprobado el 20 de noviembre de 1959 de manera unánime por todos los 78 Estados miembros que componían entonces la Organización de Naciones Unidas.
- Ley de Educación para el Estado de Guanajuato, publicada en el Periódico Oficial del Gobierno del Estado, número 160, segunda parte, de fecha 7 de octubre de 2011.
- Ley de Inclusión para las Personas con Discapacidad en el Estado de Guanajuato, publicada en el Periódico Oficial del Gobierno del Estado, número 146, tercera parte, de fecha 14 de septiembre de 2012.
- Ley General de Educación, nueva Ley publicada en el Diario Oficial de la Federación el 13 de julio de 1993.
- Ley de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes del Estado de Guanajuato, publicada en el Periódico Oficial del Gobierno del estado, número 146, segunda parte, de fecha 11 de noviembre de 2015.
- Ley para una Convivencia Libre de Violencia en el Entorno Escolar para el Estado de Guanajuato y sus Municipios, publicada en el Periódico Oficial del Gobierno del Estado número 105, segunda parte, de fecha 2 de julio de 2013.
- Ministerio de educación de Chile (2011). *Orientaciones para dar respuestas Educativas a la Diversidad y a las Necesidades Educativas Especiales*. Chile.
- Oikión, S. (2008). *El proceso curricular Normalista del 84.*, México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Plan de Estudio 1997, Licenciatura en Educación Primaria SEP, 2005.
- Plan de Estudio 1999, Licenciatura en Educación Preescolar SEP, 2005.
- VI Jornadas de Cooperación de Educación con Iberoamérica sobre Educación Especial e inclusión Educativa La Antigua Guatemala Edición OREALC/UNESCO 2011.
- UNESCO (2015) “Replantear la Educación Hacia un bien común”.
- Wilson John D. (1992). *Cómo valorar la calidad de la educación*. Madrid: Paidós-Ministerio de Educación y Ciencias.

Reflexión moral infantil de los discursos transmitidos en las Tecnologías de la Información y Comunicación

José Benjamín Chávez Espinoza

jb.chavez@live.com

Dulce Alely Espinoza Ramírez

dulce_alely10@hotmail.com

Mónica Morado Santoyo

mony_morado_santoyo@hotmail.com

RESUMEN:

Actualmente se reconoce que las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) entre las que se destacan las “pantallas” - televisores, computadoras, celulares y tabletas - (Bacher, 2009), se han convertido en uno de los principales acompañamientos de niños y niñas en la denominada era digital. Posicionados desde el paradigma de la complejidad y en atención de sus principios básicos, expuestos por Morin (2003), que colocan al hombre como agente activo en la construcción de la realidad, de manera puntual, se busca comprender de qué manera niños y niñas de 6 a 10 años, con base en su juicio moral, resignifican los Discursos transmitidos a través de las TIC.

Al emplear recursos de la metodología mixta como medio de aproximación a la comprensión del objeto/sujeto de estudio, el momento cuantitativo permitió, a través de un cuestionario, contextualizar el universo tecnológico en el que se desenvuelven los infantes, encontrando que la muestra en estudio posee un elevado porcentaje de acceso a las TIC, así mismo, la principal función otorgada corresponde con las actividades lúdicas. Tras dicha contextualización, el momento cualitativo brindó, por medio de la entrevista, una mirada más profunda de los Discursos observados y de las reflexiones realizadas en torno a éstos, las caricaturas prevalecen como los programas predilectos, los videojuegos varían respecto al género, plataformas violentas para los niños y de cuidado para las niñas. El juicio moral de los participantes corresponde con el de una etapa heterónoma, de acuerdo a la teoría de Kohlberg et al. (1997).

PALABRAS CLAVE: Infancia, Juicio moral, Discursos mediáticos, Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC).

INTRODUCCIÓN

Desde los años 20 y hasta las décadas de 1940 y 1950, la sociedad fue campo fértil para el crecimiento y posterior empoderamiento de los medios de comunicación de masas. La sociedad como la percibimos hoy en día, y dentro de la cual están naciendo y desenvolviéndose las nuevas generaciones de niños y jóvenes, presenta una denotada diferencia al contrastarla con su predecesora de mediados y finales del siglo XX. Las nuevas generaciones son consideradas “*nativas digitales*” (Gardner y Davis, 2014, p. 16) no sólo porque no poseen conciencia de una realidad sin la presencia cibernética – tecnológica, sino también, porque la edad en que comienzan a estructurar su rol como internauta es cada vez menor conviviendo cotidianamente con una pantalla dentro de su hogar u otros espacios de recreación o convivencia (Martínez, Enciso y González, 2015; Cánovas, García, Olina y Aboy, 2014).

Sin embargo, el dispositivo como tal no conlleva una problemática *per se*, es en la información donde se localiza el ingrediente clave a partir del cual se es partícipe en procesos de cohesión, globalización, instrucción, educación, distribución de valores y códigos de conducta, entre otros, de lo anterior, la importancia de reconocer las TIC como agentes de cambio y promotoras de nuevos retos adaptativos para las sociedades (Bacher, 2009; Garduño, 2004).

SUSTENTACIÓN

La información y los contenidos transmitidos a través de las tecnologías de la información y comunicación serán conceptualizados como Discursos, ya que, y a diferencia del discurso meramente visual – lingüístico, éstos representan voces, ideas, sentimientos, contextos, creencias y conductas (Gee, 2005).

A lo largo de los años, diversas posturas han surgido al momento de concebir las tecnologías o la innovación tecnológica, por un lado, se encuentran aquellos que vislumbran en éstas un elemento caótico y negativo, mientras que, otros postulados adjudican a las TIC el progreso continuo en la búsqueda por una mejor calidad de vida en el ser humano.

Como ejemplo de la primer postura se hace mención del estudio de Pervin (1973) y Gunter (1996) citados por Quiroga (2005) quienes expresaron que entre los efectos generados por los Discursos transmitidos en el televisor se encuentra el aprendizaje y reproducción de conductas agresivas y la normalización de las mismas. De la segunda postura McLean y Griffiths (2013) indicaron en su estudio que los videojuegos tienen aplicaciones en diversas ramas de la ciencia como las matemáticas, la medicina, la biología y la psicología, explicando que, en esta última área, se comprende que a través de las TIC, también es posible lograr un efecto de comportamientos pro-sociales.

En este sentido, la presente investigación fue concebida para forjar un camino parcialmente diferenciado de los paradigmas dominantes, la esencia del estudio fisura el estándar para dar lugar a la creación de la realidad desde la visión y las reflexiones de los infantes, no tratando de preconcebir a las TIC y a sus Discursos como “buenos” o “malos”, sino, permitiendo que los niños y niñas los definan y los signifiquen con base en la representación Discursiva de su mundo ideológico. Para lograr tal propósito se toma como referencia la teoría del desarrollo moral propuesta por Kohlberg en Kohlberg, Power y Higgins (1997) quien empleando diversos dilemas morales en sus estudios, evaluó las soluciones otorgadas ante ellos, concluyendo en la tipificación de 3 niveles de desarrollo compuestos por 2 etapas cada uno:

Nivel I: Pre-convencional

- Etapa 1: *Moral heterónoma*. - El castigo es el factor primario que justifica el no violar las reglas.

- Etapa 2: *Individualismo, propósito instrumental e intercambio*.- Sirve a los propios intereses y necesidades con base en el principio de retribución.

Nivel II: Convencional

- Etapa 3: *Relaciones, expectativas interpersonales mutuas y conformidad interpersonal*.- Regla de oro: empatía para ser percibido como una buena persona.
- Etapa 4: *Sistema social y conciencia*.- Cumplir con el deber definido. Se contribuye y asumen los puntos de vista, roles y normas de la comunidad.

Nivel III: Pos-convencional o de Principios

- Etapa 5: *Contrato o utilidad social y derechos individuales*.- Se busca el bien mayor para todas las personas, siempre, bajo la consideración del buen actuar y la legalidad aún con los conflictos que se desprenden de la interacción entre ambas instancias.
- Etapa 6: *Principios éticos universales*.- Existe un compromiso con los principios universales de justicia, dignidad y bienestar.

Aunque para autores como Papalia, Olds y Feldman (2005) es posible determinar edades específicas sobre las cuales pueden colocarse los niveles descritos, nuestra postura resalta que la adquisición de estas etapas no se encuentra sujeta a una temporalidad precisa, consideramos que el contexto social y mediático, el ambiente y las pautas de interacción social, entre otros, distorsionan una temporalidad concreta de adquisición moral.

En alusión a la información presentada, se configuró como pregunta central de investigación:

- ¿De qué manera niños y niñas de 6 a 10 años, con base en su juicio moral, resignifican la información transmitida a través de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC)?

Mientras que el objetivo general que la acompaña, complementa y presenta el alcance de la investigación, es:

- Comprender la resignificación que niños y niñas de 6 a 10 años realizan, con base en su juicio moral, de los Discursos transmitidos a través de las tecnologías de la información y comunicación (TIC)

A continuación se describe brevemente el proceso metodológico empleado para la concreción y resolución de la pregunta y el objetivo del estudio. Se coloca como un apartado integrativo con la finalidad de mostrar mayor claridad y facilitar la comprensión del contenido.

Metodología

La presente sección se subdivide en 4 apartados; marco epistemológico, procedimiento, participantes y contexto educativo, instrumentos.

Marco epistemológico: Paradigma complejo

Para el presente estudio, los principios de la complejidad, descritos por Morin (2003), fueron apropiados de tal forma que, en el proceso, existió una transformación recíproca entre los actores involucrados. El principio *Dialógico* habla de una interacción constante, sostenida y manifestada en el Discurso, dicho principio, ha estado presente durante todos los momentos de la investigación, cada uno de ellos con un propósito concretado a través de la ejecución, lo que nos remonta al principio de la *Retroactividad* que remite a la ausencia de acciones neutras, es decir, en la conducta manifiesta se buscan movilizar los estímulos apropiados que generen un resultado esperado, el cual, al ser colocado en el principio de la *Recursividad* regresa a su punto de origen para generar en éste nuevo material cognoscente que mantenga el dinamismo de la realidad. Las diversas lecturas, la observación de los Discursos mediáticos transmitidos en las TIC, las entrevistas a los niños y niñas, la propia interacción de los infantes con los Discursos mediáticos y con su contexto circundante, han sido fuente a la vez que son producto de sí mismos.

Como se ha podido observar, todos los elementos implicados en el desarrollo de la investigación han formado un todo único, dotado de una esencia que en su unidad respetan la individualidad de sus componentes y del momento histórico en el que se encuentran, lo que abre el camino a los dos últimos principios, el *Hologramático* y el *Conocimiento Situado*. El primero de ellos se refiere al todo que es incluyente pero a la vez incapaz de representar la totalidad de las unidades que le conforman, el segundo principio, alude a la huella indeleble que se dejará en el tiempo y el espacio de la realidad estudiada.

Procedimiento

Al tratarse de una investigación de corte mixto, se toma como referencia el modelo de Driessnack, Sousa y Costa (2007) quienes indican que en un estudio de índole mixta se emplean estrategias cualitativas y cuantitativas para dar respuesta a la pregunta central de investigación. En la vinculación existente entre ambos enfoques, los autores citados emplean una clasificación interaccional que de acuerdo a las propiedades, teóricas y metódicas, de nuestra investigación sería representado como:

cuan —————> CUAL

El paradigma cuantitativo corresponderá al primer acercamiento a la realidad en estudio, describiendo puntualmente, la preferencia y el acceso que los niños y niñas tienen sobre las tecnologías. Con la delimitación previa, las técnicas del abordaje cualitativo adquirirían un sentido único para cada uno de los infantes; las significaciones y reflexiones morales particulares de cada uno de ellos.

Se determinó que el procedimiento por medio del cual se abarcaría el objetivo de investigación se desarrollaría en tres etapas:

- 1) Selección y construcción de los instrumentos: Se eligió el cuestionario y la entrevista semi-estructurada como las dos técnicas de colecta de información, cada una de ellas responde a un paradigma específico, la primera al cuantitativo y la segunda al cualitativo. El cuestionario otorgó información referente a la identificación, acceso y preferencia sobre las TIC. La entrevista

vislumbro la significación y resignificación moral que lo infantes realizan ante los Discursos mediáticos.

- 2) Aplicación, registro y análisis de resultados: La aplicación de los instrumentos se llevó a cabo en el interior de las escuelas. Ambas herramientas se aplicaron de manera individual y tomaron un tiempo promedio de 60 a 90 minutos. Los datos fueron vaciados en una hoja de cálculo estadístico (Excel 2013) para el análisis cuantitativo y en un procesador de texto digital (Word 2013) para el caso de la información proporcionada en la entrevista.
- 3) Reflexiones finales: Materialización de los pensamientos emergentes del análisis de los resultados y del proceso completo de elaboración de la investigación.

Participantes y contexto educativo

La muestra estuvo conformada por un total de 64 estudiantes dentro de un rango de edad de 6 a 10 años, pertenecientes, 50% de ellos a la sección primaria de un Instituto Privado (IP), el 50% restante de los niños y niñas pertenecen a una Escuela Pública (EP), ambos centros educativos están ubicados en el municipio de Silao, Guanajuato. Se trabajó únicamente con los infantes de 1° a 4° grado, seleccionando 8 participantes por cada grupo, 4 niñas y 4 niños.

En ambas, la dinámica pedagógica ejercida por los docentes es semejante, gran parte del profesorado sostiene una enseñanza verticalizada en donde ellos poseen el conocimiento y los menores tienen la responsabilidad de acatarlo. La obediencia y disciplina son símbolos que, de acuerdo a la percepción del maestro, caracterizan a un buen estudiante.

RESULTADOS O APORTACIONES

Al haber trabajado con estudiantes de cuatro grados escolares (1° - 4°) y de dos instituciones educativas (privada y pública), se presentarán, de manera sintetizada, algunos de los datos más relevantes que permiten realizar una comparativa inter-escolar, éstos serán divididos en 3 secciones cada una de ellas a su vez se subdividirá en sus respectivas categorías de análisis.

Sección I: Datos descriptivos.

- a) Información referente al reconocimiento de las diferentes TIC

En el reconocimiento de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, cada una de las herramientas obtuvo porcentajes de identificación cerca del 100%, hecho que se presentó de manera similar en los ocho grupos de análisis, no existiendo disonancias inter-escolares. Por otra parte, la distinción por género no fungió como un elemento preponderante de análisis, aunque, la muestra femenina del IP mostró indicios de un conocimiento sutilmente superior al de la muestra masculina.

- b) Información referente a la preferencia de empleo de las TIC.

Pese a la competitividad inter – tecnológica, cada dispositivo comparte una misma utilidad sobre la cual se sustenta su elección, las actividades lúdicas se convierten en la principal función que se les otorga, tanto en la ejecución de un videojuego, como en su búsqueda y descarga, relegando a un segundo o tercer plano la ejecución de actividades relacionadas con la búsqueda de información y la realización de tareas escolares. Garitaonandia y colaboradores (1998) obtuvieron resultados similares en su estudio.

c) Información referente a la preferencia de empleo de las aplicaciones

Youtube es la aplicación más empleada en ambos escuelas. Pese a ser Facebook una de las aplicaciones más reconocidas no posee el mismo grado de empleo. Del total de niños y niñas entrevistadas sólo 3 niñas, de los 64 entrevistados, la eligieron como su aplicación predilecta al permitirles comunicarse, a través del envío de mensajes, con sus amigos y familiares, motivo que comparte el resto de los estudiantes que cuentan con un perfil de Facebook

A diferencia de las cifras mostradas por la Asociación Mexicana de Internet en 2014 y 2015 en donde exponen que el uso del correo electrónico es el primer punto de interacción de los niños y niñas con el mundo digital, mientras que, las redes sociales son plataformas inmersas en la cotidianidad infantil. Los datos expuestos en párrafos previos indican que, para el caso de la muestra en estudio, los juegos virtuales son más significativos.

d) Información sobre el acceso a las TIC.

Los participantes indican que en su hogar cuentan con cada una de las TIC mencionadas, por lo tanto, pueden interactuar con éstas de manera cotidiana, hechos que corroboran los datos presentados por INEGI (2013) en sus “Estadísticas sobre disponibilidad y uso de tecnología de información y comunicaciones en los hogares” en las cuales se concibe que en más del 90% de los hogares mexicanos se cuenta con televisor, cerca del 80% poseen al menos un teléfono móvil y entre el 30% y 40% tienen una computadora y acceso a internet. Los porcentajes expuestos representan con mayor fidelidad la realidad de los infantes de la Escuela Pública, la información proporcionada por los estudiantes del IP sobrepasan considerablemente los datos arrojados.

Sección II: Exhibición de los Discursos mediáticos.

e) Información referente a los Discursos consultados en las TIC

En los ocho grupos escolares se han encontrado puntos de concordancia, entre éstos se ubican: la identificación de los dibujos animados como el Discurso informático primario consultado en la televisión y las actividades lúdicas (juegos virtuales) como una de las funciones esenciales que se brindan a la tablet, el celular y la computadora.

Las fuentes de inflexión a los puntos previos hacen presencia en las distintivas de género, es decir, mientras las niñas optan por visualizar caricaturas en donde el personaje principal es un sujeto femenino, los niños a su vez, prefieren caricaturas en donde el rol masculino es preponderante.

Sección III: Reflexiones Morales

f) Sobre los Discursos visualizados en la televisión.

En la revisión de las 64 entrevistas, se observaron ciertas concordancias en la manera en que niños y niñas están significando y reflexionando sobre los Discursos transmitidos en la televisión, algunos puntos destacados son:

- En ambos centros de enseñanza, los infantes recuerdan la presencia de eventos conflictivos en la trama de sus series preferidas, lo cual, coincide con los hallazgos de Tur y colaboradores (2007) quienes identificaron que un elevado porcentaje de niños (98%) tienen, al menos, una vaga semblanza de que la violencia es una constante en el medio televisivo. Una de las conductas más recordadas por los menores estaba relacionada con la muerte, para lo cual, Bushman y Huesmann en 2001 indicaron que el homicidio es una de los acontecimientos más divulgados en los diferentes programas televisivos.
- Para el caso específico de las reflexiones morales, el porcentaje mayoritario de los participantes razona, tomando en consideración los postulados de Kohlberg et al. (1997) y otros autores como Hersh y colaboradores (1998) que han retomado sus estudios, bajo los principios de un juicio moral heterónomo, donde las reglas se acatan para evitar castigos y en donde una conducta “mala” debe ser castigada.
- Son pocos los niños y niñas que colocan en tela de juicio los medios empleados para salvaguardar la vida de los seres vivos, es decir, cuestionan si el lastimar a los “malos” es realmente una buena acción pese a los fines que podrían significar un bien para la mayoría de las personas y del mundo.

g) Sobre los Discursos presentados en los juegos de video

El Instituto Privado posee un acercamiento más apegado a las costumbres de la religión católica, incluso, es parte de su currículo formativo, no obstante, esta caracterización no forma parte del sistema de enseñanza manejado en la Escuela Pública, lo cual, puede ser entendido como un indicio que coloca de manifiesto que las cuestiones de fe y de religión son un fenómeno cultural que abarca cada uno de los sectores poblacionales del municipio, ya que, los niños de ambas escuelas insinúan la presencia de figuras divinas (Dios) como un ser que castiga o sufre cuando alguien realiza conductas inapropiadas. Lo anterior corresponde con la primer conclusión del presente apartado.

En segunda instancia, se reconoce que la mayoría de los niños y niñas transitan por una fase heterónoma de la moralidad (Kohlberg et al. 1997; Hersh et al. 1998), siendo consistentes con las reflexiones morales que ellos mismos crearon ante las narrativas de los Discursos televisivos, sin embargo, una notable diferencia se aprecia en la separación de la realidad virtual y la realidad real que algunos menores ejecutan al momento de cuestionarse lo correcto o incorrecto del contenido de los videojuegos. De tal forma que su juicio moral encuentra dos vertientes dilemáticas, una cuya flexibilidad les permite aceptar ciertas conductas agresivas bajo la condición única de que se desenvuelvan en el mundo ficticio y la otra que suprime tajantemente la violencia en la esfera de la realidad real.

Por otro lado, los menores que valoran la vida de todo ser vivo, independientemente de la caracterización que se le otorgue, estarían reflexionando en un juicio moral que, de acuerdo a Kohlberg et al. (1997), sería propio de las etapas de desarrollo moral más avanzadas. Aunque en ciertas reflexiones es posible identificar vestigios de un juicio moral inferior, en esencia, se vislumbra una narrativa que difícilmente podría estar guiada por los Discursos de los programas televisivos o de los videojuegos, por tanto, y en alusión a las palabras de Vera (2005), es necesario profundizar en la manera en que se está procesando el Discurso y la situación contextual del menor (educación, familia y cultura) que le permite establecer dichas reflexiones.

Como tercer punto, las diferencias de género observadas permiten apreciar que las niñas se inclinan por el uso de plataformas virtuales que aluden al cuidado de otro ser vivo, aunque algunos niños también mencionaron este tipo de videojuegos, su foco de atención se coloca en simulaciones de carácter violento, lo cual, da pauta para hablar de la cuarta conclusión, referente a los aprendizajes obtenidos de las plataformas de recreación virtual.

Algunos niños y niñas refirieron que de los videojuegos, en especial de aquellos catalogados como violentos, se pueden aprender cosas malas como pelear y agredir a otras personas, hecho corroborado en otras investigaciones (McLean y Griffiths, 2013; Cumbá et al. 2011; Ihori et al., 2007). Pese a la noción previa, los infantes también hicieron mención de que al sumergirse en plataformas que demandan el empleo de recursos cognitivos para resolver problemáticas de destreza mental es posible, en palabras de una niña, *“estar más listos... y saber que hacer”*, autores como Marín y García (2005) quienes a su vez retoman a Marqués (2000), especifican que este tipo de plataformas apoya el desarrollo de habilidades cognitivas como la orientación espacial y el pensamiento lógico.

h) Sobre la reflexión moral del sí mismo.

La última sección de la entrevista fue dedicada a la auto percepción que los infantes tienen sobre sí mismos en el campo de la moral, de manera generalizada, niños y niñas reconocen que las personas pueden ser “buenas” y “malas” al mismo tiempo, es decir, habrá ocasiones en que se porten “bien” u ocasiones en donde se comporten “mal” todo ello en dependencia de los elementos que estructuran situaciones específicas en donde forzosamente intervendrán lazos afectivos, obligaciones morales y deseos personales (Smetana, Killen y Turiel, 1991).

Para los participantes del estudio, un buen niño o niña es aquel que obedece a sus padres, a sus maestros, realiza todas sus tareas, es amable y ayuda a los demás. Aunque en las reflexiones morales, realizadas en torno a los Discursos transmitidos en las TIC, no se alude directamente a la obediencia o responsabilidades de los personajes, los infantes adjudican estas dos características como elementos centrales que les permiten identificar en sí mismos o en los demás si se es “bueno” o “malo”.

Se cierra de esta forma el apartado de los resultados o aportaciones y se abre el espacio para la presentación de las conclusiones preliminares del estudio.

CONCLUSIONES PARCIALES

Los resultados parciales de la investigación nos permiten apreciar que niños y niñas reconocen e interactúan de manera cotidiana con los medios digitales, siendo las actividades de ocio y dispersión las preferidas por la población infantil (ver caricaturas y jugar videojuegos).

En el aspecto televisivo y en los juegos virtuales existen claras diferencias de género, las niñas adoptan Discursos dominados por personajes femeninos, en para las plataformas lúdico – virtuales prefieren aquellas que implican el cuidado de otro ser. Los niños, por su parte, encuentran en el rol masculino de los diferentes Discursos mediáticos un elemento de identificación y sus juegos presentan mayor grado de conductas violentas.

En el análisis del diálogo establecido en las entrevistas se observa que, independientemente de la escuela de procedencia, el porcentaje mayoritario de infantes se encuentra en una etapa heterónoma de desarrollo moral, sus principales motivos para no ser “malos” es evitar el castigo de la autoridad o en caso de cometer la infracción ésta deberá ser sancionada. Un grupo ínfimo de niños y niñas reflexionaron de tal manera que, aunque en su discurso se vislumbraban rasgos de un juicio moral de etapas iniciales, la base de sus ideas desembocaba en un nivel alusivo a los principios universales, ya que, su compromiso con la vida impedía que justificasen los medios empleados para tratar de preservar la paz.

Muchas dudas han proliferado de la presente investigación, por citar algunos ejemplos, se encuentran aquellas que den explicación a las variaciones de juicio moral entre infantes de la misma edad y condiciones contextuales similares, otras más referentes a la diferencia que pudiese haber entre lo dialogado en las entrevistas y su contraste con la conducta cotidiana del menor y, un conjunto de dudas más, encaminadas a la búsqueda comprensiva por conocer la influencia que las instituciones y los adultos ejercen sobre los menores, si realmente ser un niño o niña obediente es lo que el mundo necesita o si el educar para valorar todo tipo de vida es la premisa fundamental del futuro próximo en formación humana.

REFERENCIAS

- AMIPCI (2015). *11° Estudio sobre los hábitos de los usuarios de internet en México*. Recuperado el 13 de Marzo de 2016 de https://amipci.org.mx/images/AMIPCI_HABITOS_DEL_INTERNAUTA_MEXICO_ANO_2015.pdf
- Bacher, S. (2009). *Tatuados por los medios: dilemas de la educación en la era digital*. Buenos Aires: Paidós.

- Bushman, B. J. y Huesmann, L. R. (2001). Effects of televised violence on aggression. En: Singer, D. G. y Singer, J. L. Handbook of children and the media. Thousand Oaks (CA): Sage, 223-254. Recuperado el 14 de Abril de 2016 de <http://rcgd.isr.umich.edu/aggr/articles/Huesmann/2001.Bushman&Huesmann.EffectsofTelevisedViolenceonAggression.HandbkofChildren&theMedia.pdf>
- Cánovas, G., García de Pablo, A., Oliana San Atilano, O., y Aboy Ferrer, I. (2014). Menores de Edad y Conectividad Móvil en España: Tablets y Smartphones. 1-25. Recuperado el 13 de Marzo de 2016 de http://www.diainternetsegura.es/descargas/estudio_movil_smartphones_tablets_v2c.pdf
- Cumbá Abreu, C., Aguilar Valdés, J., Suárez Medina, R., Pérez Sosa, D., Acosta Quintana, L., y López Alayón, J. (2011). Juegos de video y comportamiento en escolares de primaria y secundaria básica en Centro Habana, en el curso 2005-2006. *Revista Cubana de Higiene y Epidemiología*, 165-172. Recuperado el 28 de Febrero de 2016 de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=223221362003>
- Driessnack, M., Sousa, V. D., y Costa Mendes, I. A. (2007). Revisión de los Diseños Relevantes para la Enfermería. Parte 3: Métodos Mixtos y Múltiples. *Revista Latino-Americana Enfermagem*, 179 - 182. Recuperado el 23 de Octubre de 2015 de http://www.scielo.br/pdf/rlae/v15n5/es_v15n5a24.pdf
- Gardner, H., y Davis, K. (2014). *La Generación App. Cómo los jóvenes gestionan su identidad, su privacidad y su imaginación en el mundo digital*. Barcelona: Paidós.
- Garduño Vera, R. (2004). LA SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN EN MÉXICO FRENTE AL USO DEL INTERNET. En *Revista Digital Universitaria*, 1-13.
- Garitaonandia, C., Juaristi, P., Oleaga, J. A., y Pastor, F. (1998). Las relaciones de los niños y de los jóvenes con las viejas y las nuevas tecnologías de la información. *Journal of Communication Studies*, ZER, 131-159. Recuperado el 14 de Marzo de 2016 de <http://www.ehu.eus/zer/hemeroteca/pdfs/zer04-06-garitaonaindia.pdf>
- Gee, J. P. (2005). *La ideología en los Discursos*. Madrid: Morata.
- Hersh, R. H., Reimer, J., y Paolitto, D. P. (1998). *EL CRECIMIENTO MORAL DE PIAGET A KOHLBERG*. Madrid: Narcea, S. A. de Ediciones.
- Ihori, N., Sakamoto, A., Shibuya, A. y Yukawa, S. (2007). *Effect of Videogames on Children's Aggressive Behavior and Pro-social Behavior: A Panel Study with Elementary School Students*. Digital Games Research Association (DiGRA). Conference. Recuperado el 06 de Abril de 2016 de <http://digra.org/wp-content/uploads/digital-library/07312.31554.pdf>
- INEGI (2013). *Estadísticas sobre disponibilidad y uso de tecnología de información y comunicaciones en los hogares*. Recuperado el 14 de Marzo de 2016 de http://www.inegi.org.mx/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/metodologias/MODUTIH/MODUTIH2013/MODUTIH2013.pdf
- Kohlberg, L., Power, F. C., & Higgins, A. (1997). *LA EDUCACIÓN MORAL Según Lawrence Kohlberg*. Barcelona: Gedisa.

- Marín Díaz, V. y García Fernández, M. D. (2005). Los videojuegos y su capacidad didáctica – formativa. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 113-119. Recuperado el 30 de Noviembre de 2015 de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=36802609>
- Martínez Ruvalcaba, M., Enciso Arámbula, R., y González Castillo, S. (2015). Impacto del uso de la tecnología móvil en el comportamiento de los niños y niñas en las relaciones interpersonales. *Educateconciencia*, 67-80. Recuperado el 14 de Marzo de 2016 de <http://www.tecnocientifica.com.mx/volumenes/V06A06.pdf>
- McLean, L. y Griffiths, M. (2013). The psychological effects of videogames on young people: A review. *Aloma Revista de Psicología*, 119-133. Recuperado el 06 de Abril de 2016 de <http://www.raco.cat/index.php/Aloma/article/viewFile/266790/354412>
- Menéndez, P., y Enríquez, E. (2014). *Estudio sobre los hábitos de los usuarios de internet en México*. México: Asociación Mexicana de Internet.
- Morin, E. (2003). *Introducción al Pensamiento Complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Papalia, D. E., Olds, S. W., y Feldman, R. D. (2005). *Psicología del desarrollo*. México: McGraw Hill.
- Quiroga Macleimont, S. R. (2005). ¿Qué hacen los públicos infantiles con la televisión? *Comunicar*. s/p. Recuperado el 28 de Febrero de 2016 de <http://www.revistacomunicar.com/verpdf.php?numero=25&articulo=25-2005-054>
- Smetana, J. G., Killen, M., y Turiel, E. (1991). Children's Reasoning about Interpersonal and Moral Conflicts. *Child Development*, 629-644. Recuperado el 24 de Marzo de 2016 de <http://www.education.umd.edu/HDQM/Killen-lab/documents/1991Smenata.pdf>
- Tur Viñes, V., Grande Esteban, I., Ramos Soler, I., Carretón Ballester, M. C., López Sánchez, M. C., Campillo Alhama, C., Fernández Poyatos, M. D. y García Rodes, J. M. (2007). *Calidad de los contenidos audiovisuales infantiles*. Proyecto de investigación. Argentina. Recuperado el 14 de Abril de 2015 de <http://web.ua.es/es/comunicacioneinfancia/documentos/doc-grupo-invest/informes/cuestionario-a-ni-os-sobre-h-bitos-de-visionado-televisivo-preferencias-y-recuerdo-an-lisis-descriptivo-y-caracterizante.pdf>
- Vera Aranda, Á. L. (2005). Televisión y telespectadores. *Comunicar*, 203-210. Recuperado el 30 de Agosto de 2015 de <http://www.redalyc.org/pdf/158/15825028.pdf>

Reflexiones sobre la enseñanza de ética en investigación

Mayté Pérez Vences

mayperez@uv.mx

Marilú Villalobos López

marilu_vl@hotmail.com

Eduardo Alberto Mendoza Pérez

ed_albert16@hotmail.com

RESUMEN:

El presente escrito muestra reflexiones en torno a la enseñanza de la ética en la investigación, derivado de nuestra experiencia dentro de los ámbitos de docencia e investigación, ya que el contacto con estudiantes de pregrado y posgrado y, guiarlos en procesos de investigación científica nos ha ayudado a identificar una serie de acciones incorrectas, por ejemplo: la incidencia de los estudiantes en utilizar información y no darle el crédito que corresponde al autor consultado y por otro lado, un hecho que no lo calificamos como algo negativo pero si, como un algo merecedor de reflexión se trata del crecimiento exponencial de las publicaciones en todos los ámbitos de la ciencia que combinado con la facilidad en el acceso de la información generan condiciones propicias para el plagio.

Ambas situaciones implican que, en nuestro papel de formadores/as de recursos humanos, hagamos énfasis en la enseñanza de la ética en procesos de investigación, es por ello que en el presente escrito nos dimos a la tarea de revisar en primera instancia, un poco el contexto que nos rodea ya que representa las condiciones en las que están inmersos los estudiantes; enseguida hay un análisis de algunas recomendaciones de autores en relación a la enseñanza de la investigación y específicamente de la ética en este proceso, para finalizar con aportaciones donde se resalta que la investigación es una acción compleja en donde confluyen saberes: teóricos, prácticos y axiológicos que se desarrollan con el paso del tiempo.

PALABRAS CLAVE: Ética, Investigación, Generación de conocimiento, Docencia

INTRODUCCIÓN

En los últimos años, en México, se ha hablado mucho de crisis en diversos ámbitos: económico, social, político, ecológico, etc. Que se traducen en problemáticas como pobreza, secuestros, asesinatos, extorsiones, corrupción, falta de credibilidad en los funcionarios públicos que nos representan, falta de credibilidad en las reformas estructurales que se han implementado, deforestación, contaminación, etc.

Y, sin duda alguna, este contexto pone en evidencia retos a nuestro sistema educativo, el cual tendría que responder a ellos educando a ciudadanos para que sean capaces no solo de vivir en armonía y de aportar para promover la sustentabilidad del entorno, desde del ámbito profesional donde se inserte a laborar, sino además que sea capaz de contribuir al desarrollo científico. Analizar estos retos o sueños, como se les quiera ver, tiene muchas implicaciones y es un tema muy amplio porque tendríamos que generar reflexiones en cada uno de los niveles que integran nuestro sistema educativo así como, los modelos educativos que operan en actualidad, por el momento queremos centrar nuestra atención, en la educación

superior y, específicamente en el cómo se enseña a generar conocimiento, porque nuestro nodo focal es la ética en la investigación.

La razón principal de delimitar nuestras reflexiones en este nodo es porque consideramos que la generación de conocimiento es una alternativa importante para la construcción de un entorno diferente. Es por ello, que surge la interrogante: ¿Cómo la enseñanza en investigación se traduce en indagaciones que contribuyan a solventar necesidades reales y puntuales como la pobreza, la violencia, el analfabetismo, el hambre, el deterioro del medio ambiente?, entre otras problemáticas que se podrían mencionar, y que pueden provocar en el ámbito académico: dos polos opuestos de actitudes: por un lado las actitudes adversas como la frustración, desánimo, impotencia o desgano para emprender acciones que resuelvan estas problemáticas o que por lo menos las atenúen, ya que se tiene la sensación de ir contracorriente y quizá pensar que no hay ningún impacto en las acciones que se emprenden; y por el otro, las actitudes positivas que se caracterizan por el compromiso, la responsabilidad, el protagonismo, la iniciativa, la búsqueda de resolución, por que se tiene la certeza de que con el aporte individual es factible logros grupales.

Como puede observarse son dos alternativas que son muy radicales y después de analizarlo llegamos al punto de coincidencia de que nuestra atención debe estar centrada en la ética profesional, la cual de acuerdo a la Real Academia Española (2001) es el “conjunto de normas morales que rigen la conducta de la persona en cualquier ámbito de la vida” (pág 1009). Creemos que si se prioriza en el compromiso, la responsabilidad, la honestidad, entre otros valores igual de importantes, estaremos contribuyendo, desde la generación del conocimiento, en la gestación de un mejor entorno social y ambiental.

Por supuesto, esta preocupación por hacer énfasis en la enseñanza de la ética en investigación, no es nueva puesto que desde hace tiempo se contempla dentro de los diferentes programas de los cursos que tienen relación con la investigación, sin embargo, los resultados que observamos en nuestra práctica docente cotidiana nos indican que las acciones realizadas en ese sentido no han sido suficientes o no se han desarrollado como se proyectan en los programas de estudio.

Es por ello, que nos dimos a la tarea de indagar más en este sentido y el resultado de este trabajo lo estructuramos de la siguiente manera: iniciamos con una breve contextualización y explicación del porqué hemos elegido esta temática, para posteriormente revisar entre los teóricos que recomendaciones hay en torno a la enseñanza de la investigación y por supuesto la ética dentro de la misma.

SUSTENTACIÓN

Parte de la contextualización del tema que abordamos en este escrito es, la explicación del sustento metodológico de las reflexiones que se plasman, para posteriormente presentar la sustentación teórica, en ese orden de ideas presentamos de entrada las acciones incorrectas que observamos, de acuerdo a nuestra experiencia en la enseñanza de los procesos de investigación y en el propio desarrollo de investigaciones cuando contamos con la participación de alumnos en la realización de estas.

Ahora bien, centramos nuestra atención en estas acciones incorrectas porque consideramos que si se trabaja en ellas y se logra establecer una cimentación ética bastante sólida, entonces el impacto podría tener un efecto dominó y quizás se contribuya con un granito de arena en la resolución de problemáticas sociales y ambientales que nos aquejan actualmente.

Posteriormente revisamos algunos lineamientos internacionales que señalan las directrices para los currículos de las instituciones de educación superior, porque representan los parámetros sobre los cuales fundamentamos lo que proponemos para mejorar esas acciones incorrectas que señalamos.

Acciones incorrectas en la realización de investigaciones

Desarrollar un trabajo de investigación implica no solo apegarse estrictamente a la sistematización que indica un método elegido, de acuerdo a los objetivos que se pretenden lograr con dicha investigación, si no también cuidar el no incurrir en acciones que son éticamente incorrectas para ejecutar la indagación. Desafortunadamente, nuestra práctica docente nos permite identificar que es muy frecuente detectar este tipo de acciones que podemos etiquetarlas como “fraudulentas” cuando se está haciendo un manejo de datos dentro de una práctica científica. A continuación describimos las acciones en las que los estudiantes suelen equivocarse:

- **Fuentes y citas.** Cuando no se cuida o da crédito al origen de las palabras, es decir, no se reconoce a quién pertenecen y, lo más importante, no se señala quién asume la responsabilidad por ellas; esto es un problema para la ciencia desde una perspectiva ética.

Los estándares científicos para citas y referencias deben cuidarse y seguirse al pie de la letra por que sin un camino claro para que los científicos puedan rastrear las fuentes apropiadas para cada una de las observaciones, se corre el riesgo de que los hallazgos sean en mayor o menor medida inútiles para los futuros científicos, a pesar de su solidez y precisión.

Además, al no compartir las fuentes de los datos, es muy difícil para la comunidad científica confiar en su exactitud y utilizarlas para mejorar el corpus del conocimiento del ámbito que se trate.

“Un registro claro de datos no es una cuestión de cortesía o de reconocimiento al trabajo de otros, sino que es un medio para comprobar y refinar las hipótesis y teorías sobre la base de las observaciones realizadas en el pasado. Omitir este registro hace un flaco favor a la comunidad científica y entra en conflicto con el *ethos* de la ciencia. El avance de la ciencia depende de la interacción de la comunidad, por ello es importante que se faciliten las fuentes y se contabilicen con exactitud los medios, el lugar y la hora de cada estudio“. (Koepsell y Ruíz; 2015:34)

- **Recolección y procesamiento de la información.** Cuando no se cumple con el *ethos* de la ciencia al ocultar un registro de datos; ya que no se muestran o publican todos los resultados obtenidos porque no respaldan la hipótesis que se propone, por lo tanto se ajustan los datos sin informar al mundo, para que se compruebe la hipótesis planteada.

Así, observamos que hay alumnos que adoptan la decisión de descartar ciertos resultados, porque su selección se basó en su expectativa de los resultados, que buscaba confirmar su hipótesis; con esto, el estudiante pone de manifiesto que no puede mantener al margen sus intereses y el trabajo carece de imparcialidad.

- **Procedimientos estadísticos inadecuados.** Cuando el estudiante no tiene el conocimiento y dominio de los procedimientos estadísticos y entonces ocurre que los datos son sometidos a procedimientos estadísticos impropios solo con el afán de confirmar algo, sin el debido cuidado o respeto por la forma en que se miden los datos, correlacionados y luego presentados; mostrando como resultado algún tipo de correlación inexistente, es decir, cuando los estudiantes parecen haber utilizado algunas formas espurias de recolección, medición y luego correlación de datos.

Cabe aclarar que, en estas acciones puede no existir dolo, sino más bien que los mismos estudiantes no dominan estos procedimientos estadísticos y no logran ver su error, es más pueden estar totalmente convencidos de que su investigación ha sido realizada de manera correcta y le otorgan gran valor de su trabajo, por lo tanto, su intención no es engañar a los demás. Sin embargo, esto no justifica su proceder y tampoco los exime de la falta en la cual incurren.

- **Fraude.** Esta acción se presenta cuando hay una intención clara del estudiante en probar una hipótesis con datos inventados, con esto queremos decir que no se trata de un descuido, de negligencia o un tipo de imprudencia sino de un acto doloso totalmente premeditado e intencional. Las razones de este tipo de acciones pueden ser muy variadas quizá obtener un reconocimiento, prestigio o simplemente por cubrir un requisito como lo es en el caso de los estudiantes que tienen como consigna principal obtener un título, menospreciando la acción de generar conocimiento.
- **El lado negativo de las publicaciones.** Esta acción no es muy común, por que son muy pocos los estudiantes que deciden darle difusión a los resultados de su trabajo de investigación, pero por supuesto también vale la pena comentarla y de entrada queremos expresar que la publicación de resultados de investigación en definitiva es una acción positiva, ya que su objetivo es dar a conocer los hallazgos a fin de someterlos a prueba, al darles la oportunidad a otros investigadores de impugnar los resultados para que puedan confirmar o invalidar alguna hipótesis o teoría.

Pero, este deseo de tener un impacto en la difusión del conocimiento puede dar lugar a ciertos errores, a generalizaciones apresuradas o incluso fraude. Expliquemos un poco esto, nos referimos a la posibilidad de un sesgo en la publicación por parte de los editores de las revistas, ya que ellos buscan también tener un impacto y por ello sus criterios editoriales están diseñados para seleccionar artículos propositivos e interesantes, esto provoca que los investigadores busquen acoplarse a estas características, dejando de lado aquellos trabajos que reflejan resultados diferentes, olvidando que todo resultado de investigación es valioso para la ciencia.

Por lo tanto, las dinámicas de publicación dan pie a que las personas que realizan investigación busquen, ya sea consciente o inconscientemente, establecer o identificar correlaciones donde no las hay, con la intención de incrementar sus posibilidades de publicación.

Una vez que se han comentado las acciones incorrectas, que hemos detectado, las cuales suelen hacer algunos de los estudiantes con los que hemos tenido la oportunidad de trabajar a nivel de licenciatura y posgrado, revisamos a continuación una de las propuestas de un organismo internacional, como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), para la vida académica de las instituciones de educación superior: “el fortalecimiento de la ética”. UNESCO (1998) “Artículo 2. Función ética, autonomía, responsabilidad y prospectiva: preservar y desarrollar sus funciones fundamentales, sometiendo todas sus actividades a las exigencias de la ética y del rigor científico e intelectual” (Misiones y Funciones de la educación superior; 8ª párrafo)

Fortalecer la ética en educación

A lo largo de la historia hemos podido observar que el modelo educativo de cada país está muy vinculado con el sistema económico que impera, por lo tanto más allá de responder fielmente a las necesidades que la sociedad presenta y a las cuales deberían responder las instituciones de educación superior, su actuación se ve eclipsada por los intereses económicos de unos cuantos.

Lo anterior es claramente observable en la opinión de Tünnermann (2008) *“Es innegable que el modelo civilizatorio que ha guiado a la humanidad en el último siglo ha producido unas consecuencias, para el planeta y para los mismos seres humanos, nefastas y quizá irreparables; todos estos resultados no son un mero error de cálculo de las políticas económicas, obedecen a la idea de sociedad y de civilización que subyace en los sistemas económicos, políticos, sociales y culturales que rigen hoy la vida de los seres humanos”*. (pág. 234)

El mismo autor menciona lo siguiente en relación al sistema educativo: “Encontramos, entonces, que a mayor desarrollo del conocimiento, mayor deterioro del mundo, del ser humano y de las relaciones humanas; esto devela un error sistemático de los sistemas de educación y de las políticas que las orientan: Creer

que el desarrollo de las ciencias y la tecnología necesariamente implica un mejoramiento cualitativo del mundo y del ser humano. En otras palabras, conocer no necesariamente equivale a comprender aquello que se conoce”. (pág. 232)

De acuerdo Tünnermann (2008), este panorama no ha sido ignorado por la UNESCO, quien en las últimas décadas sugiere que la educación superior frente a tal situación, deberá aportar de forma significativa en la creación de un modelo de sociedad anclada en los más altos valores del espíritu humano, de tal manera que tanto “la Conferencia de París, como la conferencia de la Habana, proponen un nuevo horizonte para la educación superior. En este horizonte cargado de ideal, de compromiso ético, de fuerza transformadora, surge, se define y cobra sentido el concepto y la praxis de la pertinencia, dimensión que junto con la calidad y la efectividad, abren inéditos espacios para que la educación superior asuma nuevos roles”. (Pág 227)

Lo anterior nos confirma que nuestra propuesta de reforzar, en instituciones de educación superior, la formación ética, no está alejada de lo ya se ha propuesto incluso con décadas de anterioridad, si no se han obtenido los resultados ideales, es imperativo voltear a ver hacia las instituciones y reflexionar sobre lo que se está haciendo, para poder enmendar o re-direccionar la praxis educativa.

Sobre todo si partimos de la premisa de que el sistema educativo debe propiciar una formación en sus usuarios, de tal manera que sean capaces generar sus propios procesos de comprensión para que amplíen su capacidad para resolver problemas; que encuentren sentido y entiendan significados a partir de su dimensión creativa; entonces queda de manifiesto que se tiene que pensar en adecuaciones que favorezcan precisamente esto.

UNESCO (1998) “los sistemas de educación superior deberían: aumentar su capacidad para vivir en medio de la incertidumbre, para transformarse y provocar el cambio, para atender las necesidades sociales y fomentar la solidaridad y la igualdad; preservar y ejercer el rigor y la originalidad científicos con espíritu imparcial por ser un requisito previo decisivo para alcanzar y mantener un nivel indispensable de calidad; y colocar a los estudiantes en el primer plano de sus preocupaciones **en la perspectiva de una educación a lo largo de toda la vida** a fin de que se puedan integrar plenamente en la sociedad mundial del conocimiento del siglo que viene”. (Preámbulo, 13avo. Párrafo)

Es por ello, que coincidimos con lo que menciona Tünnermann (2008), “Es necesario recuperar para el proceso educativo el papel del estudiante, de la indagación y la búsqueda, en estructuras educativas flexibles, que están en contacto permanente con el contexto y el entorno y donde se promuevan e inspiren los mejores y más preciados ideales y valores de cada cultura”. (Pág 233)

Ahora bien, nuestra propuesta va en ambos sentidos: que se fomenten procesos de indagación y de búsqueda en los estudiantes, pero resaltando la formación ética en

dichos procesos; ya que creemos en la capacidad de la educación superior para transformar y transformarse para aportar al progreso de la sociedad.

Claro, tampoco podemos menospreciar la rapidez de los cambios que se generan en la sociedad como resultado de los diferentes factores que ejercen su influencia, entre ellos los que más resalta es la inmediatez de la información como resultado del avance en los medios de comunicación y el avance vertiginoso de la ciencia en diferentes ámbitos; lo cual no hace mas que reafirmarnos que la educación superior y la investigación deben formar hoy en día parte fundamental del desarrollo cultural, socioeconómico y ecológicamente sostenible de los individuos, las comunidades y las naciones.

APORTACIONES

Creemos que la investigación es una función central para el desarrollo de las universidades, porque éstas pueden impactar hacia fuera, en la solución de los problemas de la sociedad y hacia adentro, en la formación de cuadros profesionales autónomos, críticos y reflexivos, que respondan a las exigencias señaladas por la sociedad. Por lo que debe revalorizarse la investigación, desde la perspectiva de sus relaciones con la docencia y la construcción de aprendizajes; pero sobre todo como ya lo hemos venido mencionando, considerar la práctica ética en los procesos indagativos, como lo señalan Koepsell y Ruíz (2015)

“Si bien la ciencia guarda tanto la clave para desentrañar los misterios del mundo como la promesa del progreso y mejoría de la sociedad, también hemos cobrado conciencia de los riesgos que conlleva la mala práctica y el alcance de las responsabilidades de los investigadores. La práctica ética de la ciencia no sólo es un imperativo, sino que constituye una exigencia metodológica para el ejercicio pleno de la investigación”. (pág.8)

Desde esta óptica, se puede visualizar a la investigación como una acción que no es lineal, sino más bien compleja en donde confluyen saberes: teóricos, prácticos y axiológicos que los estudiantes, deben desarrollar en el transcurso de su formación académica.

Es pertinente resaltar nuestra sugerencia de que la investigación científica se lleve a cabo sin restricciones, pero ello no significa que no se respeten los lineamientos éticos; así podemos contribuir al avance científico y, de manera paralela se puede aportar a la resolución de problemáticas sociales; por ello, es muy importante identificar y prevenir las faltas éticas en la generación del conocimiento, desde la omisión o negligencia hasta el fraude; entender y hacer entender a los alumnos que el manejo adecuado de las fuentes, por ejemplo, no es una cuestión de cortesía sino un deber del investigador hacia su comunidad, pues es necesario registrar con

detalle el método y los medios empleados de una investigación, a fin de que puedan confirmarse los resultados y refinarse la teoría.

Koepsell y Ruíz (2015) mencionan que “en concreto, para que la labor científica se lleve a cabo correctamente, los científicos deben adoptar los principios de *comunidad, universalidad, escepticismo organizado e imparcialidad*. Robert Merton fue quien primero identificó estos elementos del *ethos* en su trabajo como etnógrafo de la ciencia, y señaló que infringirlos puede producir tropiezos en un programa de investigación científica”. (pág.14)

Ahora bien, queremos enfatizar que al hablar de ética en la realización de investigaciones, en el ámbito académico, tiene implicaciones que no son exclusivas de las prácticas de los alumnos sino también del docente y la forma en que enseña, ya que él también tiene que evidenciar esta ética, a través del compromiso y responsabilidad que asume, mismos que se ven reflejados en el diseño instruccional que elabora.

Lo anterior, constituye todo un desafío ya que el docente tiene que identificar alternativas de enseñanza propias para el nivel educativo en el que se encuentra insertado y tener presente ciertas recomendaciones que contemplen que la enseñanza de la investigación no se puede limitar a una didáctica conceptual y documental de la investigación, si no considerar formas inspiradas en un modelo práctico, como las que nos indica:

Sánchez (2010) “Si se quiere enseñar el oficio de investigador no basta con basar la propuesta programática en la mera descripción, análisis y crítica de ese quehacer; es necesario además hacer participar a quien desea aprenderlo en todas las operaciones que comporta su realización, al lado de otra persona con mayor experiencia y en un espacio institucional en el que se promueva creadoramente la generación del conocimiento científico” (pág.13).

En este sentido Sánchez (2010) concreta estas recomendaciones enunciando que:

- Da mejores resultados cuando basamos la didáctica de la investigación en prácticas, procesos, operaciones y mecanismos reales del quehacer científico.
- Transitar de una enseñanza teórica, abstracta y general a una didáctica práctica basada en la capacitación y entrenamiento en cada una de las etapas que ocurren realmente durante el proceso de investigación.
- Planear estratégicamente la didáctica de la investigación de acuerdo al nivel educativo.
- La experiencia ha demostrado que el aprendizaje de procesos de investigación, se optimiza cuando se practica a lado de un experto que se encuentra en plena producción científica, puesto que el aprendiz tiene la oportunidad de interactuar en los espacios reales de construcción de conocimientos.

Aunado a las prácticas didácticas que ejecute el académico que guía al alumnado cuando se realizan investigaciones; el estudiante debe de ser capaz de realizar

procesos de meta-cognición, de tal manera que la auto-observación puede ser una excelente vía para que los alumnos identifiquen con mayor facilidad, los sesgos en los que haya incurrido.

CONCLUSIONES

Después de realizar las reflexiones que hemos plasmado a lo largo de este escrito, nos damos cuenta de que si tenemos presente que generar conocimiento implica una actividad grupal, cuyo resultado se coloca al escrutinio de los pares, entonces está claro que se requiere de una relación cuidadosa entre los investigadores, obviamente donde la ética esté presente, pues ello obliga a asumir una actitud de imparcialidad y no es válido incurrir en cierto tipo de manipulación de la información con la intención de comprobar las hipótesis.

Además, nunca olvidar que, en toda indagación se debe reportar fielmente y de la manera más objetiva los procesos que se siguieron para registrar y procesar la información, explicar con la mayor claridad posible como se llegan a las conclusiones, ya que el ignorar todo esto significa que estamos haciendo de lado la ética en la investigación.

Por otro lado, no se puede negar que en México, al menos las instituciones de educación pública, evalúan su funcionamiento en razón a indicadores y, entre más indicadores reporte la institución, se incrementa la posibilidad de aumentar su presupuesto; por lo tanto es entendible el afán constante de subir dichos indicadores; pero ello constituye un factor determinante para que se priorice el logro de una publicación más que un análisis o investigación que puede reflejar un aporte a la ciencia, ya que al no ajustarse a los criterios editoriales, se deja de lado.

BIBLIOGRAFÍA

- Koepsell y Ruíz (2015) *Ética de la investigación. Integridad científica*. Ed. Conbioética. México.
- Real Academia Española (2001) *Diccionario de la Lengua española*. Editorial Calpe. S.A. España.
- Sánchez, Puentes R. (2010) *Enseñar a investigar. Una didáctica nueva de la investigación en ciencias sociales y humanas*. Ed. IISUE, México.
- Tünnermann, Bernheim C. (2008) *La educación superior en América Latina y el Caribe: diez años después de la Conferencia Mundial de 1998*. Editorial Javeriano. Colombia
- UNESCO (1998) *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción*. Recuperado en: http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm#declaracion

Eliminando la disparidad en el aprendizaje. Caso de estudio: ciegos y débiles visuales en la universidad

Yordanka Masó Dominico
yordanka_maso@hotmail.com

RESUMEN:

Reconceptualizar la escuela como el espacio idóneo para ofrecer nuevas y mayores oportunidades a las personas con algún tipo de discapacidad, respetando sus derechos y libertades de elección, así como contribuyendo a concientizar y difundir el principio de que todos tenemos derecho a las mismas oportunidades sin exclusión alguna; es un avance sin precedentes en la historia de la humanidad. En tésitura con lo anterior, la atención personalizada a la población de estudiantes con discapacidad se posiciona entre los temas esenciales de la educación global, exhortando no solamente a la inclusión de éstos en los nuevos esquemas y estándares educativos, sino visto en la necesidad y urgencia de ofrecerles una educación efectiva y afectiva, significativa y de calidad que garantice las competencias y habilidades necesarias que les permitan su incorporación al mercado laboral. Es por ello que como objetivo del presente trabajo se planteó analizar las perspectivas actuales y condiciones óptimas para el aprendizaje de estudiantes con discapacidad visual en la educación superior, tomando como referente el caso de dos estudiantes con discapacidad visual en la Universidad Interamericana para el Desarrollo (UNID) Sede Zacatecas. El principal resultado del estudio fue demostrar los logros en el aprendizaje del Derecho obtenidos por estudiantes con discapacidad visual, en un sistema semiescolarizado que tiene como basamento el uso de la tecnología. En este trabajo fue empleado el método de estudio de caso, como marco metodológico para la recuperación de información valiosa de parte de las personas involucradas en el fenómeno estudiado.

PALABRAS CLAVE: inclusión, discapacidad visual, propiedad intelectual, objetos de aprendizaje, educación superior.

Puesto que yo soy imperfecto y necesito la tolerancia y la bondad de los demás, también he de tolerar los defectos del mundo hasta que pueda encontrar el secreto que me permita ponerles remedio.
Mahatma Gandhi

INTRODUCCIÓN

No cabe duda alguna de que este es un gran momento para la educación, un momento lleno de paradojas e incertidumbre, donde se propician fenómenos aparentemente contradictorios: apertura total frente a la intolerancia; cobertura e interconexión frente a una inmensa brecha tecnológica; aprendizaje global frente a analfabetismo digital, inclusión de todos frente a la autoexclusión de muchos. No obstante esos nuevos paradigmas encontrados han permitido que hoy el mundo entero quepa en el aula y todas las personas que deseen aprender también, independientemente de su condición, física, sexual, política o racial.

Una de las aristas que enaltece el sentido humano de la educación superior contemporánea, es el crear espacios apropiados para la formación de estudiantes con algún tipo de discapacidad, razón por la cual la inserción educativa se ha

convertido en una prioridad en las agendas de política educativa del mundo actual, dado que desempeña una función decisiva en la mejora de la práctica áulica, las políticas educativas y las conexiones entre las universidades y su contexto, social y empresarial.

Metodología empleada

Como estrategia metodológica para la presente investigación, se eligió el método de estudio de caso (Simons, 2011; Yin, 2014); el cual nos facilitó conocer, analizar y descubrir situaciones únicas, referentes a las estrategias de enseñanza-aprendizaje más eficaces para personas discapacitadas visuales en el nivel superior.

Se hizo necesario documentar la realidad del aula a través de la observación participante, la cual nos permitió obtener información fidedigna del comportamiento de los sujetos investigados, documentando para ello las actividades en el aula, el comportamiento frente a una actividad de aprendizaje, la interacción con el entorno y la integración con sus pares, la recepción de los contenidos de clase y la resolución de las problemáticas y casos planteados.

Al mismo tiempo, se apeló al análisis documental, consistente en buscar, examinar, seleccionar, organizar y contrastar materiales escritos, de manera crítica y reflexiva, que permitieran una interpretación más objetiva y acorde con los temas relacionados con la discapacidad y la inclusión educativa; desde una perspectiva socio-humanista, la que se identifica con el respeto por la valoración de las personas y el interés en la exploración de nuevos aspectos de la conducta humana.

La localización del presente estudio se ubica en la Universidad Interamericana para el Desarrollo (UNID) Sede Zacatecas, institución educativa privada de nivel superior en México, compuesto por un sistema universitario multisede, perteneciente al Consorcio Educativo Anáhuac. El caso de estudio se centró en dos estudiantes discapacitados visuales que cursan el 6º cuatrimestre de la Licenciatura en Derecho en el Plan Ejecutivo (PE).

Anatomía del término inclusión

La historia de la humanidad ha sido testigo de disímiles fenómenos que han marcado un desarrollo económico, político, social y cultural lleno de exclusiones, que con los años se ha tratado de redimir en un paulatino interés por incluir, integrar, rescatar a aquellos que se quedaron en la vereda de dichos procesos. Lo anterior se identifica con la plena concientización acerca de lo que el ser humano significa en su condición de tal, desde los enfoques a nivel "físico, biológico, síquico, cultural, social, histórico" (Morin, 2001, p.17), como parte de una realidad dinámica que se moviliza, madura y se ajusta a las nuevas exigencias del entorno.

Sin embargo, es imposible analizar un fenómeno sin contextualizar su significado y valor conceptual, que nos guíe de manera precisa y oportuna al destino que se pretende investigar. De ahí que para el Diccionario de la Real Academia Española

(RAE) la palabra inclusión (Del lat. *includĕre*) signifique “poner algo o a alguien dentro de una cosa o de un conjunto, o dentro de sus límites” (RAE, 2016).

Pero tal como alude Luhmann (1998) inclusión indica la cara interna de una forma, cuya cara externa es la exclusión. Por consiguiente “sólo es pertinente hablar de inclusión si hay exclusión” (p. 3). La exclusión, que proviene del término *excluire* (Del lat. *excludĕre*) significa: “Quitar a alguien o algo del lugar que ocupaba o prescindir de él o de ello” (RAE, 2016).

De lo anterior se desprende que ambos términos se relacionan de manera armónica, y su utilización va de acuerdo a las exigencias de sistemas y formas de diferenciación que han aparecido en el transcurso de la evolución social. No está de más señalar que anterior a la década del 90 del siglo pasado, no se hablaba de exclusión/inclusión, se utilizaban mayormente términos como “desigualdad”, “desventaja social”, “pobreza”, todo ello vinculado a que estos conceptos respondían a la escases y limitaciones de ciertos sectores sociales que carecían de muchas de las oportunidades disponibles para un ciudadano medio.

Es a partir del Tratado de Maastricht, los procesos ulteriores que suceden en el contexto internacional en contra de la discriminación de las minorías a razón de sus diferencias, aunado a la concientización de que el rezago económico, cultural y social de las personas con algún tipo de discapacidad se derivan de las pésimas condiciones de vida a la que han sido relegados (Giné, 2001); cuando se vuelve esencial ofrecer a aquellos otrora excluidos, los beneficios que como cualquier otro ser humano precisan, especialmente en el campo educativo. Este proceso conocido como inclusión reviste una esencia diferente a los procesos que le procedieron con el ánimo de ofrecer condiciones de vida y educación similares.

Al decir de Casanova (2009):

En la sociedad convivimos todos, y por lo tanto, en la escuela deben educarse todos. Deben conocerse, respetarse, apreciarse..., de manera que en el futuro inmediato sean capaces de construir una sociedad justa y en la que la población (sean cuales fueren sus características) puedan vivir con dignidad (p. 12).

Existen muchos estudios en torno a la educación inclusiva y su significado actual desde diferentes perspectivas didáctico-pedagógico. Cada autor ofrece una perspectiva conceptual acerca de la inclusión educativa lo que haría complicado abarcar cada uno de ellos. Veamos algunos de los representantes de la temática tomando en cuenta su apreciación holística del concepto. Giné (2001) refiere que “una escuela inclusiva es aquella [...] que ofrece a todos sus alumnos las oportunidades educativas y las ayudas (curriculares, personales, materiales) necesarias para su progreso académico y personal” (p. 4).

La educación inclusiva, según Barton (1998):

No es algo que tenga que ver meramente con facilitar el acceso a las escuelas ordinarias a los alumnos que han sido previamente excluidos. No es algo que tenga que ver con terminar con un inaceptable sistema de segregación y con lanzar a todo ese alumnado hacia un sistema ordinario que no ha cambiado. [...] Y ello porque educación inclusiva es participación de todos los niños y jóvenes y remover, para conseguirlo, todas las prácticas excluyentes (p. 58).

Para Stainback y Stainback, W. (1999) las aulas inclusivas son aquellas que “parten de la filosofía de que todos los niños pertenecen al grupo y todos pueden aprender en la vida normal de la escuela y de la comunidad” (p. 26). Para la Organización de las Naciones Unidas para la Educación y Diversificación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2008), la educación inclusiva es “un proceso permanente, cuyo objetivo es ofrecer una educación de calidad para todos, respetando la diversidad y las distintas necesidades y aptitudes, características y expectativas de aprendizaje de los educandos y de las comunidades, eliminando toda forma de discriminación” (p. 3).

Marco normativo internacional para la educación inclusiva

Según datos de la UNESCO, más de 1.000 millones de personas en el mundo viven con alguna forma de discapacidad; 93 millones de esos discapacitados son niños (UNESCO, 2016). Se estima que el 20% de la población general de los países en desarrollo tienen alguna forma de discapacidad (ONU, 2016). Adicionalmente a lo anterior, el 98% de los niños discapacitados de los países en desarrollo no asiste a la escuela, cerca de la tercera parte de los niños de la calle del mundo son discapacitados. Asimismo la tasa mundial de alfabetización de adultos con discapacidad llega solamente al 3%, y al 1% en el caso de las mujeres con discapacidad (ONU 2016; UNESCO, 2016).

En tesitura con el apartado anterior, es preciso referir brevemente cómo ha evolucionado el entorno normativo en materia de discapacidad, en lo que particularmente se refiere a la educación inclusiva. Es el artículo 26 de la Declaración de los Derechos humanos quien hace patente el derecho de todas las personas a la educación: “toda persona tiene derecho a la educación. Y que ésta tiene por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales”.

Por su parte, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su Protocolo Facultativo aprobados en el 2006, marcan un cambio paradigmático en cuanto a las actitudes y enfoques respecto de las personas con discapacidad, ya que se concibió como un instrumento de derechos humanos con una dimensión explícita de desarrollo social, donde se reafirma que todas las personas con todos los tipos de discapacidad deben poder gozar de todos los derechos humanos y libertades fundamentales (ONU, 2016).

En el ámbito educativo, es sin dudas la UNESCO quien ha trazado un camino sólido respecto a la protección de los derechos de las personas discapacitadas en el ámbito

educativo, a tenor del interés creciente por la educación para la ciudadanía mundial, “lo que marca un cambio en la función y la finalidad de la educación hacia las de forjar sociedades más justas, pacíficas, tolerantes e inclusivas” (UNESCO, 2016).

Algunos de los tantos documentos normativos en este tenor son: la Conferencia Mundial sobre Educación para todos: Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje (Jomtien, 1990); la Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales (1994); el Marco de Acción de Dakar: Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes (Dakar, 2000); la Conferencia Internacional de Educación. Educación inclusiva: el camino hacia el futuro (2008); la Iniciativa Mundial “La educación ante todo” (2012); entre otras.

Marco normativo de la discapacidad en México

México tiene una población de un poco más de 112 millones de habitantes según datos del CENSO de Población y Vivienda 2010, realizado por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI); de los cuales 5 millones 739 mil 720 habitantes se encuentran con algún tipo de discapacidad. Las dificultades para caminar y para ver son las más reportadas entre las personas con discapacidad. Los principales detonantes de discapacidad en el país son las enfermedades (41.3%) y la edad avanzada (33.1 por ciento). El 23.1% de la población con discapacidad de 15 años y más, no cuentan con algún nivel de escolaridad (INEGI, 2015).

En nuestro país, existe un marco normativo compuesto de leyes y reglamentos en todos los niveles de gobierno (Federal, Estatal y Municipal) que buscan cumplir con los acuerdos tratados internacionales en materia de protección a las personas con discapacidad. El antecedente de mayor trascendencia es el artículo 1º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.

Adicionalmente a nivel Federal encontramos la Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación (2003) que a su vez dio origen al Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (CONAPRED); la Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad (2011) Reglamento de la Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad (2012). El Estado de Zacatecas, localización exacta de la presente investigación, existen 75 mil 585 personas con discapacidad, lo que nos coloca en primer lugar en personas con discapacidad, en relación a nuestra población total.

Zacatecas fue una de las primeras entidades federativas del país en contar con leyes especiales de protección a los derechos de las personas con alguna discapacidad. La Constitución Política del Estado Libre y Soberano de Zacatecas cuenta con una cláusula constitucional antidiscriminatoria que se integró a través del Decreto Núm. 342, publicado en el Periódico Oficial del Estado con fecha 26 de mayo del 2012, mediante el cual se reformó el primer párrafo y se adicionó un segundo párrafo al artículo 21 dicha Ley.

Además se cuenta con la Ley Estatal para la Integración al Desarrollo Social de las Personas con Discapacidad (2005) cuya aplicación y vigilancia quedan a cargo de la Comisión Estatal para la Integración Social de las Personas con Discapacidad (CEISD); Reglamento Ley Estatal para la Integración al Desarrollo Social de las Personas con Discapacidad; Ley para Prevenir y Erradicar toda forma de Discriminación en el Estado de Zacatecas (2006); así como con el Decreto 167-2011 Reformas a la Ley de Discapacidad y Tránsito del Estado.

Entorno educativo global frente a la discapacidad

Es afortunado ser partícipes del abandono gradual de posturas excluyentes y discriminatorias respecto a aquellas personas con algún tipo de discapacidad que han sido medidas por un supuesto canon de normalidad, basado en circunstancias económicas y sociales que colocaban absurdamente a las facultades físicas en un lugar predominante (Cabero, 2016; Oliveira, 2016; Rizvi y Lingard, 2013). Actualmente son “la solidaridad, la previsión y el uso adecuado de los recursos los que posibilitan reducir y prácticamente desaparecer en la actividad social, aquellas desventajas derivadas de lo que erróneamente se han denominado minusvalías” (Gálvez, 2009, p. 17).

No obstante cada día son más las voces que se alzan para defender los derechos de las personas que padecen algún tipo de discapacidad, enarbolando la realidad de que no son sus limitaciones personales las que les impiden su plena participación e integración a la vida activa, sino “las restricciones sociales que la misma sociedad les impone lo que les lleva a adoptar la opinión de que la discapacidad es una forma particular de opresión social” (Oliver, 2008, p. 21).

La teoría de la tragedia personal, totalmente desajustada a la realidad objetiva y humana desconoce el significado real e histórico de la discapacidad; lo bueno es que ha propiciado la transición de las políticas compensatorias a las personas con discapacidad, a políticas de verdaderos derechos refrendados, nacional e internacionalmente en su beneficio.

Modelo educativo e inclusión en la Universidad Interamericana para el Desarrollo (UNID)

Si algo preocupa a los agentes educativos actuales es la búsqueda incesante por las mejores maneras de aprender y las mejores prácticas para enseñar. Por tal motivo, la Universidad Interamericana para el Desarrollo (UNID) es consciente de que asistimos a un mundo sin precedente alguno: global, acelerado, líquido, mutante e interconectado, con crisis de valores y con inestabilidades económicas a niveles nacionales e internacionales que agrandan la desigualdad social, y que por ello se requiere de profesionistas, especialistas e investigadores con sentido **humanista** que le den un nuevo rumbo a la vida social y económica del planeta.

Los programas educativos que imparte la UNID, se caracterizan por contar con un sólido **fundamento humanista** que suscita en sus egresados, una formación ética y

profesional permitiéndoles responder pertinentemente, con eficacia y eficiencia a los retos que hoy en día plantea la sociedad de la información y el conocimiento, al satisfacer mediante su desempeño profesional, las necesidades de instituciones y empresas nacionales y extranjeras (UNID, 2014).

Uno de los programas que ofrece la UNID es el de Plan Ejecutivo, modelo educativo de vanguardia con enfoque en el logro de experiencia laboral, facilitando la inserción al mundo empresarial de los egresados. El PE es un sistema en modalidad mixta (semiescolarizado), enfocado principalmente a personas mayores de 22 años, donde el estudiante lleva a cabo sesiones de autoestudio en línea y asiste a tutorías una vez por semana, obteniendo su licenciatura en 3 años.

El objetivo y orientación del PE (UNID, 2016) está enfocado a:

- Contribuir a desarrollar un programa que no dé limitaciones de horarios.
- Romper con el concepto tradicional del alumno asistiendo a un campus central de estudio, trasladando físicamente la Universidad al alumno, evitando la saturación de espacio y pérdida de tiempo que implica el traslado de un lugar a otro.

Otra de las ventajas del sistema de PE, aunado a espíritu humanista de la institución educativa, es la plataforma digital que sirve como soporte de los contenidos educativos. Esta plataforma, diseñada con Moodle, es la encargada de ofrecer las lecturas y actividades de aprendizaje (14) que propician la aprehensión de dichos contenidos. Para ello se basa en una interfase adecuada, de fácil comprensión y que permite su revisión en cualquier dispositivo tecnológico.

APORTACIONES

En el esquema educativo de la UNID anteriormente descrito, se encuentran estudiando los dos únicos sujetos de análisis del presente estudio. A continuación se resumen los aspectos más importantes que refirieron los entrevistados, identificando de manera puntual las problemáticas individuales de cada uno:

Caso 1: Discapacidad visual adquirida. Ceguera total a partir de los 19 años. El proceso educativo ha sido complicado a partir de la pérdida de la vista. Estudió en escuelas normales hasta que perdió la vista. Inicialmente utilizaba grabadora para grabar clases para luego transitar al uso de la PC con el software Job Access With Speech (JAWS: lector de pantalla para ciegos o personas con visión reducida). No utiliza sistema braille. Escogió el sistema de Plan Ejecutivo de la UNID por adaptarse perfectamente a sus limitaciones visuales, al trabajar los contenidos a través de una plataforma que sus sistema informático le podía leer. Para elegir la Licenciatura de su agrado se basó en una que fuera más teórica que práctica, por lo que decidió estudiar Derecho. Los exámenes se los aplican orales en su mayoría. No puede

contestar preguntas que tengan imágenes, o impliquen el diseño de mapas conceptuales o mentales. Considera que a los maestros les falta mayor preparación para ajustarse a sus limitaciones visuales. Ej: área de Informática. Le gusta el área familiar para ejercer la profesión en el mundo laboral.

Caso 2: Debilidad visual de nacimiento. El nivel básico lo cursó en escuelas normales pues en su comunidad no existían escuelas especiales. Hizo la preparatoria en sistema abierto, en una escuela para personas con discapacidad, con asesores especializados. Antes de entrar al nivel superior realizó diferentes análisis en búsqueda de la mejor opción que le permitiera ir a la par de sus compañeros y fue el Plan Ejecutivo de la UNID ya que manejaba el aprendizaje básicamente a través de plataforma y no con documentos impresos. Los maestros han sido muy atentos a su aprendizaje en sentido general. Considera que el trabajo en el nivel superior no es sólo responsabilidad del docente, sino también de ellos como estudiantes con discapacidad, por lo que les toca decirle al maestro cómo pueden trabajar y en base a eso el docente puede prepararse. En la actualidad usa la PC con el software JAWS. Sí conoce el sistema braille. Para este caso es importante lograr la equidad en el sistema educativo universitario, no la igualdad, pues considera que no pueden ser iguales ya que si bien los recursos tecnológicos les han ayudado a estar al mismo nivel de aprendizaje que sus compañeros de grupo que sí ven; la tecnología no va a hacer que vea igual que los demás. Le gustaría ejercer su profesión en una institución de derechos humanos, para apoyar a personas con discapacidad, especialmente intelectual, que son las que considera son más vulnerados en sus derechos humanos.

Una vez obtenidos los testimonios de los estudiantes que integran el caso de estudio, nos dimos a la tarea de triangular esta información con los aspectos que más impactan dentro de las condiciones necesarias que faciliten el proceso de inclusión dentro del ámbito universitario. Para ello clasificamos dichas condiciones en tres aspectos fundamentales desde el campo de la accesibilidad: arquitectónica, tecnológica y pedagógica; mismas que respaldan la igualdad de oportunidades en el espacio áulico universitario.

Accesibilidad arquitectónica: en este particular se integra el conjunto de características de las que debe disponer un entorno, producto o servicio para ser utilizable en condiciones de confort, seguridad e igualdad por todas las personas y, en particular, por aquellas que tienen alguna discapacidad (ACCEPLAN, 2007). En el caso de la UNID Sede Zacatecas, el tránsito de los estudiantes con discapacidad toma en cuenta la accesibilidad de estos a los espacios físicos e incluso al transporte que normalmente traslada a estos estudiantes hasta la Sede. Se cuenta con una trampa para su acceso a la entrada de la institución que facilita su movilidad y da seguridad a ellos. No existen mayores obstáculos para que transiten libremente por la planta baja donde se encuentran los principales servicios: salones de clases, salones de cómputo, baños, cafetería.

Como afortunadamente la Sede cuenta con un solo edificio, no hay temor a que los estudiantes con discapacidad visual se pierdan en el trayecto hacia su salón de clases. La Rectora de la institución educativa, Mtra. Sonia de Jesús Celaya de la Rosa, nos refiere que los salones del cuatrimestre de estos estudiantes siempre están en el primer piso, para que así éstos no tengan necesidad de subir y bajar constantemente las escaleras que conducen al segundo piso donde se encuentra el resto de los salones y las oficinas administrativas. En caso de que deban realizar algún trámite en control escolar que está en el segundo piso, se les brinda el apoyo para que su ascenso sea cuidadoso, sin riesgos.

Accesibilidad tecnológica: innegablemente los nuevos tiempos han facilitado que a través de la educación a distancia se potencie el significado y alcance de la educación hacia lugares y a personas que nadie hubiese imaginado (Cabero, 2016). El modelo del PE de la UNID, si bien se considera semiescolarizado, y cuenta con la figura de un tutor que asiste semanalmente a supervisar, acompañar y revisar el avance de los contenidos; tiene todo el andamiaje educativo en una plataforma tecnológica que provee a todos los estudiantes de contenidos teóricos y prácticos necesarios para que ellos tomen el control y se responsabilicen de su propio aprendizaje.

Este modelo educativo, además de brindar a todos los estudiantes la flexibilidad de administrar y organizar su tiempo de manera eficaz de acuerdo a sus conveniencias y posibilidades (UNID, 2016), les permite a los estudiantes que son objeto de este estudio, aprovechar eficazmente la diversidad de herramientas, aplicaciones y recursos digitales para realizar sus estudios profesionales, sin que sus limitaciones visuales sean obstáculos para su aprendizaje significativo. Los cursos están desarrollados en Moodle 2.9.3, que les facilita incluso acceder a Moodle Mobile (aplicación oficial móvil de Moodle para Android, iOS, y Windows Phone y 8.1) y así aprender con mayor dinamismo, accediendo desde cualquier lugar y en cualquier momento.

No obstante debemos observar cuidadosamente que el diseño de los materiales que aparecen en la plataforma (videos y lecturas) cumplan con lo que se ha denominado “Diseño universal de aprendizaje” (DUA) (Cabero, 2016), mismo que se refiere la necesidad de que exista diversidad en el diseño de materiales de instrucción haciéndolos no sólo más flexibles, sino que además ofrezcan diferentes alternativas de aprendizaje que beneficien a todos por igual, al tiempo que facilite a los estudiantes, escoger aquella opción que les resulte más adecuada y cómoda, y que se ajuste a sus preferencias y necesidades en cada momento (Barroso y Cabero, 2002; Cabero, 2008, 2016; Córdoba, Cabero y Soto, 2012; Rose & Meyer, 2002).

Accesibilidad pedagógica: nos ha pasado que entramos a un salón donde se encuentran estudiantes con discapacidad visual y con sorpresa el docente queda anonadado ante el reto de cómo enseñarlos de una manera adecuada, cómo lidiar ante un fenómeno para el cual no nos prepararon o cómo evaluarlos de manera justa diseñando instrumentos adecuados con orientación formativa, aún dentro de la

discapacidad. Es entonces donde la labor docente se engrandece y empodera en la búsqueda de las mejores formas, métodos y estrategias que permitan que estudiantes con limitaciones visuales (o de otro tipo) aprendan al ritmo de sus pares, independientemente de sus condiciones físicas. Para los casos en el estudio, si bien ellos aluden que suelen referirle al docente la manera en que les es más fácil aprender, los docentes también debemos prepararnos para la clase, más que preparar la clase, y sólo así estaremos en condiciones incluso de adecuar nuestro vocabulario haciéndolo más inclusivo (eliminar términos recurrentes como son: “como ven”, “están viendo”, “verán”, etc.).

El diseñar objetos de aprendizaje que integren tanto elementos visuales como que ofrezcan mayor descripción de lo que se está explicando, aumenta la posibilidad de que los estudiantes con discapacidad visual comprendan el contenido. No debemos olvidar que para ellos lo que es visible, se debe traducir en palabras para su mejor comprensión. Tampoco debemos dejar que ganen situaciones o sentimientos de lástima, compasión o indiferencia. Estamos enseñando a seres humanos con idénticas oportunidades y necesidades de insertarse en el mercado laboral siempre y cuando les dotemos de las herramientas y desarrollemos en ellos las competencias necesarias para que puedan lograrlo. Eso no significa de manera alguna una enseñanza gris o poco empática. Debemos enseñar con emoción, transmitiendo la alegría de hacerlo, porque la motivación del docente es un elemento esencial para el aprendizaje de los estudiantes.

No hay que olvidar que la plataforma digital es sólo un medio por el cual se distribuye, organiza, imparte y difunde información diversa para ser convertida en conocimiento; es y seguirá siendo el docente la pieza clave para el correcto desarrollo de los programas virtuales, pues con su adecuada orientación y asesoría continua, los estudiantes podrán avanzar de manera significativa.

Vale aportar antes de concluir este estudio, que luego de un análisis del historial académico de los dos estudiantes objeto de la investigación, en lo que va de sus estudios universitarios (quinto cuatrimestre de la licenciatura), obtuvimos los promedios generales que para el Caso 1 es de 9.56 de calificación total y para el Caso 2 es de 9.68.

CONCLUSIONES

Sin lugar a dudas, la inclusión educativa es uno de los grandes retos de la educación contemporánea. Lograrla ha sido y es un camino largo y accidentado, lleno de retos y resistencias a vencer, pero resulta reconfortante y estimulante conocer el esfuerzo que docentes, estudiantes, familias, comunidad y demás actores educativos acometen para que así sea. Los organismos internacionales y las legislaciones nacionales han coincidido en que es oportuno, necesario y esencialmente humano, ofrecer a las personas con discapacidad un trato digno en los diferentes ámbitos de

la vida, respetando sus derechos y su libertad de elección, así como contribuir a concientizar y difundir desde la familia, la escuela hasta la sociedad la importancia de que todos tenemos derecho a las mismas oportunidades sin exclusión alguna.

Un sistema educativo de calidad será aquel que permita la inclusión de las personas con discapacidad a los esquemas educativos, asegurando su ingreso, permanencia, participación, aprendizaje y egreso de las escuelas regulares, con las competencias, destrezas y habilidades necesarias para su inserción en el mundo laboral. La UNID es un sistema educativo que ha demostrado que a través de la inclusión digital se puede combatir la desigualdad y mejorar la calidad de la educación, y a pesar de que no se cuente con una norma precisa que establezca la inclusión de personas con discapacidad; el modelo de PE posee la flexibilidad educativa necesaria en estos tiempos, permitiendo el acceso a todos por igual, representando dignamente las aspiraciones y metas educativas para este siglo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACCEPLAN (2007). Libro blanco. Por un nuevo paradigma, el Diseño para Todos, hacia la plena igualdad de oportunidades. Barcelona, España: Dipòsit Digital de Documents de la UAB.
- Barroso, J. y Cabero, J. (2002). Principios para el diseño de materiales multimedia educativos para la red. En Aguaded, J. I. y Cabero, J. (Dir.). Educar en Red. Internet como recurso para la educación. Málaga, España: Aljibe.
- Barton, L., (2008). *Superar las barreras de la discapacidad*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Cabero, J. (2008). TICs para la igualdad: la brecha digital en la discapacidad. ANALES DE LA Universidad Metropolitana, Vol. 8, Nº 2 (Nueva Serie), pp. 15-43.
- Cabero, J. (2016). La educación a distancia como estrategia de inclusión social y educativa. Revista Mexicana de Bachillerato a Distancia, Año 8, No. 15.
- Casanova, M. A. (2009). El currículum y la organización para la escuela inclusiva. En: Casanova, M. A. y Rodríguez, H. J. (Coord.), *La inclusión educativa, un horizonte de posibilidades*, Madrid, España: Editorial La Muralla.
- Córdoba, M., Cabero, J. y Soto, F. J. (2012). Buenas prácticas en aplicación de TIC para la igualdad. Sevilla, España: Editorial MAD.
- Gálvez, L. (2009). *El derecho de voto de los discapacitados y otras personas vulnerables*. Valencia, España: Editorial Tirant lo Blanch.
- Giné, C. (2001). *Inclusión y sistema educativo*. Presentado en el III Congreso “La atención a la diversidad en el sistema educativo”, Universidad de Salamanca-Instituto Universitario de Integración en la Comunidad (INICO).
- INEGI (2015). *Estadísticas a propósito del día internacional de las personas con discapacidad*. Recuperado de: <http://www.inegi.org.mx/saladeprensa/aproposito/2015/discapacidad0.pdf>,

- Luhmann, N. (1998). *Complejidad y Modernidad: de la unidad a la diferencia*. Madrid, España: Editorial Trotta.
- Morin, E. (2001). *Los Siete Saberes Necesarios para la Educación del Futuro*. Bogotá: Magisterio-UNESCO.
- Oliveira, C. S. (2016). *Sentimento de inclusão internacional: Estratégias nacionais e institucionais na formação de uma globalização equitativa*. Brasil: Anais do III Seminário de RI.
- Oliver, M. (2008). Políticas sociales y discapacidad. Algunas consideraciones teóricas. En: Barton, L., *Superar las barreras de la discapacidad*, España: Ediciones Morata.
- ONU (2009). *Discriminación. Día de los derechos humanos*. Recuperado de http://www.un.org/es/events/humanrightsday/2009/discrimination_disabilities.shtml.
- RAE (2016). *Diccionario de la Real Academia Española*. Recuperado de: <http://www.rae.es/>
- Rizvi, F. y Lingard, B. (2013). *Políticas Educativas en un mundo globalizado*. Madrid: Morata.
- Rose, D. H., & Meyer, A. (2002). *Teaching every student in the digital age: Universal design for learning*. Beauregard St., Alexandria, VA.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Stainback, S. y Stainback, W. (1999). *Aulas inclusivas: Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo*. Madrid, España: Narcea Ediciones.
- UNESCO (2008). *Conferencia Internacional de Educación: "La Educación Inclusiva: El Camino Hacia El Futuro"*. Ginebra, Suiza, 25 al 28 de Noviembre.
- UNESCO (2016). *Educación para la Ciudadanía Mundial: Preparar a los educandos para los retos del siglo XXI*. Place de Fontenoy, Francia: UNESCO.
- UNID (2014). *Modelo Educativo 2014*. UNID, Sede Central.
- UNID (2016). *Plan Ejecutivo*. Recuperado de: <http://www.unid.edu.mx/planejecutivo.html>
- Yin, R. K. (2014). *Case Study Research: Design and Methods*. EE.UU.: SAGE Publications.

Investigación educativa, un enfoque desde la complejidad

José de Jesús Puga Olmedo
dhptbu@gmail.com
Claudia Adabella Cortés Valdivia
adabella_25@hotmail.com

RESUMEN:

El presente ensayo trae a la discusión los tópicos álgidos de la investigación educativa en un ejercicio de discusión epistémica dónde se explica cómo pueden ser superadas las dicotomías objetividad-subjetividad, absolutismo-relativismo, cuantitativo-cualitativo entre otras que históricamente impiden la visión sistémica de la realidad, y que a través del enfoque del paradigma de la complejidad se propone un nuevo tratamiento para resolver los problemas complejos como lo son los propios de la educación. Encontrándose en el modelamiento y la simulación una tercera metodología para generar ciencia, los autores presentan sus experiencias, logros y avances de su trabajo investigativo en el enfoque de la complejidad a 13 años de esfuerzos. Se concluyó que las dicotomías tradicionales de la ciencia pueden ser superadas mediante el enfoque de la complejidad y las nuevas investigaciones en educación deben considerar este enfoque.

PALABRAS CLAVE: investigación educativa, dicotomías, complejidad, modelamiento.

INTRODUCCIÓN

La investigación científica contiene desde su génesis la incertidumbre de lo que investiga, desde Bacon se ha cuestionado la veracidad del conocimiento científico, actualmente los resultados tautológicos han desgastado el principio de simplicidad aumentando la duda (Dunbar, 1995; y Maldonado, 2016). Actualmente la investigación educativa busca superar los fundamentos epistémicos cuantitativos y cualitativos insuficientes por sí solos para explicar la realidad compleja de los procesos de la educación (Zapata, 2005; Ballester y Colom, 2012).

Existen serias distensiones en el cómo se realiza la investigación educativa dentro de los paradigmas de los principios de la simplicidad y la complejidad (Maldonado, 2016). Es claro el rezago entre el avance científico y tecnológico con relación a la evolución de las sociedades humanas, la educación se encuentra a la zaga en las postrimerías del siglo XXI, y es impostergable la discusión y el análisis profundo del cómo se ha venido realizado la investigación educativa hasta el día de hoy (Frabboni y Pinto, 2013). Cualquier señalamiento a la investigación científica debe considerar las últimas teorías- frontera de las ciencias como son la mecánica cuántica, la teoría del caos, la lógica difusa, las matemáticas no lineales, la cibernética, la entropía, la neguentropía, los atractores y las teorías fractales (Fajardo y Ortiz, 2013).

Las ciencias de la educación deben tener como fundamento epistémico a las llamadas ciencias de la complejidad, toda investigación educativa deslindada de este

enfoque corre el riesgo de dar respuestas tautológicas poco creativas, no originales y carentes de innovación (Maldonado, 2016).

Se entiende a la complejidad en sí misma como un tejido del latín *complexus* que significa integrar elementos disímbolos en un solo tejido, donde es planteada la contradicción de lo singular con lo plural, lo único con lo múltiple donde paradójicamente es elemento y unidad al mismo tiempo, el fenómeno completo e integrado con sus acciones, riesgos, cambios, transformaciones en todos los sentidos donde todo elemento es interactuante en una sola realidad, en la realidad tomada con incertidumbre como verdadera (Espejo, 2012).

El presente ensayo trae a la discusión en términos generales los temas álgidos en la epistemología de la investigación educativa actual, con fundamento en las ciencias de la complejidad al presentar propuestas de mejoría heurística en la frontera del conocimiento.

SUSTENTACIÓN Y DISCUSIÓN

La ruptura epistémica con la investigación científica convencional la marcó Bourdieu, al señalar la superación de las dicotomías epistemológicas como la oposición entre objetivismo y subjetivismo, entre el relativismo y el absolutismo y entre lo cuantitativo y lo cualitativo (Bourdieu, 1999; citado por Ballester y Colom, 2012).

La primera tesis a ser discutida es la bivalencia ante el tercer número o tercera opción.

Desde Aristóteles y los antiguos filósofos griegos hasta Descartes y Newton la idea del dualismo fundamentó a la ciencia positivista la cual se centró en la prevalencia del cierto o falso, verdadero o no verdadero, comprobado o no comprobado y excluyó otras posibilidades de explicación es decir la tercera opción (Maldonado, 2016).

La tercera opción es la natural de los procesos vivos pues significa la gradualidad de los procesos en una explicación más cercana a la realidad que un simple Sí o No.

La bivalencia lleva de la mano al absolutismo que caracterizó al principio de simplicidad del paradigma positivista, reducir la realidad a la explicación más simple posible (Zapata, 2013).

El advenimiento de la Teoría de la relatividad derrumba la concepción del método científico como único y universal al plantearle a la Física Clásica el principio de incertidumbre de Heisenberg dando pie a la posibilidad de la incertidumbre del conocimiento ante las certezas que busca el paradigma de la simplicidad (Cox y Forshaw, 2013).

El relativismo ante el absolutismo científico es la segunda tesis de discusión en este ensayo, las verdades de la ciencia no son absolutas son relativas, la universalidad de

la ciencia en un extremo y en el otro el relativismo que cuestiona los principios científicos.

El absolutismo y el relativismo requieren de un punto medio en la tensión, el cual se aborda desde una hermenéutica analógica, donde el análisis describe no uno de los dos extremos para explicar la realidad sino un punto medio en dicha tensión (Beuchot,1998).

La propuesta desde la complejidad es esta tercera alternativa a la bipolaridad, no es el absolutismo ni el relativismo sino una escala gradual como gamma matemática de tonalidades de colores entre los dos extremos.

El absolutismo trae la condición de la universalidad y con él la objetividad, el tercer tema de la discusión es la distensión objetividad-subjetividad.

La objetividad es la condición sine qua non de la crítica dentro de la tradición materialista, el reducto de la escuela de Frankfurt, una de los postulados de la modernidad, la distensión de que solo lo que es independiente del sujeto es real y existente(Ballester y Colom, 2012).

Las ciencias sociales pagaron su precio por tener este mismo origen en la objetividad de las ciencias naturales, sólo la antropología creció y se desarrolló independiente de esta objetividad, para ir introduciendo el concepto de la subjetividad como otra fuente para explicar la realidad social(Maldonado,2016).

La subjetividad se mueve en dirección opuesta a la objetividad por lo tanto si la objetividad se asocia al principio de la simplicidad y la universalidad, la subjetividad es el campo mismo de la complejidad, esta complejidad es una interrelación de campos los cuales requieren no de una explicación sino de una interpretación constructivista (González, 2007). Considerar la subjetividad como una construcción interpretativa no excluye la lucha entre los opuestos, la superación de la misma la logra Bourdieu al clasificar en tres grados al conocimiento. El conocimiento del primer grado es el conocimiento del sentido común, el de segundo grado es el conocimiento que se investiga ya sea de forma objetiva o subjetiva y el de tercer grado es el conocimiento en sí mismo, es decir el conocimiento logrado y reflexivo (Ballester y Colom, 2012). Esta concepción es similar al teorema de Newman, donde se asegura que para tener el conocimiento es necesario además de la parte cognitiva y declarativa, el manejo habilidoso y los procesos reflexivos del mencionado conocimiento, no solo la reflexión del objeto sino la reflexión de la reflexión (Lonergan,2008).

Los actos reflexivos son actos subjetivos es decir la subjetividad es parte de la realidad y lo objetivo y lo subjetivo es parte de una sola realidad. Por eso los fenómenos sociales deben ser llamados actos y no hechos, porque los actos son los realizados por la personas, por los sujetos (González, 2007).

La propuesta de este ensayo es superar la complejidad de la distensión objetivo-subjetivo no como extremos o dos polos sino como una graduación de dos extremos en un polo el objetivismo y en el otro el subjetivismo y entre ellos toda una escala gradual que parte en los dos sentidos de forma libre y corregida.

La discusión de objetividad versus subjetividad es desgastante e inútil, la cuestión es dar cuenta de los límites finos y borrosos entre dos subsistemas de conjuntos como lo plantea la lógica difusa (Martín del Brío y Sanz, 2015).

