

Modelos Educativos: ¿Cómo ir en otra dirección?

MODELOS EDUCATIVOS ALTERNATIVOS

Compiladores

María del Refugio Navarro Hernández / Arturo Murillo Beltrán



Tomo 3



Internacional

Modelos educativos alternativos

Tomo 3

Título de la Colección:
Modelos Educativos: ¿cómo ir en otra dirección?

Directora de la Colección:
M.E.S. Patricia Ramírez

Compiladores del Volumen:
Dra. María del Refugio Navarro Hernández
Dr. Arturo Murillo Beltrán

Responsable de diseño:
L.C.M. Vianey Carolina Casillas Vázquez

Primera Edición:
Enero de 2016

Derechos reservados conforme a la ley © Universidad
Autónoma de Nayarit Ciudad de la Cultura Amado
Nervo S/N C.P.: 63155, Tepic, Nayarit, México.
Teléfono: (311) 211 8800

ISBN Obra Completa: 978-607-7868-90-3

ISBN Volumen: 978-607-7868-94-1

Impreso y hecho en México

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NAYARIT

Comité Editorial

Presidente:

C.P. Juan López Salazar
Rector

Vocales:

Dr. Cecilio Oswaldo Flores Soto
Secretario General

Mtro. Jorge Ignacio Peña González
Secretario de Docencia

Lic. José Ricardo Chávez González
Secretario de Educación Media Superior

Dr. Rubén Bugarín Montoya
Secretario de Investigación y Posgrado

Ing. Arturo Sánchez Valdés
Secretario de Servicios Académicos

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

Lic. Edgar Raymundo González Sandoval
Secretario de Vinculación y Extensión

M.C. Sara Bertha Lara Castañeda Dirección Editorial

ÍNDICE

<u>Presentación</u>	5
<u>Estudio bibliométrico de tesis en un posgrado de Psicología y Educación</u> (<i>Rocío Adela Andrade Cázares y Sara Miriam González Ramírez</i>)....	6
<u>Evaluación y actualización de programas de estudio. Propuesta para mejorar los procesos curriculares</u> (<i>Amada Yolanda Sáenz Aquiar, Julio César Rivera García, Perla Lucero Carrillo López</i>).....	19
<u>Análisis y pertinencia de la formación de agentes educativos en la educación inicial en México</u> (<i>Teresa de Jesús Ramos Murillo, Blanca Lía Parada Padilla, Teresa Aidé Iniesta Ramírez</i>).....	29
<u>Tutoría: estrategia para la atención en Educación Básica Secundaria</u> (<i>Simón Rodríguez Rodríguez</i>).....	38
<u>Formación de los cuerpos directivos de las universidades: una tarea impostergable</u> (<i>Efraín Mejía Cazapa</i>).....	46
<u>Encuentros y desencuentros entre la oferta educativa en modalidad virtual y las expectativas de los aspirantes al nivel de licenciatura</u> (<i>María Isabel Enciso Ávila, José Alfredo Flores Grimaldo, Eduardo González Álvarez</i>).....	60
<u>El mejoramiento de la autonomía desde la integración de procesos curriculares en educación superior</u> (<i>Anselmo Álvarez Arredondo, Flérida Moreno Alcaraz y María Guadalupe Leyva Cruz</i>).....	70
<u>La política de la identidad universitaria vista desde las autoridades unitarias: el antes y después de la Reforma Académica de 2003 en la UAN</u> (<i>Nadía Grisell De Jesús Espinoza, Enoc Maldonado Camacho, José Israel Ibáñez Andrade</i>).....	82

PRESENTACIÓN

Cumpliendo una vez con su responsabilidad de difundir los resultados de la investigación relacionados con las problemáticas sociales y educativas, así como con la práctica de la docencia y de la extensión de la cultura y los servicios, la Universidad Autónoma de Nayarit auspicia la edición de la segunda colección de libros electrónicos que recopilan resultados de investigación y reflexiones teóricas de docentes, investigadores y estudiantes de la propia Universidad, de Instituciones de Educación Superior de otros estados del país e incluso, de otras IES del mundo, quienes participaron además en el 10° Congreso de Investigación Educativa.

Los programas académicos de Licenciatura en Ciencias de la Educación (CEPPE) y Maestría en Educación (Fomix-PNPC-Conacyt) del Área de Ciencias Sociales y Humanidades, promovieron la publicación de la colección denominada "**Modelos Educativos: ¿cómo ir en otra dirección?**", de la cual se desprende el libro "**Modelos Educativos Alternativos. Tomo 3**", que corresponde al **Volumen IV** de la colección, donde se abordan diversas temáticas tales como: la formación de cuerpos directivos de las universidades, tutoría para la Educación Básica Secundaria, modelos pedagógicos alternativos, modalidad virtual, identidad universitaria, así como un estudio bibliométrico de tesis de posgrado.

Se pretende, con las colaboraciones que forman parte de esta colección, contribuir a:

- Discutir las condiciones actuales de los modelos educativos en los tipos y niveles de educación, analizando todas las condicionantes involucradas;
- Reconocer que es posible ir en otra dirección a los parámetros establecidos por la política educativa vigente.

Se pone también en manos -y a consideración- de nuestros estudiantes y colegas, en las IES del país y del extranjero, la posibilidad de retomar algunas ideas, tópicos de discusión, hipótesis, conclusiones o preguntas aquí planteadas, para contribuir a enriquecer el debate permanente sobre los modelos educativos en que se mueve la formación de niños, jóvenes y adultos en el mundo.

La Universidad Autónoma de Nayarit agradece a la Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS), Universidad de Guadalajara (UdG), Comité para la Evaluación de Programas de Pedagogía y Educación (CEPPE), Universidad de Colima (UC), Red Mexicana de Investigadores de la Investigación Educativa (REDMIIE), Universidad de Guanajuato (UG), Universidad de Pamplona Colombia (UPC), Instituto Pedagógico de Estudios de Posgrado (IPEP), Universidad de la Serena Chile (USCH), Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC) y en especial agradecimiento a todos los ponentes, conferencistas y asistentes que hicieron posible con sus aportaciones, esta edición.

Estudio bibliométrico de tesis en un posgrado de Psicología y Educación

Rocío Adela Andrade Cázares
Sara Miriam González Ramírez

Introducción

La presente investigación se lleva a cabo en el Doctorado en Psicología y Educación de la Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ), el programa tiene 150 créditos y una duración de cuatro semestres, al momento cuenta con cuatro generaciones de egresados. Su estructura curricular se describe de la siguiente manera:

150 créditos del plan de estudios del doctorado que se cubrirán de la siguiente manera, 100 créditos al cumplir el 100% del plan de estudios y 50 créditos por conclusión, presentación y defensa de la tesis doctoral.

Estos 100 créditos se distribuirán armónicamente en dos seminarios de formación general y cuatro seminarios de formación especializada, cada cual con 10 créditos, en total 60. En cuatro espacios para la configuración de la tesis doctoral, 10 créditos por semestre en total 40 créditos.

El doctorado tiene dos áreas del saber humanístico, una en psicología, la otra en educación, la primer área con cuatro líneas de investigación (psicoanalítica, psicología social, psicología del desarrollo y del aprendizaje, psicología de las organizaciones). El área del doctorado en educación con una línea de investigación en educación.

El doctorado es tutorial [...], el comité tutorial será un organismo académico en apoyo a la orientación educativa, ética, científica de los doctorandos para orientar y diseñar estrategias de apoyo en la configuración de su investigación-tesis [...], el comité estará integrado por un tutor [...], un director de tesis [...] y un asesor. (Acta de sesión ordinaria, H. Consejo Universitario, 28 de agosto 2003)

El programa de doctorado en psicología y educación, en la actualidad se encuentra en proceso de evaluación curricular, de acuerdo a los datos que se consiguieron en archivos, se han formado cuatro generaciones con este doctorado: 1ª Generación: 2004-2006, 2ª. Generación: 2007-2009, 3ª. Generación: 2010-2011 y 4ª. Generación: 2011-2012. En el Doctorado en Psicología y Educación, se manejan dos áreas del saber: La psicológica y la educativa, en la primera se encuentran articulados los distintos ámbitos de la Psicología (Psicoanalítico, Psicología de las organizaciones -laboral-, y Psicología educativa y del Desarrollo), y en la educativa, con diferentes temáticas de abordaje como: educación científica; filosofía e historia de la educación;

antropología, sociología y educación; economía, política y educación; ética, estética y educación; pedagogía, didáctica y currículum.

Los únicos espacios curriculares en donde confluyen todos los estudiantes durante el doctorado son dos seminarios de orden general: 1. Filosofía o teoría de la ciencia, y 2. Tendencias contemporáneas de teoría social. Los demás seminarios dependen de las líneas de investigación, el estudiante elige una de esas líneas y cada una de éstas ofrece los seminarios especializados que considera oportunos en función de los proyectos de investigación que se desarrollan, y los seminarios de Investigación tesis doctoral, se hacen directamente con el director de tesis y se reúnen bimestralmente con los comités tutoriales para su retroalimentación de avances.