La subjetividad de los procesos intelectuales cerebrales se prolonga más allá de sus límites físicos en la objetividad externa representada por la cultura, en lo que ha dado por llamarse exocerebro (Bartra, 2014).

De forma física visual y objetiva actualmente se pueden “ver” los pensamientos y ser comprobados por mapeos electromagnéticos cerebrales utilizando métodos de registro electrofisiológico, electroencefalograma, potenciales relacionados con eventos (PRE), tomografía eléctrica cerebral y los métodos actuales en neuropsicología. Por lo tanto desde la tecnología de las neurociencias actuales no existe un límite preciso entre lo objetivo y lo subjetivo cuando pueden ser “leídos” los pensamientos (Silva, 2011). Además mediante este avance científico se comprueba físicamente (objetividad) la flexibilidad neuronal de millones de interconexiones sinápticas que corresponde efectivamente a pensamientos (subjetividad) y que existe una relación directa entre estos puentes de neurotransmisores bioquímicos con los actos sociales (Woolfolk, 2014).

Nunca como antes se es visible la relación directa entre lo biológico y lo social y lo social a lo biológico. Maldonado (2016) considera a las sociedades humanas como sistemas vivos al igual que los sistemas biológicos, nacen, crecen se reproducen y mueren, lo novedoso ahora es considerar a los procesos educativos como procesos biológicos. Por esto se plantea la realidad compleja la cual para su estudio requiere de la interdisciplina y la transdisciplina pues se trata de unidades de conocimiento es decir de sistemas de conocimiento (Nicolescu, 2009).

La conclusión a la discusión de la superación de la dicotomía objetividad-subjetividad es que ambas de forma integral forman un solo sistema de realidad y esta realidad no puede ser comprendida ni interpretada si falta alguno de sus componentes.

La cuarta tesis a ser discutida es la superación de la dicotomía cuantitativo-cualitativo, discusión que se sitúa al menos en tres posturas epistémicas: La primera postura es considerar a lo cuantitativo como contrario a lo cualitativo. En esta postura se prioriza un paradigma sobre otro de manera absoluta sin ninguna intención de comprensión o de interrelación entre ambos, esta visión a pesar de estar ubicada en el principio de simplicidad y haber permeado a la ciencia los últimos quinientos años es fuerte actualmente y preconiza lo cuantitativo como negación de lo cualitativo o viceversa (Shaughnessy, Zenchmeister y Zechmeister, 2007; Albert, 2007; Salkind, 2012; y Medina y Díaz, 2013).

La segunda postura es la de complementariedad entre los estudios cuantitativos y cualitativos, es la que impregna con sentido pragmático los llamados estudios de investigación mixtos referidos por Hernández-Sampieri (Hernández, Fernández, y Baptista, 2014).

Los autores del presente ensayo no comparten esta visión pragmática de Hernández-Sampieri (2014) porque en el fondo sus estudios mixtos, el cuantitativo y el cualitativo no son dos paradigmas epistémicos sino dos métodos que pueden ser utilizados de forma indistinta. Donde se es más cuantitativo o más cualitativo según los métodos utilizados, entonces el método se convierte en lo más importante, más que lo que se investiga.

La tercer postura es en sí la superación de la dicotomía cuantitativo-cualitativo esta se logra en los métodos híbridos de Maldonado(2016) aquí a diferencia de la postura de Hernández-Sampieri(2014) si existe una nueva epistemología. Considerar lo cuantitativo y lo cualitativo como parte de una misma realidad de un mismo sistema donde las metodologías se someten a la necesidad de solución del problema planteado donde para ser resuelto pueden crearse métodos disímboles y originales. En esta propuesta es que existen multiplicidad de métodos y al mismo tiempo en la incertidumbre no existe uno en específico, se puede afirmar entonces que no hay método o mejor aún que el método no es más importante que el problema (Ballester y Colom, 2012).

La superación de la dicotomía cuantitativo-cualitativo, consiste en considerar que no existe tal dicotomía, la metodología se diluye en aras de responder a un modelo teórico creativo que representa al problema complejo de una forma lúdica (Maldonado, 2016).

NUEVA PROPUESTA EPISTÉMICA

Históricamente la investigación científica se ha realizado desde dos principios epistemológicos: El deductivo, característica de los estudios cuantitativos hipotéticos deductivos y el inductivo, característica de los métodos cualitativos. Los actuales enfoques de la complejidad desde la necesidad de la resolución de problemas, presentan un tercer marco epistémico de cómo realizar la investigación científica.

La propuesta de investigación científica desde la complejidad es el modelamiento y la simulación. A diferencia de la epistemología de los métodos cuantitativos y cualitativos, aquí no existe el método, sino el problema.

El modelamiento y simulación en la complejidad no se considera un método por sí mismo se fundamenta en la solución de problemas complejos, no a cualquier problema se le considera complejo.

Los problemas simples requieren soluciones simples por lo tanto los principios de simplicidad pueden seguir funcionando para este tipo de problemas, es decir a preguntas simples, soluciones simples puede continuar resolviéndose con los paradigmas cuantitativos y cualitativos, como hasta la fecha.

Un segundo orden de problemas: los complicados, son sumas de problemas y pueden ser resueltos con investigaciones cuantitativas, cualitativas e incluso mixtas. Pero existe un tercer orden de problemas que por su propia naturaleza compleja no son lineales, son caóticos, por lo tanto no son predecibles y no obedecen a un cuerpo disciplinar, y su solución generalmente es interdisciplinaria o transdisciplinaria. y requieren del modelamiento y la simulación.

La simulación consiste en un experimento “mental” es decir, el gran obstáculo de la objetivación en ciencias sociales siempre fue la experimentación que por razones éticas, históricas, culturales, etc. nunca ha sido posible como en un laboratorio. El experimento por simulación es el creado por los sistemas computacionales donde existe un sinfín de posibilidades de solución. La simulación permite recrear la situación mediante un modelo teórico en un primer momento, como una fase creativa y lúdica. Por eso, esta propuesta se aleja de las soluciones tautológicas comunes en los modelos cuantitativos, pues tiende a la innovación.

La nueva propuesta investiga la solución del problema caótico, con base en la modelación, simulación y el experimento mental como un proceso sistémico. En la primera fase se construye el modelo teórico, en la segunda fase el modelo informacional, en la tercera fase el modelo computacional; y se concluye con la cuarta fase que consiste en la elaboración del modelo matemático, para resolver el problema planteado. Los procesos educativos denotan problemas caóticos y complejos (Ballester y Colom, 2012).

APORTES

Habría que preguntarse ¿Cómo los autores de este artículo han trabajado la propuesta de investigar desde la complejidad? Los autores de este trabajo han llevado a la práctica en diferentes grados de avance la nueva propuesta de la modelación y la simulación. Hasta el momento se ha logrado construir el modelo teórico para lograr aprendizajes significativos (Puga, 2016b).

A continuación se describe como se llegó a la construcción de dicho modelo. Se ha trabajado durante 13 años mediante un proceso de investigación-acción, en el desarrollo de habilidades del pensamiento en estudiantes universitarios logrando en la praxis y evaluaciones continuas los siguientes descubrimientos:

- Desarrollar habilidades no es reproducir contenidos.

- Para fomentar habilidades se requiere de una metodología propia capaz de garantizar dichos desarrollos.
- Se ha logrado concretar en trece años de investigación, la metodología endógena de aprendizaje PUGAPRASTA para desarrollar el pensamiento sistemático, crítico, creativo, y complejo.
- Los procesos de desarrollar habilidades del pensamiento en los sujetos son procesos complejos: subjetivos, intersubjetivos y objetivos.
- Las investigaciones cuantitativas y evaluaciones realizadas hasta el momento, son eventos parcializados de la realidad.
- Los problemas de aprendizaje y de desarrollo de habilidades del pensamiento requieren de una nueva base episteme más allá de los paradigmas cuantitativos y cualitativos para ser resueltos.
- Se ha encontrado en el Modelamiento y la simulación del enfoque científico de la complejidad, una explicación sistémica al proceso de desarrollar habilidades y una posible respuesta a los problemas de aprendizaje.

Fases en la construcción de nuestro Modelo Teórico para lograr aprendizajes significativos desde la complejidad

Primera fase

Con base en los anteriores descubrimientos se ha trabajado la pregunta de investigación ¿Cómo lograr aprendizajes significativos mediante el desarrollo de habilidades del pensamiento? Se encuentra en el método PUGAPRASTA la primera fase del Modelo para construir aprendizajes significativos. El método aplica los procesos cognitivos y el aprendizaje del cerebro de forma inductiva y natural.

El método PUGAPRASTA es un método validado y ha sido presentado en varios foros internacionales (Puga, 2012, 2015 a y b, 2016 a y Puga y Cortés, 2014).

Segunda fase

Lograr el entendimiento de que el método PUGAPRASTA es la conformación estructural procedimental básica y subsidiaria de un modelo teórico que lo incluye. El método PUGAPRASTA desarrolla, en los estudiantes, los procesos cognitivos y emocionales del pensamiento sistemático desde la atención hasta la evaluación pasando por los diversos tipos de razonamientos hipotéticos, inferenciales, y analógicos entre otros.

Tercera fase

En la construcción del Modelo Teórico, se encontró en la conformación tridimensional de la estructura bioquímica de las proteínas una analogía con el modelo para lograr aprendizajes significativos al utilizar como estrategia la simulación propia de los modelos complejos.

Comparar el proceso de lograr aprendizajes significativos como un sistema biológico tal como se comportan las proteínas donde la estructura primaria es el método PUGAPRASTA, la configuración helicoidal de los puentes de hidrógeno propios de

la estructura secundaria de las proteínas corresponden al sistema reticular complejo que hacen mención los autores (Morin,2009,Espejo,2012 y Maldonado, 2016).

La organización molecular terciaria de las proteínas, simulan en el modelo propuesto, a los procesos metacognitivos para llegar al aprendizaje significativo.

Por último la estructura cuaternaria de las proteínas globulares en su forma esférica y envolvente es análoga a los sistemas de aprendizaje con relación a otros sistemas como lo es la cultura, el arte, el deporte, entre otros (Puga,2016b).

CONCLUSIONES

Las antiguas dicotomías planteadas desde el inicio de la historia de la filosofía de las ciencias como la objetividad-subjetividad, absolutismo-relativismo y cuantitativo-cualitativo, no son polos extremos, sino desde la visión de la complejidad son partes de un mismo sistema de conocimientos intrínsecamente relacionados.

La modelación y la simulación se constituyen en sí mismas como un tercer método para realizar investigación educativa en contextos de problemas caóticos como son los propios de la educación que no son predictibles, son inesperados y se presentan en forma de crisis.

La nueva investigación educativa debe considerar este tercer método y evitar los resultados tautológicos. El enfoque de la complejidad tiende a borrar al objeto de estudio por su manejo interdisciplinario y centrarse más en el problema de investigación, donde no cualquier problema es considerado como complejo. Aplicando la modelación y la simulación propia de los modelos de investigación desde el enfoque de la complejidad, los autores del presente trabajo a través de 13 años de investigación han logrado construir el Modelo teórico para lograr Aprendizajes Significativos (MAS) partiendo de método endógenos como el Método PUGAPRASTA.

Faltaría conforme al enfoque de la modelación desde la complejidad, por desarrollar a este modelo teórico sus modelos informacionales, computacionales y matemático correspondientes que representen al problema de lograr aprendizajes significativos. Por lo anterior es importante que las nuevas investigaciones educativas no se limiten a los paradigmas tradicionales cuantitativos y cualitativos, y consideren el enfoque investigativo desde la complejidad, donde los procesos educativos son sistemas integrales, fundamentándose más en la solución del problema; que en la importancia del método.

BIBLIOGRAFÍA

- Bartra, R. (2014). *Antropología del Cerebro*. México,D.F.: Fondo de Cultura Económica .
- Ballester, L., y Colom, A. J. (2012). *Epistemología de la Ciencias Sociales y la Educación*. Valencia,España: Tirant Humanidades.
- Beuchot, M. (1998). Hermenéutica analógica y crisis de la modernidad. (N. M. Matamoros, Ed.) *Revista de la UNAM* (13), 567-568.
- Cox, B., y Forshaw, J. (2013). *¿Por qué $E=mc^2$* . México,D.F.: Random House Mondadori,S.A. de C.V.
- Dunbar R (1995) *The Trouble with Science*. Faber and Faber. London ISBN 0-571- 17448-5s
- Espejo, R. (2012). Algunos aspectos de la educación compleja. *Polis.Revista latinoamericana*, 1-12. Obtenido de <http://polis.revues.org/322>
- Fajardo, G., y Ortiz, A. (Marzo-abril de 2013). El enfoque de las ciencias de la complejidad en la administración de servicios de salud. *Revista Médica del Instituto Mexicano del Seguro Social*, 51(2), 164-169.
- Frabboni, F., y Pinto, F. (2013). Complejidad y Pedagogía de la razón. En F. Frabboni, & F. Pinto, *Introducción a la Pedagogía General* (págs. 89-115). México,D.F.: Siglo XXI editores,S.A. de C.V.
- González, F. L. (2007). *Investigación cualitativa y subjetividad*. México,D.F.: Mc Graw- Hill Interamericana Editores, S.A. de C.V.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. México,D.F.: McGraw-Hill,S.A.de C.V.
- Maldonado, C.E. (2016). Complejidad de las ciencias sociales. Y de otras ciencias y disciplinas. Bogotá,D.C.,Colombia: Ediciones desde abajo.
- Martín del Brío,B. y Sanz,A.(2015). *Redes Neuronales y Sistemas Borrosos*.México,D.F.:Alfaomega Grupo Editor S.A. de C.V.
- Morin, E. (2009). *Introducción al pensamiento complejo*. México, D.F. Editorial: GEDISA
- Nicolescu, B. (2009). *La transdisciplinariedad. Manifiesto.(versión en español)*. Hermosillo, Sonora, México: Multiversidad Mundo.
- Lonergan, B. (2008). *Conocimiento y aprendizaje*. México, D.F.: Universidad Iberoamericana.
- Puga, J. d. (2012).Método PUGAPRASTA en la formación de profesores en el nivel superior para la comprensión profunda de textos académicos. En *Memorias del 8º Congreso de Investigación Educativa. Investigación de la docencia y de la formación de profesionales de la educación*.p.96-104.Tepic,Nay,México: Universidad Autónoma de Nayarit
- Puga, J. (2015a). *Método de aprendizaje PUGAPRASTA. Metodología para desarrollar el pensamiento sistemático, crítico y complejo en procesos de aprendizajes colaborativos mediante la comprensión profunda de textos académicos*. Tepic, Nayarit, Mexico: Registro INDAUTOR 03-

- 2015-0811101102500-01 Material inédito. Todos los derechos reservados.
- Puga, J. d. (2015b). *Aprendizajes significativos para desarrollar el pensamiento sistemático, crítico y complejo, en procesos colaborativos mediante la comprensión profunda de textos académicos*. Tepic, Nay, México: Registro INDAUTOR 03-2015-081110112000-01Material inédito, todos los derechos reservados.
- Puga, J. d. (2016a). El Método PUGAPRASTA en la construcción de ensayos académicos para desarrollar pensamiento crítico. "Universidad innovadora por un desarrollo humano sostenible".*Memorias X Congreso Internacional de Educación Universidad 2016 Cuba* . La Habana, Cuba: Ministerio de Educación Superior de la República de Cuba.
- Puga,J. d. (2016b) .Modelo para lograr aprendizajes significativos mediante el método PUGAPRASTA. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias de la Educación. Universidad MEXICOCUBANA.
- Puga, J. d., & Cortés, C. A.(2014). Desarrollo de habilidades del pensamiento, construcción del objeto de estudio a diez años de experiencia. *Memorias 9o.Congreso Internacional de Educación Universidad 2014 Cuba*. La Habana, Cuba: Ministerio de Educación Superior de la República de Cuba.
- Woolfolk, A. (2014). *Psicología Educativa*. México,D.F.: Pearson Educación de México,S.A de C.V.
- Zapata,O.(2005). *La aventura del pensamiento crítico*. Herramientas para elaborar tesis e investigaciones socioeducativas. México,D.F.: Editorial Pax México.

Relación entre inteligencia emocional y atención al cliente en trabajadores de la empresa SI UCMICROCRÉDITOS

Nimbe E. Vargas Zaleta

nvargas@uv.mx

Araceli Galindo Díaz

nvargas@uv.mx

Celina Márquez García

cemarquez@uv.mx

RESUMEN:

El elemento fundamental de la presente investigación, está dirigido a determinar la importancia que reviste la Inteligencia Emocional para lograr una adecuada atención al cliente. La importancia y justificación, está en el hecho de que para que se produzca un cambio en los procesos de la atención al cliente, es necesario que se origine un proceso de aprendizaje organizacional y emocional, a través del uso de la inteligencia emocional, que es un elemento clave para el buen funcionamiento de las relaciones asesor-cliente, como para la vida del ser humano en general. El estudio se encuentra estructurado en la modalidad tipo exploratoria y de corte cualitativo. Este estudio permitirá obtener una visión actual de cómo, a través de la inteligencia emocional, se pueden solucionar muchos inconvenientes y subsanarlos para así poder crear un ambiente óptimo que repercutirá en el aumento de los estándares de calidad, de la adecuada atención al cliente y la satisfacción de los clientes. Entre los resultados más importantes se encontraron: en cuanto a la claridad emocional se nota un nivel más alto en mujeres que en hombres, pues comprenden más sus estados emocionales, en cuanto a los hombres son más capaces de regular sus estados emocionales en comparación de las mujeres. Pues pueden conseguir trabajar con las emociones obteniendo el mayor provecho de ellas para resolver problemas y tomar decisiones dentro de la vida

PALABRAS CLAVE: Inteligencia Emocional, Organización Empresarial, atención al cliente.

INTRODUCCIÓN

En la actualidad ha surgido una gran cantidad de información con respecto al rol que juegan las emociones en nuestro diario vivir, y es así como surge el concepto de inteligencia emocional para graficar lo esencial que estas resultan ser. Hasta hace poco se valoraba a las personas en general por su coeficiente intelectual, pero desde hace un tiempo la inteligencia emocional se ha insertado en los diferentes aspectos de la vida diaria, como es el caso de su influencia en las organizaciones.

Es indispensable recordar, que ante todo las empresas se encuentran conformadas por seres humanos, que tienen necesidades y metas, las cuales algunas veces aceptan, o no racionalmente. Una de las necesidades principales es llenar ese 'vacío personal' de emociones, sentimientos y necesidades, ya que esto determina y organiza todos los procesos mentales y comportamiento total diseccionándolo con motivación al logro y beneficio de la organización.

Últimamente se les ha dado a los factores emocionales la importancia debida, incluyéndolos en el óptimo desempeño de las actividades profesionales, donde las personas como individuos, líderes, gerentes o empleados, tienen sus diferencias en muchos aspectos y áreas, pero que como seres humanos están dentro de los Principios de la Inteligencia Emocional.

En cuanto a inteligencia emocional se dice que es la habilidad de reconocer los sentimientos propios y ajenos, por lo tanto el poseer habilidades tales como el ser capaz de motivar y persistir frente a las decepciones, controlar el impulso, demorar la gratificación, regular el humor y evitar que los trastornos disminuyan la capacidad de pensar, mostrar empatía y abrigar esperanza pueden llegar a ser grandes herramientas que den ventaja dentro del mundo empresarial.

La atención al cliente, es una competencia emocional basada en la empatía y, del mismo modo, la confianza es una competencia basada en el autocontrol o en el hecho de saber controlar adecuadamente nuestros impulsos y nuestras emociones. Y tanto el servicio al cliente como la responsabilidad son competencias que pueden hacer que la gente sobresalga en su trabajo. Por lo que la inteligencia emocional toma fuerza para lograr una adecuada atención al cliente. En este sentido, hoy en día, las empresas deben estar siempre evaluando las herramientas que les puedan ofrecer la inteligencia emocional, ya que ésta puede ayudar a controlar las actitudes del personal en la organización, determinando así el potencial para aprender habilidades prácticas como el autoconocimiento, motivación, autorregulación, empatía y relaciones personales, que indudablemente les servirán a los empleados como base para su desarrollo personal y profesional.

Objetivos de investigación

- a) Analizar la relación entre la inteligencia emocional y la atención al cliente.
- b) Analizar cuáles son las diferencia entre los sujetos con mayor inteligencia emocional a los que tienen un grado menor.
- c) Observar si la inteligencia emocional provoca un cambio en la atención al cliente.

SUSTENTACIÓN

El concepto de inteligencia se remonta a tiempos de Platón y de Aristóteles. En la concepción de Platón, la inteligencia guía y dirige; las segundas suministran la fuerza motriz. Aristóteles simplificó esta concepción ternaria y contrapuso la capacidad intelectual o cognoscitiva a la urética o apetitiva, que abarcaba a la vez emoción y voluntad. Por otra parte, Cicerón hizo una aportación definitiva al traducir el concepto platónico y aristotélico de capacidad cognoscitiva e intelectual de inteligencia.

Para los filósofos medievales, la inteligencia, término que proviene del latín “intelligere”, era la propia acción del intelecto, el proceso de conocimiento e interiorización de la realidad.

Schein (1992), afirma que la palabra inteligencia deriva del latín intelligere, que quiere decir exactamente recolectar de entre, es decir, elegir y separar cosas de un conjunto, operación que implica establecer relaciones, seleccionar y por tanto percibir y discernir. Es esta complejidad del proceso inteligente, esta intervención de tantos elementos que a su vez entrañan tantos aspectos psíquicos, lo que ha hecho tan particularmente difícil, sino imposible, la pretendida definición tradicional de la inteligencia.

Popularmente la inteligencia emocional es definida como un conjunto de habilidades, actividades, capacidades y competencias que determinan el comportamiento de un individuo, reacciones, estado de la mente y estilo de comunicación.

El concepto de inteligencia emocional nació a principios de esta década. En 1990, Peter Salovey y John D. Mayer, publicaron el primer trabajo científico sobre este tema. Pero varios decenios antes, el célebre psicólogo E. L. Thorndike escribió en 1935, acerca de la inteligencia social, que era la capacidad de obrar prudentemente en las relaciones humanas. Sin embargo, el concepto no se popularizó hasta la publicación en 1995, del célebre libro de Daniel Goleman “La Inteligencia Emocional”. Peter Salovey ha adoptado una visión más amplia de la inteligencia, tratando de reinventarla en función de lo que hace falta para alcanzar el éxito en la vida, que en su opinión no es más que la inteligencia personal o emocional. Salovey define la inteligencia emocional a través de 5 esferas principales:

1. Conocer las propias emociones: la conciencia de un mismo, el reconocer un sentimiento mientras se desarrolla, esa es la clave de la inteligencia emocional. Aquellos individuos que tienen una mayor certidumbre con respecto a sus sentimientos, son mejores guías de su vida y tienen una noción mucho más segura de lo que sienten realmente con respecto a las decisiones personales que deben tomar, desde con quién casarse, hasta que trabajo aceptar.
2. Manejar las emociones: se deben manejar los sentimientos para que sean adecuados; esta es una capacidad que se basa en la conciencia de uno mismo. Las personas que carecen de esta capacidad luchan constantemente contra sentimientos de aflicción, mientras aquellas que la tienen desarrollada pueden despreocuparse con mucha rapidez de los reveses y trastornos de la vida.
3. La propia motivación: ordenar las emociones al servicio de un objetivo es esencial para prestar atención, para la automotivación, el dominio y para la creatividad. El autodomínio emocional (postergar la gratificación y contener la impulsividad) sirve de base a toda clase de logros. Las personas que tienen esta capacidad suelen ser mucho más productivos y eficaces en cualquier tarea que emprendan.
4. Reconocer emociones en los demás: la empatía, otra capacidad que se basa en la autoconciencia emocional, es la “habilidad” fundamental de las personas. Las

personas que tienen empatía están mucho más adaptadas a las sutiles señales sociales que indican lo que otros necesitan o quieren. Esto los hace mejores en profesiones tales como la enseñanza, las ventas y la administración.

5. Manejar las relaciones: el arte de las relaciones es, en gran medida la habilidad de manejar las emociones de las demás personas. Las personas que se destacan en estas habilidades se desempeñan bien en cualquier cosa que dependa de la interacción serena con los demás.

Principios de la Inteligencia Emocional.

La inteligencia emocional, según Goleman (1995), "es la capacidad para reconocer sentimientos en sí mismo y en otros, siendo hábil para gerenciales al trabajar con otros. Existen cinco principios que son primordiales dentro del proceso de la Inteligencia Emocional:

- Recepción: Cualquier cosa que se incorpore por cualquiera de los sentidos.
- Retención: Corresponde a la memoria, que incluye la retentiva (o capacidad de almacenar información) y el recuerdo, la capacidad de acceder a esa información almacenada.
- Análisis: Función que incluye el reconocimiento de pautas y el procesamiento de la información.
- Emisión: Cualquier forma de comunicación o acto creativo, incluso del pensamiento.
- Control: Función requerida a la totalidad de las funciones mentales y físicas.

Según Daniel Goleman (2000), la mente emocional es infantil, en cuanto a que es categórica, todo es blanco o negro, para ella no existen los tonos grises.

Todo lo enfoca la mente emocional lo hace personalizándolo en si misma. Es auto confirmante, ya que obvia y no permite la percepción de todo aquello que debilita las propias creencias o sentimientos, y se centra exclusivamente en lo que los confirma (Daniel Goleman, 1998).

Población y muestra

En la presente investigación se estudiaron 10 asesores de crédito, trabajadores de SI UCMICROCRÉDITOS de la ciudad de Poza Rica de Hidalgo, en el Estado de Veracruz. La oficina cuenta con 14 elementos de los cuales: 10 son asesores de crédito, 2 son coordinadores de grupo, 1 persona encargada de sistemas y 1 más encargado de la gerencia.

Los sujetos entrevistados fueron mayores de edad, en un rango de 23 a 28 años, siendo 4 hombres y 6 mujeres. Escolaridad mínima de preparatoria y nivel socioeconómico medio. Fueron entrevistados en la oficina y en su campo laboral.

Para la selección de la muestra se procedió a una entrevista con el gerente, donde se realizó un muestreo intencional o de conveniencia.

De acuerdo con Webster (1998) “una muestra aleatoria simple es la que resulta de aplicar un método por el cual todas las muestras posibles de un determinado tamaño tengan la misma probabilidad de ser elegidas.” Esta definición refleja que la probabilidad de selección de la unidad de análisis A es independiente de la probabilidad que tienen el resto de unidades de análisis que integran una población. Esto significa que tiene implícita la condición de equiprobabilidad (Glass y Stanley, 1994). Este tipo de muestreo puede darse que el investigador seleccione directa e intencionadamente los individuos de la población. El caso más frecuente de este procedimiento es el utilizar como muestra los individuos a los que se tienen fácil acceso

Diseño, aplicación, e interpretación de resultados del instrumento de investigación

Esta investigación es de tipo exploratoria y de corte cualitativo ya que se han empleado estrategias en la recolección de datos de orden narrativo, con el propósito de explorar las situaciones psicosociales y describir la realidad tal como la experimentan los sujetos estudiados.

Instrumentos

1. La entrevista.

La entrevista es una técnica fundamental del método clínico y es un procedimiento de investigación científica de la psicología. Tiene sus propios procedimientos o reglas empíricas con las cuales no sólo se amplían y se verifica el conocimiento científico, sino que al mismo tiempo se aplica. Identifica o hace coincidir en el psicólogo las funciones de investigador o de profesional, ya que el método es el punto de interacción entre las ciencias y las necesidades prácticas; es así que la entrevista logra la aplicación de conocimientos científicos y al mismo tiempo obtiene o posibilita llevar la vida diaria del ser humano al nivel del conocimiento y la elaboración científica. (Díaz Portillo, 1986)

El instrumento que se utilizó para la recolección de datos fue el cuestionario mediante la técnica de la entrevista dirigida-semi libre debido a que permite una forma de interacción con el sujeto que le permite expresar libremente su ideología, sus sentimientos y experiencias respecto a una pregunta.

El cuestionario está conformado por dos apartados, el primer apartado son datos personales del entrevistado y el segundo apartado contiene una serie de preguntas relacionadas con desenvolvimiento laboral.

La segunda parte del cuestionario está dividida en 5 categorías con 5 preguntas cada una. Cada categoría obtiene información específica del entrevistado con el fin de obtener información útil para dar respuesta a la pregunta de investigación; no todas las preguntas se le hicieron a cada uno de los entrevistados, si no dependiendo de su respuesta, era como las preguntas se iban haciendo. Para un mayor orden y entendimiento se encuentran ordenadas en la siguiente tabla

2. TMMS-24.

También se aplicó La TMMS-24, que está basada en Trait Meta-MoodScale(TMMS) del grupo de investigación de Salovey y Mayer. La escala original es una escala rasgo que evalúa el metaconocimiento de los estados emocionales mediante 24 ítems. En concreto, las destrezas con las que podemos ser conscientes de nuestras propias emociones así como de nuestra capacidad para regularlas.

La TMMS-24 contiene tres dimensiones claves de la IE con 8 ítems cada una de ellas: Atención emocional, Claridad de sentimientos y Reparación emocional.

3. La observación.

La observación sistemática es factible si hay una idea exacta de lo que se quiere saber. Esto significa que cuando se comienza la observación se sabe y se han anotado dos cosas: el escenario (o el curso normal de la acción que se va a estudiar), el problema (la variación específica en la acción de que se trata en el proyecto presente). Muchas veces se definirá esto como una hipótesis exacta consistente en su mayor parte de variables aritméticas. Así, en investigación cuantitativa, las observaciones suelen llevarse a cabo según el estilo sistemático.

RESULTADOS

Los resultados fundamentalmente significativos en base a los objetivos planteados en el capítulo 1 de la presente investigación; los cuales se muestran a continuación. Como primer análisis, se determinó la consistencia interna de la escala total de la prueba TMM-S 24 en hombres y mujeres por medio del Alfa de Cronbach, como se muestra en la Tabla 2.

La confiabilidad de la escala total de inteligencia emocional es de. 90 Alfa de Cronbach y cuenta con 24 ítems. El instrumento utilizado para evaluar la inteligencia emocional mostró validez y confiabilidad interna al analizarse en el software estadístico SPSS.

Se pudo demostrar que la prueba TMMS-24, que está basada en Trait Meta-Mood Scale (TMMS) del grupo de investigación de Salovey y Mayer, es un instrumento confiable para aplicarlo en jóvenes y adultos, para poder medir las escalas de nivel emocional.

En cuanto a la claridad emocional se nota un nivel más alto en mujeres que en hombres, pues comprenden más sus estados emocionales. Esta habilidad es la más cognitiva, ya que relaciona el pensamiento con las emociones. Hace factible que el individuo entienda las causas de sus emociones y de otras personas, relacione varias emociones que pueden resultar de mezclas de emociones. Gracias a la comprensión de las emociones, se expresan una gran gama de emociones adecuadas conforme se van necesitando en diversas situaciones y contextos.

Para llegar a comprender las emociones se requiere como en todo proceso de comprensión poseer un vocabulario básico y en este caso contar con un dominio de las emociones básicas. Sin embargo en la actualidad no existe un consenso sobre cuáles son estas emociones básicas por lo que es un espacio de debate. Además, se le agrega que las emociones no siempre se presentan de forma aislada, por lo que se tiene que hablar de emociones complejas y dominar este ámbito.

En cambio, los hombres son más capaces de regular sus estados emocionales en comparación de las mujeres. Pues pueden conseguir trabajar con las emociones obteniendo el mayor provecho de ellas para resolver problemas y tomar decisiones dentro de la vida. Esta capacidad implica que los individuos en este nivel son capaces de realizar un balance entre las emociones y la razón (Carusoy Salovey, 2004).

Lo que al analizar y comparar con la prueba TMMS-24 nos resulta una correlación; es decir las personas que poseen un nivel alto de inteligencia emocional, también dan una adecuada atención al cliente, esto le predispondrá para realizar o no futuras acciones, centrando todas sus actuaciones en conseguir su satisfacción y la del cliente. Lo que deja ver que el objetivo general se comprobó de manera positiva, si existe relación entre inteligencia emocional y la atención al cliente.

También para atender a las diferencias que existen entre inteligencia emocional y la atención al cliente, se realizó una tabla (anexo d) donde se especifica las características de los sujetos y los resultados del TMMS-24, la entrevista y la observación. Por lo que se puede resumir que los objetivos planteados fueron corroborados de manera positiva, tanto a nivel teórico como en el práctico.

CONCLUSIONES

El propósito de esta investigación está dirigido a determinar cuál es la importancia que reviste la inteligencia emocional para la buena atención al cliente. La investigación documental realizada permitió observar la necesidad que tienen las organizaciones hoy en día, ya que actualmente muchas de ellas están invirtiendo mucho dinero en formar a sus trabajadores en Inteligencia Emocional. Y esto es así porque se han dado cuenta de que la clave del éxito, la clave de las ventas, de los negocios, de los mercados, está asociado al grado en el que los trabajadores de una empresa conozcan y controlen sus emociones y sepan reconocer los sentimientos de los clientes.

Es imposible que el individuo se desligue de sus emociones, por lo cual se hace conveniente crear conciencia acerca el rol que cumplen en el diario vivir. Este “crear conciencia” no debe limitarse sólo a aceptarlas, sino que se puede sacar partido de ello y diseñar métodos para aprovechar dichas emociones en el ámbito tanto personal como laboral.

Esto cobra especial importancia, ya que las emociones se pueden considerar, desde cierto punto de vista, incluso como parte del alma, de la psique del ser humano, y así, la comprensión de ésta conlleva a una comprensión de una parte de la esencia del individuo.

En la actualidad ha surgido una gran cantidad de información con respecto al rol que juegan las emociones en el diario vivir, y es así como surge el concepto de Inteligencia Emocional para graficar lo esencial que resultan ser. Hasta hace poco se valoraba a las personas en general por su coeficiente intelectual, pero desde hace un tiempo la Inteligencia Emocional se ha insertado en los diferentes aspectos de la vida diaria, como por ejemplo su influencia en la atención al cliente.

Al analizar recientes investigaciones y publicaciones hechas por expertos en la materia se ha podido analizar que además de ser de gran importancia en estos tiempos tan acelerados y tecnificados, las emociones son componentes del ser humano que permiten sentir que la persona esta viva, ya que resulta completamente imposible el imaginarse por un instante como sería la vida diaria si no se tuviesen emociones, la personalidad no tendría sentido, y los individuos serían seres vacíos. Así mismo, los diferentes autores consultados concuerdan al afirmar que sí es posible aplicar con éxito la Inteligencia Emocional a la dirección de personas en las empresas, aún en momentos y situaciones difíciles y comprometidas. Esto solamente se puede dar si directivos y empleados mantienen un verdadero empeño en profundizar y sobresalir en el cuidado de las causas de la inestabilidad laboral, la capacidad del personal directivo de recuperar a los empleados que no rinden y el potencial del empleado de llevar una vida satisfactoria.

Indudablemente cada organización es una realidad diferente a las otras, por este motivo se puede decir que no existe una solución ideal y única para los problemas de cada organización, todo lo que se puede hacer es incrementar la comprensión y las capacidades existentes para elevar el nivel de las relaciones humanas en el trabajo, aplicando diferentes procesos de la inteligencia emocional. También no todo se resume en el uso de algún Manual para solventar los problemas que se presentan diariamente, sino que algunas veces resulta más útil la implementación del sentido común, el cual en la mayoría de los casos puede dar mejores resultados.

La correcta aplicación de la Inteligencia Emocional dentro de las empresas, permitirá desarrollar a sus empleados, a fin de que tengan una mayor certidumbre con respecto a sus sentimientos, sus mejores guías para su vida y que puedan tener una noción mucho más segura de lo que sienten realmente con respecto a las decisiones personales que debe tomar.

BIBLIOGRAFÍA

- Bentley, T. (1993). *Capacitación Empresarial, Serie Mc Graw-Hill de Management*. Colombia: Mc Graw-Hill.
- Cooper, R. y Aywan, S. (1998). *La Inteligencia Emocional aplicada al liderazgo y a las organizaciones*. Colombia: Editorial Norma.
- Covey, S. (1997). *El liderazgo centrado en principios*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Dezerega, V. (1999). *Revista Calidad Empresarial, tema de Innovación, Productividad y Competitividad*. N° 7-10. Venezuela.
- Dyer, William G. (1988), *Formación de equipos*. EU: Addison Wesley Iberoamericana.
- Fisher, R. (2002). *Sí, de acuerdo (como negociar sin ceder)*. Colombia: Norma.
- Goleman, D. (1995). *La Inteligencia Emocional*. Colombia: Javier Vergara Editores.
- Goleman, D. (1998). *La inteligencia emocional en la empresa*. Buenos Aires: Javier Vergara Editores.
- Robbins, S. (1995). *Administración. Teoría y Práctica*. México: Editorial Prentice-Hall Hispanoamericana.
- Ryback, D. (1998). *EQ Trabaje con su inteligencia emocional. Los factores emocionales al servicio de la gestión empresarial y el liderazgo efectivo*. Madrid: EDAF.
- Schein, E. (1992). *Psicología de la organización*. México: Prentice Hall Hispanoamericana.
- Shapiro, E. (1998). *La Inteligencia Emocional en los niños*. Colombia: Javier Vergara Editores.
- Valls, A. (1999). *Inteligencia emocional en la empresa*. Barcelona Gestión.

Cómo debe ser la tutoría desde la filosofía de Giroux

Eliseo Ayala Valdés

eeayala@ugto.mx

Karla Videt Ayala Valdés

kaviav@ugto.mx

Alma Teresa Corona Armenta

at.coronaarmenta@ugto.mx

RESUMEN:

La sociedad actual en México enfrenta una crisis severa en todos los órdenes de la vida, que afecta a distintos sectores y esferas de formación y participación, particularmente la de carácter educativo, esta crisis no es ajena a la enseñanza en el ámbito tutorial. La crisis, exige que se tomen medidas no sólo de carácter remedial sino además de carácter anticipatorio y previsorio para evitar o disminuir los problemas del futuro, sobre todo ahora que se recibe la influencia de la globalización en todos los niveles de la vida. En el caso específico de la formación tutorial, se reconoce que se ha avanzado y mejorado en varios aspectos, pero aún así quedan muchas metas por lograr. Para posibilitar la transformación, es indispensable el diseño e implementación de estrategias que coadyuven al logro de los fines, metas y objetivos educacionales. El presente trabajo plasma algunas directrices a seguir para conseguir este fin, por parte de los tutores, esto desde un punto de vista más allá del pragmático y retomando el sentido ontológico de la educación, tomando como punto de partida de la teoría de la resistencia de Henry Giroux.

PALABRAS CLAVE: Tutoría, Resistencia, Currículo, Enseñanza, Aprendizaje

INTRODUCCIÓN

Un acercamiento a la teoría de la resistencia

Para dar mayor sentido al enfoque de la acción tutorial en la Escuela de Nivel Medio Superior y los fines deseables que ella persigue en un estudiante de la Universidad de Guanajuato, desde un punto de vista particular, se debe partir del sustento de la teoría de la resistencia, en el sentido de que ella ofrece una creación ideológica que aporta múltiples elementos para analizar las diferentes relaciones que se encuentran inmersas entre la escuela y la sociedad.

Giroux afirma desde un punto de vista general, la resistencia tiene que ser fundamentada en un razonamiento teórico, orientado hacia un nuevo marco de referencia para poder realizar un análisis y examinar a las escuelas como sitios sociales.

En sentido amplio, para poder realizar la acción tutorial desde este punto de vista, la resistencia tiene que ser situada en una perspectiva o racionalidad que toma noción de emancipación como su centro de interés y guía. La naturaleza y el significado de un acto de resistencia tienen que ser definidos como el grado en que éste contiene

las posibilidades de desarrollar lo que Marcuse llamó el “el compromiso de una emancipación de la sensibilidad, imaginación y razón de la subjetividad y objetividad” A juicio de Giroux esta teoría debe ser proclamada por un contenido verdadero, tomando su forma de la práctica misma, pero su valor real radica en la posibilidad que ofrece para reflexionar e interpretar la experiencia concreta, justamente como el tutor debe de realizarlo ante cada uno de sus grupos y estudiantes en particular.

Los estudios de la teoría de la resistencia demuestran que los mecanismos de reproducción social y cultural nunca están completos y siempre se enfrentan y confrontan con los elementos de oposición que se perciben parcialmente.

Las categorías centrales que emergen de la problemática de la resistencia son: intencionalidad, conciencia, significado del sentido común y la naturaleza y valor del comportamiento discursivo. Para esta teoría es central la noción de “cultura”, que concibe y entiende como un sistema de prácticas, una forma de vida que constituye y es constituida por una interacción dialéctica entre la conducta específica de clase, las circunstancias específicas de un grupo social y los determinantes, estructurantes e ideológicos de la sociedad en su conjunto.

La teoría de la resistencia realiza estudios de la forma en que la clase y cultura se combinan para hacer descripciones de la política cultural, para lo cual son importantes, la lectura del estilo, rituales, lenguaje y sistemas de significados que constituyen un cambio del oprimido; se analizan los elementos contrahegemónicos que se generan; cómo se incorporan estos a la cultura dominante y se expresa la necesidad de desarrollar en las escuelas diversas estrategias para generar una cultura de oposición y una fuerza política viable.

El valor esencial de la teoría de la resistencia tiene que ser reconocido no solo por el grado que promueve el pensamiento crítico y la acción reflexiva sino, de manera importante, por el grado que contienen las posibilidades de estimular la lucha política colectiva alrededor de problemas de poder y determinación social, esto se debe desarrollar en las tutorías, ya que se debe confrontar las diferentes realidades: la realidad de la institución, la realidad del tutor y la realidad de los estudiantes.

Es por ello que al igual que en la teoría de la resistencia, en la acción tutorial se debe rechazar la noción de que las escuelas son simplemente sitios de instrucción, al hacer esto, no solo politiza la noción de cultura sino que se reconoce la necesidad de analizar la cultura de la escuela en un contexto dinámico, cambiante, de lucha y contestación.

SUSTENTACIÓN

En la presente propuesta se toma como eje rector la pregunta ¿Qué elementos debe tomar el tutor de la teoría de la resistencia?

Primero.- El tutor debe comprender el funcionamiento de las instituciones escolares admitiendo que se relacionan con las estructuras sociales y a la vez, refleja parcialmente al menos, los problemas que se viven cotidianamente en ellas haciendo el análisis y reconociendo la realidad.

Segundo.- El tutor no debe de aceptar de manera pasiva la reproducción de la ideología dominante, él debe generar nuevas condiciones de posibilidad, a partir de conflictos y confrontaciones que se dan al interior, entre los actores del proceso educativo y las instancias de poder.

Tercero.- El tutor debe tener el conocimiento de las diferencias inter e intrapersonales como posibilidad para la construcción y/o reconstrucción de un nuevo tipo de conocimientos aprendizajes y saberes.

Cuarto.- El tutor no debe pretender en ningún momento la homogeneidad ni las regularidades en los niveles de formación del sujeto, más bien reconoce que éste se enriquece y se transforma a través de la diversidad.

Quinto.- El tutor debe apoyar e impulsar en las escuelas la tesis de que existe una necesidad imperiosa de que el sujeto social tome consciencia de sí mismo, de su realidad y de la problemática que enfrenta; desarrolle habilidades diversas y que se comprometa con las acciones tendientes al cambio, no solo en sí, sino también en la esfera social.

Sexto.- El tutor debe propiciar en los alumnos el desarrollo del trabajo escolar, construyendo significados a partir de la lectura de la realidad y los procesos dialecticos de trabajo académico.

Séptimo.- El tutor debe promover la formación de los alumnos analíticos, reflexivos, críticos, y propositivos, contribuyendo con diversos elementos e ideas, a la emancipación de las nuevas generaciones, tanto en el presente como en el futuro inmediato.

Cuando en la acción tutorial se cae en cuenta de estas reflexiones se puede tener como objetivo generar condiciones favorables para la formación de estudiantes de nivel medio superior, sólidamente preparados, conscientes de sí mismos, que conozcan, comprendan, interpreten y valoren su realidad; capaces, críticos, creativos e innovadores, con espíritu de servicio, que se comprometan con el ejercicio, desarrollo y mejoramiento de su formación. Y a partir de ellos se puedan perseguir los siguientes fines:

- Aportar a través de la tutoría elementos teóricos, metodológicos, instrumentales y actitudinales, para el fortalecimiento de la educación a nivel superior y para el diseño de propuestas o proyectos innovadores o alternativos que les permitan a los estudiantes resolver problemas de la cotidianidad laboral y mejorar la calidad de su trabajo profesional.

- Diseñar e implementar estrategias en la tutoría de trabajo diversas: constructivistas, de indagación, problémicas, creativas e innovadoras, susceptibles de aplicación en nivel superior, para mejorar los procesos de enseñanza – aprendizaje y de formación de la personalidad de los alumnos y alumnas en los grupos que se atiendan.
- Con base en la lectura y análisis crítico, la tutoría debe fomentar e impulsar la discusión y debate de ideas, conceptos y posturas; confrontar la teoría con la realidad, para comprender más a fondo las condiciones en que se realizan los procesos educativos dentro y fuera de las aulas.
- La educación tutoría debe propiciar la creación de ámbitos de trabajo orientados al desarrollo del pensamiento crítico y de creatividad e innovación, que se reflejen y traduzcan en nuevas prácticas escolares y profesionales, para la formación de un nuevo tipo de alumnos en educación superior.
- Emplear las TIC'S en la tutoría, como un medio para el desarrollo y fortalecimiento de competencias que les permitan enfrentar exitosamente los retos y compromisos que les plantea la reforma educativa actual.
- Diseñar e implementar espacios de la tutoría en los que se ejerciten y combinen constantemente el trabajo personal, en pequeños equipos y sesiones grupales, para favorecer el trabajo colaborativo y la construcción de aprendizajes individuales y sociales.
- La tutoría debe favorecer el desarrollo de la creatividad en las aulas, para formar alumnos críticos e innovadores que ayuden a mejorar el entorno social en que se desenvuelven cotidianamente.

En base a estos aspectos, la acción de los tutores debe apoyar a los curricula para alcanzar los rasgos deseables de las y los egresados de la educación superior de acuerdo a los siguientes campos:

- a) Conocimientos disciplinarios y específicos.
- b) Habilidades del pensamiento.
- c) Competencias para el desempeño crítico y creativo.
- d) Identidad profesional y ética.
- e) Capacidad de percepción y respuesta a las necesidades y demandas profesionales.
- f) Actitudes favorables hacia el estudio, la formación y desempeño laboral.

a) Conocimientos disciplinarios y específicos:

- Conocimiento y manejo de su estudio.
- Conocimientos, experiencias y vivencias necesarias y suficientes de las interdisciplinas que conforman el plan y programas de estudios.
- Empleo de la epistemología en la su campo de estudio.
- Conocimiento de la realidad educativa y laboral actual.
- Conocimiento de las necesidades y demandas de innovación que presentan las escuelas donde pretenden seguir estudiando y empresas en que pretenden

laborar.

b) Habilidades del pensamiento.

- Desarrollo de procesos cognitivos diversos: problematización, razonamiento, reflexión, abstracción, ejemplificación, transpolación.
- Habilidad para la planeación, desarrollo y evaluación de proyectos.
- Creatividad para el diseño de propuestas innovadoras o alternativas para la solución de problemas de la realidad concreta.

c) Competencias para el desempeño crítico y creativo.

- Capacidad de planeación y organización del trabajo propio.
- Habilidad para la comunicación oral y escrita.
- Capacidad para trabajar de manera personal, en pequeños equipos y en grupo.
- Capacidad para el diseño y desarrollo de diagnósticos.
- Habilidad interpersonal para la solución de conflictos.
- Capacidad instrumental para el manejo de las TIC'S.
- Creatividad para el diseño e implementación de propuestas innovadoras o alternativas.

d) Identidad profesional y ética.

- Honestidad profesional en el desempeño de sus funciones, tareas y responsabilidades.
- Sentido de pertenencia al gremio de estudiantes y futuros profesionales.
- Actitud positiva.
- Práctica de valores humanísticos e instrumentales.

e) Capacidad, percepción y respuesta a las necesidades y demandas de estudios y profesionales.

- Capacidad para identificar problemas y necesidades en los estudios y como futuros profesionales.
- El respeto, la tolerancia, la comprensión y colaboración como base de las relaciones humanas y sociales.
- Aprecio a la diversidad y multiculturalidad de nuestro país.
- Impulso al trabajo con equidad de género.
- Valoración de la función profesional en la sociedad.
- Vinculación del estudio con el desempeño profesional futuro.

f) Actitudes favorables hacia el estudio, formación y desempeño profesional.

- Asumir actitud favorable y positiva en relación al estudio, la convivencia armónica, la formación y el desempeño laboral.
- Las actitudes se deben traducir en la práctica, en valores éticos, morales y sociales.
- El respeto, la tolerancia, la comprensión y colaboración como base de las relaciones humanas y sociales.

La teoría de la resistencia rechaza la idea de que las instituciones educativas son sitios simplemente instruccionales, no sólo haciendo política la noción de cultura sino analizando también las culturas escolares dentro del terremoto del terreno de la lucha y la protesta.

Esto representa un nuevo contexto teórico para entender el proceso de escolarización que ubica el conocimiento, valores y relaciones interpersonales educativas dentro del contexto de relaciones antagónicas y las examina dentro de la interacción de las culturas escolares dominante y subordinado. Cuando se incorpora una teoría de la resistencia a la pedagogía, los elementos de la conducta de oposición en las escuelas devienen el punto focal para analizar relaciones sociales y experiencias diferentes, frecuentemente antagónicas, entre los estudiantes de la cultura dominante y subordinado.

Dentro de este modelo de análisis crítico se vuelve posible iluminar cómo los estudiantes pueden con los limitados recursos a su disposición reafirmar las dimensiones positivas de sus propias culturas e historias.

La teoría de la resistencia ilumina la complejidad de respuestas de los estudiantes a la lógica de la escolarización. En consecuencia, ilumina la necesidad de los tutores de develar cómo la conducta de oposición frecuentemente emerge dentro de formas de conciencia contradictorias que no están nunca libres de la racionalidad reproductiva incluida en las relaciones sociales del capitalismo.

Una pedagogía radical, entonces debe reconocer que la resistencia estudiantil en todas sus formas representa en sus manifestaciones de lucha y solidaridad que en su incompletitud, a la vez critican y confirman la hegemonía capitalista.

Lo que es más importante es la voluntad de los tutores de buscar los intereses emancipatorios que subyacen a tal resistencia y hacerlos visibles a los estudiantes y a otros como para que puedan ser objeto de debate y análisis político.

La teoría de la resistencia llama la atención sobre la necesidad que tienen los tutores de desarrollar los intereses ideológicos incluidos en los variados sistemas de mensajes de la escuela, particularmente aquellos encerrados en el curriculum, sistema de instrucción y modos de evaluación. Lo que es más importante es que la teoría de la resistencia refuerza la necesidad de los tutores de descifrar cómo las formas de producción cultural mostradas por los grupos subordinados, pueden ser analizados para revelar sus limitaciones y sus posibilidades para permitir un pensamiento crítico, discurso analítico y aprendizaje a través de la práctica colectiva.

RESULTADOS

Las bases para superar esta separación del engrandecimiento humano de los determinantes estructurales a través de la tutoría, están en el desarrollo de una teoría de la resistencia que cuestione sus propios supuestos y se apropie críticamente de aquellos aspectos de la escuela que son presentados con precisión y analizados en el modelo de reproducción.

En otras palabras, la tarea que deben enfrentar los teóricos de la resistencia es doble: primero, deben estructurar sus propios supuestos para desarrollar un -nodo más dialéctico de análisis de escolarización y sociedad; y segundo, deben reconstruir las principales teorías de la reproducción para abstraer de ellas los hallazgos más radicales y emancipadores.

En conclusión se debe propiciar a los tutores diversos medios para que comprendan el rol que desempeñan, ya que en las escuelas se pueden dar ciertos patrones sociales, pero se debe reconocer que aquí también pueden ser modificados, ya se sabe que la escuela actual prioriza el desarrollo de las habilidades técnicas vinculadas a la lógica del mercado de trabajo, más que a la formación integral de los sujetos, pero con ayuda de la teoría de la resistencia se puede enseñar que se deben establecer categorías y conceptos para cuestionar y explorar las prácticas, experiencias e ideologías de los profesores y alumnos y los aspectos de la política escolar que no han sido trabajados de manera correcta.

Su tutor debe tratar al estudiante como un sujeto activo, que deba de sentirse comprometido con su propio desarrollo y con el de la sociedad en general.

REFERENCIAS

- De Ibarrola, María (1985) *“Las Dimensiones Sociales de la Educación”*. México, El Colegio de México.
- Freire, Pablo. (1998). *Pedagogía de la Autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. México: Siglo XIX
- Giroux. Henry. (1992). *Teoría y Resistencia en Educación. Una pedagogía para la oposición*. Siglo XXI Editores.

Violencia física y emocional que sufren las jóvenes universitarias en su contexto social

Alejandro Vera Pedroza

alex_vep@hotmail.com

Aryana Odette Rodríguez Hernández

alvera@uv.mx

Yuridia Monserrath Reyes Medina

monsereyves@hotmail.com

RESUMEN:

El presente trabajo de investigación sobre la violencia física y emocional que sufren las universitarias en su contexto escolar, se realizó entre las jóvenes universitarias, de la Facultad de Pedagogía, Campus Poza Rica-Tuxpán, Veracruz. Tiene como propósito principal determinar cuál es el porcentaje de jóvenes universitarias que han sufrido violencia física y emocional en su contexto social y conocer cuáles son las consecuencias de sufrir violencia física y emocional en las jóvenes universitarias. El paradigma en que se sustenta la investigación es el denominado cuantitativo, que de acuerdo con Tamayo (2007), consiste en el contraste de teorías ya existentes a partir de una serie de hipótesis surgidas de la misma. Siendo el tipo de estudio descriptivo, Rojas (2005) dado que pretende obtener un panorama más preciso de la magnitud de problema o situación, jerarquizar los problemas, derivar elementos de juicio para estructurar políticas o estrategias operativas, con la intención de recabar información relevante para la indagación del tema de estudio. Asimismo, se utilizó como técnica de investigación, el cuestionario, que se caracteriza por ser un conjunto de preguntas que se elaboran para la recabación de datos empíricos. El instrumento constó de 22 preguntas, 13 preguntas de tipo cerradas y 9 preguntas abiertas, el cual se aplicó a una muestra de 207 estudiantes universitarias. La investigación se realizó en el periodo escolar Agosto 2015 – Enero 2016; entre los resultados más importantes se encontraron que la violencia física y psicológica dos tipos de violencia se dan en el contexto social de las universitarias y se presenta de una forma que no es reconocida, ya que son muchas jóvenes que lo viven pero no todas saben que es violencia y que causa un desorden en su personalidad.

PALABRAS CLAVE: violencia física, mujeres, universidad, estudiantes.

INTRODUCCIÓN

La violencia como herramienta humana de dominación, poder y control ha existido desde el inicio de la historia como una lacra fundamentada en cuestiones patriarcales, machistas y sexistas. Siempre realzando la supremacía del hombre sobre la mujer, la cual la destinan para las cuestiones secundarias de la vida y del hogar. Desde esta perspectiva, el objetivo de este capítulo es exponer las diferentes conceptualizaciones y teorías fundamentales que se utilizaron para esta investigación, se presenta el paradigma que nos sirvió como soporte para justificar el tema; así como llevar a cabo un breve repaso del estado del arte de la cuestión en torno al objeto de estudio.

El concepto de violencia ha recibido diferentes definiciones; con notables divergencias según disciplinas, presupuestos teóricos, objetivos de investigación, etc.

Por ejemplo, uno de los puntos de desacuerdo es la opción por una definición extensa o restringida de violencia.

- Anceschi (2009) señala que la violencia es un concepto subjetivo de definición compleja, ya que puede adquirir diversos tipos de acepciones según el punto de vista desde el que lo analicemos. Así la definición no será la misma desde una perspectiva moralista o jurídica y dentro del ámbito jurídico un penalista no la definirá de la misma manera que un civilista. Es por ello que realmente su definición es compleja identificando casos en los que incluso esta es “legítima” como método de resolución de conflictos (Vidal, 2008; Garaigordobil y Oñederra, 2010). Según Anceschi (2009) ninguna norma del ordenamiento italiano define el concepto de violencia en sentido general a excepción de la ley penal militar, la cual define solamente algunas de las formas más graves de violencia física aplicables al ámbito militar.
- Calabrese (1997:112) indica que “la violencia y la agresión son dos caras de la misma moneda que tradicionalmente ha sido aceptada como mecanismo de control por los individuos que han ostentado el papel hegemónico dentro del grupo social que de uno u otro modo se han visto justificados y por lo tanto, legitimados en el ejercicio de esa violencia y de ese poder arbitrario”. En este sentido Gorjón (2004: 31-32) señala que el propio Consejo General del Poder Judicial indica que “conceptualmente la violencia se presenta como un estado más avanzado de la agresividad. No hay violencia en sentido técnico, por una agresión aislada, esporádica, sino que esa agresión debe producirse en un contexto de sometimiento de la víctima. El agresor -sujeto dominante- se mueve en un ambiente en el cual la víctima se encuentra subordinada. Ello se produce paulatinamente en un contexto de continua agresión y correlativo deterioro de la personalidad de la víctima. En este sentido puede hablarse de relaciones de dominación”.
- Vidal (2008) la definen como “la violación de la integridad de la persona “, la cual “suele ejercerse cuando interviene la fuerza física o la amenaza de su uso, pero también cuando se actúa en una secuencia que causa indefensión en el otro”, por lo que este autor la considera un proceso en el que participamos todos y no un simple acto cuyo fin es la afirmación del “dominio” a través del cual busca el “control” de la presencia y las condiciones del estar, así como hacer del otro un medio considerándolo como propio y operando siempre sobre el “estar” del sujeto. (p. 17-20).
- Mullendre (1996:27) señala que “la palabra violencia transmite una idea incompleta”, puesto que esta puede tomar diversas formas que en su combinación den lugar a la intimidación, humillación y/o control.
- Blair (2009:11) señala que cuando la violencia se asume en su dimensión política, los autores remiten, en esencia, al problema del Estado y definen violencia como “el uso ilegítimo o ilegal de la fuerza”; esto para diferenciarla de la llamada violencia “legítima”, con la que quieren designar la potestad o el monopolio sobre el uso de la fuerza concedido al Estado. Señala que “la violencia en sentido estricto, la única violencia medible e incontestable es la violencia física. Es el ataque directo, corporal contra las personas. Ella reviste

un triple carácter: brutal, exterior y doloroso. Lo que la define es el uso material de la fuerza, la rudeza voluntariamente cometida en detrimento de alguien” (p. 14).

- Brown (2007) indica que es necesario tener claro la diferencia entre tres conceptos claros: abuso, violencia y acoso. La violencia ya la hemos definido pero en el caso del abuso es preciso señalar que se refiere a una situación en la que la víctima es menor o que posee unas capacidades disminuidas o se encuentra en una situación de inferioridad.

La OMS define actualmente a la Violencia como:

“El uso intencional de la fuerza física o el poder contra uno mismo, hacia otra persona, grupos o comunidades y que tiene como consecuencias probables lesiones físicas, daños psicológicos, alteraciones del desarrollo, abandono e incluso la muerte.”

En las últimas dos décadas la violencia contra la mujer ha sido objeto de importantes debates, leyes y políticas nacionales e internacionales. La Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer (Belém do Pará, 1994) establece tipologías de violencia física, sexual y psicológica distinguiendo dos ámbitos de violencia: a) la que tiene lugar dentro del núcleo familiar o en el marco de un vínculo personal, y que comprende en particular la violación, el maltrato y el abuso sexual y b) la que se produce en la sociedad por parte de personas que no se encuentran vinculadas con la víctima por lazos familiares o afectivos, e incluye además del abuso sexual y la violación por extraños, el feminicidio, la prostitución involuntaria, la trata de personas, el acoso sexual, el secuestro y la tortura.

Según la Organización Mundial de la Salud, aunque las mujeres pueden agredir a sus compañeros y aunque también se dan actos violentos en parejas del mismo sexo, la violencia es soportada en proporción abrumadora por las mujeres y es infligida por los hombres. En 48 encuestas de base poblacional realizadas en todo el mundo, entre 10 por ciento y 69 por ciento de las mujeres indicaron haber sido objeto de agresiones físicas por parte de una pareja masculina en algún momento de su vida.

Las Naciones Unidas reconocen que “el maltrato a la mujer es el crimen más numeroso del mundo” y en su Declaración de 1993 definen el maltrato de género como: “Todo acto de violencia basado en la pertenencia al sexo femenino que tenga o pueda tener como resultado un daño o sufrimiento físico, sexual o psicológico para la mujer, así como las amenazas de tales actos, la coacción o la privación arbitraria de la libertad, tanto si se produce en la vida pública como en la vida privada”.

Esta investigación está basada en la violencia que sufren las jóvenes universitarias, tenemos que, la violencia contra la mujer comienza en la infancia y es en la familia donde principalmente se ejerce esa violencia. La infancia es especialmente vulnerable a la violencia y las niñas sufren normalmente un daño mayor por su condición femenina.

A la población, generalizada en determinadas comunidades e ineludiblemente ligada al sexo femenino, el comercio sexual que puede arrancar ya en el seno de la familia con la venta de la niña, o el infanticidio y los abusos sexuales, más frecuentemente ligados al sexo femenino, se une una más estricta autoridad paterna, ejercida también por hermanos, y una educación discriminatoria que limita sus expectativas vitales.

En 1999 Bourdieu, advierte, que para poder identificar la violencia simbólica, hay que observar que este tipo de violencia se ejerce a través de los medios de comunicación, en los relatos, discursos, publicidad, letras de canciones, juegos de video, novelas, revistas, caricaturas, etc. Estos tipos de recursos generan el HABITUS, del sujeto social, que es el conjunto de esquemas a partir de los cuales, percibe el mundo y actúa en él.

La violencia adopta múltiples modalidades: hay violencia en el hogar (violencia domestica), en la escuela, en el trabajo, en la cultura, en las calles y en las pantallas. Sin embargo, por cuestiones de delimitación en el presente trabajo, solo se hablará de la violencia a la mujer que existe en la calle, ya que es el contexto social de investigación del presente proyecto.

De esta manera, a nivel social, existe un amplio abanico de tipos de violencia, que tienen en común el no ocurrir (o no incurrir principalmente) en ninguna institución (más o menos estructurada) o marco cultural. Entre sus formas más destacada se encuentra la violencia delictiva, que puede ser organizada o no.

En el espacio público las mujeres, cuando existe aglomeración de varones ellas siempre son agredidas verbalmente, con miradas lascivas e incluso con comportamientos abusivos. Entonces es bastante difícil para una mujer, sobre todo si está sola, andar por los sitios en donde está concentrado un grupo hombres, porque ellos inmediatamente asumen que esa mujer está a su disposición. De esta manera, la calle, los parques o los sitios en donde las mujeres de toda edad transitan constituyen un peligro para su seguridad, en el sentido de que muchas veces son agredidas sexualmente e incluso violadas. Realmente el espacio público tiene demasiadas limitaciones para las mujeres; por esta razón, ellas se han visto obligadas a manejarse en la ciudad de manera diferente. Para evitar todas estas situaciones de agresión. Por ejemplo, saliendo siempre acompañadas y/o en grupos en donde exista la presencia de varones para poder sentirse seguras, principalmente en la noche. Es bastante difícil que las mujeres encuentren libertad en el espacio público a cualquier hora y en cualquier lugar. El transporte público, es otro lugar de inseguridad, donde las mujeres tienen que cuidarse de quién está detrás; pues cuando el bus, trole o colectivo está muy lleno son muy comunes los tocamientos y abusos hacia ellas. Entonces, las mujeres en realidad siempre andan a la expectativa y no pueden transitar con tranquilidad en la calle.

Actualmente, se investigan dos tipos de violencia: física y emocional que sufren las universitarias en su contexto social, las cuales pueden ser agresiones que van desde insultos, humillaciones, agresión sexual, amenazas y hasta golpes, lo que es un grave problema social, porque en este tipo de relaciones comienzan a desarrollarse y reforzarse desigualdades de género, que se traducen en patrones de abuso emocional y físico.

Por lo que en el presente estudio se investigan estos dos tipos de violencia que sufren las universitarias en su contexto social y en sus instalaciones universitarias.

Tal situación remite a plantear las siguientes preguntas de investigación:

¿Cuáles son las consecuencias de sufrir violencia física y emocional en las jóvenes universitarias?

¿Cuál es el porcentaje de jóvenes universitarias que han sufrido violencia física y emocional en su contexto social?

¿Qué medidas de seguridad han adoptado las universitarias para evitar las agresiones físicas y emocionales?

El estudio que a continuación se presenta aborda el tema

Objetivos de investigación

- Identificar cuáles son las consecuencias de sufrir violencia física y emocional en las jóvenes universitarias.

- Determinar cuál es el porcentaje de jóvenes universitarias que han sufrido violencia física y emocional en su contexto social

- Identificar los tipos de agresiones que sufren las universitarias en su contexto social

- Determinar las medidas de seguridad que han adoptado las universitarias para evitar las agresiones físicas y emocionales

SUSTENTACIÓN

El marco metodológico es el apartado donde se exponen los procesos realizados para la investigación planteada, en este capítulo, no sólo se analiza qué pasos se deben seguir para la óptima resolución del problema, sino que también se determinan, si las herramientas de investigación que se van a emplear y que ayudarán de manera factible a solucionar el problema.

En este sentido, Arias (2006) explica el marco metodológico como el “Conjunto de pasos, técnicas y procedimientos que se emplean para formular y resolver problemas” (p.16). Este método se basa en la formulación de hipótesis las cuales pueden ser confirmadas o descartadas por medios de investigaciones relacionadas al problema. Para Tamayo y Tamayo (2003) lo define como “Un proceso que, mediante el método científico, procura obtener información relevante para entender, verificar, corregir o aplicar el conocimiento”, (p.37) dicho conocimiento se adquiere para relacionarlo con las hipótesis presentadas ante los problemas planteados.

3.1. PARADIGMA DE INVESTIGACIÓN

El paradigma en que se sustenta la investigación es el denominado cuantitativo, que de acuerdo con Tamayo (2007), consiste en el contraste de teorías ya existentes a partir de una serie de hipótesis surgidas de la misma, siendo necesario obtener una muestra, ya sea de forma aleatoria o discriminada, pero siempre representativa de una población o fenómeno objeto de estudio.

3.2. METODO Y TECNICAS DE INVESTIGACIÓN.

El tipo de estudio de la investigación es de tipo descriptivo, cuyo objeto central según Rojas (2005) es obtener un panorama más preciso de la magnitud de problema o situación, jerarquizar los problemas, derivar elementos de juicio para estructurar políticas o estrategias operativas, conocer las variables que se asocian y señalar los lineamientos para la prueba de las hipótesis. Con la intención de recabar información relevante para la indagación del tema de estudio.

Asimismo, se utilizó como técnica de investigación, el cuestionario, dado " que permite obtener información susceptible a cuantificación se puede administrar a un gran número de personas simultáneamente, asegura la libertad de expresión y es de naturaleza impersonal" (De la Garza, 1988). El cual constó de () preguntas cerradas; dicho instrumento se aplicó a ().....al interior de los salones de la institución escolar. Que se caracteriza por ser un conjunto de preguntas que se confeccionan para obtener información con alguna finalidad en concreto. El instrumento constó de 22 preguntas, 13 preguntas de tipo cerradas y 9 preguntas abiertas, el cual se aplicó a 207 estudiantes universitarias.

Población y muestra

Para Sampieri, (2006). La Población se refiere al conjunto de todas las cosas que concuerden con determinadas especificaciones. Para (Mercado, 1998). Es una parte de la población, también llamada el universo de estudio. En el caso del presente estudio, la población total de la Facultad de Pedagogía asciende a 426 mujeres, que cursan el ciclo escolar febrero-junio 2015. De las cuales se obtuvo una muestra representativa de 207 mujeres en base a la siguiente formula estadística para poblaciones menores a 5000 sujetos.

Diseño, aplicación, e interpretación de resultados del instrumento de investigación.

Para realizar la investigación primero se solicitó permiso a la dirección de la facultad de pedagogía para su aplicación. Obtenido el permiso, se procedió a obtener la muestra representativa de 207 alumnas, a las cuales se les aplicó un cuestionario de 22 preguntas. El cuestionario se empleó de manera personal a cada una de las mujeres seleccionadas al azar, mediante la utilización de una tómbola, donde se fueron extrayendo los nombres de las 207 participantes. Una vez obtenidos los datos, se cuantificaron en una sábana de análisis y se procedió a elaborar el capítulo de análisis y presentación de resultados.

RESULTADOS

En base a la información obtenida de la investigación violencia física y emocional que sufren las universitarias, se sabe que el problema de violencia hacia la mujer, es un fenómeno que se ha venido presentando desde la antigüedad. Actualmente las mujeres y los hombres son iguales, tienen los mismos derechos y las mismas obligaciones.

Pero no se ha logrado hacer valer en su totalidad los derechos a la mujer, por lo que queda mucho por hacer en este aspecto, todas las mujeres han vivido con mayor o menor intensidad de violencia alguna vez pero algunas veces no es reconocida. La violencia es un comportamiento deliberado que puede causar daño, existen diversos tipos de violencia y que estos dependen del contexto en el que se encuentre el agresor.

En esta investigación se mencionan todos los tipos de violencia, pero los tipos de violencia que se trató en el proyecto fue la violencia física la cual es cualquier acción u omisión que causa o puede causar una lesión física y la violencia emocional trata de cualquier omisión u acción que causa daño psicológico, suele valerse del lenguaje, tanto verbal como gestual.

Se llega a la conclusión de que estos dos tipos de violencia se dan en el contexto social de las universitarias y se presenta de una forma que no es reconocida, ya que son muchas jóvenes que lo viven pero no todas saben que es violencia y que causa un desorden en su personalidad.

Nos referimos a ese tipo de acoso que sufren las jóvenes al transcurso de su casa a la universidad, de cómo en ese corto o largo tiempo que tardan en llegar se puede presentar ese mal o incomodo momento en que un hombre desconocido te acosa, ofende y hasta poder sufrir contacto físico indeseado, es importante mencionar que para muchas personas creen que esto se debe a que las mujeres se visten de una manera provocativa que hace que justifica este tipo de comportamiento del hombre. Entonces se podría decir que la mujer tiene limitaciones en las calles o espacios públicos y están obligadas a manejarse en estos espacios de manera diferente lo cual sería ilógico por que se estarían violando los derechos de las mujeres.

Los que piensen de esta manera están en un error porque tanto la agresividad como la existencia de conductas violentas, las cuales atribuyen factores etiológicos diferenciales (biológicos, emocionales, cognitivos, ambientales). Entonces se acusan a las mujeres de provocativas, cuando no son ellas las causantes de este problema de violencia.

BIBLIOGRAFÍA

- Guerra, S., Huntingford, E., & Zaragoza, J. (2006). *La violencia de género en la antigüedad*. Madrid: Instituto de la mujer.
- Donnerstein, E. (1998). Que tipos de violencia hay en los medios de comunicación: el contenido de la televisión en los Estados Unidos. USA: cursackbooks.
- Olaiz, G., Rojas, R., Valdez, R., Franco, A., & Palma, O. (2006). *Prevalencia de diferentes tipos de violencia en usuarias del sector salud en México*. Salud pública de México, 48, s232-s238.
- Arias, f. (2006). *Proyecto de investigación: introducción a la metodología científica*. Caracas: Espíteme.
- Tamayo, M. (2003). *El proceso de la investigación científica*. México: Limusa.
- Egg, E (2000). Métodos y técnicas de investigación social. Argentina: lumenhumanitas
- Rojas, R. (2013). *“Guía para realizar investigaciones sociales”*. México: Plaza y Valdez.
- Quintero, S., y Fonseca, C. (2008). *Investigaciones sobre género: aspectos conceptuales y metodológicos*. México: MAPorrúa.
- Osborne, R. (2009). *Apuntes sobre la violencia de género*. Barcelona: Bellaterra.
- Hernández, S. R. (2000). En Metodología de la investigación. México: Mc. Graw Hill.

El cambio en proceso... hacia la equidad de género

Juana Elena Guzmán Valdez

eguzman@uv.mx

Ángel Segura Hernández

segura_master@hotmail.com

Elizabeth Íñiguez Zamarrón

monsereyyes@hotmail.com

RESUMEN:

El elemento fundamental de la presente investigación, está dirigido a determinar la importancia de que haya un re-conocimiento de nuestra naturaleza, que somos iguales hombres y mujeres, toda vez que en el matriarcado no había sometimiento de uno sobre el otro, sin embargo con el patriarcado o modelo dominador, la humanidad sentó sus bases en una concepción mutiladora de la feminidad, considerando a la mujer como un ser inferior, dependiente, de sexo débil, en pocas palabras con estereotipias que han afectado su pensamiento, su conducta y su propia concepción respecto del hombre. Este estudio permitirá obtener una visión actual de cómo no son los factores biológicos los que obstaculizan el desarrollo pleno de la mujer, más bien se debe a factores socioculturales que son imperantemente patriarcales y que están violentando el desarrollo pleno y equitativo de la mujer.. Entre los resultados más importantes se encontraron: en base a los objetivos es que efectivamente el cambio ya se ha iniciado, podemos ver como gradualmente algunas costumbres eminentemente patriarcales están siendo modificadas, los hombres ya se ocupan de las labores del hogar, la atención a los hijos, demuestran mayor afectividad; por su parte, las mujeres han ganado espacios en actividades que antes eran eminentemente masculinas, se le han reconocido sus derechos, se reconoce un poco más la equidad de género, etc.

PALABRAS CLAVE: Equidad de género, cambio y estudiantes.

INTRODUCCIÓN

Por naturaleza biológica nacemos hombres o mujeres, ¿por qué, por cuestión cultural adquirimos un comportamiento de género?, peor aún, nos lo apropiamos y lo desarrollamos el resto de nuestra vida como si formara parte de nuestra naturaleza; además cualquier deseo o intención de cambio es rechazado y considerado “anormal”. Desde esta perspectiva, creo que es hora de que haya un re-conocimiento de nuestra naturaleza, que somos iguales hombres y mujeres, toda vez que en el matriarcado no había sometimiento de uno sobre el otro, sin embargo con el patriarcado o modelo dominador, la humanidad sentó sus bases en una concepción mutiladora de la feminidad, considerando a la mujer como un ser inferior, dependiente, de sexo débil, en pocas palabras con estereotipias que han afectado su pensamiento, su conducta y su propia concepción respecto del hombre.

Se cree, que hemos de cambiar de una visión fragmentada a una visión holista de la humanidad, donde hombres y mujeres se esfuercen por re-orientar las pasiones demens, hacia una transformación integral, porque “hoy la transformación es un imperativo global que comienza con la transformación del proceso de aprendizaje, de forma que nos permita ver el aprendizaje como una actividad cotidiana, sin muros, global, y deje de ser prerrogativa de escuelas, profesionales, y

gobiernos.” (Gallegos,1997: 62) en donde no se discrimine a lo femenino y se le de preferencia a lo masculino, en donde a ambos se les permita el desarrollo libre y pleno de sus pasiones.

Para lograr recuperar el desarrollo de nuestras pasiones se precisa:

- Una transformación en el vivir como iguales, pero de manera responsable, intentando recuperar la armonía biológica que poseemos.
- La promoción de la no violencia y degradación hacia las mujeres.
- Una reestructuración política, económica, científica y espiritual con una nueva conciencia de beneficio recíproco.
- Re-encontrar nuestra humanidad y volvernos al apego por la naturaleza, por la vida y por un mundo de mutuo respeto genérico en donde no haya mujeres subyugadas u hombres oprimidos.
- Construir una sociedad con base solidaria o matrística.

Pero, ¿qué es la Matrística?, no, no me refiero a cederle todo el poder ahora a la mujer, por ello es importante precisar:

“la palabra matrística, por lo tanto es contraria a la palabra matriarcal, que significa lo mismo que la palabra patriarcal , en una cultura en donde las mujeres tienen el rol dominante. En otras palabras, “la palabra Matrística está usada intencionalmente para referirse a una cultura en la cual hombres y mujeres pueden participar de un modo de la vida centrado en una cooperación no jerárquica, precisamente porque la figura femenina representa la conciencia no jerárquica del mundo natural a que pertenecemos los seres humanos, en una relación de participación y confianza, no de control ni autoridad, y en la cual la vida cotidiana es vivida en una coherencia no jerárquica con todos los seres vivos, aún en la relación predador, presa” (Gutiérrez y Prado; s/f: 20). No es lo mismo Matriarcado que Matrístico, ¿ves con claridad hacia donde debe dirigirse la propuesta de una nueva forma de organización social?

Objetivos de investigación

- a) Re-conocimiento de nuestra naturaleza, que somos iguales hombres y mujeres.
- b) Cambiar de la perspectiva de una visión fragmentada a una visión holista de la humanidad.

SUSTENTACIÓN

Yo hombre, tú mujer..., tú hombre, Yo mujer o, simplemente complementos.

Sabemos que históricamente la mujer ha desempeñado un papel secundario, se le ha ubicado en un segundo término, se le ha destinado ocupar un lugar atrás del hombre, porque cultural y religiosamente así lo determinó el hombre.

Actualmente, sabemos que no son los factores biológicos los que obstaculizan el desarrollo pleno de la mujer, más bien se debe a factores socioculturales que son imperantemente patriarcales y que están violentando el desarrollo pleno y equitativo de la mujer. Se considera que ya no es posible seguir con esa concepción mutiladora de la integridad femenina, ahora se debe reconocer que si ante la naturaleza hombre y mujer son iguales, de la misma manera debe vérselo en la sociedad; ningún ser debe estar subordinado al otro, sino por el contrario ambos deber verse como una mutua complementación.

Para lograr ese cambio esperanzador necesitamos una nueva forma de organización social, que sea dadora de vida, en armonía con la naturaleza y la biología del ser humano, parte de ello está en reconocer que ambos tenemos pasiones y que son tan valiosas tanto las del hombre como las de la mujer, ya que ésta nos es innata y nos invita a alimentar la espiritualidad y recuperar nuestra humanidad.

Una vez que hayamos reconocido nuestra igualdad, podremos encontrar los nuevos rumbos de las pasiones de la humanidad, toda vez que éstas deben ser guiadas con base en el amor como parte constitutiva de nuestro vivir, pues somos seres adictos al amor, y nuestro vivir debe fortalecerse en la cooperación y la complementariedad hombre-mujer.

Población y muestra

Para Sampieri, (2006). La Población se refiere al conjunto de todas las cosas que concuerden con determinadas especificaciones. Para (Mercado, 1998). Es una parte de la población, también llamada el universo de estudio. En el caso del presente estudio, la población total de la Facultad de Pedagogía asciende a 426 mujeres, que cursan el ciclo escolar febrero-junio 2015. De las cuales se obtuvo una muestra representativa de 207 mujeres en base a la siguiente formula estadística para poblaciones menores a 5000 sujetos.

Diseño, aplicación, e interpretación de resultados del instrumento de investigación.

Para realizar la investigación primero se solicitó permiso a la dirección de la facultad de pedagogía para su aplicación. Obtenido el permiso, se procedió a obtener la muestra representativa de 207 alumnas, a las cuales se les aplicó un cuestionario de 22 preguntas. El cuestionario se empleó de manera personal a cada una de las mujeres seleccionadas al azar, mediante la utilización de una tómbola, donde se fueron extrayendo los nombres de las 207 participantes. Una vez obtenidos los datos, se cuantificaron en una sábana de análisis y se procedió a elaborar el capítulo de análisis y presentación de resultados.

Riane Eisler le denomina Modelo Solidario y Francisco Gutiérrez lo presenta como Matrístico, pero ambos van enfocados hacia un mismo fin: recuperar la humanidad de la humanidad y sus pasiones por la vida, para lograrlo necesitamos evolucionar de un modelo patriarcal al modelo matrístico o gilánico.

Éste modelo nos brinda la oportunidad de reorientar el rumbo planetario y alejarnos del fatal Totalitarismo Global, para ello, es necesario lograr nuevos esquemas mentales en vinculación con nuestras mitades para poder actuar conforme a valores asentados en la sensibilidad gilánica, de tal manera que logremos vivir en armonía. Esta nueva propuesta de organización, nos invita como seres humanos a relacionar nuestros intereses con los del prójimo y las generaciones futuras para alcanzar una nueva conciencia cósmica en equilibrio con la cooperación y el amor, ya que necesitamos del amor y la armonía de y con la naturaleza.

RESULTADOS

Los resultados fundamentalmente significativos en base a los objetivos es que efectivamente el cambio ya se ha iniciado, podemos ver como gradualmente algunas costumbres eminentemente patriarcales están siendo modificadas, los hombres ya se ocupan de las labores del hogar, la atención a los hijos, demuestran mayor afectividad; por su parte, las mujeres han ganado espacios en actividades que antes eran eminentemente masculinas, se le han reconocido sus derechos, se reconoce un poco más la equidad de género, etc.

Pero esto no es suficiente, falta mucho por hacer, aún no se ha concluido y éste cambio debe avanzar con bases firmes sin dejar pasar mucho tiempo por el bien de la humanidad, por ello es importante que rescatemos lo valioso de los modelos precedentes y que pueden ser conservados en el modelo gilánico.

Respecto al término gilania, me gustaría aclararte el sentido de su manejo. El nuevo término Gilania (gylany). Gy deriva de la raíz griega gyne, o “mujer”. An deriva de andros, u hombre. La letra I entre ambas tiene un doble significado. En inglés representa la vinculación entre ambas mitades de la humanidad, más que su jerarquización, como en androcracia. En griego deriva del verbo Iyeino Iyo, que a su vez tiene un doble significado: solucionar o resolver (como en análisis – analysis) y disolver o liberar (como en catálisis – catálisis). En este sentido la letra I representa la solución de nuestros problemas a través de la liberación de ambas mitades de la humanidad de la idiotizante y distorsionada rigidez de roles impuesta por las jerarquías de dominación inherentes a los sistemas androcráticos. (Eisler;1987:120).

Para lograr el paso hacia lo gilánico, debemos permitirnos recuperar nuestro espíritu solidario pues “Si queremos recuperar la igualdad colaborativa de la relación

hombre-mujer de la vida matrística, tenemos que generar un espacio psíquico neomatrístico en el que hombres y mujeres surjan como iguales colaboradores en el vivir de hecho, sin esfuerzo como simple resultado de su crecimiento como niños en ese espacio psíquico en el que las diferencias de sexo son sólo diferencias de sexo. Para que esto ocurra, debemos vivir como hombres y mujeres que viven como colaboradores iguales a través de una coinspiración en la que hombres y mujeres, mujeres y hombres coparticipan en la creación de una convivencia mutuamente acogedora y liberadora que se prolonga desde la infancia a la vida adulta” (Maturana y Verden; 1993:17)

Ya es hora de dar el salto cuántico de un modelo androcrático en recurrencia cíclica y de alternancia, hacia un modelo matrístico o gilánico en lo social y cultural, normalmente vivimos sumidos en la inercia de nuestras vidas sin percatarnos de lo que ocurre en el entorno próximo, si esto te resulta difícil, imagínate ¿cómo vamos a visualizar lo que ocurre con el planeta y la humanidad?

Basta con ver cómo está reaccionando el planeta ante tanta destrucción del entorno por parte del hombre, vivimos las consecuencias del calentamiento global, hambrunas, inundaciones, sequías, incendios, nevadas extremas, etc., también la naturaleza exige un verdadero cambio, pero que este sea más humano, más sensible, más prometedor de permanencia y evolución de la humanidad, pues “en tanto la androcracia siga en vigor, la tecnología avanzada sí significa un amenaza importante a nuestra supervivencia” (Eisler; 1987:193)

Efectivamente es doloroso lo que enfrentamos día a día, pero más doloroso sería no hacer nada por cambiar las cosas, los movimientos sociales de conservación de vida representado por diversos organismos como Green Peace y otros, han iniciado un movimiento dilatorio para el nacimiento de una nueva vida que ha estado gestándose desde hace mucho tiempo, ya no es posible seguir viendo cómo avanza el hombre hacia la autodestrucción por sus pasiones demens. Es hora ya de un renacer de la humanidad.

Necesitamos seguirnos preparando para ese nacimiento tan esperado, haciendo conciencia de que lo más importante es que tanto tú como yo, somos una pequeña célula de ese organismo humano que reorientará el rumbo de la misma humanidad y de nuestro planeta.

Te invito a que reconsideres tu papel como célula humana planetaria, te invito a que puges por salir, el cambio de conciencia que tú inyectes a otra célula humana, ayudará a un mejor proceso de vida; claro que no es fácil, pero considera que es dolor de vida, es dolor de parto hacia una nueva humanidad,

CONCLUSIONES

Aún nos encontramos influenciados por el patriarcado, sabemos que las pasiones que allí predominan, principalmente son pasiones demens, caracterizadas por una lucha desigual por el empoderamiento y el control planetario, fabricando guerras y amenazando a los más débiles con tecnología nuclear de destrucción masiva y armas biológicas.

Esas pasiones demens se han volcado sin misericordia hacia la sobreexplotación de la naturaleza trayendo como consecuencia la contaminación del aire, ríos y océanos, han acaparado riquezas, se ha comercializado con el dolor ajeno, se ha extorsionado la emotividad humana, se ha abusado de la confianza de los países vecinos, haciendo alianzas de muerte y destrucción; pues los más poderosos fingen dar “protección”, cuando son ellos mismos los que han creado el pánico mundial.

En fin, esas pasiones han logrado que el hombre se crea el ser supremo dador de vida, peor aún, se ha caracterizado por ser miserable e ignorante en el sentido de la pérdida de la espiritualidad planetaria.

Necesitamos de un nuevo ser, que traiga en su naturaleza, en partes iguales las características femeninas y masculinas: fuerza y sensibilidad, obviamente entre ellas la biología del amor, fuente de toda pasión generadora de la fuerza de vida, valor para enfrentar los cambios necesarios, optimismo, esperanza, energía, etc., tendría las pasiones más sensibles y humanas de hombre y mujer fusionados.

Este cambio, ésta mutación de hembra y macho unidos de manera natural, podría ser considerada como un desarrollo benéfico que permitiera el establecimiento de gílgia, toda vez que, un cambio simple no resolvería las problemáticas que hoy enfrentamos; en cambio una verdadera metamorfosis humana profundamente espiritual en donde Masculino y Femenino logren integrarse muy intensamente y trabajar sin distinción de género nos daría mayores esperanzas de vida; como lo señala Leonardo Boff, “O nos parimos como otra especie humana, con otra conciencia, o perecemos. No hay término medio” (Boff y Murano;2002:13).

¡Hasta la próxima!

BIBLIOGRAFÍA

Boff, Leonardo y Murano, Rose (2004). Femenino y masculino. España: Editorial Trotta.

Compendio de lecturas (2006): Género-Feminismo- Nuevos paradigmas.

Eisler, Riane (1987). El Cáliz y la espada. Chile: Editorial Cuatro Vientos.

- Eisler, Riane (1998). Placer sagrado. Nuevos caminos hacia el empoderamiento y el amor. Chile: Editorial Cuatro Vientos; Vol. 2.I.
- Gutiérrez, Francisco y Cruz Prado. (2000) Género y nueva ruralidad. Proceso en construcción. Editorial IICA.
- Gutiérrez, Francisco y Cruz Prado. (2001) Simiente de Primavera. Guatemala: Save The Children.
- Maturana Humberto. (1990) Amor y juego. Fundamentos olvidados de lo humano. Desde el patriarcado a la democracia. Santiago de Chile: Ed. Inst. de Terapia Cognitiva.
- Maturana, Humberto. (1996) El sentido de lo humano, Santiago de Chile: Dolmen Ediciones, 8 ava. Edición.
- Restrepo L., Carlos. (1997) El derecho a la ternura. México: Editorial Océano.

Alfabetización digital de adultos en la educación no formal

Nora Verónica Druet Domínguez

ddoming@correo.uady.mx

Gladys Julieta Guerrero Walker

gwalker@correo.uady.mx

Luisa Rosa Isela Aguilar Vargas

rosyaguilarvargas@gmail.com

RESUMEN:

El objetivo de este estudio fue conocer el significado que los trabajadores manuales de una institución de educación superior pública le atribuyeron a un taller de alfabetización digital. La muestra estuvo conformada por cuatro trabajadores manuales pertenecientes a dicha institución. Asimismo, se realizó bajo el enfoque cualitativo, diseño fenomenológico y muestreo caso típico. Primeramente se administró un instrumento para conocer las características sociodemográficas de los participantes; posteriormente se realizaron tres entrevistas semiestructuradas a cada participante, destinadas a conocer los motivos de asistencia al taller, las habilidades tecnológicas adquiridas en el mismo y los beneficios y obstáculos encontrados. Los resultados de dichos instrumentos mostraron que los principales motivos que tuvieron los participantes para asistir al taller fueron de tipo: personal, laboral y familiar. Asimismo, las habilidades tecnológicas adquiridas durante el taller estuvieron encaminadas a la mejora en el manejo de la Paquetería Office e internet. Por último los beneficios encontrados por los trabajadores se enfocaron en aspectos personales, laborales y familiares. Entre los obstáculos que refirieron los participantes se encontró el escaso tiempo y espacio destinado a la práctica.

PALABRAS CLAVE: educación para adultos, alfabetización informacional, educación no formal, TIC.

INTRODUCCIÓN

El inevitable uso de la tecnología informática en la vida cotidiana está en aumento y genera nuevos cambios en la sociedad. Tal como lo afirman Gros y Contreras (2006). A raíz de la incorporación de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) se han generado grandes diferencias en diversos países y grupos de la sociedad.

Por esta razón, se establece la llamada brecha digital, es decir, aquella separación entre personas y países que tienen pocos conocimientos y dominios de las tecnologías necesarias para desenvolverse en la sociedad. Sin embargo, dada la fragmentación de la sociedad relacionada con las nuevas competencias informacionales, las modificaciones derivadas de esta, han tenido efectos positivos, como la relacionada con la búsqueda de la superación de esta situación de desigualdad por medio del uso de la red. De forma similar, la revolución informática significa más que una escritura en el teclado y su importancia radica en los cambios a través del tiempo (Ferreiro, 2011). En este sentido, son múltiples los aspectos que se configuran dentro de esta nueva era digital, en especial las vinculadas con la forma de relacionarnos y conocernos.

Asimismo, aumenta la llamada exclusión digital, es decir, la condición de una persona derivada por diversos motivos que tiene obstáculos para gozar de sus derechos en cuanto a la adquisición de la tecnología y que se ve limitada para ejercer opciones para su desarrollo individual (Ortoll y Collado, 2007). De tal modo, se requiere que estas personas conozcan el uso de las TIC en su vida como ciudadanos, tales como su autonomía, la producción de conocimiento o la integración social, así como la manera en que se desarrolla el proceso de las TIC.

Ante esta situación señala que se necesita una alfabetización capaz de dotar a las personas de las destrezas, conocimientos, actitudes y conciencia en cuanto al uso de esta tecnología (Bawden, 2002 como se citó en Travieso y Planella, 2008). Es por esta razón que el presente estudio se centra en los trabajadores manuales de una institución de educación superior, quienes son adultos que presentan una disparidad entre sus habilidades tecnológicas y los avances tecnológicos, al mismo tiempo carecen de destrezas tecnológicas para subsistir en la sociedad del conocimiento en la que se encuentran inmersos y por consiguiente les resulta más difícil la adquisición de estas y, por consiguiente, les resulta más complejo resolver las problemáticas que se les presentan en su vida cotidiana. Asimismo, la falta de adquisición de estas habilidades ocasiona inequidad para la mayoría de las personas adultas ya que no cuentan con las destrezas que poseen los jóvenes en cuanto al dominio de la tecnología, por lo que necesitan una educación que contribuya a generar nuevos caminos y excluir las desigualdades (Ordoñez, González y Ballesteros, 2014).

Pregunta de investigación

¿Cuál es el significado que los trabajadores manuales de una Institución de Educación Superior otorgan a la adquisición de habilidades tecnológicas a través de un taller de alfabetización digital?

Objetivo general

Comprender el significado que los trabajadores manuales de una Institución de Educación Superior otorgan a la adquisición de habilidades tecnológicas a través de un taller de alfabetización digital.

Objetivos específicos

Conocer los motivos por los que los trabajadores manuales de una Institución de Educación Superior cursaron el taller de alfabetización digital.

Conocer las habilidades tecnológicas que adquirieron los trabajadores manuales de una Institución de Educación Superior durante un taller de alfabetización digital.

Conocer los principales beneficios y obstáculos que tuvieron los trabajadores manuales de una Institución de Educación Superior durante un taller de alfabetización digital.

SUSTENTACIÓN TEÓRICA

Sociedad de la información y sociedad del conocimiento

Durante varios años ha existido una polémica en torno a la diferencia conceptual entre la llamada sociedad de la información y la sociedad del conocimiento. Ante esto, diversos autores han destacado sus diferencias con el objetivo de discernir entre cada una de ellas.

La sociedad de la información inicia en la primera revolución tecnológica de la información que nace en los años 60's y 70's en Estados Unidos. Se caracteriza por el aumento de la información, como concepto del mundo moderno, estableciendo un modelo para comprender el desarrollo social a partir del uso de las tecnologías de información (Estudillo, 2001). Ante esta situación, diversos autores afirman que la sociedad de la información se conforma de cinco elementos principales para su identificación, estos son: el elemento tecnológico, el económico, el ocupacional, el cultural y el referente al tiempo - espacio (Martin, 1995, Webster, 1995 como se citó en Estudillo, 2001).