Sustentación

Un apoyo teórico importante para el presente trabajo, son los aportes que se hacen desde el tema de la formación para la investigación, mismo que es abordado por Moreno (2011), quien hace énfasis en los aciertos y desaciertos de como las prácticas actuales en las actividades científicas contribuyen simultáneamente a potenciar o limitar la formación de investigadores. Todo nivel universitario considera relevante y pertinente la investigación y la formación de investigadores, sin embargo, aparecen grandes o pequeñas contradicciones u omisiones no solo en el discurso universitario, sino también en las formas concretas con las que se pretende consolidar la investigación en las instituciones educativas.

De acuerdo con Moreno (s.f.), la formación *para* la investigación es un proceso que implica prácticas y la participación de actores diversos, en la que la intervención de los formadores se concreta en una actividad no solo académica sino que consiste en promover y facilitar el acceso a los conocimientos, desarrollo de habilidades, hábitos y actitudes que demanda la realización de aquella práctica denominada investigación.

La formación *para* la investigación, es la que adquieren quienes obtienen una formación para realizar su desempeño como investigador, a diferencia de la formación *en* investigación, que consiste en dotar de herramientas de investigación que ayudan a resolver problemas prácticos de la realidad educativa, no así, a desarrollar una labor como investigador educativo. De acuerdo con lo que destaca Moreno (s.f.), la formación *para* la investigación es la preparación de personas que pretenden dedicarse profesionalmente a la investigación, destacando su formación para la generación de nuevos conocimientos.

Siguiendo ese punto, nos encaminamos a que dicha formación deberá estar sostenida por un programa doctoral y por un plan de estudios, donde tanto el perfil de ingreso y de egreso potencialicen obtener resultados para desempeñarse como investigadores profesionales, en donde se tiene como apoyo al proceso de formación

los seminarios generales, especializados y los seminarios de investigación tesis doctoral, en donde se trabaja de manera directa con el Director de tesis y con el aval de los comités tutoriales. Si a esto le agregamos un proceso de tutoría efectivo, el tutorado encontrará mayores y mejores formas de relacionar su formación con un producto final, como lo es su tesis doctoral.

Otro trabajo que aporta al campo de conocimiento de la formación *para* la investigación, es el de Torres (2011), el cual se enmarca en los procesos de desarrollo de la tutoría en un doctorado en educación y su vinculación con la construcción del *habitus* científico de los doctorantes, en éste hace énfasis en el proceso de socialización académica del oficio del investigador educativo y en la relación de tutoría (de forma individual y cara a cara), en donde se promueve el desarrollo del *habitus* científico en los estudiantes, así como la interiorización de disposiciones académicas para el riguroso ejercicio de la práctica de investigador educativo, a través de favorecer procesos de construcción de conocimiento, búsqueda y evaluación de sus soluciones, así como la utilización de un rigor científico.

En referencia a los procesos de tutoría en los posgrados, y propiamente en el doctorado, Torres (2012), señala que, si bien la relación de tutoría se desarrolla de manera asociada a la interlocución *uno a uno* y *cara a cara* entre tutor y tutorado, ésta se mueve de manera progresiva hacia una especie de relación semi-colegio de discusión, representado por la figura académica del *comité tutorial*, integrado la mayoría de las veces por el investigador-tutor y dos investigadores lectores.

Otro de los espacios privilegiados para la formación para la investigación, son los *coloquios de investigación*, los cuales son espacios donde los estudiantes presentan sus avances semestralmente y en donde los investigadores con experiencia les dan sus comentarios, así como el tutor de tesis y los compañeros del programa doctoral, la principal función de los coloquios es familiarizar al doctorando con las críticas a su trabajo y con la defensa del mismo, como una manera de enriquecer su labor investigativa.

Para poder investigar y decirse investigador, primero debe pasarse por un proceso de formación el cual “habilita en la práctica y en el oficio de hacer investigación” y propiamente para ello, se requiere cursar un posgrado orientado a la investigación o un doctorado que forme para el desarrollo de la investigación como una práctica profesionalizada. Aunque no desconocemos la idea de que la formación para la investigación, puede darse en la práctica misma, bajo la tutoría (tutela) de un investigador experto, como una formación al estilo artesanal, “aprender haciendo” en la práctica misma.

Una teoría importante para analizar los procesos de formación en investigación, es la teoría del campo simbólico de Bourdieu (2001), dado que el campo científico se caracteriza como un espacio de lucha y de fuerzas, que se mueven para conservar o transformar el campo científico, en donde los agentes de la investigación (investigadores educativos y sujetos en formación, en este caso los doctorandos),

tienen espacios en donde se mueven y desarrollan (aulas, centros de investigaciones, la práctica clínica, etc.), en el que ponen en juego una serie de fuerzas simbólicas, donde el capital científico juega un papel importante que determina la producción y las prácticas de los científicos.

La teoría del campo de Bourdieu, es importante porque nos ayuda a analizar la construcción del campo científico, en el contexto de la facultad de psicología de la UAQ, desde la configuración de los Cuerpos Académicos, grupos de investigación y de los temas de investigación (que se ubican dentro de líneas de generación y aplicación del conocimiento), de los métodos de investigación que son comúnmente más trabajados, y de las tradiciones de investigación que se han ido conformando y fortaleciendo con el paso del tiempo, mismas que le han dado identidad a la investigación que se realiza en la UAQ en el área de educación y de la psicología en sus diferentes áreas como la educativa, social, laboral y clínica.

Otro concepto importante que retomamos de Bourdieu (2001), es la noción de *habitus* científico, el cual hace alusión al oficio de ser investigador, al sentido práctico que se usa para el abordaje de los problemas y para la forma de tratarlos, se hace referencia a una serie de disposiciones duraderas que permiten a quien ha entendido las reglas y las prácticas de un campo científico, orientarse bajo los principios de científicidad, percibir y apreciar las reglas del campo y ponerlas en práctica, es decir, tiene que ver con formas de pensamiento, con las formas de ser y de valorar, las cuales se viven y se asumen desde una visión introyectada del campo científico.

Método de investigación: la bibliometría

Para el análisis de las tesis doctorales, se usó la bibliometría, la cual de acuerdo con Jiménez (2004, citado en Vázquez, Meza y Cordero, 2011), permite observar sobre qué investigan los científicos, describiendo la actividad de los investigadores de forma individual y de los centros de investigación además de las innovaciones o tendencias de sus estudios en una disciplina determinada, así como también posibilita identificar las tendencias generales que existen en la elaboración de tesis en una comunidad educativa, la cual asume formas de hacer ciencia, tradiciones disciplinares, autores representativos y la priorización de ciertos métodos de investigación, así como formas de pensar y de hacer ciencia en cada una de las diferentes opciones terminales que se enmarcan dentro de la estructura curricular del doctorado en Psicología y Educación.

Dado que la bibliometría es parte central en el análisis de los procesos de investigación, la cual nos ayuda a dar cuenta de los *habitus* de una comunidad científica que se aglutina alrededor del programa de doctorado, el cual está marcado por el psicoanálisis como eje central de la línea psicoanalítica, misma que es predominante en el número de tesis doctorales, así como en el caso de la línea

educación, las tesis son generalmente de corte cualitativo con visiones críticas, reflexivas de la educación.

Contexto de investigación

El *Doctorado en Psicología y Educación* dio inicio en el año 2004, ha formado cuatro generaciones de doctorantes, de los cuales se tiene una producción de 27 tesis doctorales, de las cuales se retoman 26 para su análisis, dado que una tesis no se pudo ubicar en los archivos por no estar aún catalogada. En este momento, el doctorado se encuentra en proceso de evaluación curricular, por lo cual no hay alumnos inscritos y se está en espera de abrir la oferta para el 2015, con un plan de estudios actualizado y reestructurado, en donde se ha discutido sobre la posibilidad de separar los campos del conocimiento y hacer un doctorado en educación y otro en psicología.

Objetivo de investigación

Realizar un estudio bibliométrico de las tesis de Doctorado en Psicología y Educación de la Universidad Autónoma de Querétaro, para detectar aspectos que permitan dar cuenta de la forma en que se lleva a cabo la producción investigativa por parte de los doctorantes en sus tesis.

Preguntas de investigación

¿Cuáles son las características que presentan las tesis del Doctorado en Psicología y Educación de la Universidad Autónoma de Querétaro?

¿Cuáles son los aspectos que caracterizan a la producción investigativa de los doctorantes en Psicología y Educación de la Universidad Autónoma de Querétaro?

Resultados

En cuanto a las entrevistas realizadas se rescatan algunos extractos para dar una idea de lo que nos plantean las egresadas del Doctorado en Psicología y Educación (una de ellas está en proceso de culminar la tesis y la otra entrevistada ya obtuvo su grado como doctora).