En este contexto, la información es un aspecto importante por medio del cual la sociedad interactúa en procesos de unificación, globalización, informatización, educación y creación del conocimiento, como resultado de la utilización de las tecnologías que son un medio ideal para crear democracia y educación a grandes sectores poblacionales (Garduño, 2004), es decir, el aumento en la información ha modificado la vida de las personas. Sin embargo, resulta ser un factor primordial para el intercambio y reapropiación de la misma.

Desde otra perspectiva, los efectos que ha producido la sociedad de la información rebasan los límites en cuanto a la cantidad de la información que se encuentra a disposición de las personas, la velocidad de la misma o la eficiencia con la que puede ser transmitida para lograr llegar a todos los sectores. Asimismo esta situación ha generado diversos problemas principalmente en el ámbito laboral como la aparición de nuevos grupos gremiales, nuevas profesiones, la desaparición de otras, la transformación de las acciones y actividades laborales relacionadas con la oportunidad de que la persona desarrolle diferentes actividades a lo largo de su vida (González, 1996 como se citó en Barroso, Cabero y Romero, 2002).

Con respecto a la sociedad del conocimiento, este es un elemento de crecimiento económico y de desarrollo social en los países (Marrero, 2007). Se encuentra fundamentado en una sociedad con base en el saber y la especialización, donde el conocimiento es prioritario, ya que es la pieza importante para prosperar en la economía y en la calidad de vida. Por lo tanto, las personas que no adquieran las competencias de una alfabetización digital serán excluidas de este conocimiento, e inclusive de la más pequeña información, lo cual generará obstáculos para el

desempeño de sus actividades diarias (Ferreira y Moya, 2014). De esta forma, el valor que tienen los individuos dentro de la sociedad es dado por su nivel de formación y por su capacidad para innovar y emprender. No obstante, existe una acelerada y continua renovación o actualización de tales conocimientos que por tanto ha obligado a las personas a adquirir nuevas competencias y estar en constante formación (Marcelo, 2001).

Tecnologías de la Información y Comunicación y la educación en el siglo XXI

A lo largo de la historia del hombre se han creado diversas formas de comunicarse. Por lo cual se lograron grandes beneficios en las telecomunicaciones que han facilitado un desempeño eficaz y eficiente que ha motivado a los corporativos a plantear nuevos retos para sus trabajadores (Rueda, 2007). Una definición de las mismas es “tecnologías para el almacenamiento, recuperación, proceso y comunicación de la información” (Belloch, 2012, p. 2), y entre los elementos electrónicos que la integran se encuentran el teléfono, la televisión, el video y el ordenador, aunque este último se ha transformado en el medio más representativo en la actualidad, dado que posibilita la utilización de diversas aplicaciones informáticas, pero sobre todo permite el acceso a redes de comunicación como internet (Belloch, 2012).

Es en este sentido, su presencia ha condicionado cambios relevantes en cuanto a las maneras en que vivimos, nos relacionamos y aprendemos. No obstante, el aprendizaje, será el aspecto prioritario en esta nueva era, ya que se considera que a través de él, la sociedad se desplazará de un concepto de información a uno de formación en diversos ámbitos de la vida (Olivar, Anderson y Daza, 2007). En contraste, el desarrollo tecnológico en la actualidad se concibe como un avance social, la realidad es que éste no está al alcance de todos los sectores y estratos de la sociedad, lo que ocasiona que se genere un desnivel con respecto al alcance, utilización y provecho de las TIC (Tello, 2008). En consecuencia, las TIC adquieren un rol alfabetizador para aquellos que presentan un desajuste con los avances tecnológicos, es decir, los pertenecientes a una generación distinta a la nueva era (Aznar, Cáceres e Hinojo, 2005).

Alfabetización digital

El acelerado avance tecnológico condiciona la manera de conducirnos en sociedad, por tanto se requieren nuevas competencias y habilidades que en tiempos anteriores no eran necesarios; por ende surge una nueva necesidad de conectar a las personas que han quedado aisladas de la adquisición de estas habilidades, mediante una alfabetización para su apropiación. Desde este punto de vista, como afirma González (2012) las nuevas exigencias de nuestro contexto reclaman no solamente saber leer y escribir de manera tradicional, sino también adaptarse a nuevos modelos de alfabetización orientados a dichos cambios en la sociedad. De esta manera, la alfabetización se transforma en un concepto que continuamente cambia y sus características dependen de las competencias básicas que posea la persona para

enfrentar con dignidad la vida de cada época, ya que la alfabetización en este siglo será mediática, crítica, funcional y digital (Gutiérrez y Tyner, 2012).

De acuerdo a lo anterior, también es importante destacar que esta alfabetización se encuentra inmersa dentro de la alfabetización general, que es concebida como el cúmulo de conocimientos y destrezas de un individuo para su desarrollo óptimo en los aspectos social y laboral, con el propósito de crear una sociedad en democracia e igualdad (Landau, Serra y Gruschetsky, 2007).

Educación para adultos

La educación para adultos es un constructo que según la UNESCO (2010) hace referencia a los procesos organizados de educación, independientemente del contenido, el grado o método que se utilice, los cuales coadyuvan a que las personas consideradas adultas, de acuerdo a la sociedad a la que pertenecen, adquieran habilidades, aumenten sus conocimientos y mejoren sus competencias técnicas o de índole profesional desde la perspectiva integral del hombre y su integración al desarrollo socioeconómico y cultural equitativo y autónomo.

Además, de lo anterior involucra la educación formal y no formal y todas aquellas formas de educación ocasional que existen en una sociedad educativa multicultural, en la cual se sustentan los enfoques teóricos y con base en la práctica. Ante esto, la llamada educación no formal, es entendida como “cualquier actividad educativa organizada y sistemática, realizada fuera del marco del sistema formal, para ofrecer tipos seleccionados de aprendizaje a subgrupos específicos de la población, tanto adultos como niños” (UNESCO, 2010, p. 13). De manera que algunos ejemplos de dicha educación suelen ser los programas de alfabetización y la formación para la obtención de competencias ocupacionales que se ofrecen fuera de un sistema formal (UNESCO, 2010). También es una forma de educar a lo largo de la vida, un derecho humano e involucra más allá de la idea tradicional de escolarización, debido a que facilita el desarrollo de los ciudadanos, la calidad y la igualdad entre los mismos, por consecuencia es una herramienta que permite situar en el centro de la acción al educando, eligiendo contenidos importantes a quienes se nutren de los mismos (UNESCO, 2009).

En la educación no formal es necesario apropiarse y reconocer los aprendizajes que se derivan de la misma, otorgándole un alto valor social, en este sentido es una desafío importante superar esta barrera y colocarla como medio para la superación en nuestra sociedad, de esta forma es importante convencer de su potencial y función en el aprendizaje de las personas (UNESCO, 2009).

Sustentación metodológica del proceso

Para este estudio se utilizó el enfoque cualitativo de investigación, con base en el paradigma fenomenológico. Asimismo, el diseño de investigación usado fue el estudio de caso, ya que es una “metodología de análisis grupal cuyo aspecto cualitativo nos permite extraer conclusiones de fenómenos reales o simulados en una línea formativa-experimental de investigación y/o desarrollo de la personalidad

humana o de cualquier otra realidad individualizada y única” (Pérez Serrano, 1994, p. 83). Además, es heurístico, porque describe de manera contextualizada al objeto de estudio, no es hipotético, analiza fenómenos actuales, se integra de diversas fuentes de datos y tiene un razonamiento inductivo (Álvarez y San Fabián, 2012).

La población participante estuvo conformada por trabajadores manuales de una Institución de Educación Superior que asistieron a un taller de alfabetización digital, con el propósito de adquirir habilidades tecnológicas para desempeñarse mejor en su vida cotidiana y/o laboral. Dicha población estuvo conformada por doce trabajadores manuales de las facultades de antropología, derecho, economía y educación que conforman la institución.

Se utilizó el muestreo de casos típicos, seleccionándose a 4 sujetos basados en su constante asistencia al taller y participación dentro del mismo.

Instrumentos

El procedimiento de recolección de datos de esta investigación estuvo fundamentado con el uso de técnicas como la entrevista semi-estructurada, caracteriza por ser flexible y dinámica, abierta, no estructurada, no estandarizada y entendida como los constantes encuentros cara a cara entre el entrevistador (a) y el entrevistado (a), cuyo propósito es entender las perspectivas de vida, situaciones o experiencias de los entrevistados (as), expresados a través de sus palabras (Taylor y Bogdan, 1987). Asimismo, una técnica fundamental para la obtención de datos es el taller, el cual fue realizado en dos momentos, el mismo es conocido por ser un elemento importante para “la socialización, la transferencia, la apropiación y el desarrollo de conocimiento, actitudes y competencias de una manera participativa y pertinente a las necesidades y cultura de los participantes” (Ghiso, 1999, p. 142).

De esta manera, la realización de las sesiones incorporaba temáticas relacionadas con las tecnologías de la información y comunicación más usadas en la actualidad, así como la Paquetería Office, es decir, el procesador de texto, hojas de cálculo y presentaciones multimedia, herramientas usualmente utilizadas en las instituciones laborales.

Finalmente, debido a la naturaleza de la investigación se ha utilizado la triangulación de las diversas técnicas como la entrevista semi-estructurada y las actividades de aprendizaje realizadas por los alumnos como herramientas para incrementar la fortaleza y calidad del estudio (Okuda y Gómez-Restrepo, 2005), la cual consiste en dotar de validez interna mediante la utilización de dichas técnicas en la obtención e interpretación de datos otorgando más de una perspectiva a la investigación, y de validez externa o confiabilidad en la interpretación, que se origina de la concordancia entre las afirmaciones del investigador y de otros colegas o por el contraste con otros datos empíricos semejantes (Ruíz, 2009).

Sustentación metodológica de los resultados de la investigación

En cuanto al procedimiento de análisis de datos, este se encuentra estructurado en tres pasos. El primero referente a la obtención de la información, el cual según Álvarez-Gayou (2009) consistió en una “secuencia ordenada de preguntas, de las menos complejas a las más complicadas, que permita que las personas vayan profundizando en su introspección” (p. 186). Como segundo paso se prosiguió a capturar, organizar y utilizar la información y al mismo tiempo recuperar sus datos por medio de grabaciones y transcripciones de las diversas técnicas de recolección de datos (Álvarez-Gayou, 2009). Y como tercer paso, se recurrió a la utilización de categorías, las cuales se utilizaron para distinguir los tópicos de la investigación, así como para organizar los mismos. Para este estudio se recurrió a la construcción emergente de éstas, ya que surgieron “desde el levantamiento de referenciales significativos a partir de la propia indagación” (Cisterna, 2005). Las categorías se construyeron con base en los objetivos generales y específicos de la investigación (Cisterna, 2005). Las categorías que se establecieron fueron las siguientes: motivos de asistencia al taller, habilidades tecnológicas adquiridas y beneficios y obstáculos percibidos por los participantes durante el taller.

RESULTADOS

Los resultados describen la categorización y análisis de la información. Siguiendo esta línea, primero se describen los resultados de la categoría motivos de asistencia, posteriormente se muestran los derivados de la categoría habilidades tecnológicas adquiridas y finalmente se incluyen los resultados de la última categoría denominada beneficios y obstáculos durante el taller.

Motivos

Aspecto laboral. En relación con el primer aspecto, tres participantes afirmaron que el taller les permitió obtener un mejor desempeño en sus tareas laborales, tales como la rapidez, eficacia y facilidad para solucionar problemas en las mismas y como herramienta para ascender de puesto. En este sentido Juan mencionó lo siguiente: “*es necesario para el trabajo que estoy desempeñando, por ejemplo en los climas ahorita ya se puede escanear por medio de la computadora y ya hasta se le puede poner un escáner a la computadora y ya se ve la falla, ya no hay que estar adivinando (...)*”. Bajo este respecto, la inclusión de las TIC en el ámbito laboral se transforma en una necesidad de formación desde la alfabetización digital para empleados que cuentan con escasas habilidades tecnológicas y que requieren implementarlas en su vida laboral, ya que actualmente y conforme pasa el tiempo se sustituyen las tareas laborales típicas por otras que reclaman el uso de nuevos dispositivos en esta era digital.

Aspecto personal. En relación con este aspecto, dos participantes mencionaron que la asistencia a los talleres tuvo un impacto en su superación personal y en su necesidad de aprender, ya que actualmente son elementos indispensables para

crear personas autónomas y capaces de enfrentar las exigencias que reclama la sociedad del siglo XXI. A lo cual Magdalena dijo que: *“(...) es lo que se está aplicando ahora en la vida cotidiana y veo que es muy indispensable, para sobre todo cualquier tipo de trabajo (...)”* y *“(...) también para superación, ahorita hay bastante trabajo referente a eso (computación)”*. Con base en lo expuesto anteriormente se denota que las personas adultas que cursan talleres enfocados a la alfabetización digital satisfacen sus necesidades de aprendizaje a lo largo de la vida, lo que posibilita el cumplimiento de metas y superación personal para su formación y conocimiento.

Aspecto familiar. Además de los aspectos anteriores, también se consideró importante el aspecto familiar como motivo para cursar el taller, ya que fue un instrumento valioso para el apoyo en la educación de los hijos dado que en los niveles escolares se ha transformado en un elemento esencial para cumplir con determinadas actividades, como aquellas relacionadas con la búsqueda de información y elaboración de documentos en procesadores de texto, hojas de presentación y hojas de cálculo. A este respecto, Carmen señaló: *“(...) en este momento en lo que me está ayudando bastante es con mis hijos, con mi hijo el más chico porque ahora todo es por computadora, que tiene que hacer una carta para un trabajo, para buscar cositas, mayormente para la escuela de mi hijo ahorita (...)”*. En consecuencia existe una relación estrecha entre la necesidad de alfabetizarse digitalmente de las personas adultas, con el apoyo que éstos pueden brindar a sus hijos en el ámbito escolar.

Además, se encontraron otros motivos, por ejemplo la utilidad que estos asignaron al taller debido a que se encontró que dos personas reconocieron que fue útil para su actualización en diversos temas de interés general y para el conocimiento y práctica de los diversos programas que incluye la Paquetería Office, siendo uno de los software más utilizados. Tal es el caso de Socorro quien mencionó: *“(...) sí, es útil pues te ayuda, como te repito, te ayuda a estar actualizado, a aprender cosas que no sabes, cada día se aprenden cosas nuevas”*. Ante esto, la alfabetización digital otorga a las personas adultas conocimiento para el uso del software y para mantenerse informados sobre las diversas temáticas y estar actualizados sobre los acontecimientos que ocurren en el mundo.

Habilidades tecnológicas adquiridas

Habilidades tecnológicas adquiridas. En relación a las habilidades tecnológicas adquiridas en el taller, se encontró que tres de los participantes mejoraron sus competencias en el uso de los elementos que conforman los programas básicos de la paquetería Office, tales como Word, Excel y Power Point, además de la utilización del internet. Aunado a lo anterior, también refirieron que la práctica de estas herramientas les permitió mejorar su rapidez y facilidad en su uso. Ejemplo de lo anterior lo mencionó Magdalena, indicando: *“(...) aprendí un poquito más a manejar lo que son los programas sobre todo Excel, referente a los patrones que se necesitan para los códigos”*. Como resultado de lo expuesto se reconoce que el taller de alfabetización digital dirigido a los adultos, permitió la generación de las habilidades antes descritas y facilitó la práctica y apropiación de las mismas en entornos reales

de aprendizaje, mediante la implementación de actividades que les ayudaron en la comprensión y aplicación de estas habilidades relacionadas con las TIC, necesarias para un buen desempeño en la vida cotidiana.

Beneficios y obstáculos durante el taller

Beneficios laborales. Con respecto a estos, mencionaron que los conocimientos del taller mejoraron sus habilidades en el uso en las tecnologías vinculadas con sus funciones laborales. Ejemplo de lo anterior, fue el comentario de Socorro al señalar: *“Pues acá mayormente vengo y me dicen ponte a imprimir cosas o informes de todas las actividades que hacemos, yo soy la que los elabora”*. Así pues, este taller de alfabetización digital destinado a adultos favoreció su desempeño laboral, dotándolos de herramientas y capacidades suficientes que les permiten afrontar demandas de su cotidianidad laboral.

Beneficios personales. Se identificó en este aspecto a la actualización tecnológica como una herramienta que les permitió conocer más sobre los tópicos generales de la informática y las TIC y tener mayor confianza en ellos mismos para utilizar ordenadores u otros dispositivos. A este respecto, Carmen expresó lo siguiente: *“(…) tener más conocimiento sobre los equipos y cómo nos pueden ayudar y pues es lo que está de moda ahorita, tener un equipo de cómputo y todo para ser más práctica nuestra vida”*. Y con respecto a la confianza indicó: *“(…) tener la confianza de hacer las cosas y saber que esto es para mi beneficio y con esto voy a ser más rápida (...). Ahora ya tengo la seguridad de poder hacerlo.”* Ante lo cual, se encontró que el taller de alfabetización digital para adultos garantizó la adquisición de confianza en el uso del ordenador y contribuyó al conocimiento en tópicos de informática y TIC en el mismo.

Otro beneficio, es el relacionado con los cursos y talleres del Programa Familiar para Manuales, Administrativos y Trabajadores (PROFAMAT) de la institución, del cual el taller de alfabetización digital forma parte. Todos los participantes indicaron que haber participado en un taller ofertado por este programa, favoreció su crecimiento personal, aunado a que fue de fácil acceso, gratuito y por ende no en muchas instituciones se lleva a cabo este tipo de actividades. Por tal motivo, Juan mencionó: *“(…) qué bueno que nos voltean a ver, porque en otras administraciones sí había talleres pero nosotros teníamos que buscar el lugar, era más limitado el camino para estos talleres”*. Como se puede ver, la implementación de talleres como el de alfabetización digital en adultos que se impartió a los trabajadores de una institución de educación superior, favoreció el desarrollo del personal manual en el ámbito tecnológico, lo que posiblemente redundará en elevar su satisfacción tanto personal como laboral y familiar.

Obstáculos. Los obstáculos también son parte de las vivencias de los participantes, de esta manera la mayoría de ellos indicaron que los principales fueron: el poco tiempo disponible para asistir al taller, el horario y el poco conocimiento que tenían de los programas informáticos. Ejemplo de lo anterior es lo expuesto por Juan quien mencionó: *“(…) la práctica, es una vez a la semana, una hora u hora y media, esa es*

nuestra mayor limitante, claro que practico en mi casa cuando tengo tiempo pero es muy limitado". Por tanto, los talleres de alfabetización digital en personas adultas coadyuvaron a la superación de dificultades en el manejo del ordenador, así como para propiciar el desarrollo de estrategias ideales para superarlas, de tal manera que el aprendizaje de estos se transforma en un aspecto con mayor significado.

CONCLUSIONES

Con base en los resultados se puede concluir que los motivos que reportaron los participantes fueron principalmente en los ámbitos laboral, personal y familiar, debido a que el taller les permitió mejorar su desempeño en los mismos y les otorgó mayores facilidades, superación y apoyo, dado que si bien, existen instituciones para la educación de los adultos, estas únicamente se centran en alfabetizarlos de la manera tradicional. Asimismo, el rol que desempeñó la Institución de Educación Superior representó un aspecto valioso, ya que promovió la educación permanente así como el aprendizaje a lo largo de la vida entre sus trabajadores manuales, aspecto clave para vivir en un mundo globalizado y en constante cambio en aspectos que afectan la vida cotidiana de las personas, en especial los adultos que forman parte de la vida productiva de un país y cuyas necesidades son cambiantes y acordes con las exigencias de su entorno.

Por otro lado, la educación no formal tiene un rol principal para contribuir con la formación y capacitación de personas en contextos fuera del sistema educativo nacional, ofreciéndoles la oportunidad de satisfacer su necesidad de aprendizaje y actualización constante mediante la implementación de estos talleres como es el de alfabetización digital.

BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez, C. y San Fabián, J. (2012). La elección de estudio de caso en investigación educativa. *Gazeta de Antropología*, 28(1). Recuperado de http://www.ugr.es/~pwlac/G28_14Carmen_Alvarez-JoseLuis_SanFabian.pdf
- Álvarez-Gayou, J. (2009). *Cómo hacer investigación cualitativa: fundamentos y metodología*. México: Paidós.
- Aznar, I., Cáceres, M. P. y Hinojo, F. J. (2005). El impacto de las TICs en la sociedad del milenio: nuevas exigencias de los sistemas educativos ante la "Alfabetización tecnológica". *Revista científica electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento*, 2(15). Recuperado de <http://www.ugr.es/~sevimeco/revistaeticanet/Numero4/Articulos/Formateados/ELIMPACTO.pdf>
- Barroso, J., Cabero, J. y Romero, R. (2002). Las personas mayores y las nuevas tecnologías: una acción en la sociedad de la información. *Innovación*

- Educativa, (12). Recuperado de https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/24671/file_1.pdf?sequence=1
- Belloch, C. (2012). *Las Tecnologías de la Información y Comunicación en el aprendizaje*. Recuperado de <http://www.uv.es/bellochc/pedagogia/EVA1.pdf>
- Cisterna, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria*, 14(1), pp. 61-71. Recuperado de <http://www.ubiobio.cl/theoria/v/v14/a6.pdf>
- Estudillo, J. (2001). Surgimiento de la sociedad de la información. *Biblioteca universitaria Nueva Época*, 4(2). Recuperado de http://www.dgbiblio.unam.mx/servicios/dgb/publicdgb/bole/fulltext/volIV22001/pgs_77-86.pdf
- Ferreira, C. y Moya, J. (2014). *Impacto de la alfabetización digital en adultos mayores dirigentes sociales de la comuna de independencia* (Tesis de licenciatura). Recuperada de <http://bibliotecadigital.academia.cl/bitstream/handle/123456789/1878/TTRASO%20436.pdf?sequence=1>
- Ferreiro, E. (2011). Alfabetización digital ¿de qué estamos hablando? *Educação e Pesquisa*, 37(2). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29819096014>
- Garduño, R. (2004). La sociedad de la información en México frente al uso del internet. *Revista Digital Universitaria*, 5(8). Recuperado de http://www.revista.unam.mx/vol.5/num8/art50/sep_art50.pdf
- Ghiso, A. (1999). Acercamientos: el taller en procesos de investigación interactivos. *Estudios sobre las culturas contemporáneas*, V(9). Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/316/31600907.pdf>
- González, N. (2012). Alfabetización para una cultura social, digital, mediática y en red. *Revista Española de Documentación Científica*, 17-45. doi:10.3989/redc.2012.mono.976
- Gros, B. y Contreras, D. (2006). La alfabetización digital y el desarrollo de competencias ciudadanas. *Revista Iberoamericana de Educación*, (42). Recuperado de <http://rieoei.org/rie42a06.htm>
- Gutiérrez, A. y Tyner, K. (2012). Educación para los medios, alfabetización y competencia digital. *Comunicar*, 38, 31-39. doi:10.3916/C38-2012-02-03
- Landau, M., Serra, J. y Gruschetsky, M. (2007). *Acceso universal a la alfabetización digital, políticas, problemas y desafíos del contexto argentino*. Recuperado de http://www.oei.es/pdfs/acceso_universal_alfabetizacion_digital_diniece.pdf
- Marcelo, C. (2001). Aprender a enseñar para la sociedad del conocimiento. *Revista Complutense de Educación*, 12(2). Recuperado de https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/16359/file_1.pdf?sequence=1
- Marrero, A. (2007). La sociedad del conocimiento: una revisión teórica de un modelo de desarrollo posible para América Latina. *ARXIOUS*, 17. Recuperado de <http://www.uv.es/~sociolog/arxius/ARXIOUS%2017/07.%20MARRERO.pdf>
- Okuda, M. y Gómez-Restrepo, C. (2005). Métodos en investigación cualitativa, triangulación. *Revista Colombiana de Psiquiatría*. XXXIV(1), pp. 118-124. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80628403009>

- Olivar, G., Anderson, J. y Daza, A. (2007). Las tecnologías de la información y comunicación (TIC) y su impacto en la educación del siglo XXI. *Negotium*, 3(7), pp. 21-46. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=78230703>
- Ordoñez, M., González, M. y Ballesteros, M. (2014). *Alfabetización digital desde la práctica: una propuesta innovadora para el desarrollo de competencias digitales en adultos*. Recuperado de <https://fcce.us.es/sites/default/files/docencia/ALFABETIZACI%C3%93N%20DIGITAL.pdf>
- Ortoll, E. y Collado, A. (2007). *La alfabetización digital en los procesos de inclusión social*. Barcelona, España: Editorial UOC.
- Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa: Retos e Interrogantes*. Madrid: Morata.
- Pérez, G. (2002). *Modelos de investigación cualitativa en educación social y animación sociocultural: aplicaciones prácticas*. Madrid, España: Narcea Ediciones.
- Rueda, J. (2007). La tecnología en la sociedad del siglo XXI: albores de una nueva revolución industrial. *Aposta revista de Ciencias Sociales*, (32). Recuperado de <http://apostadigital.com/revistav3/hemeroteca/jjrueda.pdf>
- Ruíz, J. I. (2009). *Metodología de la investigación cualitativa (4ª ed.)*. España: Universidad de Deusto.
- Taylor, S. J. & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. España: Paidós.
- Tello, E. (2008). Las tecnologías de la información y comunicaciones (TIC) y la brecha digital: su impacto en la sociedad de México. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 4(2). Recuperado de <http://www.uoc.edu/rusc/4/2/dt/esp/tello.pdf>
- Travieso, J. y Planella, J. (2008). La alfabetización digital como factor de inclusión social: una mirada crítica. *UOC Papers Revista sobre la sociedad del conocimiento*, (6). Recuperado de http://www.uoc.edu/uocpapers/6/dt/esp/travieso_planella.pdf
- UNESCO. (2009). *Aportes para la elaboración de propuestas de políticas educativas*. Recuperado de www.oei.es/pdf2/aportes_educacion_no_formal/uruguay.pdf
- UNESCO. (2010). *Informe mundial sobre el aprendizaje y la educación de adultos*. Recuperado de http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/INSTITUTES/UII/confintea/pdf/GRALE/grale_sp.pdf

El proyecto de la Reforma Integral de la Educación Media Superior

Francisco Guzmán Marín
coraxthelastone@hotmail.com
Gabriela Díaz Orozco
gabydiaz341@gmail.com
Gabriela Berenice Soto Moreno
dosy_gib@hotmail.com

RESUMEN:

La investigación comprende tres dimensiones principales, a saber: por un lado, el análisis hermenéutico de los documentos básicos de la RIEMS, con la finalidad de identificar con precisión los alcances formales del mejoramiento de las competencias docentes y su relación con las exigencias formativas del nuevo modelo educativo; por otro lado, la contrastación crítica entre la oferta de capacitación y/o actualización docente para la Educación Media Superior (EMS), las competencias docentes propuestas por la propia RIEMS y las necesidades concretas de los profesores de este nivel educativo; y por último, la ponderación, también crítica, del desarrollo real de las prácticas educativas en tres diferentes centros escolares, pertenecientes a distintos subsistemas del bachillerato, en el Estado de Michoacán.

El presente artículo expone los primeros resultados del análisis hermenéutico de los documentos que fundamentan la aplicación institucional de la RIEMS, así como de las políticas generales de la formación continua de los profesores para este nivel educativo y las implicaciones profesionales que comportan las ocho competencias docentes y su relación con las once competencias del perfil de egreso que propone la misma reforma educativa.

PALABRAS CLAVE: RIEMS; EMS; Competencias Docentes; Formación Docente; Prácticas Educativas

INTRODUCCIÓN

El presente documento constituye el primer avance de investigación en torno del impacto real que ha comportado el enfoque educativo por competencias en la concreción de las prácticas educativas en el bachillerato, con la instauración de la **Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS)**, a ocho años de la publicación del Acuerdo 442, mediante el cual se determina el establecimiento del **Sistema Nacional de Bachillerato en un Marco de Diversidad**. En la inteligencia de que la RIEMS, dentro del marco del mejoramiento de los procesos formativos, encuentra como antecedente directo la **Reforma Curricular el Bachillerato General**, impulsada por la Dirección General del Bachillerato, en los ciclos escolares 2003-2004 y 2006-2007, cuyo propósito fundamental fue la materialización de la *estrategia de impartir una "Educación Media Superior de buena calidad"* (SEP, 2013: s/p), considerada en el **Programa Nacional de Educación 2001-2006**, donde se anticipa ya el cambio significativo del modelo educativo vigente, conforme a las tendencias mundiales predominantes en el ámbito de la educación, es decir, la

imposición del enfoque educativo por competencias, resulta pertinente revisar, crítica y sistemáticamente, cómo y en qué medida las acciones de actualización y/o capacitación docente han propiciado la transformación de sus prácticas educativas.

Los antecedentes directos de la RIEMS, como respuesta estratégica del Gobierno Federal de México al emergente reposicionamiento de este nivel en el Sistema Educativo Nacional, en principio, se encuentran en el **Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012** (PND 2007-2012), que en su **Eje Rector 3. Igualdad de Oportunidades**, dentro del ámbito del **Desarrollo Integral**, reconoce como un problema nodal *la desvinculación entre la educación media superior y superior y el sistema productivo* (Poder Ejecutivo Federal, 2007: 177), mientras que en su **Objetivo 9. Elevar la Calidad Educativa**, **Estrategia 9.1** y **Estrategia 9.3** plantea la conformación de >>un sistema de evaluación integral a cargo de Comités Técnicos de Expertos en Educación<< y el rediseño de *los planes de estudio para que los alumnos cuenten con un mínimo de las capacidades requeridas en este nivel* (EMS), y *les permita transitar de una modalidad a otra* (Poder Ejecutivo Federal, 2007: 183 y 185), de manera respectiva.

Las estrategias propuestas en el PND 2007-2012 pretendieron ser operadas a través del **Programa Sectorial de Educación 2007-2012**, de esta forma, en su **Objetivo 1. Elevar la Calidad de la Educación para que los Estudiantes Mejoren su nivel de Logro Educativo, cuenten con Medios para tener Acceso a un Mayor Bienestar y Contribuyan al Desarrollo Nacional**, para la EMS propone las siguientes estrategias: **1.6** respecto de la integración del Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de respeto a la diversidad de modelos; **1.7** referente al establecimiento de las competencias para la vida y el trabajo comunes y mínimas para la obtención de la certificación nacional de la EMS; **1.8** la definición del perfil docente deseable a fin de orientar las acciones de actualización y capacitación para los profesores de este nivel educativo; **1.9** el establecimiento de un programa de titulación para el personal docente; y **1.10** la instauración de los mecanismos y lineamientos necesarios para la certificación de las competencias docentes que posibiliten la conformación de una planta académica de calidad. Estas metas son complementadas con el **Objetivo 2. Ampliar las Oportunidades Educativas para Reducir Desigualdades entre Grupos Sociales, cerrar Brechas e Impulsar la Equidad**, que propone como indicadores sustantivos: por un lado, ampliar la cobertura de la EMS al 68% en el 2012; y por otro lado, pasar de 15 a 18 entidades federativas, la cobertura de este mismo nivel educativo, en al menos el 25%, hacia el mismo año. En estos aspectos enunciados del Programa Sectorial se proyectan las principales acciones de la RIEMS, a saber: la constitución del Sistema Nacional de Bachillerato, la construcción del Marco Curricular Común con base en el enfoque educativo por competencias, la profesionalización y certificación de los profesores de la EMS, además de la definición expresa de las distintas modalidades de la oferta educativa en el bachillerato.

Las acciones del Gobierno Federal mexicano, abanderadas por el Presidente Felipe Calderón Hinojosa y la Secretaria de Educación Josefina Vázquez Mota, en la

primera fase del periodo 2007-2012, pretenden resolver las principales problemáticas que afronta la EMS a principios del siglo XXI, las cuales, en términos generales, son:

a) Diversidad Institucional. A más de las modalidades y tipos que conforman el bachillerato, en el país (General, Tecnológico y Profesional Técnico; escolarizado, semi-escolarizado y abierto, de manera respectiva), existen alrededor de 25 subsistemas diferentes, que la mayoría de los casos, comportan sus propios programas de estudio, con sus correspondientes perfiles particulares de egreso, que *operan de manera independiente, sin correspondencia a un panorama general articulado y sin que exista suficiente comunicación entre ellos*, de acuerdo con la SEP (2008b: 4); hecho que impacta, de modo significativo, en la restricción de la movilidad de estudiantes y en la obstaculización burocrática del ingreso a la Educación Superior.

b) Baja Cobertura y Calidad Educativa. Pese a la amplia diversidad de opciones de formación y la multiplicidad de instituciones que tienen por objeto a la EMS, la cobertura general apenas si alcanza el 58.6%, mientras que, al propio tiempo, es el nivel de educación con mayores tasas de deserción y con la eficiencia terminal más baja de todo el Sistema Educativo Nacional –alrededor del 46% en el tercer año del bachillerato y el 59.8%, respectivamente–, debido a la falta de pertinencia y relación con la Educación Superior y el mercado laboral, de acuerdo con los diferentes diagnósticos de la Secretaría de Educación Pública (SEP).

c) Profesores con Insuficiente Perfil Profesional Docente. La planta académica del nivel, en el 2006, se caracteriza por los siguientes fenómenos: en principio, alrededor de la tercera parte de los profesores carece del grado de licenciatura (el 28.7% para ser más exactos; en el año 2009, en el acto de entrega de los documentos de certificación a la primera generación de docentes, el Subsecretario de EMS, Miguel Székely Pardo, indica que sólo el 60% de los maestros del nivel se encontraba titulado, porcentaje que se incrementa al 79.1% hacia el ciclo escolar 2011-2012, de acuerdo con estimaciones del INEE [2011]; en segunda instancia, la ausencia de un programa sistemático de formación inicial, capacitación, actualización y/o superación profesional para el desarrollo de las competencias docentes que demandan las prácticas educativas de la EMS; y en tercer instancia, la inexistencia de procesos institucionales claros y precisos para la inserción, promoción, estímulo y/o certificación de la práctica profesional docente en este nivel educativo.

Así, pues, y en sentido estricto, la RIEMS representa la respuesta estratégica del Gobierno Federal de México, para cumplir con los compromisos internacionales contraídos con los diversos organismos de coordinación multilateral –la UNESCO, la OCDE y la CRES, por ejemplo–, el reposicionamiento de la economía mexicana en el concierto global y la atención a las demandas emergentes que comporta la necesidad impostergable de reorientar y fortalecer la calidad de los servicios del Sistema Educativo Nacional, además de establecer un puente de articulación funcional entre la EMS, la Educación Superior y el mercado laboral.

Este documento forma parte de un proyecto de investigación que analiza los documentos básicos de la RIEMS, pero en este avance se muestra: El Desarrollo de la Planta Docente en el Marco de la RIEMS e Implicaciones Profesionales de las Competencias Docentes.

El desarrollo de la planta docente en el marco de la RIEMS

En este marco, la profesionalización docente de los profesores del bachillerato, en cuanto mecanismo de gestión de la RIEMS, resulta un proceso estratégico no sólo para la consecución específica de los objetivos propuestos por este proyecto educativo del Gobierno Federal, sino que también representa un factor emergente para contribuir en la elevación de la calidad educativa en el nivel superior y del avance socio-económico local y regional de México. En efecto, si los egresados del bachillerato arriban con un desarrollo de competencias académicas más sólido a la Educación Superior, la formación profesional podrá ser más consistente; pero, a su vez, este mismo hecho constituye un agente sustantivo de potenciación económica. Las competencias, en cualquier ámbito de la vida humana, no se reducen a un cierto mecanicismo técnico, acrítico e irreflexivo, solamente funcional para las reiterativas tareas mecánicas del desempeño instrumental en el mercado de trabajo –colocando *a los maestros ante la falsa disyuntiva entre desarrollar competencias o promover la apropiación significativa de contenidos*, según afirma un amplio grupo de investigadores del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados (CINVESTAV) [Ezpeleta, 2008: s/p]–, como pretenden los detractores de este enfoque educativo; por el contrario, debido a su carácter onto-integrador e inter-disciplinario, cualquier competencia básica involucra al conjunto de las distintas facultades humanas. De hecho, la especulativa reflexión filosófica y el crítico análisis de las humanidades se sustentan en el desarrollo de determinadas competencias intelectivas; y el aprendizaje significativo, por su parte, en términos ontológicos, no significa un proceso opuesto al desarrollo de competencias, razón por la cual, su relación formativa no es disyunta sino integrativa. El conocimiento, en sí mismo, representa un dominio de competencias.

Ahora bien, el proyecto de la RIEMS dispone para el fortalecimiento profesional docente de los profesores del bachillerato tres mecanismos principales de operación, estos son: por un lado, un marco legal-administrativo que define los rasgos de desempeño del perfil docente, así como el ingreso, promoción, reconocimiento y permanencia en el servicio, con el **Acuerdo Número 447 por el que se Establecen las Competencias Docentes para quienes Impartan Educación Media Superior en la Modalidad Escolarizada** y la **Ley General del Servicio Profesional Docente** (LGSPD), verbigracia; por otro lado, un **Programa de Formación Docente de Educación Media Superior** (ProForDEMS) de carácter inter-institucional; y por último, un dispositivo institucional bifronte para la evaluación del desempeño docente y la certificación del presunto dominio de las competencias docentes, con el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) y el Proceso de Certificación de Competencias Docentes para la Educación Media Superior (CERTIDEMS), por ejemplo. Adicionalmente, a fin de cerrar el cerco de coacción institucional para que

los profesores del bachillerato desempeñen la función que les ha sido asignada por el proyecto de reforma, bajo el legítimo propósito de promover una educación de calidad –aunque resulta inevitable preguntarse: ¿qué significa “educación de calidad”?, ¿calidad para qué o para quién?–, la SEP determina los lineamientos del **Perfil, Parámetros e Indicadores (PPI) para Docentes y Técnicos Docentes en Educación Superior**, que sirven de soporte para decidir la idoneidad de los maestros que participan en este nivel educativo; no hay opción posible para los profesores, puesto que están obligados a cumplir con el perfil establecido, como bien se evidencia en el siguiente planteamiento oficial:

“Conforme a lo establecido en el Artículo 12 de la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD), las funciones docentes de la educación impartida por el Estado deberán orientarse a brindar educación de calidad por lo que será necesario que quiénes desempeñen estas tareas reúnan las cualidades personales y profesionales para que dentro de los distintos contextos sociales y culturales promuevan el máximo logro del aprendizaje de los educandos, conforme a los perfiles, parámetros e indicadores (PPI) que garanticen la idoneidad de los conocimientos, aptitudes y capacidades que correspondan.” (SEP, 2016: 9)

Disposición de ponderación institucional que es ratificada por el INEE, a través de los **Lineamientos para llevar a cabo la Evaluación del Desempeño del Personal Docente, Técnico Docente y de quienes Ejercen Funciones de Dirección y Supervisión en Educación Básica y Media Superior en el Ciclo Escolar 2016-2017** (LINEE), que en su Artículo 40 determina:

“La evaluación del desempeño de Docentes, Técnicos Docentes y personal con funciones de Dirección en Educación Media Superior, tiene como finalidad medir la calidad y los resultados de la función que se desempeñe, así como asegurar que se cumple con el perfil y el compromiso profesional que requiere un sistema escolar, para garantizar el derecho a la educación de calidad.” (INEE, 2016: 9)

Por lo que se refiere al contenido profesional docente, la RIEMS considera cinco aspectos fundamentales, a saber: el dominio particular de la materia que imparte en el bachillerato, las disposiciones magisteriales propias del enfoque por competencias, los conocimientos de las condiciones psico-sociales de los adolescentes, los procedimientos de evaluación educativa y el uso de las TIC en la educación; además de un cierto dominio del diseño curricular que les posibilite participar en la toma de decisiones de la reforma e integrar en la concreción de sus prácticas docentes el desarrollo de las once competencias que constituyen los desempeños terminales compartidos del perfil de egreso del MCC. A estos aspectos, conviene advertir, sin duda alguna, les hace falta tres elementos centrales en la educación contemporánea del siglo XXI, tales son: por una parte, el reconocimiento de las condiciones socio-políticas y económico-culturales que posibiliten la contextualización de sus prácticas formativas; por otro lado, la identificación de los factores transversales de la integración socio-educativa (el respeto a la diversidad, la conformación de la ciudadanía global, el desarrollo sustentable y sostenible, entre otros); y por último, las capacidades de autogestión formativa. Un aspecto que debiera ser prioritario en la profesionalización de los docentes de la EMS, si es que se pretende la

congruencia educativa con los objetivos institucionales de la reforma, es el desarrollo de las ocho competencias que definen el perfil profesional docente de los profesores, conforme se establece en el Acuerdo 447. Sin embargo, parece prevalecer en la perspectiva de los promotores de la RIEMS, una cierta comprensión instrumentalista del fortalecimiento de la planta docente, al reducir sus alcances al simple propósito de eficientar la aplicación de los planes y programas de la reforma. Así, entonces, los principales rasgos que pretende la reforma de los profesores de la EMS, son los siguientes:

- Diseño de estrategias didáctico-pedagógicas apropiadas para el desarrollo de competencias;
- Dominio de la materia;
- Apoyo de forma integral a la formación de los adolescentes, a través de la asesoría y/o la tutoría;
- Reconocimiento de las características de desarrollo y necesidades propias de la población adolescente;
- Reflexión de su propia práctica docente; e
- Involucramiento activo en los procesos de mejoramiento de la calidad educativa.

En sus inicios el ProForDEMS, en el año 2008, se integra por un **Diplomado en Competencias Docentes en el Nivel Medio Superior**, impartido a través de 42 Instituciones de Educación Superior (IES) y coordinado por la ANUIES, además de un conjunto de siete especialidades ofertadas en línea por la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), las cuales fueron: **Competencias Docentes para la Educación Media Superior, Educación Centrada en el Aprendizaje, Aprendizaje y Práctica Docente en Contextos Multiculturales, Matemáticas y Tecnología, Competencias Comunicativas, Enseñanza y Aprendizaje de la Historia y en Ciencia y Aprendizaje de las Ciencias**. Las expectativas de la SEP (2008e), en ese momento, eran bastante optimistas, puesto que pretendía capacitar 20 mil profesores en tal año, sumar 60 mil más en el año 2009 e incorporar a los 160 mil restantes, en los dos años subsecuentes, para culminar con el total de los 240 mil docentes que integraban la planta magisterial del bachillerato; meta que estuvo lejos de ser cumplida, puesto que para el año 2013, apenas si se había alcanzado a capacitar al 56.2% de los docentes, de acuerdo con el 2° Informe de Gobierno del Presidente Peña Nieto, según hemos expuesto antes. En el ciclo escolar 2013-2014, la SEMS establece los convenios correspondientes para continuar con el proceso de capacitación docente, en donde participan la ANUIES, la Universidad Autónoma de Yucatán (UADY), la Universidad Autónoma de Colima (UCOL) y la Universidad Autónoma de Guanajuato (UGTO); mientras que en la más recientes de las convocatorias al respecto, se ofertan dos diplomados: **La Diversidad y la Educación Media Superior** impartido en línea por la Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua (UPNECH) y el **Diplomado de Competencias Docentes para el Nivel Medio Superior** desarrollado por la Benemérita Universidad de Puebla (BUAP), la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM), la Universidad de Guadalajara (UdeG), la Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS) y la UCOL, de acuerdo con el análisis de Andrés Lozano Medina (2015).

En el apartado relativo al ProForDEMS, la presentación de la SEMS al Consejo Nacional de Autoridades Educativas, de septiembre del 2013, respecto de los

“Avances y Resultados en la Educación Media Superior”, informa que del total de 180,852 profesores de las instituciones públicas del nivel, sólo el 62.1% se incorpora a algún programa de formación docente, de los cuáles alrededor del 40% lo ha concluido.

Si persiste la ausencia de datos precisos y testables sobre los verdaderos logros del avance del SNB, la aplicación del MCC, la inversión en el fortalecimiento de la infraestructura institucional y el desarrollo de la formación profesional docente, por lo que respecta a las posibles transformaciones de las estrategias formativas, su impacto en el logro de los alumnos, el comportamiento de los índices de abandono escolar y la calidad del servicio educativo, existe un completo silencio por parte de las autoridades educativas federales, como ya previene la ASF *–la SEP no formuló indicadores y metas de cobertura relativos a la atención a los docentes de las instituciones públicas de educación media superior con cursos de formación y actualización, ni para medir la contribución del programa en el logro educativo de los alumnos de educación media superior (2011: 6)–*; mientras que, en lo general, las IES participantes sólo se limitan a impartir los cursos aprobados por el Comité Directivo del SNB *–con el agenciamiento de los recursos económicos correspondientes–*, sin efectuar un seguimiento sistemático de los posibles efectos que generan en las prácticas docentes de los profesores atendidos y los investigadores educativos, por su parte, sólo se han concretado a cuestionar el carácter neoliberal de la reforma, la intromisión de las autoridades federales en los planteles y subsistemas del nivel, además de la presunta naturaleza técnico-mecanicista del enfoque educativo por competencias. De ahí, pues, la importancia de preguntarse: ¿cuál es el impacto de la profesionalización docente en las prácticas educativas de la EMS?

Implicaciones profesionales de las competencias docentes

En la intención de definir el “perfil deseable del docente” de la EMS que le posibilite trascender *los propósitos exclusivamente disciplinares y apoyen de manera integral a la formación de los jóvenes*, así como la instauración de *mecanismos y lineamientos sistemáticos con base a criterios claros para la certificación de competencias docentes que contribuyan a conformar una planta académica de calidad*, según se propone en el Acuerdo 447 (2008c: 1), además de que sirvan de referente central para determinar los criterios, parámetros y estándares de ingreso, promoción y permanencia de los profesores de este nivel educativo *–hecho que se omite en el citado Acuerdo–*, la RIEMS dispone ocho competencias docentes. En este sentido, las competencias docentes para la EMS, que define el Acuerdo 447, son:

Cuadro 1. Competencias Docentes de la EMS

No.		Competencias Docentes	
1.	Organiza su formación continua a lo largo de su trayectoria profesional	5.	Evalúa los procesos de enseñanza y de aprendizaje con un enfoque formativo
2.	Domina y estructura los saberes para facilitar experiencias de aprendizaje significativo	6.	Construye ambientes para el aprendizaje autónomo y colaborativo
3.	Planifica los procesos de enseñanza y de aprendizaje atendiendo al enfoque por competencias, y los ubica en contextos disciplinares, curriculares y sociales amplios	7.	Contribuye a la generación de un ambiente que facilite el desarrollo sano e integral de los estudiantes
4.	Lleva a la práctica procesos de enseñanza y de aprendizaje de manera efectiva, creativa e innovadora a su contexto institucional	8.	Participa en los proyectos de mejora continua de su escuela y apoya la gestión institucional

En principio, valga el comentario, el conjunto de estas ocho competencias y sus respectivos atributos, por lo menos en su enunciación descriptiva, contradicen por completo la recurrente perspectiva que suelen defender los detractores de este enfoque educativo, y de la propia RIEMS, respecto de que las competencias no propician los conocimientos significativos, el análisis reflexivo, la síntesis crítica y la comprensión socio-humanística, reduciéndose al simple desarrollo de mecánicos procesos técnicos, equivalentes a los que realizan las máquinas.

Ahora bien, en relación con las competencias docentes que define la RIEMS para los profesores del bachillerato, a través del Acuerdo 447, antes de plantear cualquier consideración profesional posible, resulta necesario establecer una distinción práctico-formal entre lo que delimita la enunciación de las competencias y los rasgos propios que determina la expresión de sus atributos, en la inteligencia de que ninguno de ellos puede exceder lógica y ontológicamente los límites de cualificación de aquellas. Así, entonces, tenemos que la primera competencia se refiere a la autogestión formativa del profesor en cuanto profesional de la docencia –no como profesionista de su campo disciplinario–; mientras que las competencias 2, 3, 4, 5 y 6 se remiten, de manera directa, a los ámbitos propios de la planeación docente, la gestión formativa y la evaluación educativa; en tanto que la séptima y octava competencia se encausan hacia la conformación de un ambiente sano y participativo que propicie el desarrollo integral de los alumnos.

Al respecto es posible demarcar tres principales incongruencias de competitividad docente: en primer instancia, tanto para cumplir con el propósito de la RIEMS de que los profesores participen en la toma de decisiones de la reforma y en el desarrollo de las competencias del perfil de egreso del MCC, como que dispongan de las competencias necesarias de la planeación docente, requieren de una sólida competencia de análisis curricular, lo cual no es ningún atributo particular de las ocho competencias enunciadas; en segunda instancia, el modelo educativo que se propone es el enfoque de la formación por competencias, pero se plantea que el docente debe “facilitar, planear, constituir ambientes y evaluar procesos de **aprendizaje**”, esto resulta tan absurdo como pretender una práctica docente constructivista mediante los dispositivos psicológicos de la pavloviana relación del estímulo-respuesta; y en tercer instancia, es incomprensible que la reforma proponga una estrecha relación de la EMS con los sectores productivos y la Educación Superior –punto nodal del insistente cuestionamiento de sus detractores–, pero que todas estas competencias se caractericen por su preponderancia endogámica a las condicionantes escolares, es decir, hace falta una competencia que le permita, al

maestro de este nivel educativo, comprender la realidad socio-política y económico-cultural del entorno actual, tanto para contextualizar sus prácticas formativas, como para responder a las condiciones psico-sociales de los adolescentes del siglo XXI. En un momento histórico en que se demanda la apertura de la escuela a la realidad de los contextos locales, nacionales y globales, la RIEMS propone el perfil de un docente que piensa y actúa para la interioridad de la escuela. La falta de pertinencia educativa, allende las deficiencias curriculares, formativas, de apoyo y/o de infraestructura institucional que reconocen los promotores de la reforma, se debe más al carácter endogámico y auto-referencial de los sistemas escolares modernos. En efecto, la perspectiva y práctica didáctico-pedagógica que promueve la escuela moderna, reconoce al fenómeno educativo como si ocurriera en una suerte de limbo, esto es, al margen de toda determinación socio-política.

En relación al conjunto de atributos definido por el Acuerdo 447, conviene advertir que excede el perfil profesional delimitado por las ocho competencias propuestas, al menos en los siguientes aspectos: por un lado, prefigura el viejo modelo del docente-investigador, promovido durante la década de los años 80, del siglo XX, y abandonado después, a causa de su inconsistencia epistemológico-profesional, puesto que el ser docente se legitima por sí mismo, sin necesidad de la validación del ser investigador –*Reflexiona e investiga sobre la enseñanza y sus propios procesos de construcción del conocimiento*, (SEP, 2008c: 2) se afirma desde el primer atributo, verbigracia–; por otro lado, demanda de un dominio pleno del uso, aplicación y orientación de las TIC, como si se tratase sólo de un simple recurso instrumental de la docencia, cuando, en realidad, comporta de una cierta racionalidad distinta de pensar, gestionar e intervenir en las prácticas educativas, a partir de lo cual se requieren de competencias profesionales más amplias que el esquema del magisterio tradicional, como bien lo demuestra el estridente fracaso de “Enciclomedia”, en el proyecto de la Educación Básica del gobierno del Presidente Vicente Fox Quezada, durante el sexenio 2000-2006 (“el programa no mejoró significativamente el desempeño educativo de sus educando”, según determina la ASF, en el 2008); y por último, proyecta la imagen de un auténtico “interventor educativo”, con competencias específicas para identificar situaciones emergentes de mejora y/o potenciación de los procesos de formación, diseñar proyectos de transformación significativa, construir sinergias sociales, realizar gestión socio-institucional y ponderar sus resultados efectivos, en el contexto escolar –de manera particular en el conglomerado de atributos de las competencias séptima y octava–, cuyas disposiciones profesionales trascienden las competencias docentes de cualquier profesor, en el Sistema Educativo, y con mayor razón, las enunciadas para el perfil profesional docente decidido por la reforma. Al respecto, resulta pertinente señalar que la escuela contemporánea no se reduce sólo a la confluente actuación profesional de profesores y directivos, como parece entender la RIEMS, a través de los >>mecanismos de gestión de la reforma<<; por el contrario, la educación del siglo XXI se resuelve en la acción coordinada, integrada e interdisciplinaria de diversos tipos de profesionistas.

En torno a la conjunción descriptiva de las ocho competencias del perfil profesional docente de la reforma, y sus cuarenta ambiciosos atributos, bien es factible señalar los aspectos que a continuación se desglosan, a saber: en principio, su definición discursivo-formal representa la declaración de un ideal educativo, pero descontextuado de la realidad concreta que prevalece en el bachillerato, irónicamente expuesta en los documentos de legitimación de la necesidad impostergable de implementar la propia RIEMS, pero soslayada al momento de decidir tales rasgos docentes, esto es, si no existen instituciones de formación inicial para los maestros del nivel, las acciones de actualización precedentes han sido aisladas, insuficientes y faltas de pertinencia, además de que el postgrado en este campo es todavía incipiente, no resulta demasiado temerario preguntarse: ¿cómo, entonces, podrán desarrollar estas competencias los profesores y técnicos docentes de la EMS?, una vez ha quedado bastante claro que carecen de cualquier fortalecimiento didáctico-pedagógico antecedente; la respuesta parece pronta y fácil: el ProforDEMS que se instrumenta desde la UPN, la ANUIES y sus IES afiliadas.

Sin embargo, el asunto no se resuelve para los aspirantes a ingresar como profesionales docentes del bachillerato, porque este programa se dirige a los profesores en servicio, ¿cómo y dónde, pues, se formarán las nuevas generaciones de maestros para el bachillerato?; aun cuando, también, es conveniente percatarse que el marco de desarrollo del perfil profesional docente, dispuesto por el Acuerdo 447, es tan amplio y diverso que no puede alcanzarse mediante la instrumentación de simples estrategias de actualización y/o capacitación emergente, de corto y mediano plazo, como lo ha venido realizando el programa; todo lo contrario, en realidad, su dimensión alcanza para determinar el perfil de egreso de un verdadero proceso de formación a nivel de postgrado, o en su defecto, un proyecto sistemático de formación continua, de largo plazo, dirigido expresamente a los maestros de la EMS. No puede obviarse que el desarrollo de las ocho competencias y sus correspondientes atributos, desborda los propósitos planteados por el ProForDEMS; de donde se hace necesario diseñar un amplio programa de formación magisterial de segundo orden. Aunque si bien, es indispensable considerar que las acciones de certificación docente, instrumentadas por la CERTIDEMS y su impacto en las posibilidades concretas del incremento de horas, la promoción y la permanencia laboral, han generado en el imaginario de la comunidad docente del bachillerato, la arraigada convicción de que resulta ocioso e improductivo suscribirse a un postgrado, porque parece representar una opción más tangible incorporarse y sostenerse en los cursos de capacitación emergente, de la reforma, dado que les brinda una aparente garantía de obtener una certificación más expedita y, por ende, mejores oportunidades laborales en el nivel, según declaran de manera expresa distintos profesores del bachillerato, cuando se les interroga respecto de su falta de interés por incorporarse a los estudios de postgrado.

En cuanto a la relación prevaleciente entre las competencias del perfil profesional docente y las competencias genéricas del desempeño terminal compartido, que constituyen el perfil de egreso de la EMS, pueden apreciarse con mayor claridad en el siguiente cuadro:

Cuadro 2. Relación de las Competencias Docentes con las Competencias Genéricas del MCC

No.	Competencias Docentes	Competencias Genéricas
1.	Organiza su formación continua a lo largo de su trayectoria profesional	
2.	Domina y estructura los saberes para facilitar experiencias de aprendizaje significativo	
3.	Planifica los procesos de enseñanza y de aprendizaje atendiendo al enfoque por competencias, y los ubica en contextos disciplinares, curriculares y sociales amplios	
4.	Lleva a la práctica procesos de enseñanza y de aprendizaje de manera efectiva, creativa e innovadora a su contexto institucional	
5.	Evalúa los procesos de enseñanza y de aprendizaje con un enfoque formativo	
6.	Construye ambientes para el aprendizaje autónomo y colaborativo	1. Se conoce y valora a sí mismo y aborda problemas y retos teniendo en cuenta los objetivos que persigue 2. Es sensible al arte y participa en la apreciación e interpretación de sus expresiones en distintos géneros 7. Aprende por iniciativa e interés propio a lo largo de la vida
7.	Contribuye a la generación de un ambiente que facilite el desarrollo sano e integral de los estudiantes	3. Elige y practica estilos de vida saludables 6. Sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva Participa y colabora de manera efectiva en equipos diversos
8.	Participa en los proyectos de mejora continua de su escuela y apoya la gestión institucional	10. Mantiene una actitud respetuosa hacia la interculturalidad y la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales

Las competencias genéricas que pueden relacionarse con las competencias del perfil profesional del profesor de bachillerato, con respecto a la planeación docente, la gestión formativa y la evaluación educativa, son:

4. Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados
5. Desarrolla innovaciones y propone soluciones a problemas a partir de métodos establecidos

Por su parte, las competencias genéricas que trascienden el marco de atribución de las competencias docentes del profesor de EMS, definidas por el Acuerdo 447, en el entendido que el principal problema de la educación moderna es precisamente la falta de relación entre el desarrollo formativo de la escuela –sólo pertinente para las necesidades y exigencias académicas del propio sistema escolar–, y las demandas socio-ambientales, político-culturales y ético-económicas, son:

9. Participa con una conciencia cívica y ética en la vida de su comunidad, región, México y el mundo
11. Contribuye al desarrollo sustentable de manera crítica, con acciones responsables

Al final del análisis de los distintos principios, propósitos y componentes centrales de la RIEMS, más allá del estridentismo estadístico oficial y los recursos invertidos en el ramo, es posible reconocer que el desarrollo de la planta docente, en sí mismo, no constituye una prioridad tanto para la propia reforma como para las autoridades educativas, ante la política intención de instaurar dispositivos de control institucional sobre los subsistemas, modalidades, planteles y profesores que participan del bachillerato, en México –conforme a la agenda convenida con el BID y la OCDE, entre otros–, pues, además de constituir un mecanismo secundario de su gestión y de obviar la necesidad de realizar un seguimiento sistemático del impacto real de las

acciones emergentes de capacitación de los profesores, en las prácticas educativas del nivel, cierto es que el mismo ProForDEMS se ha venido diluyendo ante el creciente protagonismo del Comité Directivo del SNB, la reiteración de las acciones y modalidades emprendidas desde el principio por las diversas instancias participantes en el programa –verbigracia, la ANUIES prosigue ofertando el mismo Diplomado en Competencias Docentes del Nivel Medio Superior, alcanzando ya la séptima generación, y la UPN continua con la misma estrategia de los diplomados y cursos en línea, más interesadas, ambas instituciones, en la cantidad de profesores atendidos, sin soslayar los recursos correspondientes que comporta, que en la calidad e impacto de tales procesos formativos–, sin que exista un interés genuino por diseñar un programa sistemático de largo plazo, que desarrolle, de manera efectiva, las ocho competencias del perfil profesional docente, definido por la RIEMS, pese a sus evidentes insuficiencias y contrasentidos. De hecho, conforme a los datos expuestos en el presente análisis, es más que conveniente impulsar una profunda estrategia integral de congruencia formal y educativa de las diferentes propuestas de la reforma.

BIBLIOGRAFÍA

- ASF. (2008) *Auditoría de Desempeño: 12-0-11100-07-0383. Secretaría de Educación Pública. Equipamiento de Escuelas de Educación Básica*. ASF, México
- (2011) *Auditoría de Desempeño: 11-0-111000-07-0399. Secretaría de Educación Pública. Formación de Docentes de la Educación Media Superior*. ASF, México
 - (2012) *Evaluación Número 290. Educación Superior*. ASF, México
- BID. (2012) *México: Retos para el Sistema Educativo 2012-2018*. BID
- Castillo Guzmán, Rosaura. et. al. (2014) *Un Modelo de Formación Docente de Educación Media Superior en el Marco de la Reforma Educativa*, en: *Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa*, Publicación # 01, enero-junio
- CRES. (2009) *Declaración de la Conferencia Regional de la Educación Superior en América Latina y el Caribe. Declaraciones y Plan de Acción*. CRES 2008, en: *Perfiles Educativos*, Vol. XXXI, Núm. 125, IISUE-UNAM, México
- INEE. (2011) *Cálculos con Base en las Estadísticas Continuas del Formato 911*. SEP-DGP, México
- (2016) *Lineamientos para llevar a cabo la Evaluación del Desempeño del Personal Docente, Técnico Docente y de quienes Ejercen Funciones de Dirección y Supervisión en Educación Básica y Media Superior en el Ciclo Escolar 2016-2017*. DOF, México
- Lozano Medina, Andrés. (2015) *La RIEMS y la Formación de los Docentes de la Educación Media superior en México*, en: *Perfiles Educativos*, Vol. XXXVII, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, México
- OCDE. (2010) *Acuerdo de Cooperación México-OCDE para Mejorar la Calidad de la Educación de las Escuelas Mexicanas. Mejorar las Escuelas: Estrategias para la Acción en México. Establecimiento de un Marco para la Evaluación e*

Incentivos para Docentes: Consideraciones para México. Resúmenes Ejecutivos. OCDE, México

Poder Ejecutivo Federal. (2007) *Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012.* Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos, México

SEP. (2007) *Programa Sectorial de Educación 2007-2012.* SEP, México

- (2008a) *Acuerdo Número 442 por el que se Establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un Marco de Diversidad.* SEP, México
- (2008b) *Reforma Integral de la Educación Media Superior en México: La Creación de un Sistema Nacional de Bachillerato en un Marco de Diversidad.* SEP, México
- (2008c) *Acuerdo Número 447 por el que se Establecen las Competencias Docentes para Quienes Impartan Educación Media Superior en la Modalidad Escolarizada.* DOF, México
- (2016) *Evaluación del Desempeño Docente y Técnico Docente. Perfil, Parámetros e Indicadores para Docentes y Técnicos Docentes en Educación Superior.* SEP, México

Páginas Web

Ezpeleta, Justa. et. al. (2008) *NO a la Reforma Curricular Improvisada*, en: *Odiseo*, Revista Electrónica de Pedagogía, <http://www.odiseo.com.mx/marcatexto/no-reforma-curricular-improvisada> (02/08/2016)

La colegialidad: vínculo en la construcción de la identidad micropolítica del Consejo Técnico Escolar

Florentino Silva Becerra
cienaga16m@hotmail.com

RESUMEN:

Los comportamientos sociales inmersos en los procesos de colegialidad en los Consejos Técnicos Escolares, han generado una visión más clara que persiguen los objetivos planteados en este campo. El hito que bordó las inquietudes para investigar en esta línea de trabajo inicia con preguntas como: ¿Cómo impulsar el trabajo que permita integrar a los profesores en una meta común? ¿Por qué los profesores y directivos se ven inmersos en conflictos que manifiestan su resistencia a las acciones de búsqueda del cambio institucional? La presente, es una investigación *in situ*, el espacio que dio vida al entramado de interacciones es el Consejo Técnico Escolar, examinó los siguientes objetivos: describir las interacciones en los Consejos Técnicos Escolares como una forma de operar el trabajo colegiado entre profesores y directivos, así como identificar las concepciones que estos han construido como sujetos actuantes de la organización escolar, fusionados por comportamientos sociales que constituyen elementos centrales de la cultura, dándole sentido al espacio que integra el grupo, identificados por las categorías que se construyen en la interacción.

PALABRAS CLAVE: identidad, micropolítica, negociaciones, colegialidad y pertenencia grupal.

INTRODUCCIÓN

Varios han sido los caminos en la búsqueda de explicaciones a los planteamientos, la comprensión de los procesos culturales, producto de las interacciones del Consejo Técnico Escolar, sus relaciones caras cara que gestan un fardo de la cultura: “*la micropolítica*” un camino complejo, que busca una explicación a su presencia en la organización de las instituciones escolares.

La producción local, acción situada en su espacio interactivo donde se produce, opera el intercambio de imágenes y lenguajes simbólicos para fortalecer la identidad del grupo, caracterizada por las pretensiones individuales sometidas a consensos grupales que otorgan consentimiento, es aquí donde las alianzas proteccionistas convertidas en aduanas transitables en la que se establece una tarifa, abriendo una puerta complicada al impulsar el trabajo colectivo hacia las metas institucionales integrándose a una cultura aprendida, como lo menciona Murdock, (1987). *La cultura aprendida está constituida por hábitos, o sea de tendencias a reacciones aprendidas, adquiridas por cada individuo a través de su propia experiencia.*

Los comportamientos sociales que constituyen la identidad de los profesores y directivos determinan la resistencia, significado que se construye en grupo marcando la identidad de una cultura en *situ*, la competencia entre los miembros por alcanzar el liderazgo, como fin del grupo, genera la disputa por el poder y por lo tanto deviene la

política en escena, ésta guía los objetivos de las acciones grupales en la que se establecen los liderazgos que protegen los intereses individuales y colectivos.

El Consejo Técnico Escolar es el blanco grupal convertido en el objeto de estudio del que se desprenden los análisis de este trabajo, a partir de los consensos grupales se establece el poder, las acciones políticas resultantes de las diferencias percibidas entre los individuos, por lo tanto, las acciones de negociación y los conflictos son procesos de dominio de la micropolítica, entonces el comportamiento político se explica desde la psicología social como disciplina que describe teóricamente estos comportamientos.

La investigación tuvo como diseño el método etnográfico, todo lo que da sentido a la realidad de manera global donde el espacio escolar perteneciente al colegiado. Espacio cultural cuyo propósito es describir e interpretar el comportamiento humano en sus prácticas sociales: costumbres, creencias, rituales, conocimientos individuales y grupales de la cultura escolar Wolcott (1994) *es que debe orientar a la interpretación cultural*, el escenario representa el espacio real, en donde los actores comparten una actividad, un hacer al realizar ciertas acciones propias que implican resistencia a los modelos o esquemas que en el marco de la complejidad de la vida cotidiana, que se manifiestan en acciones para el control.

Metodología

La metodología que permitió la obtención de estas premisas se resume en el siguiente recuadro:

Fase	Objetivo	Metodología
1.- Diseño de la investigación	Interpretar las prácticas culturales situadas en el Consejo Técnico escolar desde la investigación desde el lugar donde se produce la realidad social.	Etnografía
2.- Tipo de investigación	Describir e identificar las categorías socioeducativas del grupo escolar pertenecientes a las costumbres, creencias, prácticas sociales, rituales, conocimientos y demás comportamientos que constituyen su cultura escolar.	Etnografía
3.- Población y muestra	Observar las interacciones del grupo de profesores y directivos que participan mes a mes en el Consejo Técnico Escolar que se presentan en el colegiado de una sola institución escolar.	Muestreo teórico
4.- Técnicas, métodos e instrumentos	Involucrar al grupo en estudio para observar y entrevistar de forma esencial las subjetividades, sus pautas de organización, sumergiéndose en la problemática, desde el trabajo de campo, describiendo rasgos de los sujetos de una población homogénea, en relación a ciertas prácticas sociales.	La observación y la entrevista
5.- Procesamiento de datos	Identificar las categorías que emergen de la observación participante y la entrevista en el momento en que se realizaron las sesiones del Consejo Técnico Escolar, para hacer las interpretaciones a partir de la teoría y generar una explicación a las subjetividades que interactúan en el grupo.	Recuperación y reducción de la información. De la conceptualización y búsqueda de regularidades a la disposición y transformación de datos. Explicación teórica de los hallazgos

Fase I: Diseño de la investigación este es un diseño microetnográfico particularista, minimalista, cíclico con la característica principal de su flexibilidad, las teorías que emergen paralelamente al análisis de los datos se usan para orientar la recolección de la nueva información.

Fase II: Tipo de investigación, el método etnográfico, da sentido al sitio de interpretación del espacio escolar, en el acercamiento a la realidad del grupo constituido en colegiado, pertenencia de los actores identificados por las costumbres, creencias, prácticas sociales, rituales, conocimientos y demás comportamientos que constituyen su cultura escolar.

Fase III: Población y muestra, la población es el grupo de profesores y directivos que participan mes a mes en el Consejo Técnico Escolar, a nivel microetnográfico porque solo participa una escuela secundaria donde se focalizó el trabajo de campo, la muestra la constituyen los profesores informantes clave, manifestado en las interacciones que se presentaron en el colegiado.

Fase IV: Técnicas, métodos e instrumentos, la "participación" pone el énfasis en la experiencia vivida por el investigador focalizando su objetivo desde su pertenencia al colegiado del Consejo Técnico Escolar, espacio donde interacciona la muestra, la observación y la entrevista instrumentos utilizados, involucran al grupo en estudio, así como lo que acontece en el entorno del investigador, el pensamiento y acción de los actores, buscó la expresión de los sujetos: hechos, sentimientos, opiniones, emociones, normas y valores o conductas ideales del colegiado.

Fase V: Procesamiento de datos, en el proceso etnográfico el análisis de los datos comienza en el mismo momento en que termina cada episodio "*muestreo teórico*" de recogida de información y tiene como eje principal, la identificación de categorías que emergen de la lectura del material para este caso la observación participante instrumento abierto utilizado en el momento en que se realizaron las sesiones colegiadas del Consejo Técnico Escolar.

RESULTADOS O APORTACIONES

Los supuestos iniciales, que sitúan a los profesores y directivos como parte de un grupo natural donde la conjunción de ideas emanadas de la interacción colectiva, establecen el control de la organización, derivado de los espacios micropolíticos, marco de negociaciones y confrontaciones entre grupos en el establecimiento de su hegemonía.

La discusión de los resultados abordan las distintas variables que integran la estructuración del significado que estos le otorgan al supuesto:

a). - Los profesores y directivos establecen una conjunción de ideas proteccionistas emanadas de la interacción colectiva.

b). - Los profesores y directivos establecen un comportamiento micropolítico que les da identidad desde la interacción colectiva.

c). - Los profesores y directivos como producto de la interacción establecen la negociación como elemento que estructura su espacio construido culturalmente para mantener su hegemonía.

Ideas proteccionistas emanadas de la interacción colectiva

El Consejo Técnico Escolar, encuadra una identidad social, como elemento substancial de pertenencia a un grupo, porque al mismo tiempo que se siente parte, el individuo se diferencia de los miembros de otros grupos a los que no pertenece; por ello se dice que *la fuente de identificación del individuo es el propio grupo, pero los otros juegan también un papel importante, ya que cuando experimenta que es diferente a los otros se reafirma la pertenencia al grupo* (Tajfel, 1981).

Desde la de teoría de la interacción social, las interacciones cara a cara emanadas de la colegialidad son producto de la intencionalidad de sus miembros, fortaleciendo con ello la identidad mediante la acción social del grupo.

De acuerdo con (Giglioli, 1990) la interacción del grupo impone vínculos normativos que *se constituyen en los valores, normas representaciones colectivas y formas de control social que se imponen para condicionar la interacción de sus miembros.*

En cuanto a la integración del grupo Goffman (1961) manifiesta que *es parte de los sistemas interactivos de los encuentros cara a cara y el comportamiento humano que en ese espacio se presentan*, por lo que se puede asegurar que los grupos incorporan una vida propia y de acuerdo con Bourdieu, (1977); Giroux, (1993) integran además de lo anterior su *capital humano*, incorporando a su *habitus* el esquema de pensamiento colectivo. Conjunción de ideas desde la interacción que les permite cohesionarse su culturalmente.

Los conocimientos compartidos son parte del “*lebenswelt*” es decir el mundo de la vida que de acuerdo con Husserl, (1987) *es la fuente de significado, escenario de la experiencia humana, donde los sujetos interpretan, perciben, estructuran y dan sentido en su interlocución desde el mundo del nosotros.*

Este escenario de la experiencia humana permite a los sujetos interpretar su realidad desde los valores, necesidades, roles sociales, y otros aspectos de orden sociocultural que viven y construyen en colectivo: roles, significados que diversifican la adscripción a distintos grupos, inciden con fuerza en la elaboración individual de la realidad social, precisamente lo que genera visiones compartidas de la realidad e interpretación similar de los acontecimientos, constituyendo así una representación social fundada por elementos del mundo de la vida, implicando la transformación o construcción, porque los sujetos interpretan la realidad desde los valores que construyen en el *habitus* que integra su cultura.

Tajfel (1978) propone la pertenencia, como un autoconocimiento de un sujeto conformado de su identidad social: *el conocimiento que posee un individuo de que*

pertenece a un determinado grupo social junto con la satisfacción emocional y de valor que tiene pues él/ella dicha pertenencia.

La pertenencia a un grupo implica compartir el complejo mundo Simbólico-cultural que en la interacción permite la reconceptualización que el propio espacio se presenta en el Consejo Técnico Escolar, en el que las representaciones sociales de la realidad, se hacen presente, manifestándose en rituales culturales como parte de su *hàbitus* , elemento que conforman *la pertenencia al grupo y los criterios de la “distingibilidad”* que forma parte de la ideología escolar.

La identidad como comportamiento micropolítico

Las representaciones colectivas, producidas por el intercambio de acciones que realizan los sujetos en el seno de la vida social, constituyen, por lo tanto, hechos sociales que sobrepasan y se imponen al individuo, pues las propiedades individuales, al sumarse en la colectividad, se constituyen en fenómenos eminentemente hegemónicos.

Desde la representación social el comportamiento micropolítico es *una forma de conocimiento específico, el saber de sentido común, cuyos contenidos manifiestan la operación de procesos generativos y funcionales socialmente caracterizados. En sentido más amplio, designa una forma de pensamiento social* (Jodelet ,1986).

La interacción social, se deriva un pensamiento de las relaciones sociales Durkheim (2000) emplea el concepto de *representación social*, para analizar un tipo de fenómenos que tienen su origen en el entramado de relaciones sociales que establecen los individuos en un determinado grupo social, señalando que las representaciones colectivas son realidades que sostienen con su sustrato íntimas relaciones y cuya autonomía no puede ser relativa. Por lo tanto, las relaciones de autonomía de los grupos sociales son producto de los individuos asociados, constituidos en grupo. Estas relaciones sociales de acuerdo con Bourdieu (1997) constituyen su *“habitus”* en una forma de entender la realidad desde la cultura local creada.

El espacio colegiado, es una construcción subjetiva, donde el poder recrea sus acciones: *todo poder que logra imponer significados e imponerlas como legítimas disimulando las relaciones de fuerza en que se funda su propia fuerza, añade su fuerza propia, es decir, propiamente simbólica, a esas relaciones de fuerza* (Bourdieu y Passeron, 1996).

En los contextos escolares donde se relacionan formas variadas de pensamiento, como lo son las interacciones grupales que por naturaleza social dan origen a los espacios micropolíticos, perspectiva defendida por Ball (1989) en el sentido de que cada escuela tiene una organización micropolítica porque en esta organización se conceptualizan sus intereses convirtiéndose en una forma de pensamiento dando nacimiento a una ideología que se sacia con la obtención de poder.

La percepción de las diferencias de “*distinguibilidad*” entre los integrantes del grupo, sumado a la motivación por el ejercicio del dominio del propio grupo, forma parte del espacio micropolítico a través de las negociaciones, el mantenimiento del control, los conflictos, la toma de decisiones, individuales y consensos son construidos desde las interacciones grupales constituyéndose de esta manera la micropolítica escolar. Desde Ball (1989), las perspectivas políticas que traen los cambios siempre generan resistencias y estas se manifiestan en la negación a las nuevas disposiciones pedagógicas o administrativas emanadas de la autoridad, pero por otro lado son también necesarias para que estos cambios se establezcan de manera contextual y no ajena a los *hàbitus* escolares.

La negociación producto de la interacción

El control como posicionamiento del poder, busca un status social dentro de la organización mediante los consensos validadores, que se estructuran mediante formas control del grupo: democráticas, burocráticas u oligárquicas para lograr sus fines.

En cualquiera de estas formas burocráticas de control, la negociación es la expresión del control social donde se unifica la identidad, en ella los grupos se sienten inmersos y compartidos.

Tajfel (1978) desde la Teoría de la Identidad Social: *un mecanismo causal que determina las relaciones entre los grupos. Favoritismo y discriminación de sus miembros son una expresión de la necesidad que la persona tiene de reforzar su propia identidad.*

La negociación es una manifestación social que tiene como fin el avance del control, donde la interacción social se constituye en la identidad social del grupo.

Las negociaciones se establecen en el contexto escolar como algo dado, *la negociación para dar construcción colectiva aparece como imagen de esperanza y esta se establece para dar cauce a la construcción colectiva que se nutre interés del colectivo* (Restrepo, 2010).

La visión weberiana de la sociedad, establece la negociación como un elemento socializante porque el orden en cualquier sociedad, siempre se está siendo negociado en la lucha política que emerge por diferentes sistemas de significado. La negociación es el nutriente de las organizaciones sociales en el que se encuentran los grupos, en el que estos son manejados por la minoría, las negociaciones son el equilibrio que da el mantenimiento del grupo social.

Fromm (1964) establece la búsqueda del poder, como propio de la naturaleza del ser humano y siempre la minoría impone a la mayoría el criterio de conducción de la cultura, lo que se deja ver, en los grupos siempre la minoría ejerce su hegemonía, es decir el poder como categoría central que controla a las mayorías ocasionando la disputa ideológica, que conduce los intereses en conflicto.

Como producto de las relaciones sociales de los grupos, aparecen la relación *diádica*, que es una forma de asociación, para Simmel (1950) cuando alter y ego que puede entenderse como el otro yo, se denomina a una persona en la que se tiene confianza absoluta.

Las relaciones entre los integrantes del grupo permiten las relaciones a partir del par, entonces las partes viven una relación sintiéndose confrontado sólo por el otro, y no por una colectividad que percibieran como espacio generador de acciones. La interacción establecida con la autoridad en los trabajos colegiados es parte de la diáda ya que esta interacción se presta atención mutuamente, porque los lazos de complementariedad es la sustancia de relación que une al grupo.

Se establece un equilibrio en el poder, es decir tú me das yo te doy, la reciprocidad como parte de una relación dual, integrando una correlación que, aunque la diáda en los integrantes desaparezca los integrantes mantienen firmes las ideas desarrolladas en conjunto y suelen aplicarlas en otras diádas que a su vez conforman el *habitus* escolar.

Por otra parte, el hecho de surgir en los individuos la condición humana los lleva a mantener un equilibrio de poder entre ellos, hacen treguas, se unen en momentos cruciales, todo este engranaje social se suma para dar paso a la construcción de la identidad social.

La ideología, elemento resultante de la identidad social, está presente en todos los actos y conductas del individuo, marcando la orientación de la experiencia vivida y constituyendo una realidad objetivable que incluiría un sistema de ideas o representaciones y otros sistemas de actitudes o comportamientos sociales que se constituyen en costumbres.

En este tipo de sistemas se dan vínculos no lineales, a manera de espirales que controlan la interacción de sus miembros. *Los profesores que interactúan unos con otros, tienden casi siempre a verse como iguales, ello incrementa sus vínculos y sus afecciones* (Birnbaum, 1990). La micropolítica está constituida por la constante competencia directa entre todos los miembros de los grupos que, con intereses particulares constituye la unidad de poder primaria, la competencia es la dinámica de interrelación entre ellos, este enfoque busca siempre el poder que se nutre con las negociaciones resultado de los conflictos.

Las negociaciones se establecen a través del grupo como manifestación colectiva del poder, es en el grupo donde se debe analizar, porque de él surgen las manifestaciones de resistencia como respuesta para lograr equilibrar el poder.

CONCLUSIONES

Las interacciones colectivas, se fortalecen por los vínculos compuestos de las relaciones entre sus miembros, instituyéndose los valores, normas, formas de control, resistencias y alianzas que se imponen a través de la minoría sobre la mayoría, los espacios colegiados fortalecen la unidad y la búsqueda de zonas de interacción colectiva para generar la negociación como manifestación del poder.

La interacción social, se deriva de un pensamiento socialmente caracterizado en las relaciones sociales colectivas, producidas por el intercambio de acciones que realizan los individuos, en el seno de la vida social, constituyen, por lo tanto, hechos sociales que sobrepasan y se imponen al individuo, generando los contextos, pues las propiedades individuales, al sumarse en la colectividad, se constituyen en fenómenos eminentemente psicosociales.

En los contextos escolares donde se relacionan formas variadas de pensamiento, como lo son las interacciones de grupo que, por naturaleza social, generan los espacios de poder, donde cada escuela tiene una organización micropolítica, porque en esta organización se conceptualizan sus intereses, convirtiéndose en una forma de pensamiento dando origen a una ideología que se sacia con la obtención de dominio.

La identidad social tiene como condición la pertenencia a un grupo, porque este espacio se genera la comparación que manifiesta una comprensión del contexto escolar, este elemento fortalece su identidad social, porque su conocimiento también se debe al grupo que fortalece su satisfacción emocional sumando su pertenencia.

La percepción de las diferencias de “*distinguibilidad*” entre los integrantes del grupo relación establecida entre la minoría y la mayoría forma parte del dominio micropolítico en el que el proteccionismo conserva las negociaciones producto de la interacción social.

El orden establecido en las organizaciones escolares siempre es negociado por los grupos minoritarios para el establecimiento en la mayoría, la lucha política emerge dando significado a su imagen de esperanza y estableciéndose en la construcción colectiva, nutriendo la organización escolar y la dinámica del pensamiento entre los actores.

La política es la constante competencia directa entre todos los subgrupos unidad primaria que, con intereses particulares se les identifica en la organización, por lo que el grupo es la unidad primaria de la política, la competencia es la dinámica de interrelación entre ellos, este enfoque busca siempre el dominio territorial elemento de análisis superior al sujeto o a la sociedad y en él deben centrarse todos los exploraciones, porque a partir de él se establecen las negociaciones.

El Consejo Técnico Escolar, encuadra una identidad colectiva, como elemento esencial de pertenencia a un grupo, la identidad social, porque al mismo tiempo que se siente parte de un grupo, el individuo se diferencia de los miembros de otros grupos a los que no pertenece; por ello se dice que la fuente de identificación del individuo es el propio grupo, pero los otros juegan también un papel importante, ya que cuando experimenta que es diferente a los otros se reafirma la pertenencia y con ello el conflicto reestructura los liderazgos.

En la identidad, el espacio sociohistórico, contempla: la adscripción o membresía, la apropiación, interiorización de conciencia de lo simbólico cultural, que es el conocer y compartir los contenidos socioculturales aceptados por el grupo; además, implica que los miembros lo pueden “sentir”, mediante la experimentación en la vivencia de las relaciones e interacciones que mantienen entre sí y con los miembros de otro grupo.

REFERENCIAS

- Ball, S. J. (1987). *La micropolítica de la escuela: hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona: Paidós.
- Birnbaum, Robert (1990). “How Colleges Work”, *The Cybernetics of Academia Organization and Leadership*. Editorial. Jossey-Bass, San Francisco, Oxford.
- Bourdieu (1979). *La distinction*. Paris: Minuit.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. (1977). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.
- Bourdieu, P. (1971). *Campo intelectual y proyecto creador*. En: Bourdieu, P.
- Bourdieu, P. (1990). *Sociología y Cultura*. CNCA-Grijalbo. México.
- Bourdieu, P. (1994). *Language and Symbolic Power*. Cambridge: Polity Press.
- Bourdieu, P. (1999). *Meditaciones Pascalianas*, Madrid: Anagrama.
- Durkheim, E. (2000). Representaciones individuales y representaciones colectivas. En *Sociología y filosofía*. Madrid: Miño y Dávila Eds.
- Fromm, E. (1964). *Psicoanálisis de la sociedad contemporánea*. México: FCE.
- Giglioli, P. (1989). *Etnometodología*. Bolonia: Il Molino.
- Goffman, E. (1995). *On face Work: An Analysis of Ritual Elements in social intervention*. *Psychiatry*, 18 no. 3:21.
- Husserl, E. (1962). *Introduction to Pure Phenomenology*. New York: Collier, Macmillan.
- Jodelet, D. (1986). La Representación Social- Fenómenos Concepto y Teórica. En S. Moscovici (Ed.), *Psicología Social II*. Barcelona: Paidós.
- Murdock, G. (1987). *Cultura y sociedad*. México: FCE.
- Restrepo, A. (2010). *La construcción significativa de la acción colectiva*. Revista electrónica, Facultad de Derecho y Ciencias Políticas. Antioquia: Universidad de Antioquia.
- Simmel, Georg (1950). *The sociology of Georg Simmel*, compilación, traducción, edición e introducción de Kurt H. Wolff, Glencoe, The Free Press.

- Tajfel, H. (1981). *Human groups and social categories*. Cambridge: Cambridge
- Tajfel, H. (1984). *Grupos humanos y categorías sociales*. Barcelona: Herder.
- Tajfel, H. (Ed.) (1978). *Differentiation between social groups*: Studies in the social psychology of intergroup relations. Londres: Academic Press.
- Wolcott, H. F. (1994). *Transforming qualitative data*: Description, analysis, interpretation. Thousand Oaks, CA: Sage.

La implementación de fuentes primarias y secundarias en la enseñanza de la historia en bachillerato

Raquel de Jesús Vélez Castillo
raquelvelez.c19@gmail.com

RESUMEN:

El presente ensayo es resultado de una investigación que se realiza en el Nivel Medio Superior sobre la enseñanza de la asignatura de historia, bajo la propuesta de autores que estudian el tema y cuyos planteamientos van dirigidos a la implementación de fuentes primarias y secundarias en las aulas como proceso para generar pensamiento histórico en los estudiantes, dichas aportaciones invitan a pensar sobre la práctica que despliegan los docentes que imparten la asignatura.

PALABRAS CLAVE: Fuentes primarias y secundarias, pensamiento histórico, enseñanza de la historia, Educación Media Superior.

INTRODUCCIÓN

Tradicionalmente la enseñanza de la historia ha tenido como finalidad memorizar datos, sin embargo para lograr unir al colectivo mexicano y reflexionar en torno a los héroes de la nación, como lo señala Bazant (2014) la enseñanza de la historia durante el porfiriato consistía en relatos y conversaciones familiares en las que sobresalían personajes notables y principales de la historia. Es así que en afán de reformar el sentido de unión en la nación, el maestro Rébsamen escribió una *Guía metodológica para la enseñanza de la historia en las escuelas elementales primarias y superiores de la república*, enfatizando en los valores cívicos y la enseñanza de la historia regional para después comprender la historia nacional, sin embargo fue criticado en su método que algunos tacharon de antipedagógica. Por otra parte entre los textos de historia más populares se encontraban los de Justo Sierra en 1894 los cuales mostraban una postura conciliadora entre los grupos indígenas y españoles, retomando *el amor a la patria*.

Así que, cabría preguntarnos ¿Ha cambiado la enseñanza de la historia en las escuelas? ¿Cómo se enseña y aprende la historia en el bachillerato? A estas interrogantes se puede responder que:

No debe ser la de inculcarles a nuestros alumnos una serie de verdades establecidas sobre el pasado, sino la de alimentar sus mentes, no sólo con conocimientos históricos concretos para que puedan operar con ellos, sino contribuyendo a formar un sentido crítico que les lleve a entender que son ellos quienes deben utilizar este aprendizaje para juzgar, con la experiencia adquirida, el paisaje social que les rodea (Fontana, 2008 citado en Arteaga y Camargo, 2012, p. 82).

En el caso de México la enseñanza de la historia se encuentra sujeta a exceso de contenidos, periodos históricos y culturales, por ende el docente generalmente retoma las primeras unidades del libro y lo faltante se aborda en un resumen al fin del curso. En países como España (Carretero) y Canadá (Seixas) se han realizado proyectos en torno a la enseñanza de la historia, transitando de lo memorístico y la narración, al aprendizaje y nociones analíticas. De acuerdo a Arteaga y Camargo (2012) México por su parte se sitúa en la discusión de continuar con los contenidos cronológicos o abordar la enseñanza y aprendizaje de la historia a partir de conocimientos históricos tanto por estudiantes como docentes de bachillerato.

Con la finalidad de reformar los programas de estudio para la Educación Media Superior, en México se incorpora la Reforma Integral de Educación Media Superior (RIEMS) a partir del 2012, bajo los criterios de un modelo educativo conformado por un Marco Curricular Común (MCC) se crea el acuerdo 656 el cual “reforma y adiciona el acuerdo 444 el cual establece las competencias que constituyen el MCC y adiciona el número 486, añadiendo el campo de las humanidades compartiendo la carga con las Ciencias Sociales.” (SEP, 2012, s/p). Es así como la asignatura de historia se incluye en la disciplina de ciencias sociales, pretendiendo generar en los estudiantes:

Las competencias disciplinares básicas de ciencias sociales están orientadas a la formación de ciudadanos reflexivos y participativos, conscientes de su ubicación en el tiempo y el espacio. Su desarrollo implica que puedan interpretar su entorno social y cultural de manera crítica, a la vez que puedan valorar prácticas distintas a las suyas, y de este modo, asumir una actitud responsable hacia los demás. (SEP, 2012, s/p).

Así mismo, por parte del docente las competencias a desempeñar están enfocadas en las necesidades del estudiante de acuerdo al contexto y realidad de la que emergen, generando seres críticos y analíticos a su existencia.

1. Organiza su formación continua a lo largo de su trayectoria profesional
2. Domina y estructura los saberes para facilitar experiencias de aprendizaje significativo
3. Planifica los procesos de enseñanza y de aprendizaje atendiendo al enfoque por competencias, y los ubica en contextos disciplinares, curriculares y sociales amplios
4. Lleva a la práctica procesos de enseñanza y de aprendizaje de manera afectiva, creativa e innovadora a su contexto institucional
5. Evalúa los procesos de enseñanza y de aprendizaje con un enfoque formativo (SEP, 2012, s/p).

De acuerdo con lo planteado por los planes y programas de estudio se da pauta a nuevas nociones, actualizaciones y desafíos pedagógicos sobre la enseñanza de la historia, encausando a distintas acciones dejando de lado los discursos memorísticos para sugerir nuevas visiones y perspectivas de mejora y mayores abordajes por parte del docente y del estudiante, bajo la práctica enseñanza-aprendizaje. Por consiguiente se recomienda hacer uso por parte del docente de fuentes de primer orden (archivos, periódicos, historia oral, entre otros) que permitan hacer investigación y análisis sobre algún tema, y la aplicación de fuentes secundarias (libros, artículos, entre otros) que facilitan el acceso a la información y cumplen como apoyo de material didáctico. Por el contrario se debe enfatizar que la utilización de

las fuentes no es traer el pasado al presente, al contrario se trata de hacer la construcción a partir de la reflexión, ver el pasado desde el presente.

En este sentido de acuerdo a Gonzalbo (2002) es necesario tener una conciencia histórica del presente como origen del pasado *el presente es el pasado del futuro*, las sociedades son cambiantes y no estáticas al estar inmerso en la misma se debe tener una participación activa y transformadora como ser social. Es así como se logra la transición al pensamiento histórico. “Pensar históricamente no sólo significa pensar en el pasado, sino que implica verse a sí mismo en el tiempo, como heredero de los legados del pasado y como constructor del futuro” (Arteaga, 2012, p. 2).

Con respecto a lo antes señalado, se puede rescatar que la enseñanza de la historia debe transitar de la identidad nacional y memorística a nuevos confines y emergencias actuales apoyada de procesos concretos que transforman la percepción de los estudiantes sobre la historia apoyados de fuentes de primer y segundo orden como un proceso de profundidad y abstracción. Es decir, el pensamiento histórico no funge como algo espontáneo o resultado del sentido común, implica una sistematización en educación histórica que responsabiliza en los estudiantes el desempeñarse como ciudadanos informados, reflexivos, participativos, analíticos, reconociendo eventos históricos y situándolos en su contexto para comprenderlos.

SUSTENTACIÓN

Como ya se refirió líneas atrás, el presente ensayo surge de la inquietud por reconocer cómo se enseña la asignatura de historia en el Nivel Medio Superior, cabe señalar que la investigación se encuentra en proceso de intervención en un bachillerato específico con la finalidad de vivir de cerca lo que sucede respecto a las prácticas educativas de los docentes que imparten la asignatura, sin embargo para estos fines se presenta la propuesta de la utilización de fuentes primarias y secundarias en un proceso de sistematización que implique una conciencia histórica y por ende el pensar históricamente.

La mayor parte de la práctica de evaluación actual, se mueve alrededor de la memorización de hechos en exámenes de opción múltiple, habilidades de redacción en ensayos y en lo referente a la presentación y la apariencia de los proyectos. Nada de esto es irrelevante, pero si la memorización de acontecimientos es el modo predominante en la evaluación de la historia, entonces la memorización se convierte en el núcleo del programa de la *historia aprendida*. Si las habilidades en la redacción o en el manejo de la lengua escrita tienen demasiada importancia en los exámenes de historia, entonces las habilidades de redacción -no las herramientas de pensamiento histórico- se vuelven el centro del currículum. (Seixas, y Lee, 2005, p. 120).

Las instituciones educativas son espacios mediante los cuales los estudiantes reconocen conocimientos y aprendizajes, sin embargo cabría preguntarse ¿Qué aprenden en la asignatura de historia? Esperando no sean los mismos acontecimientos históricos oficiales. La población que cursa el bachillerato son

jóvenes entre los 15 y 18 años que han creado su propia perspectiva sobre la historia. Sin embargo si se logra desarrollar entre los estudiantes el involucramiento a su realidad social, política, económica y cultural. Se podrá pensar en ciudadanos activos y responsables con conocimientos significativos que lograrán aplicar a su contexto. Es así, como las aportaciones de investigaciones interesados en el tema permiten repensar la manera de enseñar la asignatura de historia con el propósito de generar seres pensantes de su realidad y actuar en su entorno bajo el concepto de pensamiento histórico:

Pensar históricamente no es meramente incorporar información, sino internalizar y enfrentarse a una lógica de viajero que permita aproximarse al ayer tanto a través de sentimientos de cercanía, vinculados con la necesidad de pertenencia al grupo [...] significa poder “navegar” entre lo particular y universal, entre lo familiar y lo lejano, entre lo tradicional y lo nuevo, y entre la herencia y el proyecto (Carretero, Castorina, 2012, p. 59).