En cuanto a cómo había sido la experiencia de cursar el doctorado, la informante 1 nos dice:

Pues fue una experiencia gratificadora, yo tenía como una noción de lo que era el doctorado al entrar, y esta noción implicaba que era un doctorado como... muy abierto, demasiado flexible, que te permitía a ti hacer tu construcción de los seminarios.... (cita.1. 00:20-00:48)

Con relación a la tutoría de tesis, la entrevistada 1 da su opinión y dice estar muy contenta en ese proceso de tutoría, dado que ella pidió que se le asignara al experto que maneja su tema de tesis y se le buscó al doctor que manejaba dichos temas:

Ah, pues fue muy bueno, por ejemplo eso me gustó mucho del programa, que tenía planteado curricularmente, las asesorías de tesis con tiempos, días y todo y producción, entonces, el director de tesis que yo elegí, es un director de tesis de la UNAM, cuestión que también me gustó muchísimo, porque yo no quería estudiar el doctorado para que me asignaran el director de tesis que tuviera la plantilla docente de la universidad, porque, pues por que las temáticas de tesis son distintas y tú tienes que buscar al especialista, porque en el doctorado de lo que se trata es de construir nuevo conocimiento, entonces si hay posibilidad de haber traído al especialista no, y el plan de estudios lo permitía para mí fue muy, muy bueno. (Cita. 2. 3:30-4:22)

En cuanto al por qué no se había graduado aún, se le cuestionó a la profesora y contestó lo siguiente:

Bueno pues estoy en el momento ahorita de sentarme a terminar de escribir la mitad de la tesis, ya aplique, tengo todo el trabajo y este y no me titule porque, en primera, nunca pedí permiso, nunca pedí descarga, siempre estudie el doctorado y elabore mi tesis trabajando.... Que eso la verdad, pues no me permitió avanzar de la manera como yo quisiera, y en el 2011 que ya tenía todo listo para aplicar y trabajar tuve problemas de salud, en los cuales me prohibieron estrictamente estar frente a la computadora y escribir, entonces eso la verdad si me deprimió mucho...(cita.6. 9:19.206-10:25.028)

A la entrevistada 2, se le preguntó acerca de las tesis desde el psicoanálisis (ella es una experta en psicoanálisis), que era lo que podría plantearse como método para hacer una tesis acorde a tal teoría, y nos dice:

Puedes abordar la teoría, puedes hacer hermenéutica, puedes hacer teoría psicoanalítica, revisiones de conceptos, es lo que le llamamos nosotros dialogar con los textos hacer cruce de autores, eso lo hacemos mucho. (Cita.2. 13:42.615-14:03.750).

Es una forma de trabajo en psicoanálisis que se llama fábrica de caso/casos en fabricación, puedes tomar los testimonios y hacer a partir una lectura psicoanalítica, pero tu lectura no debe de ser de interpretación,

es decir, la lectura va a quedar inconclusa, porque si los testimonios van a estar inconclusos, no puedes inventar algo que no está [...]

Fábrica de caso, la mía quedo, como fábrica de caso/caso en fabricación, tomas los testimonios publicados, porque yo tuve la fortuna que si estaban publicados, imagínate que me interesara el caso y que no estaba publicado me muero, no hubiera podido hacerlo. (Cita 5. 27:46-29:00)

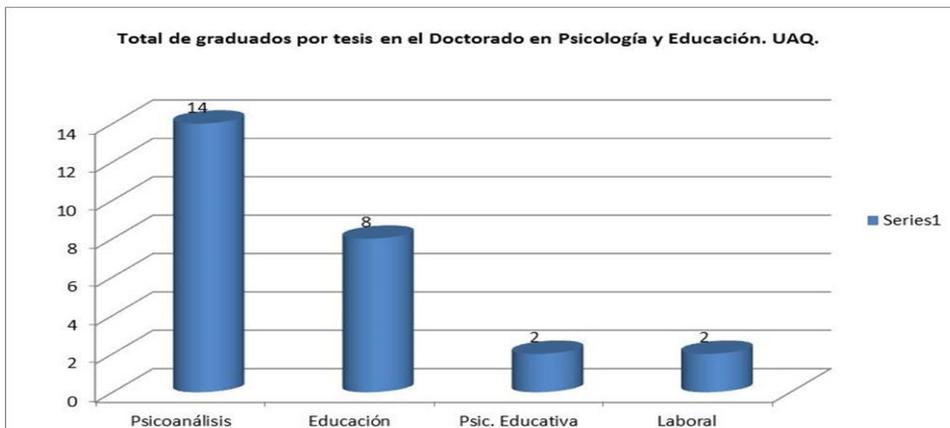
Como se puede ver la experiencia es distinta, depende de cada línea de investigación, las tesis van tomando particularidades, en el caso de psicoanálisis se consideró conveniente hacer la consulta para tratar de entender el tipo de tesis que revisamos, y es entonces que nos explican cómo se trabaja la investigación psicoanalítica.

Una ventaja que se tuvo en este doctorado es que los estudiantes podían elegir a su director de tesis, y en lo general optaban por los expertos en el tema, los cuales les iban acompañando en el desarrollo de la tesis, pero lo que se dijo en las entrevistas, fue que dos años no son suficientes para madurar ideas, y que se requiere más tiempo para ir avanzando en los estudios y la tesis, que se debería considerar ampliar la duración del mismo.

Pasando a otras cuestiones, algunos datos que se desprenden del análisis bibliométrico realizado a las tesis elaboradas por los alumnos que egresan del Doctorado de Psicología y Educación. Se revisaron un total de 26 tesis de las distintas líneas de especialización, laboral, educación, psicoanalítica y psicología educativa. En cada una de las tesis se detectaron particularidades de las cuales se indagaba el motivo de la procedencia del estudio, así como las razones que el egresado tuvo para estudiar dicho tema. Sin embargo, se recabó un consenso de las características de las tesis en su conjunto (se elaboró una base de datos) para así establecer conclusiones y propuestas hacia el doctorado.

La mayoría de los estudiantes se inclinan a especializarse en la línea psicoanalítica (ver gráfica 1), sin embargo, se detectó que éstos tienen una forma particular de realizar sus investigaciones y dentro de ellas se destaca la manera diversa de hacer la citación de los autores y referencias que enuncian, dado que especifican que el psicoanálisis requiere de características especiales para la citación de las obras de Freud y Lacan, por lo que requiere de especificaciones y precisiones, que dentro de la lógica planteada resultan oportunas.

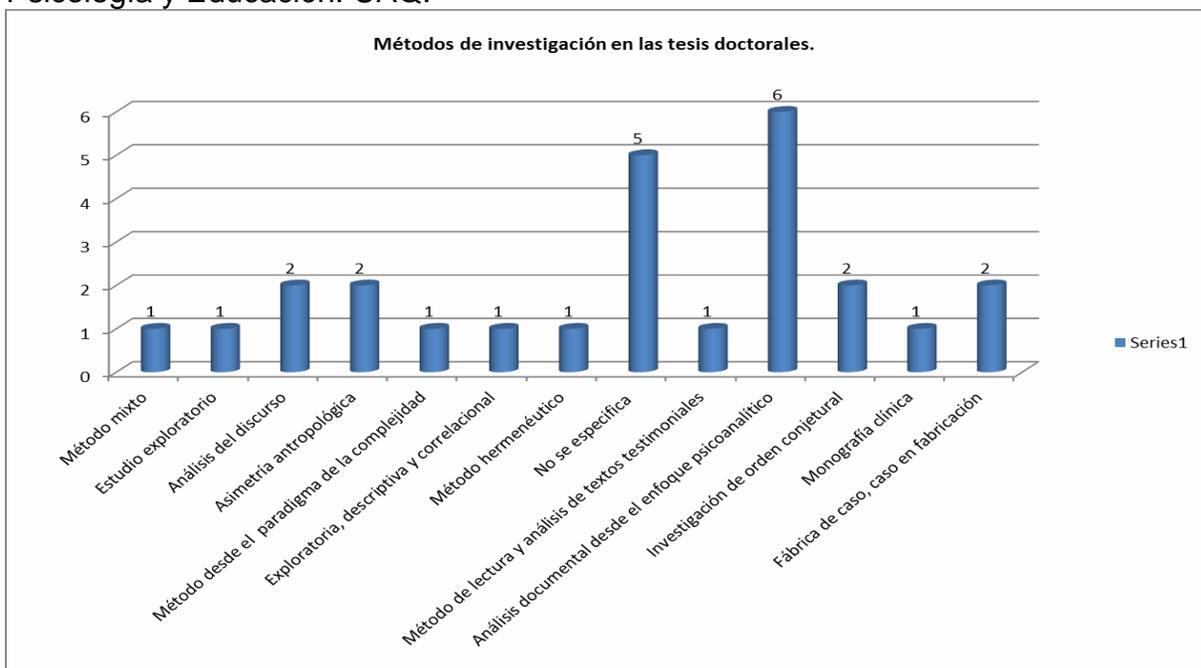
Gráfica 1. Distribución de graduados por línea de investigación.
Doctorado en Psicología y Educación. UAQ.