Durante el siglo XX la educación se enfocó en los estudiantes como receptores del proceso conductista, respecto al siglo XXI la postura educativa incluye en el proceso de aprendizaje y actualización a los docentes, sin embargo se han tornado debates y conflictos que han cambiado el rumbo de la misma. En relación con las actividades que aún se desempeñan en los centros escolares es común observar prácticas en efemérides...

La estructura de las efemérides, que no varió demasiado en más de un siglo, está conformado por tres momentos: a) el ceremonial, dedicado al culto a los símbolos patrios; b) el discursivo, en el cual el docente o directores narran el relato histórico conmemorado por la efeméride y confirman su vigencia en el presente [...] (Carretero, Castorina, 2012, p. 64).

Es así, como se hace pertinente dirigir la mirada hacia concepciones de enseñanza difundidas hacia los estudiantes y la práctica docente. “-La historia enseñada, la historia escolar- provee insumos o significados para la formación de la identidad, está última se nutre de historia o historias”. (Carretero, Rosa y González, 2013, p. 116). Por lo tanto es importante reconocer los contenidos escolares, la calidad y coherencia de los mismos en relación a la influencia y experiencias previas del estudiantado, puesto que no se enseña la misma historia, cabría preguntarse ¿Qué historia se enseña en otros países? ¿Es acaso la misma historia? “[...] los alumnos de diferentes lugares no aprenden la *misma* historia, [...] los libros de texto españoles y mexicanos, unos basados en la matriz eurocéntrica de la imposición cultural y los otros en la americanista del mestizaje...” (Carretero, Rosa y González, 2013, p.116).

Considerando la anterior cita permite responder a las interrogantes antes referidas, estableciendo que los contenidos escolares están determinados por las experiencias e influencias culturales.

Por otra parte cabe enfatizar la existencia de algunas investigaciones realizadas en torno a la problematiza de la enseñanza y percepción de la historia en nivel básico y medio superior. Estas investigaciones utilizan diversos enfoques, estrategias e incluso sugerencias que brindan alternativas que sustentan la utilización de fuentes primarias y secundarias, como lo presenta Mario Carretero (1997, 2012,2013) en sus trabajos, proponiendo la utilización de fuentes primarias y secundarias como bases para la enseñanza de la Historia. “Las fuentes primarias deben ser contextualizadas. Las fuentes secundarias se encargan de reunir a las primarias dándoles un contexto que permita la reconstrucción del pasado desde el presente” (Carretero, 1997, P. 51) con base en ello se busca reestructurar la enseñanza de la historia dejando la manera habitual de narración concebida con un objetivo memorístico que colecciona anécdotas, para dar pauta a una historia basada en conceptos estructurales e impersonales que favorecen las habilidades de razonamiento en los estudiantes. Así mismo las propuestas de Carretero muestran técnicas del trabajo de campo las cuales brindan elementos para la ejecución de la enseñanza de la historia con el uso de fuentes.

Como ya se refirió líneas atrás existen investigaciones canadienses respecto a la enseñanza de la historia, autores como; Peter Seixas, Carla Peck y Pagés (2011), revelan resultados e investigaciones educativas realizadas en Canadá. Las indagaciones implican una reforma en la educación histórica, utilizando los mejores conocimientos y experiencias a nivel internacional, apoyados por maestros que aportan liderazgo que capten la atención de maestros de historia, ciencias sociales y autoridades educativas por medio de foros que dan cuenta de los avances. Así también se plantean algunas estrategias para los docentes basadas en la implicación de tareas analíticas, cuyo objetivo es crear pensamiento histórico entre sus alumnos implementando los conceptos de primer y segundo orden de los cuales se ampliará información en líneas posteriores. Con respecto a las aportaciones de Pagés (2003) muestran reflexiones innovadoras sobre la enseñanza de la historia considerando reestructurar contenidos de manera interna por cada profesor de acuerdo a los cambios políticos, culturales, tecnológicos y sociales de su contexto.

Por su parte en México como ya se ha venido abordando en el presente trabajo se tienen referentes históricos que reconocen como parte de los rasgos identitarios en discursos oficiales celebres y memorables. “La historia es mucho más que cualquier narrativa porque la historia es una disciplina compleja con sus propios procedimientos y estándares para elaborar conocimientos válidos sobre el pasado y sus múltiples relaciones con el presente” (Lee y Ashby citado en Arteaga y Camargo, 2012, p.7).

A causa de pretender situar en las aulas, en los libros y programas de estudios una serie de fechas, los estudiantes logran reconocer la concepción de una “historia única-romántica”. Entonces habría que transformar esas concepciones erróneas a partir del abandono de lo memorístico.

El Nivel Medio Superior está conformado por distintos subsistemas en los cuales es visible la ausencia de programas que brinden elementos sobre la enseñanza de la historia. Es decir en la educación básica existen programas oficiales dirigidos a los futuros docentes normalistas, los cuales permiten brindar elementos y actualización sobre la enseñanza de la historia. Desafortunadamente respecto al nivel bachillerato se carece de una escuela de formadores en la enseñanza de la asignatura, así mismo este grado funge un papel primordial en la transformación de futuros profesionistas que se enfrentarán a un sistema que exige ciertas habilidades y competencias de ellos.

A continuación se muestra las competencias del curso de primer semestre sobre “Historia de la educación en México” creado por la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE) enfocado en la comunidad normalista.

COMPETENCIAS DEL CURSO:

- Conoce, comprende y emplea las nociones teóricas, los conceptos organizadores y los recursos metodológicos de la historia y de la historia de la educación para propiciar el desarrollo de su pensamiento histórico mediante análisis centrado en el trabajo con fuentes.
- Comprende que la historia de la educación contribuye al desarrollo de las identidades docentes mediante el análisis crítico del pasado y el presente.
- Analiza críticamente diversas interpretaciones históricas y fuentes secundarias sobre sucesos, procesos, personajes y conceptos o nociones históricas y las incorpora en la construcción del conocimiento histórico con sus alumnos.
- Selecciona fuentes históricas primarias pertinentes para ser incorporadas en las actividades de aprendizaje en el aula. Conduce su propio aprendizaje histórico a través de la investigación permanente.

Fuente. Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE, 2012)

Como se muestra en el anterior cuadro las competencias que se pretenden desarrollar en el futuro profesor que impartirá la asignatura de historia, van dirigidas a crear su propio pensamiento histórico, el cual le permitirá integrar en sus futuros estudiantes la incorporación de conocimientos históricos mediante la crítica y reflexión del pasado y presente.

De acuerdo con lo antes mencionado se debe reflexionar en torno a las prácticas que se ejercen sobre la enseñanza de la historia, como ya se refirió, existen investigaciones que sesgan su mirada en torno a la problemática, brindando posturas críticas y analíticas canalizadas en el estudiante, quizás es oportuno debatir sobre políticas públicas y estrategias pertinentes que permitan repensar la historia que se enseña en las aulas.

Así mismo, cambiar de perspectiva en cómo enseñar la historia, utilizando como apoyo las fuentes primarias y secundarias, las cuales brindarán elementos para reconocer el pasado desde el ahora, permitiendo describir de manera analítica la realidad de interés.

RESULTADOS O APORTACIONES

Dado que la historia necesita de la utilidad de fuentes, ya sean –documentos, objetos o testimonios- es necesario recuperar el análisis de las mismas para interpretar y reflexionar.

La utilización de fuentes en historia tiene tres aspectos: primero, como base desde la que se construye el conocimiento histórico (fundamentación); segundo, como medio por el que se transita para construir dicho conocimiento (demostración); y tercero, como límite, en el sentido de que pone una frontera al historiador, impidiéndole que pueda elucubrar sin argumentos acerca de su tema de investigación (verificación) (Hurtado, 2012, p.1).

Con respecto a la *fundamentación* es el punto medular de donde surge la investigación de lo que se quiere conocer este puede ser un documento, objeto o testimonios. Acerca de la *demostración* es el proceso que sigue la investigación en un proceso de sustentación con una mirada bajo distintas interpretaciones y enfoques. En cuanto a la *verificación* implica la justificación de la fiabilidad de las fuentes consultas esto con el propósito de demostrar que la investigación realizada es verídica.

Por lo que se refiere a la consulta de fuentes, permite registrar la actividad humana reconociendo el espacio y tiempo que ocuparon, escuchar desde un discurso histórico presente “reconocer a los sujetos a través del tiempo”. Y que al darle sentido e interpretación a la información, la fuente se transforma para dialogar con el tiempo presente. La factibilidad de utilizar las fuentes en la educación recae en la viabilidad de interpretación que permite a estudiantes y docentes, que sin ser historiadores, puedan tener acceso a investigaciones para observarlas a partir de otras variables y conocimientos específicos.

Es necesario advertir que también se puede hacer historia del presente. En este sentido las fuentes utilizadas no recuperan un pasado, sino que construyen un presente histórico con elementos del mismo presente. Esta construcción le permite al sujeto construirse desde un sentido ontológicamente histórico. Su ser se da a partir de un estar siendo en el tiempo tanto diacrónica como sincrónicamente (Hurtado, 2012, p.4).

Puesto que la historia es un discurso ejecutado por el ser humano, amerita ser reconstruida e interpretada desde distintas percepciones y realidades. Es así, que las fuentes primarias pueden ser interpretadas como las investigaciones que facilitan al docente el análisis de un período histórico, y las fuentes secundarias como los resultados de las interpretaciones primarias, es decir los libros, ensayos, artículos, entre otros, que facilitan el acceso a la información.

Fuentes primarias: *Escritas:* Documentos públicos o privados (oficiales, políticos, administrativos, jurídicos, económicos, educativos, religiosos, particulares), *publicaciones* (bandos, gacetas, periódicos, entre otros), *literarios* (poemas, cuentos, borradores de novela, entre otros). *Iconográficas:* Plásticas (pintura, escultura, arquitectura). *Orales:* Directas (personas que presenciaron el suceso, o que les

contaron dicho suceso), grabaciones (filmes, audiovisuales, cine, video, entre otros). Fuentes secundarias: *Escritos* (libros, revistas, periódicos, entre otros). *Auditivos* (grabaciones de conferencias, entre otras) (Hurtado, 2012, p. 6).

De acuerdo a Arteaga (2012), la precepción que se tiene de las fuentes permite profundizar en el tiempo histórico, cuando se logra contextualizar en espacios alejados del protagonismo o individualismo, para dar pauta a inferir en los sucesos estudiados. De esta manera la autora propone reflexionar sobre la empatía histórica, partiendo del reconocer que las personas en el pasado no pensaban, ni actuaban como en la actualidad, para lo cual es necesario fijar sentido desde sus realidades con la capacidad de comprender ideas distintas a las propias.

Pues el ubicar a un proceso social en un tiempo, espacio y contexto determinado, es posible explicarlo en términos de causalidad, asociarlo con el presente y el futuro y situarlo en una trama de movimientos en donde periodización, sincronía, diacronía y datación adquieren sentido y toman su lugar analítico (Arteaga, 2012, p. 11).

De esta manera, la enseñanza de la historia debe encarar a las prácticas habituales, reconociendo en el estudiante la capacidad de explicar su presente social bajo la pertinencia del pensamiento histórico. Por su parte los docentes que imparten la asignatura de historia deben reconocer y analizar las fuentes primarias relativas a su aproximación contextual bajo los vínculos y percepciones de su propia historia.

[...] el rol activo del docente será fundamental para tratar las controversias que se susciten en el aula, además de su esencial aporte pedagógico, el docente puede contribuir, a la formación de la conciencia histórica de la comunidad, y su participación en la sociedad civil no se reduce a un mero transmisor de conocimientos, sino que tiene un rol activo como agente cultural e intelectual crítico (Carretero y Castorina, 2012, p. 124).

Es así, que el docente debe proyectar a los estudiantes en una pluralidad que conciba a sociedades pretéritas, en las cuales reflexione sobre su pensar histórico bajo significados y actuares que lo aproximen a su conocimiento. Así también el docente debe concientizar sobre su propio quehacer, bajo la perspectiva ineludible que forma parte de un tiempo histórico, para finalmente reconocer que la práctica histórica permite la aproximación a un pasado estudiado desde la actualidad, conduciendo a los individuos a la interpretación y reflexión de su mundo, para generar acciones críticas que se proyectarán en su futuro.

Finalmente, cabría repensar en las prácticas cotidianas sobre la enseñanza de la historia, considerando la propuesta de transformar la mirada hacia actuares precisos que evocan al empleo de fuentes primarias y secundarias como un procesamiento interpretativo razonado bajo el soporte de la investigación histórica, que exhorta a repensar la enseñanza de la historia bajo el enfoque del pensamiento histórico.

BIBLIOGRAFÍA

- Arteaga, B. (2012). *Algunos elementos para realizar una aproximación teórica al concepto de tiempo histórico*. Recuperado el 3 de enero de 2016, de educacionhistoricaenje.blogspot.com/2014/04/analisis-de-las-fuentes.html
- Bazant, M. (2014). *Historia de la educación durante el porfiriato*. México: Colegio de México.
- Carretero, M. & Castorina, J. (2010). *La construcción del conocimiento histórico enseñanza*. Argentina: Paidós.
- Carretero, M. (1997). *Construir y enseñar las ciencias sociales*. Argentina: Aique.
- Díaz, A. (1998). *Una aportación a la didáctica de la historia. La enseñanza-aprendizaje de habilidades cognitivas en el bachillerato*. Recuperado el 15 de abril de 2015, de <http://132.248.192.201/seccion/perfiles/1998/n82a1998/mx.peredu.1998.n82.p40-66.pdf>
- Gonzalbo, P. (2002). HISTORIA Y NACIÓN I. Historia de la educación y enseñanza de la historia. México: Colegio de México.
- Hurtado, J. M. (2012). Fuentes primarias y secundarias en la construcción del conocimiento histórico. Recuperado el 3 de Noviembre de 2015, de www.dgespe.sep.gob.mx/public/comunidades/.../Fuentes%20Primarias%20Hurtado.p...
- Pagés, J. (2003). *Ciudadanía y enseñanza de la historia*. Universidad Autónoma de Barcelona. Recuperado el 15 de abril de 2015, de <http://biblioteca.uahurtado.cl/ujah/856/txtcompleto/txt119059.pdf>
- Peck, C. & Seixas, P. (2011). *Estándares del pensamiento histórico: primeros pasos*. Recuperado el 8 de abril de 2015, de <http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/comunidades/historia/actualizacion/Encuentros%20Nacionales/VIII%20Encuentro/estandares%20pensamiento%20historico%20Seixas%20with%20Carretero,%20Lopez%20Rodriguez.pdf>
- Seixas, P. (2012). *Conceptualizing the growth of historical understanding*. Recuperado el 8 de abril de 2015, de http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/comunidades/historia/recursos/educacion_historica_19_de_agosto_2012.pdf
- Secretaría de Educación Pública. (2012). Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE). Recuperado el 12 de octubre de 2015 de, www.dgespe.sep.gob.mx/

¿Son las becas escolares un apoyo Vs. vulnerabilidad de los estudiantes de pedagogía?

Lilia Esther Guerrero Rodríguez

legro_rdz@hotmail.com

Adoración Barrales Villegas

adoracion01@hotmail.com

Regina Dajer Torres

regina_dajer@hotmail.com

RESUMEN:

Vivimos en un mundo de incertidumbres. La inestabilidad económica en nuestro país provoca que muchos jóvenes pongan en riesgo su vida académica, situación que se convierte en un factor que los hace vulnerables para culminar con éxito sus estudios universitarios.

Dentro de las políticas educativas actuales se otorgan apoyos gubernamentales que pretenden brindar oportunidades a quienes se encuentren en desventaja, motivo de ello es que el presente trabajo pretende dar a conocer las condiciones económicas de nuestros estudiantes, y en su propia opinión recoger los comentarios de cómo les ayudan, si son suficientes o en su defecto si no se cumplen las expectativas esperadas.

Para este estudio se encuestaron a 245 estudiantes de todos los semestres de la Licenciatura en Pedagogía de la Universidad Veracruzana Región Poza Rica Tuxpan bajo indicadores como: ¿necesita trabajar para sostener sus estudios?, ¿cuenta con alguna beca de tipo Federal, Estatal o institucional? ¿Cuál es la cantidad promedio que le dan de dinero por semana para que estudie? y ¿quién es la fuente fundamental de su financiamiento?

La educación es un derecho constitucional, y ahí se asienta la relevancia de este estudio, pues son muchos los jóvenes que debido a carencias económicas pierden la oportunidad de concretar una carrera universitaria.

PALABRAS CLAVE: Becas escolares, vulnerabilidad, estudiantes, inclusión.

INTRODUCCIÓN

El presente documento forma parte de un proyecto de investigación denominado: “Educación Inclusiva y Vulnerabilidad: Una Intervención a Estudiantes de la Facultad de Pedagogía Universidad Veracruzana en la Región Poza Rica-Tuxpan” mismo que dio inicio en septiembre 2015 y está por concluir el 31 de agosto del presente año.

El objetivo central de este proyecto ha sido llevar a cabo el seguimiento de alumnos en situación de vulnerabilidad que dentro de la Facultad de Pedagogía Poza Rica en la Universidad Veracruzana se detectaron en 2013, y con este proyecto valorar el impacto que esto ha tenido en el desarrollo de políticas institucionales inclusivas que favorezcan al éxito académico de estos jóvenes así como la detección de nuevos colectivos o vulnerabilidades que en su momento no estuvieron presentes.

Cabe señalar que la mayoría de nuestros estudiantes provienen de distintas comunidades del estado, situación que marca sus orígenes indígenas y en muchos casos, condiciones de pobreza; sin embargo estos jóvenes muestran su inquietud por obtener una formación como Licenciados en Pedagogía. Las referencias anteriormente descritas nos hacen darnos cuenta que los estudiantes no poseen las

condiciones idóneas -sobre todo económicas- y por ello ponen en riesgo su permanencia y egreso de la Universidad creando así una desigualdad social y académica y un debilitamiento en el proyecto de vida de los jóvenes universitarios.

Es así que dentro de la variada y diversa información, resultado de esta investigación, en este trabajo nos abocaremos a identificar el esfuerzo económico que realizan los jóvenes y sus padres así como el apoyo de becas institucionales o gubernamentales que coadyuvan o no a solventar la situación económica que viven nuestros estudiantes.

SUSTENTACIÓN

Como bien sabemos la condición económica que vivimos beneficia o perjudica nuestro estilo de vida y aspiraciones personales, uno de los derechos humanos que apuestan los gobiernos para alcanzar un desarrollo social, cultural y económico es precisamente la educación, el llegar a la universidad es todo un reto para la mayoría de los jóvenes, ya que dejan a un lado sus inquietudes de estudiar por dificultades económicas.

Tuirán R. (2011) en Gairín, Palmeros y Barrales (2014) sostienen que:

La cobertura total de la educación superior en México alcanza en la actualidad el equivalente a 3 de cada 10 jóvenes de entre 19 y 23 años, los otros 7 jóvenes no concluirán su educación superior, esta situación se da muchas veces por la insuficiencia de recursos en sus hogares, la necesidad de dinero que va ligada a la necesidad de trabajar en vez de estudiar, lo cual causa una mayor pobreza en México en expectativas futuras, ya que existirá más gente trabajando con salarios mínimos, más gente con escasos conocimientos, más gente sin cultura en nuestro país que no tendrán un futuro seguro y tranquilo en lo que respecta a su nivel económico, a causa de esto las clases de nivel bajo en México siguen creciendo cada vez más y por consecuencia la pobreza en México es un problema que se agrava por más que se diga que está disminuyendo. (p. 255).

Indudablemente, la educación es el medio para alcanzar mejores condiciones de vida, así como también mejores oportunidades laborales, desgraciadamente, a pesar de sus esfuerzos, el estado no puede satisfacer las necesidades de educación superior a toda la juventud mexicana. Un dato más es que las políticas educativas no siempre benefician a todo universitario o joven que desee ingresar a la educación superior por más que estas políticas busquen la inclusión de los más desfavorecidos.

Duk y Murillo (en Palmeros, et. al. 2013) definen a la inclusión como:

“un proceso orientado a proporcionar una respuesta apropiada a la diversidad de características y necesidades educativas del alumnado, a incrementar sus niveles de logro y participación en las experiencias de aprendizaje, en la cultura y comunidades escolares, reduciendo toda forma de discriminación, a fin de conseguir resultados académicos equiparables” (p. 6)

Por ello es necesario apoyar a los jóvenes de educación superior en este caso, de nuestra Facultad para favorecer su acceso, permanencia y egreso exitoso a pesar de pertenecer a este colectivo vulnerable: jóvenes que presenten un Índice de Desarrollo Humano (IDH) bajo, es importante que encuentren en la educación superior el espacio en donde tengan la oportunidad de desarrollar todas sus capacidades.

METODOLOGÍA

Enfoque y estrategia metodológica: La investigación que se trabajó en este proyecto parte del paradigma cuantitativo y fue de tipo exploratorio-descriptivo. Lo que se pretendía, era por una parte, identificar principalmente a aquellos estudiantes cuyas condiciones de vulnerabilidad eran: personas con discapacidad, personas de origen indígena, y personas en situación de pobreza, así también por otro lado, generar conocimiento sobre las dificultades que enfrentan para su permanencia y egreso de la universidad.

Se aplicó un cuestionario-escala, en el que se trataron los temas de interés para la investigación, identificar nuevas condiciones socioculturales, económicas, académicas que están enfrentando los estudiantes en su cotidianeidad escolar.

Técnicas e instrumentos de investigación: Dados los objetivos de este proyecto, se decidió recurrir al proceso de investigación por encuesta. El instrumento consistía en un cuestionario estructurado de 21 reactivos los cuales estaban divididos en dos partes, en la primera con una alternativa de respuesta de Sí, A Veces, No, Cual. En la segunda parte se cuestionaba de manera más directa en forma de pregunta abierta para obtener respuestas según las consideraba el encuestado. Las dimensiones que fueron diseñadas fueron:

a) Información sociodemográfica, b) Situación de discapacidad, c) Pertenencia a una comunidad indígena, d) Condiciones laborales, e) Situación económica, f) Problemas de permanencia en la Universidad. Para este trabajo rescatamos las dimensiones d y e, en donde buscamos conocer lo siguiente de nuestros estudiantes: ¿necesita trabajar para sostener sus estudios?, ¿cuenta con alguna beca de tipo Federal, Estatal o institucional? ¿Cuál es la cantidad promedio que le dan de dinero por semana para que estudie? y ¿quién es la fuente fundamental de su financiamiento?, así como conocer sus impresiones de la situación económica que viven.

Esta información reflejó –entre otros- los factores que pueden poner en riesgo su estancia por la Facultad de Pedagogía y que pudieran obstaculizar su egreso de la misma.

Población de estudio: La población objeto de estudio fueron los estudiantes inscritos de la Facultad de Pedagogía en la región Poza Rica-Tuxpan, que como ya se comentó eran un total de 564, por lo que se aplicó una fórmula estadística para determinar la muestra y cuyo número nos dio 245 estudiantes, haciendo una afijación proporcional de la muestra que quedó como sigue:

Tabla 1: Relación de alumnos inscritos por semestre y número de matrícula

Semestre	No. de Población	Población a Encuestar	Matrícula
Primer	115	80	S15
Tercer	129	47	S14
Quinto	104	38	S13
Séptimo	141	51	S12
Noveno	61	22	S11
Décimo primero	10	4	S10
Semestres superiores	1	1	S09
	2	1	S06
	1	1	S05
	564	245	

Fuente: Elaboración propia con base a estadísticas escolares de la Facultad de Pedagogía

RESULTADOS O APORTACIONES

Según Vázquez (2014: 24) “El que algunas o algunos estudiantes no pueden satisfacer sus necesidades básicas, les ubica en una posición de pobreza” Nuestros alumnos desconocen que forman parte de un grupo vulnerable, la anterior afirmación coincide con Barrales, Pérez y Villalobos (2014, p. 254) que señalan “por su parte alumnos y egresados si bien no se reconocen en situación de extrema vulnerabilidad, coinciden en que poseen una dificultad sobrevenida por alternar trabajo y estudios”.

Kummer, Correa y Hernán, 2009; Olmos Rueda, 2011, en Gairín, Rodríguez y Castro, (2014, p.45) definen el concepto de vulnerabilidad como: “una noción compleja y multidimensional, que puede afectar a individuos, grupos o comunidades con diversa intensidad y de manera más o menos permanente en aquellos aspectos que conforman su bienestar y desarrollo pleno”.

En esta investigación identificamos que a pesar de que la mayoría vive en situaciones de carencia económicas, es preocupante, desconcertante, penoso talvez saber que algunos de nuestros estudiantes reciben 60, 80 pesos a la semana o en ocasiones no reciben ningún apoyo de su familia y precisamente ellos son quienes presentan más dificultad para acceder, permanecer y egresar de la universidad en comparación con los más afortunados que llegan a recibir hasta 1500 pesos, cabe señalar que 500 pesos semanales es la cantidad media de dinero que un promedio de alumnos reciben por semana. Lo anterior lo podemos constatar en la siguiente tabla.

Tabla 2: Cantidades de dinero que reciben semanalmente los estudiantes

Pregunta N°15.- ¿Cuál es la cantidad promedio que te dan de dinero por semana para que estudies?	Respuestas	Frecuencia Absoluta	Frecuencia Relativa
	\$0:	8	3%
	\$60:	1	0.40%
	\$80:	3	1%
	\$100:	11	4%
	\$120:	3	1%
	\$130:	1	0.40%
	\$150:	3	1%
	\$200:	4	2%
	\$250:	18	7%
	\$300:	32	13%
	\$350:	20	8%
	\$375:	1	0.40%
	\$400:	24	10%
	\$450:	12	5%
	\$500:	59	24%
	\$550:	2	1%
	\$600:	10	4%
	\$700:	14	6%
	\$750:	4	2%
	\$800:	7	3%
	\$900:	1	0.40%
	\$1000:	6	2%
	\$1500:	1	1.00%
Total	\$103,015	245	100%

Fuente: Elaboración propia con base a estadísticas escolares de la Facultad de Pedagogía

Por otro lado, a pesar de no contar con un empleo estable y bien remunerado son principalmente los padres de familia quienes sostienen la carrera académica de sus hijos, seguidos por las madres, aunque también apoyan otros miembros de la familia, con esto podemos darnos cuenta que la dinámica familiar sigue siendo tradicionalista y numerosa en nuestra sociedad, según lo marca la pregunta 17 de nuestro instrumento.

Tabla 3: Principal sostén económico de los estudiantes

Pregunta N°17.- ¿Quién sostiene la casa en tu familia? (papá, mamá, hermanos o todos)	Respuestas	Frecuencia Absoluta	Frecuencia Relativa
	Mamá:	47	19%
	Papá:	130	53%
	Papá y Mamá:	47	19%
	Mamá y hermana:	1	0.40%
	Papá y hermanos(as)	2	1.00%
	Hermanos:	4	2%
	Todos:	6	2%
	Mamá y abuela:	2	1%
	Mamá y yo	2	1.00%
	Esposo:	3	1%
	Abuela:	1	0.40%
Total		245	100%

Fuente: Elaboración propia con base a estadísticas escolares de la Facultad de Pedagogía

En el mismo tenor muchos jóvenes no buscan obtener alguna fuente de empleo a pesar de vivir con carencias, por el contrario, una minoría buscan empleos fijos o temporales para solventar sus gastos, ocasionando en muchos casos un desmerecimiento en su trayectoria académica, sin embargo es necesario que trabajen, de lo contrario, tendrían que desertar de la carrera. Observemos los resultados de la pregunta 11:

Tabla 4: Necesidades laborales de los estudiantes

Pregunta N°11 ¿Necesitas trabajar para sostenerte en tus estudios?	Si	A veces	No	Cuál	Frecuencia Absoluta	Frecuencia Relativa
Número de respuestas	21	13	211	Empleada en zapatería Locución de radio Juez de voleibol En una veterinaria Promotor movistar Mesera Vendo productos de belleza Trabajo en el campo Local de ropa En una purificadora Ayudante de taquería Clases en escuela Trabajo en casa: Ventas: Animadora: Cajero:	4 1 1 1 1 4 3 1 4 1 1 2 1 1 5 3 1	2% .4% .4% .4% .4% 2% 1% .4% 2% .4% .4% 1% .4% 2% 1% .4%
					34	14%

Fuente: Elaboración propia con base a estadísticas escolares de la Facultad de Pedagogía

En cuanto a los apoyos específicos de becas federales, gubernamentales e institucionales 85 jóvenes de los 245 encuestados tienen algún tipo de beca, (remítase a la siguiente tabla No. 5), preponderantemente las Becas de Manutención que a pesar de verse favorecidos no los exenta de vivir con limitaciones económicas pues cabe señalar que hay que pagar pensión, alimentos, útiles escolares, ropa, calzado, pasajes, fotocopiado entre otros.

Este programa de Becas de Manutención, es financiado por el Gobierno Federal –a través de la Secretaría de Educación Pública (SEP) – y los gobiernos de cada estado de la República, está dirigido a estudiantes inscritos en Instituciones Públicas de Educación Superior que cursen estudios de licenciatura o de Técnico Superior Universitario y que provengan de hogares cuyo ingreso sea igual o menor a cuatro salarios mínimos per cápita mensuales.

Tabla 5: Relación de alumnos beneficiados con algún tipo de Beca

Pregunta N°13.- ¿Cuentas con alguna beca de tipo Federal, Estatat o institucional?	Si	A veces	No	Cuál	Frecuencia Absoluta	Frecuencia Relativa
Número de respuestas	85	0	160	Institucional	2	1%
				Manutención	78	32%
				Telmex	2	1.00%
				Telmex, manutención	1	0.40%
				Conafe	1	0.40%
				Funmex	1	0.40%
					85	35%

Fuente: Elaboración propia con base a estadísticas escolares de la Facultad de Pedagogía

Por otro lado, es interesante agregar que dentro de los comentarios y expectativas que señalan los jóvenes fueron a grandes rasgos los siguientes:

- Que se organicen los horarios irregulares en nuestra facultad, ya que no les permiten buscar un trabajo de medio tiempo. Este vendría siendo el principal problema por el cual no pueden trabajar.
- Que se busquen descuentos en fondas o con expendios de comida
- Que se busquen descuentos para el transporte.
- Que sean más amigables y fáciles las páginas electrónicas para cubrir los requisitos del llenado de solicitud de las becas.
- Que no sean tantos los requisitos que hay que entregar en las solicitudes de becas.
- Que haya más becas de estímulos a los jóvenes de mejor promedio
- Que sean más los beneficiados con la beca pues hay varios compañeros que a pesar de varios intentos no logran obtenerla.
- Que existan más convocatorias para solicitar becas
- Los jóvenes con estos apoyos buscan ayudar a sus padres pues no es suficiente lo que ellos les otorgan semanalmente.
- Que sean mayores el número de beneficiados de la beca de manutención pues quienes la necesitan realmente se quedan fuera.
- Que haya condonación en las becas de inscripción y fideicomiso a los más vulnerables.

Cabe señalar que estos comentarios a viva voz de los estudiantes presentaron datos relevantes y es ahí en donde debemos ocuparnos por apoyarlos en gestionar administrativamente para que logren una mejor trayectoria académica sin restricciones que les permitan concluir su sueño por obtener la licenciatura en pedagogía.

Con todo lo anterior, es necesario realizar acciones encaminadas a apoyar a estos jóvenes vulnerables y asegurarnos de llevar a cabo este plan de mejora con la

intención de favorecer la inclusión y mejorar las políticas inclusivas al interior de la facultad:

- Llevar un seguimiento de aquellos jóvenes que no fueron beneficiados con algún tipo de beca para gestionar administrativamente y logren alcanzar el beneficio de la beca.
- Apoyar a los jóvenes en colocar su horario de clases en sólo un turno ya sea matutino o vespertino.
- Fortalecer el sistema tutorial y con ello identificar a aquellos jóvenes que verdaderamente sufran de una limitada condición económica que ponga en riesgo su vida universitaria o que esto los mantenga en incertidumbre por la misma situación.
- Buscar proveedores de alimentación cercanos a la facultad y que ofrezcan precios más accesibles para los estudiantes de la Facultad.
- Establecer contactos con los prestadores de servicios cercanos a la Facultad y crear un catálogo de ofertas de trabajos de medio tiempo para los alumnos.
- Apoyar a los mejores promedios en la condonación de fideicomiso.
- Implementar talleres de alguna habilidad que posean los mismos estudiantes para que quien los ofrezca, obtenga algún beneficio económico.
- Que se difundan los diferentes tipos de becas que existen pues en ocasiones sólo se tiene conocimiento de algunas de las becas y las hay de servicio social, de transporte, deportivas, de inscripción, etc.
- Establecer convenios con las empresas de transporte citadino y regionales para que los alumnos obtengan descuentos tanto para la ciudad como cuando se dirigen a su destino familiar ya que incluso hay alumnos que hacen el esfuerzo de viajar diariamente fuera de la ciudad.

Estos son sólo algunas propuestas que se pueden implementar con la intención de apoyar a nuestra juventud veracruzana a alcanzar su proyecto de vida y éxito académico.

Como ha quedado en evidencia en la presente investigación, la condición económica afecta sobremanera a la mayoría de nuestros estudiantes, este factor de vulnerabilidad es el que más aqueja y pone en riesgo su estancia por la Facultad de Pedagogía, muchos de ellos se ven en la necesidad de trabajar para apoyar a sus padres, así también solicitan becas escolares que muchas veces no son suficientes para hacer más holgada su situación económica. Podemos afirmar que las becas escolares son un apoyo a su economía -para quienes se les otorgan- más no los deja de vivir en situación de vulnerabilidad, ante ellos nos preguntamos: ¿qué está pasando? ¿Los precios se elevan?, ¿es la inflación? ¿Los gobiernos federales y estatales reducen los montos de las becas?, ¿son muchos los estudiantes que los solicitan y pocas las becas?. Si bien es cierto que nuestras políticas educativas buscan la inclusión de aquellos que se encuentran en desventaja ¿Qué sucede? ¿Están débilmente articuladas entre sí o con poco seguimiento?.

La otra realidad es que nuestros jóvenes quieren estudiar, quieren prepararse, quieren a pesar su condición étnica, a pesar de discapacidades que pudieran presentar, a pesar de las carencias económicas, de la exclusión que pudieran vivir, quieren ser exitosos en concretar su carrera universitaria; por ello quienes trabajamos en esta investigación, nuestra universidad, las universidades, las sociedades, los gobiernos, es necesario que nos encarguemos de ir suprimiendo las desigualdades en todos los aspectos e ir incluyendo a todos esos jóvenes que tengan el interés por estudiar, por contribuir en el desarrollo económico de nuestro país y sobre todo orientarlos a que alcancen su propio desarrollo personal y profesional.

BIBLIOGRAFÍA

- Barrales, Pérez y Villalobos. (2014) Plan de intervención a colectivos vulnerables con índice de desarrollo humano (IDH) bajo en la Universidad Veracruzana. En Universidad y Colectivos Vulnerables. México: Lirio
- Gairín J., Palmeros, G. y Barrales, A. (2014) Universidad y Colectivos Vulnerables. México: Lirio
- Gairín J., Rodríguez, D y Castro, D. (2012). Éxito académico de colectivos vulnerables en entornos de riesgo en Latinoamérica. Madrid: Wolters Kluwer
- Guerrero L., Barrales A., Dajer, R. (2016) Educación Inclusiva y Vulnerabilidad: Una Intervención a Estudiantes de la Facultad de Pedagogía Universidad Veracruzana en la Región Poza Rica-Tuxpan.(735-744) Recuperado en: <http://www.theibfr.com/ARCHIVE/ISSN-1941-9589-V11-N1-2016.pdf>
- Medrano, H.; Palmeros, G. y Barrales, A. (2012). Los sistemas de acceso, normativas de permanencia y estrategias de tutoría y retención de estudiantes de educación superior en México. Informe Nacional. México: Proyecto ACCEDES en Gairín, J. La organización y atención a la diversidad en centros de educación secundaria de Iberoamérica. Edit. Santillana
- ONU (2000). Declaración del Milenio. Resolución aprobada por la Asamblea General. Nueva York:
- Organización de las Naciones Unidas. Consultada en: <http://www.un.org/spanish/milenio/ares552s.htm> 18 de julio de 2016.
- Palmeros, G., et. al (2013) Discapacitados. En Acceso, permanencia y egreso en la universidad de colectivos vulnerables en Latinoamérica. Intervenir y cambiar la realidad. Chile: Santillana
- Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018. Gobierno de la República. México
- Programa Veracruzano de Educación (2011-2016). Extraído el 1 de agosto del 2016 desde <http://www.veracruz.gob.mx/finanzas/files/2012/08/tf07-ps-pvd-11-16-pve-4.pdf>
- UNESCO (2009). Directrices sobre políticas de inclusión en la educación. París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura. 36 p.

Universidad Veracruzana (2016). Programa de trabajo estratégico 2013-2018. Recuperado de: <http://www.uv.mx/programa-trabajo/Programa-de-Trabajo-Estrategico-version-para-pantalla.pdf>

Vázquez, Ma. I., et.al (2013) Pobreza (IDH Bajo). En Acceso, permanencia y egreso en la universidad de colectivos vulnerables en Latinoamérica. Intervenir y cambiar la realidad. Chile: Santillana

<http://becas-mexico.mx/becas/pronabes-manutencion/?gclid=CMjBIMPgrs4CFQgPaQodch0NIq> extraído 04 de agosto **2016**

Perspectivas de la Reforma Educativa: desde la opinión de los actores educativos

Claudia E. Argüelles González

ahilin243_1@hotmail.com

Karen Guadalupe Ramírez Vera

karem120@hotmail.com

RESUMEN:

El presente trabajo aborda la temática “perspectivas de la reforma educativa en la educación secundaria: reflexiones de la práctica docente.” Esta investigación se realizó en la escuela Secundaria General “Gral. Heriberto Jara Corona” y su objetivo fundamental fue recabar, describir e interpretar información sobre la perspectiva que tienen los profesores de secundaria sobre la reforma educativa. La metodología seleccionada es de tipo cualitativa-etnográfica, que parte del estudio del entorno social de los sujetos para poder determinar el porqué de sus construcciones sociales; Las técnicas utilizadas para la recolección de datos, fueron la entrevistas a profundidad y el cuestionario; participaron en el estudio 10 profesores en servicio durante el ciclo escolar 2012-2013; la percepción, de los docentes se analizó desde la perspectiva de Pierre Bourdieu denominadas categorías de entendimiento profesoral, éstos son construidos en el espacio social de la escuela a partir de la configuración del campo escolar, de las posiciones y trayectorias de los agentes y del habitus como sistema de disposiciones que ahora se confronta con esta nueva experiencia.

PALABRAS CLAVES: perspectivas, reforma, educación, profesores

INTRODUCCIÓN

La educación es el elemento fundamental para el desarrollo de los países del orbe, y es por ello que están obligados a implementar cambios y transformaciones periódicas para alcanzar la mejora de su calidad educativa.

Una reforma educativa es un movimiento instituyente que emana principalmente de los gobiernos en el poder, que buscan establecer cambios académicos y administrativo en los distintos niveles escolares; los cuales, en muchas ocasiones; para los maestros, que son los protagonistas del proceso educativo, resulta una amenaza y se resisten a los cambios establecidos en la nueva propuesta.

Esta resistencia se puede deber a diversos factores: al desconocimiento de los nuevos enfoques pedagógicos, a los cambios administrativos y laborales que se pudieran dar a partir de la reforma, por desconocimiento de la propia propuesta, los métodos tradicionales de enseñanza que persisten y con frecuencia al anonimato que dichos protagonistas juegan en el diseño de las reformas.

En este contexto, la reciente reforma educativa en el nivel de secundaria en México (2006) que proponía como objetivo lograr la continuidad curricular y la articulación pedagógica y organizativa con los dos niveles escolares previos. Cuestión que llega al espacio escolar bajo un contexto social donde los profesores no terminan de

comprender el discurso institucional completo y continúan elaborando sus propias explicaciones sobre la reforma y sobre todo, sus propias estrategias profesionales para incorporar este discurso a su práctica educativa.

Cuestión que se vuelve a repetir con la nueva propuesta del presidente Peña Nieto (2012) donde se plantea que el servicio profesional docente consiste en el cumplimiento de la obligación de ofrecer una educación de calidad, que requiere el acceso de los maestros al sistema público y que su promoción y permanencia se realicen a través de procedimientos idóneos en relación con los fines de la educación.

Que se modifique el artículo 3o. constitucional, para establecer a nivel nacional las bases de creación de un servicio profesional docente que esté integrado por concursos de ingreso para los docentes y para la promoción a cargos con funciones de dirección y de supervisión en la educación básica y media superior que imparta el Estado.

En este sentido, la reforma propone que la ley reglamentaria del artículo 3o. constitucional fije los términos para el ingreso, la promoción y la permanencia en el servicio.

Los criterios para determinar la promoción deben corresponder, de manera efectiva, al mérito del maestro en su desempeño individual, además de asegurar la satisfacción de los requerimientos del perfil respectivo. Estos criterios deberán igualmente servir para el establecimiento del sistema de reconocimiento que resulte idóneo para el desarrollo profesional docente.

El diseño del sistema de reconocimiento para docentes en servicio debe basarse en un proceso de medición y evaluación justo y adecuado; los reconocimientos deben considerar la contribución de los docentes para mejorar el aprendizaje de los alumnos; deben reconocer y apoyar al docente en lo individual, al equipo de maestros en cada escuela y a la profesión en su conjunto, además de abarcar diversas dimensiones de motivación para el propio docente; deben considerar incentivos económicos y otros que muestren el aprecio social a los maestros, así como ofrecer mecanismos de retroalimentación y acceso al desarrollo profesional.

Que la evaluación tenga una elevada importancia y sea un instrumento poderoso para el mejoramiento de la educación. Evaluar es medir, analizar e identificar fortalezas y debilidades para producir un diálogo fructífero tendiente a la calidad y la equidad.

En la presente Iniciativa se propone que el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación tenga las atribuciones de evaluar el desempeño y resultados del Sistema Educativo Nacional en el ámbito de la educación preescolar, primaria, secundaria y media superior.

Para ese propósito es necesario dotar al Instituto de las facultades para diseñar y realizar las mediciones de los componentes, procesos y resultados del sistema; emitir los lineamientos a los que se sujetarán las autoridades educativas federal y locales para llevar a cabo las funciones de evaluación que les corresponden, y generar directrices para el mejoramiento educativo y para la equidad.

En este sentido, el trabajo se aborda desde la perspectiva que tienen los profesores de educación secundaria sobre la reforma educativa, haciendo la reflexión de su práctica docente; considerando para tal fin, la reflexión de Pierre Bourdieu (1987) sobre el ámbito educativo, que indica que los esquemas a los que les domina categorías de entendimiento profesoral, son construidos en el espacio social de la escuela a partir de la configuración del campo escolar, de las posiciones y trayectorias de los agentes y del habitus como sistema de disposiciones que ahora se confronta con esta nueva experiencia.

En tal aseveración expone que la noción de campo, junto con la de habitus y capital, es el concepto organizador; desde esta mirada, Pierre Bourdieu, explica que “en términos analíticos, un campo puede ser definido como una red o una configuración de relaciones objetivas entre posiciones. Estas posiciones están objetivamente definidas, en su existencia y en las determinaciones que imponen sobre sus ocupantes, agentes o instituciones, por su situación presente y potencial (sitios) en la estructura de distribución de especies del poder (o capital) cuya posesión ordena el acceso a ventajas específicas que están en juego en el campo...” (Bourdieu y Wacquant, 2008:134-135).

La escuela como campo de interacción, representa un espacio social en el que los agentes elaboran esquemas de percepción, de pensamiento y de acción que son constitutivos de lo que Pierre Bourdieu llama habitus. El campo escolar es un campo que se encuentra en una situación estable, se trata de un campo en el que las estrategias que los agentes utilizan para permanecer en él son siempre las mismas: seguir las reglas y convenciones de forma mecánica. Aunque Bourdieu (2007) señala que las reglas y convenciones tienen un grado de “selección y juicio”, el campo escolar no permite este proceso.

Se permanece en la escuela si se siguen las reglas y si eso sucede, es posible obtener mayor capital (simbólico). El capital, según Bourdieu, son los recursos puestos en el juego, estos recursos pueden ser económicos, culturales, sociales y es el capital lo que decide el éxito en el juego.

La reforma educativa en el campo escolar ha constituido un elemento más de dominación de los agentes, en este caso me refiero los maestros, quienes a través de la revisión de planeaciones de clase, de asistencia a cursos de actualización, de prácticas educativas basadas en proyectos escolares y de múltiples exigencias relacionadas con concursos, pruebas estandarizadas y actividades de apoyo a una vida saludable, con valores y libre de adicciones, entre otras, dirigidas a los alumnos, los maestros buscan posicionarse en el espacio escolar.

Bourdieu compara el campo con un juego, aunque en el campo si existen reglas o regularidades no explícitas. De manera que se está en juego, en una competencia y como en todo juego, se tienen cartas de triunfo, cartas cuyo valor representa el capital (económico, social, cultural), es decir, se trata de cartas válidas para el juego y eficaces en el campo. La escuela como campo escolar está configurado por las posiciones que los agentes tienen en él: los maestros, el director, el subdirector, los orientadores, los alumnos, las familias.

En este caso me interesa la posición que los maestros juegan a partir de una innovación que llega a las escuelas y que representa el objeto del juego. A partir de ella los maestros juegan a la reforma, se posicionan en torno a ella, la utilizan y construyen esquemas de percepción y apreciación acerca de la misma.

En el campo escolar, los maestros juegan a partir de su habitus, al que Bourdieu (2009: 86) define como un “sistema de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas, dispuestas a funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principios generadores y organizadores de prácticas y de representaciones”. El habitus es producto de la historia personal y se confronta permanentemente con experiencias nuevas y por lo tanto, es afectado por ellas, de ahí que sea permanente, pero no inmutable.

El habitus permite al maestro pensar en un cálculo estratégico que lo lleva a saber de una u otra manera las oportunidades que tiene en el campo-juego a partir de lo que haga o no haga, de lo que diga o no diga. De aquí se derivan sus prácticas, el mundo práctico que, a decir de Bourdieu (2009), se constituye en la relación con el habitus.

Bourdieu (2007) plantea que los profesores construyen categorías de percepción y apreciación para formarse imágenes acerca de sus alumnos. Los maestros producen prácticas educativas orientadas por estas categorías, lo que genera que éstos, como agentes del campo escolar, ocupen posiciones semejantes y sean situados y sometidos por las autoridades educativas, a condicionamientos semejantes.

De ahí que puedan tener disposiciones e intereses semejantes y por lo tanto, producir prácticas semejantes, y en todo caso, también construyen categorías de entendimiento semejantes.

A decir de Popkewitz (1997), las reformas manifiestan el cambio que ha de sufrir el espacio escolar y este cambio social representa un intento de comprensión de las formas tradicionales de interactuar en ese espacio, cosa que no garantiza las transformaciones en la vida de los agentes. La escuela es un lugar en el que los agentes construyen ritos, tejen vínculos y filiaciones simbólicas, despliegan tradiciones lingüísticas y culturales con los otros y con el mundo. Los maestros son agentes que forman parte de este espacio social y construyen desde aquí representaciones de la realidad.

SUSTENTACIÓN

Método

El presente trabajo es de corte cualitativo y se apoya en el método etnográfico cuya intencionalidad es mostrar los acontecimientos de la vida de un grupo. Desde tal perspectiva, el presente estudio busca conocer la representación social de la reforma educativa, vista desde los integrantes de la comunidad docente de la Escuela secundaria número 1 “Heriberto Jara Corona” de Poza Rica, Veracruz; Para ello se seleccionó a 10 profesores frente a grupo de los distintos grados y grupos escolares.

La metodología cualitativa surge como reacción a la metodología cuantitativa, a la que considera insuficiente para dar cuentas de una realidad dinámica y no estática; esta metodología se caracteriza por ser flexible y adaptable a cada situación concreta de investigación.

De manera sintética, pueden señalarse entre sus características principales las siguientes: según Spradley y McCurdy, (1972), define la etnografía como “una descripción o reconstrucción analítica de escenarios culturales intactos”, para Wilson (1977) la etnografía es “un proceso, una forma de estudiar la vida humana”, Spradley (1980) puntualiza que “Es el registro del conocimiento cultural”. Porque en este tipo de estudios lo que dicen los sujetos participantes es de suma importancia porque ellos son los que habitan la realidad y la pueden construir a partir de su propia simbología lingüística y cultural.

Técnicas

Para poder obtener la información necesaria se utilizaron las siguientes técnicas: la entrevista y el cuestionario; la primera, porque es una técnica que consiste en interrogar directamente a una o varias personas con el fin de obtener información sobre problemas que tienen una repercusión social, con la posibilidad de cambiar o improvisar preguntas. (UNAM, 1988).

El cuestionario es un instrumento utilizado en la investigación social que consta de una serie de preguntas rígidas, generalmente escritas, cuyas respuestas son susceptibles de arrojar información sobre ciertos hechos sociales. (Selltiz, 1965).

Así mismo se utilizaron materiales como: hojas, grabadora, computadora y poder llevar acabo la realización de este trabajo.

Procedimiento

El procediendo de llevo acabo de la siguiente manera, se tenía predeterminada una entrevista y la aplicaron cuestionarios, con una totalidad de 10 docentes de diferentes grados y grupos de la Escuela Secundaria General. General Heriberto Jara Corona, estos docentes para poder participar en la investigación, deberían de

cubrir los siguientes criterios de elección: ser profesores en servicio en el nivel de secundaria y conocer el contenido de la reforma educativa.

Con la información obtenida a través de las entrevistas y cuestionarios realizados, se procedió a la transcripción de las opiniones vertidas por los educadores y la construcción de las categorías analíticas, que nos permitieron delimitar conceptualmente el estudio y comprobarlo a través del proceso de triangulación.

RESULTADOS

Los resultados obtenidos de la investigación “perspectivas de la reforma educativa en educación secundaria: reflexiones de la práctica docente.” son los siguientes: los docentes manifiestan conocimiento de la reforma educativa, mas sin embargo no se ha analizado en su totalidad, reflexionan que más que una reforma educativa es una reforma laboral ya que afecta directamente al docente en su práctica profesional, se piensa que la reforma educativa genera ventajas en algunas cuestiones, pues los maestros preparados podrán continuar satisfactoriamente en su práctica docente, o si bien es cierto se ganaran su lugar mediante un examen, lo cual no tienen miedo a ser evaluados porque están convencidos de la capacidad que poseen, pero por afín se sabe que la corrupción sigue latente, y seguirá repercutiendo en este aspecto.

Así también se canalizan ciertas debilidades, pues los docentes afirman que se debe empezar a reestructurar los planes y programas, los estándares curriculares y empezar analizando las cuestiones de infraestructura y condiciones de cada institución de México, y no basarse en otros países pues se deben analizar los contextos a los cuales el docente vive día a día su práctica docente, entender y valorar toda esta cuestión, pues se busca la mejora de la educación y me mejorara a través del trabajo colaborativo entre gobierno, escuela, maestros, alumnos y padres de familia.

Por consiguiente se afirma que la reforma educativa es apropiada para el aspecto profesional, mas sin embargo en el aspecto laboral está por verse ya que hace falta la motivación para el docente y los estándares de calidad y desarrollo.

La reforma educativa va a favorecer a nivel profesional al que tenga mejor preparación y capacitación, pues todo será por medio de un examen y tendrá mayores y mejores oportunidades y va afectar a aquellos docentes que no demuestren sus habilidades y capacidades, sin bien es cierto las reforman van y viene y un docente innovador lo es a partir de su práctica profesional.

Es por ello que solo se retoman aspectos pues no hay un cambio total, y se visualiza con mejor personal calificado para las escuelas, pues pretende ser muy selectiva ya que tendrán oportunidades los docentes que estén en actualizaciones constantes, por lo contrario los docentes que no se actualicen vivirán con incertidumbre ante lo

desconocido, la reforma educativa tiene fines laborales, lo cual se debe reafirmar primero las condiciones de quienes integran el sistema, ya que la reforma se visualiza como buena porque tendrá trabajo el que mejor esté capacitado, pues se hará a través de una selección, por consiguiente la reforma educativa no ayudara por si sola a mejorar la educación en México, como se mencionó anteriormente debe ser un trabajo colaborativo, pues todos son un engranaje y todos debe estar interrelacionados para tener resultados positivos ante la reforma, y revalorar todas las cuestiones, tanto capital, infraestructura y demás, para ayudar a que esto funcione y lograr un cambio verdadero.

DISCUSIÓN

La reforma de educación es una innovación que ha llegado a las escuelas como una política educativa que busca cambiar los esquemas comunes de pensamiento social en torno a las “viejas formas de enseñanza”.

Desde entonces, los maestros han venido construyendo representaciones sociales y esquemas de entendimiento acerca de ella, cada uno se ha apropiado de forma específica de informaciones y saberes en torno a la misma. Al mismo tiempo han retenido elementos de información y han rechazado los que nos les son útiles o que no encajan en sus prácticas.

Estos esquemas de entendimiento profesoral son los que habría que analizar para evidenciar que posiblemente el fracaso de las reformas educativas no se deba precisamente a la falta de preparación o de disposición de los agentes, sino a las formas en las que estos perciben y aprecian dichas reformas.

Es por ello que se debe de dar capacitación a los docentes acerca de todo lo que emane de la nueva reforma, ya que muchos docentes están con incertidumbre a lo desconocido y de que posiblemente va a pasar.

REFERENCIAS

- Bourdieu, Pierre (2007). Cosas dichas, Argentina, Gedisa.
- Latapí, Pablo (2004). “La política educativa del Estado mexicano desde 1992”, Investigación Educativa, 6 (2). Recuperado en:
<http://redie.uabc.mx/vol6no2/contenido-latapi.html>
<http://peducativas.blogspot.mx/2011/08/concepto-de-educacion-de-paulo-freire.html>.
- Ornelas, Carlos (2008). Política, poder y pupitres. Crítica al nuevo federalismo educativo, México, Siglo XXI.
- Popkewitz, Th. S. (1997). Sociología política de las reformas educativas, Madrid, Morata.

Quiroz, Rafael (1998). "La reforma de 1993 de la Educación Secundaria en México: nuevo currículum y prácticas de enseñanza".
<http://www.presidencia.gob.mx/wp-content/uploads/2013/02/Reforma-Educativa.pdf>

Música y Pintura, un acompañamiento hacia la inclusión social

Ana Laura Domínguez Anguiano

laura_da9@hotmail.com

Ana Genoveva Martínez de la Cueva Astigarraga

ana_delacueva@uaem.mx

Jasond Alejandro Quetzalcóatl Parra Cárdenas

jasonddparra@hotmail.com

RESUMEN:

El siguiente trabajo explora a la mediación artística como una herramienta para la consecución de la inclusión social de los estudiantes con diversidad funcional, del Centro Educativo de Atención a la Diversidad CEADI, de Cuernavaca Morelos, en el transcurso del año 2015 y el primer semestre del 2016. El trabajo se divide en dos momentos, se inicia con una investigación documental, relacionada con recabar información sobre la inclusión social de grupos vulnerables, la diversidad funcional y el binomio de arte y educación, como medio de inclusión; en un segundo momento, se diseña y se pone en marcha una intervención educativa, sustentada en los resultados de la investigación documental, la cual, tiene como objetivo acompañar a los estudiantes del CEADI hacia su inclusión social, mejorando con ello su calidad de vida. La siguiente investigación e intervención, radica en el empoderamiento de los estudiantes con diversidad funcional, mediante su participación en talleres de Música y Pintura; ofreciendo una alternativa innovadora para la consecución de la inclusión social. La estrategia promueve un espacio de encuentro personal para los estudiantes, acompañando y armonizando su diversidad funcional con las manifestaciones artísticas de su sociedad, de las cuales, en un principio se encontraban distantes. Los resultados obtenidos fueron alentadores, debido a que los estudiantes del CEADI encontraron en la música y la pintura, una forma de expresión distinta, en la cual se valora su individualidad con todas sus características.

PALABRAS CLAVES: Inclusión social, mediación artística, diversidad funcional, empoderamiento.

INTRODUCCIÓN

La expresión es una dimensión y un derecho fundamental de las personas, una extensión de lo humano hacia la realidad del mundo. La expresión artística debe ser una vía privilegiada para que todos, y de manera particular, quienes afrontan situaciones de exclusión y vulnerabilidad, desarrollen sentidos de pertenencia; logrando conexión entre el mundo de las emociones con el mundo real, al plasmar en él sus sentimientos e ideas.

En el siguiente trabajo se relata el sustento teórico y la metodología empleada en *Música y Pintura, un acompañamiento hacia la inclusión social*. La investigación parte de una exploración sobre la diversidad funcional y su relación con la inclusión social, para después proponer una intervención educativa, la cual fue realizada en el transcurso del año 2015; en un segundo momento, la puesta en marcha de la intervención se llevó a cabo de enero a mayo de 2016.

La educación debe ser práctica y reflexión, como lo indica el maestro Paulo Freire; por lo que la investigación sobre la actividad artística como medio para la inclusión social, no paró en la parte teórica, ya que se formuló un modelo de intervención para concretar una nueva alternativa de acompañamiento inclusivo. El trabajo a continuación presentado, se centra en la impartición de talleres de música y pintura en el Centro Educativo de Atención a la Diversidad CEADI, de Cuernavaca Morelos, constituyendo una experiencia diferente de enseñanza y aprendizaje para los cuarenta y seis estudiantes del centro, los cuales oscilan entre los cinco y veintitrés años de edad, mismos que tradicionalmente han estado alejados o excluidos de estas actividades artísticas.

En esta experiencia educativa, se empleó al arte como un medio y no como un fin, utilizándolo como método para la consecución de inclusión social con la mediación artística. En esta intervención, el arte se convierte en una herramienta para la recreación de la expresión, la reinserción y la transformación social. *Música y Pintura, un acompañamiento hacia la inclusión social*, contrarresta la exclusión de los estudiantes con diversidad funcional en el campo artístico, puesto que al participar en los talleres, encontraron una forma de existencia distinta, armonizando su diversidad con el arte; lo que permitió que se adentraran a la sociedad en la que viven, al ser partícipes de ella, mediante las manifestaciones artísticas con las cuales se empoderaron.

La educación como factor fundamental en la recreación de la sociedad debe dotar a los individuos de capacidades que les permitan tener una mejor calidad de vida. Los talleres aquí propuestos, incluyen y acercan al arte como un medio de expresión, de encuentro con el entorno y con el propio ser; aceptándolo tal como es, valorando la diversidad funcional de las personas que se encuentran en situación de exclusión, al encumbrarlos al sitio en donde se mide y se siente la sensibilidad, la creatividad, los valores y la libertad.

SUSTENTACIÓN

El fundamento de *Música y Pintura, un acompañamiento hacia la inclusión social*, estriba en la diversidad funcional de los estudiantes que pertenecen al CEADI, los cuales se encuentran en una situación de exclusión en lo referente al acceso a la cultura de la sociedad en la que viven. La cultura es fundamental en el desarrollo de toda persona, en su primera acepción, es toda manifestación humana, un concepto general, medular y el cual se encarga de contagiar humanidad a su paso. La cultura, es la herramienta para llevar al individuo desde su condición de existencia primaria y básica, hacia una condición de mejor calidad de vida.

La acción de incluir se basa en englobar a alguien dentro de un espacio o circunstancia particular ya existente. El término inclusión social se utiliza en relación

con situaciones en las cuales se incluye a grupos vulnerables específicos, como lo son los estudiantes del CEADI, a beneficios sociales, siendo el arte uno de ellos.

La inclusión social tiene que ver con el trabajo realizado para asegurar que sectores de la población no queden fuera de ésta, evitando que entren en una dinámica de olvido y exclusión. La inclusión social significa integrar a la vida en comunidad a todos sus miembros, sin importar su origen, condición económica, pensamiento o diversidad funcional.

La inclusión social supone no sólo el reconocimiento de los derechos de todos los seres humanos, sus necesidades sociales y el acceso a los satisfactores para cubrir éstas. También exige prever otro tipo de necesidades, las personales, como son la confirmación del ser (identidad) y la pertenencia a su grupo social (Amelia, 2010).

La inclusión no se limita a ofrecer empleo a todos, casas, servicios de salud o educación; ésta debe abarcar más, abrazar todas las necesidades del ser humano, generar oportunidades para conseguir la expresión de los sujetos, accediendo con ello a una vida en sociedad de mayor calidad y con un desarrollo humano íntegro. Las personas en situación de exclusión deben y pueden participar activamente en la cultura, consiguiéndolo mediante el arte, siendo éste un acompañante inclusivo.

La búsqueda de la inclusión, representa un impulso fundamental para la consecución de una educación de calidad para todos, ya que hay muchos niños y niñas, además de aquellos con diversidad funcional, que tienen negado este derecho (Blanco G. , 2006). La UNESCO indica que la inclusión está relacionada con el acceso, la participación y los logros de todos los estudiantes, con especial énfasis en aquellos que están en riesgo de ser excluidos o marginados, por diferentes razones (Blanco R. , 2008).

La igualdad de oportunidades es un principio compartido y una aspiración generalizada en nuestras sociedades. Para las personas con diversidad funcional, el principio se ha traducido en la lucha contra la discriminación y en la búsqueda de cubrir satisfactoriamente todas las esferas de su vida (Gálvez, 2009). Actualmente, surge la necesidad de otorgar oportunidades inclusivas para los estudiantes con diversidad funcional dentro de lo relacionado al ámbito artístico, para con ello valorar sus manifestaciones, ofrecerles un espacio de encuentro con sí mismos y otorgar un espacio de expresión como lo es la música y la pintura.

La diversidad funcional

El concepto “diversidad funcional” surge en 2005 y fue promovido por la comunidad virtual que el movimiento por una Vida Independiente español creó en Internet en 2001, el Foro de Vida Independiente. Este término pretende suprimir las nomenclaturas negativas que se han aplicado tradicionalmente a las personas con discapacidad. Es una clasificación que no se inscribe en una carencia, sino que lo que señala es un desenvolvimiento cotidiano, una funcionalidad, diferente a lo que se

considera usual; y se asume que esa condición diversa, implica discriminación y que no es la peculiaridad fisiológica, sino el entorno social el que la produce (Rodríguez Díaz, 2010).

La diversidad funcional contiene una carga ideológica, que busca la comprensión de una realidad social comúnmente denominada “discapacidad”; y lo hace con clara pretensión emancipadora (Díaz & Ferreira, 2010). Este término busca una transformación de las personas que se encuentran condenadas a la exclusión social, y a partir de éste, se les otorga la libertad de existir en el mundo valorando su diversidad.

La educación y el arte como medio para la inclusión social.

Existen varias esferas de la realidad social en la que es necesario incluir a grupos vulnerables, como lo son las personas con diversidad funcional. Nuestra intervención promueve a la educación y al arte como medio para la consecución de la inclusión social.

La ONU indica que se debe buscar que las personas con diversidad funcional se integren y puedan participar en las actividades culturales en condiciones de igualdad. Para ello se invita a que este grupo vulnerable tenga oportunidad de utilizar su capacidad creadora, artística e intelectual, no solamente para su propio beneficio, sino también para enriquecer a su comunidad (Art. 10°, Normas Uniformes, ONU, 1994).

Paulo Freire señala que la lectura y relectura del mundo, encaminan hacia la evolución (Bernal, 1997). El conocer implica la estructuración de nuevas tendencias que permitan observar y analizar el mundo desde amplias perspectivas, desde una óptica que reconozca la apertura y el valor justo a todos los seres, colocándolos como parte y actores de la vida (Accorinti, 2002).

Dentro de la inclusión social debemos agrupar a las actitudes, las estrategias y las tendencias que propongan vincular a las personas de distintos sectores a las manifestaciones culturales de la comunidad a la cual pertenecen, buscando generar espacios para que los individuos excluidos contribuyan aportando sus talentos y que al mismo tiempo obtengan una respuesta por parte de la sociedad. El derecho a la educación va mucho más allá del acceso, aunque es un primer paso, ya que exige que ésta sea de calidad y logre que todas las personas desarrollen al máximo sus múltiples talentos y capacidades.

Un aspecto clave de la inclusión es conseguir la plena participación de todas las personas en las diferentes esferas de la vida humana, encontrándose en ellas la posibilidad de apropiarse de las manifestaciones artísticas de la sociedad. Actualmente la exclusión va más allá de la pobreza, ya que tiene que ver con la dificultad de desarrollarse como persona y la ausencia de participación en la sociedad y en sus manifestaciones culturales. La educación es un bien común

específicamente humano que surge de la necesidad de desarrollarse como tal, por ello todas las personas sin excepción tienen derecho a ella (Blanco G. , 2006).

Todas las personas tienen más posibilidades de desarrollarse como tales si tienen la oportunidad de participar junto con los otros en las distintas actividades de la vida humana. Como señala Fernando Savater, la relación con otros seres humanos es fundamental para desarrollar la humanidad. Ésta es una forma de relación simbólica, y los seres simbólicos estamos destinados a desarrollar nuestras posibilidades en relación con los otros (Blanco G. , 2006).

Los vínculos entre el arte y la educación se han retomado a lo largo de la historia del ser humano, en esta intervención se observa al arte y la educación como las herramientas para concretar inclusión social.

Nelson Goodman (1906-1998) estudió la relación entre arte y conocimiento, desde la parte simbólica. Postula que los individuos pueden asimilar su realidad y transformarla por medio del arte, lo cual es retomado en este trabajo, ya que tanto la música como la pintura consideramos que son el medio para el encuentro con sí mismo y para la posterior asimilación de la realidad. Rudolf Arnheim (1904-2007) psicólogo gestáltico alemán, refiere al arte como una actividad que ayuda a localizarse en la compleja realidad, postula que la educación y el arte poseen una relación intrínseca (Rudolf, 1993).

La mediación artística

En este trabajo se contextualiza la mediación artística en nuestro país, ya que este enfoque innovador fue desarrollado en España (González, 2010). La mediación artística a través de esta intervención, es de suma importancia debido a que su ejecución es una herramienta que posibilita a la comunidad del CEADI, su inclusión a la sociedad.

La mediación artística es el punto de partida para la organización de los talleres. (González, 2010) plantea que ésta es denominada así, porque el arte se vuelve una herramienta. En la mediación artística se valoran las creaciones finales, pero no es lo más importante; lo que impacta en la vida de las personas en situación de vulnerabilidad, es lo que la experiencia artística promueve o posibilita, las ventanas que abre, los recorridos personales que propone, los procesos que facilita y la libertad que otorga.

El objetivo de la mediación artística es ser una herramienta para la inserción y la transformación social. Uno de sus aspectos fundamentales es que no trabaja a partir de los problemas, sino que lo hace a partir de la parte creativa del sujeto. Se valoran las capacidades y diversidad de cada persona y se trabaja en base a ello, lo que permite la aceptación y asimilación de las condiciones que presentan los individuos que serán incluidos socialmente; para después de esa asimilación, localizarse en la

realidad social y empoderarse con las manifestaciones culturales de los grupos en los que están inmersos, sin importar su diversidad funcional.

La expresión artística cumple dos roles sustanciales para la inclusión social de personas con diversidad funcional. En primera instancia, es la práctica de estrategias de sensibilización, información y formación en torno a la diversidad funcional, con lo cual se contribuye a la erradicación de prejuicios y estereotipos que circulan en la cotidianidad popular respecto a este sector de la población. Su segundo cometido es ser un espacio legítimo de expresión de y para las personas con estas características (Botero Alvarez, 2014).

Metodología

¿La música y la pintura pueden ser utilizadas como medios para empoderar a estudiantes con diversidad funcional que se encuentran lejos de estas manifestaciones artísticas, y gracias a este empoderamiento acompañarlos a la inclusión social?

La metodología de *Música y Pintura, un acompañamiento hacia la inclusión social* se centra en dos momentos, ya que en primera instancia se diagnosticó y evaluó la situación de los estudiantes del Centro Educativo de Atención a la Diversidad, para después de ello diseñar y ejecutar una intervención educativa. El objetivo fue encontrar un medio para acompañar a los estudiantes del CEADI hacia su inclusión social y la mejora de su calidad de vida, la búsqueda localizó al arte como el mejor acompañante para conseguir inclusión social en este caso.

Investigación documental

En primer lugar la investigación y el diagnóstico sobre la diversidad funcional en el CEADI, se realizó de enero a diciembre de 2015, pesquisa que consistió en entrevistas a estudiantes, padres de familia, profesores y directores del Centro Educativo; además de una investigación documental sobre la diversidad funcional y discapacidad, así como la relación entre arte y educación, la mediación artística y la inclusión social.

Se utilizaron técnicas cualitativas (entrevistas semi-estructuradas) para la obtención de datos, así también se investigó lo referente a la actualidad de educación especial en nuestro país y la oferta de espacios culturales para personas en situación de exclusión social.

Actividades realizadas

-Recopilación de información primaria: Se abordaron trabajos actuales sobre inclusión social por medio del arte, en cuanto a lo referente a las esferas en las que se puede ampliar la inclusión social, lo cual dirigió la investigación hacia la mediación artística, su teoría y su práctica.

-Recopilación y organización de información secundaria: Se reunió evidencia nacional e internacional referente a la diversidad funcional en general.

-Entrevistas a profundidad o semiestructurada: Mediante esta técnica de investigación social, se realizaron conversaciones a partir de pautas establecidas y diseñadas con anterioridad. Los entrevistados fueron expertos en los temas de los cuales se quería indagar: La Directora del CEADI (Dra. En educación especial), la Coordinadora Académica del Centro (Lic. en Comunicación Humana), los 5 profesores del CEADI (Psicólogos y Licenciados en Comunicación Humana), Docentes universitarios (Lic. en Comunicación Humana y Dr. en Educación), Pintores Profesionales y Músicos Profesionales.

Cabe mencionar que nunca se propuso como meta de esta intervención un fin terapéutico, sino que en todo momento el objetivo fue la búsqueda de un medio para acompañar a los estudiantes del CEADI hacia su inclusión social y mejora de su calidad de vida mediante el arte. Posterior al primer momento de investigación y con los resultados de la misma, se considera que la mediación artística cumplía como herramienta para concretar la inclusión social de los estudiantes de mencionado centro.

Intervención educativa

En un segundo momento, se diseñó una intervención con las estrategias que se consiguieron en la investigación, utilizando la música y la pintura como manifestaciones artísticas acompañantes y que ayudan a la inclusión social.

La intervención comprendió de enero a mayo de 2016 y tuvo como objetivo utilizar la música y pintura como mediadores artísticos, a fin de lograr la inclusión social de los estudiantes con diversidad funcional; propiciando un espacio de aprendizaje, distracción, creación, diversión y libertad.

Estrategias utilizadas

Se presentó la Música y la Pintura como manifestaciones artísticas de la sociedad en la que viven, entendiéndolas como medios expresivos, armonizando sus características y su existencia con éstas.

Pintura

- Conocer los materiales de trabajo
- Los colores en la realidad, primarios y secundarios
- La diversidad funcional y la combinación de colores
- Pintura dactilar, valorando mi cuerpo con sus características
- Las texturas del mundo
- La luz y la sombra, siempre presentes en la realidad
- La fantasía y la realidad

Música

- Ejercicios de relajación corporal, respiración y meditación

- Manejo de la voz y el cuerpo, emulando sonidos de la vida cotidiana y la naturaleza
- Utilización de instrumentos musicales, todos somos distintos
- Técnicas vocales
- Ritmo y sonido en relación con mi cuerpo
- Interpretación de canciones

Se brindó un espacio de inclusión en donde se otorgaron momentos de formación educativa, enriquecimiento personal y social a los estudiantes del CEADI, mediante los talleres de Música y Pintura. Buscando potenciar la experiencia artística como forma de desarrollo integral, favoreciendo la igualdad en el acceso al arte para los niños, niñas y jóvenes sin importar su diversidad funcional.

RESULTADOS

La investigación trajo como resultado que se conciba al arte como una herramienta de transformación social, empleándole para empoderar a los estudiantes del CEADI, mediante las manifestaciones artísticas. Mostrando a la música y pintura como medio de expresión de los seres humanos, sin importar su condición y argumentándola como un espacio en el que todos pueden desarrollar habilidades valorando las características individuales de cada estudiante.

Para conseguir los resultados de la intervención, se entrevistó a los padres de familia, maestros y directivos del CEADI. Algunos de los resultados son los siguientes:

- Motivó la socialización y la participación de los estudiantes mediante los talleres de la intervención, creando un ambiente de respeto y armonía; lo cual mejoró el nivel de confianza y autonomía de los participantes.
- Los estudiantes conocieron y aprendieron mediante el arte sobre su propio cuerpo, al emplearlo como medio de expresión y acción de sus posibilidades motrices y de relación con los demás, fortaleciendo así la concentración, la comunicación y la relajación.
- Los estudiantes del CEADI se encontraron con la posibilidad de disfrutar y sentirse parte de los bienes culturales de la sociedad a la que pertenecen, interesándose en ampliar sus particulares horizontes de desarrollo humano y artístico, al conocer las manifestaciones culturales de su sociedad. Cada estudiante descubrió sus posibilidades artísticas, profundizando en sus creaciones y apoderándose de formas de expresión distintas a las que tienen acceso. Gracias a este empoderamiento compartieron ideas y vivencias personales a través de la música y la pintura, contrastándolas con la realidad social que se vive.

En la etapa final de la intervención educativa, las pinturas creadas a lo largo del curso se expusieron en la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, así también, se presentaron los participantes del taller de Música. Esta actividad permitió dar paso a la apropiación de espacios culturales a los que no tienen acceso los

grupos excluidos, por lo que cerró perfectamente el círculo que se propuso este trabajo.

CONCLUSIONES

La cultura no es únicamente un producto estético, sino que también es inalienable al crecimiento y mejoramiento de una sociedad y debe desplegarse en todos los individuos a lo largo de las etapas de la vida. La educación basada en la actividad artística que se les brindó a los estudiantes del CEADI, propició que su vida cotidiana sea más sensible, inteligente, humana, y con esos valores agregados, podrán esparcir sus nuevos conocimientos culturales en su entorno, apoyando su inclusión en la sociedad.

La cultura artística es la herramienta para llegar a la sensibilidad, ya que es resultado del cúmulo de conocimientos adquiridos por medio del arte. El arte entendido como toda actividad mediante la cual el ser humano expresa ideas, emociones y sentimientos, a través de recursos plásticos, lingüísticos, sonoros o corporales.

Es justamente con el arte y la educación, los medios por los cuales se logra humanizar, cuando la educación deja a un lado lo individual y se vuelve social y con ello sensible, ya que con una educación generadora de mayor producción espiritual, se logra un impacto en las relaciones humanas. Al educar por medio de la cultura artística a este grupo de estudiantes con diversidad funcional, se fortaleció su espíritu, se les acompañó con seguridad en su vida diaria, permitiendo una mejor integración en su familia, su colonia, su comunidad y su sociedad.

Por último como lo dijo el maestro Freire “A los desaharrapados del mundo y a quienes descubriéndose en ellos, con ellos sufren y con ellos luchan”, es necesario en la actual realidad, valorar a los grupos vulnerables y buscar soluciones a sus situaciones, ya que la educación debe abrazar a todos los seres humanos y otorgarles esperanza. Es de vital importancia ligar a la cultura artística con la educación, ya que una educación sin acercamiento a la sensibilidad del arte, no es educación, se contradice en su principio básico de enriquecer el espíritu, de agrandar el alma.

BIBLIOGRAFÍA

- Amelia, B. B. (2010). El trabajo colaborativo y la inclusión social. *Revista de Innovación Educativa*.
- Bernal, A. O. (1997). Paulo Freire y la psicosociopedagogía de la liberación. *Psicothema*, 671-688.

- Blanco, G. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. . *Reice: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*.
- Blanco, R. (2008). La educación inclusiva: el camino hacia el futuro. . *In Conferencia Internacional de Educación*, (págs. 5-14). Ginebra.
- Botero Alvarez, M. (2014). La inclusión, mediante el arte, de personas con diversidad funcional. *AULARIA, REVISTA DIGITAL DE COMUNICACIÓN*, 2.
- Díaz, S. R., & Ferreira, M. A. (2010). Diversidad funcional: Sobre lo normal y lo patológico en torno a la condición social de la dis-capacidad/Functional Diversity: about the normal and the pathological around dis-ability social condition. *Cuadernos de Relaciones Laborales*,, 151-166.
- Gálvez, I. E. (2009). La inclusión social y laboral de las personas con discapacidad intelectual mediante los programas de empleo con apoyo. Un reto para la Orientación= Social and labour inclusion of people with intellectual disability through supported employment programs. *REOP-Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*,, 135-146.
- González Moreno, A., Usán, S., & Criado, C. (2013). Transitando identidades. La mediación artística en el proceso de rehabilitación de personas con problemas de adicciones. *Cuadernos de trabajo social*, 26(2), 445-454.
- González, A. M. (2010). La mediación artística: un modelo de educación artística para la intervención social a través del arte. *Revista Iberoamericana de educación*.
- Rodríguez Díaz, S. &. (2010). "Desde la dis-capacidad hacia la diversidad funcional. Un ejercicio de dis-normalización.". *Revista Internacional de Sociología*, 289-309.
- Rudolf, A. (1993). *Consideraciones sobre la educación artística*. Barcelona: Paidós.

Representaciones sociales sobre la violencia escolar en la Educación Básica: el caso de tres primarias en León, Guanajuato

Fortunata Sánchez Virelas
fosavi72@hotmail.com
Hermelinda Rayas Rocha
Juan Alonso Quezada Hernández

RESUMEN:

El siguiente trabajo presenta las estrategias metodológicas que se siguieron durante la investigación realizada en tres escuelas primarias ubicadas en la ciudad de León Guanajuato, en las que se indagaron las percepciones que tienen los actores escolares sobre la violencia al interior de las instituciones educativas en cuestión.

En el proyecto participaron maestros de la Universidad Pedagógica Nacional de León (UPN-León), quienes de manera conjunta diseñaron los dispositivos para poder captar e interpretar las percepciones de la violencia escolar. La investigación es de carácter cualitativo, de corte etnográfico y transversal. La recopilación de información se llevó a cabo en un periodo de 10 meses en los que se acudió a los centros escolares tres veces por semana en diferentes horarios, trabajándose con grupos focales, realizando entrevistas informales y observaciones participantes.

En la investigación se trabajó en seminarios de discusión, la construcción de estrategias metodológicas, piloteo y aplicación final de los instrumentos.

Se articularon dos herramientas teóricas: una, las representaciones sociales, por medio de la cual pudimos obtener el conocimiento o sentido común de la comunidad. Dos, el pensamiento narrativo, a través del cual captamos los significados; es decir, a través de la narración de los actores escolares se interpretaron los significados de violencia al interior de la escuela, significados que comenzaron a dibujar ciertos patrones que nos permitieron identificar las representaciones sociales que los actores educativos tienen sobre la violencia.

PALABRAS CLAVE: Educación básica, violencia escolar, representaciones sociales, análisis narrativo.

SUSTENTACIÓN

Complejidad, Contexto y Cultura en la Indagación

La indagación de la violencia escolar se torna hoy en día en un reto metodológico y conceptual en el campo de la investigación educativa, pues los momentos histórico contextuales por los que atraviesa complejizan la percepción del fenómeno particular referido a lo escolar y por otro lado esa misma percepción, genera que se multipliquen los estudios sobre lo que se ha denominado violencia escolar desde perspectivas que fragmentan su comprensión, pues la mayoría de ellas poco o nada consideran los aspectos culturales de la comunidad o centro escolar donde se investiga la misma (Sánchez, et., al. 2013).

En los últimos 10 años, la violencia en nuestro país ha tomado una relevancia considerable dentro de la vida cotidiana de los mexicanos, la misma no solo corresponde a los hechos violentos que se difunden día con día en diarios impresos y programas televisivos principalmente, sino que los acontecimientos de violencia se han instalado en las mesas del comedor de sus habitantes, pues la mayoría han pasado por una situación de violencia o tiene en su círculo de amigos o familiares algún conocido que haya pasado por una situación de robo, secuestro, extorsión o hecho violento en las calles de la ciudad.

El Centro de Investigación para el Desarrollo AC (CIDAC), señala en su informe del 2013, sobre la situación de inseguridad del país “Durante la gestión de Felipe Calderón de 2007 a 2012, los homicidios dolosos per cápita aumentaron en más de 65%, mientras que los secuestros se incrementaron en 250% y las extorsiones en 94%¹. Para las zonas más afectadas, el conflicto se ha traducido en graves daños en el patrimonio de la ciudadanía. Observamos, por ejemplo, un aumento de 1,962% en robo de vehículos para Nuevo León” (p. 6).

Vivir la violencia social en una situación de temporalidad que parece que no termina, implica necesariamente que en la medida de que transcurre el tiempo vayamos dando vuelta a mirar necesariamente las diversas instituciones que configuran al Estado-Nación y dentro de las mismas comencemos a identificar elementos que se viven en contextos macro los vayamos identificando poco a poco en contextos mucho más micro (Bronfenbrenner, 1979), independientemente de la realidad, dinámica o culturas propias de estos, es decir, lo que sucede a nivel macro lo trasladamos a las situaciones de familia, a la violencia de las relaciones entre los vecinos y por ende a las propias situaciones de la escuela, independientemente de las causas que en cada uno de los contextos se den (Galtung, 2010).

Esta situación genera que dentro de la mayoría de los países se comience a tejer un fenómeno de indagación sobre la violencia escolar (Furlan, 2003, 2005), con conceptos que poco corresponden a los aspectos culturales y contextuales dentro de nuestro país.

Generalmente, origen de los conflictos escolares no se produce dentro de las instalaciones escolares sino en su entorno externo como la familia, los vecinos o la comunidad en general. De acuerdo con Vargas y Novoa (2005), al igual que en otros aspectos del desarrollo humano, los modelos de convivencia y de crianza imperantes en algunas culturas afectan de manera significativa el desarrollo de conductas hostiles o por el contrario favorecen el aprendizaje del auto control.

Entre los motivos que pueden influir en las conductas o comportamientos violentos de alumnos (Mendoza, 2011) se encuentran:

- Familias disfuncionales.

- Acciones incongruentes de los padres;
- Castigos físicos y/o emocionales exagerados o injustos;
- Alcoholismo y drogadicción;
- Violencia intrafamiliar.

Como observamos ingresar a los espacios escolares en este momento histórico, y con una perspectiva diferente a la que a impactado el escenario de la investigación, no corresponde solo a una mirada teórica diferenciada, sino a una formulación metodológica que ayude a dar cuenta de las situaciones que se viven dentro de los escenarios escolares, con a finalidad más que de convertirse en un elemento de denuncia, se convierta en una indagación que ayude a comprender desde la percepción de los actores educativos, lo que identifican como elementos de violencia dentro de las escuelas y que en base a ello podamos formular propuestas de intervención acordes con los propios sujetos de la acción educativa, padres, maestros, directivos y alumnos.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

¿Cuáles son las representaciones sociales de los actores educativos sobre la violencia escolar en la educación básica?

OBJETIVO GENERAL

Describir, analizar e interpretar las representaciones sociales de los actores educativos sobre la violencia escolar en la educación básica.

DISEÑO METODOLÓGICO

La Narrativa como herramienta metodológica

La metodología que se trabajó en esta investigación es “la narrativa”, pues ella reúne las artes verbales que dan cuenta de la experiencia concreta de la existencia humana, que ponen en movimiento las vivencias tal cual aparecen en el tiempo y en el espacio. Este género es común tanto a los universos orales como a los universos escritos. Como género de los universos orales, la narrativa comparte las propiedades que Ong identifica para las psicodinámicas de la oralidad: la cosificación de las palabras como generadoras de sucesos, la concepción de los hechos con base en su expresión formal, el carácter discontinuo y repetitivo de los contenidos, la ausencia de abstracción y sistematicidad el énfasis en cuestiones trascendentes, la imperiosa necesidad del contexto, la empatía entre el narrador y su auditorio y la disolución del yo individual en beneficio de la comprensión colectiva. La narración oral, de esta manera, implica que el lenguaje no es una simple contraseña del pensamiento, sino que encarna modos de acción (Ong, 1994).

El desafío de la narración (Bateson, 1994), se instala en su capacidad de reconocer la vitalidad de la experiencia: un auténtico ejercicio de reflexividad a gran escala. Identificar por medio de la narrativa los tramas de la condición humana, las experiencias relevantes o significativas que en ellos se configuraran y se recrean en el actuar diario significando y dando sentido una y otra vez no solo a raíz del pensamiento individual de los sujetos, sino a través de las relaciones con los otros, de los diálogos continuos con aquellos que forman parte de nuestra comunidad, de nuestro tejido social base, del colectivo sentido de construir historias, de formular y co-construir representaciones en el ir y venir cotidiano del actuar los roles, los guiones sociales construidos históricamente (Sánchez y Rodríguez, 2011).

Panorama general de lo realizado

Se realizaron 30 entrevistas, 132 registros de observación y 72 grabaciones de charlas informales en un periodo comprendido del febrero de 2013 a octubre de 2013, en las que participaron maestros, alumnos, padres de familia y directivos de tres escuelas primarias de la ciudad de León, Guanajuato. El propósito de estas actividades era recuperar la percepción social de la violencia escolar de los alumnos de educación básica. Para esta ponencia se retomara solamente una de las escuelas que se encuentra en los linderos de la ciudad, por lo que su comunidad confiere rasgos característicos de las relaciones semirurales aun prevalecientes en muchas partes de la República Mexicana.

Se retoman las narraciones realizadas en entrevistas y recorridos a la comunidad por parte de una observadora, a la par de las relatorías de dos observadores realizadas en la escuela primaria, teniendo como escenario principal el patio y los salones de clase.

La comunidad de “San Antonio del Monte”

Al parecer, San Antonio del Monte es considerado como una comunidad conflictiva, de ahí el conocerla como “Malagana”, la percepción los habitantes fuera de la comunidad como la de algunos miembros de la misma es que muchos de los padres de familia tienen una actitud renuente a la participación y responsabilidad colectiva. En relación al ámbito familiar, la mayoría de los papás no están con su familia, algunos porque están trabajando en Estados Unidos y otros por que fallecieron o simplemente se separaron, esto ocasiona desestabilidad económica en los hogares, además de que las mamás tengan que buscar un trabajo ya sea en casas haciendo aseo o en fábricas de zapato.

La mayoría de las mamás son muy jóvenes, ya que desde muy chicas se las “robaban” y entonces tenían que hacerse cargo de su hogar, así como cuidar a sus hijos.

Los papás que están en la comunidad se dedican a la cosecha ya que algunos cuentan con tierras para sembrar, otros son obreros y albañiles.

En los recorridos realizados por la zona se encontró que la comunidad es pequeña, pues cuenta con aproximadamente 5 calles mal planeadas, pues mientras las principales son anchas y simétricas las interiores pueden ser hasta pequeños callejones sin espacio para banqueta o peatones. Las casas se encuentran muy separadas unas de otras y en las orillas de la comunidad se van intercalando las que tienen sus propios sembradíos y/o establos, lo que permite que existan muchos lugares alejados y solitarios que se puedan prestar como puntos de reunión sin estar a la vista de la mayoría.

Cerca de la escuela se encuentran varios comercios, pequeñas tienditas donde se rumora se vende droga, destaca también un altar a la Santa Muerte donde “dicen” los vecinos “se ha ocultado un joven que asesino a una familia en Irapuato” (Entrevista a Vecina de la Comunidad).

Si tuviéramos que identificar elementos referidos a la percepción de inseguridad de los habitantes con respecto a lo señalado por CIDAC (2013), identificaríamos claramente cuatro de los ocho índices que señalan:

- 1.- Secuestro
- 2.- Extorsión
- 3.- Homicidio
- 4.- Robo

A la par que incorporaríamos otros tres que dentro de sus indicadores no aparecen, pero que partimos hacen referencia a situaciones más referidas a las grandes urbes que a las pequeñas comunidades semirurales:

- 1.- Vandalismo
- 2.- Drogadicción
- 3.- Prostitución

A continuación mostramos extractos de las narraciones que nos han compartido las vecinas de la comunidad de Malagana con respecto a las situaciones de violencia que en ella se viven:

“...hay otra casita que, que venden alcohol sin permiso, cerveza sin permiso, entonces también permitían entrar ahí a altas horas de la madrugada gritando tocando todos drogados ahí si se vendía un poco más de droga y también había otras dos o tres niñas que juntaban jovencitos temprano eran como las 7 o las 8 de la noche y recolectaban se podría decir que recolectaban jovencitos y en frente de la calle estaba una casa vacía nadie la estaba rentando nadie estaba viviendo ahí pues se los llevaban usted dirá pues este a prostituirse que mas y jovencitos de 14, 15 años, 16 años...” (Entrevista Vecina Comunidad, EVC).

“Por acá llego un grupo de Michoacán a rentar una granja que esta para dentro del rancho pero eran muchos hombres y en camionetas y algo que no era normal (...) y

ellos optaron por irse a rentar a otro lado, hace poquito hubo una persecución por aquí por la carretera era un secuestro de un empresario...” (EVC).

“Lo que se escuchaba siempre con las vecinas era que le robaron el tanque a fulanita, que le robaron esto, es que ya se metieron en el día este y robaron una computadora robaron esto y había muchos robos...” (EVC).

“...yo pienso que también todo esto ha venido, bueno todas estas formas de vida de drogadicción, alcoholismo viene siendo también desde el hogar un poco desde el hogar desde la inseguridad de los niños, el poco afecto que a veces los papás nos daban y todas esas inseguridades que tenemos a lo mejor eso provoca todo esto ahorita en la comunidad” (EVC).

Como podemos observar a través de las representaciones que las vecinas realizan de la comunidad podemos identificar la necesidad de construcciones de marcos sociales que permitan entender la realidad, la complejidad de esta generando procesos intersubjetivos provenientes de las relaciones con los otros, de las acciones que estos otros despliegan en referencia a situaciones y contextos específicos.

Uno de los planteamientos que más se ha explotado en relación a las situaciones de violencia social es el referido a que esta impacta de manera contundente dentro de los escenarios escolares, acá la contundencia quizá se encuentra más en el supuesto que en las razones y evidencia que se ha dado al respecto, baste revisar dicho planteamiento donde nuevamente se hace vacío de elementos contextuales y culturales, donde se presentan o se refieren las situaciones de violencia, por lo que consideramos importante reflexionar al respecto, pues si vamos desglosando las “situaciones de violencia” que a diario se presentan dentro de los diarios o noticieros televisivos referidas a las escuelas, es que muchas de estas situaciones no corresponden necesariamente al ámbito escolar, ciertamente se presentaron en este espacio educativo, pero de igual forma se pudieron presentar en la casa o en las calles, o dicho de manera más correcta de igual forma se presentan en la casa y en las calles.

Después de hacer un recorrido por la comunidad de “San Antonio del Monte” y dialogar con algunos de los habitantes de esta, podemos realizar una serie de especulaciones sobre lo que esperamos encontrar dentro de la escuela primaria en cuestión, así que para que mejor tengamos un referente de lo que sucede en un contexto rodeado de violencia, como sería la escuela primaria, ingresemos a la misma con la mirada de nuestros observadores.

La escuela Primaria de la comunidad de San Antonio del Monte

La escuela tiene 27 años, fue fundada en 1985, en aquel entonces los vecinos se organizaron y con sus propias aportaciones comenzaron a construir la escuela. En la actualidad se encuentra funcionando con una organización completa y también ha crecido en infraestructura ya que cuenta con 6 salones para clases en los que se

atiende a un grupo en cada uno, tiene dirección, bodega, baños para niños, niñas y maestros, aula de cómputo formada por 13 computadoras, patio con cancha de básquet bol y además cancha de fútbol.

En cuanto al personal que la atiende está integrado de una Directora, 6 maestros de grupo y un intendente. Como la escuela es pequeña, los grupos tienen alrededor de 20 y 28 alumnos por lo que cuenta con un total de 146 alumnos.

En búsqueda de la violencia escolar, o afinando la mirada de observación

Uno de los aspectos que se hace necesario señalar es que nuestros observadores son profesores de educación básica, lo que permea que las referencias a lo que “debería de pasar en el aula” se identifiquen o señalen una y otra vez, por otro lado ellos conocen que el proyecto busca identificar las situaciones de violencia dentro de los escenarios de educación básica, por lo que no es de extrañar que se coloque a la hora de sus narraciones, principal cuidado en señalar lo observado al respecto.

El señalamiento que hemos realizado se torna de capital importancia, pues será con sus ojos que nos acerquemos a la realidad escolar y bajo este conocimiento podamos realizar las interpretaciones pertinentes.

Un primer campo de comprensión se resalta en la necesidad del observador de dar cuenta de las múltiples situaciones en las que debe de intervenir el docente y este no lo hace.

¿Y los Maestros...?

“...un grupo están aventando piedras a la portería, el docente se tarda como unos quince minutos para llamarles la atención” (Relatoría).

“...al terminar de almorzar los alumnos empezaron a jugar fútbol, eran de todos los grados, no había ningún docente con ellos y tampoco en mi área, pues estos estaban en su salón” (Relatoría).

“...los alumnos que se encontraban en su aula se asomaban por las ventanas y las puertas para ver a las niñas que están ensayando en el patio cívico, los docentes no se percatan de esta situación y no invitan a los alumnos a continuar con la actividad del aula (Relatoría).

“Al terminar el receso los alumnos de quinto grado están en educación física y no se observa ningún docente con ellos, (...), los alumnos que están jugando mencionan muy seguido la palabra no manches (Relatoría).

“...a la hora del receso no hay ningún docente haciendo la guardia” (Relatoría).

“Al estar en el aula contigua a la dirección la maestra no se encontraba en el aula, cuando llego la maestra se levantaron varios alumnos de lugar con su libro pero la maestra les dijo siéntense me falta consultar otro asunto con el director ahorita vengo, los alumnos se sentaron pero, no guardaron silencio...” (Relatoría).

“Luego regreso la Maestra y comenzó a preguntar sobre una tarea, sin hacer respetar el turno de cada alumno, porque todos participaban al mismo tiempo, no respetaban la opinión de sus compañeros así como tampoco la escuchaban” (Relatoría).

“En ese mismo momento se escuchaba golpes en las bancas y en ningún momento la maestra camino por los lugares de los alumnos para ver quién era el alumno que golpeaba la banca” (Relatoría).

Lo interesante de estas observaciones no son lo que nos informa sobre lo que sucede en las aulas, lo que nos potencializa a la reflexión es la mirada del observador, quien él mismo es un profesor, seguramente de una escuela primaria similar a la donde realiza sus observaciones, y muestra como lo que parece identificar una construcción social del “buen docente” es aquel que logra mantener la disciplina dentro o fuera del aula, aquel que está atento a las situaciones de “control”, pues a pesar de que en las narraciones se presentan elementos que podrían discutirse en lo referente a los procesos de enseñanza aprendizaje, estos no son el foco específico de nuestro observador.

CONCLUSIONES

Los aspectos narrativos nos permiten tejer puentes de comprensión cuando escuchamos estas voces de los observadores, y miramos como construyen realidades de participación simultanea recurriendo a lo que desde esta perspectiva denominamos como indexicalidad, es decir, como un mismo fenómeno cambia e sentido en referencia a la situación o implicación que tenga hacia mi persona, el yo como referente guía de la construcción y comprensión o interpretación de la realidad. Un eje que configura estas miradas lo debemos de reconocer en las relaciones asimétricas sobre el poder, control y disciplina guiando los sentidos de la actividad docente, más que siendo acompañantes relacionales para la acción educativa.

Lo presentado hasta el momento nos da elementos a discutir sobre los aspectos culturales de la comunidad -valores, normas tradiciones, realidades- que ingresan a los espacios escolares, la voz popular señala que las escuelas son receptáculos de lo que sucede en nuestra sociedad, más parece que la realidad escolar, tiene sus propios mecanismos resilientes, que permean y filtran la cultura social y por supuesto recrean, deconstruyen y co-construyen sus propios lenguajes y sentidos dentro de sus espacios relacionales, las escuelas y sus nichos de significado.

REFERENCIAS

- Bateson, G. y Bateson, M.C. (1994). El temor de los ángeles. Epistemología de lo sagrado. Barcelona: Gedisa.
- Benjamin, W. (1970). "El narrador. Consideraciones sobre la obra de Nicolai Leskov". En: Sobre el programa de la filosofía futura y otros ensayos. Caracas: Monte Ávila Editores. Pp. 140-179.
- Bronfenbrenner, U. (1979). La ecología del desarrollo humano. Barcelona: Paidós.
- Centro de Investigación para el Desarrollo AC (2013). *8 Delitos Primero, Índice Delictivo CIDAC*, México: CIDAC
- Cerezo, F. (1999). Conductas agresivas en la edad escolar. Madrid: Pirámide.
- Durkheim, E. (1985). Las reglas del método sociológico. México: FCE.
- Furlan, Alfredo (Coord.) (2012). *Reflexiones sobre la violencia en las escuelas*, México, Siglo XXI.
- Furlan, Alfredo, "Problemas de indisciplina y violencia en la escuela", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 26, 10, (2005), México, COMIE, pp. 631-639.
- Furlan, Alfredo. (2003). "Procesos y prácticas de disciplina y convivencia en la escuela. Los problemas de la indisciplina, incivildades y violencia", en Piña, J.M.; Furlan, A. y Sañudo, L. *Acciones, actores y prácticas educativas*, México: COMIE/SEP/CESU-UNAM (col. La investigación educativa en México, 1992-2002), pp. 245-406.
- Pedroza Cabrera Francisco Javier y Aguilera Rubalcava San Juana. (Coords.) (2013). *La construcción de identidades agresoras: el acoso escolar en México*, México, CONACULTA (Intersecciones).
- Salgado, Felipe "Representaciones sociales acerca de la violencia escolar", en *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* (REICE), 3,7, España, pp. 138- 152.
- Sánchez Juan Manuel, et al. (2013). "¿Dónde está la violencia escolar?" en Pedroza Cabrera Francisco Javier y Aguilera Rubalcava San Juana, *La construcción de identidades agresoras: el acoso escolar en México*, México, CONACULTA (Intersecciones) pp. 15-30.
- Sánchez y Rodríguez (Comps). (2011). *Proyecto Andamios Curriculares. Hacia una nueva cultura de la formación universitaria*, México, UNAM.
- Galtung, J. (2010). Tras la violencia 3R: reconstrucción reconciliación, resolución, afrontando los efectos visibles e invisibles de la guerra y la violencia. Bilbao: bakeaz, gernika gogoratuz. Pág. 15.
- Jodelet, d. (1986): "La representación social: fenómenos, concepto y teoría". En Moscovici, S. (dir.): Psicología.
- Maturana, H. (1995). Violencia en sus distintos ámbitos de expresión. Santiago de Chile: Dolmen.
- Mendoza Estrada, María Teresa, La Violencia en la Escuela: bullies y víctimas, Editorial Trillas, México, 2011. Pág. 9.

- Olweus, D. (2005). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. México: Alfaomega.
- Ong, W. (1994). Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra. México: Fondo de Cultura Económica.
- Social.Vol.2, Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales. Barcelona: Paidós pp.469-495.

La investigación y la vinculación social universitaria

Gabriela Alvarado Zermeno
gaby75@hotmail.com
María Guadalupe Pineda Guerrero
lup16@hotmail.com
Héctor Torres Ríos
htorios@hotmail.com

RESUMEN:

En el trabajo se presentan reflexiones y avances de la investigación *Atención a necesidades educativas de grupos vulnerables urbanos a través de ludotecas infantiles*, se resalta la importancia de la función social de las universidades públicas, la imperiosa necesidad de ligar la investigación con los procesos de vinculación, así como el uso de la ludoteca como medio para contribuir al desarrollo social y de aprendizaje en los niños. Las cuestiones socioculturales y la falta de recursos económicos en las familias vulnerables, provoca que ambos padres salgan a trabajar y en ocasiones los niños. Esto da como resultado la falta de asistencia a la escuela. Para contribuir a mejorar esta problemática en las colonias vulnerables del Municipio de Tepic, es necesario establecer lugares o espacios que permitan apoyar a los menores que se encuentren en esta situación, a través de estrategias lúdico - pedagógicas, ya que éstas permiten la expresión de su energía, su necesidad de movimiento y puede adquirir aprendizajes que propicien el desarrollo de competencias sociales y auto reguladoras por sus interacciones con otros niños y adultos. Mediante estas actividades los niños exploran y ejercitan sus competencias físicas, idean y reconstruyen situaciones de la vida social y familiar, desarrollan su imaginación, al dar a los objetos más comunes una realidad simbólica distinta y ensayan libremente sus formas de expresión oral, gráfica y estética. Para llevar a cabo estas estrategias se contará con el apoyo de docentes, estudiantes de prácticas y de servicio social de los diferentes programas universitarios.

PALABRAS CLAVE: Lúdico, Ludoteca, Aprendizaje, Investigación, Vinculación.

INTRODUCCIÓN

Las universidades son instituciones donde se articulan tres elementos que permiten el proceso de socialización del conocimiento, a saber: la difusión, la producción y la aplicación de los conocimientos generados en las diferentes áreas del saber concebidas por la humanidad. Esto nos da una idea de la importancia que tiene la ciencia en estas IES.

“...en primer lugar, porque en las universidades se asimilan los conocimientos adquiridos por la humanidad representados en las diferentes disciplinas, en segundo lugar porque en ellas se producen nuevos conocimientos a través de las investigaciones que realizan profesores y estudiantes y en tercer lugar porque los conocimientos producidos van destinados a transformar el entorno social. De ahí que su encargo social se concreta en tres procesos que se ponen en ejecución por acción del conocimiento: docencia, investigación y extensión. Las tres funciones; la docencia como proceso de enseñanza y aprendizaje de los conocimientos; producidos a través de la investigación científica representada en las diferentes ciencias y constituye el contenido de las disciplinas.” (Fabre Batista, 2005).

La docencia interconectada con la investigación debe promover la vinculación social a través de programas y proyectos que permitan satisfacer las necesidades

humanas, económicas y culturales de la sociedad. Existen muchas evidencias de que las funciones sustantivas están vivas en la universidad del siglo XXI, pero de una forma lineal, con muy poca articulación, si no es que con ninguna.

Es aquí donde cobra relevancia el proyecto: *Atención a necesidades educativas de grupos vulnerables urbanos a través de ludotecas infantiles*, ya que promueve la articulación entre la investigación, la docencia y la vinculación social.

Entre los problemas de la población mexicana se encuentran las cuestiones socioculturales y la falta de recursos económicos en las familias vulnerables provocan que la madre y el padre salgan a trabajar y en ocasiones los mismos niños. La necesidad de satisfacer sus necesidades básicas, ocasiona que los niños no asistan a la escuela, que exista violencia intrafamiliar, alcoholismo, drogadicción y desintegración familiar. La situación descrita favorece que los menores no reciban una formación adecuada o bien que tengan un rendimiento académico deficiente, convirtiéndolos en niños de la calle, delincuentes juveniles o abusados socialmente. Por ello que surge la necesidad de brindar apoyo externo para disminuir el rezago escolar, a través de proyectos de investigación aplicada. Tal como lo marca el Plan Estatal de Desarrollo Estatal.

En el Estado de Nayarit existen programas de atención gubernamental (aunque éstos son deficientes) para elevar calidad de vida de sus ciudadanos; en el Plan de Desarrollo de Nayarit 2011-2017, se detectan las siguientes amenazas en cuanto al capital humano de sus habitantes: falta involucrar a las madres y los padres de familia en los procesos de educación, resistencia de los adultos a la capacitación, deficiencia en la atención a la población vulnerable por falta de recursos, descomposición social, desintegración familiar, alimentación inadecuada.

En este entorno es donde cobra vigencia la función social de la Universidad Pública ya que desde su deber hacer – su objetivo y acción – de sus funciones sustantivas: docencia, investigación, vinculación y extensión de la cultura, es aquí donde la investigación universitaria cobra relevancia, porque es a partir de aquí que se coteja con el logro de la misión de las universidades, colocándose en discusión el papel actual de éstas y de los sujetos, debido a que se quiere llegar a formar entes activos y con miras a incidir en un cambio social partiendo de un bien colaborativo. Por lo que la visión y misión de la educación superior [debe] estar anclada en las circunstancias locales, pero plenamente comprometida con la búsqueda universal de la verdad y el progreso del conocimiento pero ante todo pensar en formar seres humanos respetando y valorando su cultura, ética, compromiso social y político (Parent, 1997 citado por Latapi 2008).

El rezago educativo acumulado es la condición de atraso escolar en la que se encuentran las personas que, teniendo 15 años o más de edad, no han alcanzado el nivel educativo que se considera básico, que en México son los estudios hasta secundaria. De acuerdo con el último censo de población de México, en tal condición se encuentran casi 32 millones de personas, que representan 41% de la población

mayor de 15 años. Nayarit ocupa el lugar 16 con 305,328 personas analfabetas mayor de 15 años, ubicándonos en un nivel de rezago intermedio junto a los estados de: Tamaulipas, Aguascalientes, Morelos, Querétaro, Colima Tlaxcala, Tabasco, Sinaloa, Chihuahua, Jalisco, Campeche Durango, Hidalgo, San Luis Potosí y Yucatán. Concentrando el 31.8% de las personas en situación de rezago. Dentro de este contexto el municipio de Tepic se ubica en el lugar 17, con un total de 77,927 mil personas analfabetas. (INEA, 2015)

Los resultados de la prueba ENLACE permiten identificar una importante problemática relacionada con la desigualdad entre alumnos de escuelas públicas y privadas. Los resultados en 2013, muestran, en el caso de matemáticas, que aquellos alumnos pertenecientes a primarias privadas alcanzaron la calificación “excelente” en un 28.4% de los casos, mientras que aquellos pertenecientes a las modalidades de primaria general, indígena y Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), lo hicieron en un 19.4%, 12.3% y 5.3% respectivamente. En el conjunto de evaluación positiva (rango de calificación bueno y excelente) se mantiene esta tendencia con un 62.4% de alumnos de escuelas privadas, 48.2% de primarias generales, 34.1% de indígenas, y 21.2% de CONAFE. Existe una tendencia en el mismo sentido para la evaluación en español. La preocupación en torno a la tendencia mostrada por ENLACE es que implica un aumento en la brecha de desigualdad entre aquellos niños con posibilidades de asistir a una escuela privada y aquellos que no cuentan con esta capacidad, con lo que representa un área de oportunidad prioritaria para atender este tipo de necesidades en las zonas que más lo necesiten.

Realizar proyectos de investigación básica y aplicada a los grupos sociales nos permitirá generar conocimiento de las realidades sociales del Estado de Nayarit; así como, el diseño de estrategias psicopedagógicas y comunicativas para contribuir al desarrollo de los grupos sociales

SUSTENTACIÓN

Una de las funciones (sustantivas) estratégicas de las universidades públicas es la de investigación, sin embargo, esta afirmación parece pura retórica (en discurso o planes) ya que un alto porcentaje de los esfuerzos universitarios están dedicados hacia la docencia. La importancia de la investigación en la universidad recae en que:

“La investigación en la Universidad es una actividad presente en todas las áreas del saber para la formación de docentes y estudiantes; para el desarrollo de Ciencia y Tecnología en las disciplinas sociales, humanas y artísticas; para el conocimiento, la interpretación y la solución de problemas de las regiones y del país.” (PEB, 1998).

De acuerdo con el texto de González – Ortiz (2008), la investigación dentro de la universidad se desarrolla en tres modalidades:

“la investigación pedagogizante, la investigación básica y la investigación aplicada. La primera fomenta la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad, incorporando, en las actividades de formación, procesos que desarrollen actitudes y capacidades y operaciones intelectuales para inferir, deducir y elaborar conceptos. La investigación básica y la investigación aplicada se orientan a producir nuevos conocimientos, a comprobar aquellos que forman parte del saber y de las actividades referidas a contextos específicos, a facilitar el proceso pedagógico y el desarrollo de Ciencia y Tecnología.” (PEB, 1998).

En las últimas décadas un gran esfuerzo que han realizado las universidades públicas es la función sustantiva de la vinculación con la sociedad, la cual ha sido enfocada hacia atender demandas de los sectores productivos. Esto se ha planteado como objetivos institucionales muy deseados en las universidades federales y estatales en México.

Para atender esta función sustantiva las Universidades Públicas han creado estructuras administrativas (grandes y costosas), han firmado miles de convenios de colaboración (que son letra muerta en su mayoría), se han realizado coloquios, encuentros, debates y otras actividades; obteniendo resultados mínimos y generalmente negativos.

La problemática que se presenta en la función sustantiva de vinculación, se puede explicar a partir de la designación del funcionario universitario que se encarga de la gestión de vinculación, regularmente no cuenta con un perfil adecuado, además de que debe ser capacitado para que al finalizar el periodo rectoral, sea sustituido por un nuevo funcionario. Repitiéndose el ciclo con cada administración rectoral. Así podemos decir que la vinculación necesita de profesionalización en vinculación y continuidad.

Otro fenómeno que atañe a esta función sustantiva es que no es considerada como prioritaria por las autoridades universitarias ya que regularmente se ubica como una estructura orgánica de tercer, si no es que de cuarto nivel. Aunado a lo anterior existe una gestión universitaria que dificulta el desarrollo de las actividades de vinculación, confundiéndolas con actividades de extensión o prestación de servicios.

Para revertir esta tendencia se ideó el proyecto: *Atención a necesidades educativas de grupos vulnerables urbanos a través de ludotecas infantiles*, donde participan docentes – investigadores y estudiantes del área de ciencias sociales y humanidades de la UAN, específicamente de las licenciaturas en psicología, ciencias de la educación, comunicación y medios. La idea central del proyecto es utilizar las ludotecas infantiles como medio de investigación – vinculación para llevar a grupos vulnerables de Nayarit conocimientos educativos, psicológicos y de comunicación.

La problemática de los grupos vulnerables y la ludoteca

Como demuestran las investigaciones llevadas a cabo por diversos organismos internacionales como la: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2012), el Sistema de Información de Tendencias Educativas en

América Latina (SITEAL), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y la Organización de Estados Iberoamericanos OEI, 2011), la educación integral permite alcanzar una serie de satisfactores y mejorar la calidad de vida de las personas que se benefician con ella.

El nivel de rezago educativo de los diferentes países del mundo puede ser difícil de determinar debido a que existen diversas maneras de conceptualizar el fenómeno. Igualmente, el número de años de escolaridad aprobados o no y el grupo de edad al que se pertenece. Además, fenómenos asociados a las trayectorias escolares como el ingreso tardío, la reprobación, la repetición y las bajas temporales, entre otros aspectos, llevan a considerar a un individuo rezagado o no, y también pueden variar. Para contribuir a mejorar esta problemática en las zonas urbanas y rurales del Municipio de Tepic, es necesario establecer lugares o espacios que permitan contribuir a apoyar a los menores que se encuentren en esta situación, para hacerlo de una manera diferente se utilizará una metodología lúdica, ya que ésta permite la expresión de su energía, de su necesidad de movimiento y puede adquirir formas complejas que propician el desarrollo de competencias. Esta metodología propicia el desarrollo de competencias sociales y auto reguladoras por múltiples interacciones con otros niños y adultos. A través de actividades los niños exploran y ejercitan sus competencias físicas, idean y reconstruyen situaciones de la vida social y familiar. Ejercen también capacidad imaginativa, al dar a los objetos más comunes una realidad simbólica distinta y ensayan libremente sus posibilidades de expresión oral, gráfica y estética.

El juego bien orientado es una fuente de grandes provechos. El niño aprende porque el juego es el medio por el que aprehende, la recreación es importante ya que es una de las maneras en las que desarrolla competencias necesarias que lo ayudarán a entender mejor el mundo y a desenvolverse exitosamente, ya desde hace dos siglos la propuesta de la escuela activa (nueva) proponía esta manera de ejecutar la educación integral en grupos menos favorecidos.

López Granados (2007) menciona:

Para Vigotsky, el juego era la forma natural del niño para interiorizar el conocimiento y desenvolverse en su entorno, favoreciendo la relación con los demás y del desarrollo propio de la persona por lo que debemos tenerlo presente en el aula. El neurobiólogo Patrick Levitt de la Universidad de Vanderbilt indica que “emoción es aprendizaje.” La emoción positiva puede alterar la organización de la memoria con el propósito de que el material cognitivo esté mejor integrado y que las ideas estén vistas de manera más relacionadas.

Para las niñas(os) no hay distinción entre jugar y aprender. Al jugar también desarrollan habilidades para moverse, recordar, comunicar, esperar y aprender a relacionarse con otros. Es el modo más importante a través del cual los niños y las niñas aprenden las tareas más importantes de la infancia, tales como interactuar con otros niños y niñas, relacionarse con otros adultos/as y reconocerse a sí mismos como personas que forman parte de la sociedad. Una ludoteca pensada en la regulación emocional de las niñas y los niños, promueve su capacidad resiliente. Se

pretende que sea un espacio de protección donde se favorece la liberación de emociones difíciles, de procesar de manera constructiva y donde existe la oportunidad de crear, a través del juego, nuevas pautas y emociones en las relaciones consigo mismo y con los demás.

Tomando en cuentas estos referentes acerca de la importancia del juego para el proceso de desarrollo cognitivo – social en el niño, las ludotecas coadyuvan como una estrategia que favorece la adquisición de estos aprendizajes ya que estas se conciben como “espacios de expresión lúdica, creativa, transformados por la imaginación, fantasía y creatividad de los niños, jóvenes, adultos y abuelos donde todos se divierten con espontaneidad, libertad y alegría”

Las ludotecas son creadas para atender diferentes necesidades, según los intereses y el contexto socio cultural de las diversas comunidades. Tienen, entre otros, los siguientes objetivos:

- Rescatar los espacios, los medios y el tiempo para jugar.
- Reconocer la importancia de la actividad lúdica para el desarrollo humano.
- Resguardar los juegos tradicionales, el folklore y la cultura.
- Crear las oportunidades para que un mayor número de niños y jóvenes tengan acceso a los juegos y los juguetes (trabajando el consumismo).
- Propiciar nuevos espacios de interacción y experiencias prácticas, entre los adultos y los niños.
- Estimular y atender a las necesidades recreativas e intereses lúdicos Individuales, colectivos del grupo familiar, de la comunidad, etc.

Las ludotecas no pueden verse como un espacio de guardería o de centro de atención infantil, cubre otras funciones tales como: educativas, socioculturales y comunitarias.

- Función lúdica. Implica valorizar el juego en la vida del niño y de hacer conocer a los adultos y actores de las comunidades la importancia de la actividad lúdica durante las etapas del desarrollo infantil.
- Función educativa. ya que se propone valores fundamentales. El niño adquiere ciertos conocimientos a través de la elección del juego que le interesa, de la energía que pone y de los intereses que va descubriendo; construye actitudes de curiosidad y de apertura.
- Función social. En esta función destacan los aspectos tales como: el juego como apoyo paralelas interacciones sociales, como aprendizaje de reglas de vida y como vínculo intergeneracional.
- Función cultural. Destacan el juego y el espíritu de fiesta, el juego y la perennidad de tradiciones específicas.

El método

Para poder establecer las necesidades educativas a trabajar desde los diferentes perfiles se aplica un diagnóstico inicial de las zonas vulnerables dentro del Municipio de Tepic con mayor rezago educativo y social. Esto permite a los docentes – investigadores planear las estrategias pedagógicas, lúdico – recreativas, de atención psicológica pertinente y acciones comunicativas de los grupos vulnerables.

La intervención pretende un matiz de carácter preventivo, reeducativo, de detección y orientativo, trabajando así, en las necesidades socio – educativas en los grupos focales y de manera activa con los padres de familia, cuidadores de los niños que acudan a la ludoteca y con la población en general creando un espacio socioeducativo que coadyuve a la formación integral del sujeto.

Dos elementos importantes dentro del proyecto son: las prácticas profesionales y el servicio social de los estudiantes universitarios, que son la piedra angular en la relación con los sectores sociales y el sector productivo; aún más, el servicio social es una oportunidad invaluable para proyectar a la universidad hacia las regiones o localidades con más altos índices de marginación, identificando problemas específicos que pueden ser atendidos mediante la extensión de los servicios.

En el diagnóstico inicial se llevaron a cabo entrevistas, cuestionarios, observación, filmaciones, grabaciones para identificar necesidades educativas, psicológicas, sociocomunicativas, que puedan ser abordadas desde los diferentes perfiles que tienen los estudiantes que colaborarán en el proyecto, guiadas mediante la metodología del marco lógico y la investigación acción participativa. Las técnicas a utilizar serán la de la entrevista semi y estructurada, observación principalmente, grupos focales, etnografía, entre otras.

El proyecto de investigación parte de los enfoques cualitativo y cuantitativo, donde se emplearán diversos métodos como la etnografía, el marco lógico, investigación acción participativa (IAP), la encuesta y estudios documentales.

El enfoque cuantitativo: se empleará con el fin de medir y cuantificar los resultados que arrojen los instrumentos aplicados a niños y adultos.

En el enfoque cualitativo: Se registran las visiones de los actores sociales (niños, padres de familia, estudiantes, investigadores), con lo que se trabajará en una descripción tersa, una comprensión de las múltiples realidades que logra asegurar la obtención de la situación real y verdadera de las personas que se investigan y de los que investigan, las cuales logran expresar realmente su sentir y autenticidad. Para la triangulación de la información se utiliza la teoría, los datos levantados y las observaciones de los investigadores.

El método etnográfico: se trabaja con una descripción e interpretación de los grupos, del sistema social y cultural de la localidad, es una forma de mirar para describir lo que las personas de éste sitio, de su estrato y el contexto en que viven hacen habitualmente y explicar los significados que le atribuyen a sus comportamientos realizados en circunstancias comunes o especiales, presentando los resultados de manera que resalten las regularidades que implica un proceso cultural. El trabajo consiste en intentar transmitir cómo ven las cosas aquéllos que se encuentran dentro del grupo y el procedimiento radica en la incorporación de puntos de vista de los actores del grupo que se entrecruzan entre las interpretaciones y visiones del investigador respecto a la vida social humana.

Marco lógico: permite la planificación participativa, la revisión del proyecto involucrando a los equipos de trabajo, así como a los posibles beneficiarios y otras partes interesadas, ayuda a llevar a cabo un análisis de la problemática que enfrenta la comunidad, de las personas involucradas, priorizar o jerarquizar los objetivos, y seleccionar una estrategia de implementación óptima. Esta es una herramienta que ayuda “a pensar”, permite presentar brevemente diferentes aspectos del proyecto y acompaña como guía, toda la evaluación de una intervención; sea ésta, proyecto o programa.

La metodología del marco lógico es una herramienta de programación y planeación que sirve para alinear los objetivos y el alcance del proyecto. Destinando tareas o acciones claves para llevar a cabo de acuerdo a lo establecido en el programa, describiendo de manera detallada los productos y estrategias de intervención, así como los resultados deseados y cómo esto cambiará la situación de lo encontrado en el diagnóstico, el fin que se persigue con el proyecto de investigación – intervención.

Además del Marco Lógico se utiliza la Investigación Acción Participativa, ya que por medio de ella se pueden reconocer los problemas o necesidades que surgen del análisis del marco lógico y son los que guiarán nuestras acciones de intervención, además propicia la reflexión sobre la práctica y beneficia el proceso de enseñanza.

La investigación acción participativa (IAP): es un método que permite identificar los objetivos e intervenir para dar respuesta a las necesidades encontradas en el diagnóstico y empezar a trabajar con quienes se puede contar para concretar los objetivos puestos en marcha, en primera instancia los cuales nos brindarán la apertura para identificar la problemática real y poder generar nuevos objetivos que enriquezcan la praxis dentro de las colonias del Municipio de Tepic, la IAP abre un nuevo ciclo en el que se detectarán nuevos síntomas y problemáticas, y en el que cabrá definir nuevos objetivos a abordar.

Técnicas de investigación

Las técnicas de investigación son indispensables en éste proyecto ya que integran la estructura por medio de la cual se organiza la investigación y permite el planteamiento de los siguientes objetivos:

Ordenar las etapas de la investigación, aportar instrumentos para recolectar y manejar los datos, llevar un control de los mismos y orientar la obtención de conocimientos.

Investigación documental: se utilizan estas técnicas de investigación en dos formas: la técnica documental que nos permite la recopilación de información para enunciar las teorías que sustentan el estudio de los fenómenos y procesos ya que incluye el uso de instrumentos como las fichas de trabajo y las fichas de referencia, definidos según las fuentes documentales que sean consultadas.

La técnica de campo permite la observación en contacto directo con el objeto de estudio, y el acopio de testimonios (dato) que permitan confrontar la teoría con la realidad y la práctica en la búsqueda de la verdad objetiva.

Investigación de campo: En una primera etapa se ésta documentando mediante el levantamiento de imágenes el proceso de reconocimiento y diagnóstico, las cuáles serán utilizadas como recurso visual. Posteriormente con el fin de dar seguimiento a la aplicación de las ludotecas se estará registrando mediante audio y video el desarrollo del proyecto, esto para fortalecer el conocimiento adquirido de la observación misma, del impacto que pudiera estar teniendo en los niños.

En una tercera etapa se utilizará éste material para integrar la evaluación del proyecto así como una presentación audiovisual de él. En lo concerniente a la estructuración y aplicación de mensajes, éstos se llevarán a cabo de forma periódica, cuando el proyecto lo requiera y mediante el canal que convenga: comunicado, publicación u otros.

Técnicas para el registro de los datos

La entrevista: Forma parte de la técnica de recopilación de información para el proyecto ya que mediante ella se obtienen datos acerca de las variables de estudio, tiene importancia desde el punto de vista educativo; entendiendo que los resultados de su realización dependen en gran medida del nivel de comunicación entre el equipo investigador y los participantes en la entrevista, sabiendo también que ésta puede estar o no estructurada mediante un cuestionario previamente elaborado. La entrevista se aplicó a los miembros de la población focalizada en los grupos, en la etapa previa del proyecto para conocer el objeto de investigación desde un punto de vista externo, sin que se requiera aún la profundización en la esencia de la problemática.

La encuesta: Por su estructura lógica, rígida, que permanece inalterada a lo largo de todo el proceso investigativo, como técnica de adquisición de datos de interés sociológico mediante un cuestionario previamente elaborado se aplicará para conocer la opinión o valoración de la población seleccionada como muestra, para contar con datos de las características, los intereses y las necesidades de los grupos vulnerables que formarán parte del proyecto.

El test: Se aplicará para obtener datos sobre rasgos definidos de la personalidad, la conducta o determinados comportamientos y características individuales o colectivas de la persona (inteligencia, interés, actitudes, aptitudes, rendimiento, memoria, manipulación. A través de preguntas, actividades, manipulaciones, que se observan y evalúan por el equipo investigador del proyecto.

Se utilizarán aquellos test que se ajusten a la necesidad u objetivos del proyecto. Como parte del área de Psicología dentro de la atención a necesidades educativas de grupos vulnerables urbanos a través de ludotecas infantiles, especialmente la Psicología Experimental, en Ciencias Sociales y en el área de la educación que es el enfoque primordial de trabajo del equipo investigador.

La observación es un elemento fundamental de carácter directo e indirecto, para éste proceso de investigación social, el propósito de la observación científica es detectar un fenómeno contenido en el conocimiento cultural de una comunidad, de manera sistemática y propositiva.

Como señala Adler “la observación consiste en obtener impresiones del mundo circundante por medio de todas las facultades humanas relevantes. Esto suele requerir contacto directo con el(los) sujeto(s)... ...puede realizarse observación remota registrando a los sujetos en fotografías, grabación sonora, o videograbación y estudiándola posteriormente” (1994, p. 380).

Es por ello que se realizará la observación científica, con intencionalidad de Identificar las necesidades educativas de niños en zonas urbanas específicas para diseñar y aplicar estrategias de acompañamiento integral no escolarizadas. Sabiendo qué es lo que se desea observar y para qué se requiere hacerlo, se implementarán como recursos auxiliares de la observación, el diario de campo, grabaciones de audio y video, fotografías, listas de revisión de datos, entre otros.

Análisis de la información

Para el análisis de datos, se construirán tablas, gráficos, distribuciones de frecuencia, matrices de doble entrada, así como el uso de medios electrónicos como programas de Excel, Atlas ti, SPSS. De los que obtendrán los resultados y conclusiones de la presente investigación que servirán de base para generar los informes de difusión de la investigación.

RESULTADOS Y APORTACIONES

Es importante recordar que el trabajo presenta avances de la investigación, de acuerdo a los objetivos planteados en el proyecto de investigación de intervención social, se ha encontrado lo siguiente:

El establecer un proyecto de investigación – vinculación ha permitido generar una especie de semillero de investigación, donde se han generado ideas de nuevos

proyectos de investigación, así como la formación de recursos humanos en investigación en docentes – investigadores y la motivación de estudiantes de las licenciaturas en comunicación y medios, psicología y ciencias de la educación por la investigación – vinculación.

La aplicación de competencias en campo por parte de los estudiantes de las licenciaturas ya mencionadas ha permitido identificar algunas fortalezas y debilidades en la formación que han recibido hasta el momento y que se relaciona con el perfil de egreso de cada una de las licenciaturas

Una gran experiencia es el trabajo multidisciplinario realizado en el proyecto, se ha detectado el entusiasmo por trabajar en este tipo de proyectos por parte de los docentes – investigadores, también la disposición a aportar sus conocimientos y dinero (algunas veces); sin embargo, todavía existen grandes obstáculos para poder hacer realidad la investigación – vinculación – docencia, ya que la falta de recursos, materiales, apoyo institucional y actividades administrativas impiden que este tipo de proyectos sean viables.

Los proyectos de investigación – vinculación – docencia implican que los docentes – investigadores estén ausentes de la UAN por largos periodos y esto administrativamente no es valorado por los administradores de la institución.

Hasta el momento se han aplicado 3 instrumentos para el levantamiento de datos. El primero para conocer las condiciones sociodemográficas de la población en las colonias 3 de Julio y Fraccionamiento PRI, lo cual ha permitido realizar un análisis de la situación y se han identificado a los actores (ver mapa de actores, figura 1), es decir todas aquellas personas, instituciones que se verán involucrados para llevar a cabo el proyecto.

Figura 1

Análisis de la situación: Mapa de actores

No.	Actores	Objetivos / Intereses	Integrada por	Influencia participación o en la comunidad	Interrelaciones
1	UAN, Área de Ciencias Sociales y Humanidades	Mejorar la calidad de vida de la comunidad a través de promover su autonomía con proyectos sociales.	Docentes – investigadores, directivos, estudiantes universitarios.	Media	Con toda la comunidad
2	Secretaría de Extensión y Vinculación de la UAN	Crear y promover programas, actividades y eventos en beneficio de la sociedad utilizando el capital intelectual con que cuenta la UAN a través de los estudiantes y docentes – investigadores, articulado la docencia – investigación – vinculación con los programas académicos, para contar con una oferta de servicios que contribuya a elevar el nivel de vida de la sociedad.	Personal de la Dirección de servicio social y prácticas profesionales, vinculación productiva, social, deportiva, de arte y cultura.	Media	Universitaria
3	Gobierno del Estado de Nayarit, proyectos de asistencia social	Aplicar y desarrollar programas de desarrollo social.	Autoridades estatales, comisionados municipales.	Alta	Con autoridades civiles y grupos definidos
4	Escuela de Educación Preescolar	Fortalecer la socialización y el desarrollo integral de los niños de 3 a 6 años.	Directora, 3 maestras, comité de padres de familia.	Alta	Con toda la comunidad
5	Escuela de Educación Primaria	Asegurar la alfabetización y el desarrollo de las capacidades individuales de los niños de 6 a 12 años.	Directora, 7 maestros, comité de padres de familia.	Alta	Con toda la comunidad
6	INEA (primaria, secundaria y	Alfabetización de las personas jóvenes y adultas que están en rezago educativo y	Asesores técnicos y estudiantes	Baja	Con toda la comunidad

	preparatoria)	puedan obtener su certificado de educación básica o media superior.			
7	Comerciantes	Distribución y venta de comestibles y otras mercancías.	Mujeres principalmente	Media	Proveedores y clientes
8	Iglesia católica	Evangelizar	Sacerdote	Alta	Con la población en general
9	Iglesia cristiana		Pastores	Baja	
10	Líderes de las colonias	Gestionar las necesidades de la población.	Presidentes de acción ciudadana	Alta	

También se ha elaborado el árbol de los problemas (figura 2) el cual nos muestra la problemática principal de la población de estudio siendo esta la falta de atención a las necesidades de la población de entre 2 y 12 años de edad y sobre la cual se tendrá que estar trabajando de manera activa y conjunta dentro de la familia, escuela y comunidad.

Figura 2

Árbol de los problemas

Falta de Atención a las necesidades de niños de 2 a 12 años

Entorno	Causa	Efecto
Familiar	Grado de escolaridad de los padres	Falta de asesoría para ayudar a los niños con las tareas
	Falta de interés de los padres para que los niños asistan a la escuela	Bajo rendimiento académico del niño
	Desintegración familiar	
	Horario de trabajo de los padres	Inasistencia a la escuela
Escolar	El sistema educativo no responde al contexto.	Bajo rendimiento académico del niño
	Infraestructura de la escuela	
	Estrategias didácticas poco pertinentes	Déficit de atención
Comunitario	Conflicto entre colonos	Falta de convivencia sana entre los niños
	Adicciones	Delincuencia y económicos

El instrumento condiciones sociodemográficas nos ha permitido identificar las líneas de acción que estaremos trabajando, estas son:

- Relaciones interpersonales
- Actividades escolares
- Hábitos de higiene y consumo de alimentos

De igual manera se aplicaron los instrumentos para conocer los intereses de los niños así como la evaluación del desarrollo para niños de entre 2 y 12 años de edad. Teniendo como resultado que los niños dentro de la escuela les gusta realizar los trabajos escolares y los deportes, los resultados en la evaluación sugieren el desarrollo de habilidades motoras.

El proyecto universitario ha sido bien aceptado entre los habitantes de las colonias, sean las familias, los niños, las presidentas y comité de acción ciudadana, los directivos y profesores de las escuelas preescolar y primaria, esto permite de manera natural que cada actividad realizada en la ludoteca y tenga impacto en todos los espacios en los cuales los niños se desenvuelven y volteen a ver a la Universidad como una opción de superación, de mejorar la calidad de vida de cada niño en un futuro, que familias y niños vean con agrado y gusto el acudir a la escuela y además, se diviertan con actividades lúdicas-formativas en la ludoteca comunitaria.

Para los estudiantes de los diversos programas que participan en este proyecto ha sido un reto, ya que al estar en un contexto donde se convive con realidad de manera más objetiva, en la cual pueden aplicar los conocimientos adquiridos en las aulas, hay ocasiones en la que no cuentan con los materiales e infraestructura para llevar a cabo las actividades y ponen práctica su creatividad y capacidad de respuesta para que lo planeado se lleve a cabo de la mejor manera posible.

El dar respuesta a cada una de las necesidades que los niños presentan ponen a cada uno de nuestros estudiantes de prácticas profesionales y servicio social, a desarrollar de una manera más explícita su capacidad crítica y analítica del contexto al cual se enfrentan, entretejen en esa “realidad” sus saberes teórico, prácticos, formativos, dándose cuenta de lo importante que es el estar en todo momento alerta ante las necesidades que la sociedad demanda en este momento, se da cuenta de que es importante el contacto fuera de las aulas universitarias, el salir a indagar e investigar, para poder comparar lo aprendido en el aula con su realidad social.

Para los docentes – investigadores de los programas universitarios participantes es de gran relevancia estar monitoreando si el perfil profesional de los estudiantes y determinar si es o no el adecuado para responder a estas problemáticas educativas y sociales, y esto, se estará haciendo durante el curso del proyecto, en cada intervención y en algún momento, se realizarán las propuestas pertinentes para la mejora de los programas educativos.

REFERENCIAS

- Adler, Patricia A. & Adler, Peter (1994). Observation techniques. In Norman K. Denzin & Yvonna S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp.377-392). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Aguirre Mazón, Mario. Educación en México. Carpeta de indicadores y tendencias sociales no. 14 [en línea] Recuperado el: 08 de febrero del 2016 <file:///D:/Usuario/Downloads/Carpeta-24-Educacion-en-Mexico.pdf>
- Basagoiti RM, Bru Martín P., La Investigación-Acción Participativa como metodología de mediación e integración socio-comunitaria. [en línea] Recuperado el: 20 de enero del 2016 de http://www.pacap.net/es/publicaciones/pdf/comunidad/6/documentos_investigacion.pdf
- Fabre Batista, Guadalupe Cristina. (2005). Las funciones sustantivas de la universidad y su articulación en un departamento docente. En V Congreso Internacional Virtual de Educación 7-27 de Febrero de 2005 Cuba: Universidad Agraria de La Habana. [en línea] Recuperado el: 07 de febrero del 2016 de http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/24694/Documento_completo.pdf?sequence=1

- Secretaría de Educación Pública. (2016). Rezago educativo. México: SEP – INEA. [en línea] Recuperado el 08 de febrero del 2016. <http://www.inea.gob.mx/index.php/serviciosbc/ineanumeros/rezago.html>
- ACCENT. (2016). La ludoteca. El/la Ludotecario(a). Documentos del alumno. [en línea] Recuperado el 08 de febrero del 2016 http://www.asociacionaccent.com/informa/_dossiartematico/dossier_tematico_ludoteca_01_ludoteca_ludotecario.pdf
- Latapí Sarré P., (2008) La Universidad Mexicana y la investigación educativa. Conferencia inaugural en el Primer Foro de Educación México. México: UAM.
- Martí J. (2016). La investigación - acción participativa. Estructura y fases. [en línea]. Recuperado el 27 de enero del 2016 de http://www.redcimas.org/wordpress/wp-content/uploads/2012/08/m_JMarti_IAPFASES.pdf
- Ortegón E., Pacheco JF. y Prieto A. (2005). Metodología del marco lógico para la planificación, el seguimiento y la evaluación de proyectos y programas. Santiago de Chile: CEPAL. [en línea]. Recuperado el 20 de enero del 2016 de http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/5607/S057518_es.pdf
- Planificación Económica y Social (ILPES). Área de proyectos y programación de inversiones [en línea]. Recuperado el 20 de enero del 2016 de http://planeacion.uaemex.mx/InfBasCon/internacionales/manual_MML_CEPA_L.pdf
- Plan Estatal de Desarrollo. (2011) [en línea] Recuperado el: 27 de enero del 2016 de http://www.nayarit.gob.mx/gobierno/PED_20112017.pdf
- Universidad Nacional Autónoma de México. (2012). Plan Educativo Nacional. [en línea] Recuperado el 08 de febrero del 2016 http://www.planeducativonacional.unam.mx/CAP_05/Text/05_02a.html
- EUMED. (2012). Técnicas e instrumentos de investigación. [en línea] Recuperado el 07 de febrero del 2016 de http://www.eumed.net/tesis-doctorales/2012/mirm/tecnicas_instrumentos.html
- Universidad Autónoma de Occidente. (2007). Guía para la elaboración del marco lógico. [en línea]. Recuperado el 07 de febrero del 2016 de http://www.uao.edu.co/sites/default/files/GUIA_MARCO_LO.pdf

El sentido de la tutoría en Chiapas: una práctica de formación de investigadores

Catalina López Ordoñez

katylo2@hotmail.com

Judith Naidorf

judithnaidorf@gmail.com

RESUMEN:

En Chiapas, estudiantes, investigadores y autoridades que se encuentran inmersos en posgrados, reconocen que el prestigio de un programa de este nivel, es atribuido al desempeño docente y al logro de los objetivos que los estudiantes deben cumplir, específicamente la terminación del grado y la defensa de una tesis, que se espera sea lograda con el apoyo del acompañamiento tutorial. El trabajo aquí presentado, expone los resultados de la investigación “La tutoría en Chiapas: Una práctica para la formación de investigadores en programas doctorales de calidad”. Se han investigado los casos del Colegio de la Frontera Sur (ECOSUR), la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH) y el Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica (CESMECA). El objeto de estudio ha sido la práctica tutorial para la formación de investigadores, se optó por realizar un estudio con enfoque cualitativo, se desarrolló como técnica la entrevista semiestructurada grabada (audio). El análisis se realizó con aportes teóricos-conceptuales y empíricos abordados durante la construcción de el estado del arte y el trabajo de campo, con la finalidad de sustentar y comprender los casos, además de contribuir con nuevos aportes teóricos originales. Durante el estudio se pudo apreciar que los programas doctorales están siendo interpelados por una serie de normativas de las políticas científicas y de financiamiento con la finalidad de garantizar la calidad educativa, aunque el aspecto concreto de la práctica tutorial no ha sido abordado de manera suficiente, siendo que en ella se concreta la formación para el oficio de investigador.

PALABRAS CLAVE: Formación, Investigadores, Práctica, Tutoría.

INTRODUCCIÓN

En México, a través de las políticas educativas, se ha venido insistiendo a las universidades e instituciones formativas elevar la calidad del posgrado, lo que ha implicado que los programas doctorales en algunas instituciones busquen incorporarse al PNPC, ya que este programa de calidad promovido por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT), proporciona a las instituciones educativas el reconocimiento público, como programas que alcanzan el más alto nivel de pertinencia y optimización de la formación de investigadores a través del acompañamiento tutorial, en un menor tiempo del que se venía realizando (Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología y la Subsecretaría de Educación Superior de la Secretaría de Educación Pública, 2015).

Por su parte el Programa Nacional de Posgrado de Calidad (PNPC), incorpora el acompañamiento tutorial como criterio de formación de investigadores en los programas de posgrado, considerándolo como un eje indispensable al mismo tiempo que coadyuve con la eficiencia terminal, ya que esto último es considerado uno de los criterios de calidad. La tutoría ha sido pensada como una práctica fundamental y

una de las más relevantes en la formación de investigadores, ya que es a través de ella desde donde se sitúa la práctica y el trabajo académico con los alumnos, el cual contribuye a su formación como investigadores, de tal modo que se pueda atender las necesidades sociales desde la construcción de conocimiento (López y Farfán, 2005). De ahí que, el estudio que a continuación se presenta se instaló en el interés por comprender la incidencia de las políticas educativas en la formación de investigadores y colocar la mirada en el escenario institucional bajo el cual se desarrolla la práctica tutorial; todo ello como problema central.

Para el logro del estudio se plantearon como objetivo general lo siguiente: Conocer y analizar la incidencia de las políticas educativas en la formación de investigadores y el escenario institucional bajo el cual se desarrolla la práctica tutorial entre sus actores (tutor-tutorado). Pensamos fundamentalmente que lo anterior nos conduce a la posibilidad de analizar y vislumbrar las estrategias institucionales, individuales y colectivas que se construyen y desarrollan en la región de estudio.

La regulación de los posgrados y la formación de investigadores por la vía tutorial

Latinoamérica ha sido afectada por factores internos que determinan las políticas de ciencia y tecnología donde además se ha dejado ver la activa intervención de organismos internacionales, específicamente las Naciones Unidas, UNESCO, OEA e IDRC; quienes han definido la actuación de lo que se ha nombrado como: movimiento internacional para la aplicación de la ciencia y la tecnología a los problemas del desarrollo, con el cual se promueve el desarrollo de las estructuras institucionales científicas y tecnológicas, contribuyendo en ello y a la construcción de conocimientos aplicables a la solución de problemas económicos y sociales, a través de la formación de capital humano en el posgrado.

Luchilo (2010), en uno de sus estudios alude a que los instrumentos utilizados por la política de ciencias, tecnología y educación superior son, los programas de apoyo a la formación de posgrado de reconocida importancia, dispuestos a participar y contribuir con los programas desde las propias políticas institucionales, estos instrumentos organizan herramientas determinadas en un gran número de países del mundo. Se ha considerado que para el desarrollo de los posgrados en Iberoamérica, se ha tenido una marcada tendencia hacia la cooperación internacional de la mercantilización del servicio, la implementación de nuevas modalidades pedagógicas (virtuales, híbridas) y el desarrollo pensado como un nivel educativo más autónomo (Bartolini, 2013).

En la región Sur de México, específicamente en Chiapas durante los años noventa, en la mayoría de las universidades e instituciones de educación superior regional y estatal en México, prácticamente no se realizaba investigación educativa institucional (Castillo, 2009). Por lo que se ha considerado que en esta región existen grandes retos ya que “las necesidades de la sociedad chiapaneca en materia de educación son diversas y cada propuesta de formación responde a algunas de las demandas

que pudieran derivarse del proceso enseñanza aprendizaje” (Castillo, 2009:10). De ahí la pertinencia de recuperar la perspectiva de Altbach, ya que señala que en la Universidad la tarea del investigador se caracteriza por ser una función internamente muy heterogénea. “La disciplina, la especialidad, la organización y el rango en la carrera docente y de la investigación determinan de forma diferencial las condiciones de trabajo” (Altbach, 2005) en (Naidorf y Pérez, 2015:7); entre las características de la transformación del trabajo académico se destaca la diversificación de actividades y la especialización.

Entre ellas se enfatiza el ascenso en la carrera académica además de las clásicas funciones de enseñar e investigar, se suman el establecer vínculos regionales e internacionales, el dirigir tesis de doctorado, el armar equipos de investigación, elaborar programas y proyectos, entre otras múltiples funciones (Musselin, 2007). Todo ello trae como consecuencia “que las prácticas y los procesos de formación de investigadores se vean limitados” (Moreno Bayardo, 2011:77). Por lo tanto, formar a un investigador por la vía tutorial es un reto académico difícil y complejo; no hay que olvidar que lo que verdaderamente está en juego durante esa administración político-académica, “es justamente la vida académica de un centro o unidad de investigación” (Jasso y Sánchez, 2005:152) ya que en esa unidad se encuentran actores, condiciones institucionales y recursos; voluntad política, metas, políticas y programas.

La región estudiada: un acercamiento para su aprehensión

Esta exploración, se desarrolló en una región construida por instituciones educativas, que ofrecen posgrados y que contemplan criterios y objetivos específicos que configuran el acompañamiento tutorial en la formación de investigadores en programas de calidad en Chiapas. Para delimitar el estudio se establecieron las áreas de interés en la búsqueda y el alcance, sin olvidar que la delimitación se desarrolló en relación al tiempo y el espacio planeado (Sabino, 1992). Por ello se pensó en abordar tres de las instituciones que ofrecen doctorados, estas fueron: El Colegio de la Frontera Sur (ECOSUR), la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH) y el Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica (CESMECA).

Ruta metodológica que guía el estudio

Para el despliegue de la investigación se seleccionaron casos con características específicas, desde donde se ha considerado el estudio interpretativo fundamentado (Stake, 1999) basado en datos empíricos, se eligieron tres (instituciones) representativas para la formación de investigadores en Chiapas (UNACH, ECOSUR Y CESMECA), estas instituciones se encuentran geográficamente ubicadas en centro y altos del estado de Chiapas. la investigación se construyó y desarrolló en un periodo de tres años. Para las entrevistas se consideraron 13 estudiantes de posgrados (tutorados) con un mínimo de dos años en su proceso formativo, 8 docentes-investigadores (tutores) que participan en el programa doctoral y con un tiempo mínimo de experiencia de tres años fungiendo como director de tesis y 3

coordinadores (as) uno de cada programa que formó parte del estudio. El diseño que guió la investigación ha sido desde una lógica secuencial, seguido de la construcción de categorías que permitió desarrollar el análisis y viabilizó el arribo a las conclusiones y dar cuenta de una realidad social.

Por ello se optó por desarrollar una de las tradiciones lingüísticas nombrada por Ryan y Bernard (2003), análisis del discurso; partiendo de una perspectiva sociológica se eligió el texto libre como fue la entrevista semi-estructurada, la cual fue grabada y luego transcrita de manera legible (Álvarez-Gayou, 2005; Miles y Huberman, 1994; Rubin y Rubin, 1995). La pregunta que guió el estudio fue: ¿Bajo qué contexto y requerimientos de las políticas educativas se desarrolla la formación de investigadores y cual es el escenario institucional en el que se desarrolla el quehacer tutorial?. El estudio discurre la pertinencia del desarrollo del enfoque cualitativo. Para la codificación de la información se construyeron y ordenaron las categorías que reunían las ideas y los conceptos claves expresados durante el trabajo de campo, (Rubin y Rubin, 1995). Se designaron códigos como categorías complejas relacionadas a las preguntas de investigación, el proceso de codificación se desplegó de manera tradicional. Se consideró la coyuntura por conocer el sentido práctico y las voces de los actores para después posibilitar la elaboración de categorías propias para el desarrollo y construcción de la tesis, de las cuales dos de ellas se presentan en este trabajo, estas son las siguientes.

Categorías de análisis	• Incidencia de las políticas educativas en la formación de investigadores.
	• Escenario institucional bajo el cual se desarrolla la práctica tutorial entre sus actores (tutor y tutorado).

Estas categorías dieron origen al análisis, permitiendo la discusión para comprender el quehacer tutorial inserto en el campo científico o investigativo, entiéndase “campo científico como espacio objetivo de un juego donde se encuentran comprometidas posiciones científicas, se deduce que es inútil distinguir determinaciones propiamente científicas y determinaciones propiamente sociales de prácticas esencialmente sobre determinadas” (Bourdieu, 2000:15).

Chiapas: El análisis al contexto, bajo el cual se desarrollan las prácticas tutoriales en instituciones que forman investigadores

Hemos arribado a la puerta de entrada para el desarrollo del análisis, retomando el marco con el cual se desarrollan los posgrados, bajo la premisa de los condicionamientos que las políticas educativas ejercen sobre las instituciones o centros educativos que forman investigadores en Chiapas. Los recortes de las entrevistas realizadas a los investigadores y estudiantes de UNACH, ECOSUR Y CESMECA, serán nuestro elemento central para el despliegue del análisis debido a la importancia de la experiencia de dichos agentes, ya que de acuerdo con Bourdieu; son agentes que se encuentran “mediatizados por las relaciones que se establecen en el seno mismo del sistema, es decir, en el interior del campo intelectual y la

competencia por la legitimidad cultural” (2002:14).

Incidencia de las políticas educativas en la formación de investigadores, Chiapas-México

En México las políticas educativas sufren cambios en cada administración gubernamental, lo que establece recurrentes cambios en las normas regidas por la ley de planeación, las cuales exigen que cada gobierno realice al inicio de su mandato un precepto nombrado Plan Nacional de Desarrollo. En ese documento son considerados los logros que se pretenden alcanzar, las estrategias y las prioridades, además suman a esto, las responsabilidades, los recursos y el tiempo de ejecución, sin olvidar la coordinación y la evaluación de los resultados de dicho Plan. El Plan Nacional de Desarrollo entre otras cosas, coloca la especificidad de los programas a nivel nacional en materia educativa, fijando las políticas, mecanismos y acciones que serán concretadas en cada institución que promueva y desarrolle un programa formativo en cada nivel.

En Chiapas los actores que son parte de posgrado que forman investigadores, donde intervienen políticas de organismos regionales e internacionales, consideran que se ha discutido en algunas ocasiones la implementación de los programas pensados como nivel máximo de formación, ejecución y evaluación de la calidad, pero no se discute la existencia y la falta de evidencia en el impacto de estos. De ahí que se cuestione ¿cuáles son las lógicas con las que se plantean las condiciones y prioridades de las políticas de los gobiernos actuales?. Los recortes de las entrevistas realizadas a los investigadores y estudiantes de UNACH, CESMECA y ECOSUR serán nuestros elementos centrales para la discusión de los cuestionamientos y el despliegue del análisis, debido a la importancia de la experiencia de dichos agentes, quienes se ven asumidos y consumidos en un proceso formativo de alto nivel, por lo que consideran que no es cuestionable el desarrollo del programa y tampoco las prácticas que ahí se recrean y construyen, pero que se cree que, estos posgrados aseguran la formación de cuadros de excelencia; al respecto esta es la opinión de algunos estudiantes y tutores de UNACH y ECOSUR.

Es importante recordar que el posgrado es el nivel máximo de aspiración en términos de la formación intelectual de una persona, pero pareciera que como es el grado máximo, no se cuestiona, no se ve a sí mismo, los propios investigadores cuestionamos muy poco su función actual (1ICOS-1).

Mi proceso de formación en este programa doctoral es como la culminación de mi formación que requiero o que necesito para tener un plus, una vez que yo termine y me dedique a hacer investigación, tendré el aval de un posgrado de calidad (3ECOS-1).

Los jóvenes estudiantes buscan en estos tiempos estar en un posgrado de calidad, porque contemplan la idea de tener probabilidades de encontrar empleo y ser competitivos si son egresados de un programa de calidad, por ejemplo del PNPC, esa es la idea que se les ha creado, pero yo como investigador cuestiono estos procesos, cuestiono la llamada calidad, porque desconozco si estamos atendiendo una realidad o a un imaginario (1INAC-2).

Desde estas consideraciones planteadas por doctorandos e investigadores que procuran estar inmersos en el campo investigativo, es pertinente pensar en el sentido que se construye a partir de políticas de organismo regionales e internacionales que, discuten la implementación de los programas pensados como nivel máximo de formación y la implementación y evaluación de la calidad de los mismos, pero no se discute la existencia y la falta de evidencia en el impacto que logra tener en términos de calidad; desde este entendimiento cabe hacer la pregunta siguiente, ¿cuáles son las lógicas con las que se plantean las condiciones y prioridades de las políticas de los gobiernos actuales?. Es relevante mencionar que existe la restricción de la formación de investigadores orientada a la participación de las universidades donde el eje central son los programas doctorales, pero estos están siendo limitados a la existencia de sus capacidades de investigación y de las normativas condicionantes de las políticas científicas. Lo que significa que los programas de doctorados orientados a la formación de investigadores necesitarían pensarse desde lo local para actuar globalmente. De ahí que, investigadores y estudiantes entrevistados expresen lo siguiente.

Recuerdo que antes éramos pocos los profesores que dábamos tutorías a los estudiantes durante la elaboración de sus tesis, venían los alumnos con nosotros porque casi ningún profesor quería dirigir tesis; después de que sale esto de la carrera docente y que te evalúan cuántas tesis diriges, todo mundo quiere dirigir tesis aunque no pertenezca al cuerpo académico, ni tenga investigación elaborada y entonces dirigir tesis es más fácil y conveniente (2INAC-2).

Los investigadores del SNI necesitan estudiantes; tener un estudiante graduado es agregar un plus en su actividad académica, es un plus que les reditúa monetariamente, o sea, podemos manejarnos como mercancía, tienes más estudiantes, tienes más ingresos; tienes más estudiantes incrementas tu posibilidad de tener más artículos científicos y disminuyes el riesgo de que te saquen o que te bajen de nivel en el SNI, entonces podemos limitarlo a un simple esquema mercantil para algunos investigadores (3ECOS-1).

Los investigadores que somos tutores tenemos compromisos con proyectos, publicaciones, peticiones que hay que atender porque además tenemos que cumplir con el CONACyT, (...) y diferentes tareas académicas como la docencia y compromisos externos a la institución que nos buscan como asesores o evaluados de proyectos; entonces como podrás ver para los estudiantes (tutorados) es un tiempo muy acotado que tiene que ser de calidad y pongo en duda que esto se logre (2ICOS-1).

La transformación del trabajo académico ha sido orientada por una diversidad de actividades, de las que los profesores investigadores deben ser partícipes y rendir cuentas de su participación en ellas. Dentro de estas actividades encontramos la lucha por el ascenso en la carrera académica o lograr ser parte de Sistema Nacional de Investigadores (SNI) y para ello es necesario cumplir con requisitos específicos, como la participación académica en procesos de formación de recursos humanos y labores docentes, además existen otros programas académicos dentro de los cuales están incorporados algunos profesores investigadores que también les solicitan tener funciones relacionadas con la enseñanza. Esto provoca que las condiciones institucionales pueden llegar a favorecer u obstaculizar la formación de investigadores; pero también se corre el riesgo que esta formación sea sumamente

limitada debido a las exigencias que viven los académicos, por ejemplo: “la presión para que los académicos desempeñen múltiples funciones, la atención al cumplimiento de indicadores más que al seguimiento de los procesos de formación o la consideración de que basta ser un investigador reconocido para ser buen formador en doctorado” (Moreno Bayardo 2011:77), estas son experiencias que se viven dentro del campo las cuales son expresadas por estudiantes e investigadores de ECOSUR y CESMECA de la siguiente manera:

Los investigadores estamos sujetos a evaluaciones constantes por las instituciones y por el SNI, hay un cierto nivel de tensión entre nosotros y si el investigador está presionado o tenso se lo puede pasar al estudiante (2ICOS1).

Para poder ser parte del campo científico, después de una carnicería, después de una competencia brutal, asimétrica, injusta y absurda debido a que las políticas que te avalan como investigador se reduce a ¿en qué institución hiciste tu posgrado? y ¿cuántas publicaciones tienes? y ahí es entrar a temas más profundos, en la ciencia... ¿cómo se mide el saber científico? (1ECOS-1).

Con algunos tutores sucede que no se toman en serio el trabajo con los estudiantes, sencillamente son puntos en el SNI y lo van supliendo como pueden (...) El tiempo para encontrarse con el tutor es complicado debido a que tienen que cumplir con requisitos en el SNI y todo este rollo, esa ha sido una razón por la que me mueva las fechas y horarios de las reuniones y como estudiante necesitamos entregar en tiempos específicos (4EMEC-3).

Este funcionamiento de los campos se rige de acuerdo a principios, los cuales son adquiridos por los agentes a través de una complejidad de procesos de socialización que logran hacer de dichos espacios, estructuras estructurantes; donde los sujetos incorporan en ellos conocimientos que les permite actuar, a la vez que contribuyen a estructurar y reestructurar el sentido del espacio y la relaciones sociales en las que se encuentran. De ahí que Bourdieu afirma “que los agentes tienen una captación activa del mundo. Sin duda construyen su visión del mundo. Pero esta construcción se opera bajo coacciones estructurales” (Bourdieu, 2000:133). Lo antes planteado podemos tomarlo a consideración desde las experiencias de actores (tutores y tutorados) que participan en el campo y lo asumen de la siguiente manera.

Como investigadores tenemos que estar activos en el campo, estar siempre actualizándonos, publicando y además publicando no en cualquier parte, finalmente tenemos que buscar instituciones de prestigio porque si no, el SNI no te cuenta las publicaciones también tenemos que hacer docencia y tutorías y bueno algunas cuestiones de gestión, apoyar en distintas actividades al programa, esto es necesario para mantenernos dentro del sistema de investigadores (3IMEC-3).

La coordinadora del programa es la encargada de hacernos llegar las demandas institucionales, para que los profesores-investigadores, cumplamos con lo necesario para permanecer en el padrón de validez del CONACyT, ya que este organismo es muy concreto en las exigencias que le realiza a las instituciones; por ejemplo, cumplir con la eficiencia terminal, que los alumnos se titulen como un criterio de calidad, eso es algo que nosotros tenemos que atender y estamos permanentemente preocupados para que se titulen y les cuesta hacerlo (1IMEC-3).

Sí, es necesario trabajar bajo los criterios de PNPC, los estudiantes tienen que seguir varias etapas: presentar un protocolo, ya sabemos los elementos debe tener un protocolo, eso en cualquier posgrado sobre todo si están en PNPC (...) no hay un programa que elaboren los estudiantes, que digan “con esto voy a avanzar este semestre” (3IMEC-3).

Yo creo que los programas de posgrado deberían ponerle más atención al proceso de

formación durante su desarrollo, me da la impresión que se mira el antes y el después, ¿pero y el durante? (...) realizar más investigación respecto a ello, porque brindará un diagnóstico importante a la situación que se tiene en Chiapas y conocer si verdaderamente son de calidad de acuerdo a los criterios de PNPC (4EMEC-3).

Lo planteado hasta este momento nos permite argumentar que, no es menor considerar el campo como un espacio de constante disputa y pugna, debido a que se mueve bajo estrategias y políticas de dominación. Verse en la necesidad de obtener el capital eficientemente, condiciona tanto al sujeto como a la institución a determinar-se en el orden de las posiciones jerárquicas, adherirse al juego y a adquirir los beneficios de este; pero se corre el riesgo de que durante esa búsqueda individual se pierda el sentido de comunidad que se busca desarrollar durante el acompañamiento a los estudiantes en su formación como investigadores, específicamente el acompañamiento tutorial.

Por otro lado, existe el deseo de los estudiantes, quienes pretenden dominar el oficio del investigador y ser parte del campo científico y para ello consideran prioridad pertenecer a programas avalados por el CONACyT, lo que significa ser parte de un programa de calidad, el cual les proporciona beneficios económicos u estatus académicos, debido a que los posgrados pertenecientes a los programas de calidad garantizan la formación como investigadores. A decir de los actores involucrados en estos procesos de formación, es prioridad que durante el posgrado, el estudiante sea acompañado por un comité tutorial orquestado por un tutor ya que de ello depende en gran parte que estos agentes puedan incidir en el campo científico; De ahí que Bourdieu considera que la lucha por la autoridad científica se refiere a una especie particular de capital social específico que “asegura un poder sobre los mecanismos constitutivos del campo y que puede ser reconvertido en otras especies de capital” (Bourdieu, 2000:18).

Escenario institucional bajo el cual se desarrolla la formación y práctica tutorial entre sus actores

El escenario político-académico de acuerdo a Jasso y Sánchez (2005), se encuentra permeado administrativamente por demandas que necesitan estar detalladas, articuladas y cuidadas por recursos humanos, físicos y financieros con la finalidad de lograr los objetivos pensados; de ahí que las instituciones que ofertan posgrados de calidad en Chiapas consideran menester, crear un sistema tutorial para formar investigadores, el cual es asumido como un sistema de administración político-académica, debido al tejido del cual se entrelazan laboriosamente programas y calendarios que conducen al desarrollo de la tutoría y es entendido y vivido por sus actores como un proceso complejo por todo lo que tiene como antelación; esto último es abordado por investigadores y estudiantes de UNACH Y ECOSUR.

La institución es el conjunto de reglas y normas que rigen la interacción de los sujetos sociales, no olvidemos que en cada territorio se tejen relaciones sociales diversas o diferenciadas pese a tener un marco normativo formal igual, es como entendemos e incorporamos esas normas nos olvidamos que tanto investigadores como estudiantes conformamos la estructura (3INAC-2).

La estructura institucional es la que marca las pautas; de alguna manera hay una

especie de perversión porque el sistema me empuja a que yo tenga más estudiantes (tutorados), la institución exige que los titule en un tiempo determinado, pero como director de tesis el investigador recibe ciertos estímulos y se cumple institucionalmente con la eficiencia terminal ya que es un criterio de calidad (1ICOS-1).

A una escala macro en el sistema del país sucede que si tú quieres trabajar X línea de investigación no hay presupuesto, hay presupuesto sólo para las líneas de investigación que ya se encuentran constituidas(1ECOS-1).

El reto y la complejidad de lo anterior se encuentran en lograr atender una multiplicidad de efectos, que se generan en relación a las exigencias de un orden legitimador. Por un lado el programa debe funcionar bajo toda una gama de exigencias de tipo político-académica y por otro lado debe saber organizar, garantizar y orquestar elementos que garanticen la formación de investigadores y cumplan con las expectativas de una formación de calidad para el estado, tales elementos en un programa de posgrado son: el sistema tutorial, comité tutorial y un régimen de investigación que promueva estrategias y técnicas para incorporar el *habitus* investigativo en los estudiantes (Jasso y Sánchez, 2005); sin embargo algunos estudiantes de ECOSUR consideran poco probable llegar a estos saberes debido a lo siguiente.

Es completamente esencial, absolutamente relevante el acompañamiento tutorial, pero la dificultad no radica en creer que es esencial o no, creo que la dificultad de la tutoría está en la posibilidad que los directores de tesis tengan para dar un verdadero acompañamiento al estudiante, porque has de saber que los investigadores están con compromisos de cumplirle al CONACyT y así es en todo el país (1ECOS-1).

Cabe recuperar desde estas experiencias lo abordado por Carrasco, Baldivieso y Di Lorenzo, ellos señalan que en América Latina, la investigación educativa ha venido figurando un “conjunto de prácticas sociales que tienen lugar en contextos socio históricos y marcos políticos e institucionales que la condicionan y le dibujan perfiles específicos”(2016:3). Esto significa que el quehacer investigativo y el acompañamiento para formarse y ser parte del campo “está constitutivamente atravesada por racionalidades, intereses y peticiones de legitimidad diversas” Becher (2001) en Carrasco, *et. al.* (2016).

CONCLUSIONES

Durante la investigación desarrollada en instituciones chiapanecas, que forman investigadores y que se encuentran dentro del PNPC, se observó el grado en que los estudios de doctorado están siendo condicionados por una serie de normativas de políticas científicas y de financiamiento, con el afán de garantizar la calidad educativa. Por ello se asume que en las instituciones como UNACH, UNICACH y ECOSUR, a decir de los actores inmersos en los programas que, existen grandes retos y que la formación de investigadores y su relación con la productividad a nivel central de la región, tienen mucho que recorrer, ya que durante la investigación se logró identificar la existencia de condiciones institucionales que favorecen, limitan o reorientan la formación de investigadores.

Es debido a estas condiciones en las que se encuentran los profesores-investigadores de las tres instituciones abordadas, la razón por la que se ve afectado el tiempo del acompañamiento de los doctorandos y la práctica pedagógica que esta demanda, afectando la posibilidad de contribuir con una sólida formación de investigadores y la incorporación del *habitus* investigativo en los estudiantes, además que la administración política-académica demanda de un compromiso por parte de los participantes, es necesario recordar que esta tarea es fundamental para que la estructura pueda funcionar de forma articulada, detallada y cuidadosa con los “recursos humanos” (sic), físicos y financieros (Jasso y Sánchez, 2005). Es por ello que pensar en un sistema tutorial para formar investigadores, resulta pertinente, emergente y viable en Chiapas, en tanto administración política-académica debido al tejido del cual se entrelazan laboriosamente programas y calendarios que conducen al desarrollo dinámico de los agentes que participan en la tutoría.

Es necesario recordar que en el tránsito de la formación a través de un programa tutorial y durante la administración, lo que se encuentra en el medio es la vida académica de un agente o unidad de investigación (Jasso y Sánchez, 2005); ya que en esa unidad se encuentran actores, condiciones institucionales y recursos; voluntad política, metas, políticas y programas. De ahí la pertinencia de la contribución teórica de Boaventura de-Sousa Santos (2009), al considerar que para comprender una investigación, es suficiente con que se atienda bajo un paradigma dominante de hacer ciencia, el cual “brinda sus requisitos de objetividad, rigurosidad y protocolo claramente establecidos, los cuales hay que seguir al pie de la letra para obtener el grado o posgrado académico; en consecuencia la enseñanza de la metodología se limita a transmitir dichas reglas” (2009:8).

Por otro lado, se pudo apreciar durante la indagación que, la posibilidad de transformar la práctica de formación y el desarrollo de investigadores no recaen solamente en las expectativas institucionales ya que estas están vinculadas también con intereses y formas de actuar individuales, además de la pertinencia y relevancia que tienen los recursos y los espacios disponibles para el desarrollo de los programas, que buena falta le hacen a los centros o instituciones que ofrecen posgrados en Chiapas, así como la inclusión de intereses ad hoc en las políticas institucionales. Es menester como bien lo menciona Jiménez (2010), considerar estos componentes que hacen tangibles la armonía entre la vinculación de la institución, la comunidad y sus culturas de formación.

BIBLIOGRAFIA

Alvarez-Gayou, J. L. (2005). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós.

- Bartolini, A. (2013). *Persistencia y desgaste doctoral. Un estudio en ciencias de la educación y ciencias experimentales* (Tesis doctoral). 2016, Junio, de Universidad de San Andrés, Buenos Aires, Argentina.
- Boaventura de Sousa, S. (2009). Un discurso sobre las ciencias. en Boaventura de Sousa Santos. *Una epistemología del sur: la reinención del conocimiento y la emancipación*. México: Siglo XXI-CLACSO.
- Bourdieu, P. (2000). *Cosas dichas*. Barcelona, España: Gedisa.
- Bourdieu, P., Chamboredon, J. & Passeron, J. (2002). *El oficio de sociólogo. Presupuestos epistemológicos*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Carrasco, S., Baldivieso, S. & Di Lorenzo, L. (2016). El Concepto de habitus: "Con Bourdieu y contra Bourdieu". RED - Revista de Educación a Distancia, 48, pp. 1-19. Sitio web: http://www.um.es/ead/red/48/selin_et_al.pdf.
- Castillo, G. (2009). *Interminables comienzos en la formación del investigador educativo en Chiapas*. 2016, Junio, de Memoria Electrónica del X Congreso Nacional de Investigación Educativa, Veracruz, Veracruz, México. Sitio web: http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_11/ponencias/0799-F.pdf
- Feldfeber, M. (2007). La regulación de la formación y el trabajo docente: Un análisis crítico de la "Agenda Educativa" en América Latina. Educ. Soc. , Campinas, 28, pp. 444-465.
- Jasso, E. y Sánchez, N. (2005). "La tutoría: prácticas y procesos de formación. Campo Científico y Formación en el Posgrado" en Martiniano Arredondo (coord.), Jesús Reynaga, Ada Méndez, Juan Manuel Piña, Claudia Pontón, Olivia Mireles y Elizabeth Jasso. *Procesos y prácticas de las ciencias experimentales de la UNAM*. México: CESUUNAM.
- Jiménez, S. (2010). *Las culturas de formación de investigadores de la educación en dos comunidades académicas de México*. 2016, Junio, de Colección Graduados, Serie Sociales y Humanidades, Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades, Universidad de Guadalajara, Guadalajara, Jalisco, México. Sitio web: http://www.publicaciones.cucsh.udg.mx/ppperiod/cgraduados/pdf/sin/13_Las_culturas_de_formacion_de_investigadores_de_la_educacion_en_dos_comunidades_academicas_de_Mexico.pdf
- López, O. & Farfán, F. (2005). La asesoría de tesis en el posgrado. VIII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Hermosillo, Sonora, México.
- Luchilo, L. (2010). *Formación de posgrados en América Latina: Políticas de apoyo, resultados e impacto*. Buenos Aires, Argentina: Eudeba.
- Miles, M. B. y Huberman, A.M. (1994) *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2a ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Moreno, B. M. (2011). *La formación de investigadores como elementos para la consolidación de la investigación en la universidad*. Revista de la Educación Superior, Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior Distrito Federal, México, 40, pp. 59-78.
- Musselin, C. (2007). "The transformation of academic work; Facuss and análisis". Berkeley, Center for Studies in Higher Education, University of Berkley.

- Naidorf, J. & Pérez, R. (2015). Las condiciones de producción intelectual: de los académicos en Argentina, Brasil y México. Buenos Aires, Argentina: Editorial Miño y Dávila.
- Restrepo, B. (2007). Conceptos y aplicaciones de la investigación formativa, y criterios para evaluar la investigación científica en sentido estricto: Documentos Académicos Consejo Nacional de Acreditación.
- Rubin, H.J. y Rubin, I.S. (1995) *Qualitative interviewing. The art of hearing data*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Sabino, C. (1992). El proceso de investigación. Ed. Panapo, P. 216. Caracas.
- Stake, R. (1995, 1999 y 2005). Investigación con estudio de casos. Madrid, España: Morata.

Diagnóstico del nivel de competencia lingüística en inglés general de los docentes con perfil Prodep del Área Económico-Administrativas de la Universidad Autónoma de Nayarit

María Enriqueta Martínez Guevara
delightfuljesus@gmail.com

Martha Alicia González Bueno
bueno_tita@hotmail.com

Antonio Saldaña Salazar
antonios_saldana@hotmail.com

RESUMEN:

Este documento presenta los resultados, la metodología, los instrumentos de investigación y las propuestas generadas con base en las necesidades detectadas en un estudio-diagnóstico de la competencia lingüística en inglés general de los docentes con perfil Prodep del Área Económico-Administrativas de la Universidad Autónoma de Nayarit. El estudio se realizó con una metodología de investigación mixta y para el levantamiento de datos se utilizaron una encuesta con preguntas cerradas y abiertas así como un examen de ubicación en inglés ofrecido en línea por la Universidad de Oxford, Inglaterra. Los resultados obtenidos por los sujetos de investigación en este examen permitieron ubicarlos en los correspondientes niveles de competencia lingüística en inglés general desglosados en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas; los datos obtenidos y su posterior análisis permitieron detectar el nivel actual de dominio de inglés y las oportunidades de superación que presentan los sujetos de estudio en ésta parte importante de su formación profesional y personal. El análisis de los datos obtenidos sirvió también como base para la propuesta didáctica presentada con el fin de apoyar a los docentes en el desarrollo de su competencia de dominio de la lengua inglesa.

CONCEPTOS CLAVE: Diagnóstico, Competencia Lingüística, Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL), Perfil Prodep

INTRODUCCIÓN

Recientemente en México, con la puesta en marcha del programa de Reforma Educativa que el gobierno ha llevado a cabo en el país desde el año 2013, la Secretaría de Educación Pública realizó una evaluación a maestros de educación en niveles educativos básicos (SEP. Reforma Educativa, 2013).

En abril de 2014 Manuel Ureste, editor de la página web denominada 'Animal Político', informó que el propósito fundamental de la implementación de este programa de evaluación a los docentes es encontrar información actualizada del estado académico de los mismos con el fin de detectar áreas de oportunidad en las que se debe mejorar para crear y ampliar programas de apoyo a las escuelas con el fin de que los alumnos cuenten con maestros cada vez mejor preparados.

Este programa de evaluación docente se aplicará a todos los niveles educativos del país, siguiendo una política de reforma basada en el modelo del Neo-liberalismo que impera en las políticas del país, por lo que en algún futuro cercano se aplicará también a los docentes del nivel superior de la educación de México (SEP. Reforma Educativa, 2013).

Entre los aspectos que conforman la cultura general de los individuos, el dominio que tengan de su propia lengua materna y de uno o varios idiomas extranjeros contribuye grandemente a que la sociedad a que pertenecen sea considerada con un nivel cultural avanzado, de acuerdo a lo encontrado por Education First (EF), compañía internacional de educación que se enfoca en idiomas, academias y experiencias culturales con la misión de abrir el mundo a través de la educación, sostiene que resultados de algunos de sus estudios muestran que un mejor nivel de inglés se relaciona con un ingreso más alto y una mejor calidad de vida. (EF EPI, 2015).

En la quinta edición de su Ranking Mundial más grande del dominio del inglés en los países que no tienen esa lengua materna sino como lengua extranjera, denominado Índice de Inglés EF EPI, este organismo clasificó 70 países y territorios con base en los datos de las pruebas de más de 910,000 adultos que realizaron un examen de inglés en línea en 2015. Entre los países de Latino América evaluados en esa edición México quedó clasificado en el número 40 con un Nivel Bajo de una escala de Muy Alto, Alto, Medio, Bajo, Muy Bajo, compartiendo este nivel con los países de Perú, Chile, Ecuador, Brasil, Costa Rica, Uruguay, Guatemala y Panamá.

Indagar en el conocimiento de inglés general de los docentes lleva a la base teórico-práctica del quehacer de un docente universitario, ya que en la actualidad, no solamente los docentes de inglés deben contar con un nivel adecuado de inglés, sino también los docentes de otras unidades de aprendizaje debido a la importancia del inglés como lengua de uso para comunicarse en ambientes internacionales de labores, de negocios y sociales en los que el inglés se vuelve el lenguaje que permite a ciudadanos de diversos países tener esa lengua en común para su interrelación.

Por tal razón es fundamental comenzar a evaluar las habilidades de los docentes de toda disciplina que permitan la mejora continua, puesto que la mayoría de ellos son formadores de cultura general en los estudiantes de las diversas facultades de la universidad.

Conceptos básicos:

Evaluación diagnóstica

Es un tipo de evaluación eficaz para mejorar la calidad de la evaluación ante la necesidad de conocer los niveles de competencia tanto de los sujetos como de las escuelas y el sistema de educación en general, esto se lleva a cabo a través de procesos de evaluación con procedimientos homologados y transparentes, como finalidad también tiene valorar el grado en que los centros de educación preparan a

los sujetos para la vida y saber si están formados para asumir su papel como ciudadanos así como la evaluación diagnóstica también tiene un carácter formativo y orientador. (SEP. Sistema Nacional de Registro del Servicio Profesional Docente, 2015).

Inglés General

El inglés general es el bagaje de la lengua que permite al usuario reconocer y utilizar palabras y expresiones relativas a sí mismo, a su familia, a su trabajo; en general, a su entorno social y laboral, sin incluir el vocabulario usado en contextos de ciencias específicas, ya que esa parte pertenece al inglés académico (Oxford University Press México, 2016). Para entender mejor lo que es el inglés general, es necesario conocer el documento denominado Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación (MCER, o CEFR en inglés).

Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas

El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL) forma parte del proyecto de política lingüística del Consejo de Europa (2002), y ha sido adoptado por muchos países fuera de la Unión Europea, debido a que ha logrado unificar las directrices para el aprendizaje y la enseñanza de lenguas y proporciona una base común para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes y manuales en todo el mundo. El MCERL describe en segmentos denominados: Banda A1 y A2 (Nivel básico), Banda B1 y B2 (Nivel intermedio) y Banda C1 y C2 (Nivel avanzado), lo que tienen que aprender a hacer los estudiantes con el fin de utilizar una lengua para comunicarse, así como los conocimientos y destrezas que tienen que desarrollar para poder actuar de manera eficaz en los diferentes niveles de competencia lingüística.

Perfil PRODEP

El Programa para el desarrollo profesional docente (Prodep) de la Dirección de Superación Académica de la SEP, (2016) en México, es un programa diseñado para mejorar el nivel de habilitación del personal académico de tiempo completo, fomentando el desarrollo y la consolidación de los Cuerpos Académicos (CA), reconociendo que la calidad de la educación superior es función de múltiples factores. Los CA son grupos de profesores de tiempo completo que comparten objetivos académicos y una o varias líneas de generación o aplicación del conocimiento para fortalecer los programas educativos; estos docentes participan en redes académicas con sus pares en el país y/o en el extranjero, lo que en ocasiones les demanda conocimiento de inglés general como mínimo, para la comunicación directa y para llevar a cabo presentaciones ejecutivas.

El objetivo general del Prodep es mejorar sustancialmente la formación, la dedicación y la consolidación de los CA del nivel universitario, de manera que permita acreditar los programas educativos como un medio estratégico para elevar la calidad de la educación superior. (SEP, 2016).

Planteamiento del problema

En la Universidad Autónoma de Nayarit (UAN) se han realizado evaluaciones de distintos tipos a los docentes de la misma, pero pocas son las evaluaciones que se dirigen a los docentes con el fin de determinar su nivel de dominio de una segunda lengua como es el inglés, lo cual se hace necesario dado que todos los docentes inciden en la formación de cultura en sus estudiantes.

Debido a que los docentes de la UAN tienen oportunidad de obtener becas para estudios en el extranjero, tanto en países en que se habla español, como países en que se habla inglés como lengua oficial, se hace necesario que conozcan su nivel de dominio del inglés para poder así cubrir el requisito de tener dominio mínimo de inglés en el nivel B1 del MCERL; para ciertos programas de estudio se requiere un nivel aún más alto de dominio de la lengua.

El propósito de esta investigación fue detectar el nivel de dominio de inglés general de los docentes con Perfil Prodep del Área Económico-Administrativas de la UAN. Con tal propósito se planteó la siguiente pregunta de investigación:

¿Cuál es el nivel de inglés general de los docentes con perfil Prodep del Área Económico - Administrativas de la UAN?

Objetivo general

Determinar el nivel lingüístico del idioma Inglés que tienen los docentes con perfil Prodep del Área Económico-Administrativas de la UAN

Objetivos específicos

Levantar datos usando una entrevista y aplicando a los sujetos de estudio un examen de ubicación denominado Online Oxford Placement Test (OOPT) para determinar el nivel de competencia lingüística de inglés de los docentes con perfil Prodep del Área Económico-Administrativas de la UAN.

Presentar la / las propuestas académicas necesarias basadas en los resultados obtenidos y que apoyen en el logro de las habilidades lingüísticas productivas y/o receptivas que se detecte deban desarrollar o fortalecer los docentes con perfil Prodep del Área Económico-Administrativas de la UAN.

SUSTENTACIÓN

La historia del lenguaje es tan antigua como la de la humanidad misma y es hasta la época clásica cuando se comienza a discutir sobre sus orígenes y características. Aristóteles, Platón y Sócrates fueron los primeros en abordar temas lingüísticos desde el ámbito de la filosofía. En el siglo III A.C. la primera escuela en considerar los estudios del lenguaje como disciplina independiente de la filosofía fue la Escuela de Gramática Estoica (Robins, R. H. 1997).

Entre los racionalistas estoicos surgieron los gramáticos alejandrinos que desde un punto de vista empírico sientan las bases de la lingüística que se conoce hoy en día. Por su parte los romanos aplicaron los rasgos de la gramática griega (categorías gramaticales y fonológicas) al latín, y esta lengua se convertiría en la lengua franca durante la edad media para la educación, comercio y la religión en el Continente Europeo. La gramática especulativa es la aportación más importante de este periodo según la cual, a pesar de la diversidad cultural, el lenguaje se apoya en principios universales que comparten todas las lenguas (Robins, R. H. 1997).

Más recientemente la enseñanza de las lenguas ha evolucionado a la par que se desarrolla la enseñanza del inglés en el occidente. Para comprender las diferentes metodologías de enseñanza-aprendizaje del inglés, es necesario conocer y reflexionar en los diferentes conceptos filosóficos que han sido base para el surgimiento de las diversas maneras en que ese proceso se aborda (Alcaraz Varó, 1990).

En la década de los 80's los paradigmas se habían preocupado por desarrollar algunas destrezas lingüísticas, para el paradigma pragmático el objetivo principal es la integración y el desarrollo de las 4 destrezas (hablar, escuchar, leer y escribir) en la lengua extranjera al igual que en la lengua materna, dado que la comunicación debe ser real y efectiva en cualquier contexto. Este paradigma tiene como principales características: El uso real del lenguaje; el texto y el discurso oral y escrito como unidades de análisis; su enfoque en el proceso de aprendizaje, no tanto en el resultado; el uso comunicativo del lenguaje y la interdisciplinariedad de la lingüística con otras disciplinas como la psicología, la sociología y la informática. (Alcaraz Varó, 1990).

En su Teoría del Lenguaje Ferdinand de Saussure (1945), sostiene que el lenguaje conlleva dos partes: la primera, esencial, tiene por objeto la lengua, que es social en su esencia e independiente del individuo; esta parte es únicamente psíquica; la segunda, tiene por objeto la parte individual del lenguaje, es decir, el habla, incluida la fonación, y es psicofísica. La lengua es necesaria para que el habla sea inteligible y produzca todos sus efectos; pero el habla es necesaria para que la lengua se establezca.

Según de Saussure (1945), ambos objetos están estrechamente ligados y se suponen recíprocamente, pues una idea se asocia con una imagen verbal sólo si se da tal asociación en un acto de habla. Oyendo a los otros es como cada uno aprende su lengua materna, que no llega a depositarse en nuestro cerebro más que al cabo de innumerables experiencias. Por último, el habla es la que hace evolucionar a la lengua pues las impresiones recibidas oyendo a los demás son las que modifican nuestros hábitos lingüísticos, de aquí la necesidad de que los individuos expresen sus ideas y experiencias a través del habla, usando los códigos o acuñaciones depositadas en su cerebro a través de los intercambios de información hechos con el uso de su lengua materna y, porque no, con el uso de códigos en otras lenguas aprendidas.

De acuerdo a de Saussure (1945), la lengua es un sistema de expresiones convencionales usado por una comunidad y el habla es el uso individual del sistema; el hombre siempre tiene la posibilidad de aprender varios sistemas de uso de la lengua utilizados por otras comunidades, ampliando así la posibilidad de comunicar sus ideas con personas de comunidades ajenas a la suya propia; esto es, siempre tiene la posibilidad de volverse bilingüe y hasta poli-lingüe.

Metodología de investigación

Debido a que no existen antecedentes de estudios del nivel de competencia lingüística en inglés en los docentes con perfil Prodep de la UAN, ni conocimiento de esfuerzos definidos para abordar esta problemática, ni estadísticas de esfuerzos particulares de los propios docentes por mejorar su competencia en inglés, se optó por la realización de un estudio exploratorio con un enfoque mixto que consta de procesos empíricos, sistemáticos y críticos de investigación que conllevaron la recolección y análisis de datos cualitativos y cuantitativos, así como la discusión e integración de ambas para lograr un mejor entendimiento del estudio; es decir, se integraron sistemáticamente los métodos cualitativo y cuantitativo con el fin de presentar un análisis más completo del estudio.

De acuerdo a Hernández Sampieri et al (2014), este tipo de estudio se realiza cuando el objetivo es examinar un tema o problema de investigación poco estudiado, del cual se tienen muchas dudas y del cual no existen antecedentes, por lo que el aplicar esta metodología ha permitido tener una primera aproximación al estado de competencia lingüística de los sujetos de investigación; ha propiciado un cierto grado de familiarización con el problema; así como la identificación de conceptos y variables determinadas valiosas para llevar a cabo investigación posterior más elaborada y rigurosa sobre el fenómeno en particular.

Esta investigación se dirigió a docentes del Área Económico-Administrativas de la UAN debido a que es el área en que laboran los investigadores. Se eligió a los docentes con Perfil Prodep por las características y habilidades que deben tener para ser acreedores a este perfil, a saber: profesores de tiempo completo, miembros de CA, llevar a cabo funciones de docencia, asesoría, tutoría, gestión académica, generación, aplicación y divulgación del conocimiento. Estos docentes son, generalmente, profesionales de lo que enseñan y alcanzan niveles competitivos en el marco nacional e internacional, lo cual es susceptible de ser complementado con un conocimiento y dominio apropiado del idioma inglés para su desempeño profesional y para la presentación de sus trabajos de generación, aplicación y divulgación del conocimiento en foros internacionales de habla inglesa, entre otras posibilidades.

Para este estudio se contó con el listado completo de los docentes del Área Económico-Administrativas con perfil Prodep proporcionado por la Sría. de Investigación de la UAN; el número total de docentes con este perfil en el año 2015 fue de 138, de entre los cuales se determinó la muestra utilizando el modelo de Muestreo Aleatorio Simple con el que se escogió un universo de estudio de 21

sujetos que corresponden al 15.2 % del total de los docentes con perfil Prodep adscritos al área.

Por ser una muestra probabilística escogida completamente al azar, esta muestra de 21 sujetos de estudio es representativa del universo de estudio en esta investigación exploratoria y los resultados que la misma arroje tienen valores muy parecidos a los del conjunto mayor. Kalton y Heeringa, (2003), sostienen que las muestras probabilísticas tienen muchas ventajas y que quizás la principal sea que puede medirse el tamaño del error muestral en las predicciones y que, incluso, el principal objetivo de la muestra es, precisamente, reducir el error muestral al mínimo.

Como instrumentos de investigación se utilizaron una encuesta y el examen Oxford Online Placement Test (OOPT) de Oxford University Press México, 2016).

La encuesta presentada a los sujetos de estudio constó de varios apartados con preguntas referentes a sus datos generales y a su propia percepción de su nivel de competencia lingüística en inglés general. También contiene preguntas relacionadas con su interés en particular por alguna o varias de las distintas habilidades en inglés, a decir: Comprensión lectora, Comprensión auditiva, Producción escrita, Producción hablada y Gramática. También indaga su disponibilidad de tiempo para su posible asistencia a cursos relacionados con el desarrollo de esas habilidades en inglés.

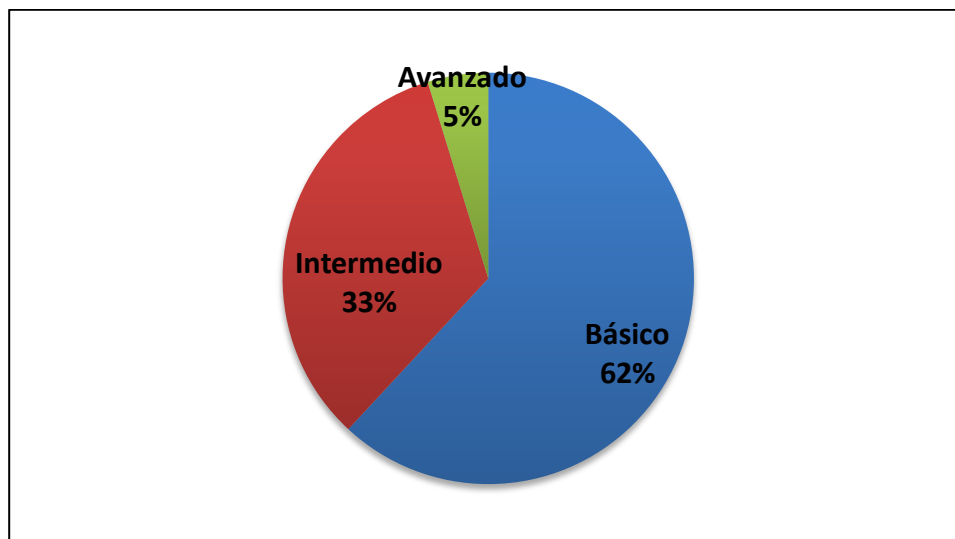
El *OOPT* mide la habilidad que la persona que se examina tiene para entender una variedad de formas gramaticales y los significados que pueden tener en diferentes contextos. También mide hasta qué nivel los alumnos son capaces de usar estos recursos del idioma para comunicarse en inglés en diferentes situaciones y proporciona al evaluador la información que necesita para conocer el nivel de inglés de las mismas. La versión en línea se centra más en usar la información que provee y menos en el largo proceso de administración y calificación de las pruebas.