Fuente: elaboración propia

Como puede observarse en la gráfica 1, la mayor cantidad de titulados pertenecen a la línea de investigación psicoanalítica, misma que tiene una gran tradición en la facultad, y por ello, la cantidad de doctorantes que eligieron esa área y que culminaron su proceso de escritura y defensa de tesis. Seguida por la línea de Educación, en la cual se tiene un total de ocho graduados, dos más en la línea Laboral y otros dos en la línea de Psicología educativa y del desarrollo. Las líneas con mayor presencia son la Psicoanalítica y la de Educación, cuyas tesis también se distinguen por su fortaleza metodológica, caso contrario las de Psicología educativa y del desarrollo, y la Laboral, son las que demuestran mayores dificultades en el proceso metodológico de la tesis.

Gráfica 2. Métodos de investigación usados en las tesis por parte de los Doctores en Psicología y Educación. UAQ.



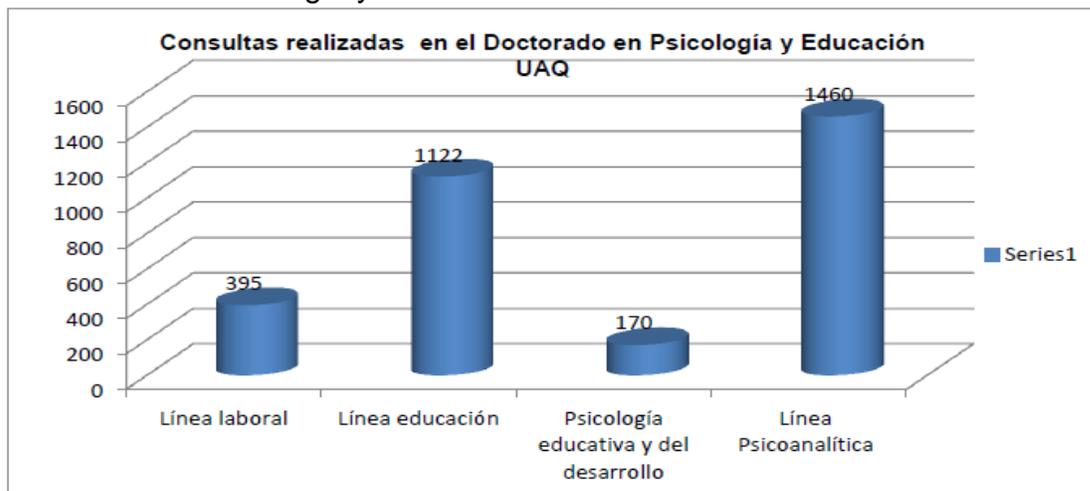
Fuente: elaboración propia

En cuanto al desarrollo de los métodos, éstos tienen mucho que ver con el Director de tesis y la manera en que va guiando al tesista, las que predominan en una misma línea de construcción metodológica son las tesis de psicoanálisis, las cuales consisten en un armado argumentativo-reflexivo bajo la lógica del psicoanálisis (6 tesis), con el método de fábrica de caso, caso en fabricación (dos tesis), de ahí en fuera hay tesis con el método de análisis del discurso (2 tesis), investigación de orden conjetural (2 tesis) y con asimetría antropológica (2 tesis), y otros métodos que sólo cuentan con una tesis.

En lo general se ven algunas deficiencias metodológicas en las tesis (hay cinco tesis que no especifican el método de investigación), se aprecia cierta laxitud en el uso de herramientas, sin una guía clara de cómo proceder en el desarrollo de la investigación, lo que demuestra o falta de dirección por parte de lo que refiere a las asesorías que brindan los directores de tesis, o insuficiencia de los seminarios de metodología o una combinación de ambas cosas, y con ello dificultad en el dominio de los métodos de investigación.

En cuanto al número de consultas realizadas por los doctorantes para fundamentar sus tesis, se encuentran los siguientes datos para cada una de las líneas de investigación:

Gráfica 3. Total de consultas realizadas para la fundamentación de las tesis. Doctorado en Psicología y Educación. UAQ.