RESULTADOS, ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS Y PROPUESTA ACADÉMICA

Con base en los resultados recabados en una encuesta aplicada a los 21 sujetos de investigación y a su participación en la aplicación del OOPT, se presentan los siguientes resultados:

En respuesta a la pregunta sobre el nivel de inglés general que ellos consideran tener de acuerdo a su propia percepción, el 5% de los sujetos consideró que su nivel era avanzado, el 33% consideró su nivel como intermedio y el 62% se consideró en un nivel de principiante como lo muestra la gráfica siguiente:

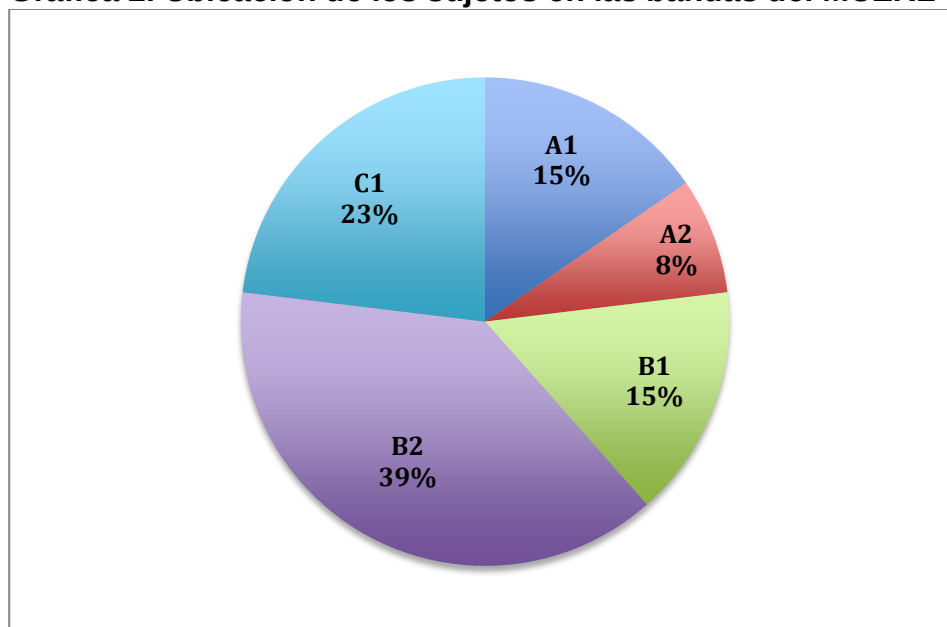
Gráfica 1. Percepción del nivel de inglés según los propios sujetos



Fuente: Elaboración propia

Sin embargo, en la aplicación del OOPT obtuvieron resultados distintos con un 23 % de los sujetos ubicados en el nivel avanzado (C1), 54 % en el nivel intermedio (B1 y B2) y 23 % en el nivel principiante (A1 y A2) como lo muestra la gráfica siguiente:

Gráfica 2. Ubicación de los sujetos en las bandas del MCERL



Fuente: Elaboración propia

Con estos resultados se puede inferir que, en gran medida, los sujetos subestiman su nivel real de conocimiento de inglés general ya que, de un 5 % que consideró su nivel como avanzado en su propia percepción, después resultó un 23 % de avanzados en el OOPT; de un 33 % considerado por sí mismos como en nivel

intermedio, se obtuvo un 54 % en la aplicación del OOPT; y del 62 % que consideraba su nivel como principiante, sólo un 23 % de ellos resultó en ese nivel en la aplicación del OOPT, es decir, un porcentaje mucho menor en el nivel más bajo.

Estos resultados muestran que el nivel general de inglés en los sujetos de estudio es más avanzado de lo que ellos mismos suponen. Esta percepción tal vez se deba a que no tienen oportunidad de usarlo en sus actividades cotidianas como docentes con perfil Prodep, o tal vez a que no se dan la oportunidad de usarlo como por ejemplo en consulta de información relacionada con su quehacer académico, en lecturas de esparcimiento, en programas de TV en inglés o en conversación con parlantes nativos del idioma. De hacer esto, les permitiría considerar más acertadamente su propio nivel de conocimiento y dominio del idioma.

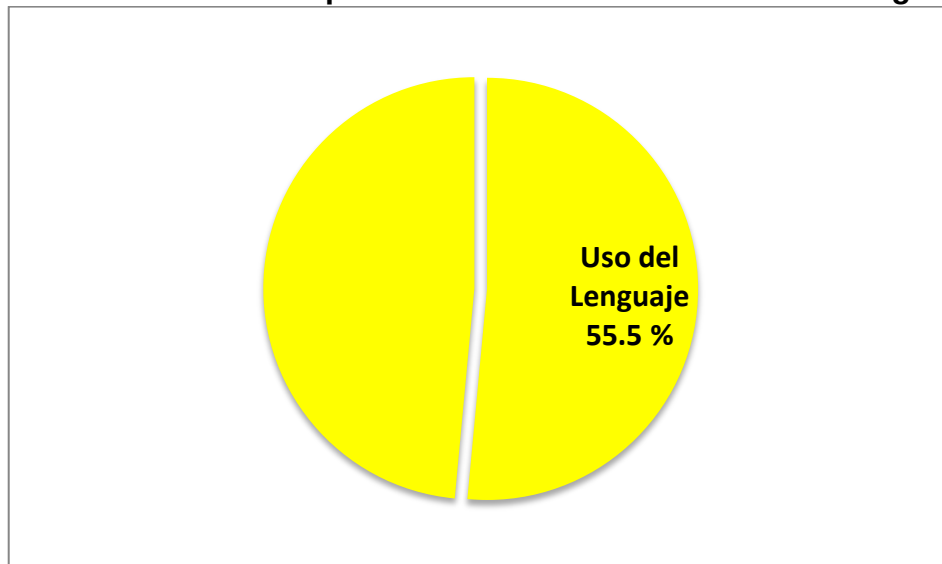
En relación al 23 % de los sujetos ubicados en las bandas A1 y A2, considerado nivel Básico de acuerdo a las especificaciones del MCERL, significa que son capaces de comprender y utilizar expresiones simples destinadas a satisfacer necesidades inmediatas; pueden presentarse a sí mismos y a otros; pedir y dar información personal básica y desenvolverse en tareas simples y cotidianas; así como describir en términos sencillos aspectos de su pasado y de su entorno.

Respecto al mayor porcentaje de los sujetos (54 %) ubicados en el nivel Intermedio constituido por las bandas B1 y B2 de acuerdo a las especificaciones de las bandas del MCE, significa que son capaces de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua standard, así como producir textos claros y detallados y coherentes sobre temas diversos; saben interactuar con hablantes de países donde se utiliza el idioma inglés como lengua oficial en situaciones de la vida cotidiana y académica con fluidez y naturalidad de manera que son comprendidos sin esfuerzo por sus interlocutores.

Respecto al 23 % de los sujetos ubicados en la banda C1, considerado nivel Avanzado de acuerdo a las especificaciones del MCERL, significa que son capaces de comprender una amplia variedad de textos con cierto nivel de exigencia; son capaces de expresarse con fluidez en el idioma; pueden producir textos estructurados y detallados de cierta complejidad así como hacer uso del idioma para fines sociales, académicos y profesionales.

En la aplicación del OOPT, una vez que los sujetos terminaron el examen, el sistema arrojó automáticamente una boleta de resultados de la evaluación que muestra las calificaciones obtenidas delimitadas para cada una de las habilidades evaluadas, a saber; Uso del Lenguaje (Gramática) y Comprensión Auditiva. En la habilidad Uso del Lenguaje, los sujetos obtuvieron una calificación promedio de 55.5 %, tal como se muestra en la gráfica siguiente:

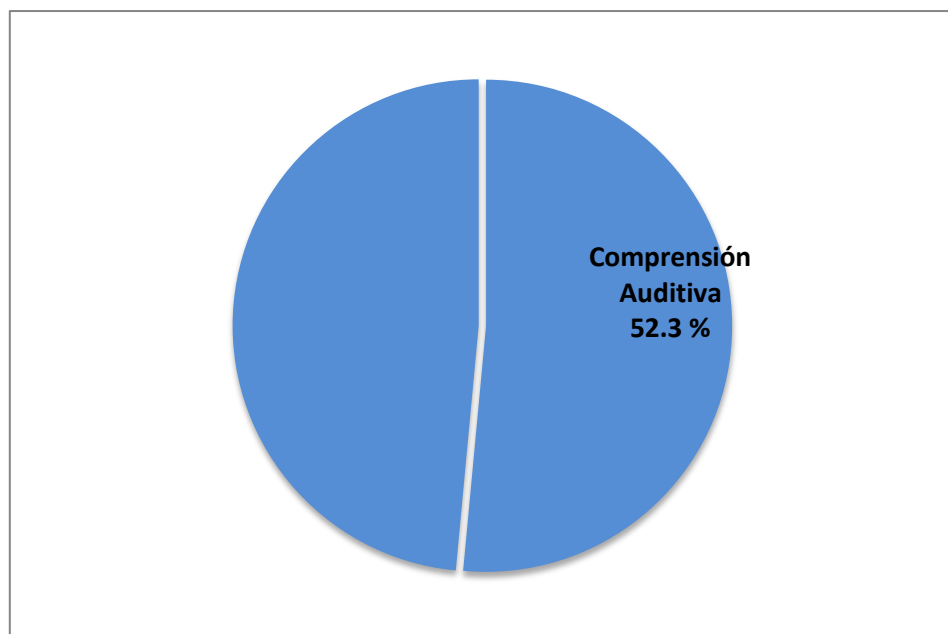
Gráfica 7. Calificación promedio en la habilidad Uso del Lenguaje



Fuente: Elaboración propia

En la habilidad Comprensión Auditiva del examen OOPT aplicado a los sujetos, se obtuvo un calificación promedio de 52.3 % como se muestra en la siguiente gráfica:

Gráfica 8. Calificación promedio en la habilidad Comprensión Auditiva



Elaboración propia

Los promedios obtenidos presentan una ventana de oportunidad por la evidente necesidad de realizar algún trabajo dirigido al desarrollo de las habilidades de Uso del Lenguaje y Comprensión Auditiva del Inglés en los docentes con perfil Prodep de

la UAN. Por lo anterior, y con base en los resultados obtenidos a través de la encuesta y el OOPT aplicados a los sujetos de estudio, se propone lo siguiente:

Considerando el promedio general obtenido por los sujetos en la habilidad Lenguaje en Uso evaluada con el OOPT (55%), se propone la creación e implementación de un curso de gramática en contexto que aborde lo relacionado con la manera en que se forman las oraciones y las declaraciones habladas. De acuerdo a Carter, R. y McCarthy, M. (2007), en una oración típica en inglés se pueden ver dos principios gramaticales básicos: el arreglo de las palabras, llamado sintaxis y la estructura de las palabras, llamado morfología. En este curso los docentes podrían aprender que la gramática tiene que ver con formas aceptables e inaceptables para la utilización escrita y/o hablada de las palabras utilizadas y distinciones de los significados que ellas crean. Así mismo, que en las oraciones y frases el vocabulario de diferentes tipos y la gramática se unen como bloques de construcción para expresar significado.

También se propone ofertar a los docentes con Perfil Prodep un curso de Comprensión Auditiva considerando el promedio general obtenido por los sujetos en esa habilidad evaluada con el OOPT (52 %) toda vez que, de acuerdo a Nunan, D. (2002), la importancia de la habilidad de comprensión auditiva es vital debido a que provee input al aprendiz, quien podrá desarrollar su aprendizaje sólo con la comprensión de input adecuado a su nivel de conocimiento.

Más aun, el lenguaje hablado provee un medio de interacción para el aprendiz porque tiene que interactuar con el parlante para lograr la comprensión y representa un reto a comprender y utilizar el lenguaje como lo hacen los nativos del idioma. Así, el desarrollo de la habilidad de comprensión auditiva es esencial no sólo como una habilidad receptiva, sino como una que apoya el desarrollo de la habilidad del lenguaje hablado, también.

Se propone que el diseño de los programas necesarios para estos fines sea realizado a través del trabajo colegiado de la Academia de Idiomas de la Unidad Académica de Turismo a la que pertenecen un buen número de docentes dedicados a la enseñanza de inglés como segunda lengua de la UAN. También de entre este cuerpo colegiado pueden salir los docentes encargados de la implementación de las propuestas académicas vertidas en este documento.

Los profesionistas de estos días deben tener claro que sus posibilidades reales de desarrollo profesional y mejora de nivel económico, están determinados no solo por sus conocimientos disciplinares, destrezas, habilidades y competencias adquiridas en su formación profesional, sino también por el manejo de diversos idiomas, principalmente la lengua inglesa. Cabe preguntar: ¿Por qué un investigador debe tener un dominio apropiado del inglés? Debido a que se trata de la herramienta que permite la comunicación con personas que hablan un idioma diferente, dentro del mundo globalizado en que se desenvuelven; debido también a que es indiscutible

que el inglés se ha convertido en el idioma global de comunicación por excelencia y el de mayor uso en el mundo.

Se puede concluir que, aun cuando son limitados, los hallazgos obtenidos en este proyecto de investigación logran dar respuesta a la pregunta de investigación planteada desde un principio, a saber: ¿Cuál es el nivel de inglés general de los docentes con Perfil Prodep del Área Económico - Administrativas de la UAN? y los resultados obtenidos se constituyen en una plataforma que sirve como base a posteriores y más profundas investigaciones relacionadas con los docentes en general y específicamente con los que ostentan el Perfil Prodep respecto a su conocimiento y manejo del inglés.

BIBLIOGRAFÍA

- Alcaraz Varó, Enrique et al. (1990). *3 Paradigmas de la investigación lingüística*, Alcoy, Editorial Marfil.
- Alcaraz Varó, Enrique et al. (1993). *Enseñanza y aprendizaje de las lenguas modernas*, Madrid, Ediciones Rialp.
- Becerril, Isabel. (2015) *En México solo el 5% de la población habla inglés: IMCO*. El Financiero. Accedido el 16 de abril de 2016 desde: <http://www.elfinanciero.com.mx/economia/en-mexico-solo-de-la-poblacion-habla-ingles-imco.html>
- Bestard Monroig, J. y Pérez Martín, M. C. (1992). *La didáctica de la lengua inglés. Fundamentos lingüísticos y metodológicos*. Madrid, Ed. Síntesis.
- Carter, R. y McCarthy, M. (2007). *Cambridge Grammar in English*. Cambridge University Press. Cambridge.
- Consejo de Europa. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas*. Strasburgo: Consejo de Europa, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte/Instituto Cervantes.
- Dirección General de Relaciones Internacionales (2016.) *Sistema de Administración de Becas Internacionales*. Accedido el 15 de marzo de 2016 desde: <http://www.sabi.ilce.gob.mx>
- Hernández Sampieri R, Fernández Collado C, Baptista Lucio, Pilar, (2010). *Metodología de la Investigación*. (2010). Perú.
- Hernández Sampieri, R, Fernández Collado C, Baptista Lucio, Pilar, (2010). *Metodología de la Investigación*. 5ª ed. Mc Graw Hill. México.
- Hernández Sampieri, R, Fernández Collado C, Baptista Lucio, Pilar. (2014). *Metodología de la Investigación*. 6ª ed. Mc Graw Hill. México.
- Kalton y Heeringa. (2003). Encontrado en Hernández Sampieri et al, (2010). *Metodología de la Investigación*. (2010). Perú.
- Nunan, D. (2002). *New ways in teaching listening*. New ways in TESOL Series. USA. Oxford University Press Mexico. (2016). Accedido el 15 de mayo de 2016 desde: <http://global.oup.com/mexico/?cc=us&lang=es>

- Universidad Autónoma de Nayarit. (2011). Plan de Desarrollo Institucional 2030. Universidad Autónoma de Nayarit. Tepic, México.
- Unidad Académica de Turismo. (2012). Plan de Desarrollo Institucional 2012-2018. Universidad Autónoma de Nayarit. Tepic, México.
- Robins R. H. (1997). *A Short history of linguistics*, Londres, Longman.
- Rujano, G. Z. (2006). *La Evaluación formativa en la enseñanza-aprendizaje de inglés: tesis doctoral* (Doctoral dissertation, Universitat Rovira i Virgili. Facultat de Ciències de l'Educació i Psicologia, Departament de Pedagogia). Universidad de los Andes.
- Secretaría de Educación Pública. (2015). *Sistema Nacional de Registro del Servicio Profesional Docente*. Accedido el 20 de abril de 2016 desde: [Servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/ba/permanencia_docentes/inicio/](http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/ba/permanencia_docentes/inicio/)
- Secretaría de Educación Pública. (2016). *Prodep*. Dirección de Superación Académica. Accedido el 15 de mayo de 2016 desde: http://www.dgesu.ses.sep.gob.mx/Direccion_de_Superacion
- Suassure, Ferdinand. (1945). *Curso de Lingüística General*, Editorial Lozada S.A. Buenos Aires , 24ª. Ed.
- Universidad Ciencias Comerciales. (2013). *El nuevo diario*, La importancia del idioma inglés en la educación. Accedido el 9 de febrero de 2016 desde: <http://www.elnuevodiario.com.ni/desde-la-u/305910-importancia-idioma- ing>
- Ureste, Manuel. (2014). *Animal Político*, 3 beneficios de la Reforma Educativa. Accedido el 20 de abril de 2016 desde: <http://www.animalpolitico.com/2014/08/estos-son-los-tres-beneficios-que-traera-la-reforma-educativa-segun-eqn/>

Determinantes y afrontamiento de estrés en estudiantes de Odontología

Irene Gutiérrez Dueñas

irene_45@live.com.mx

Ma. Gabriela Corona Tabares

mogabycota@hotmail.com

Luz Arminda Quiñonez Zárte

armindaqz@hotmail.com

RESUMEN:

El estrés es definido como la tensión provocada por situaciones agobiantes que originan trastornos psicológicos con respuestas psicosomáticas a veces graves, dependiendo de la fuente que lo provoca se categoriza como: a) estrés académico y b) estrés laboral (Berrio y Mazo 2011). El afrontamiento está orientado en dos direcciones: a) en realizar las acciones necesarias para resolver el problema de manera lógica, b) hacia la emoción donde la persona centra lo que siente, como es tristeza, ira, preocupación y puede reaccionar de manera supersticiosa o fantasiosa, pensando que las cosas se van a resolver solas y toma una actitud pasiva (Martínez, Piqueras e Inglés, 2011).

Se realizó un estudio con los alumnos del quinto semestre de la Unidad Académica de Odontología con el propósito de identificar cuáles son las causas que les provocan estrés, cómo las afrontan y los signos y síntomas que presentan.

Se encuestaron 100 estudiantes, a los cuales se les aplicó un cuestionario con tres secciones, una para conocer las causas, que los estresan y otra para saber cómo afrontan el estrés y la tercera para conocer la sintomatología que presentan, cuando están estresados. Los datos más relevantes señalan que una de las causas de mayor estrés es el ambiente social hostil, el bullying, la mala relación con los docentes, la posibilidad de estar embarazada, o de tener a su pareja embarazada. La mayoría afronta el estrés promoviendo la interacción social, evadiendo la situación, volviéndose introvertidos y promoviendo acciones sociales.

PALABRAS CLAVE: Estrés, afrontamiento, determinantes, estudiantes, odontología.

INTRODUCCIÓN

En la actualidad la sociedad se caracteriza por tener una gran demanda en exigencias familiares, laborales y educativas. Esto la lleva a enfrentarse a situaciones que demandan un alto nivel de procesos adaptativos, que provocan estrés. Scaferelli y García (2010), señalan que los estudiantes universitarios se enfrentan al estrés a lo largo de su carrera universitaria. Manifiestan que el mayor estrés lo sufren en el primer año de la carrera, porque se produce en ellos el cambio transicional de adolescente a adulto.

En el caso concreto de esta institución educativa y con base al conocimiento del mapa curricular de la Unidad Académica de Odontología de la Universidad Autónoma de Nayarit, se decidió investigar cuáles son los determinantes que causan estrés en los estudiantes de quinto semestre, por considerarse este periodo como el más

propicio, ya que el estudiante pasa de la teoría y práctica de laboratorio a realizar tratamientos en pacientes.

Para minimizar el estrés las personas tienen la necesidad de enfrentarlo y cada persona lo hace de diferente manera ya sea evadiéndolo o enfrentándolo, a este proceso se le conoce como afrontamiento.

Con el objetivo de conocer los factores que provocan estrés en los estudiantes y la forma que lo afrontan se diseñó un instrumento con tres secciones una para conocer las causas, que consta de siete categorías: a) problemas familiares personales, b) ambiente aúlico, c) deficiente planeación, d) ambiente escolar hostil, e) ambiente clínico, f) evaluaciones en general y g) trámites burocráticos. Para la segunda sección cuyo objetivo fue conocer la forma de afrontarlo se utilizó el instrumento que aplicó Scafarelli y García en el 2010, la adaptación al Uruguay, de la escala de afrontamiento, para adolescentes en su forma específica que adaptaron García Pérez, en el año 2008. La tercera sección consistió en un número de signos y síntomas característicos del estrés. En las tres secciones se le pidió al alumno que subrayara lo que le provocaba estrés, la forma de afrontarlo y la sintomatología que presentaba, cuando estaba estresado.

SUSTENTACIÓN

Estrés

Scafarelli y García (2010), señalan que el estrés es definido como un estado de cansancio mental provocado por la exigencia de un rendimiento superior al normal, que a su vez provoca diversos trastornos físicos y mentales.

También es definido por (Sánchez, Moreno y Orozco, 2010) como la respuesta del organismo a condiciones extremas que perturban el equilibrio emocional de la persona, generando en ella el deseo de huir del problema o de enfrentarlo de forma violenta. En esta reacción participan casi todos los órganos y funciones del cuerpo. Lazarus y Folkman (1987), manifiestan que el estrés se desarrolla cuando el individuo percibe de forma subjetiva un desequilibrio entre las demandas que se le hacen y los recursos con los que cuenta para manejar dichas demandas. Sin embargo lo que significa una demanda fuera de lugar para una persona, puede que no lo sea para otra, esto se debe a que todos tenemos vulnerabilidades distintas frente al estrés, incluso la misma persona es más o menos vulnerable al estrés en distintos momentos de su vida o frente a diversas situaciones.

También se puede definir el estrés como, conjunto de procesos y respuestas neuroendocrinas, inmunológicas, emocionales y conductuales, ante situaciones que exigen al organismo una adaptación mayor a la habitual y es percibida por el individuo como una amenaza biológica o psicológica que pone en riesgo su integridad (Arrieta, Díaz y González, 2013).

Pulido y Cols. (2011), y Muñoz (2004), manifiestan que existe estrés académico en los estudiantes en los niveles educativos desde que cursan la primaria, sin embargo, este aumenta de forma progresiva, conforme avanza el nivel de estudios, llegando a su culminación cuando el estudiante cursa estudios superiores, lo que a veces coincide con una etapa de la vida en la cual se deben afrontar muchos cambios, como la separación de la familia, la adaptación a otro medio, hábitos de estudio, tareas, entre otras cosas, esto los hace más vulnerables a sufrirlo.

Berrio y Mazo (2011), afirman que dependiendo de la fuente que lo provoca se puede categorizar como: a) estrés académico y b) estrés laboral. El estrés académico lo definen como una reacción que activa al individuo de forma fisiológica, emocional, cognitiva y conductual provocada por eventos relacionados con la escuela.

Por su parte Caldera Pulido y Martínez (2007), señalan que en las ciudades se estima que un 50% de todas las personas lo padece y está presente en todos los medios incluyendo el educativo. Y que además constituye un problema epidemiológico y produce algunas patologías.

Collazo y Hernández (2011), lo definen como el proceso adaptativo que realiza el estudiante ante los cambios que se originan cuando se realiza el proceso educativo, con el propósito de cumplir con la demanda y seguir manteniendo sus características individuales.

Sin embargo, no siempre resulta una situación similar, porque en algunos estudiantes el estrés académico se mantiene, hasta el grado de convertirse en una real patología, sin tener los recursos para afrontarlo.

Afrontamiento al estrés

Cuando el estudiante se enfrenta al estrés académico aprende a dominar los retos, con una gran cantidad de recursos físicos y psicológicos. A este procedimiento se le llama afrontamiento al estrés como lo mencionan, Águila, Calcines, Monteagudo, & Nieves, (2015).

Casullo y Fernández (2001) conceptualizan el afrontamiento al estrés, como el conjunto de respuestas que los sujetos utilizan para resolver situaciones que constituyen un problema, con el objetivo de reducir las tensiones que les generan. Estos autores aseveran que cuando un individuo se encuentra estresado debido a tensiones provocadas por algunas situaciones, realiza un esfuerzo cognitivo y conductual, que excede a sus propios recursos, con el propósito de manejar de manera adecuada las demandas tanto internas como externas, con la finalidad de sobrellevar estas presiones. Si el sujeto lo afronta de manera inadecuada puede llevarlo a padecer un estrés crónico, dando como consecuencia estados emocionales negativos y psicopatológicos o padecer el síndrome de quemarse llamado de Burnout.

El concepto de afrontamiento al estrés, también se puede definir como los esfuerzos cognitivos y conductuales que lleva a cabo el individuo para tratar con las demandas internas y externas que lo generan, que excede a los recursos con los que cuenta (Sandín y Chorot, 2003).

Martínez, Piqueras e Inglés (2011), opinan que la forma de afrontamiento puede estar orientada en dos direcciones: a) realizar las acciones necesarias para resolver el problema de manera lógica, b) hacia la emoción donde la persona centra lo que siente, como es tristeza, ira, preocupación y puede reaccionar de manera supersticiosa o fantasiosa, pensando que las cosas se van a resolver solas y toma una actitud pasiva.

Los jóvenes deben aprender a afrontar el estrés de forma constructiva, para desarrollarse en un ambiente saludable, lo que les permitirá vivir de forma productiva y feliz. Es interesante reconocer que los jóvenes al inicio de sus carreras se exponen a situaciones muy estresantes porque se integran a nuevos ámbitos académicos, Johnson y Johnson (2002).

Frydenberg y Lewis, 1993; Lazarus, 1999, concluyen que el afrontamiento al estrés implica un conjunto de acciones tanto cognitivas como afectivas, con el propósito de devolver el equilibrio y suprimir la perturbación. Sin embargo no todos resuelven el problema al afrontar el estrés. Algunos sólo se adaptan a la preocupación sin darle solución, y otros individuos que no tienen la capacidad de adaptación se enferman.

Características de la Unidad Académica de Odontología de la UAN

La Unidad Académica de Odontología de la Universidad Autónoma de Nayarit, tiene estructurado su mapa curricular de tal manera que los estudiantes inicien prácticas clínicas en el quinto semestre. En este semestre los alumnos cursan dos materias clínicas que son operatoria dental intermedia y periodoncia avanzada, en las cuales se debe cubrir trabajos clínicos, por lo que los alumnos se dan a la tarea de buscar a sus pacientes, cuando la demanda es insuficiente. Por esta razón ellos se someten a situaciones de estrés por diversos motivos.

Marco Metodológico

Se realizó un estudio de tipo transversal y descriptivo, en 100 alumnos del quinto semestre de la Unidad Académica de Odontología de la Universidad Autónoma de Nayarit; con el propósito de identificar las causas que les provocan estrés y la forma como lo afrontan, marcando los signos y síntomas que manifiestan cuando están estresados.

Se aplicó un cuestionario dividido en tres secciones, una para conocer las causas, que los estresan, otra para saber cómo afrontan el estrés y la tercera para conocer la sintomatología que presentan, cuando están estresados.

RESULTADOS

Resultados de los determinantes de estrés que afectan a los estudiantes de quinto periodo.

Los resultados sobre los determinantes de estrés y la distribución de la muestra por género se encuentran reportados en 8 tablas. En la tabla 1. Se encuentran la distribución de la muestra que corresponde: el 57% al género femenino y el 43% al género masculino.

Tabla 1. Distribución por género

Género		
Femenino	Masculino	Total
57%	43%	100

En la tabla 2. Se reportan los resultados de los problemas familiares que causan estrés. Es relevante hacer notar que el estresor mayor fue el hecho de estar embarazada o de tener embarazada a su pareja, con un porcentaje del 100% de las mujeres y el 76% de los hombres.

Tabla 2. Problemas familiares personales

Determinantes	Problemas familiares personales						
	Si	F	M	No	F	M	Total
Embarazo	96	57	39	4	0	4	100
Relaciones afectivas conflictivas	76	41	35	24	16	8	100
Economía familiar	35	20	15	65	37	28	100

En la tabla 3. Que corresponde al ambiente áulico, el mayor porcentaje lo obtuvo el hacinamiento con un total de 84% de la muestra encuestada.

Tabla 3. Ámbito áulico

Determinantes	Ambito Aulico						
	si	F	M	No	F	M	Total
Aula no funcional	79	47	32	20	20	21	100
Hacinamiento	84	46	38	16	11	5	100
falta de interés en clase	75	42	33	25	15	9	100
Distracciones ambientales	74	43	31	25	14	12	100
Temperatura desagradable	70	40	30	30	17	13	100

En la tabla 4. Los determinantes que más causaron estrés fueron, los horarios discontinuos (77%) y el trabajo en equipo con un (63%), debido a que consideraron que había una planeación deficiente en el proceso educativo.

Tabla 4. Deficiente planeación

Determinantes	Deficiente planeación						Total
	Si	F	M	No	F	M	
Horarios discontinuos	77	44	33	23	13	10	100
Falta de empatía con el docente	58	32	26	42	25	17	100
Tareas escolares	58	33	25	42	24	18	100
Trabajar en equipo	63	36	27	36	21	15	100
Exposiciones	59	34	25	41	23	18	100

En la tabla 5. Lo más relevante es el bullying entre compañeros (90%) seguido de la mala relación con el docente (88%), debido a que pone demasiadas restricciones en el aula.

Tabla 5. Ambiente escolar hostil

Determinantes	Ambiente escolar hostil						Total
	si	F	M	No	F	M	
Bullying	90	51	39	09	6	4	100
Mala relación con el docente	88	52	36	12	6	6	100
Conflictos entre compañeros	76	45	31	24	12	12	100
Conflictos escolares	57	33	24	43	24	19	100

En la tabla 6. En donde se alude al ambiente clínico, se observa que el problema es el abastecimiento insuficiente de material (74%), seguido de falta de equidad con el docente (68%) y falta de compromiso por parte del paciente con un (63%).

Tabla 6. Ambiente clínico

Determinantes	Ambiente clínico						Total
	Si	F	M	No	F	M	
Presión del tiempo	38	21	17	62	36	26	100
Falta de unidades dentales	34	21	13	66	36	30	100
Abastecimiento insuficiente de material	74	38	36	26	19	7	100
Falta de compromiso por parte del paciente	63	35	28	37	22	15	100
Ausencia del docente	40	25	15	59	32	28	100
Falta de equidad	68	37	31	32	20	12	100
Falta de pacientes	43	28	15	57	29	28	100
Accidentes clínicos	57	29	28	43	27	16	100
Desembolso del alumno	56	30	26	44	27	17	100

En la tabla 7. Se muestra las evaluaciones en donde el determinante mayor fue el examen intermedio (61%), seguido del temor de reprobación (58%), y después el examen Ceneval con (54%).

Tabla 7. Evaluaciones

Determinantes	Evaluaciones						Total
	Si	F	M	No	F	M	
Exámenes no programados	53	34	19	47	23	24	100
Examen intermedio	61	29	32	39	28	11	100
Examen final	40	24	16	60	33	27	100
Examen Ceneval	54	30	24	46	27	19	100
Reprobar	58	34	24	42	23	18	100
Proyecto final	51	29	22	49	28	21	100

En la tabla 8. Donde se reportan los trámites burocráticos, el mayor porcentaje lo obtuvo el trámite del IMSS (77%), enseguida realizar solicitudes de constancias en la administración, (75%), casi similar al de becas (74%).

Tabla 8. Trámites burocráticos

Determinantes	Tramites Burocráticos						
	Si	F	M	No	F	M	Total
Carga horaria	69	38	31	31	19	12	100
Solicitud de constancias	75	41	34	25	16	9	100
Trámite del IMSS	77	47	35	23	15	7	100
Trámite de becas	74	38	36	26	19	7	100
Trámite de egreso	55	29	26	44	28	16	100

Resultados de la forma de afrontamiento

Los resultados referentes a la forma de afrontamiento al estrés se reportan en la tabla 9. Como se puede notar la forma en que la mayoría de los estudiantes, tanto del género femenino como el masculino, afrontan el estrés es realizando acciones sociales (83%), auto inculpándose (81%) o reservando para sí sus problemas (81%).

Tabla 9. Estrategias de afrontamiento de estrés de los estudiantes de la Unidad Académica de Odontología

Estrategias de afrontamiento	Si	F	M	No	F	M	Total
Buscar apoyo social (As)	64	34	30	36	23	13	100
Concentrarse para resolver el problema (Rp)	55	32	23	45	25	20	100
Esforzarse y tener éxito (Es)	27	19	18	73	38	25	100
Preocuparse (Pr)	56	30	26	44	27	17	100
Invertir tiempo en amigos íntimos (Ai)	61	35	26	39	22	17	100
Buscar pertenencia (Pe)	74	42	32	26	15	11	100
Postergar responsabilidades	74	47	27	26	10	16	100
Hacerse ilusiones (Hi)	71	43	28	29	14	15	100
Falta de afrontamiento de la situación (Fa)	81	45	36	19	12	7	100
Reducción de la tensión (Rt)	77	45	36	23	12	11	100
Promover acciones sociales (So)	83	48	35	17	9	8	100
Autoinculparse (Cu)	81	44	37	19	13	6	100
Reservado para sí (Re)	81	45	36	19	12	7	100
Buscar apoyo espiritual (Ae)	79	44	35	21	13	8	100
Fijarse en lo positivo (Po)	66	38	28	34	19	15	100
Buscar ayuda profesional (A)	78	46	32	22	11	11	100
Buscar diversiones relajantes (Dr)	78	46	32	22	11	11	100
Distracción física (Fi)	55	35	20	45	22	23	100

Resultados de la sintomatología que presentan cuando están estresados.

En la tabla 10. Se encuentran los reportes sobre cuáles son los síntomas más frecuentes que presentan los estudiantes cuando sufren de estrés, como son: trastornos de alimentación (87%), los hábitos perjudiciales (85%), problemas respiratorios (83%) y alopecia (80%).

Tabla 10. Sintomatología que presentaron los alumnos, asociada al estrés

Síntomas	Si	F	M	No	F	M	Total
Taquicardia	60	42	27	30	15	15	100
Manos y pies fríos	71	43	28	29	14	15	100
Insomnio	55	35	20	45	22	23	100
Sudor en las manos	56	32	24	44	25	19	100
Frio y mariposas en el estomago	55	29	26	44	28	16	100
Temblores de manos y pies	47	29	18	53	28	25	100
Dolor de cabeza	44	27	17	56	30	26	100
Gastritis o colitis	61	31	30	39	26	13	100
Dermatitis	70	38	32	30	20	10	100
Falta de concentración	47	28	19	53	30	23	100
Ressequedad en boca	79	43	36	21	15	6	100
Problemas respiratorios	83	47	36	17	11	6	100
Falta de apetito	65	37	28	35	21	14	100
Ingestión excesiva de alimentos	57	27	30	43	31	12	100
Diarrea	79	46	33	21	12	9	100
Estreñimiento	66	33	33	34	25	9	100
Dolor de la nuca	58	33	25	42	25	17	100
Dolor de espalda	55	34	21	45	24	21	100
Ira	57	32	25	43	26	17	100
Migraña	66	37	29	44	21	13	100
Cansancio	57	33	24	43	24	19	100
Ansiedad	59	31	28	31	26	15	100
Trastornos de alimentación	87	50	37	13	7	5	100
Hábitos perjudiciales	85	50	35	15	8	7	100
Nauseas	75	41	34	25	18	7	100
Alopecia	80	47	33	20	10	10	100

CONCLUSIÓN

Después de llevar a cabo un análisis sustentado en la información arrojada por los instrumentos aplicados; se concluye que los estudiantes de odontología si presentan estrés académico, como lo señalan otros estudios similares. Por lo que es necesario poner atención en las áreas afectivas del alumno, no solo en una educación cognitiva en la que se exige su rendimiento según los planes de estudio, sin tomar en cuenta los antecedentes del sujeto y gran cantidad de factores que propician un alto grado de estrés a lo largo de su carrera, sino también, la conjugación de estos determinantes que provocan bajo rendimiento escolar, que a la larga refleja en el alumno un patrón de comportamiento muy difícil de superar.

Dentro de los factores que provocan más estrés se encontró que los problemas familiares personales son determinantes en el origen del estrés. Además las formas de afrontamiento no resultaron ser las adecuadas, porque la mayoría evade el problema, les falta carácter para afrontarlo, se autoinculpan y se lo reservan para ellos mismos. También se notó que en la sintomatología prevalecieron los trastornos de alimentación, problemas respiratorios, hábitos perjudiciales, incluso refirieron alopecia.

La propuesta es implementar una educación integral, en donde se ponga atención a todos los aspectos que para los jóvenes resultan importantes y a los factores causales de estrés. Es necesaria la colaboración de los padres para procurar un ambiente menos hostil, realizar campañas de concientización en control de la natalidad, crear ambientes áulicos propicios, una planeación donde se consideren no solo el número de alumnos sino la atención más personalizada que se les pueda ofrecer, con la posibilidad de evaluar permanentemente las acciones que se emprenden hasta lograr el empoderamiento del conocimiento bajo la premisa de un aprendizaje significativo con disminución del estrés.

BIBLIOGRAFIA

- Águila, A., Calcines M., Monteagudo, R., & Nieves, Z. (2015). Estrés académico. EDUMECENTRO, 7(2), 163-178. Recuperado en 30 de agosto de 2016, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-28742015000200013&lng=es&tlng=es.
- Arrieta K. Díaz, S & González F. (2013). Síntomas de depresión, ansiedad y estrés en estudiantes de odontología: prevalencia y factores relacionados. Revista Colombiana de Psiquiatría, 173-181.
- Berrio, N. & Mazo, R. (2011) Estrés Académico Revista de Psicología Universidad de Antioquia. Vol. 3 No. Julio-diciembre de 2011.

- Cabanach, R., Valle, A., Rodríguez, S., Piñeiro, I., & Freire, C. (2010). Escala de afrontamiento de estrés académico. (A-CEA). Revista Iberoamericana de Psicología y Salud.
- Caldera, J. F., Pulido, B.E. & Martínez M.G. (2007) Niveles de estrés y rendimiento académico en estudiantes de la carrera de Psicología del Centro Universitario de los Altos. (Versión electrónica). Revista de Educación y Desarrollo, 7, 77-82.
- Casullo, M. M. & Fernández Liporace, M. (2001). Estrategias de afrontamiento en estudiantes adolescentes. Investigaciones en Psicología, 6(1), ISSN 0329-5893, 25 – 49. Instituto de Investigaciones de la Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.
- Collazo, C., & Hernández, Y. (2011) El estrés académico: Una revisión crítica del concepto desde las ciencias de la educación. Revista Electrónica de Psicología Iztacala.
- Frydenberg, E., Lewis, R. (1991) Boys Play Sport and girls turn to others: age, gender and ethnicity as determinants of coping. Journal of Adolescence, 16, 253-266.
- Johnson, D., & Johnson, R. (2002). Teaching Students How to Cope with adversity: the three Cs en Frydenberg, E. (comp) Beyond Coping. Meeting goals, vision, and challenges. Nueva York. Oxford University Press.
- Lazarus, R. y Folkman, S. (1987). Transactional Theory and research on emotion and coping. European Personality, 1, 141-169.
- Martínez, A. E., Piqueras, J. A. & Inglés, C. J. (2011). Relaciones entre Inteligencia Emocional y Estrategias de Afrontamiento ante el Estrés. Motivación y emoción, 14 (37).
- Muñoz, F.J. (2004). El estrés académico. Problemas y soluciones desde una perspectiva psicosocial. Huelva: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva.
- Pulido & Cols. (2011) Estrés académico en estudiantes universitarios. Psicología y Salud, Vol. 21, Núm. 1: 31-37.
- Sánchez, Moreno & Orozco (2010) Factores que generan estrés en el alumno de odontología durante su práctica clínica: estudio piloto. V Foro de investigación educativa. Recuperado de <http://www.repositoriodigital.ipn.mx/bitstream/handle/123456789/3323/18.pdf?sequence=1>
- Sandín & Chorot (2003), Cuestionario de afrontamiento del estrés (CAE): Desarrollo y validación preliminar. Revista de Psicopatología y Psicología Clínica 2003, Volumen 8, Número 1, pp. 39-54 Asociación Española de Psicología Clínica y Psicopatología
- Scafarelli, L., & García R.C. (2010) Estrategias de afrontamiento al estrés en una muestra de jóvenes universitarios uruguayos. Ciencias Psicológicas.

Capacidades transversales del egresado de Ciencias de la Salud de la Universidad Autónoma de Nayarit

José Ramón Olivo Estrada

olivojr@gmail.com

Carmelina Montaña Torres

karmelina.mt@gmail.com

Bernabé Ríos Nava

brios1954@gmail.com

RESUMEN

La formación universitaria tiene su prueba en el momento que el egresado enfrenta el reto de emplearse. La formación debe asegurar que esta transición se vea fortalecida principalmente con la integración de habilidades transversales, es decir, que no solo de la adquisición de contenidos disciplinares, sino que además deba recuperar capacidades lingüísticas, manejo de tecnologías, expresión oral escrita, manejo empresarial, entre otras. Esta situación debe ser un reto para la institución educativa, que en un primer momento lo enfrenta el egresado, pero que deberá ser parte de lo que se le llama formación para la transición. A partir de ello, se está desarrollando un proyecto sobre la trayectoria laboral de los egresados de la universidad autónoma de Nayarit, recuperando su testimonio, en cuanto a la evolución en el empleo (ascendente o descendente), adquisición de competencias (en el trabajo o en la formación universitaria), salarios, referencias socioeconómicas, entre otros datos. En este caso se analiza la adquisición de la capacidad para el trabajo en equipo, así como la habilidad de expresión oral y escrita, y en un primer momento adquirida en su formación y observada a partir la perspectiva del profesionista en su ámbito de trabajo, lo cual nos proporciona los niveles de adquisición en la institución, y los esfuerzos que como profesionista realizan para integrar esa competencia que les exigen de forma permanente.

PALABRAS CLAVE: competencias transversales, formación, empleo.

INTRODUCCIÓN

La formación de profesionistas universitarios enfrenta el reto en el proceso de emplearse, considerando particularmente los grandes cambios que están modificando las relaciones sociales; la sociedad del conocimiento, la dimensión sustentable y los procesos arbitrarios del mercado laboral, esto último se traduce en un creciente desempleo, en una reducción del salario.

Esta situación está determinando que el paso de la formación profesional al empleo sea todo desafío para el joven egresado, esto debe suponer la necesidad de asegurar que esta transición se vea fortalecida en el proceso educativo con la integración de habilidades transversales, es decir, que no solo de la adquisición de contenidos disciplinares, sino que además deba recuperar capacidades lingüísticas, manejo de tecnologías, expresión oral escrita, entre otras. Esta situación debe ser un reto para la institución educativa, considerando la necesidad de lograr la llamada formación para la transición.

El proceso de formación y su vigencia requiere integrar la recuperación del entorno

en que se desarrolla el sujeto, siendo esta una condición necesaria para darle el sentido social y cultural a la formación, y posibilitar un proceso de vinculación de la actividad del profesionista con el desarrollo de la región.

El proceso de articulación del sistema académico de la institución con la situación del mercado de trabajo, es un evento que plantea retos para los egresados, que tienen que ver con: problemas de desempleo, exigencias cambiantes en los puestos de trabajo, altos niveles de competencia por cada vez menos espacios, mayores capacidades, entre otros; todo ello se lleva a cabo con cierta independencia entre el que ofrece su trabajo y el que lo demanda, ante esta situación los egresados deben enfrentar ese reto haciendo evidente su instrumental adquirido en la universidad, junto con elementos logrados en su vida cotidiana como estudiantes, como sujetos inmersos en las problemáticas sociales, como trabajadores, que puedan apoyar ese periodo de transición, y quizá en corto tiempo lograr estabilidad en su empleo.

Esta circunstancia que muestra problemas para el egresado, debe ser tratada como parte de la responsabilidad de la institución, cuando se deberá en un primer momento construir el diagnóstico integral, que dé cuenta de tal problema, y en el siguiente estructurar con otros actores que están participando de forma directa o indirecta, un frente de políticas que posibiliten que el tránsito hacia el ámbito del trabajo sea más ligero.

SUSTENTACIÓN TEÓRICA Y METODOLÓGICA

Es la formación para el individuo un requerimiento existencial, es un proceso de la vida cotidiana, que favorece las relaciones sociales, (García, 2006) pero también las individuales, es por ello que el proceso de formación es una trayectoria histórica que tiene un sustrato cultural. Esto supone, que la formación está en el ambiente del individuo, cuando esto se hace conciencia deviene un sujeto que reconoce su referencia de origen y desarrollo.

El proceso de formación que se lleva en la institución de educación superior, es una función social y cultural, ya que implica el desarrollo y creación de significados, que acompañan a la práctica social, es así que en la formación se presenta la recreación de la misma y por tanto de la propia cultura. Por ello se entiende que este desarrollo del individuo es integral, de acuerdo a esto Honore (1980) describe una dinámica que refleja quizá la esencia misma del concepto en Sánchez, L. (2008): la formación puede ser concebida como una actividad por la cual se busca, con el otro, las condiciones para que un saber recibido del exterior, luego interiorizado, pueda ser superado y exteriorizado de nuevo, bajo una nueva forma, enriquecido, con significado en una nueva actividad.

Este proceso que se realiza en la formación en el ámbito de la universidad, debe de recuperar la dimensión cultural e histórica, lo que objetive el trabajo de la institución y

que por su sentido disciplinar pero envuelto en esta perspectiva de lo cotidiano, lleve al proceso al nivel de una vinculación social de la actividad académica que legitime a la misma formación, de acuerdo a ello, se puede entender que la función de vinculación con la sociedad, no es una función prescriptiva, sino es un conjunto de acciones que se sustentan en el proceso de formación con la identidad cultural.

Esta consideración pedagógica no instrumental, no positiva, establece como necesidad por un lado establecerse en la comprensión, en la interpretación de la práctica educativa y de los individuos que en ella participan, así por tanto se establece como exigencia observar la acción de la formación como un objeto de investigación con todo lo ello implica, y por el otro recuperar con esta perspectiva la práctica social del individuo (Olivo, 2010). En el análisis que se debe hacer tanto del proceso de formación, como del propio sujeto que participa en él, es necesario establecer las condiciones de observación de lo que manifiesta en el desarrollo de su práctica social, es decir, que tal estudio no está acotado solo al ámbito del proceso áulico, sino a la trascendencia de su entorno laboral, ya que es aquí donde el proceso académico de la institución cobra el sentido social, y es en este contexto en el que se recupera el sentido de pertenencia del sujeto que se integra a las acciones de formación.

Estos desafíos de la formación de los sujetos, se muestran como una exigencia que se enfrentan haciendo evidente su instrumental adquirido en la universidad, junto con elementos logrados en su vida cotidiana como estudiantes, como sujetos inmersos en las problemáticas sociales, como trabajadores; con estas herramientas deberán resolver esta condición de transición entre “la finalización de su periodo formativo en la institución y el inicio de su actividad como profesionista”; es así que en este tránsito se lleva comúnmente otro proceso de formación llamado de transición, el cual normalmente lo enfrentan los mismos egresados a margen de cualquier apoyo institucional, lo que conlleva situaciones de precarización laboral, o una muestra de excedente de cualificación ya que realizan actividades que requieren una baja exigencia de nivel profesional, pero en particular debido principalmente por la escasa formación de habilidades transversales que no fueron desarrolladas en su proceso en la institución educativa.

Esta situación está determinando que los sistemas de educación y formación deben ofrecer la mezcla adecuada de cualificaciones, en particular de capacidades de: abstracción análisis y síntesis, liderazgo, habilidad en el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación, habilidad administrativa, capacidad de investigación, habilidades interpersonales (relacionarte con las personas), capacidad creativa, valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad, entre otras. Todo ello para garantizar que los jóvenes que han obtenido su titulación posean las cualificaciones y las competencias necesarias para lograr una transición rápida y adecuada al empleo (UE, 2011).

Es así que la integración de una serie de capacidades específicas que apoye al egresado a enfrentar el reto del empleo, se le llama “formación de transición”, cuyo

propósito es darle un carácter formativo al espacio de transición, o —en otras palabras— convertir al espacio de transición en una “transición formativa”, y su objetivo es mejorar la empleabilidad del egresado, pero enmarcada en una buena afirmación ocupacional (Ramírez, 2001). Así en la perspectiva de esta formación que previene las condiciones de una transformación constante en el mundo del trabajo, donde se le proporciona al egresado mejores herramientas, es importante considerar la situación de articulación de la educación superior con el empleo, la cual debe confirmar las exigencias del trabajo y los requerimientos del proceso de transición.

En específico estas capacidades transversales en el área de la salud, se muestran con exigencia a partir de lo específico de la práctica, cuando Gil Martín, (2013), afirma que los estudiantes deberían ser capaces de desarrollar: Apreciar el valor de los equipos humanos numerosos y multidisciplinarios y aprender a trabajar en su seno con provecho; Adquirir conciencia de las limitaciones de cada quien y del campo de especialización científico-técnico propio, sabiendo acudir con agilidad al asesoramiento experto de otros especialistas; Comprender y respetar las opiniones y actitudes ajenas (de cualquier índole), aprendiendo a conciliarlas cuanto sea preciso con las propias en beneficio de los objetivos comunes.

Se reconoce que una formación tradicional ubicada solo en la transmisión de conocimientos y de habilidades prácticas, deprecia un proceso integral que incluya competencias específicas y genéricas-transversales para cualquier función que se cumpla frente a los usuarios. En el caso de la formación de profesionistas del área de la salud, la exigencia de este nuevo perfil influye en adoptar actitudes preventivas y no solo técnico instrumentales. De acuerdo a Salazar, B., Frenz, P., Valdivia, M. & Hurtado, A. (2013), las competencias importantes son entre otras, los riesgos y problemas derivados de la actividad (saber), capacidad de trabajar en equipos multidisciplinarios (saber hacer), y poseer ética profesional, independencia e imparcialidad (saber ser, estar). Esto implica que en especial entre los profesionales de la salud es importante la adquisición de este tipo de competencias.

El considerar la formación de profesionales, como uno de los ejes de este problema y su proceso de vinculación con la estructura del mercado de trabajo, tiene la necesidad de comprender que la situación de la educación superior en México ha pasado por procesos de crecimiento, lo que provocado problemas en la formación, por tanto, se reconoce que en lo general, que la matrícula a partir de los setentas se incremento, lo que hasta la actualidad está presente, esta creciente demanda de espacios está requiriendo infraestructura, y número mayor de profesores, esta situación se ha resuelto por medio de contrataciones masivas y con cierto desorden, lo que está afectando de manera negativa los procesos académicos y de formación de profesionistas.

Esta problemática se está definiendo en lo general como una condición de calidad en los procesos educativos, a esto se le asocia la deficiente preparación de un sector de profesores, falta de incentivos y el deterioro de las condiciones económicas del

académico. Esto se expresa en la deficiente preparación de los estudiantes, el desinterés y la falta de condiciones para desempeñar sus actividades.

Las instituciones educativas además dar cabida a una población demandante, tienen el reto de ajustar sus tareas a las necesidades de los mercados profesionales cambiantes y a los requerimientos del desarrollo científico y tecnológico.

La situación de la evidente desvinculación del sistema educativo específicamente de la formación profesional, está provocando problemas en la satisfacción de la demanda de recursos calificados, provocando por lo mismo problemas agudos en el empleo de este sector social, esto se viene expresando en la subutilización real de profesionistas, cuando se subemplean en actividades que requieren una menor calificación. Aunque por otro lado, se reconoce la expansión de la oferta laboral, lo que significa que estos excedentes de fuerza de trabajo debe enfrentar una de tres opciones: a) se mantiene desempleada en forma abierta b) se emplea en el sector formal o en actividades de autoempleo, o c) si las opciones anteriores no son alcanzables o sostenibles, pueden optar por la migración (Pérez, 2012). En el estudio se analiza elementos como: salarios, calificación, tipo de contratación, competencias adquiridas en la institución o en el trabajo, procesos de incorporación al trabajo, entre otros factores de la relación de los egresados y la dinámica del empleo.

Es una exigencia de esta investigación dar cuenta de cuestionamientos de origen macro: ¿cómo se ha manifestado en análisis internacionales la relación entre formación profesional, educación superior y empleo?, ¿qué variables influyen en la modificación de las competencias adquiridas en la formación profesional de los egresados? ¿qué lecciones se pueden tomar para construir estrategias orientadas a la generación de círculos virtuosos entre educación y empleo, que permitan contribuir al desarrollo económico y social ?. Todo ello, está definiendo el logro de objetivos, como: caracterizar las condiciones económicas del estado de Nayarit y la influencia en la situación del empleo de profesionistas formados en la Universidad Autónoma de Nayarit (UAN); identificar el perfil a partir de los indicadores educativos de la UAN, que nos permita entender la situación de la estructura formativa de nuestra institución; conocer los sectores económicos y la ocupación en donde están ubicados nuestros profesionistas; identificar las trayectorias laborales de los egresados de las diferentes licenciaturas.

Metodología

En esta investigación, se integró información de diferentes bases de datos de dependencias oficiales, además se recuperó de documentos de la institución y de otros artículos de investigación que analizan el fenómeno. Se aplicaron encuestas a los egresados en sus lugares de trabajo, considerando para ello diferentes periodos de egreso desde 1980 hasta 2005, la cantidad de encuestados se determinó principalmente por las condiciones de acceso a ellos, ya que es complicado encontrar en la región a egresados de estas diferentes generaciones, lo que implicó que la mayor cantidad (aproximadamente el 70%) de encuestados corresponden a

los tres últimos periodos. En el estudio incluyó datos de egresados de 18 carreras de las diferentes áreas, se aplicaron un total de 114 encuestas a egresados.

El perfil de la muestra de encuestados de las diferentes carreras agrupadas por áreas en la universidad, revela que el 51% eran egresados de económico administrativas, de ciencias de la salud un 25%, de ciencias biológico agropecuarias con un 11%, en cuanto ciencias sociales y humanidades un 9% y solo el 4% egresaron de ciencias básicas e ingenierías. La mayor proporción está en el área económico administrativas y en ciencias de la salud, tiene correspondencia con la estructura económica de las diferentes regiones del estado, por lo que se tiene una mayor oferta de empleos, siendo este un factor importante en la tendencia de elección de las carreras profesionales que estudia la población en el estado.

En específico la composición del área de Ciencias de la Salud de la muestra de egresados, está distribuida en un 35 % de enfermería, los de odontología son el 28%, los de medicina con el 20% y químico farmacobiólogo (QFB) el 17.0% (estas carreras del área se ofrecen en todo el periodo de análisis, aunque QFB solo corresponde a los últimos dos).

Para la obtención de la información se aplicó muestreo no probabilístico, se caracteriza por no conocerse la probabilidad de que una unidad quede incluida en una muestra, estimaciones; el desarrollo depende del juicio personal del investigador, debe decidir de manera arbitraria que elementos va a incluir en la muestra; siendo que las muestras pueden producir estimados de las características de la población.

La elección de los sujetos no depende de que todos tienen la misma probabilidad de ser elegidos, sino de la decisión de un investigador o grupo de encuestadores; (Hernández, Fernández, & Baptista, 1997), el proceso de aplicación y desarrollo del trabajo de las encuestas se realizó con la técnica de bola de nieve para el muestreo que selecciona al azar un grupo inicial de entrevistados, posteriormente se pide a los participantes que identifiquen a otros que pertenecen a la población meta de interés, los entrevistados subsecuentes se eligen con base en las referencias o información que proporcionan los entrevistados iniciales, este proceso se lleva a cabo de forma progresiva (Salamanca & Martin-Crespo 2007).

En el equipo de trabajo se diseñó un cuestionario, el cual integró datos sobre: referencias sociodemográficas, empleo anterior, posterior al egreso, y el actual (actividades, número de empleados, tipo empresa, salario...), competencias profesionales. Esta última variable se recupera en el presente estudio, en particular las capacidades transversales que tienen un importante significado para los profesionales de la salud.

El proceso de investigación del problema tiene que ver con la elaboración del diagnóstico, donde nos muestre las condiciones del desarrollo laboral del egresado y cómo ello puede determinar las trayectorias laborales; a partir de ello, si se trata de reconocer la situación de esta problemática, es importante revisar las implicaciones y

el significado de lo que es la realización del diagnóstico.

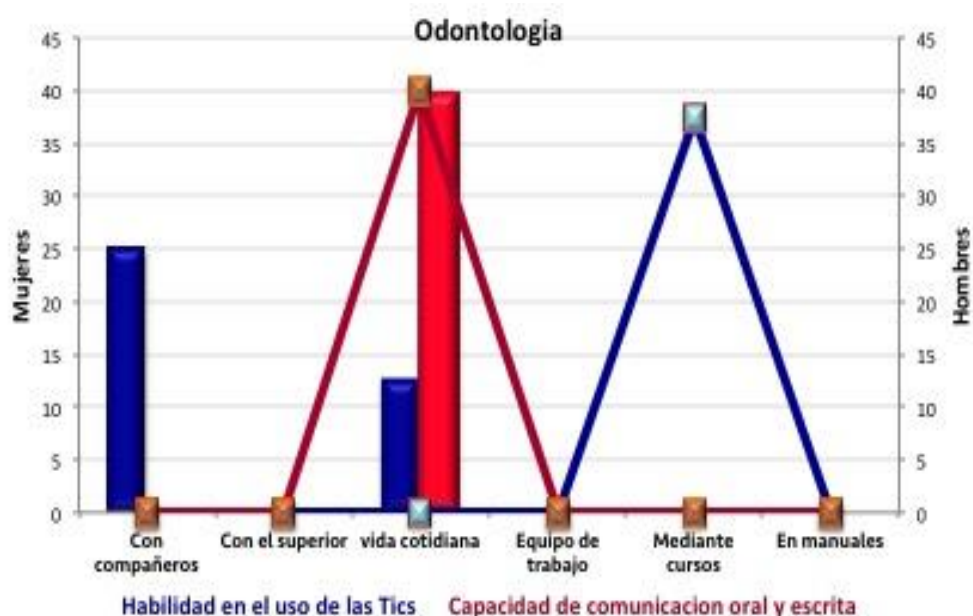
El proceso de diagnóstico se busca, orienta la recopilación de la información haciendo uso de diversos métodos: deductivo, inductivo, analítico, comparativo, etc., según el caso, asimismo requiere de instrumentos como las guías de observación, encuestas, entrevistas, escalas de actitudes, cuestionarios. En Vallejos (2008), la información que tengamos que acopiar sería de acuerdo a las características del objeto de estudio, es decir, sería de naturaleza descriptiva, del comportamiento de las variables en el contexto del fenómeno, se trata de un diagnóstico descriptivo.

El desarrollo del diagnóstico en el caso de esta investigación, nos explica cómo se recuperan testimonios de los egresados en su actividad de trabajo respecto a su evolución o trayectoria laboral (comportamiento pasado del objeto), lo cual se compara con su actual situación.

RESULTADOS Y HALLAZGOS

En este apartado se muestran algunos productos de la investigación, derivados del análisis de los testimonios de los egresados desde la perspectiva del propio profesionista instalado en su actividad laboral, especialmente egresados del área de Ciencias de la Salud.

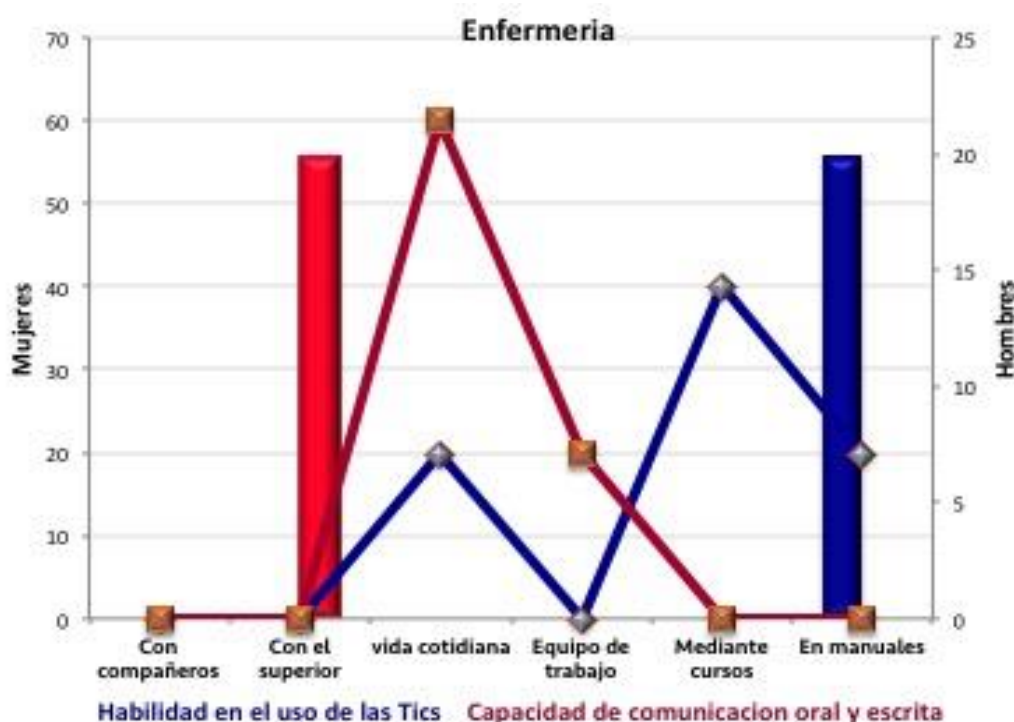
Grafica 1 capacidades y sus ámbitos de adquisición respecto al género en Odontología



Se muestra en la grafica1 que los egresados de odontología, aproximadamente el

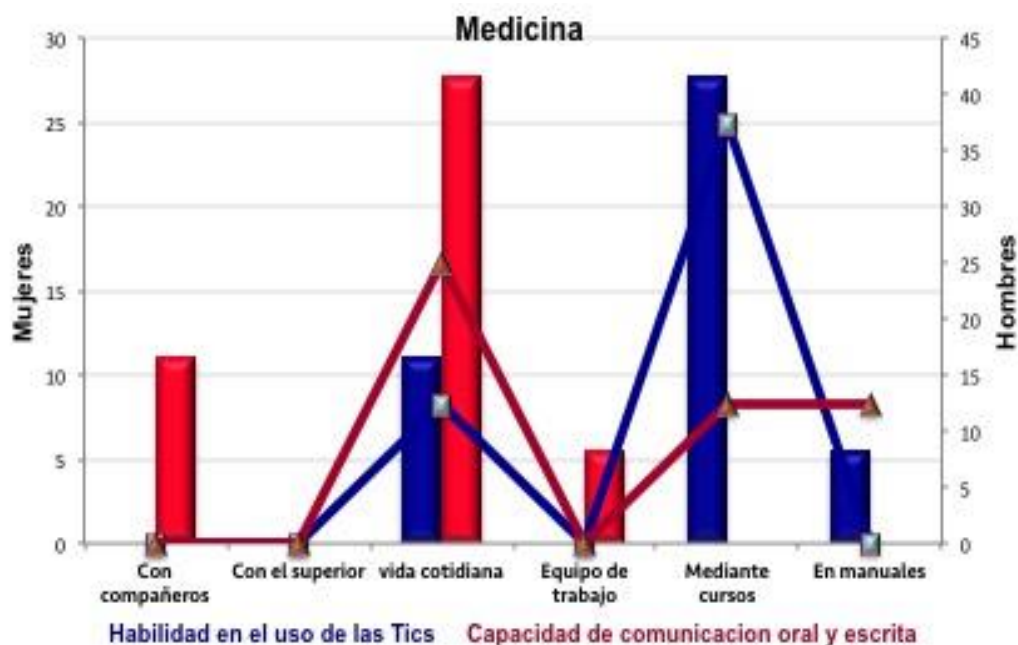
40% de ellos integraron la capacidad de comunicación oral y escrita actividades extra- laborales (en lo cotidiano); en cuanto a la habilidad para el uso de las Tics ellas la adquirieron en un 37%, por medio de cursos, aunque ellos un poco menos (25%) con el apoyo de sus compañeros. Esto significa que la adquisición de ambas capacidades se adquirieron en acciones al margen de lo laboral.

Grafica 2 capacidades y sus ámbitos de adquisición respecto al género en Enfermería



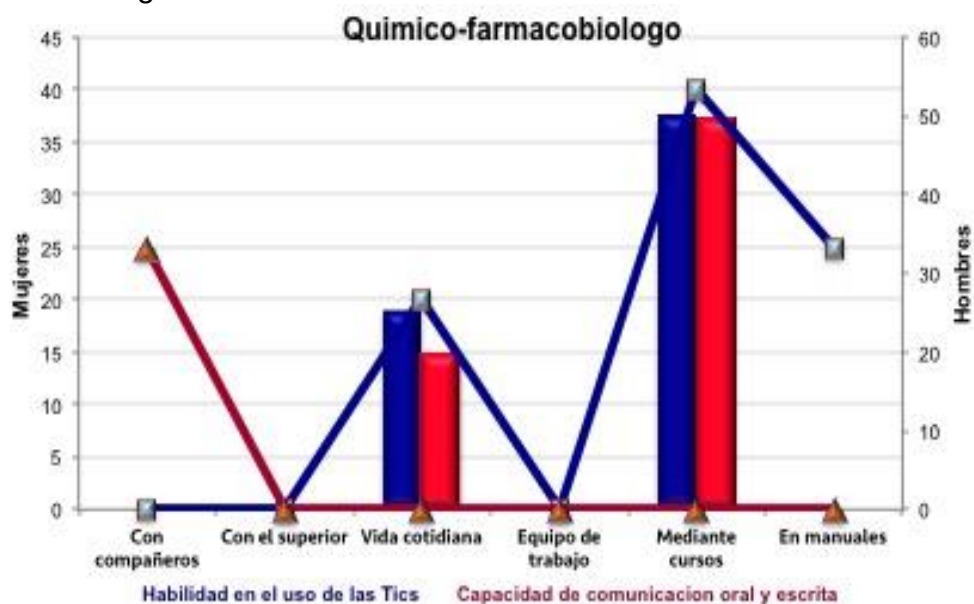
En la gráfica 2, muestra que la capacidad de comunicación oral y escrita en ellas es la más significativa (60%) y menos en ellos (20%), en las primeras la forma de adquisición se evidencio en tareas cotidianas (al margen del trabajo), en cuanto a lo desarrollaron con el apoyo de su superior; respecto a la habilidad en el manejo de las tics ellas (40 y 20%), la asimilaron asistiendo a cursos y en acciones cotidianas y en ellos (20%) se adquirieron estudiando en manuales. En suma lo significativo es que las enfermeras han variado sus ámbitos de adquisición, para aprender las tics en los cursos y la comunicación en actividades extra-laborales; en ellos la primer capacidad la asimilan por medio de manuales y la otra con el apoyo del superior.

Grafica 3 capacidades y sus ámbitos de adquisición respecto al género en Medicina



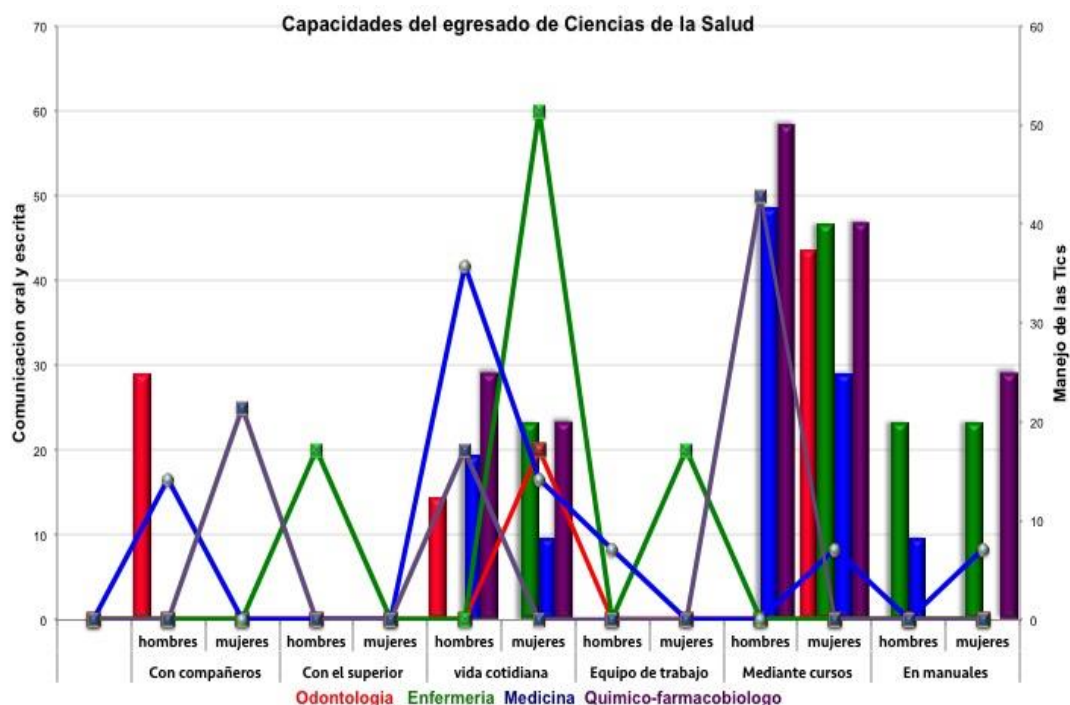
En la gráfica 3, se manifiesta que ellos han desarrollado la capacidad de comunicación oral y escrita un (40%) en tareas cotidianas, y en la misma proporción aprenden el manejo de las tecnologías mediante cursos; al igual en ellas esta misma capacidad se observa que un 25% la asimilan por este medio. En general se puede asegurar que los egresados de medicina incorporan estas capacidades por medio de cursos y en actividades al margen de su trabajo.

Grafica 4 capacidades y sus ámbitos de adquisición respecto al género en Químico-farmacobiólogo



En la gráfica 4 se confirma que ambas capacidades en ellos un 50% las adquieren a través de asistir a cursos principalmente; respecto a ellas la habilidad del manejo de las tecnologías la integran de la misma manera (40%), en relación a la comunicación oral y escrita la adquieren con el apoyo de sus compañeros (25%). En general las capacidades analizadas los egresados las asimilan comúnmente asistiendo a cursos y en segundo lugar por medio de sus compañeros.

Grafica 5. Procesos de adquisición de capacidades en el área de ciencias de la salud



En la gráfica 5 se muestra que la habilidad para el manejo de las tics se adquieren mediante la asistencia a cursos en promedio un 40%, en el caso de la capacidad oral y escrita se adquiere por medio de cursos y con actividades extra-laborales en 50% promedio, con excepción de los de odontología.

En general, las capacidades analizadas las aprenden los egresados del área participando en cursos y fuera del ámbito laboral, situación que no se presenta entre los de odontología. Se puede asegurar que los egresados normalmente incorporan estas capacidades al margen de sus trabajos, se preocupan por solventar las

debilidades con aprendizajes que no se promueven en sus ocupaciones, sino que desde ahí solo son exigencias para desarrollar sus tareas y funciones.

Se puede decir que el ejercicio del profesionista del área de la salud, requiere de forma constante estas capacidades, quizá son más estratégicas que lo que se puede presentar en la práctica de otras profesiones.

CONCLUSIÓN

Tanto el desarrollo de la capacidad para la comunicación oral y escrita, como la habilidad para el manejo de las tics, son importantes como una necesidad del perfil de egreso, pero además debe ser una exigencia de integrar de forma transversal en el plan de estudios, para que sea un apoyo más en el proceso de transición de los egresados de la universidad al mundo laboral, y sobre todo porque son parte del desarrollo de trayectorias laborales exitosas; es además importante rescatar el testimonio de estos profesionistas desde el ámbito de sus trabajos, cuando hacen esfuerzos por adquirir de formas distintas estas habilidades que son escasamente proporcionadas en su formación en la institución. Al respecto se encontraron que los ámbitos preferidos para adquirir la capacidad de la comunicación oral y escrita es por medio de actividades cotidianas, al margen de lo laboral, y aprendiendo con cursos excepción de odontología; en relación de la habilidad para el manejo de las tecnologías la mejor forma para aprenderla es participando en cursos principalmente.

Para propiciar el desarrollo de las capacidades analizadas, se hace necesario reorientar la práctica formativa en los programas educativos. Se trata de definir una formación donde se integren cursos practico teóricos con estrategias educativas de acuerdo a Larios, M., (2006) sustentadas en dinámica del grupo para incrementar la responsabilidad del alumno haciéndolo participar de manera activa en su proceso de aprendizaje, lo que contribuye con la actividad real de su práctica futura como profesionista. Todo ello buscando prevenir las exigencias que les imponen sus responsabilidades laborales se ven en la urgencia de cubrir la debilidad de tener una escasez de estas capacidades, lo que supone la implementación de estrategias de complementación en la formación en particular en este tránsito, del proceso educativo a los retos del empleo.

BIBLIOGRAFÍA

- García, R. (2006) Formación y arqueología discursiva en Configuraciones Formativas I. El estallido del concepto formación. Recuperado de: <http://www.manosalaobra.cinvestav.mx/pdf/biblioteca/invest/formacion/configuraciones-I.pdf>
- Gil Martín, E. (2013). Iniciativa curricular para el desarrollo de competencias transversales en Ciencias de la Salud. En *Revista de Docencia Universitaria*

- Vol.11 (1) pp. 329-347. Recuperado de: <http://red-u.net/redu/files/journals/1/articles/386/public/386-2012-1-PB.pdf>
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2010). Metodología de la investigación (4a. ed.). Distrito Federal, México: McGraw-Hill.
- Instituto Nacional Estadística y Geografía. (2010). Censo de Población y vivienda 2010.
- Larios, M. (Noviembre, 2006). Competencia profesional y competencia clínica. En O. Rivero. Seminario sobre Medicina y Salud. UNAM. Cd. de México.
- Olivo, E. José Ramón. (2010). La Formación, un Reto de Articulación Conceptual. Revista Fuente vol. 2 (1), pp. 25-32 Recuperado de: <http://fuente.uan.edu.mx/publicaciones/01-02/3.pdf>
- Pérez Ruiz, A. (2012). Desigualdad, mercado laboral y educación superior en América Latina. *El Cotidiano*, (176) 47-55. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=32525230005>
- Ramírez, J. (2001). Estrategias para generar una transición formativa escuela trabajo en los jóvenes pobres urbanos. El papel de los actores sociales involucrados. *Revista los jóvenes y el trabajo*. 337-339. Recuperado de: <http://www.uia.mx/campus/publicaciones/jovenes/pdf/epieck11.pdf>
- Salazar, B., Frenz, P., Valdivia, M. & Hurtado, A. (2013). Evaluación de Competencias de los Gestores de la Salud y Seguridad Ocupacional en Chile. *Ciencia & trabajo*, 15(48), 114-123. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-24492013000300003>
- Salamanca, C. & Martin-Crespo, B. (2007). El muestreo en la investigación cualitativa en: Nure Investigación, num. 27. p. 3. Consultado en: http://www.nureinvestigacion.es/home_nure.cfm
- Sánchez, L. (2008). Proceso de formación del investigador en el área tecnológica: El caso de los programas de Postgrado del CENIDET. *Revista de la educación superior*, 37(145), 7-23. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602008000100001&lng=es&tlng=es.
- U.E. Publicaciones de la Unión Europea. (2011). Agenda de nuevas cualificaciones y empleos Una contribución europea hacia el pleno empleo. Unión Europea. Bélgica.
- Universidad Autónoma de Nayarit.
- Documento Rector para la Reforma Académica en la Universidad Autónoma de Nayarit. (2002). Recuperado en: <http://www.uan.edu.mx/d/a/sg/Legislacion/dcf4.pdf>
 - Plan de Desarrollo Institucional de la Universidad Autónoma de Nayarit. Visión 2030. (2011). Recuperado de: http://www.uan.edu.mx/d/a/udi/PDI_vision_2030.pdf.
- Vallejos, D. (2008). Forma de hacer un diagnóstico en la investigación científica. *Revista Teoría y Praxis investigativa*, vol.3, num. 2. p. 15. Consultado en: http://www.areandina.edu.co/contenidos/audiovisuales/publiandina/documentos/revistas/cid/teoria_y_praxis_v3n2.pdf/.

La gobernabilidad del Sistema Educativo Mexicano

Laura Talina Rivera Rivas

. ltivera@uan.edu.mx

Hugo Fabio Pérez Ocampo

fabio.perez@uan.edu.mx

Jazmín Peña González

RESUMEN:

Las instituciones de educación superior mexicanas enfrentan en la actualidad el reto de transformarse de manera radical con la finalidad de estar en condiciones de operar en espacios cada vez más abiertos, complejos e inciertos. Los nuevos escenarios expresan un cambio de época en el cual se han ido transformando el papel del Estado y el peso específico que tienen las políticas públicas, los cuales permiten el dar un papel protagónico de las universidades y una relevancia creciente de sus capacidades de gobierno y administración. Sobre esta base, el documento nos muestra la centralidad de la gobernabilidad universitaria que fue el resultado de la operación de nuevos modos de regulación que se encuentran basados en criterios de mercado, además de una racionalidad administrativa en las que se tiende a generalizar en todos los espacios de la vida social.

PALABRAS CLAVE: Gobernabilidad, políticas públicas, universidad.

INTRODUCCIÓN

Los nuevos escenarios en que debe desenvolverse las universidades

Los estudios que se han venido desarrollando sobre la universidad se han centrado, a lo largo de los últimos años, en el análisis de las relaciones que se guardan entre el Estado y la universidad, a través de la consideración de las políticas públicas y sus efectos, o del examen de las relaciones que mantienen entre sí agentes sociales diversos que participan en sus espacios. Se puede observar un interés en particular por el cómo interpretar las modificaciones que ha venido experimentado el sistema universitario mexicano, teniendo en consideración las tendencias que se siguen a nivel internacional. Por último, se cuentan con esfuerzos que son significativos, los cuales tocan distintas áreas que son problemáticas constantes de la educación superior, entre los que se pueden mencionar el financiamiento, la rendición de cuentas y los procesos de evaluación, como se comporta la matrícula estudiantil, las relaciones laborales que se guardan y la vinculación de la universidad con la empresa y la sociedad, por señalar sólo algunos.

Aunque es de mencionarse la ausencia de investigaciones que valoren con detalle y profundidad las experiencias institucionales específicas las cuales son reflejo mecánico de esas grandes tendencias, opacando así la diversidad y complejidad propias del sistema universitario en nuestro país.

Dado esta carencia de análisis, la explicación de las transformaciones de la universidad pareciera agotarse en lo que respecta a las relaciones que guarda con el Estado y en esas tendencias que divulgan una direccionalidad inescapable que da por sentado que las cosas no pueden ser de otra manera, que no se encuentran alternativas posibles al rumbo que ha sido marcado por la época y las condiciones en las que se encuentra actualmente la universidad. Estas posturas limitan ampliamente el reconocimiento de la especificidad institucional, impidiendo estudios que documenten los procesos sobre el cómo se conforman y los cambios de cada institución en lo particular. No obstante esto, en los últimos años se ha venido observando un interés creciente por este tipo de investigaciones, que habrán de modificar de manera drástica la interpretación del sistema universitario mexicano, a partir de la consideración de los ingredientes de su diversidad.

Las transformaciones que ha experimentado el sistema universitario mexicano durante la última década, están estimulando a desarrollar estudios sobre la universidad a formular un conocimiento más preciso, en el cual se vayan haciendo cada vez más visibles cada una de las universidades públicas existentes en el país, reconociendo a detalle suficiente sus trayectorias tanto institucionales como sus contextos problemáticos. Esto dado que los cambios operados han impactado de enorme manera y como nunca antes las prácticas y formas de organización de cada institución, trayendo consigo efectos distintos en cada una de ellas, de acuerdo con su composición de fuerzas y las historias particulares que las caracterizan.

Las estrategias y políticas con las cuales se regula hoy en día a la universidad, han venido adquiriendo su fuerza y viabilidad en el poder que tienen sus instrumentos para afectar tanto la naturaleza, como el contenido y la organización del trabajo que se realiza dentro de la universidad. La efectividad de tales instrumentos radica pues, en la capacidad de distanciamiento, al constituirse como normas abstractas que se encuentran asociadas a una serie de procedimientos estandarizados que son de aplicación general, y no como actos discrecionales del poder del Estado. Estos instrumentos actúan como tareas auto asumidas por las propias instituciones de educación, con la finalidad de estar en condiciones de responder de manera adecuada a los retos que les plantean sus nuevas realidades. Por ello se vuelve indispensable la discusión y estudio de la situación que predomina en cada universidad, como lo es también el considerar lo que cada una de ellas hacen, pueden hacer o dejan de hacer, como por ejemplo, el examen de sus capacidades y habilidades para conducirse de manera libre en escenarios gobernados por rutinas que exigen ciertos comportamientos. Haciendo énfasis hoy en lo que se refiere a la determinación de los posibles cambios que requieren sus estructuras de gobierno y administración, para con ello tener como resultado, ciertos efectos buscados en sus actividades de investigación, docencia y difusión, aunado a aquellas que se relacionan con la prestación de servicios y la vinculación.

Estas nuevas exigencias han contribuido para la transformación de la universidad en un establecimiento novedoso, en el que su autonomía para actuar, se ubica como un elemento estratégico para el desempeño en la búsqueda para con ello construir su

legitimidad. En la actualidad las universidades se encuentran inmersas en un espacio de relaciones cada vez más abierto, lo cual las obliga a competir todo esto con el objetivo de ganar una posición institucional, misma que ayer podían garantizar mediante sus relaciones corporativas con el Estado, mediante la capacidad de dirigirla, la toma de decisiones; en la definición de todas y cada una de las estrategias a seguir y programas de desarrollo, y en el diseño y la estructura de las normas, tecnologías y procedimientos por medio de los cuales se posibilite su pleno funcionamiento tanto de manera eficaz como oportuna, descansan sus posibilidades de inclusión en las redes de producción y generación de conocimientos, que han desbordado en definitiva las fronteras institucionales y los límites geográficos.

Las decisiones de colaboración intra e inter organizacional, se han ido constituyendo de manera progresiva en un aspecto central de la conducción y dirección institucional, ya que suponen la realización de acuerdos que permitan la formación y participación en redes, en las que cada institución, dependencia y programa, funcionan jugando un papel de nodos de límites borrosos y amplia movilidad (ANUIES, 2000). Nos encontramos ante una universidad inmersa en un proceso de reconversión, en el cual sus formas de organización y trabajo se empiezan a modificar con el objetivo de alcanzar mayores niveles de flexibilidad, teniendo en consideración el balance necesario que se debe de tener entre diferenciación e integración, en el que descansan sus ventajas que pueden tener frente a otras instituciones de educación, y las posibilidades de aumentar sus niveles de desempeño y sus espacios de influencia.

Dados los nuevos escenarios que se presentan, *las instituciones de educación superior están siendo obligadas a ser libres* (Rose, 2007,), con esto se quiere decir, que se encuentran obligadas a hacer frente a los desafíos que les tarea consigo el que tengan que hacerse cargo de sí mismas, dependiendo de manera fundamental de lo que ellos mismos realizan. En adelante, dichas instituciones deberán de desarrollar sus habilidades para actuar, aprovechando todas las oportunidades que les brinda un medio ambiente cada vez más competitivo, complejo y demasiado dinámico. Dicho proceso implica el redefinir el proyecto institucional de manera más precisa a partir de la identificación de sus fortalezas y de la consideración del medio en el que se debe operar; trayendo como consecuencia, el que se produce la recreación de su identidad como institución social, para estar en condiciones de aprovechar las ventajas que ha ido acumulando en las distintas etapas de su desarrollo, gracias a sus condiciones locales concretas y a las historias particulares que le han otorgado sus rasgos de filiación. Se trata de la reinención del imaginario social de la universidad, que desplaza paulatinamente su función como referente cultural básica de la sociedad, para erigirse como corporación burocrática al servicio de sus finalidades más específicas.

En su conjunto, los cambios que han sido operados en las instituciones de educación superior en lo particular, proyectarán, con mayor precisión, un nuevo patrón de división del trabajo, basado en la creciente diferenciación de la educación superior

según la misión, el tipo de programas que se ofrecen, los usuarios, y las formas de organización adoptadas.

En este contexto es donde se propone el establecer el peso específico que ha venido adquiriendo la *gobernabilidad de la universidad*, la cual promete constituirse como una de las agendas de discusión más relevantes en el campo de los estudios que se desarrollen sobre la universidad, a lo largo de la primera década del siglo XXI. Al enfatizar la relevancia definitiva de esta renovada preocupación, esta se realiza con el propósito de ir delineando algunos elementos que puedan permitir el análisis y la visualización de las nuevas formas de organización, las cuales sirven para consolidar la capacidad de gobierno de las instituciones y sus comunidades, en los turbulentos escenarios en los que se reinventan el Estado y la sociedad.

Al hacer el estudio y análisis referente a las diversas estrategias, de los programas y las formas de organización que existen en las instituciones de educación superior las cuales se encuentran en constante movimiento sobre una serie de contextos que resultan problemáticos y a la vez que son tan contrastantes, será de gran ayuda con el hecho de ir construyendo un mapa más complejo de la geografía de la universidad. Esto quiere decir que en lugar de seguir haciendo análisis sobre la universidad solo desde una consideración general, es cada vez más necesario el que se hagan estudios con nuevos enfoques y modelos los cuales permitan la reconstrucción de ese sistema universitario general, iniciando con la identificación de las instituciones particulares que lo conforman y de las diferencias que resultan de las condiciones locales en las que cada una de ellas se encuentra operando. Tales condiciones afectan en gran medida el perfil de su desempeño y los fundamentos de su legitimidad.

Los nuevos modos de regulación estatal

Los cambios que se han venido experimentando en la universidad no son privativos de nuestro país. Estos cambios obedecen a la llegada de una nueva época de la modernidad, la cual se expresa en la transición de un modo de racionalidad que fue representado por las corrientes de Taylor y Ford y el Estado del bienestar, a otro en el que se universaliza la administración de cada sitio de la sociedad bajo el paradigma empresarial y la liberalización de las actividades humanas, modificándose radicalmente los modos de regulación estatal. Se trata de un proceso en el que las prácticas que los gobiernos tienen se generalizan, para dar una nueva forma a las organizaciones cuya viabilidad descansa en sus habilidades de auto-conducción.

Pero antes de continuar se debe dar respuesta al siguiente cuestionamiento, ¿qué se entiende por *neoliberalismo*? Este término es uno de los muchos términos que, debido a su empleo indiscriminado, ha venido perdido su significado preciso. Para efectos de esta investigación se asume el neoliberalismo, fundamentalmente, como ese *conjunto de prácticas y acciones que persiguen objetivos específicos, y las cuales son consolidadas o modificadas partiendo de los procesos de reflexión, análisis y cálculo*. Se trata de las maneras en que se hace, de la serie de principios y

los métodos que racionalizan y conducen las acciones de gobierno de la sociedad en su más amplia acepción, esto quiere decir, como acciones o prácticas en las que lo que está en juego es la *conducción de conductas*, que se desprende del balance siempre contingente entre fuerzas diversas (Noguera, 2009); (Gordon, 1991).

Dado esto se puede afirmar que la principal característica que se observa en el neoliberalismo se encuentra en la *estructuración de los potenciales campos de acción de los todos y cada uno de los agentes sociales*, misma que se encuentra apoyada en formas de conocimiento que permiten su constante y permanente valoración: se trata de la imposición o negociación de modos de cálculo y de ciertas reglas y prácticas que orienten la acción colectiva. El establecer estos campos hará más fáciles algunas de las formas de acción por encima de otras, lo que permite responder a las presiones y demandas del mercado y la política, según la interpretación de los agentes con mayores márgenes de influencia. Esta serie de reglas y prácticas hacen posible el llevar a cabo un enlace del contingente entre las acciones que sigue un Estado gubernamentalizado y los modos de existencia de las instituciones y los sujetos que integran a la sociedad. El Estado obedece a una racionalidad política la cual se encuentra fundamentada en la administración, misma que le permite conducirse en la sociedad como un dispositivo de organización. Bajo estas condiciones, la eficiencia se ha venido a convertir en una forma privilegiada para hacer política, ya que de ella depende cada vez más su legitimidad. Por su parte, la sociedad se organiza con la mediación del Estado, pero también más allá de ella, al crear y operar organizaciones muy diversas, que le permiten actuar libremente con la intención de realizar sus finalidades específicas.

Por lo consiguiente, el neoliberalismo no supone que el Estado deje de intervenir en la economía o que reduzca su presencia activa en la sociedad por el contrario, supone que sus formas de regulación cambian para obedecer a nuevas formas de pensamiento y representación mismas que se encuentran basadas en la administración (Weiss, 1998). En lo que respecta al nivel económico, el Estado ha venido realizando procesos de reestructuración con el objetivo de realizar el ajuste necesario en lo referente a el tamaño de su aparato, con la desincorporación de un gran número de sus empresas y solo conservando las que son consideradas de carácter estratégico, hablando de razones de soberanía o seguridad, ha implantado acciones para desregular la economía, y ha fomentado una mayor participación de la sociedad. No obstante, y basado en los conocimientos técnicos son proporcionados por la teoría económica y el manejo de la información estadística que elaboran sus instituciones, conserva el manejo total de las variables macroeconómicas con el objetivo de dar a los inversionistas estabilidad y certidumbre en el país. En suma, el Estado se convierte en el agente promotor y organizador de la competencia que vigila que cada participante respete las reglas del juego del mercado.

En lo que respecta al ámbito social, las acciones que sigue el Estado también se modifican, pues el Estado debe intervenir cada vez de manera más rápida para posibilitar la creación de nuevas agencias y estructuras de regulación, que se encuentre basadas en los criterios que el mercado demanda. Estas acciones son

consideradas como las mejores fórmulas que permiten conducir a las poblaciones hacia el disfrute y gozo de nuevas economías y mayores niveles de bienestar. Tratando de organizar nuevas formas de regulación las cuales funcionan a través de sistemas y entidades privadas para aprovechar, se afirma, su mayor flexibilidad, sensibilidad y dinamismo (Blundell, 2000).

El tema de la universidad es demostrativo de todos los cambios en las formas de regulación estatal. En los tiempos del Estado intervencionista, desde principios de los sesenta y hasta inicios de los ochenta con la crisis económica, la universidad vivió momentos de amplia discrecionalidad, ya que no tenía que rendir cuentas a nadie y no se preocupaba en demasía por medir y calificar su desempeño. Tampoco mostraba ningún interés por lo que las demás instituciones pudieran o no hacer, ni se preocupaba en gran manera por lo que sucedía más allá de los muros de sus instalaciones. Las instituciones eran concebidas como espacios cerrados, donde los agentes que participaban pugnaban por la aprobación de sus proyectos, solamente bajo las reglas que eran impuestas o negociadas mismas que aplicaban únicamente al interior de ellas. Esta época fue caracterizada como la época de la expansión no regulada (Gil Antón & Galaz Fontes, 2009), misma que conoció un crecimiento con casi nula planeación en lo que al tema de la educación superior se refiere, mismo en el que las instituciones se establecieron y desarrollaron poniendo atención a condiciones locales específicas, y a contingencias políticas mismas que afectaban al régimen estatal que se encontraba en funciones. Dichos modos de funcionamiento trajeron consigo la consolidación de un sistema de intercambios políticos en el cual la universidad se presentaba como un campo de disputas, quedando en segundo plano los fines académicos.

A partir de los ochenta, y pero de manera más marcada en la década de los noventa, la universidad da inicio a una etapa de reordenamiento institucional que fue conducida de forma decidida por el Estado. Las agencias gubernamentales, y otros organismos de carácter autónomo que fueron creados ex profeso, se encargaron de poner en marcha y supervisar los nuevos mecanismos para conducir a distancia, mismos que funcionan mediante la evaluación de manera constante de los productos que genera cada institución, programa o individuo. La competencia por recursos que eran limitados funcionó como instrumento el cual permitió regular las actuaciones, ya que con esto se garantizó la movilización de todos y cada uno de los agentes para cumplir las finalidades establecidas. Las universidades, y cada uno de sus integrantes serán responsables de decidir cómo cumplir con tales finalidades, a fin de atender adecuadamente las exigencias que les plantean los mercados en los que participan. Estos nuevos modos en que operar permiten descartar las consideraciones de orden político, evitando excepciones o tratos preferenciales que se aparten de las normas.

Bajo este nuevo escenario, el concepto de autonomía resulta trascendental, pero si se entiende ya no como principio de autodeterminación el cual conduce hacia la independencia académica, administrativa y legislativa de la universidad, sino esencialmente como la responsabilidad de las instituciones y los individuos que hace

referencia a su propia forma de conducción y desempeño. Se habla de una autonomía de operación o de práctica misma que debe ubicarse en los campos de acción mismos que garantizan la regulación a distancia, la cual es ejercida por el Estado. Bajo este principio normativo se llega a lo que hoy se puede denominar como la gobernabilidad institucional, con esto se quiere decir, que se convierte en la capacidad que tienen las universidades para poder conducir las conductas de sus comunidades, con la finalidad de cumplir de manera cabal con sus fines. Esta supone la capacidad en lo que respecta decisiones, al manejo eficiente tanto de recursos como de los programas, al diseño de los sistemas y procedimientos de regulación, y la delimitación de proyectos institucionales legítimos que concedan identidad.

Nos encontramos frente a una nueva gobernabilidad, la cual afecta los espacios más cotidianos de actuación; dichos espacios se rigen por las formas de cálculo de los mercados universitarios fueron creados por el Estado con el objetivo de regular la forma en que se tiene acceso a los recursos, la captación que se tiene de alumnos, la realización de convenios de intercambio y colaboración interinstitucionales, y la oferta de servicios. Se refiere a las nuevas formas de regulación tanto de los individuos y las instituciones, mismos que fomenten un desempeño eficiente con la finalidad de atender los mandatos de sus mercados".

Bajo esta nueva "autonomía responsable" que supone que existen instituciones de educación superior las cuales pueden actuar con total libertad, pero respetando en todo momento los marcos legales que se instituyeron y que se han establecido para conducir cada uno de sus actos. Dicha libertad que adquiere también una forma esencialmente operativa, como la capacidad de actuación atendiendo a identidades que fueron construidas y que indican, mediante sus reglas, prácticas y modos de cálculo, lo qué quiere decir "ser universidad", "ser académico ser estudiante". Bajo este tenor, la autonomía es resultado más de la disciplina que de la libertad, más de la auto-conducción que es responsable que de la determinación de las propias formas de existencia que se desean experimentar, más de la operación de una libertad práctica que de la autodeterminación ética de las instituciones y los sujetos.

Se puede pues afirmar que la nueva universidad se encuentra asociada directamente al diseño de formas apartadas y despersonalizadas de regular y conducir, mismos que operan las normas de los comportamientos, garantizando con esto la producción de economías que de otra que bajo otras condiciones no se producirían. La efectividad de estas nuevas prácticas y las técnicas administrativas en las que se apoyan, descansan en el empleo de conocimientos especializados que suponen un manejo sistemático de estadísticas, y la representación de la realidad de las instituciones mediante sistemas y modelos que amplían las posibilidades de intervención.

La gobernabilidad universitaria en México

La reforma en las formas de regulación del Estado supone un desplazamiento de la centralización que se tenía en lo que a políticas públicas se refiere, en el cual van cediendo su lugar a los problemas de gobernabilidad institucional. Dichas políticas han ido modificando su esencia y el contenido, ya que suponen, de manera cada vez menor, el diseño de acciones que son directas de Estado, y se convierten en el establecimiento de programas los cuales son entregados para su operación, a distintas agencias gubernamentales y otros organismos de carácter autónomos, y que son principalmente privados. Esto es la conformación de redes de distintas organizaciones o instituciones que se encargan de la regulación de las actividades de las universidades partiendo de la competencia, esto mediante la evaluación de resultados que se obtienen; ellas administran los programas que así son diseñados, contando siempre con la participación de manera activa de las instituciones, sobre la base de una normatividad explícita, y de reglas de juego que quedan establecidas con claridad, los términos y consecuencias de tales relaciones mismas que están basadas en el desempeño. Puesto que las instituciones de educación superior son las responsables en la totalidad de su accionar, la gobernabilidad institucional queda constituida como el eje fundamental que permite operar bajo el nuevo modelo. Si estas instituciones de educación superior no asumen su nuevo papel como establecimientos activos mismos que buscan conseguir sus propias finalidades, difícilmente estas podrán funcionar bajo los mecanismos de conducción que han sido establecidos, poniendo con ello en riesgo con su viabilidad, e incluso su misma existencia.

El estudio de políticas públicas tuvo una influencia muy amplia en las investigaciones en el campo de la educación superior a lo largo de los noventa. No obstante, su relevancia ha ido dejando su lugar, a favor de aproximaciones que ubican como su eje los problemas de gobierno y administración. Con esto no se hace la afirmación de que la política pública esté dejando de tener importancia, lo que se está tratando de decir, es que está modificando su perfil y su peso relativo, resultado de las propias transformaciones en las prácticas y los modos de coacción que presenta el Estado. Sin dudar en ningún momento de que las políticas públicas seguirán conservando un lugar importante que servirá para comprender la acción estatal, sus cambios recientes y sus efectos que estas tendrán a niveles institucionales; mismos que nos dirán qué hace o cómo actúa el Estado frente a las instituciones de educación superior. Pero será necesario el ir más allá si se desea comprender con bastante precisión y a detalle, la dinámica que direcciona las estrategias y acciones que posibilitaran a cada institución el realizar sus propios proyectos, y los efectos que ellos producen en el sistema universitario nacional.

Con el fin de dar la adecuada interpretación a la dinámica institucional de las universidades, será necesario el abordar el análisis de las capacidades de buen gobierno que puedan tener, mismo que se asocian a sus prácticas administrativas y a las formas en las que se organiza, y a la contextualización de los problemas bajo los cuales ellas operan. Es necesario reconocer que se están viviendo ya los tiempos

de la universidad gubernamentalizada, de esa corporación burocrática la cual ha asumido formas empresariales en lo que a su forma de conducirse se refiere de las cuales depende, y sobre las que descansan los términos de su actuación. Sus destrezas para regirse dirigiendo las conductas de sus agentes bajo ciertos proyectos, quedan constituidos como elemento estratégico, en la medida en la que no se cuenta más con un Estado proteccionista, el cual otorgaba ciertos beneficios con el fin de obtener lealtad política misma que hoy se encuentra presumiblemente en desuso.

Las instituciones de educación superior se encuentran obligadas a ser libres; deben dejar de depender del Estado para hacer frente a las responsabilidades que implican tanto la conducción como el desempeño. Para legitimar el ejercicio responsable de tal libertad, se utiliza el término de *accountability*, que se inscribe en la lógica de la rendición de cuentas ante agencias especializadas, mediante el uso de indicadores de desempeño. Tales instrumentos permiten monitorear a distancia la actuación de los individuos y las instituciones, poniendo en operación controles basados en el mercado.

Este cambio les devuelve a los agentes de la universidad un papel protagónico el cual va más allá de la presencia del Estado, y las tradicionales instancias que hacen referencia a la implantación y coordinación. Las universidades que lleguen a alcanzar su refundación como entidades activas y propositivas serán las que se hallen en mejores condiciones para integrarse a los sistemas de relaciones abiertos y en constante cambio, en los cuales será necesario aventurarse para hacer frente a los desafíos y poder ganar. Las instituciones de educación superior deben de actuar hoy en día en un escenario en el que se están modificando las formas de regulación estatal, a favor de una participación creciente de la sociedad bajo que se genere bajo esquemas de corresponsabilidad.

La gobernabilidad universitaria hace referencia a una capacidad práctica misma que posibilita la conducción de la institución y sus comunidades. Esta se basa en conocimientos y auto reconocimientos que le permiten apreciar las fortalezas que de manera institucional se tienen para con ello definir proyectos viables el objetivo de aprovechar las oportunidades que ofrecen las nuevas realidades. Es la capacidad que tienen las universidades para actuar de una manera eficaz y de legítima, además de unir voluntades hacia un proyecto el cual haga síntesis de la identidad de la institución. La Gobernabilidad universitaria se expresa tanto en las normas y reglas las cuales conducen las acciones de su comunidad, como en las relaciones que la universidad mantiene con su medio.

Al interior de la universidad, la gobernabilidad guarda relación directa con el manejo cotidiano de la institución: ella parte de la determinación de su misión y los propósitos que le otorgan dirección, y se extiende a los procesos de toma de decisiones, el diseño de sus estructuras de autoridad, y el alcance y formas de organización. Supone también ciertas prácticas que amplían o inhiben su capacidad de intervención y respuesta, permitiendo el diseño de estrategias cuya efectividad

descansará en la flexibilidad de sus estructuras. Comprende varios estilos de dirección, y establecer normas y rutinas que permiten con esto la integración. La estructura de las instituciones juega entonces un papel primordial al cumplir funciones de mediador, con lo cual se permiten canalizar las tensiones y conflictos entre los distintos agentes participantes. En este sentido, la capacidad de conducción de la institución en sus contextos problemáticos, depende en un alto grado de sus estructuras de gobierno y administración, pero también de la habilidad para anticipar las contingencias que la amenazan y para contender con ellas.

La gobernabilidad contribuye siendo el escenario institucional en el cual se desarrolla la labor universitaria, misma labor comprende desde las funciones básicas del docentes además de las actividades de investigación, pasando por las tareas de difusión o los programas de intercambio y vinculación. Afectando también las actividades administrativas especializadas entre las cuales se pueden mencionar el recaudar fondos, la planeación financiera, el manejo de las relaciones laborales y la gestión de programas institucionales diversos.

La gobernabilidad en las instituciones de educación superior supone la conducción de las relaciones que se dan entre las instituciones y sus comunidades con su entorno. Las relaciones que las instituciones de educación guardan con el Estado y sus dependencias, además las que guarda con las instituciones privadas las cuales regulan y a la vez ocupan un lugar fundamental, pues es de ellas de las va a depender la evaluación que se les dé al desempeño y el acceso que puedan tener a la designación a recursos extraordinarios. Por otro lado, las relaciones que guarda con las empresas y los organismos que se conforman dentro de la sociedad en donde se desarrollan, se expresan en la capacidad que estas instituciones tienen para establecer acuerdos y llevarlos a cabo. Dichas relaciones le exigen el adquirir nuevas habilidades que les permitan estar en condiciones de incorporarse a redes de producción y de transmisión y adquisición de conocimientos, las cuales exigen el que se articulen los sistemas de gobierno de dichas instituciones con aquellos más generales que regulan las relaciones que se dan en las mismas.

El grado de gobernabilidad que tenga una institución de educación superior se puede evaluar a partir consideraciones como la forma en la cual se está desempeñando y la estabilidad que muestren, adicionando la capacidad de respuesta y adaptación que presenten ante las diferentes circunstancias por que atraviesen, y de la cohesión que puede alcanzar su comunidad todo esto mediante su identificación que estas tengan con la misión de la institución. En este sentido son constituidos como elementos básicos para la fórmula correcta de gobernabilidad, la eficacia y legitimidad. Es posible identificar algunos rasgos del tipo de gobernabilidad universitaria que se está conformando bajo los modos de racionalidad neoliberal y que obedece a lo que podríamos denominar como su proceso de. Se puede comenzar por mencionar el que tiene que ver con la disposición de un nuevo tipo de funcionario universitario, el cual se caracteriza por su capacidad en cuestiones administrativas y, hasta cierto punto, su derecho de dirigir. Se trata pues de verdaderos ejecutivos los cuales se

encuentran identificados con el perfil de emprendedor de excelencia, que asume riesgos y se la juega (Du Gay, 1996).

Se puede mencionar también por otro lado que, se aprecian innovaciones en las formas de organización mismas que suponen nuevos arreglos estructurales, en los que las formas democráticas o colegiadas de gobierno sobre las cuales se desarrollan las instituciones de educación superior se ven gradualmente desplazadas por estructuras ejecutivas mismas operan los proyectos de la dirección institucional. La toma de decisiones de manera colegiada es apreciada progresivamente como un gran obstáculo para la buena marcha de la institución de educación, debido a que la discusión en colectivos extensos y diversos, acompañados en la mayoría de las veces de la movilización de activistas, hace difícil una aplicación directa y expedita de los criterios de racionalidad administrativa, mismos que son utilizados para medir el desempeño y conducir a la institución. Con la finalidad de hacer frente a esta serie contratiempos, se han creado una serie de mecanismos selectivos de consulta dirigida, en los cuales las formas que son establecidos por la dirección, instituyen los tiempos, las modalidades además de los alcances de la participación. En este caso, se produce un efecto de legitimidad inducida, en la medida en la que la participación así operada, valida los resultados de la consulta. La clave de este proceso de conducción se encuentra en el desplazamiento de la materia consultada por el procedimiento de participación.

Otro rasgo de suma importancia guarda relación directa con lo que a manejo financiero dentro de la universidad se refiere, mismo que es considerado como un asunto exclusivo de expertos, los cuales se encuentran encargados de hacer el diseño de las estrategias de captación de recursos con las cuales se busca fortalecer la independencia y capacidad de acción y dirección de la institución. Con esto se dio lugar a una mayor centralización en lo que al manejo de los recursos se refiere, lo que permite a su vez grandes grados de discrecionalidad en el ejercicio y asignación de los recursos para las Instituciones de educación superior. Aunado a esto, se están empezando a operar una serie de mecanismos de control los cuales se encuentran centralizados en los recursos, mismos que se apoyan en una serie de sistemas de información los cuales se encuentran en red, de los cuales dependen todos los procedimientos de transferencia y reasignación de recursos. Por lo tanto, la forma en la cual se determinan todos y cada uno de los presupuestos y su respectivo manejo se constituyen como herramientas fundamentales de gobierno dentro de la universidad, dado que permiten hacer la diferenciación de los proyectos en función de las prioridades institucionales y la funcionalidad que representan para atender las demandas de las instituciones de acuerdo a su medio. Estas formas de operación establecen los rangos de libertad en el trabajo y restringen muchas veces la innovación.

Por último, el papel que debe de jugar la universidad, incluye nuevas formas de organización, mismos que favorecen una flexibilidad mayor y mejor control. En este escenario se tiene como objetivo una producción institucional con universidades, en la que los individuos de manera personal o agrupados, realicen todas sus actividades

determinando de manera libre las mejores formas para llevarlas a cabo, siempre dentro de los marcos institucionales diseñados para tal efecto. Las normativas y los reglamentos que se han establecidos oficialmente en cada una de las instituciones universitarias, funcionan como límites en lo que a la actuación se refiere. No obstante, la universidad gubernamentalizada maneja otro tipo de límites de orden práctico, los cuales se encuentran asociados de manera directa al diseño de mercados internos. Los programas que se relacionan con la asignación de recursos financieros, los estímulos económicos extraordinarios o la asignación de becas y otra serie de apoyos, traen de consecuencia consigo la normalización de la forma de actuar, con lo cual se garantiza la flexibilidad en el desempeño y disciplina en el trabajo. Esta serie de prácticas nuevas ayudan a reducir los espacios de actuación solamente a lo permitido, lo que provoca a su vez una disminución de manera paulatina con respecto a la participación de las entidades académicas que se concentran de manera creciente en su quehacer cotidiano, ejerciendo esa autonomía práctica que les otorga un sentido figurado de autodeterminación. La gobernabilidad pues, se va convirtiendo en un problema de funcionarios expertos, los cuales van estableciendo las condiciones necesarias para el diseño de los programas institucionales que resultan prioritarios, con la determinación en muchas de las ocasiones de sus espacios y las diferentes modalidades para su realización. Con esto impacta, sin dudar, el contenido y organización del trabajo universitario, la cual debe obedecer a una serie de normas contables establecidas, marcando los respectivos tiempos de realización. El nuevo papel de las instituciones de educación superior, es pues, un nuevo modelo el cual se encuentra orientada hacia ese predominio que se da sobre todos los saberes y de las prácticas mismos que son que de origen son propias de las empresas y que se encuentran hechos para el diseño y el manejo y dirección de las universidades, el desarrollo de sus programas y el manejo de sus recursos.

En nuestro país, en las últimas dos décadas se han tenido avances en el establecimiento de las condiciones idóneas que hacen de la gobernabilidad institucional se convierta en un factor fundamental de supervivencia. Si bien, dicha capacidad se muestra de manera natural en la mayoría de las instituciones de educación superior, se puede apreciar que algunas universidades que cuentan con más grandes niveles de actuación frente a otras las cuales permanecen como entidades que se encuentran de forma pasiva bajo esquemas reactivos ante su medio. También se puede mencionar que dentro de las universidades hay áreas en las que la gobernabilidad se considera alta, pudiendo mencionarse como ejemplo, la gestión de los recursos financieros o la conducción que se hace de los cuerpos académicos, esto frente a otras en las cuales es posible apreciar carencias importantes mismas que pueden conducir a conflictos más severos y traer consigo la inmovilidad institucional, tal como sucede en la actualidad en muchas universidades con la operación de sus órganos colegiados, la reorganización que se da en las estructuras administrativas o la conducción de la participación de los estudiantes. El no ampliar la capacidad de gobierno de las instituciones, o el que se deje de atender dentro de las instituciones las zonas en las cuales es más evidente que se encuentran con un grado de atraso, podrían poner en riesgo su viabilidad, y esto

traería consigo que las universidades fueran conducidas a pasar por situaciones de ingobernabilidad.

Este boceto inicial permite la apreciación de algunos problemas que se encuentran asociados a la gobernabilidad universitaria, y la relevancia que esta tiene de acuerdo con los alcances y consecuencias que puede traer consigo. No obstante, es necesario el que se lleven a cabo estudios de experiencias institucionales específicas, que permitan la determinación con mayor precisión y detalle, las formas de gobierno y administración que caracterizan a las universidades mexicanas, y para ponderar sus consecuencias.

El estudio de la gobernabilidad en las Universidades

Se puede hacer la afirmación de que el estudio de la gobernabilidad universitaria ha seguido usualmente una de dos trayectorias. Por una parte se puede mencionar, como un problema técnico, el cual implica el diseño de estructuras las cuales partan del análisis de las condiciones de las instituciones de educación y sus contextos específicos, además del seguimiento que se da para realizar los ajustes y hacer las adecuaciones correspondientes que exijan las circunstancias que atraviesa la institución. En la otra trayectoria, que han estudiado el problema de la gobernabilidad desde los tópicos relacionados a la esfera política y cultural, las cuales consideran tanto la estructura normativa y de representación, mediante las cuales se canaliza la participación de los elementos que componen la organización y se regulan los diversos conflictos que pueden presentarse en todos y cada uno de los distintos sectores de la sociedad.

El uso cada vez más recurrente del concepto de gobernabilidad brinda amplias posibilidades para examinar la gobernabilidad dentro de las instituciones de educación superior. Se trata de una aproximación la cual concentra su atención en la evaluación de la serie de prácticas y políticas de gobierno, considerando la reflexión que se despliega sobre los modos de racionalidad que tales prácticas suponen.

La gobernabilidad comprende pues las acciones que se realizan con el fin de facilitar la conducción de conductas. El termino conducción en esta afirmación tiene como significado el guiar o dirigir siempre de acuerdo con ciertas normas y fines concretos. La base en la cual se legitima descansa sobre la creencia de que los comportamientos de los integrantes de la organización se pueden regular y moldear de manera racional o deliberada, y que hay agentes los cuales han sido encargados de dicha regulación, con lo que se constituyen como depositarios de buen gobierno. La gobernabilidad expresa pues que las modificaciones en las maneras en las cuales se concebía la dirección, en cuestiones de la forma de conducir y dirigir las universidades, facilitan y dan carácter a las acciones por medio de las cuales se va a dirigir y conducir. Con esto, se habla pues de una serie de saberes mismos que determinan lo qué significa "buen gobierno" y, a consecuencia de esto, determinar cuáles deberán de ser los límites de la intervención, teniendo pues, siempre como referencia el complejo balance entre soberanía y libertad individual. Este conjunto de

verdades que son asumidas expresa pues los modos de racionalidad en los cuales se encuentran fundadas las acciones de gobierno, lo que permite la comprensión de los modos de operación de los dispositivos desde los cuales se conducen las conductas y reinventan y reestructuran las identidades.

La universidad es reconocida pues como un espacio en el cual se producen interacciones mismas que se encuentran reguladas y mediadas por una serie de prácticas administrativas, las cuales determinan tanto a la capacidad de acción que tienen los diferentes de agentes que intervienen en ella, en su empeño por realizar sus propias finalidades y completar con ello su misión con instituciones de educación. Algo que hasta el momento no se ha planteado es la evaluación de la serie de relaciones de poder como formas de gobierno que permitan encauzar la serie de conductas que se presentan en las instituciones, haciendo la descripción de los procesos de conformación y cambio de sus saberes y prácticas más específicos. Por lo tanto si se hace el análisis de la gobernabilidad universitaria desde este enfoque, supone pues el que se realice la identificación de por lo menos cinco ejes fundamentales los cuales serían articulados entre si y que a continuación de describen brevemente:

Fuerzas que Actúan. Debe de basarse en la reconstrucción de los campos de fuerzas los cuales conforman a todos y cada uno de los agentes que se relacionan de manera directa e indirecta con la universidad. La evaluación de la configuración de dichos campos sólo puede lograrse a través del reconocimiento los espacios en los que se pueden observar las relaciones de poder. Se trata pues de la reconstrucción de diagramas de inteligibilidad, los cuales permiten el hacer el reconocimiento y la representación de los límites de los campos de acción y sus zonas estratégicas, haciendo la identificación de las posiciones que van adquiriendo los agentes que componen la universidad conforme se desarrollan las relaciones. En otras palabras, estos diagramas permiten el que se aprecie a la universidad mediante el reconocimiento de sus problematizaciones, de esos aspectos críticos los cuales dan lugar a las disputas que los integrantes de las instituciones mantienen entre sí de manera constante. Dichos diagramas indican quiénes serán o son los encargados de gobernar y cómo es que lo hacen, y quiénes son gobernados y cómo aprecian y evalúan los programas y acciones que los afectan. Como resumen se puede decir que lo que se busca es la forma de reconstruir las relaciones que se dan entre las autoridades, la relación que guardan con la obediencia y la resistencia que se presenta o puede presentarse en determinados campos de acción.

Estrategias. La dirección a seguir al hablar de la gobernabilidad en las universidades encuentra en la serie de estrategias seguidas, mismas que fueron diseñadas con la finalidad de conducir las relaciones que se dan entre la institución y los agentes que participan o se relacionan con estas instituciones. Se trata pues de una visión por medio de la cual se va trazando un proyecto institucional, el cual conducirá a la disposición de un escenario que permita la traducción del proyecto en acciones prácticas aplicables a la Institución. Las estrategias resumen un cierto equilibrio de

fuerzas en el cual se plantea como principal problema la dificultad que trae consigo el conducir las conductas en espacios específicos altamente contingentes.

Planes y Programas. Las estrategias sirven de base para el desarrollo de los programas y las metas. Los programas deben de comprender como la máxima expresión institucional de las relaciones que se dan entre las fuerzas, bajo circunstancias particulares. Son pues la manifestación concreta de un momento en las relaciones entre agentes sociales diversos que conforman las instituciones de educación; sus términos expresan la imposición o negociación de ciertos puntos, y de reglas y prácticas las cuales se encuentran orientadas a la acción colectiva. La evaluación que se realice a los programas desarrollados por las instituciones y a las metas de gobierno permitirá el apreciar las nuevas prácticas que se desean imponer, con el fin de que se garanticen ciertos comportamientos en cada una de las áreas que conforman la institución.

Acciones. La forma de operar que lleva a cabo todo gobierno, misma que se encuentra plasmada en sus estrategias, programas y metas conduce al necesario análisis de las acciones realizadas, es decir, a la consideración detallada de cómo del poder. Se busca comprender cómo es que se gobierna, haciendo la consideración de los modos específicos en que se opera, para los cuales la forma se convierte en fondo. Las normas juegan un papel fundamental, ya que indican las rutinas que rigen la forma en la que se viene realizando el trabajo y las cuales determinan su grado de desempeño. Las cosas se deben de realizar de ciertas formas, respetando y siguiendo normas, además de ajustarse a los procedimientos que se aplican, y haciendo uso de ciertas tecnologías según sea el caso. Las prácticas y acciones a seguir son las que establecen los mecanismos que diferencian y a la vez permiten el ubicar a los individuos y agentes en posiciones distintas, con lo cual se establezcan los términos de la cooperación en el trabajo y relaciones del mismo. Dichas prácticas trabajan bajo una serie de decisiones previas en las cuales se establecen quién o quiénes son las personas o agentes que tienen derecho de gobernar y quién o quiénes son sujetos de las acciones de gobierno. En su balance, tanto los cómo y los quienes permiten el que se aprecie la serie de capacidades de gobierno que tiene la institución, pues ellos traducen cierto orden legislativo en prácticas de gobierno con ciertos niveles de eficacia y legitimidad.

Consecuencias y Efectos. Las acciones de gobierno afectan de distintas formas a los individuos y agentes que conforman a las instituciones, según sea la posición que estos ocupan en un momento específico. Dichos efectos, tanto positivos como negativos, pueden consolidar o reconfigurar los campos de fuerzas y las estrategias de todos y cada uno de los participantes. Se trata de ciclos de relaciones mismos que funcionan a partir de la acción reflexiva de los agentes, los cuales que revisan tanto sus planes como sus programas y las formas de actuar, en función de los resultados que obtienen. Por lo tanto, la gobernabilidad universitaria es un campo circunstancial de relaciones, mismo que supone la recomposición de las relaciones entre fuerzas y sus campos de acción, pudiendo conducir, en algunos de los casos, a la modificación radical de las prácticas de gobierno y sus modos de racionalidad.

Estos cinco ejes permiten explicar trayectorias institucionales particulares que deben ser reconstruidas empíricamente, rebasando con ello los argumentos usados con anterioridad, en los que el todo era explicado bajo un sólo principio. En su lugar, se debe de trabajar a profundidad sobre una serie de enfoques teóricos, mismos que sirvan para ampliar las posibilidades de interpretación que se tengan con respecto de las capacidades de gobierno y administración de las instituciones, en sus contextos problemáticos específicos por los cuales atraviesan las universidades.

Lo que se ha expuesto con este trabajo de investigación es la relevancia que la gobernabilidad universitaria ha ido adquiriendo cada vez con más fuerza y la necesidad de que se realice un análisis el cual se dé bajo esquemas en los cuales se lleve a cabo la interpretación de los escenarios, con lo que se faciliten un reconocimiento particular de las experiencias institucionales específicas. Con este acercamiento lo que se logrará es el facilitar el pleno reconocimiento de lo complejo que es el sistema universitario mexicano a partir de los ingredientes de su diversidad. Esta propuesta inicial debe de enfrentarse a la prueba de su aplicación. Pero mientras esto llegue a pasar, resulta fundamental el seguir discutiendo cuales son las implicaciones que las transformaciones recientes por las que está pasando de la universidad han llevado en términos de su gobernabilidad. De ello pues es que depende la forma en la cual se visualizan el futuro de las instituciones en el que el gobierno de la universidad llegue a constituirse en su totalidad y verdaderamente, como potenciación de la libertad sin calificativos de su comunidad.

BIBLIOGRAFIA

- ANUIES. (2000). *La educación superior en el Siglo XXI.- líneas estratégicas de desarrollo*. México: ANUIES.
- Blundell, J. y. (2000). *Regulation Witbout the State*. Londres: Institute of Economic Affair.
- Du Gay, P. (1996). *Making Up Managers: Enterprise and the Ethos of Burcaucracy*.
- Gil Antón, M., & Galaz Fontes, J. F. (2009). La profesión académica en México: Un oficio en proceso de reconfiguración. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 1- 31.
- Gordon, C. (1991). *"Governmental Rationality: An Introduction"*. Londres: The University of Chicago Press.
- Noguera, C. (2009). La Gubernamentalidad en los Cursos del Profesor Foucalt. *Educación & Realidades*, 21 - 34.
- Rose, N. y. (2007.). *"Political Power Beyond the State: Problematics of Government"*. *Sexta Reimpresión*. Gran Bretaña: Brítish Journal of Sociology.
- Weiss, L. (1998). *The Myth of the Powerless State* . Ithaca: Coroncil University Press.

Experiencias estudiantiles dentro del proyecto “Atención a necesidades educativas de grupos vulnerables urbanos a través de ludotecas infantiles”, con niños de 2 a 12 años, en las colonias Fraccionamiento PRI y 3 de Julio de Tepic, Nayarit

Ilse Vianeth Gutiérrez Paz

ilsegp@gmail.com

Angélica Michelle Vironchi Bizarrón

am0117@hotmail.com

Jorge Isaak Amaral Delgado

drahiezul_00007@hotmail.com

RESUMEN:

Organismos internacionales trabajan por lograr la educación de calidad que se espera, sin embargo, en México hace falta más por hacer, puesto que existen lugares desprotegidos en donde el gobierno ha prestado menor atención. En este caso nos referimos en contextos vulnerables, como son las colonias Fraccionamiento PRI y 3 de Julio ubicadas en la periferia de Tepic, Nayarit; en donde los niveles de escolaridad son bajos, hay analfabetismo, rezago educativo, deserción escolar así como situaciones de extrema pobreza, violencia, drogadicción. Por ello el proyecto, con ayuda de docentes y jóvenes universitarios tratamos de contribuir en la mejora de la problemática, en donde poco a poco con la suma de personas voluntarias que están colaborando en el proyecto se pretende mejorar algunas de sus prácticas de vida. En esta reflexión además de algunos otros puntos importantes, se habla sobre la experiencia de estudiantes universitarios que este período de junio-agosto nos sumamos al proyecto, de distintas parte del país como es Michoacán, Sinaloa y Nayarit. En donde cada uno vemos la importancia de las experiencias que adquirimos al estar realizando las actividades. Pero también de la importancia de las herramientas que nuestra formación académica nos brinda, es decir, la oportunidad para adaptarnos al contexto en el que nos enfrentemos y poder colaborar para fortalecer nuestra formación integral/profesional.

PALABRAS CLAVE: Ludoteca, práctica educativa, intervención lúdico-pedagógica, experiencias.

INTRODUCCIÓN

Organismos nacionales e internacionales como lo es la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO) o la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), trabajan para llevar a México y otros países educación de calidad; teniendo claro que ésta siempre será la herramienta principal para que las naciones tenga un mejor desarrollo, que permita el avance y progreso de las personas pero también sus sociedades.

La Secretaría de Educación Pública (SEP) es la encargada de crear los espacios, medios y caminos adecuados para llegar a cada rincón de nuestro País y de cada Entidad Federativa, y que así las personas reciban la educación que por ley les

pertenece, siendo ésta un factor importante para erradicar la alfabetización, pero que también permite la formación integral de todos los grupos de la población. Sin embargo, queda claro que aunque se elaboran políticas y reformas educativas, y que sexenio a sexenio se abordan líneas de acción enfocadas a la educación de calidad, enseñanza para todos, deserción escolar, reprobación, aún no se ha cubierto dichas necesidades, puesto que existen lugares en situación de vulnerabilidad que presentan deficiencias en su educación, es decir, la educación en México aún tiene carencias, siendo algunos grupos sociales los más afectados.

Por lo anteriormente mencionado, existen personas con diversas formaciones profesionales quienes formamos parte de proyectos de intervención social que buscan contribuir a la mejora de dichas problemáticas, entre éstos se encuentran docentes y jóvenes universitarios que con la finalidad de atender las necesidades educativas de grupos vulnerables, trabajamos día a día por buscar espacios y formas de llegar a diversas familias y grupos de personas que se encuentran en situaciones vulnerables.

Cabe señalar que la práctica educativa es un factor importante para la formación de jóvenes universitarios con perfil educativo; uno de los motivos es que no es lo mismo ser estudiante que pasar a estar frente a actividades educativas (docentes) reales. Ésta práctica nos permite conocernos, identificar nuestras áreas de oportunidad para convertirlas en fortalezas, así mismo tener mayores habilidades o herramientas formativas para el momento de encontrarnos en contextos similares y saber cómo intervenir.

En este caso nos estamos refiriendo al proyecto de “Atención a necesidades educativas de grupos vulnerables urbanos a través de ludotecas infantiles” que para ésta reflexión hablaremos en el contexto de las colonia Fraccionamiento PRI y 3 de Julio de la ciudad de Tepic, en las cuales durante el periodo Junio-Agosto colaboramos en intervenciones lúdico-pedagógicas y de investigación, con apoyo de las docentes responsables del proyecto y de jóvenes universitarios de la Universidad Autónoma de Nayarit, Universidad Vizcaya de la Américas así como de la Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Sinaloa.

SUSTENTACIÓN

Tomando en consideración algunos conceptos se comenzará por definir qué es una ludoteca; según Papandrela, Marina en el 2006 la define como “un espacio para estimular, promover y dar rienda suelta al juego, es un espacio de encuentro, relación, participación y cooperación favoreciendo el respeto de la individualidad y sociabilidad”. Aquí radica la trascendencia que puede tener la ludoteca comunitaria con los niños, a través de los juegos, actividades y talleres educativos, de tal manera que se puedan atender, a través de ello, principalmente tres líneas de acción: 1)

Relaciones interpersonales, 2) Actividades escolares y 3) Hábitos de higiene y consumo de alimentos.

Los niños con los que se realizan las diversas actividades educativas, se encuentran dentro del rango de edad de 2 a 12 años los cuales están en etapas que permiten estimular su desarrollo y preservar su niñez a partir del juego, en el cual, a través de diversas estrategias podrán potenciar sus habilidades y fortalecer sus aprendizajes, así mismo “una ludoteca ofrece a la familia espacios seguros y agradables con materiales y modelos específicos para el desarrollo integral de la infancia. Las ludotecas son una alternativa para que las niñas y los niños realicen actividades en horarios extraescolares, además permite ahorrar los gastos excesivos que representan los juguetes para la economía familiar. La ludoteca es un excelente aliado de la niñez y un apoyo para las madres y padres de familia” (Dolores García y Eva Hernández, 2000).

Son colonias vulnerables, entendiendo esto como esto desde la RAE (Real Academia Española) como colonias que pueden ser heridas o recibir lesión, física o moralmente debido a sus condiciones económicas, sociales, políticas, siendo expuestos (niños y adultos) a muchos tipos de daños por tener un nivel socioeconómico y educativo bajo.

Se entiende como intervenciones pedagógicas “la acción intencional que desarrollamos en la tarea educativa a realizar con, por y para el educando los fines y medios que se justifican con fundamento en el conocimiento de la educación y del funcionamiento del sistema educativo” (Touriñán, 1987).

Poder vivir la experiencia de trabajar y ser partícipe de dicho proyecto, ha dejado en nosotros grandes conocimientos que fortalecerán nuestro crecimiento académico, pero sobre todo, nuestro crecimiento personal.

Si bien es cierto hacen falta recursos materiales, contribuir a la mejora de las necesidades educativas a pesar de las carencias, no son ni fueron impedimento para realizar actividades lúdicas y recreativas, talleres de barro, de pintura, de elaboración de diferentes productos con material reciclado, esculturas en plastilina, utilizar los aros y los globos para un sinnúmero de actividades corporales, entre otras, en beneficio de los niños que participaban en las intervenciones. Porque a pesar de los inconvenientes, los recursos humanos trabajan día a día, con mucho ingenio, dedicación, esfuerzo, entusiasmo, para poder seguir avanzando en esta gran labor que impactará no solo en los niños, sino también en sus padres, sus familias, las colonias, los docentes, los alumnos, los voluntariados y las escuelas de preescolar y primaria a la cual asisten regularmente los niños que acuden a la Ludoteca.

Llegar a lugares así y darte cuenta de las situaciones reales por las que pasan miles de mexicanos es realmente triste, pero también es impulso para poder aportar un poco a la mejora. Llevarte una sonrisa de aquellos a los que estas ayudando y ver cómo mejora su desarrollo integral, es el mejor pago que puedes recibir. Labores que

solo unos pocos se atreven hacer, es realmente admirable todo el trabajo que se está realizando. Por ejemplo que en algunas intervenciones lúdico-pedagógicas nos damos cuenta que los niños a partir de lo que viven en su entorno se comportan agresivamente con sus compañeros, solucionando sus problemas con palabras altisonantes y siempre terminando en golpes, debido a que muchos de sus comportamientos son el reflejo de lo que en sus familias sucede por estar en riña constante los adultos de ambas colonias.

De forma general nuestra experiencia fue muy buena, para algunos quienes fue su primer acercamiento con los niños en intervenciones o evaluaciones les fue complicado poder realizarlo, pero siempre tuvimos la disposición para aprender. Es el caso de Jorge Isaak Amaral Delgado quien comparte su experiencia y comenta que en su caso, al llevar a cabo las evaluaciones con los niños de 2-4 años en muchos de los casos le costó trabajo y los niños se distraían muy fácilmente, lo que ocasionaba desesperación de su parte. Pero fue una experiencia que le fortalece en su trayectoria académica y personal, por ejemplo, reconoce que debe tener más paciencia con las personas y aprender a relacionarse de una manera más empática con los niños, para así lograr una mayor interacción con ellos y dejar de ser alguien extraño y puedan platicar con él sin dificultad.

Es momento de dejar de quejarse y comenzar a actuar, ya no sólo necesitamos de palabras que nos ayuden a pensar que es posible un cambio en la educación, es necesario pues comenzar a construirlo con acciones que sean notorias y puedan ayudar a atender las necesidades de aquellos que más lo necesitan, y que además sirvan como modelo para poder ayudar a otros que se encuentren en contextos similares.

Así mismo, al estar durante las intervenciones lúdico-pedagógicas nos ponemos a prueba tanto en conocimientos disciplinares como en habilidades y destrezas artísticas, manuales y personales; pero sobre todo, nuestra vocación por la educación y por el sentido social en apoyo en contextos donde más se necesita, porque aunque no se cuenta con mucho material para llevar a cabo actividades educativas, tampoco se tiene el recurso económico pero se cuenta con el apoyo de personas que se unen en las actividades y gracias a ello, se han podido llevar a cabo.

Sin duda alguna, para nosotras la formación académica nos permite incidir en estos contextos, siendo partícipes desde la realización de intervenciones lúdico-pedagógicas, apoyo en planeación, búsqueda de información, aplicación de evaluaciones del desarrollo de los niños o realización de propuestas para mejorar en cuanto a las líneas de acción. Éstas y otras experiencias son las que durante este lapso de tiempo nos han enriquecido, porque la práctica nos da las habilidades para en algún otro momento saber qué realiza, cómo realizarlo y tener la idea para comenzar algo nuevo. Y de manera general se enlistan a continuación las estrategias más destacadas de cada programa educativo que colabora en el proyecto con estudiantes de servicio social, prácticas profesionales y colaboradores:

Profesional Asociado en Puericultura:

- Realización de fichas de actividades lúdicas contextualizadas a ambas colonias.
- Diseño y elaboración de materiales didácticos.
- Intervención lúdica.

Licenciatura en Ciencias de la Educación:

- Realización de fichas de actividades lúdicas contextualizadas a ambas colonias.
- Diseño y elaboración de materiales didácticos.
- Intervención lúdica.
- Gestión de recursos, talleristas y artistas de CECAN e INAH.
- Talleres impartidos por estudiantes.
- Diseño de imagen del proyecto.
- Diseño y elaboración de la botarga del proyecto.
- Apoyo en el diseño, aplicación y procesamiento de la información del diagnóstico.
- Colaboración en la ambientación de la Ludoteca Comunitaria.

Licenciatura en Psicología:

- Intervención lúdica.
- Talleres impartidos por estudiantes.
- Apoyo en el diseño, aplicación y procesamiento de la información del diagnóstico.
- Colaboración en la ambientación de la Ludoteca Comunitaria.

CONCLUSIONES

En conclusión es momento de que contribuyamos a la sociedad con lo que hemos aprendido en nuestra formación académica, siendo las colonias vulnerables un lugar en el cual podemos comenzar a actuar.

Así mismo porque enfrentarnos a algo distinto a nuestro contexto, nos hace ponernos en sus zapatos, y encontrar las formas ideales para entrar en su contexto, pues al ser personas externas a ellos, tenemos que recurrir a metodologías como diálogo de saberes, a la investigación acción participativa, la etnografía, el marco lógico, estrategias lúdicas, entre otras, pero este es un proceso largo, que requiere perseverancia, pero sobre todo empatía y respeto hacia sus prácticas de crianza.

La universidad nos está brindando las herramientas para salir y enfrentar éstas situaciones, es momento de actuar, de seguir realizando trabajo multi y transdisciplinario, de fortalecer con la vinculación social universitaria con este tipo de proyectos.

A continuación se incorporan algunas imágenes sobre la experiencia durante este tiempo, en la realización de actividades enfocada a la atención de necesidades educativas de los niños y familias vulnerables de las colonias Fraccionamiento PRI y 3 de Julio de Tepic, Nayarit:



Estudiantes colaboradores en el proyecto.



Llevando a cabo evaluaciones del desarrollo de los niños en su distintas etapas.



Docente responsable del proyecto y estudiantes colaboradoras.



Dinámicas de inicio para animar y activar a los niños para las actividades.





Nota: las imágenes son únicamente del proyecto, solo se encuentran en la página oficial de la ludoteca, y capturadas solo por las docentes responsables.

REFERENCIAS

- García, D. y Hernández Eva. 2000. *EL LIBRO DE LA LUDOTECA*: Una guía para aprender jugando. Recuperado el día 8 de agosto del 2016. De file:///C:/Users/user/Desktop/LUDOTECAS/doc.%20para%20leer/libro_ludoteca_df.pdf
- Papandrela, M. (2006). Seminario de campos de aplicación del juego y la creatividad. Recuperado el día 8 de agosto del 2016 de <file:///C:/Users/user/Desktop/LUDOTECAS/doc.%20para%20leer/juegos-ludotecas.pdf>
- Touriñán, J. M. (1987). *Teoría de la Educación. La Educación como objeto de conocimiento*. Madrid, Anaya. Recuperado el 8 de agosto del 2016 de <file:///C:/Users/user/Downloads/1323-3483-1-PB.pdf>

Educación no formal, un acercamiento al Modelo Educativo de la Universidad de Guanajuato

Arelith Samantha Jannis Torres Zamora

arelith_jannis@hotmail.com

Francisco Javier Morales González

francisco951@hotmail.com

Daniela Alberto Morales

dani.am9602@gmail.com

RESUMEN:

El trabajo versa sobre la importancia de conocer el Modelo Educativo de por medio de Objetos de Aprendizaje (OA), dado que la educación está destinada a la formación del desarrollo integral del individuo, propiciando una cultura que enriquezca las capacidades de cada persona. Esta investigación se sustenta en los cuatro pilares de la educación que son aprender a conocer, aprender a ser, aprender a hacer y aprender a convivir.

Dentro del ámbito educado se han integrado nuevas tecnologías (TIC'S), para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje siendo esto significativo para el estudiante, donde los docentes deben estar en una constante actualización y fortalecimiento de su metodología de enseñanza. Con la finalidad de una educación integra, por medio de utilización de OA que faciliten el conocimiento y el profesor es el encargado de orientar la función y propósito de dichos Objetos así como realizar el contenido instruccional, brindarle al estudiante actividades que aporten al desarrollo reflexivo.

En la Universidad de Guanajuato (UG) es una institución de nivel superior pública y autónoma. Donde el profesor es el guía, para el aprendizaje, con técnicas didácticas con empleo de a las tecnologías, con la capacidad de desarrollar las actitudes de los estudiantes para el fortalecimiento y desarrollo a un pensamiento analítico y crítico. Por ello se diseñarán OA, retomando la modalidad de educación no formal con el propósito de vislumbrar el Modelo Educativo de la UG.

PALABRAS CLAVE: Aprendizaje, Modelo, Reutilizables, Diseño, Educación.

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo de investigación trata sobre el Modelo Educativo de la Universidad Guanajuato, que está al alcance del público en general en la página oficial de dicha universidad, sin embargo se percató que en la licenciatura en Educación eran poco los estudiantes que sabían y lo habían leído.

En este trabajo considera importante conocer el Modelo Educativo y por ello se implementará la estrategia de planificar un taller con modalidad de educación no formal, donde se pueda debatir los puntos de dicho Modelo; para ello se diseñará OA como herramientas didácticas que ayuden al proceso de aprendizaje significativo.

Asimismo teniendo en cuenta que uno de los principales ejes del Modelo Educativo de la UG, es tener una formación más flexible, eficaz y de calidad para la formación integral de los estudiantes de la Universidad de Guanajuato. Estos puntos nos dan apertura de preguntarnos ¿qué se considera flexible, eficaz y de calidad? Por ende a

la reflexión crítica que se pretende lograr con los estudiantes de educación, así como posibles propuestas que puedan modificar el Modelo en busca de la mejora.

SUSTENTO TEÓRICO

El concepto de educación proviene del latín *educere* “guiar- conducir” o *educare* “formar-instruir”, el cual es un proceso complejo, sociocultural e histórico mediante el cual se aprende conocimientos, valores, principios, costumbres y hábitos. Esto nos posibilita socializar con los demás individuos que permiten la continuación y el devenir cultural en toda sociedad.

El ideal de este proceso es el desarrollo de las personas desde una perspectiva holística, dado que aporta la superación de las dificultades de la vida, es decir, lo primordial de la educación será el desarrollo integral o múltiples dimensiones, propiciando una cultura que enriquezca las capacidades de cada persona.

Este trabajo se sustenta con los cuatro grandes pilares de la educación, puesto que se define como “una educación para toda la vida”, cumpliendo con misiones propias donde la educación se debe estructurar en torno en a aprendizaje fundamentales que son aprender a conocer, aprender a ser, aprender a hacer y aprender a convivir. En el pilar de aprender a conocer, combinando una cultura general suficientemente amplia con la posibilidad de profundizar los conocimientos en un pequeño número de materias de conocimientos significativos y tener la capacidad del para qué debemos aprender dichos conocimiento, para poder llevar a cabo el siguiente pilar aprender hacer. Además aprender a aprender para poder aprovecharlas posibilidades que ofrece la educación a lo largo de la vida.

El segundo pilar es la etapa donde la persona adquiere no sólo una calificación profesional sino, más generalmente, una competencia que capacite al individuo para hacer frente a gran número de situaciones y a trabajar en equipo. Pero, también, aprender a hacer en el marco de las distintas experiencias sociales o de trabajo que se ofrecen a los jóvenes y adolescentes, bien espontáneamente a causa del contexto social o nacional, bien formalmente gracias al desarrollo de la enseñanza por alternancia. Por ello el individuo será capaz de aplicar el aprendizaje en situaciones que demande las necesidades de la sociedad.

Aprender a convivir lo podemos identificar al momento de interactuar con las personas y al momento cuando trabajamos en equipo. Este pilar es muy importante porque en la educación se trata de saber comunicar y relacionar con las personas que se va a trabajar ya sea en educación formal, no formal e informal. De igual manera aprender a ser es de suma importancia dado que si llegamos a tener un problema con sí mismo no podremos llegar a convivir con los demás, por eso la persona tiene que poseer un autocontrol de emociones.

En el transcurso de la vida serán para cada persona, en cierto sentido, los pilares del conocimiento: aprender a conocer, es decir, adquirir los instrumentos de la comprensión; aprender a hacer, para poder influir sobre el propio entorno; aprender a vivir juntos, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas; por último, aprender a ser, un proceso fundamental que recoge elementos de los tres anteriores. Por supuesto, estas cuatro vías del saber convergen en una sola, ya que hay entre ellas múltiples puntos de contacto, coincidencia e intercambio. En la actualidad se han integrado las nuevas tecnologías de la información (TIC'S) en el ámbito educativo, pues se han convertido en una herramienta para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje; de tal manera que sea de mayor interés y dinámico para que el aprendizaje sea significado del estudiante.

Los docentes son agentes esenciales dentro del aula, dado que tiene que estar en constante actualización y fortalecimiento de sus metodologías de enseñanza y para ello han utilizado Objetos de Aprendizaje (OA) como herramienta de apoyo en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Con el fin que los estudiantes logren una educación integral, porque los OA ayudan a la forma de aprender de los estudiantes, pues pueden ser visuales, cognitivos o auditivos.

En esta investigación comenzamos con el término de OA la autora (Chan, 2002: 4) cita a Willey (2000) "*cualquier recurso digital que puede ser usado como soporte para el aprendizaje*". Esta definición da apertura a manejar diferente material tecnológico o elemento computarizado, ya que permitiendo expandir las posibilidades del enfoque teórico y metodológico para el diseño de dicha herramienta; es importante mencionar que los objetos de aprendizaje son solo una herramienta educativa que se puede integrar al curriculum y metodologías.

Los OA cumplen con características que se han de calidad en la creación según (Martínez, 2009: 5):

Formato digital: tiene la capacidad de actualización y/o modificación constante; es decir, es utilizable desde Internet y accesible a diferentes personas simultáneamente desde distintos lugares.

Propósito pedagógico: el objeto es asegurar un proceso de aprendizaje satisfactorio. Por tanto, el OA incluye no sólo contenidos sino también guía el propio proceso de aprendizaje del estudiante.

Contenido interactivo: implica la participación activa de cada individuo (profesor-alumno/s) en el intercambio de información. Para ello es necesario que el objeto incluya actividades (ejercicios, simulaciones, cuestionarios, diagramas, gráficos, diapositivas, tablas, exámenes, experimentos, etc.) que permitan facilitar el proceso de asimilación y el seguimiento del progreso de cada alumno.

Es indivisible e independiente de otros objetos de aprendizaje, por lo que: debe tener sentido en sí mismo y ser autocontenido. No puede descomponerse en partes más pequeñas.

Es reutilizable en contextos educativos distintos a aquel para el que fue creado. Esta característica determina que un objeto tenga valor, siendo uno de los principios que fundamentan el concepto de objeto de aprendizaje.

Asimismo se debe considerar que para poder llamar objeto de aprendizaje según (Chan, 2002: 9) *“El docente como autor y usuario de objetos tiene como función principal la delimitación y/o selección de los mismos, y ello supone capacidades de gestión de los ambientes de aprendizaje y diseño de un tipo de instrucción que es externo a los objetos”*.

Puesto que el profesor es el encargado de orientar la función y propósito del OA y de realizar el contenido instruccional para el estudiante, es decir, que el OA tendrá una intención de hacer aprender a los estudiantes y por ello deben existir instrucciones para el procedimiento de la información. Asimismo se debe considerar la apertura que da el OA para brindarle al estudiante actividades que aporten al desarrollo reflexivo del estudiante.

En la Universidad de Guanajuato (UG) es una institución de nivel superior pública y autónoma, su Misión se encuentra expresada en la (Normatividad, 2008: 23) el Artículo 4 de la Ley Orgánica que señala:

En la Universidad, en un ambiente abierto a la libre discusión de las ideas, se procurará la formación integral de las personas y la búsqueda de la verdad, para la construcción de una sociedad libre, justa, democrática, equitativa, con sentido humanista y conciencia social. En ella regirán los principios de libertad de cátedra, libre investigación y compromiso social, y prevalecerá el espíritu crítico, pluralista, creativo y participativo. Para realizar su misión, la Universidad atenderá tanto las exigencias de su entorno inmediato, como las que le plantean su inserción en la comunidad nacional e internacional.

El profesor de la Universidad de Guanajuato es importante que desempeñe ciertas habilidades como ser guía motivando al estudiante apreciar el estudio, por ello tendrá que crear un ambiente positivo para el aprendizaje, proporcionando conocimientos específicos con técnicas didácticas con empleo de a las tecnologías, ser un líder ético con la capacidad de reflexionar en su práctica docente y poder desarrollar las actitudes de los alumnos. Fomentando a que el estudiante desarrolle su autoaprendizaje y su presencia en el aula sea activa y significativa.

En el transcurso del periodo escolar el profesor debe orientar al estudiante en su formación integral, proporcionando los procesos de aprendizaje para el fortalecimiento y desarrollo de habilidades, asimismo motivando a un pensamiento analítica y crítica que permita una educación holística; del mismo modo trabajar con valores como respeto, responsabilidad, compromiso, justicia, libertad para la búsqueda constante de la verdad.

En el Modelo Educativo de la (UG) el aprendizaje del estudiante es un elemento primordial en el proceso formativo libre, interno y autoestructurante; por medio de una metodología con un proceso flexible y planificado, con actividades que motivan

al estudio. Por ello el estudiante es el centro del Modelo Educativo porque desarrollará habilidades, destrezas, actitudes y valores, competencias, conocimiento, compromiso social, capacidad crítica y autocrítica, liderazgo y multiculturalidad.

El estudiante de la UG, desarrolla su aprendizaje a través de proceso de observación, percepción, atención y comparación con el conocimiento previo y procesamiento de la información; puesto que el docente es el orientador o guía del conocimiento donde interactúan con el grupo y viceversa, convirtiéndose en aprendizaje social y cooperativo. Por ello, el diseño de los OA tiene que fomentar el autoaprendizaje del estudiante llevando al intercambio de saberes entre los compañeros, analizando y comprendiendo la aplicación de ellos dentro de su entorno para la resolución de problemas.

Describiendo lo anterior, se diseñarán OA sobre el tema del Modelo Educativo de la UG, retomando la educación no formal, esto nos lleva hacer la aclaración de las modalidades de educación formal, educación informal y educación no formal.

En el sistema educativo formal según Coombs y Ahmed citado por (Inmaculada, 2001: 527) *“La educación formal significa, desde luego, el sistema educativo jerarquizado, estructurado, cronológicamente grabado, que va desde la escuela primaria hasta la universidad e incluye, además de los estudios académicos generales, una variedad de programas especializados e instituciones para la formación profesional y técnica a tiempo completo”*.

La educación formal se transmite en instituciones reconocidas y que responde a un currículum establecido por el estado, esta modalidad enfatiza en los conocimientos impartidos, dado que se planifica tiempos, espacios determinados con objetivos a largo plazo; cabe mencionar que dicha educación formal se concluye con una certificación. En conclusión, la educación formal es un sistema escolar que se imparte en una institución con planes y programas organizados y legalmente registrados SEP para homogenizar el conocimiento que se transmite a los estudiantes.

En la modalidad de educación informal consiste en un proceso de aprendizaje de una persona a lo largo de su vida, dado que va adquiriendo conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y modos de discernimiento mediante las experiencias diarias a relación al contexto en que se encuentra el individuo inmerso.

El entorno donde se aprende la educación informal es en el hogar, con los vecinos, en el trascurso para ir a la escuela, en el trabajo, en un juego, etc.; pues consiste en aprender de las vivencias. Una característica de la educación informal es que carece de organización y sistematización a diferencia que la educación formal, aunque representa la mayor parte de aprendizaje de la vida de una persona.

Por otro lado la educación no formal es el proceso de cualquier actividad educativa organizada fuera del sistema formal establecido, tanto si opera independientemente

o como una importante parte de una actividad más amplia, que está orientada a servir a usuarios y objetivos de aprendizaje identificables.

En la educación formal y no formal comportante procesos sistemáticos organizados para las necesidades del aprendizaje; aunque en la educación no formal se encuentra fuera del sistema educativo. Según Coombs la educación no formal parte de una sideración funcional de la educación, es decir, consiste del análisis de las necesidades de los estudiantes para pasar inmediatamente al problema de los medios educativos que sería más apropiados para responder a dichas necesidades. El propósito de este trabajo es diseñar OA para vislumbrar el Modelo Educativo de la UG, para a los estudiantes de nuevo ingreso de la licenciatura en Educación de la misma institución; con el objetivo de dar a conocer cuáles son las teorías y enfoques que orienta la Universidad, así como la sistematización del proceso enseñanza-aprendizaje.

Diseño instruccional

Por una mesa de trabajo que se organizó en el programa de licenciatura en Educación, con el fin de debatir el Modelo Educativo de la UG con los estudiantes de diferentes semestres se identificó que no conocen como orienta su institución. Por tal motivo el objetivo de esta investigación es elaborar OA sobre dicho Modelo, para que los estudiantes reflexionen y analicen la información de manera más interactiva y amena. Porque se considera importante en su desarrollo al querer ser partícipes en el ámbito educativo y comprendan la complejidad que conlleva este ámbito.

Para ello los OA serán una estrategia pedagógica que ayuden a la comprensión del tema de manera dinámica, por lo tanto la planificación de un taller de una semana donde se utilizará un OA que será una infografía de cada uno de los puntos que menciona el Modelo Educativo. El diseño de dicho OA será utilizando power point, dado que es un programa que se encuentra con al alcance de los estudiantes con facilidad, asimismo porque cuenta con flexibilidad de modificarse para ser reutilizable en busca de la mejora.

Por otro lado el contenido de la infografía se evaluará y se retroalimentará con otro OA, donde se utilizará un software llamado EclipseCrossword que sirve para diseñar crucigramas. El motivo de elegir este es por ser gratuito en internet, porque uno decide la temática como la dificultad y porque se puede guardad en varios formatos como página web con Java o DHTML, RTF, WMF; permitiendo que sea publicarlo en la red.

Por otro lado se elaborará un cuestionario que se les entregará a los participantes donde evaluarán los OA, también se incorporará un espacio para observaciones generales para la mejora del taller, el contenido y el material utilizado.

Título: “Infografía del Modelo Educativo”

Introducción: la infografía es una representación de imágenes describen del contenido del tema y con el mínimo de texto, es decir, es una herramienta visual que nos permite sintetizar el Modelo Educativo de la UG.

El propósito educativo del OA: es análisis del Modelo Educativo por medio de un ambiente interactivo entre expositores y estudiantes, así como debatir del tema logrando que los participantes reflexionen desde una perspectiva crítica.

Título: “Crucigrama de evaluación sobre el contenido del Modelo Educativo”

Introducción: El crucigrama es una actividad dinámica que consiste en descubrir palabras que se cruzan entre ellas de forma vertical y horizontal, para lograr averiguarlas se harán preguntas sobre el Modelo Educativo de la UG.

El propósito educativo de OA: es hacer una retoalimentación y asimismo una evaluación sobre el contenido del Modelo Educativo, con la finalidad que el estudiante comprenda la relación o asociación que existe los conceptos.

A continuación se muestra la planificación del primer taller en el cual transmitiremos la teoría y enfoque que tiene el modelo educativo de la Universidad de Guanajuato.

Planeación del taller “Modelo Educativo de la Universidad de Guanajuato”			
Día	Temas a presentar	Metodología y materiales a utilizar	Impacto esperado
Lunes	Se presentará El Modelo Educativo de la Universidad de Guanajuato: -Contexto -Origen y transformación de la universidad de Guanajuato. -Misión de la Universidad de Guanajuato. -Visión del año 2020.	La presentación se llevara a cabo por medio de una infografía, al terminar la presentación se tendrá un espacio a opiniones y/o debate de los estudiantes invitados. Tiempo aproximado (Hora y media)	Los estudiantes que participen conocerán qué quiere formar como estudiantes de la UG.
Martes	Se continuará con la presentación del Modelo Educativo, distribuido de la siguiente manera: • Estudiante. • Profesor. • Aprendizaje y evaluación. • Investigación. • Administración. • Calidad, certificación e innovación. • Procesos de planeación, coordinación y evaluación. • Vinculación. • Internacionalización. • Infraestructura física y equipamiento.	La información se presentará por medio de infografía y se continuará con una mesa de debate con los estudiantes. Tiempo aproximado (Hora y media)	Los estudiantes conocerán y reflexionarán qué se espera de la formación de ellos al formar parte de la UG.

Fuente: Creación propia 2016 con información del Modelo Educativo de UG.



Planeación del taller “Modelo Educativo de la Universidad de Guanajuato”			
Día	Temas a presentar	Metodología y materiales a utilizar	Impacto esperado
Miércoles	Se abordará el tema de los modelos académicos de la UG, distribuido de la siguiente manera: 1. Planeación curricular. 2. Diseño curricular. 3. Operación del currículo. 4. Instrumentación curricular. 5. Seguimiento y evaluación curricular. 6. El Modelo Académico del Nivel Medio Superior de la Universidad de Guanajuato. 7. El Modelo Académico del Técnico Superior Universitario y de la Licenciatura de la Universidad de Guanajuato. 8. El Modelo Académico del Posgrado de la Universidad de Guanajuato	Se continuará con la presentación de los Modelos Académicos, que se explicarán con infografías y abra un espacio para sus aportaciones. Tiempo aproximado (Hora y media)	Los estudiantes conocerán y analizarán los Modelos Académicos que nos expresan como se llevará a cabo El Modelo Educativo.
Jueves	Se presentará la organización académica de la UG de la siguiente forma: 1. Tipo de organización. 2. Normatividad. 3. Autoridad y gobierno.	La presentación se llevara a cabo por medio de una infografía, al terminar se realizará un espacio para opiniones de los estudiantes invitados. Tiempo aproximado (Hora y media)	Los estudiantes analizarán la organización académica de la UG para elaborar propuestas.
Viernes	Se llevará a cabo el cierre formal al taller y se retroalimentará la información del Modelo Educativo por medio de una actividad lúdica.	Se aplicará un crucigrama a los estudiantes que participen y posteriormente se	Se analicen la complejidad del Modelo Educativo y su relación entre sí por

Fuente: Creación propia 2016 con información del Modelo Educativo de UG.

CONCLUSIÓN

La Universidad de Guanajuato tiene público su Modelo Educativo, sin embargo, nos percatamos que en el programa educativo de licenciatura en educación, los estudiantes no conocían dicho Modelo; dado que por el área de formación académica ellos pueden aportan argumentos que ayuden a la mejora de este.

Por esto se tomó como estrategias elaborar de un taller con modalidad de educación no formal y con la metodología de diseño de los OA, para así llevar acabo el análisis de Modelo Educativo, con actividades visuales como es la infografía y el software del crucigrama; con la finalidad de realizar dinámicas para que el proceso sea más significativo para los estudiantes.

Es importante señalar que el diseño instruccional de los OA deben claros y precisos, para que los estudiantes puedan comprender con facilidad la actividad a realizar y de igual manera que ellos no sólo conocerán lo que espera formar la Universidad, sino

que puedan hacer propuestas. En la actualidad, como lo es la tecnología, la globalización y las demandas de la sociedad, los OA serán de gran ayuda para aprovechar los recursos tecnológicos como herramientas que el proceso de aprendizaje sea significativo.

Un Modelo Educativo debe estar en constante modificación para el desarrollo de habilidades y destrezas para su formación, tomando en cuenta la cultura, la historia y así como las políticas educativas; dado que son factores que influyen en la sociedad. Por ello la educación tendría que estar sujeta a estas cuestiones para formar a individuos con la capacidad de razonar, analizar y reflexionar de manera crítica para su desarrollo integral personal y colectivo de manera holística.

Por ellos, debemos hacer conciencia crítica, reflexiva y analítica y, preguntarnos ¿Quiénes somos? ¿Qué queremos formar? ¿Para qué? ¿Cómo vamos a llegar a ello? Y de igual manera considerar factores que se deben considerar al momento de diseñar un Modelo Educativo. Puesto que se menciona que la educación se considera benéfica para dar solución a varias problemáticas de la sociedad pero ¿cómo es una educación benéfica?

REFERENCIAS

- Chan, M. (2002). Apertura. "Objetos de aprendizaje: una herramienta para la innovación educativa", INNOVA, pp. 3-11.
- [Delors, J. \(1997\). "La educación encierra un tesoro", Informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI: antilla.](#)
- Immaculada, M. y Pasto, H. (2001). "Orígenes y evolución del concepto de educación no formal", Universitat de les Illes Balears, Pp. 525-544.
- Juárez, J. y Flores, O. (2013). Revista Electrónica de Tecnología Educativa. "Sistemas de etiquetado automático de contenidos educativos para favorecer su reusabilidad e interoperabilidad", Núm. 46, Universidad de Lleida.
- Plan Ceibal. (2009). "Manual para el diseño y desarrollo de objetos de aprendizaje", Uruguay.
- Sánchez, J. (2009). "Plataforma de enseñanza virtual para entornos educativos", Sevilla, España. pp. 217-233.
- Universidad de Guanajuato. (2008). "Normatividad Vigente de la Universidad de Guanajuato 2008", México: Universidad de Guanajuato.
- Universidad de Guanajuato. (2011). "Modelo Educativo de la Universidad de Guanajuato", México: Universidad de Guanajuato.

Acceso abierto y los repositorios institucionales: fundamentos para la producción del conocimiento científico

Adalberto. Adalberto Iriarte Solís
iriarte@uan.edu.mx

Luis Daniel Quevedo Tiznado
daniel.quevedo@uan.edu.mx

Ma. Oralia Arriaga Nabor
oralia@uan.edu.mx

RESUMEN:

Para la construcción continua de calidad educativa en las instituciones de educación superior, es imprescindible el desarrollo de la ciencia, la tecnología y la innovación. Por lo tanto, es importante que el conocimiento pueda ser difundido sin barrera alguna. De esta manera, surge el Acceso Abierto, cuyo propósito principal debería ser sustentar la comunicación entre los científicos. Para las universidades esto significa que sus científicos podrían acceder a la producción científica mundial a la par de que sus contribuciones serían más visibles para la comunidad científica mundial en aras de poder establecer la comunicación y cooperación en la medida de lo posible. Son cada vez más las universidades y centros de investigación que disponen de un Repositorio Institucional propio o que participan en alguno consorciado. En el año 2012, nace la Red Mexicana de Repositorios Institucionales (REMEDI) apoyada inicialmente por CONACYT. Tiene como objetivo crear una red interconectada de repositorios digitales de instituciones de educación superior (IES) en México, para integrar, difundir, preservar y dar visibilidad a su producción científica, académica y documental. En diciembre del 2015, el CONACYT abrió la Primera Convocatoria para desarrollar los Repositorios Institucionales de acceso abierto a la información científica, tecnológica y de innovación. A diferencia de otros sistemas de información, la creación y la implementación de un Repositorio Institucional debe ser realizada con base en políticas y lineamientos delineados y estructurados detalladamente, constituyendo así las políticas para el manejo de la información del sistema.

PALABRAS CLAVE: Repositorio institucional, Acceso abierto, Licencias, Derechos de autor.

INTRODUCCION

Las Instituciones de Educación Superior son unas de las principales generadoras de conocimiento científico para la sociedad en México. De esta forma, son también consumidoras o transformadoras fundamentales de información científica, propiciando la generación de la innovación científica. Por lo tanto, el acceso oportuno a la información científica de calidad es crucial, no solo para el avance de nuevas investigaciones, el desarrollo de productos y tecnologías, sino también para la toma de decisiones del interés público.

México aún se encuentra rezagado en la inversión para la generación de conocimiento científico, tecnológico e innovador, a pesar de los esfuerzos del gobierno federal, universidades y empresas. En 2010, ocupó el penúltimo lugar entre

los países de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE) que menos recursos invierten en el rubro, alcanzando 0.46% del PIB en ese año, tal como lo señala el estudio “La transferencia de la I+D, la innovación y el emprendimiento de las universidades”, que analiza la situación del Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación (SNCTI) en Iberoamérica (Amador, 2015).

Para la construcción continua de calidad educativa en las instituciones de educación superior, es imprescindible el desarrollo de la ciencia, la tecnología y la innovación. Por lo tanto, es importante que el conocimiento pueda ser difundido sin barrera alguna. De esta manera, surge el Acceso Abierto, cuyo propósito principal debería ser sustentar la comunicación entre los científicos. Para las universidades esto significa que sus científicos podrían acceder a la producción científica mundial a la par de que sus contribuciones serían más visibles para la comunidad científica mundial en aras de poder establecer la comunicación y cooperación en la medida de lo posible.

Pero lo que sucede ahora es que se están desarrollando Repositorios Institucionales como herramientas para gestionar los resultados de las organizaciones porque las agencias financiadoras y las universidades así lo requieren, no precisamente debido a una visión de desarrollo de los modelos de comunicación científica, lo que ha ocasionado la falta de conocimiento, difusión y uso de estos Repositorios Institucionales por parte de los investigadores, docentes y estudiantes (Medina et al., 2016).

MARCO TEÓRICO

Acceso Abierto

El Acceso Abierto (Open Access) significa que cualquier usuario individual pueda leer, descargar, copiar, distribuir, imprimir, buscar o enlazar los textos completos de los artículos científicos (Eysenbach, 2006). En otras palabras, se podría decir que es el 'Acceso abierto a las publicaciones', sin embargo, en los últimos 10 años han proliferado diferentes movimientos abiertos: Open Data, Open Science, Open Learning, Open Learning Materials, entre otros. En ese sentido, la interrogante acerca del Acceso abierto a la información resulta un poco confusa por los diversos movimientos creados.

Sin embargo, el Movimiento de Acceso Abierto a la información nace como una alternativa al modelo de publicación científica imperante, conocido como “suscripción por pago” y que es apoyado por las grandes editoriales y bases de datos que año tras año se embolsan millones de dólares a costa del esfuerzo de investigadores e instituciones, pero lo que es aún peor, impide a las personas de acceder al conocimiento. Dicho movimiento ha sido especialmente extenso en cartas y

manifiestos, siendo las más conocidas las declaraciones de Budapest, Bethesda y Berlín.

La Declaración de Budapest (Chan et al., 2002), celebrada en diciembre del 2001 por la Open Society Institute (OSI), define por primera vez al Acceso Abierto como el libre acceso a través de Internet a la literatura científica, respetando las leyes de copyright existentes, aunque se aboga por que sean los autores o las instituciones quienes retengan los derechos de explotación de las publicaciones. El resultado fue un documento y una iniciativa que es simultáneamente una declaración de principios y una definición de estrategia. En su declaración establece dos rutas para alcanzar el Acceso Abierto: la Vía Verde y la Vía Dorada.

La Vía Verde es el archivo o depósito de recursos digitales en repositorios institucionales o temáticos. En este caso el autor es el responsable de depositar los artículos en un repositorio institucional. La vía verde puede obtenerse por mandato: quienes financian la investigación la convierten en un requisito. El autoarchivo, aparece como el camino más rápido y seguro para compartir el conocimiento. Por otra parte, la Vía Dorada es la publicación en revistas que cumplen con el Acceso Abierto. En este caso las editoriales son las que toman la decisión de publicar, por lo que en la vía dorada no puede haber un mandato de hacerlo. En la mayoría de los casos las revistas mantienen los derechos de publicación sobre la versión final de los artículos, y los autores se ven obligados a cargar versiones previas (pre-prints) o versiones finales con un período de embargo, durante el cual el material se mantendrá en privado.

La Declaración de Bethesda (Planck, 2003), suscrita el día 11 de abril de 2003, se menciona el archivado inmediato de los trabajos para facilitar el acceso en archivos abiertos institucionales. Finalmente, en la Declaración de Berlín (Bullinger et al., 2003), suscrita el 22 de octubre de 2003, se manifiestan las grandes posibilidades que brinda internet en la difusión del conocimiento, se avala el paradigma de Acceso Abierto, y se recogen los términos de las dos declaraciones anteriores. En ella se establecen con claridad cuáles son las dos formas para conseguir el Acceso Abierto: Vía Verde (el depósito de los documentos en Repositorios Institucionales) y la Vía Dorada (la publicación en revistas de Acceso Abierto), y se promovió entre sus investigadores el depósito de sus trabajos en al menos un repositorio.

Las principales fuentes para conocer de la existencia de determinadas políticas en favor del Acceso Abierto son los directorios SHERPA-JULIET y ROAR- MAP, así como las aportaciones valiosas de Peter Suber, difundidas en el “SPARC Open Access Newsletter” y también en sus informes anuales sobre Acceso Abierto. Es importante mencionar a Peter Suber como uno de los autores que ha tratado con mayor detalle y puntualidad las distintas iniciativas políticas de apoyo al Acceso Abierto.

Peter Suber (2012) plantea que probablemente del universo de publicaciones científicas existentes, el más consultado sea el correspondiente a las que están en

Acceso Abierto. Todo esto gracias a que no se ponen barreras en cuanto al acceso, y esto es una ventaja para los lectores y los autores, ya que en la medida de que sean más visibles pueden ser más leídos y citados, por ende, ganar un mayor prestigio en la comunidad investigativa, lo cual es un incentivo en este contexto.

Repositorio Institucional

Un Repositorio Institucional (RI) es un depósito electrónico de la producción científica de una institución, almacenada en un formato digital, en el que se permite la búsqueda y la recuperación para su posterior uso nacional o internacional. El término deriva del latín *repositorium*, que significa armario o alacena (Vidal Ledo et al., 2013).

Depositar no debe confundirse con publicar. El depósito en los repositorios es una manera de comunicar públicamente los trabajos de los investigadores, aumentando su difusión: los autores ponen disponibles en acceso abierto una versión de los artículos que han publicado en revistas, tradicionales o de acceso abierto. Para ello, los sistemas de repositorios suelen integrarse e interoperar con otros sistemas y aplicaciones web. Asimismo, los repositorios cumplen un rol importante en la formación universitaria (De Giusti et al., 2013).

Los repositorios institucionales constituyen una de las infraestructuras básicas para conseguir la difusión en acceso abierto de la producción científica, pero no puede ser entendido como un canal de publicación, sino que debe comprenderse como un complemento al proceso de publicación científica formalizado con revisión por pares (Bustos González y Fernández Porcel, 2008).

Licencias de derechos de autor

El derecho de autor es un conjunto de normas jurídicas y principios que afirman los derechos morales y patrimoniales que la ley concede a los autores. Debido a las limitaciones que impone el modelo de los derechos de autor, se han desarrollado además del dominio público otras licencias libres como el copyleft y las licencias Creative Commons (CC). La concesión de licencias está correctamente adaptada al mundo analógico, sin embargo, el entorno digital ha cambiado la forma de comercializar, distribuir, entregar y consumir contenido protegido por derecho de autor y ello produce consecuencias significativas para todas las partes que intervienen en la tramitación de autorizaciones para el ejercicio de los derechos.

Creative Commons

Entre los ejemplos de las formas concebidas recientemente para conceder licencias de derecho de autor, cabe señalar el sistema Creative Commons (CC). CC es una organización no gubernamental (ONG), sin fines de lucro, que promueve el intercambio y utilización legal de contenidos cubiertos por los derechos de autor.

Esta licencia fue lanzada en diciembre de 2002, con el apoyo del Centro para el Dominio Público, una fundación que se dedica a alertar sobre la importancia del dominio público frente al restrictivo régimen de propiedad intelectual. En dicho año, un grupo de estudiosos de la propiedad intelectual, junto con estudiantes y colaboradores de investigación del Centro Berkman de Internet y Sociedad de la Escuela de Derecho de Harvard (Harvard Law School's Berkman Center for Internet & Society) en Cambridge, Massachusetts (Estados Unidos), pusieron en marcha el sistema CC.

El Dr. Lawrence Lessig es el creador de las licencias CC; abogado y académico especializado en derecho informático, fundador del Centro para el Internet y la Sociedad en la Universidad de Stanford. Según Lessig, la filosofía de CC se basa en el hecho de que las actuales leyes de Copyright han quedado atrás ante la aparición de internet, donde ha cambiado tanto el concepto de copia como la figura de los consumidores de cultura, puesto que ya no son sólo lectores, sino también creadores, planteando muchas nuevas preguntas (Lessig, 2008).

Xalabarder (2006) señala que todas las licencias CC se expresan en tres esquemas generales:

- Common Deed (hecho común o resumen): Un primer nivel de lectura "humana", iconográfico (para facilitar su identificación) y bastante atractivo, que describe los usos autorizados por el autor. Este nivel es el más visible y el que caracteriza a estas licencias.
- Legal Code (código legal o texto legal): Un segundo nivel de lectura "jurídica" que no deja de ser humana (es la licencia que redactaría un abogado o profesional de la propiedad intelectual).
- Digital Code (código digital o metadatos): Un tercer nivel de lectura "tecnológica", sólo comprensible para las máquinas (los programas) y especialmente, para los motores de búsqueda que pueden identificar las obras licenciadas bajo una CC.

Además, existen cuatro símbolos o condiciones para crear las licencias CC:

Símbolo	Descripción
	Atribución (Attribution): en cualquier explotación de la obra autorizada por la licencia será necesario reconocer la autoría (obligatoria en todos los casos).
	No comercial (Non Commercial): la explotación de la obra queda limitada a usos no comerciales.
	Sin trabajos derivados (No Derivate Works): la autorización para explotar la obra no incluye la posibilidad de crear una obra derivada.

	Compartir bajo condiciones similares (Share Alike): la explotación autorizada incluye la creación de obras derivadas siempre que mantengan la misma licencia al ser divulgadas.

Con estas condiciones mencionadas se pueden combinar y generar las 6 licencias:

Símbolo	Descripción
	Reconocimiento (BY): el material creado por un artista puede ser distribuido, copiado y exhibido por terceros mientras se reconozca y cite al autor original.
	Reconocimiento - Sin obra derivada (BY - ND): el material creado por un artista puede ser distribuido, copiado y exhibido por terceros si se muestra en los créditos al autor original. No se pueden realizar obras derivadas.
	Reconocimiento - Sin obra derivada - No comercial (BY - NC - ND): el material creado por un artista puede ser distribuido, copiado y exhibido por terceros si se muestra en los créditos al autor original. No se puede obtener ningún beneficio comercial y no se pueden realizar obras derivadas.
	Reconocimiento - No comercial (BY - NC): el material creado por un artista puede ser distribuido, copiado y exhibido por terceros si se muestra en los créditos al autor original. No se puede obtener ningún beneficio comercial.
	Reconocimiento - No comercial-Compartir igual (BY - NC - SA): el material creado por un artista puede ser distribuido, copiado y exhibido por terceros si se muestra en los créditos al autor original. No se puede obtener ningún beneficio comercial y las obras derivadas tienen que estar bajo los mismos términos de licencia que el trabajo original.
	Reconocimiento - Compartir igual (BY - SA): el material creado por un artista puede ser distribuido, copiado y exhibido por terceros si se muestra en los créditos al autor original. Las obras derivadas tienen que estar bajo los mismos términos de licencia.

Por lo anterior, es claro ver que la importancia y los beneficios del uso de las licencias es la protección de los derechos de autor y, a su vez, la posibilidad de promocionarlos a través de la web para que todos conozcan sus obras y puedan ser utilizadas por todos, gracias al sistema CC.

El conectivismo y el aprendizaje abierto

El Internet se ha convertido en un punto importante para una teoría moderna del aprendizaje potencialmente dinámica llamada conectivismo (Siemens, 2010), ya que se compone de depósitos de información muy conocidos, como son las aulas en línea, las redes sociales y la realidad virtual o comunidades simuladas, para que rápidamente se pueda crear, reproducir, compartir y entregar la información en manos de los educadores y los estudiantes.

En esencia, el conectivismo sostiene que el conocimiento se distribuye a través de una red de conexiones, por lo tanto, que el aprendizaje consiste en la capacidad de construir y atravesar esas redes. De esta forma, comparte con otras teorías una proposición principal, que el conocimiento conectivo se cultiva, no se construye, es natural, no intencional, y es inherente, no representativa. El conocimiento es, según esta teoría, literalmente, el conjunto de conexiones formadas por las acciones y la experiencia (Siemens, 2010).

El conectivismo se basa en una suposición de un modelo constructivista del aprendizaje, con el alumno en el centro, la conexión y la construcción del conocimiento en un contexto que incluye no sólo a las redes externas y grupos, sino también sus propias historias y predilecciones. Por lo tanto, la capacidad de formar conexiones entre fuentes de información, para crear así patrones de información útiles, es requerida para aprender en esta nueva era digital (Anderson y Dron, 2011).

De esta forma, tanto educadores como estudiantes, pertenecientes a esta generación altamente conectada, que no se integren a la nueva cultura del acceso y aprendizaje abierto, de compartir, de auto-aprender y colaborar en el aprendizaje social, quedarán excluido del competitivo mercado laboral del siglo XXI. Al día de hoy, todos los participantes en los sistemas educativos tienen la oportunidad de contribuir a la base del conocimiento mundial y hacer de la educación un verdadero bien social y conectado.

PANORAMA DE LOS REPOSITARIOS INSTITUCIONALES EN MEXICO.

Son cada vez más las universidades y centros de investigación que disponen de un Repositorio Institucional propio o que participan en alguno consorciado. Según consta en el directorio ROAR (Registry of Open Access Repositories), en Europa existe en estos momentos más de 500 repositorios, la gran mayoría de los cuales han sido creados por universidades o por centros de investigación (ROAR, 2016).

Por otra parte, la Confederación de Repositorios de Acceso Abierto (COAR por sus siglas en inglés), es una asociación de repositorios de rápido crecimiento, lanzada en septiembre de 2009 por el Proyecto Europeo DRIVER, uniendo y representando a más de 100 instituciones de 35 países en los cinco continentes. Su misión es mejorar la visibilidad y aplicación de los resultados de las investigaciones científicas a través de redes globales de repositorios digitales de acceso abierto (Shearer, 2015).

En nuestro País, la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) desde el 2011 puso en marcha su programa “Toda la UNAM en Línea”, un programa de acceso abierto a todo lo que produce la institución; en este año comenzó una segunda fase del programa. Al mismo tiempo, en la propia UNAM, la mayor parte de sus entidades académicas tienen sus propios recursos tecnológicos o repositorios para dar acceso a su producción (Canales, 2014).

En el año 2012, nace la Red Mexicana de Repositorios Institucionales (REMERI) apoyada inicialmente por CONACYT, pero desde el 2013 recibe apoyo por la Corporación Universitaria de Internet 2 (CUDI). Tiene como objetivo crear una red interconectada de repositorios digitales de instituciones de educación superior (IES) en México, para integrar, difundir, preservar y dar visibilidad a su producción científica, académica y documental; así como también, incorporarse a redes o directorios de repositorios internacionales para fomentar la colaboración y apoyar el acceso y la divulgación de contenidos de Acceso Abierto (Vázquez Tapia y Razo Ramírez, 2015).

REMERI en su origen está formado inicialmente por las siguientes instituciones de educación superior: UASLP, ITESM, UAEH, UAEMEX, UDG, UDLAP. En el 2013 formaban parte un total de 27 Instituciones 17 más que en el 2012, 53 Repositorios que son 43 más que en el 2012 y 179,589 Registros contra los 38,970 del 2012. Las instituciones participantes son las siguientes: UAEMEX, UDG, ITESM, UAEH, UASLP, UNAM, UANL, UCSJ, UDLAP, UV, UMich, UAA, CIMAT, COLPOS, BUAP, IPN, ITESO, ENBA, BID, CICESE, CIDE, COLEF, UAM, ECOSUR, FLACSO, UIA, ANAHUAC. La red se ha consolidado con más de 100 repositorios de 57 instituciones de educación superior y centros de investigación, además, siendo una comunidad muy activa dentro de CUDI con cursos de capacitación, reuniones semestrales y por videoconferencia. REMERI actualmente es la Red Nacional que representa a México en el proyecto LA-Referencia, siendo el país que aporta la mayor cantidad de registros en el idioma español (Remeri, 2016).

INDEXE es la plataforma desarrollada para REMERI, implementada sobre una base de datos XML y en el lenguaje XQuery, permite la recolección y normalización de colecciones, su integración, la consulta y el intercambio de información ideal para repositorios temáticos, regionales o nacionales. Es al mismo tiempo, un proveedor de datos ya que cuenta con un servicio de metadatos que le permiten a la colección integrarse a otras redes. Se considera que INDEXE es una plataforma ideal para repositorios temáticos, regionales o nacionales (Vázquez Tapia y Razo Ramírez, 2015).

El 20 de mayo del 2014 se incluyeron en el Diario Oficial de la Federación, las modificaciones en la ley de ciencia y tecnología para poner en la ley el mandato de Acceso Abierto (AA) al conocimiento científico. A la ley de ciencia y tecnología se le añadió el capítulo X: “Del Acceso Abierto, Acceso a la Información Científica, Tecnológica y de Innovación del Repositorio Nacional”. Un capítulo para precisar conceptos y establecer las responsabilidades al CONACYT del diseño de la estrategia nacional para democratizar la información científica y tecnológica, mediante la cual se ampliará, consolidará o facilitará el acceso a la información, a texto completo, en formatos digitales. En la ley se especifica que habrá un Repositorio Nacional, el cual contará con recursos de calidad e interés social y cultural. Algo así como un repositorio de repositorios.

La junta de gobierno del CONACYT aprobó los “Lineamientos generales para el repositorio nacional y los Repositorios Institucionales”, una encomienda que tenía el organismo desde que se reformó la ley. El documento contiene definiciones importantes, como la interoperabilidad entre el Repositorio Nacional y los Repositorios Institucionales o las rutas de acceso a la información (la verde y dorada), pero tal vez lo más relevante es que crea un comité, como máximo decisor en la materia, presidido por el director de CONACYT y los titulares de las direcciones adjuntas (Canales, 2014).

En diciembre del 2015, el CONACYT abrió la Primera Convocatoria para desarrollar los Repositorios Institucionales de acceso abierto a la información científica, tecnológica y de innovación. El propósito de esta Convocatoria fue apoyar el desarrollo de los Repositorios Institucionales de Acceso Abierto a Recursos de Información Académica, Científica, Tecnológica y de Innovación que dieran valor agregado al Repositorio Nacional.

La convocatoria contemplaba tres modalidades: Creación, Desarrollo y Consolidación de Repositorios Institucionales. Participaron 66 propuestas de las cuales 36 proyectos fueron aprobados con una inversión aproximada de 28 millones de pesos. Respecto al Repositorio Nacional (<http://repositorionacionalcti.mx/>), se encuentra funcionando en etapa de pruebas a partir del mes de Julio del 2016. Se realizó un estudio sobre que repositorios podrían interoperar de inmediato para integrarlos al Repositorio Nacional. Se espera que los Repositorios aprobados en la primera convocatoria puedan interoperar a mediados del año 2017 (Guajardo Mendoza, 2016).

VISIBILIDAD E IMPACTO DE LOS REPOSITARIOS INSTITUCIONALES

Una de las formas de promover y fortalecer el Acceso Abierto en nuestras instituciones es mostrar los beneficios. Hay diversos beneficios, de acuerdo al tipo de usuario que queramos al que nos dirigimos, los hay para las instituciones, investigadores, docentes, estudiantes, para el sector productivo y la sociedad en

general. Las campañas institucionales de promoción son uno de los elementos fundamentales de este apartado. En el caso de los autores, una de las audiencias fundamentales en estos momentos, los objetivos son la promoción del auto-archivo en repositorios, la publicación en revistas Open Access o los principios generales del acceso abierto. En el caso de los editores, se trata de difundir las características y posibles ventajas de la utilización del modelo de acceso abierto.

Los canales para la difusión de los distintos mensajes también pueden ser diversos: material impreso, portales web, objetos promocionales, etc. Las organizaciones promotoras de estas campañas acostumbran a ser las universidades y centros de investigación y normalmente van vinculadas a la puesta en marcha del repositorio o a la aprobación de alguna reglamentación respecto del acceso abierto.

El éxito de un proyecto de repositorio institucional es frecuentemente determinado por la cantidad de contenido que almacena. Para (Gibbons, 2004) el reconocimiento de que esfuerzos significativos son necesarios para atraer contenido para los repositorios, es imprescindible; caso contrario, el proyecto de repositorio institucional corre el riesgo de empeñar esfuerzos para perfeccionar la tecnología y los servicios y no obtener resultados significativos.

CONCLUSIONES

Estamos experimentando un cambio a la era digital, la cual nos exige que nos adaptemos al nuevo contexto de la conectividad. Es importante enfatizar el valor de contar en las bibliotecas universitarias con repositorios institucionales de acceso abierto, en los cuales se pueda almacenar o depositar la producción científica, los resultados de trabajos de investigación, los proyectos financiados con fondos públicos, o las tesis realizadas por sus estudiantes de licenciatura, maestría y doctorado. Es por eso mismo, que se exhorta a las bibliotecas que todavía no lo tienen a sumarse en la creación y difusión, empleando las licencias CC como recurso primordial para garantizar el Acceso Abierto. La mayoría de las bibliotecas que utilizan licencias CC, ya cuentan con las combinaciones preestablecidas, de esta forma, cuando los autores depositan el material para difundirlo en su Repositorio Institucional, no necesitan elegir el tipo de licencia, ya que en los lineamientos de las bibliotecas les informan sobre la licencia elegida para el repositorio y sus beneficios, información que se encuentra fijada en la reglamentación de la institución.

Por otra parte, el garantizar el Acceso Abierto en las universidades, constituye una exigencia justa si pensamos que gran parte de la investigación del mundo es financiada con dinero que procede del erario público. Ya que, en el modelo tradicional actual, una vez culminada la investigación y publicada, el Gobierno tiene que volver a pagar para que esta llegue a la comunidad científica.

Sin embargo, el contenido de un repositorio institucional refleja y demuestra el conocimiento, la investigación y el interés generado en una institución. El

establecimiento de un Repositorios Institucional incluye el reconocimiento de que la vida académica de las universidades será compartida y documentada de forma digital. El acceso puede dividirse en grandes cantidades, asumiendo varios niveles, desde el acceso limitado a los miembros de un mismo departamento, hasta al alcance de investigadores de todo el mundo. Por lo tanto, el contenido de un Repositorio Institucional se destina a compartir.

A diferencia de otros sistemas de información, la creación y la implementación de un Repositorio Institucional debe ser realizada con base en políticas y lineamientos delineados y estructurados detalladamente, constituyendo así las políticas para el manejo de la información del sistema. Es imprescindible que esas políticas sean muy explícitas porque el contar con un Repositorios Institucional envuelve grandes cambios en la forma de como la investigación es diseminada, publicada y preservada en un futuro.

REFERENCIAS

- Amador, M. P. A. (2015). La transferencia de I+ D, la innovación y el emprendimiento en las universidades. *Revista Finnova*, 1(1).
- Anderson, T., & Dron, J. (2011). Tecnología para el aprendizaje a través de tres generaciones de pedagogía a distancia mediada por tecnología. Athabasca University, Canadá. *Revista Mexicana de Bachillerato a Distancia*.
- Bullinger, H. J., Einhäupl, K. M., Gaehtgens, P., Gruss, P., Henkel, H. O., Kröll, W., & Geisselmann, F. (2003). Berlin declaration on open access to knowledge in the sciences and humanities. *Open Access to Knowledge in the Sciences and Humanities*, 20-22.
- Bustos González, A., & Fernández Porcel, A. (2008). Directrices para la creación de repositorios institucionales en universidades y organizaciones de educación superior. *Universidad del Rosario*.
- Canales, A. (2014). La regulación del acceso abierto. Instituto de Investigaciones Económicas. *Seminario de Educación Superior.Campus Milenio*, 588,5.
- Chan, L., Cuplinskis, D., Eisen, M., Friend, F., Genova, Y., Guédon, J. C., & La Manna, M. (2002). Budapest open access initiative.
- De Giusti, M. R., Lira, A. J., Villarreal, G. L., & Terruzzi, F. A. (2013). Infraestructura interoperable alrededor del repositorio institucional SEDICI. *En III Conferencia de Bibliotecas y Repositorios Digitales de América Latina (BIREDIAL) y VIII Simposio Internacional de Bibliotecas Digitales (SIBD)*, Costa Rica.
- Eysenbach, G. (2006). Citation advantage of open access articles. *PLoS Biol*, 4(5), e157.
- Guajardo Mendoza, M.A. (2016). Avances en la Implementación de la Política de Acceso Abierto. *Reunión CUDI Primavera 2016*, Merida, Yucatan.

- Lessig, L. (2008). *Remix: Making Art and Commerce Thrive in the Hybrid Economy*. Nueva York: Penguin Press.
- Medina, A., Harnad, S., Goovaerts, M., Casate, R., & Sánchez, N. (2016). Acceso abierto: percepciones y problemas//Open Access: perceptions and problems. *Revista Cubana de Información y Comunicación*, 5(9), 112-130.
- Planck, S. M. (2003). La Declaración de Berlín sobre acceso abierto. *GeoTrópico*, 1(2), 152-154.
- Red Mexicana de Repositorios Institucionales. (2016). *Acerca de REMERI* . [Online]. Recuperado de <http://www.remeri.org.mx/portal/acerca.html>
- ROAR. (2010). *Registry of Open Access Repositories*. [Online]. Recuperado de <http://roar.eprints.org/>
- Shearer, K. (2015). Aligning Repository Networks and the Confederation of Open Access Repositories (COAR).
- Siemens, G. (2010). Todas las respuestas sobre conectivismo. *Learning Review*, 1-5.
- Vazquez Tapia, R., & Razo Rodríguez, A. F. (2015). El desarrollo de servicios especializados de la Red Mexicana de Repositorios Mexicanos-REMEDI para promover el Acceso Abierto: el INDIXE de Tesis Digitales y el INDIXE de Revistas y Publicaciones Periódicas.
- Vidal Ledo, M. J., Sarduy Domínguez, Y., Llanusa Ruíz, S., Paredes Esponda, E., Zacca González, G., & Infante Núñez, A. (2013). Repositorios. *Educación Médica Superior*, 27(4), 419-437.
- Xalabarder, R. (2006). Las licencias Creative Commons: ¿una alternativa al copyright? *UOC Papers*, 2.

Sistema de inclusión universitario, caracterización población universitaria. SIUP

Ginna Viviana Pérez Reyes

ginna.perez@unipamplona.edu.co

Diana Milena Celis

dimice1226@hotmail.com

Ana Milena Paternina Correa

ana.paternina@unipamplona.edu.co

RESUMEN:

La investigación plantea la relación entre discapacidad, educación superior y política institucional, pone de manifiesto la necesidad de equiparación de oportunidades e inclusión educativa para personas en situación de vulnerabilidad. Aquí la vulnerabilidad se considera como una condición resultante de diferentes factores, en los cuales interactúan lo social, lo cultural y lo epidemiológico. Se pretende conocer la situación y demandas de los estudiantes, concienciar y sensibilizar a la comunidad universitaria sobre la problemática existente y ofrecer alternativas de solución a los problemas presentados, estos objetivos tienen como fin último incrementar la *igualdad de oportunidades* y favorecer la *plena integración* de los estudiantes en situación de vulnerabilidad al generar un sistema de inclusión educativa universitaria y como avance del proceso de investigación se presenta la propuesta de caracterización parcial fundamentada en índices de inclusión del ministerio de educación nacional y la clasificación internacional del funcionamiento y la discapacidad de la organización mundial de la salud (O.M.S) para lo cual se desarrolla con un diseño Exploratorio transversal, descriptivo, según (Estévez et al, 2010) se enmarca en la fenomenología, el aprehender de la presencia de una situación contextual característica en una población específica, hacer una aproximación y descripción de situaciones y características particulares, y cualitativo porque pretende hacer una medición de unas categorías de análisis contextual con relación a la periodicidad de la presencia de una situación. Busca analizar una realidad social en Colombia, para poder hacer una comprensión de la misma y del sentido que reviste para los sujetos que la viven.

PALABRAS CLAVE: Educación inclusiva, vulnerabilidad, educación superior.

INTRODUCCIÓN

En Colombia, de acuerdo a las estadísticas del Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE 2005) cerca del 2.34% de las personas en situación de discapacidad tienen algún nivel en educación superior ya sea técnica, tecnológica o profesional, el 1% de éstas tienen culminados sus estudios superiores y el 0.1%, han cursado postgrados. Estas cifras, según Molina (2009), radican en las limitadas posibilidades para el acceso, el imaginario social en torno a la discapacidad, la marginalidad y el acompañamiento académico necesario para su desempeño y participación. Sin embargo, el Ministerio de Educación Nacional busca la articulación de esfuerzos con instituciones e instancias que trabajan con esta población, con el fin de responder a los acuerdos internacionales en materia de inclusión educativa de los estudiantes en situación de vulnerabilidad.

Entre éstos, la UNESCO (1998), en su documento Declaración Mundial Sobre la Educación Superior en el Siglo XXI plantea que el IESALC (Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe) ha movilizad el tema de la Educación Superior inclusiva, de tal forma que en la *Declaración de la Conferencia Regional de Educación Superior América Latina y el Caribe* (CRES 2008) se resaltan los valores sociales y humanos de la Educación.

Las demandas de la educación superior que merecen rescatar la inclusión hacen necesarios la formulación de proyectos investigativos que empoderen a la universidad como un eje central para la inclusión de todo tipo de personas especialmente con las personas en situación de vulnerabilidad.

Algunas Universidades carece del Sistema de Inclusión Universitaria y para poder alcanzar esta meta, es necesario aplicar urgentemente las siguientes premisas, como preámbulo al inicio del proceso de inclusión: La educación es un derecho de todos y para todos sin distinción así lo enmarca la constitución colombiana en el artículo 67, desarrollado en la Ley 115 de 1994 (Ley General de Educación de Colombia). La ley estatutaria 1618 del 27 de Febrero del 2013, reglamenta la organización del servicio de apoyo pedagógico para la atención de los estudiantes con discapacidad y con capacidades o con talentos excepcionales en el marco de la educación inclusiva. No existe en algunas Universidades políticas, protocolos ni acciones que enmarquen el servicio a personas en condición de discapacidad y/o con necesidades educativas diversas y/o vulnerables, lo cual se convierte en una falta de oportunidad viable para todos. La institución cuenta con talento humano multidisciplinario que puede ser proyectado a convertir la Universidad en la institución de educación superior incluyente y un obligatorio punto de referencia para las instituciones de educación superior.

En éste mismo nivel de actuación, el interés de la Organización de Naciones Unidas en los últimos años por medio de su Red Interuniversitaria, con relación a los estudiantes en situación de discapacidad inscritos en educación superior, está puesto principalmente en afirmar los derechos humanos de dichas personas; hacer de todo espacio educativo un entorno incluyente; incorporar al currículo de disciplinas universitarias y asignaturas contenidos formativos referidos a la discapacidad, así como desarrollar acciones efectivas y sostenidas que respondan a las necesidades de ésta población.

En materia legal a nivel nacional, la Ley 361 de 1997, aporta a éste tema al indicar mecanismos de integración social de las personas en situación de discapacidad, en todos los niveles de formación académica. Además refiere que el Estado desarrollará programas y dotación de materiales educativos que respondan a las necesidades específicas, según el tipo de deficiencia que presenten.

El tema de Inclusión es el eslabón perdido de los pensamientos sociales hechos derechos escritos y expuestos públicamente en un marco Internacional y nacional.

El hablar en Colombia de Inclusión es tocar un tema que a pesar que en los países industrializados suma más de 15 años de trayectoria, en nuestro país hasta ahora inicia un largo camino de lucha por la igualdad y las oportunidades académicas para todos. Aunque se han realizado acciones para la educación inclusiva lo que no se ha realizado es la organización del proceso correctamente, para prestar un servicio completo para identificar las características de los estudiantes que están llegando a nuestras aulas, en sensibilización a la Inclusión, políticas institucionales, diseños arquitectónicos, sistematización, nuevas tecnologías flexibilidad curricular y cultura inclusiva. La formación integral implica un ejercicio de humanidad y ciudadanía en donde todos gozamos de los mismos derechos así como los deberes, pero teniendo en cuenta la diferencia que como seres humanos tenemos en vía de la diversidad en el sentido de habilidades, cultural, social, físico sexual etc.

El macro proyecto Sistema de Inclusión Universitaria SIUP, es una opción de carácter social que busca reconocer al otro, favorecer el respeto y la igualdad de derechos de las personas en condición de vulnerabilidad que hacen y que harán parte del alma mater.

SUSTENTACIÓN

Con el fin de contribuir a un modelo de universidad incluyente, se hace necesario dirigir acciones que fortalezcan la construcción de entornos accesibles, en los cuales se reconozcan las capacidades y habilidades de cada uno de los individuos y se considere la diversidad como una variable que enriquece el desarrollo individual y colectivo. La creación del SIUP hace parte los requisitos para adquirir los beneficios legales prometidos por el estado para la población en condición de vulnerabilidad.

A nivel internacional se han encontrado estudios en España dentro de los cuales enunciamos uno sobre discapacidad cuyo fin es “evaluar la situación y necesidades de los estudiantes en situación de discapacidad durante el periodo 2004-2005, Real (2008)”. Es importante resaltar que la investigación abordó la identificación de necesidades de apoyo de los estudiantes en situación de discapacidad, dentro del proceso educativo en la universidad, sin embargo cuando se aborda el acceso al currículo no se consideran las prácticas pedagógicas de los docentes como parte de los apoyos. En Argentina Mareño M. Inicio “la creación de la oficina para la atención de personas en situación de discapacidad” Si bien la heterogeneidad y la diversidad humana -concebidas como características. Lo que brinda un espacio de atención personalizada que permitiría una particularidad. Frente a este panorama, las instituciones de Educación Superior han implementado diversas estrategias institucionales con el objetivo de revertir o al menos atenuar estas desigualdades.

A nivel nacional la Universidad del Rosario de Bogotá por Molina (2009), “planteó la relación entre discapacidad y educación superior” Esta investigación se realizó con base en la perspectiva política de la inclusión educativa de las personas en situación

de discapacidad y puso de manifiesto que a pesar de un marco políticamente legitimado de equiparación de oportunidades e inclusión educativa para ésta población, el problema de la negligencia respecto al derecho a la educación superior es severo. Mostrando la urgencia de que las universidades en Colombia inicien su camino en la organización del sistema de inclusión, dando como resultado inmediato el trabajo por el derecho a la educación con dignidad y calidad, las instituciones de educación superior tienen la responsabilidad de proveer bienes y servicios sociales, en igualdad de oportunidades, que ofrezcan garantías en el ingreso, la permanencia y la inserción a la vida laboral, y con ello se logre la autonomía y vida independiente de la persona en situación de discapacidad. Los resultados obtenidos en esta investigación constituyen un aporte a la comprensión de la problemática de la inclusión en la educación superior de las personas en situación de discapacidad y contribuye al avance en la planeación de la política educativa en discapacidad, particularmente en la formulación de política institucional en el plan de desarrollo de las Universidades de Colombia. No obstante, según plantea el Ministerio de Educación Nacional los esfuerzos se han centrados en la inclusión en los niveles de educación básica y media, recientemente con la investigación de Molina (2009), se empieza a trabajar en el acceso y la permanencia a nivel universitario y en la pertinencia de los programas en razón de las necesidades de los estudiantes en situación de discapacidad. Por esto se requieren estrategias que disminuyan las barreras de tipo administrativo, tecnológico y financiero para la integración educativa de las personas en situación de discapacidad y que las instituciones de educación superior incorporen en su agenda acciones para dicha población. La Universidad en su sede Cali, Céspedes & Valdés (2007) realizaron una “caracterización de la población en situación de discapacidad”, de la se estimó la prevalencia y las deficiencias de la población en situación de discapacidad, así como se definieron los factores contextuales en que se encuentra inmersa ésta población, entre otras. El estudio arroja como resultados cuantitativos que, que el origen de la deficiencia corresponde mayoritariamente a enfermedad general y alteración genética, de dificultades en la atención en salud, violencia. Por último, las deficiencias más frecuentes corresponden a la visión, a la movilidad y datos significativos pertenece a otras alteraciones.

En otra línea, Lara (2010) en su investigación *Las Miradas de la Diferencia* hace una descripción analítica de las formas microsociales de interacción entre personas en situación de discapacidad y sus interlocutores al interior del aula académica de la Universidad del Valle, realizó una descripción de las percepciones que se establecen en torno a la discapacidad y exploró la configuración del imaginario frente al estudiante en situación de discapacidad en el contexto académico. Como resultado de ésta investigación se encontró un fenómeno de interacción y reciprocidad ligado a las percepciones de los participantes, evidenció una relación fraterna entre mediadores y estudiantes en situación de discapacidad, para la movilidad, la lectura, la guía y la comunicación, por último los resultados arrojan que el estudiante en situación de discapacidad se esfuerza por sobresalir académicamente en un intento por cambiar los imaginarios sociales acerca de la discapacidad. La investigación realizada por la universidad del valle nos muestra la importancia de que se inicie el

trabajo de caracterización de la población lo cual nos llevaría a perfilar las políticas que respaldaran el proceso de inclusión en las universidades.

A nivel regional, en un estudio realizado entre las Universidades de Santander y la Industrial de Santander por Castro & Rueda (2009), se encontró que los estudiantes en situación de discapacidad y sus cuidadores, evidencian sentimientos de desesperanza, incertidumbre, aislamiento, y a la vez, optimismo. De acuerdo con los resultados arrojados por la investigación, los estudiantes manifiestan que esperan mayor apoyo del Estado y ser tenidos en cuenta por la sociedad y el mercado laboral. De igual forma, se identificó que los profesores y pares de estudiantes en situación de discapacidad, esperan ser un apoyo para ésta población, brindándoles la oportunidad de desarrollar no solo competencias académicas, sino también sociales, la investigación sugiere que las Instituciones de Educación Superior en Colombia deben actualizar sus dinámicas, procesos y recorridos para poder ser incluyentes y equitativas. La investigación de la Universidad de Santander y la Industrial de Santander nos lleva cuestionarnos sobre las carencias actuales a nivel de sanciones para las instituciones de educación superior que carecen de procesos de inclusión ya que la ley en Colombia es muy clara en ratificar en la ley estatutaria 16 18 del 27 de Abril del presente año que en Colombia la educación inclusiva es una prioridad.

Es importante resaltar que se han aunado esfuerzos para el proceso de inclusión educativa en Colombia, éstos han sido dirigidos en mayor medida a la educación básica y media, mientras que en la educación superior en el país se plantea una política de inclusión educativa superior a nivel nacional desde el ministerio pero que no se está desarrollado en todas las instituciones de educación como sistemas de inclusión,

ACTUALIDAD DE DISCAPACIDAD EN LA UNIVERSIDAD DE PAMPLONA

Durante el gran recorrido académico que ha marcado la universidad de Pamplona en la historia de Colombia pero especialmente en el oriente Colombiano La vinculación de estudiantes en situación de discapacidad siempre ha tenido lugar.

Actualmente la Universidad de Pamplona carece del sistema de inclusión universitaria y de todo lo que esto requiere. La problemática de vulnerabilidad ha interesado al ámbito educativo, tanto a instituciones gubernamentales como a instituciones de educación superior a nivel nacional e internacional, quienes han implementado estrategias dirigidas a lograr el acceso en igualdad y equiparación de oportunidades para esta población vulnerable. A partir de la revisión realizada, se identifica que actualmente se han implementado diversas propuestas de programas de apoyo para favorecer el proceso de inclusión en la educación superior de los estudiantes en situación de discapacidad, en la historia de la Universidad de Pamplona se conocen casos específicos de profesionales egresados de la universidad de Pamplona, que cuentan en sus relatos que la experiencia fue satisfactoria para casos específicos que contaron con personal docente que se

esmeraba por llevar su proceso dignamente, pero otros relatan que formaron parte de los números de estudiantes que desertaron por no encontrar apoyo.

Para la realización de los antecedentes se tomaron las investigaciones que de una manera u otra encaminaron la redacción de la propuesta de investigación del sistema de inclusión de la universitaria, y cada una de sus etapas fueron inspiradas en procesos de inclusión ya existente y que han sobre salido por su éxito.

Diseño metodológico de la etapa de investigación frente a la caracterización inicial de la población universitaria

Esta etapa se plantea con un diseño Exploratorio transversal, descriptivo, según (Estévez et al, 2010) se enmarca en la fenomenología, buscando a través de él, el aprehender el hecho de la presencia de una situación contextual característica en una población específica, se busca hacer una aproximación y descripción a unas conceptualizaciones particulares del ámbito educativo en el que se desenvuelven dentro de la relación de enseñanza aprendizaje en la institución educativa superior pública y cualitativo porque pretende hacer una medición de unas categorías de análisis contextual con relación a la periodicidad de la presencia de una situación. Se busca analizar una realidad social en Colombia, para poder hacer una comprensión de la misma y del sentido que reviste para los sujetos que la viven.

Se emplea un tipo de investigación mixta (cuali-cuantitativa). La investigación cualitativa estudia la realidad en su contexto natural, tal y como sucede, intentando sacar sentido de, o interpretar los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas. La investigación cualitativa implica la utilización y recogida de una gran variedad de materiales—entrevista, experiencia personal, historias de vida, observaciones, textos históricos, imágenes, sonidos – que describen la rutina y las situaciones problemáticas y los significados en la vida de las personas.

Técnicas e instrumentos para la recolección de información

Con la utilización de diferentes métodos y con el propósito de resolver las tareas planteadas para la presente investigación se utilizaran los siguientes métodos investigativos:

Métodos Teóricos: *Analítico – sintético* que permite conocer e identificar los protocolos, programas más utilizados en la identificación de las características y situaciones de vulnerabilidad en los estudiantes universitarios en Colombia y en el Resto del Mundo.

El instrumento que se está construyendo es una encuesta: diseñada por las autoras de esta investigación bajo los criterios de los índices de inclusión y la clasificación internacional del funcionamiento y la discapacidad. (Ver tabla 1 y 2)

POBLACION

La población son los estudiantes que ingresan al primer semestre del 2017 a la universidad de Pamplona para hacer una caracterización de la población y generar acciones directas de acuerdo a las necesidades educativas, condiciones de vulnerabilidad, discapacidades entre otros.

RESULTADOS PARCIALES

Durante el desarrollo de esta primera etapa de caracterización se encontraron lineamientos base para la construcción del instrumento de recolección de la información que nos permite hacer una caracterización, este instrumento base requirió una adaptación a partir de los ítems de clasificación según el documento de la Clasificación Internacional del funcionamiento y la discapacidad (CIF) para convertirlos en preguntas claras que son presentados a expertos del área, además que nos permitieran especificar no solamente las características de estructuras corporales sino también de la funcionalidad y las actividades y participación del ser humano en los diferentes contextos de su vida y actividad que realiza, particularmente para este caso dentro de una institución universitaria. Así mismo de acuerdo a las diferentes clasificaciones de condiciones humanas se incluyen los grupos vulnerables de Colombia para buscar la identificación de estos dentro de nuestra población estudiantil en un primer momento de estudiantes nuevos de 2017 pero que la meta está en llegar a caracterizar la totalidad de la población universitaria en la modalidad presencial.

La discapacidad y su construcción social varían de una sociedad a otra y de una a otra época, y van evolucionando con el tiempo. Las Clasificaciones de la OMS se basan en el principio de que la discapacidad es un rango de aplicación universal de los seres humanos y no un identificador único de un grupo social. El principio del universalismo implica que los seres humanos tienen de hecho o en potencia alguna limitación en su funcionamiento corporal, personal o social asociado a una condición de salud. De hecho, hay un continuo de niveles y grados de funcionalidad.

La discapacidad, en todas sus dimensiones, es siempre relativa a las expectativas colocadas sobre el funcionamiento de las personas (qué se espera o no que hagan). Una clara consecuencia del universalismo es que, subyaciendo a la diversidad de manifestaciones de la discapacidad, tiene que haber un conjunto de estados funcionales que son susceptibles de identificar científicamente. Este grupo conjunto, subyacente, es el que trata de mostrar la OMS en estas Clasificaciones.

El universalismo no significa necesariamente que las deficiencias siempre y en cualquier sociedad conducirán a una limitación de la actividad o restricción de la participación. Puede no ser posible, antropológicamente, generalizar desde una deficiencia física a una única identidad social. La ciencia, la burocracia y la religión

han jugado un importante papel en la construcción de la discapacidad: como un yo roto, imperfecto o incompleto, como un caso en el que es preciso intervenir y como objeto de lástima y caridad. Ello ha conducido a reclamar un concepto del yo más integrado, basado no sólo en una visión del mundo empírica, mecanizada y burocrática, sino sobre una visión del yo y de la sociedad integrada, interpretable y holística.

De esta forma, puede ser posible una comprensión más universal de la discapacidad. Al mismo tiempo, cuando vemos el aspecto de las actitudes sociales hacia la discapacidad y las personas con discapacidad, incluyendo el modo en que la gente informa sobre la discapacidad y su severidad, nos encontramos con lo que parece ser una enorme variación según las culturas. Algunos estudios parecen estar en contra de la posibilidad de una clasificación de la discapacidad universal y transcultural, tal y como pretenden ser las Clasificaciones de la OMS.

Algunos autores argumentan que la suposición de que son posibles definiciones y clasificaciones universales de la discapacidad es en sí misma un punto de vista cultural determinado, asociado con las sociedades norteamericana y europea, con una fuerte vinculación a las ciencias biomédicas universalistas, por un lado, y a las concepciones individualistas de la personalidad, por otro. Hay evidencias antropológicas y de la sociología médica de que las creencias culturales afectan a cómo los profesionales de la salud y las personas con discapacidad interpretan la salud, la enfermedad y la discapacidad.

Las creencias culturales hacen a la gente aprender caminos aceptados de estar enfermo, influyen en la atribución de etiologías a la enfermedad o la discapacidad y determinan las expectativas respecto al tratamiento y los profesionales de la salud. Por lo tanto, los profesionales del sector salud y del sector educación necesitan ser conscientes de las diferencias culturales que pueden afectar a los resultados del tratamiento.

Sirva el párrafo anterior para introducir el dilema de la necesidad de una clasificación internacional que nos sirva a todos y en todos los lugares para compartir y comparar la información sobre la discapacidad. Esta pretensión se encuentra detrás de cada estudio epidemiológico, sociológico o estadístico que sobre la discapacidad se realiza. A ello ha tratado de dar respuesta la Organización Mundial de la Salud (OMS) con sus Clasificaciones, que analizamos en este artículo. La Organización Mundial de la Salud cuenta entre sus grupos de trabajo con uno dedicado a la «Clasificación, evaluación, encuestas y terminología» aplicables al campo de la salud.

En el marco de las actividades de este grupo se ha gestado la revisión de la Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías (CIDDDM) publicada por la OMS, para ensayo, en 1980. Para encuadrar la perspectiva actual que sobre el campo de la discapacidad y su relación con la salud tiene este

Organismo internacional, vamos a hacer un breve repaso a los conceptos y terminología empleados en la primera versión de la citada Clasificación.

Además, haremos un somero relato de los acontecimientos acaecidos durante su periodo de implantación y revisión. Mostraremos un particular interés en los relacionados con España. La CIDDM de 1980 El objetivo planteado en la versión de 1980 de la CIDDM (2) se centra en traspasar las barreras de la enfermedad, entendida en su concepción clásica. Se trata de ir más allá del proceso mismo de la enfermedad y clasificar las consecuencias que ésta deja en el individuo tanto en su propio cuerpo, como en su persona y en su relación con la sociedad.

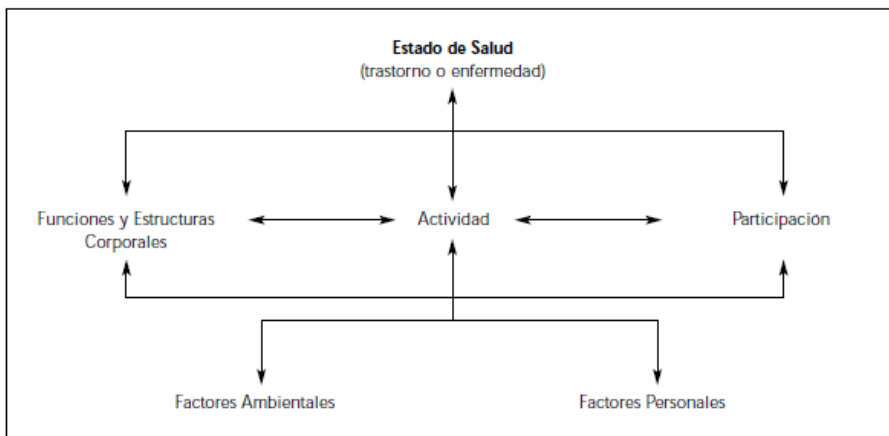
Clasificación encontramos una declaración de intenciones. Ya no se enuncian tres niveles de consecuencias de la enfermedad, sino que se habla de funcionamiento (como término genérico para designar todas las funciones y estructuras corporales, la capacidad de desarrollar actividades y la posibilidad de participación social del ser humano), discapacidad (de igual manera, como término genérico que recoge las deficiencias en las funciones y estructuras corporales, las limitaciones en la capacidad de llevar a cabo actividades y las restricciones en la participación social del ser humano) y salud (como el elemento clave que relaciona a los dos anteriores). En sus primeras líneas, la CIF enuncia su objetivo principal: «proporcionar un lenguaje unificado y estandarizado que sirva como punto de referencia para la descripción de la salud y los estados relacionados con la salud».

La OMS abandona el enfoque primitivo de «consecuencias de la enfermedad» para enfocar el objetivo hacia «la salud y los estados relacionados con la salud». Trata, por lo tanto, de poner en positivo su terminología desde el primer momento (el término «enfermedad» ya no es empleado y a cambio aparece el nuevo término «estado de salud»).

También describe su finalidad en las primeras líneas del documento que manejamos: «La clasificación revisada define los componentes de la salud y algunos componentes del bienestar relacionados con la salud (como educación, trabajo, etc.) para su descripción y valoración». Bajo esta perspectiva, se trata de ir más allá del campo «médico-sanitario» e incluir, de forma expresa, ámbitos sociales más amplios.

La CIF, desde los comienzos de su elaboración, se pronuncia por un enfoque bio-psicosocial y ecológico, superando la perspectiva bio-médica imperante hasta el momento. Particularmente, este dato queda evidente con la inclusión de un apartado (segunda parte) dedicado a los factores contextuales (figura 1) (si bien no podemos considerar que hayan alcanzado todos sus objetivos ya que una de las escalas previstas, la de factores personales, no ha llegado a desarrollarse y la otra, la de factores ambientales, habrá de ser sometida a un proceso de verificación que puede derivar en modificaciones sustanciales).

Figura 1. Estado de salud (trastorno o enfermedad)



Luego de una ardua fundamentación para la construcción del instrumento tenemos como resultado que los estados de salud tienen consecuencias en todos los componentes del funcionamiento (corporal, actividad y participación). A su vez, los componentes del funcionamiento tienen directa repercusión sobre los estados de salud, en tanto que condicionan la posible aparición de nuevas alteraciones (trastornos o enfermedades).

Los componentes del funcionamiento se relacionan, por pares, todos entre sí (cuerpo y actividad; cuerpo y participación; actividad y participación) y en ambos sentidos. Además, los componentes del funcionamiento (todos y cada uno de ellos) se ven influidos por los factores contextuales, tanto ambientales como personales. Al mismo tiempo, los factores contextuales pueden ser determinados por las circunstancias que acontezcan en los tres componentes del funcionamiento.

De igual forma se retomaron aspectos del documento de índices de inclusión del ministerio de educación nacional de Colombia la cual está planteada para las instituciones de educación básica y secundaria donde se busca que las instituciones educativas analicen y se autoevalúen al interior de las relaciones y acciones que conllevan el proceso de formación de niños y adolescentes, en la cual retomamos y adaptamos elementos importantes del proceso de enseñanza aprendizaje, los sentimientos y sensaciones de los estudiantes frente a su relación con los actores en el entorno educativo, metodologías de aprendizaje, procesos de comunicación, accesibilidad entre otros.

En una primera parte de la caracterización se establecieron los se establecieron los grupos vulnerables de acuerdo a los lineamientos de situaciones de discapacidad, características y situaciones sociales y económicas, grupos minoritarios, condiciones de salud-enfermedad que permiten analizar con mayor particularidad grupos vulnerables y plantear acciones directas de acuerdo a las características encontradas y según el cruce de variables que se requiera de acuerdo a los resultados de la aplicación.

A continuación se presenta la primera parte del instrumento que se ha construido de acuerdo a los lineamientos antes descritos (Tabla 2)

Tabla 1. Encuesta de caracterización de situación de Vulnerabilidad

	NO	SI
1. ¿Es usted de comunidad indígena?		
2. ¿Es usted de familias desplazadas?		
3. ¿Es usted de estrato socioeconómico bajo?		
4. ¿Es usted madre soltero?		
5. ¿Es usted padre soltero?		
6. Víctima del conflicto armado		
7. Comunidad LGBTI-		
8. Afrodescendientes (raizal, palenquero etc)		
9. Presenta usted Alguna patología diagnosticada		

A continuación se muestra el instrumento de caracterización con las con las adaptaciones de acuerdo a los lineamientos enunciados y teniendo en cuenta que esta sería la primera parte de la caracterización que se tienen como resultado parcial.(ver tabla 2)

Tabla 2. Instrumento resultado parcial validado

ESTRUCTURA Y FUNCIONALIDAD

Por favor, ponga una cruz en el recuadro que represente su opinión:

I. Funciones de la Agudeza Visual.

	NUNCA	CASI NUNCA	AVECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE
1. Presenta dificultad para percibir la forma y el contorno tanto a corta como a larga distancia?					
2. Presenta Dificultad Para usar el sentido de la vista intencionadamente para apreciar estímulos visuales como ver un acontecimiento deportivo o niños jugando?					

II. Funciones Auditivas.

	NUNCA	CASI NUNCA	AVECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE
1. Presenta dificultad para percibir la presencia de sonidos y discriminar la localización, el tono, el volumen y la calidad de los sonidos?					
2. Presenta Dificultad Para usar el sentido del oído para apreciar estímulos auditivos, como escuchar la radio, música o una lección?					

III. Funciones de la voz y el habla.

	NUNCA	CASI NUNCA	AVECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE
1. Presenta dificultad para producción de sonidos y en la producción del Habla?					

IV. Funciones neuromusculares,queléticas y relacionadas con el movimiento

	NUNCA	CASI NUNCA	AVECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE
1. Presenta dificultad para movimiento y la movilidad, incluyendo los huesos, los músculos, las articulaciones y los reflejos.					
2. Presenta Dificultad Para moverse cambiando de posición del cuerpo, desplazarse de un sitio u otro, y llevar, mover o manipular objetos, andar, correr o escalar y usar varias formas de transporte?					
3. Presenta dificultad para levantar objetos, llevar objetos en las manos o en los brazos, en los hombros, en la cadera, en la cabeza o en la espalda; bajar objetos?					
4. Presenta Dificultad Para realizar acciones coordinadas relacionadas con manejar, recoger, manipular y soltar objetos, utilizando una mano, los dedos y el pulgar (los dedos de la mano), como levantar monedas de una mesa, o girar un tirador/penilla/picaporte?					
5. Presenta Dificultad Para mover todo el cuerpo de un sitio a otro de una manera que no sea andando, como escalar una roca, correr por una calle, saltar en un pie, corretear, brincar, correr esquivando obstáculos?					

	NUNCA	CASI NUNCA	AVECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE
1. Presenta dificultad para percibir la presencia de sonidos y discriminar la localización, el tono, el volumen y la calidad de los sonidos?					
2. Presenta Dificultad Para usar el sentido del oído para apreciar estímulos auditivos, como escuchar la radio, música o una lección?					

III. Funciones de la voz y el habla.

	NUNCA	CASI NUNCA	AVECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE
1. Presenta dificultad para producción de sonidos y en la producción del Habla?					

IV. Funciones neuromusculares,queléticas y relacionadas con el movimiento

	NUNCA	CASI NUNCA	AVECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE
1. Presenta dificultad para movimiento y la movilidad, incluyendo los huesos, los músculos, las articulaciones y los reflejos.					
2. Presenta Dificultad Para moverse cambiando de posición del cuerpo, desplazarse de un sitio u otro, y llevar, mover o manipular objetos, andar, correr o escalar y usar varias formas de transporte?					
3. Presenta dificultad para levantar objetos, llevar objetos en las manos o en los brazos, en los hombros, en la cadera, en la cabeza o en la espalda; bajar objetos?					
4. Presenta Dificultad Para realizar acciones coordinadas relacionadas con manejar, recoger, manipular y soltar objetos, utilizando una mano, los dedos y el pulgar (los dedos de la mano), como levantar monedas de una mesa, o girar un tirador/penilla/picaporte?					
5. Presenta Dificultad Para mover todo el cuerpo de un sitio a otro de una manera que no sea andando, como escalar una roca, correr por una calle, saltar en un pie, corretear, brincar, correr esquivando obstáculos?					

VI. Comunicación

	NUNCA	CASI NUNCA	AVECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE
1. Presenta Dificultad Para comunicación a través del lenguaje, signos y símbolos, incluyendo la recepción y producción de mensajes, llevar a cabo una conversación y utilización de instrumentos para la comunicación.					
2. Conversación: presenta Dificultad Para iniciar, sostener y finalizar un intercambio de pensamientos e ideas, llevado a cabo a través del lenguaje hablado, escrito, de signos u otras formas de lenguaje, con una o más personas conocidas o extraños, en un ambiente formal o informal?					
3. Discusión: Presenta Dificultad Para iniciar, sostener y finalizar la evaluación de un problema, con argumentos a favor o en contra, o debate llevado a cabo a través de lenguaje hablado, escrito, de signos u otras formas de lenguaje, con una o más personas conocidas o extraños, en un ambiente formal o informal?					
4. Utilización de dispositivos y técnicas de comunicación: usa dispositivos, técnicas, y otros medios con el propósito de comunicarse, como llamar a un amigo por teléfono?					

BIBLIOGRAFÍA

- Asociación Colombiana de Universidades ASCUN (2007). Políticas y Estrategias para la Educación Superior en Colombia 2006-2010. De la Exclusión a la Equidad II, Hacia la construcción de un sistema educativo superior más equitativo y competitivo, al servicio del país. Bogotá.
- Blank, L. (1990) La Administración de Organizaciones, Un Enfoque Estratégico. Centro Editorial Universidad del Valle. Santiago de Cali.
- Booth T. y Ainscow M. (2000) *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva (Indexforinclusion)*. Centro de estudios para la educación inclusiva. Bristol.
- Castro, Aura. Rueda, Elba. (2007) Reconceptualizar la situación de discapacidad para asumirla pedagógicamente. Universidad de Santander, Universidad Industrial de Santander. Bucaramanga. 2007.
- Céspedes, L. Torres, D. Caracterización de la Población en Situación de Discapacidad de la Universidad del Valle Sede Cali. Santiago de Cali.
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional (2005). *Lineamientos de Política para la Atención Educativa a Poblaciones Vulnerables*. Revolución Educativa. Documento No. 2. Bogotá.
- Departamento Nacional de Estadística (DANE). (2008). Porcentajes de personas con discapacidad que acceden a la educación superior regular. 2005 En: <http://www.dane.gov.co>. Consultado 19 de febrero de 2008.
- Jiménez, R. (2002) La persona con discapacidad en la Educación superior (Una propuesta para la Diversidad e Igualdad) Fundación Justicia y Género, San José.
- Lara, S. Johana, L. (2010). Las Miradas de la Diferencia: Percepciones Sociales Frente a la discapacidad en el Aula Universidad del Valle. Santiago de Cali.
- Naciones Unidas. (1993). *Normas Uniformes de las Naciones Unidas sobre la Igualdad de Oportunidades*. Nueva York: Autor.
- Molina, B La discapacidad y su inclusión social: un asunto de justicia” En Colombia. Revista De La Facultad De Medicina ISSN: 0120-0011 0011 ed: Universidad Nacional de Colombia v.53 fasc.4 p.259 - 262 ,2005.
- Organización Mundial de la Salud (OMS). (2001). Organización Panamericana de la Salud (OPS). *Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y la Salud (CIF)*. Ginebra: Autor

La formación en enfermería sin discriminación de género

Sendy Meléndez Chávez

sendy23@hotmail.com

Sara Huerta González

saryhuerta_2007@hotmail.com

Alba Hortencia González Reyes

estenoposlit@gmail.com

RESUMEN:

Introducción: La enseñanza superior es sin duda un reto en México y la enfermería no puede ser la excepción, actualmente el respeto es una prioridad en los programas educativos de todos los niveles y la igualdad de género es un punto importante en las profesiones donde predominaba el sexo masculino como en las ingenierías y en aquellas en las que se distinguían por el género femenino como la enfermería. **Objetivo:** conocer el mundo de vida de un estudiante de enfermería. **Metodología:** investigación cualitativa, se realizó entrevista en profundidad a un solo sujeto clave del sexo masculino, haciendo uso del método de análisis de contenido temático. **Resultados:** para la categoría de género el estudiante de enfermería menciona... *"la enfermería ha evolucionado, pero aun la gente ve a los enfermeros como si todos fuéramos homosexuales"...* *...mi familia no quería que estudiara enfermería, quería que estudiara medicina, umm pero ahora están contentos porque vieron que a mí me gusta mucho..."* **Conclusiones:** a pesar de la evolución que ha tenido la profesión de enfermería en el campo profesional la opinión de las personas sigue teniendo fuerza en los jóvenes varones al momento de elegir la profesión.

PALABRAS CLAVE: enfermería, discriminación y género.

INTRODUCCIÓN

La Historia de la Enfermería, ha estado muy influenciada por la doctrina cristiana, ya que ésta hizo que nuestra disciplina se convirtiera en un modo de vida. "Quienes se dedicaban al cuidado debían ser adiestradas en la docilidad, pasividad y humildad. Se promulgó la obediencia incontestable al sacerdote o médico. El criterio individual y la responsabilidad de la enfermera en la toma de decisiones fueron olvidados y ajenas a la enfermería durante mucho tiempo". Los médicos eran los que tenían el poder y el conocimiento (García, Sainz y Botella, 2014).

A través de la historia cada una de las profesiones se ha construido y formado de manera tal que en ellas han participado personas, hombres y mujeres, como en cualquier colectivo humano, de ahí resulta que el sexo es un determinante de las oportunidades sociales. Es así como, en razón de estas construcciones sociales de lo que significa ser hombre y mujer, ambos han tenido oportunidades de desarrollo diferentes a través del tiempo.

Para comprender esto, es conveniente develar las relaciones de poder/saber que se dan en el ejercicio de la práctica sanitaria, ¿por qué algunos saberes tienen un mayor reconocimiento social que otros?, ¿qué jerarquías se dan entre profesiones distintas

o al interior de las mismas?, y descubrir si existe una tradición de práctica femenina o masculina. Es de esta forma como se explica la discriminación, segregación y subordinación de las mujeres en las profesiones sanitarias como la enfermería (Ortiz, Birriel y Ortega, 2004).

Desde el feminismo se puede afirmar que existe una superficie invisible construida mediante elementos que no están escritos ni sujetos a normas o leyes objetivas, sino a un conjunto de expectativas, actitudes o valoraciones latentes desde parámetros patriarcales que dificultan la promoción de las mujeres a posiciones de poder, “techo de cristal” que afecta a las mujeres en enfermería, aunque su cualificación técnica y mediadora la hagan indispensable dentro del sistema (Burin, 2008).

En México, el promedio de mujeres enfermeras constituye todavía la mayoría del personal de enfermería adscrito a las instituciones de salud, sin embargo, con el paso de los años se ha incrementado el número de varones en la profesión (89.5% mujeres y 10.5% varones) según el Sistema de Información Administrativa de Recursos Humanos de Enfermería (SIARHE, 2015).

Las altas estadísticas del género femenino en la profesión de enfermería ha suscitado perspicacias por parte de la sociedad respecto al rol que desempeñan quienes deciden insertarse en el quehacer de la enfermería, tildándolos de homosexuales o médicos frustrados.

Por otro lado, el sexismo se manifiesta en las escuelas formadoras de este recurso a través del currículo explícito e implícito; en el primero por medio de libros de texto donde se alude al profesional de enfermería como género femenino sin considerar que la profesión es ejercida ahora no sólo por mujeres, sino por varones también, resaltándose actividades específicas de un sexo (femenino), subestimándose al sexo opuesto.

En relación al currículo oculto, éste se manifiesta en el trato diferenciado hacia los hombres y las mujeres por medio del lenguaje, los gestos, el tono de voz, la atención proporcionada a unos y a otros, sarcasmos utilizados por parte de los docentes. Todo esto contribuye a la esencialización de la feminidad y masculinidad (Arcos, Molina, Fecci y Zúñiga, 2006).

La subordinación de la Enfermería al modelo hegemónico sanitario y la forma en que administrativamente se planea e implementa la gestión de los cuidados en la mayoría del sistema de salud ha conducido de cierta forma a dificultar el desarrollo de una autonomía en las competencias que son propias de la Enfermería, limitando de cierta forma la libertad en el pensar y en el hacer de sus profesionales (Villela y Guil, 2010).

A pesar de todos los avances de nuestra disciplina, en diversos países se negó la Licenciatura en Enfermería como título universitario superior por mucho tiempo, y la imagen que todavía se tiene de las enfermeras un sector importante de la población

es el de ángeles de la guarda, incluso mujeres de vida ligera, en fin una imagen marcada en definitiva, por el género (García, Sainz y Botella, 2014).

La participación de los hombres al campo profesional de la enfermería en un principio se vio con malos ojos, incluso por las mismas enfermeras. Se creía que debía ser una característica el ser “afeminado” para incursionar con éxito dentro de la profesión, son muy pocas personas las que hacen referencia al término “el enfermero” para referirse de forma general al gremio, esto se puede constatar en cualquier texto de revisión en los cuales se habla de “la enfermera” dejando de un lado a los profesionales del sexo masculino. Aun con los “símbolos de identidad”, se ha excluido a los hombres –ellos no usan cofia- robándoles el derecho de participar en las ceremonias y actos protocolarios en torno a ella.

El género ha influido en el valor que se ha atribuido a los cuidados de enfermería. Hoy en día incluso si estos cuidados son prestados por un profesional de enfermería varón, es visto de forma distinta, ya que se le considera como un mini médico.

Pero poco a poco esta visión está cambiando. La equidad de género ya es un hecho para algunas personas, muchos hombres están aprendiendo que cuidar es una función de las personas que no tiene que ver con la dicotomía de género (Fajardo y Germán, 2004).

La desaparición de las diferencias de género, resituando las diferencias en el ámbito de lo individual, es decir, lo masculino y lo femenino como parte de cada individuo independientemente de su sexo, "Esta nueva mirada es necesaria para abordar la historia y el futuro de nuestra profesión enfermera" (Chamizo, 2014).

Ante este panorama se fijó el presente objetivo; conocer el mundo de vida de un estudiante de enfermería sobre ante la perspectiva de género masculino en la carrera de enfermería.

De ahí que se puede concluir diciendo que la influencia del género en la profesión enfermera ha provocado una falta de reconocimiento social de la misma, al estar asociados de forma simbólica los cuidados enfermeros a las cualidades intrínsecamente femeninas (Fajardo y Germán, 2004).

SUSTENTACIÓN

Investigación con enfoque cualitativo, fue un estudio de caso, mediante análisis de contenido temático.

Se trabajó con un sujeto clave, del género masculino, estudiante del octavo semestre de licenciatura en enfermería que se encontraba en el último semestre de la carrera, cursando la residencia hospitalaria.

Se realizó entrevista en profundidad mediante una guía semiestructurada, con apoyo del diario de campo, previo consentimiento informado, apegado a los lineamientos éticos y a la normatividad vigente en México, consultado en el reglamento de la ley general de salud y la ley general de salud en materia de investigación.

Se identificaron categorías, subcategorías y códigos, así mismo la información se organizó acorde al dialogo sin alterar la información emitida por el sujeto clave.

El sujeto clave se seleccionó de un grupo de 22 estudiantes en práctica hospitalaria, de los cuales 5 eran hombres y 17 eran mujeres, después de dar lectura a las bitácoras diarias que los estudiantes redactan.

La entrevista se llevó a cabo en un ambiente sin ruidos, en dos momentos el primero con una duración de aproximadamente una hora y veinte minutos, el segundo momento duro aproximadamente cuarenta y seis minutos solo para corroborar algunas preguntas y validar la información, se grabó la información y se transcribió sin alterar dicha información.

RESULTADOS

Prevalencia del género masculino en listas de ingreso a la licenciatura en enfermería

Cuadro 1

Genero	2014		2015		2016	
	FR	%	FR	%	FR	%
Femenino	90	82.5	86	80	87	78
Masculino	19	17.5	21	20	24	22
Total	109	100	107	100	111	100

Al analizar las listas de ingreso a la carrera de licenciatura en enfermería, en los últimos años, se puede observar cómo ha aumentado el número de varones de un 17.5% en el 2014, 20% en el 2015 y un 22% en el 2016, es decir que actualmente hay aproximadamente 2 varones por cada 8 mujeres estudiando enfermería.

Los datos del cuadro 1, es para tener un referente de como el género masculino tiene presencia en la formación de enfermería.

Cuadro 2. presentación de categorías y subcategorías

Categorías	Subcategorías	Códigos/ diálogos
Género y profesión	Discriminación	<i>"...los hombres somos vistos como homosexuales cuando entramos a estudiar enfermería..."</i>
	Igualdad	<i>"La igualdad de género se da en la escuela porque nos enseñan igual, pero en la calle todavía nos señalan"</i>
Enfermería y trabajo	Gusto por la carrera	<i>"...no es fácil con los amigos, pero cuando a uno le gusta sigue adelante..."</i>
	Perspectiva laboral	<i>"Siempre hay trabajo de enfermería y eso me motiva a seguir estudiando a pesar de los comentarios que hagan sobre mi sexualidad..."</i>
Formación y familia	Espíritu de servicio	<i>"...umm a veces servir a las personas nos hace más sensibles pero eso no significa que nos haga maricas como dice la gente..."</i>
	Familia y sociedad	<i>" Mi familia fue la primera en oponerse al principio, luego mis amigos en criticar... pero al final estoy aquí y cada día me gusta mas la carrera y además no soy el único"</i> <i>" ... estoy en el equipo de fútbol y a veces se sorprenden en otras carreras que seamos varios chavos y hasta dicen que no nos vemos amanerados ..."</i>

En el cuadro dos, se puede apreciar como el estudiante de enfermería ha sido capaz de definirse como un ser humano, como un hombre que enfrenta la discriminación del género en la profesión de enfermería.

Menciona de viva voz como al inicio su familia fue la primera en no estar de acuerdo que estudiara enfermería:

“...con el tiempo me han aceptado y reconocido que ya casi soy enfermero...” esto le ha permitido seguir adelante además que el no encuentra diferencia en el trato dentro de la formación universitaria, más bien la sociedad y un poco con los pacientes.

Desde su perspectiva no percibe ser discriminado en el ámbito universitario si nos mas bien en el social, al enfrentarse a los comentarios que hacen como, **“marica”** y **“amanerados”**.

Menciona como la sensibilidad es importante en la profesión pero no les hace menos ni más hombres, es parte de la naturaleza del trabajo que desempeñan con los pacientes.

También argumenta que en esa profesión encontrara trabajo de manera pronta a diferencia de otras carreras y que además le gusta lo que estudia y eso le hace seguir a delante, pese a los comentarios que algunas veces debe enfrentar al ponen en duda su sexualidad.

Durante la práctica algunos comentarios de los pacientes han sido:

1A: *“los muchacho parecen médicos pero su forma de tratarnos los delata que son enfermeros, ellos pasan más tiempo haciéndonos sentir mejor y cuidando nuestra salud y los medico pasan una visita y ya no vuelven aparecer”*.

3A *“...los enfermeros varones son gentiles y respetuosos y ya cuando estamos en cama no importa que nos vean todo, lo importante es cómo nos cuidan y hasta se preocupan más que nuestros hijos a veces...”*

4A *“Para un paciente como yo no importa si es enfermero o enfermera yo pienso que por eso estudian para cuidarnos y hacer su trabajo como lo que son profesionales en enfermería...”*

1A *“En estos tiempos ya no hay diferencia entre hombres y mujeres cuando de trabajar o estudiar se trata, además yo pienso con todo respeto, que a nosotros no nos debería importar si un enfermero nos baña o si es enfermera al final nos brinda la atención y nos cuida”*.

CONCLUSIONES

Los diálogos son la voz propia del sujeto, de lo vivido de lo aprendido, de los sentimientos, vivencias y la forma de percibir, sentir y vivir la carrera de enfermería.

Los alumnos varones se desempeñan en la práctica hospitalaria, al mismo nivel que las estudiantes mujeres, brindan cuidados con dedicación como lo hace el personal de salud, aprenden y ponen en práctica los conocimientos previos y los nuevos, ampliando así su formación.

Si bien es cierto que en algunos servicios les cuesta un poco de trabajo realizar procedimientos como son; detección oportuna de cáncer cervico uterino y de mama, valoración gineco-obstétrica y baño de esponja en las pacientes mujeres, esto a veces limitado por el mismo personal de los hospitales.

En las observaciones se capta a estudiantes varones y mujeres atendiendo a los pacientes de igual forma que el personal de salud, se les permite entregar turno y los hacen sin pendientes, con felicitaciones por pacientes y el personal de enfermería en turno.

Entonces me pregunto de quien es el trabajo y de quien la satisfacción de lograr en los jóvenes esa actitud positiva de servicio para realizar sus actividades de manera responsable, ética, con conocimientos y humanismo? Y es entonces cuando me doy cuenta de cómo “El trabajo docente es sin duda un trabajo a la mitad, cuando la otra mitad la realiza el estudiante” es decir debemos estar conscientes ambos (docente, enfermera/o-alumno/a de enfermería) como la inclusión del género masculino en la profesión no es sinónimo de mujer u hombre sino más bien del ser humano.

El paciente tiene otra perspectiva del enfermero cuando está recibiendo la atención merecida y deseada al mismo tiempo, siendo esta de calidad y con calidez humana, viendo a un profesional de la salud.

BIBLIOGRAFÍA

- Arcos, G. Molina, V. Fecci, P. Zúñiga, A. (2006). Descubriendo el género en el Currículo Explícito (currículo formal) de la educación de tercer ciclo, Universidad Austral de Chile 20032004. Estudios pedagógicos [online]. vol.32, n.1, pp. 33-47.
ISSN 0718-0705.
- Burin, M. (2008) *las fronteras de cristal en la carrera laboral de las mujeres*. Género, subjetividad y globalización. Anuario de psicología. Vol. 39, no. 1. Facultad de psicología. Universidad de Barcelona, España.
- Chamizo, C. (2014). La perspectiva de género en Enfermería: comentarios y reflexiones. Index de Enfermería; 13(46): 40-44.
- Fajardo, M.E., Germán, C. (2004) Influencia del género en el reconocimiento de los cuidados enfermeros visibles e invisibles. Index de Enfermería; 13(46): 09-12.

- García, A. M. Sainz, A, Botella, M. (2014) La enfermería vista desde el género. *Index de Enfermería*; 13(46): 45-48.
- Infante, O. I. Moret, M. A. Curbelo, H. I. (2007). Satisfacción del personal de enfermería en servicios de Oncología. *Revista Cubana Salud Pública* 33:(3).
- Ortiz, T. Birriel, S, J. Ortega, O. R. (2004). Género, profesiones sanitarias y salud pública. *Gaceta Sanitaria* 18 (supl 1) 189-94.
- Villela, R. E. Guil, B. A. (2010). Género, Poder/Saber: Una Cuestión de Fondo en la Profesión de Enfermería. VIII Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología y Género.

El papel de la filosofía en el desarrollo de los procesos humanos

Martha Albina De la Rosa Aguiar
albi0203@gmail.com
Alejandra Cruz Flores
ale_sarang@hotmail.com
Alejandra Arias Reyes
aleariasreyes28@gmail.com

RESUMEN:

En el presente trabajo se muestran los avances de investigación que se realizan como parte de un proyecto de filosofía práctica y difusión de la filosofía a cargo de un grupo de docentes de la Universidad Autónoma de Nayarit que laboran en el Programa Académico de Filosofía, con el que se pretende sacar del ambiente académico la praxis filosófica y compartirla y promoverla en distintos sectores. En un primer momento se hace una exposición de las distintas prácticas no convencionales que se hacen en materia filosófica, posteriormente se describe cómo la filosofía interactúa y se relaciona con otras disciplinas para tales efectos y finalmente se presenta la propuesta de trabajo que se pretende llevar a la práctica en distintos sectores de la población nayarita en los que se pretende brindar espacios de desarrollo de habilidades de pensamiento complejo, promover la reflexión y la sana convivencia.

PALABRAS CLAVE: Filosofía aplicada, filosofía para niños, pensamiento complejo.

INTRODUCCIÓN

El concepto prácticas filosóficas hace referencia a un campo diverso de investigación en el que están incluidas seis tipos distintos de metodologías que el filósofo puede aplicar en distintos momentos y con distintas finalidades. Dichas prácticas son:

- 1) Filosofía para Niños de Mathew Lipman,
- 2) Los Cafés Filosóficos de Marc Saute,
- 3) Los Talleres de Filosofía —integrados dentro del movimiento francés de las «nuevas prácticas filosóficas» de Oscar Brenifier,
- 4) Los Diálogos Socráticos de Leonard Nelson,
- 5) La Consultoría Filosófica de Gerd Achenbach y por último,
- 6) La Filosofía en las Organizaciones.

Estas seis prácticas filosóficas se han consolidado de tal forma que constituyen cinco movimientos internacionales de gran importancia en el panorama actual de la filosofía práctica: cinco campos de actuación que han desarrollado un creciente cuerpo bibliográfico —libros, artículos, revistas, tesis y tesinas—, que celebran periódicamente sus correspondientes congresos internacionales, regionales y nacionales y que han creado una nutrida red de asociaciones nacionales. El proceso institucionalización y convergencia entre las diversas prácticas es cada vez mayor.

Cada una de estas prácticas funcionaba de forma autónoma e independiente hasta finales de los noventa, sin embargo, cuando las diferentes metodologías y campos de estudio fueron conociendo lo que se hacía en los restantes campos de actuación empezaron a nutrirse de los enfoques de las otras prácticas.

Cada una de estas prácticas tiene como finalidad sacar la filosofía del ámbito meramente académico e impactar en la sociedad. Llevar la filosofía así como los beneficios que el filosofar tiene a la sociedad. Es una forma de hacer difusión filosófica y una forma de devolver a la sociedad que nos sostiene algo a cambio, contribuir al desarrollo pleno del ser humano. Así como dotar al profesional de la filosofía de nuevos campos fértiles para su desarrollo profesional.

SUSTENTACIÓN

El presente proyecto de investigación parte de esta idea y trabaja con 3 metodologías de práctica filosófica y que representan los fundamentos metodológicos de esta investigación:

Filosofía para Niños. Es un programa educativo que brinda la posibilidad de ejercitar el pensamiento crítico, creativo, cuidadoso y colaborativo, que permite a los niños y jóvenes que lo viven creer en sí mismos, apreciar la realidad, valorar las posibilidades y generar ideas que resuelvan los problemas actuales, así como problemas de su vida personal. FpN trabaja con la idea de desarrollar el pensamiento complejo a través de la formación de comunidades de indagación. El pensamiento complejo es el que contempla el juicio crítico, la experiencia estética-creativa y la esfera ética, la del cuidado del otro. La esfera Ética en Filosofía para Niños, es un camino para lograr que la imagen que tenemos de lo correcto o lo incorrecto, sobre cómo nos relacionamos en este mundo, considere criterios de pluralidad, colaboración, integración y sobre todo de posibilidades diversas. La esfera Crítica en Filosofía para Niños, es una vía para que chicos sean capaces de detectar inconsistencias en los argumentos y en los juicios lógicos de las personas que los rodean o que ellos mismos se plantean; se cuestionen sobre la relación que existe entre lo que se hace y dice, las consecuencias que ello conlleva y la relación que se establece entre ellos y la sociedad. La esfera estética y creativa en Filosofía para Niños, es una vía para que los niños y jóvenes al observar, apreciar y cuestionar el arte imaginen ¿cómo se hizo? ¿Con qué se hizo? ¿Por qué se hizo? y ¿qué provoca en las personas las obras de arte? Esta es una parte fundamental ya que representa un ejercicio para la mente de poder imaginar un mundo desde diferentes perspectivas. Pensar creativamente, contribuye a que los individuos resolvamos y enfrentemos los problemas, dificultades y retos de la vida, con una visión amplia, que veamos un campo más amplio de posibilidades y desde diferentes puntos de vista.

Cafés filosóficos. Los cafés filosóficos (café philosophique o café-philo) son una modalidad de práctica filosófica que surgió en Francia a mediados de los noventa de la mano de un profesor de filosofía parisino, Marc Sautet (1947-1998), y en los que un grupo heterogéneo de personas decide filosofar sobre un tema determinado durante unas dos horas aproximadamente. Normalmente, este tipo de diálogos filosóficos son «animados»⁷ normalmente por un filósofo profesional. Este tipo de práctica se caracteriza por exportar el modelo de Lipman fuera del ámbito del aula y extenderlo a la totalidad de la polis, al ágora, a la ciudad.

Consultoría Filosófica. Esta práctica filosófica busca aplicar la filosofía a la resolución (más bien habría que decir a la «disolución») de problemas personales y existenciales que un individuo (el consultante, el visitante o cliente) presenta en una consulta. Sin lugar a dudas, es la práctica filosófica más controvertida y polémica: por un lado, por el uso «terapéutico» que hace de la filosofía; por otro, por algunos libros de mucho éxito editorial (como Más Platón y menos Prozac, de Lou Marinoff, o Las consolaciones de la filosofía, de Alain de Botton), en los que se presenta un enfoque de esta práctica algo extraño y posmoderno; y por último, porque la filosofía se convierte así en una profesión liberal con un marcado carácter práctico, similar al trabajo que realizan los psicólogos.

Es un proyecto que busca sacar la filosofía de las aulas y llevarla a diferentes espacios de la sociedad nayarita bajo la firme convicción de que como maestras universitarias tenemos un compromiso con nuestra sociedad de aportar a la formación de niños y jóvenes para que tengan un desarrollo más pleno con la ayuda de las herramientas que nos brinda la filosofía como es el pensamiento crítico, creativo y cuidadoso del otro.

La relación de la filosofía con otras disciplinas

En el desarrollo del presente proyecto es importante analizar y mostrar como la filosofía no sólo ha sido un nicho fundamental para la generación de diversas y novedosas ideas, sino que también es un medio deseable para la transformación cultural y social. La filosofía ha sido una poderosa arma para derriba prejuicios y falsas creencias o concepciones, ha permitido limpiar el camino y mostrarnos nuevas opciones y mejores mundos posibles. Esta manera de ver a la filosofía como medio transformador ha permitido adjudicarle diversas funciones que son idóneas para realización de nuestro trabajo, a continuación se enuncian algunas de ellas:

- Un instrumento de reflexión crítica
- Un medio para fundamentar el conocimiento
- Una manera de desmitificar la realidad que ha sido encubierta.
- Un instrumento que aspira a transformar la sociedad.
- Un método riguroso que pone a prueba todo lo existente con el fin de encontrar la verdad.
- Una forma de dar sentido a la totalidad.
- Una reflexión que nos permitiera diseñar un ideal de vida.

Estas funciones deseables de la filosofía no se desarrollarían en plenitud si aislamos a la filosofía de otros sectores del conocimiento, si no se estableciera una relación entre la filosofía y la cultura a través de sus manifestaciones: ciencia, arte, historia, política, religión, educación, moral, etc., la filosofía perdería terreno y un rico campo a partir del cual plantear y nutrir sus problemáticas. La filosofía, en virtud de su carácter totalizador o globalizador, permite formular una visión del mundo estrechamente relacionada con los procesos de las diferentes disciplinas y de la cultura en general. Esta concepción del mundo, proporcionada por la filosofía, es necesaria para obtener una visión sintética, sin la cual el mundo de los conocimientos particulares resultaría caótico.

A propósito de este proyecto nos interesa la relación de la filosofía entre la psicología, la educación y la literatura.

La relación entre filosofía y psicología está marcada por una cuestión de origen y de necesidad, pues justamente esta última se desprende de la filosofía y busca encontrar su propio sendero, sin embargo la relación existente entre ambas sigue siendo importante, pues la una sin la otra vagaría en la parcialidad, no estarían completas si se alejaran, no abarcarían el fenómeno de lo humano de manera integral. Conocer bien para actuar bien, a usanza de los antiguos griegos, y así esperar con fundamento. Es interesante considerar que ninguna disciplina piensa ni construye en solitario, el diálogo y la comunicación ayudarán a depurar los particulares puntos de vista. Esta necesidad de diálogo, inherente a la actividad del pensamiento, es patrimonio de la Filosofía, mientras que la Psicología aportaría su mano técnica para hacerlo viable y tranquilizador, es decir, terapéutico. Todo lo anterior queda de manifiesto en las consultorías filosóficas, movimiento que promovemos en nuestro trabajo, nuestra justificación es la necesidad de concientizar sobre la época en la que vivimos, en la cual precisamos cuidar nuestras mentes y nuestros corazones.

Por otro lado la relación entre filosofía y educación también es substancial, de acuerdo con Platón no hay nada más importante que educar a la juventud, por lo que la cuestión de la enseñanza no sólo es algo que inquieta a las ciencias educativas, sino también a la filosofía. La instrucción y formación de las nuevas generaciones representa un reto por demás difícil, pues su objetivo es ayudarlos a desarrollar conocimientos, a formar su carácter, inteligencia y personalidad, pero la cuestión no para ahí pues también es necesario incentivarles para que se integren positivamente a su medio social, siendo ciudadanos reflexivos, críticos que contribuyan a la mejora humana y encuentren el camino hacia el buen vivir y la felicidad. Dentro de nuestro proyecto manifestamos la importancia de esta relación con la implementación de la filosofía para niños.

Por último la literatura y la filosofía representan dos aspectos fundamentales en la formación de lo humano, pues potencializan la capacidad creadora y el pensamiento crítico. La literatura es algo más que placer y distracción, que entretenimiento y emoción, que ocio creador y formación humana. La literatura da que pensar. Por su

parte la filosofía aspira a comprender el hecho literario desde el concepto, a dar razón de él en el contexto del conocimiento del ser humano en su conjunto, y desde sus inserciones natural y social. Desde Hegel y el romanticismo, la filosofía y el pensamiento contemporáneos han querido comprender la literatura como una forma de conciencia que, con la participación de la imaginación, conduce al autoconocimiento humano tanto en su dimensión individual como colectiva (Aranda, 2004).

En un intento por combinar las distintas disciplinas enumeradas con antelación se ha diseñado el proyecto: *“PRÁCTICAS FILOSÓFICAS Y SU DIFUSIÓN”* con el que se pretende llevar a la población en general las herramientas que brinda la Filosofía, acercar a las personas de diferentes sectores a la práctica filosófica con el fin de desarrollar un pensamiento crítico que permita a los individuos entender y reflexionar respecto a sus contextos y realidades inmediatas y que sustentados en dichos análisis puedan evaluar sus posibilidades y logren tomar decisiones más conscientes dando razón de sus elecciones. Con el proyecto se pretende dar atención a varios sectores de la población a través de distintas actividades como cafés filosóficos, coloquios y talleres adecuados para las características de los grupos por atender.

Los sectores con los que se trabajará son los siguientes:

Sector educativo

Las actividades planificadas para el trabajo con este sector se organizan, de acuerdo al sistema educativo mexicano: por los distintos niveles que dispone la Secretaría de Educación Básica [preescolar, primaria, secundaria y preparatoria]. Para cada uno de ellos se ha diseñado un programa de acuerdo a las necesidades de la etapa del desarrollo que se atiende, considerando la pertinencia de los temas y el planteamiento de los mismos utilizando los recursos didácticos adecuados según sus características. Los talleres para el sector educativo tienen una duración de 6 sesiones de trabajo con el grupo y dos sesiones de trabajo con los profesores y padres de familia, de tal forma que la duración de la intervención en cada escuela sea de un bimestre. Los grupos a atender serán conformados por estudiantes de distintos grupos, quedando grupos muestra conformados de la siguiente manera:

Grupo muestra de preescolar (24 niños en total, de los cuales 8 son de primer grado, 8 de segundo grado y 8 de tercer grado).

Grupo muestra de primaria inferior (24 niños en total, de los cuales 8 son de primer grado, 8 de segundo grado y 8 de tercer grado).

Grupo muestra de primaria superior (24 niños en total, de los cuales 8 son de cuarto grado, 8 son de quinto grado y 8 son de sexto grado).

Grupo muestra de secundaria (24 estudiantes en total, de los cuales 8 son de primer grado, 8 de segundo grado y 8 de tercer grado).

El grupo muestra de preparatoria se asigna por parte de la institución con la que se trabaje.

En todos los casos ha de realizarse un sondeo para identificar la percepción que las personas tienen acerca de la filosofía, además de establecer una evaluación diagnóstica que permita identificar las habilidades argumentativas y comunicativas de los participantes, así como la creatividad para dar resolución y las tendencias de comportamiento en espacios de diálogo. Una vez concluidas las sesiones de los talleres se hará un cotejo con las habilidades observadas en la evaluación diagnóstica y las observadas al finalizar la sesión de cierre y evaluación.

Las dos últimas sesiones del programa son destinadas a la capacitación de profesores y padres de familia con el fin de brindar recursos que les permitan, al mismo tiempo, desarrollar un pensamiento crítico y fomentarlo o promoverlo en los estudiantes, de tal forma que lo trabajado durante los talleres tenga una repercusión significativa en la experiencia cotidiana de los miembros de la comunidad educativa involucrados: estudiantes, padres y maestros, y puedan así tener una experiencia de vida más consciente, reflexiva, creativa y cuidadosa del otro.

Sector social

Para el trabajo con este sector se ha considerado la intervención en dos aristas: la social y la cultural.

En función de atender la arista cultural se tiene proyectada la realización de cafés filosóficos y literarios que estén abiertos al público en general. La intención es abrir espacios de reflexión e intercambio de ideas, que permitan a los participantes desarrollar habilidades comunicativas y sociales a través del diálogo y/o del análisis de textos literarios o de distintos tópicos puestos sobre la mesa para ser discutidos procurando siempre respetar una estructura base que permita la expresión y comunicación de las propias reflexiones e ideas de forma tolerante y respetuosa de los participantes. Además de este tipo de actividades se pretende compartir con la comunidad en general las reflexiones que se generan dentro de la Universidad Autónoma de Nayarit por parte de los estudiantes de filosofía respecto a diversos temas relativos al arte y la cultura. Todas las actividades dirigidas al sector social serán realizadas en instalaciones fuera de la UAN, la intención es quitar el elemento academicista que se relaciona frecuentemente con el ejercicio filosófico. Los espacios serán, entre otros, museos y cafés de la localidad.

Para efectos de atender la arista social, se ha delimitado el rango de atención a los niños que han sido puesto bajo custodia del Estado por medio de DIF Estatal, la intención es brindar atención a grupos que se encuentran vulnerables ya que las circunstancias de estos niños es, por mucho, motivo de atención por parte del equipo. El trabajo con este tipo de grupos es una adaptación de los talleres diseñados para ser impartidos en el sector educativo con los niños de nivel básico, los temas a abordar se adaptan a las características de los grupos que se forman y prevalece en todos los talleres el modelo de Filosofía para Niños, buscando establecer en todos los casos una comunidad de diálogo, también llamada de indagación.

Sector salud

Respecto a los servicios y trabajo colaborativo que se realizará con el sector salud, ha de precisarse que el espacio de intervención que se ha elegido es el hospital de cancerología infantil, ya que resulta pertinente la aplicación del programa considerando que éste consiste en una serie de sesiones en las que se presentan historias en distintos formatos, a partir de las cuales se genera un diálogo entre los participantes y se concluye con una actividad lúdica. Al mismo tiempo que se brinda un servicio social, atendiendo y acompañando a los niños que se encuentran en espera de sus tratamientos en las instalaciones del hospital de cancerología, se aprovecha el momento lúdico para desarrollar habilidades de pensamiento complejo que podrían incidir en la calidad de vida de los niños y las familias con las que se trabaja.

CONCLUSIONES

Este es un proyecto que parte de la convicción de que la filosofía no sólo pertenece al ámbito académico y que esta tiene un deber con la sociedad de formar personas más libres, democráticas, críticas y con cultura de paz. Para lograr esto nos apoyamos de la interdisciplinariedad. Cuando la filosofía hace equipo con otras disciplinas el resultado es interesante en términos de claridad. La sociedad es compleja, así como los problemas que la aquejan y requieren de una mirada que sea integral, requiere del estudio de sus fenómenos desde varios puntos.

Quienes formamos este proyecto aportamos desde la filosofía, la psicología y la literatura, este es nuestro suelo epistemológico.

Es así mismo un proyecto que está en sus inicios y lo que presentamos aquí es el marco teórico-conceptual desde el que partimos. Más adelante estaremos en condiciones de presentar los avances y los resultados que surjan de nuestro trabajo en los distintos ámbitos de la sociedad donde se aplicarán estas 3 prácticas y sus metodologías.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDREU, C. (2009). Del ataúd a la cometa. España: Viceversa.
- ARANDA TORRES, C (2000). Filosofía y literatura, Almería, Universidad de Almería.
- ARNAIZ, G., (2005) «Nuevas Prácticas Filosóficas: de los cafés filosóficos a los talleres de filosofía», en Brenifier, O., El diálogo en clase, Tenerife, Idea.
- ARNAIZ, G., «La evolución de los talleres filosóficos: de la filosofía para niños a las nuevas prácticas filosóficas» [en línea], Childhood&Philosophy: A Journal of the ICPIC, nº 5, junio 2007. Disponible en: <http://www.filoeduc.org/childphilo/n5/GabrielArnaiz.pdf>.

- AUBERT-PÉRÈS, J. Y VIEUXLOUP, J., Comment donner la parole aux élèves? Aide à la pratique du débat en classe, CRDP de Bretagne, 2003.
- BAENA, G. (2006) Instrumentos de investigación, México D.F., editores mexicanos unidos, s.a.
- BOCHENSKI, I.M. (1973). Introducción al pensamiento filosófico. Barcelona: Herder.
- BOUR, T., PETTIER, J.-C. Y SOLONEL, M., (2003) Apprendre à débattre, Paris, Hachette.
- BRENIFIER, O. (2005) El diálogo en clase, Tenerife, Ediciones Idea.
- BRENIFIER, O. (2011) Filosofar como Sócrates. Introducción a la práctica filosófica, Valencia, Diálogo.
- BRENIFIER, O. (2011) La práctica de la filosofía en la escuela, Valencia, Diálogo.
- BRENIFIER, O., (2003) «Le rôle du maître: l'art du questionnement», Diotime-L'Agora. Revue Internationale du Didactique de la Philosophie, nº 19, CDRP de Montpellier. Disponible en www.ac-montpellier.fr/ressources/agora.
- CHATAIN, J. Y PETTIER, J.-C., (2003) Textes et débats à visée philosophique au cycle 3, au collège (en SEGPA et ailleurs), SCEREN-CRDP de Créteil.
- CIFUENTES, L. (2010) Filosofía. Investigación, innovación y buenas prácticas. Barcelona, España., Graó.
- GALICHET, F., (2004) Pratiquer la philosophie à l'école. 15 débats pour les enfants du cycle 2 au collège, Paris, Nathan.
- HAYNES, J., (2004) Los niños como filósofos. El aprendizaje como indagación y el diálogo en la escuela primaria, Barcelona, Paidós.
- LALANNE, A., (2005) Filosofar en la escuela, Sevilla, Díada.
- MCCALL, C., (1996) «Jobs for Philosophers: Philosophical Inquiry-Origin and Development», en Vlist, W. van der (ed.), Perspectives in Philosophical Practice, Leusden, Vereniging voor Filosofische Practijk.
- MURRIS, K. (1992) Teaching philosophy with picture books, London, Infonet.

La formación de sujetos en el Plan de estudios de la Lic. en Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Nayarit

Mario Enrique Ramírez Vázquez

mario.ramirez@uan.edu.mx

Georgina Castillo Castañeda

anigroegcc@gmail.com

Andrés Augusto Arias Guzmán

andres.arias@uan.edu.mx

RESUMEN:

El presente trabajo inicia una reflexión acerca de las formas de como en la sociedad contemporánea, la institución escolar en crisis, puede ser repensada y reconfigurada a partir del reconocimiento de la existencia de tres principios, cuya tensión permite la constitución de la persona contemporánea: la identidad colectiva, el individualismo moderno y el sujeto. Y con base en la propuesta del “triángulo de la diferencia” de Michel Wieviorka, se propone pensar-nombrar la realidad educativa de una manera diferente. La educación como formación humana, en los momentos actuales, nos reta a hacer cambios. Hay que reformar el pensamiento en general y sus paradigmas, si se quiere revertir el pensar educativo y sus estrategias. Hay que cambiar las estructuras existentes no sólo de pensamiento, sino en plena conjunción con la práctica social y sin perder el sentido cultural en que toma cuerpo y se despliega como sistema complejo. Es en este sentido que el programa en Ciencias de la educación, no sólo está llamado a cumplir importantes funciones de formación en el campo disciplinar y en la línea estratégico-instrumental que demanda el mercado laboral, sino además puede y debe seguir potenciando el desarrollo humano y contribuir con ello a una formación integral del futuro ciudadano universitario; de allí que se infiera el problema de ¿Cómo rediseñar el plan de estudios del programa académico en Ciencias de la Educación para la formación de sujetos considerando la expresión en la multiplicidad de vínculos y relaciones del modelo académico curricular de la UAN?.

PALABRAS CLAVE: Triángulo de la diferencia, Espacio Universitario, Formación de sujetos, modelo académico-curricular.

INTRODUCCIÓN

La universidad pública en la sociedad contemporánea, para dar cabal sentido a sus funciones sustantivas, debe tener como propósito central el desarrollo en los miembros de la sociedad que pasan por sus aulas, de las capacidades necesarias no sólo para intervenir eficazmente en el ámbito del mercado, sino además, para estar en condiciones de promover procesos consistentes de integración en sus comunidades y para poder intentar forjarse como sujetos autónomos. Tal planteamiento se inspira en el ideario de Michel Wieviorka sobre la relación entre el individuo moderno, las identidades y los procesos de subjetivación. (Wieviorka, 2001).

Perseguir cualquiera de estos tres horizontes, desconectado de los otros dos, nos alejaría en los hechos de la posibilidad real de generar una sociedad más próspera, justa y democrática y seres humanos más responsables y libres.

La Reforma Universitaria en la Universidad Autónoma de Nayarit (UAN) representa el esfuerzo de la institución por responder adecuadamente a los retos impuestos por las dinámicas contemporáneas de modernización, flexibilización, informatización y globalización de los procesos sociales, particularmente los de producción y socialización del conocimiento. Llevar a cabo dicha reforma ha impuesto transformaciones radicales en todos los órdenes de la vida de la universidad. En esa dirección, al día de hoy, se ha enfatizado la consolidación de los procesos de institucionalización en nuestra Casa de Estudios, lo que constituye la plataforma indispensable para poder lograr un salto de tal envergadura. Para ello se ha privilegiado la racionalización burocrática de su funcionamiento, lo cual implica sobre todo la estandarización de sus acciones, atendiendo a parámetros de calidad establecidos por organismos educativos externos. Esto ciertamente permite regular las actividades a su interior y sus intercambios con el entorno, reduciendo en su desarrollo los márgenes de discrecionalidad y estabilizando las expectativas de los actores que interactúan dentro de ella y que lo hacen con ella desde el exterior. Igualmente, esto hace posible medir los resultados de dichas actividades y evaluarlos continuamente con miras a incrementar su eficacia y eficiencia. Por supuesto, con miras también a obtener mayores recursos por parte del Estado. Sin embargo, vale la pena alertar de inmediato –cosa que muchos pensadores sociales han hecho desde hace por lo menos un siglo- que la racionalización burocrática de la vida social, es decir su constante procedimentalización, puede edificar una jaula de hierro en la que el ser humano corre el riesgo de quedar preso; o como dijera Jurgen Habermas, puede significar la colonización del mundo de la vida por los medios sistémicos del mercado y la política (Habermas, 1981). Pero ¿qué podría impedir este desenlace? Al respecto el reabrir la discusión colectiva en el marco de la misma reforma, para definir de manera distinta los propósitos de la formación educativa, la investigación y la extensión que nuestra universidad lleva a cabo, atendiendo simultáneamente a las exigencias del mercado, de la comunidad y de la producción de sujetos.

Otro de los temas torales de la Reforma en la UAN, estrechamente ligado con el anterior, ha sido el esfuerzo por desarrollar nuevas competencias entre los universitarios, entendidas genéricamente como las características necesarias que éstos deben poseer para responder creativamente a los problemas de su entorno. Pero ¿qué o quién determina cuáles son los problemas que vale la pena enfrentar y resolver? Desde las acciones cotidianas y sobre todo las formas empleadas, la concepción de tales competencias ha estado de nuevo orientada fundamentalmente por los requerimientos impuestos por el mercado –directamente o a través de las políticas educativas federales. Desde luego, las prioridades para la lógica económica no necesariamente son las mismas que para la política y, menos aun para lo social. Si esta afirmación es correcta tenemos que cuestionar directamente: ¿Cuál es la orientación general que la UAN debe imprimir a su proceso de reforma? cuál es el

sentido y el compromiso que deben guiar a la Universidad Autónoma de Nayarit en la formación de su Modelo Educativo.

En la carrera desenfrenada del crecimiento económico proyectado desde algunos modelos económico-políticos, se ha desterrado a la naturaleza de la esfera de la producción, se han socavado las bases para un planteamiento fundamentado en la sustentabilidad y se han ampliado las desigualdades sociales trayendo a la par problemas tales como la destrucción del ambiente, racismo, pobreza, violencia, contaminación, justicia, equidad, democracia, corrupción del Estado, pérdida de sentido, entre tantos otros.

Ante los retos inmensos del siglo que está en curso y las amenazas a la supervivencia humana que aparecen como un signo inequívoco de los límites de la racionalidad económica, sustento de la modernidad, se hace indispensable encontrar nuevas formas de vivir que nos lleven a la búsqueda de alternativas para aprender a coexistir sin destruirnos a nosotros mismos.

Ante esta perspectiva, y frente a las situaciones problemáticas señaladas con anterioridad, asociadas a la crisis conceptual, del conocimiento humano y del modelo (que se refleja en las prácticas culturales cotidianas), es que apremia dar respuestas; desde un enfoque de carácter complejo y transdisciplinador.

En este sentido corresponde a la educación aportar desde su objeto de estudio, elementos novedosos que promuevan en sus construcciones emergentes la superación de los reduccionismos, el mecanicismo, la visión antropocéntrica, la fragmentación, atomización del conocimiento y otros tantos que en la perspectiva de Edgar Morín se consideran como siete vacíos fundamentales que prevalecen hasta nuestros días y que habrán de considerarse como elementos a superar en la educación del futuro (Cfr. Morín).

La educación como formación humana, en los momentos actuales, nos reta a hacer cambios. Hay que reformar el pensamiento en general y sus paradigmas, si se quiere revertir el pensar educativo y sus estrategias. Hay que cambiar las estructuras existentes no sólo de pensamiento, sino en plena conjunción con la práctica social y sin perder el sentido cultural en que toma cuerpo y se despliega como sistema complejo.

Este sentido cultural debe estar integrado y constituye un elemento fundamental a considerar en la concepción y direccionamiento del modelo educativo que forma a los estudiantes de nuestra universidad; dado que su trascendencia y las posibilidades transdisciplinadoras permitirá entre tantos otros elementos formativos, la conformación de una noción de cultura ambiental sustentable y compatible, el desarrollo de potencialidades físicas, intelectuales, artísticas, éticas y ciudadanas y sobre todo a la educación de mejores seres humanos y una mejor sociedad.

Una forma de entender la cultura, es que ésta designa toda la producción humana, material y espiritual. Expresa el ser esencial del hombre y la medida de su ascensión humana. Señala que no debemos reducir la cultura a la cultura espiritual o material, ni a la cultura artístico- literaria, ni a la acumulación de conocimientos. Es ante todo, encarnación de la actividad del hombre que integra conocimiento, valor, praxis y comunicación.

Esta misma noción señala que... “A veces, erróneamente se dice que la cultura empieza donde termina la naturaleza. La naturaleza nunca termina para el hombre, porque es su claustro materno. La relación hombre- naturaleza, es una relación donde el hombre se naturaliza y la naturaleza se humaniza. En ese proceso se produce la cultura como esencialidad humana” (Pupo, P.11, 2007).

Desde esta perspectiva la cultura no surge como abstracción lógica, sino mediante un proceso de educación y producción cultural permanente. Esta visión es importante tenerla presente en la formulación de cualquier modelo educativo. y deberá trascender en el proceso formativo de un profesionista ya que para que la educación prepare para la vida, es preciso sensibilizar ante los problemas de la vida. De lo que se trata es de formar sujetos que sean capaces de desarrollar en todas las disciplinas la sensibilidad humana.

SUSTENTACIÓN

Un sistema educativo fija de manera consciente y relativamente autónoma sus objetivos, estableciendo la formación social y el sistema económico-político deseado. En medio de éste aparece la concepción de modelo como la representación teórica de una experiencia de investigación educativa, que permite el reconocimiento y obtención sobre el sistema mismo, generando nuevas posibilidades.

De esta forma se establecen elementos que fijan una posición con respecto a la formación social y el sistema económico político, su filosofía, proyecto de hombre y país y el conjunto de conocimientos teórico-prácticos de una ciencia, fundamentados en bases epistemológicas.

Con estos elementos se proyectan líneas que permitirán direccionar el modelo a través de cuatro elementos fundamentales:

- 1) Análisis del binomio educación-sociedad
- 2) Concepción organizacional
- 3) Concepción curricular
- 4) Concepción enseñanza-aprendizaje

La interpretación de dichos elementos sobre la realidad escolar se concretizará en un modelo pedagógico que, integradamente con los elementos que lo direccionan, se traducirá en discurso oficial, formas de organización de sus actores, sea ésta agregada o integrada, y que desde la concepción tanto curricular como de

enseñanza aprendizaje, se pretenderán implementar en la labor didáctica del aula; desde la perspectiva de Rafael Flores a partir de distintos modelos: tradicional, escuela nueva, conductismo, romántico, desarrollismo pedagógico, pedagogía socialista, cognitivista y constructivista (Cfr. Flores). Y para actualizar los modelos y como paradigma emergente en construcción, el de la complejidad.

Dado que el presente proyecto se orienta a explicitar de qué manera se conforman los procesos de conformación de sujetos desde los procesos de socialización y su expresión en el modelo académico del área de ciencias sociales y humanidades, y concretamente en el plan de estudios de la Licenciatura en Ciencias de La Educación se hace prioritario a 13 años del proceso de reforma académica, hacer un paréntesis para que a través de un ejercicio interpretativo, se develen las experiencias que desde los distintos espacios académicos se han venido construyendo y reconstruyendo como proceso natural que el modelo académico discursivamente nos ha planteado desde el “deber ser” y que como tarea central se ha traducido en prácticas que construyen y dan sentido al plano del “ser”.

La reforma universitaria ha representado un esfuerzo para impulsar la transformación de la vida académica e institucional no sin haberse encontrado con aciertos, tropiezos y desazones desde su génesis. En ocasiones propio de momentos coyunturales y experiencias favorables, pero en algunos otros ligados a problemas estructurales y de fondo que nuestras universidades y sociedad moderna en crisis no han podido superar. En este mismo sentido las ciencias sociales y humanidades y, por ende el área de formación, no ha sido ajena a estos campos de tensión.

De esta forma la complejidad en la implementación del nuevo modelo académico ha tenido que enfrentarse a diferentes frentes y dimensiones que en su carácter tanto interno como externo le exigen dar respuesta de manera novedosa y creativa, construidas en ocasiones sobre las bases ya establecidas; pero en algunos otros, por su carácter sui generis, demandando mayor atención en su fundamentación como un espacio de iniciación en el ejercicio de cambio de las practicas académicas.

Esta situación ha permeado en la concepción de la integración del área de Ciencias sociales y humanidades, en la que se ha depositado gran confianza y en la que se tiene optimismo de que al ser punta de lanza, organizará en la praxis lo que debe de marcar el cambio educativo de nuestra universidad. Este cambio ha sido proyectado a través de nuevas formas de organización, de diseños curriculares novedosos que se expresan en sus planes de estudio y en las nuevas formas de enseñanza-aprendizaje; pero que siguen aún siendo un reto para la permanente construcción del modelo mismo.

Sin duda alguna, un elemento clave para la transformación de dichas prácticas implica una construcción distinta en el ejercicio de la docencia ligado no únicamente al ejercicio tradicional de dictar cátedra, sino articulado a la participación en las funciones sustantivas de la universidad, en un ambiente de trabajo articulado, plural, individual y colectivo, en donde la cultura y su mediación son fundamentales.

Los programas educativos que integran el área de sociales y humanidades: Ciencias de la educación, ciencia política, comunicación y medios, filosofía, psicología y derecho, no sólo están llamados a cumplir importantes funciones de formación en el campo disciplinar y en la línea estratégico-instrumental que demanda el mercado laboral, sino además pueden potenciar el desarrollo humano y contribuir con ello a una formación integral del futuro ciudadano universitario; lo que nos lleva a inferir el siguiente problema científico:

¿Cómo rediseñar el plan de estudios del programa académico en Ciencias de la Educación para la formación de sujetos considerando la expresión en la multiplicidad de vínculos y relaciones del modelo académico curricular de la UAN?

Objeto de estudio: La multiplicidad de relaciones entre el modelo curricular y los procesos que contribuyen en la formación de sujetos en el espacio universitario.

Campo de acción: El rediseño curricular de la Lic. en Ciencias de la Educación

Planteamiento problematizador:

¿Cuáles fundamentos teóricos sustentan la formación de sujetos en el espacio universitario?

¿Cuáles características identifican al modelo académico curricular de la UAN?

¿Cómo influye el modelo académico curricular de la UAN en la conformación de sujetos en el espacio universitario?

¿Qué estructura y contenido debe tener el modelo curricular en el espacio universitario de la UAN para que contribuya a la formación de sujetos?

¿Qué modificaciones al modelo curricular pueden contribuir a la conformación de sujetos en el espacio universitario de la UAN?

Objetivos:

Objetivo general

Contribuir a que el modelo académico y curricular de la UAN tribute a la conformación de procesos que configuren la formación de sujetos en el espacio universitario.

Específicos:

Fundamentar teóricamente la existencia de procesos que permitan la formación de sujetos en el espacio universitario de la UAN

Fundamentar teóricamente y caracterizar el espacio universitario de la UAN.

Valorar el modelo académico curricular de la UAN y el plan de estudios de la Lic. En Ciencias de la Educación en función de la formación de sujetos.

Proponer un rediseño curricular en la Lic. en Ciencias de la Educación que tribute a la formación de sujetos en el espacio universitario de la UAN

Métodos

El presente estudio se aborda desde el paradigma cualitativo, con un enfoque de tipo interpretativo. El paradigma interpretativo resuelve de mejor manera el objeto de estudio porque concibe a la realidad como múltiple, intangible y holística, además plantea un acercamiento de manera pertinente a la comprensión de relaciones

internas, que es básico para el estudio de la cultura, los procesos de socialización y los procesos de identidad que tiene que ver con la especificidad de sentido que cada grupo o sujeto le puede dar a través de sus prácticas y sus planteamientos discursivos.

Se emplean como métodos teóricos el analítico - sintético, inductivo - deductivo, para el estudio de las principales tendencias sobre los modelos académico- curriculares, así como para el análisis de la experiencia acumulada sobre el espacio universitario, los procesos de socialización y la formación de sujetos.

El método histórico – Dado que la finalidad del acto interpretativo es la comprensión la cual tiene como intermediario o medio principal la contextualización. En la determinación de la esencia y tendencias en el desarrollo y evolución del diseño curricular en la Educación Superior, UAN y en la Lic. en Ciencias de la Educación. El enfoque sistémico que habrá de servir de orientación general para el diseño y la fundamentación de una estrategia educativa a través del plan de estudios de la Lic. en Ciencias de la educación con una perspectiva interdisciplinaria. Permitiendo la modelación del diseño curricular mediante la especificación de los componentes que intervienen en su elaboración, así como las relaciones entre ellos, determinando por un lado, la estructura y la jerarquía de cada componente en el modelo y por otro, su funcionamiento.

Técnicas de investigación aplicadas

Investigación documental, análisis del discurso (análisis de texto)

Entrevistas, encuestas,

Estudios de pertinencia: fuentes curriculares (Docentes, Estudiantes de cuarto grado, Egresados, empleadores)

Análisis de los resultados a partir de la técnica de expertos

Aporte teórico:

Formulación de los conceptos espacio universitario, Procesos de socialización, formación de sujetos en el espacio de la UAN como expresión local del papel de la Universidad en la formación de sujetos.

Aporte práctico:

La tesis contribuirá a que el modelo Académico Curricular de la UAN a través del plan de estudios de la Lic. en Ciencias de la Educación contribuya en mayor medida a la formación de sujetos en el espacio universitario de la UAN.

RESULTADOS O APORTACIONES

Triángulo de la diferencia

Evidentemente, las orientaciones enunciadas tendrían que ser válidas para cualquiera de los niveles educativos en una sociedad, desde la educación pre-escolar hasta el nivel superior. Pero en lo que aquí nos ocupa de forma principal –la educación superior-, estos tendrían que ser rasgos hechos conscientes y reflexivos

por toda la comunidad escolar, lo que implicaría que fueran resultado de una construcción dialógica, argumentativa, que problematizara la realidad social en forma sistemática y permanente, y que emanara de una relación lo más democrática posible entre los distintos agentes implicados dentro y fuera de los planteles universitarios.

Así pues, promover a través de la escuela el equilibrio entre los tres principios expuestos, habrá de potenciarlos recíprocamente, y evitará que el predominio de alguno(s) de ellos en detrimento del o los restantes, provoque en nuestras sociedades retraimientos fundamentalistas que desemboquen en la negación radical del otro, en cultos desenfrenados por el consumo y el placer sin horizonte de futuro, o en formas ascéticas de escapismo intramundano. La escuela dejaría entonces de ser una institución en el sentido clásico del término –como agente de socialización, vista como reproducción–, para convertirse en un espacio de reinención abierta, dialógica, creativa y permanente de la relación sociedad-individuo.

Sobre el espacio universitario.

Para Herrera (2010) una primera mirada de lo que se entiende por espacio pedagógico connota una lectura muy sesgada, marcadamente economicista y eficientista que da cuenta de un espacio donde se vacía la acción escolar, espacio matemático, externo, objetivable, cuantificable, susceptible de ser analizado como espacio posibilitador de la praxis educativa u obstaculizador de la misma. Sin embargo, emerge un discurso muy recurrente en cuanto a lo que se dice y se supone espacio pedagógico: la escuela, entendida como el contenedor del acto educativo pensado como espacio para la enseñanza, como espacio moldeado desde una intencionalidad pedagógica, como el ambiente desde el cual se posibilita el proceso de formación del ser humano.

Lo educativo es una categoría imprescindible para la fundamentación teórica y caracterización del espacio universitario ya que se configura como una noción central al reconocerla como un campo problemático y complejo que se representa por una pluralidad de significados.

Lo educativo se inscribe en múltiples contextos, y por ende en múltiples espacios de socialización: como la reunión familiar o con el grupo de amigos, la iglesia, las juntas ejidales en la comunidad, las rutinas escolares, el verano de investigación, las actividades de extensión y vinculación, las prácticas profesionales, el servicio social y las prácticas comunitarias entre tantas otras.

La pedagogía como ciencia generadora de sentidos nos ayuda a develar lo educativo, por lo que valdría la pena si penetramos con esa mirada pedagógica del espacio, precisar a qué tipo de espacio aludimos, desde que escenarios concebimos lo pedagógico y por último como se pretende mirar pedagógicamente ese espacio. En el ámbito de la teoría política Gramsci (1976) nos legó lo educativo como espacios de prácticas formadoras de la consciencia. Al concebirla como práctica hegemónica que implica una dirección intelectual y moral.

Freire (1985, 1993) señalo que las prácticas educativas no son exclusivas del ámbito escolar si no que se desarrollan en todo el entramado social y nos aportó que la educación es praxis, reflexión y acción para transformar el mundo.

Adriana Puigros(198cuatro,1995) cuestiona el concepto funcionalista de la educación dado los reduccionismos en procesos y prácticas que se desarrollan en el sistema escolar y otros medios de educación sistemática y nos señala que la educación es un campo de lucha que se expresa en todas las prácticas sociales.

Ruiz (2009) señala que en un sentido amplio, lo educativo implica el reconocimiento de los diversos espacios sociales productores de significado pedagógico que conviven o coexisten con la institución escolar y su cultura, y que ampliar la mirada de lo educativo significa dar cuenta de procesos mediante los cuales los sujetos luchan y se manifiestan como resultado de articulaciones político-pedagógicas.

Herrera argumenta que “emerge una pluralidad de sentidos cuando se aborda la problemática del espacio pedagógico. Éste se lee como espacio proxémico, como emplazamiento histórico-arqueológico que rastrea el vestigio de una acción pasada. Como espacio de formas y relieves, es espacio físico, arquitectónico, geográfico y ambiental; y como espacio intencionado, es espacio social, institucional, disciplinario y virtual. (Herrera, 2010,P.10)

La Universidad es una institución educativa por excelencia; generadora de múltiples procesos y promotora de una infinidad de funciones sustantivas y adjetiva, es participe y productora de sentidos, pedagógicos, éticos, políticos, culturales y de muchos otros tipos los cuales juegan un papel central en la formación y constitución de sujetos en una infinidad de contextos y por ende de espacios sociales. Para Ruiz estos últimos operan a manera de archipiélago educativo

Señala al respecto que esta noción nos permite dar cuenta de los múltiples espacios de formación del sujeto popular. –aunque por extensión de esta exposición no se hará el abordaje de esta categoría de análisis- para más información consultar Laclau (1980) (2005) Hall (198cuatro) García Canclini (1982) Puigros y Ruiz (1998) (2005) interesante por el sentido de lo popular en la educación y las experiencias educativas ante el surgimiento de los nuevos movimientos sociales en A.L y México. Estos espacios no son independientes, no son fijos, se construyen de acuerdo con el tipo de movimiento que opera al nivel de la micropolítica. En ellos se desplazan sentidos y saberes pedagógicos y de otro tipo en torno a la participación, la solidaridad, la igualdad y la democracia.

Cada uno de los espacios sociales (las islas del archipiélago), si bien conservan su especificidad, no son independientes entre sí. Los sujetos populares se movilizan de un espacio a otro e incorporan y asumen su rasgo de identidad correspondiente. De este modo, la noción de rchipiélago educativo posibilita observar y documentar la producción de saberes en los espacios de participación y organización populares.

Si extrapolamos esta construcción antes expuesta al espacio Universitario, podemos referir que la riqueza en la construcción y devenir sujetos radica en la articulación de la multiplicidad de relaciones entre el modelo curricular y los procesos de socialización que contribuyen en la formación de sujetos.

El espacio escolar ha sido mirado desde múltiples perspectivas; miradas que fijan su intencionalidad en la espacialidad física como emplazamiento territorial, en la construcción arquitectónica, en intencionalidades intersubjetivas a partir de las cuales nacen relaciones de poder institucionalizado, o por reformas educativas pensadas desde el Campo de Recontextualización Oficial, que impactan la escuela con pretensiones de diverso orden, desde trazar criterios de eficacia y eficiencia en la esfera de lo pedagógico, lo educativo o en relación al uso racional de los espacios escolares.

El espacio físico que se asume como espacio pedagógico, fija su atención primordialmente en la instalación arquitectónica de la escuela, con el propósito de desarrollar estrategias para la organización de los espacios escolares, y la disposición de sus elementos. Según (LOUGHLIN y SUINA, 1982), se trata de tomar conciencia en precisar como el espacio del aula puede disponerse para producir un acontecimiento significativo de aprendizaje; como también, la manera como se disponen los materiales para generar unas conductas afirmativas socialmente avaladas. El espacio escolar es entendido como espacio pedagógico, en el cual se vierte una importante parte del proyecto de formación ciudadana, al configurarse como lugar de encuentro, cuyo entorno se construye activamente por todos los miembros del grupo al que acoge, viéndose en él reflejadas sus peculiaridades y su propia identidad.

Con todos estos rasgos surge la propuesta de definir el espacio universitario, en la UAN como: un espacio educativo complejo con una intencionalidad articulada a los procesos de transformación social a nivel micro con impacto a nivel Macro, resultado del reconocimiento de los aprendizajes y los procesos de identidades en el ámbito de lo individual, generados en procesos colectivos y contextos específicos, así como de prácticas y vínculos socio-culturales que no solo se materializan en el campus universitario, a través de su espacio físico o áulico como posibilidad de concreción curricular; si no que trasciende en la posibilidad de construir archipiélagos que produzcan saberes y procesos de formación de sujetos capaces de transformar su realidad conscientes de los procesos de construcción de hegemonía, poder y decisión.

BIBLIOGRAFÍA

Althusser, 1988, Ideología y aparatos ideológicos del estado, Nueva Visión, París.
Habermas, J. (1987). Teoría de la Acción Comunicativa vols. I y II. Taurus, Madrid.

Herrera, Emanuel. (2010). Una mirada pedagógica del espacio. Universidad San Buenaventura. Medellín, Colombia.

Morin Edgar. (1999). Siete saberes necesarios para la educación del futuro. UNESCO, París , Francia.

Touraine, Alain, 1992, Critique de la modernité, Fayard, París.

Universidad Autónoma de Nayarit, 2000, Documento Rector para la reforma académica de la Universidad Autónoma de Nayarit, Nayarit, México.

Wieviorka, Michel, 2001, La différence, Balland, París.

ⁱ El *Diccionario de la lengua española* es la obra de referencia de la Academia. La última edición es la 23ª, publicada en octubre de 2014.

ⁱⁱ Ponencia “La Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior y sus propuestas para el estudio de la deserción y la retención”, presentada en el *Foro internacional sobre permanencia estudiantil en educación superior*, en Bogotá, 2009.