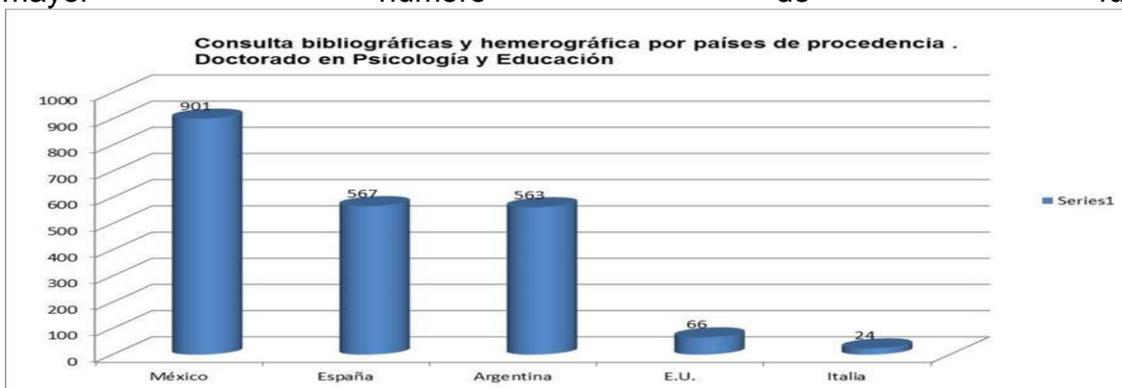


Fuente: elaboración propia

De acuerdo con el número total de referencias citadas por país, los cinco más leídos y citados son: México, España, Argentina, Estados Unidos e Italia, y en menor medida otros como Francia, Alemania, Colombia, entre otros, con lo cual podemos

darnos cuenta que los textos que predominan son en español, aunque también hay consultas en otros idiomas.

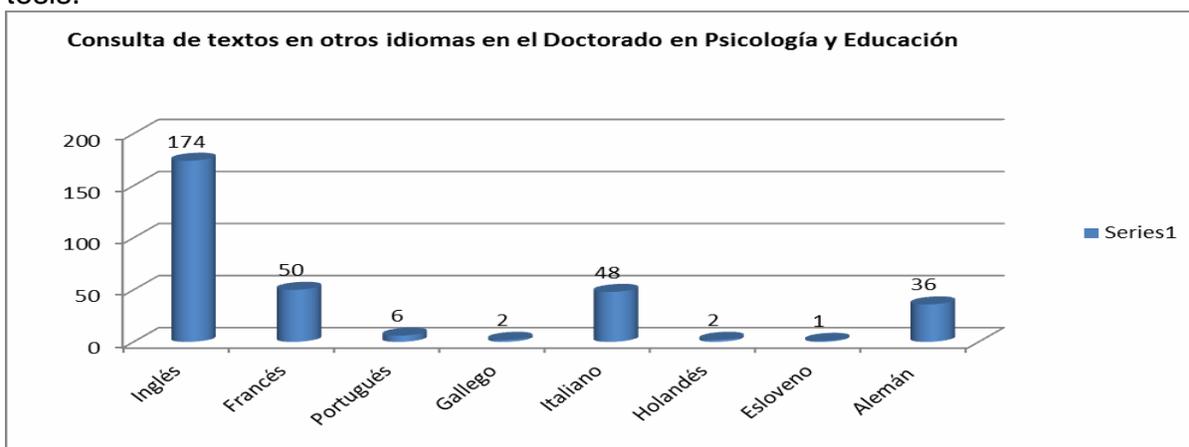
Gráfica 4. Consulta bibliográfica y hemerográfica de los países de procedencia con mayor número de fuentes.



Fuente: elaboración propia

En cuanto a los idiomas extranjeros más consultados para elaborar las tesis doctorales, predominan los textos en inglés, seguidos de los que están en francés, italiano y alemán. Los que tienen mayor fortaleza en el uso y consulta de textos en idiomas extranjeros son los del área psicoanalítica, que en su mayoría hacían lecturas de los textos en el idioma original evitando con ello las traducciones o malas interpretaciones, sin embargo, esta fortaleza de la línea psicoanalítica, no se ve tan fuerte en las otras líneas de investigación del doctorado como: laboral y psicología educativa.

Gráfica 5. Cantidad de textos consultados en otros idiomas para fundamentar las tesis.



Fuente: Elaboración propia

Como puede verse, el trabajo bibliométrico es arduo porque implica la revisión de las tesis doctorales, y lo que tratamos de hacer, es que la tesis nos aporte información acerca de su contenido, estructura, fortalezas, debilidades, por cuestión de espacio sólo se presentan algunos datos representativos, de lo que se encontró en la investigación y se guardan otros datos para irlos presentando en próximas publicaciones.

Conclusión

Como conclusión general respecto al doctorado en psicología y educación, se establece que dos años resultan insuficientes para elaborar una tesis con todos los requisitos y en las magnitudes de un Doctorado. Además que sería importante la división de los doctorados, ya que la facultad lo maneja de una forma muy ambigua y general “Doctorado en Psicología y Educación” esto impide que las temáticas no estén establecidas de manera que cubran ambas áreas, el egresado no cuenta con los estudios de las dos ramas inmensas que se manejan, o son del área psicológica y ahí se encuentran sus saberes, o son del área de educación y lo prudente es separar dichas áreas de conocimiento y hacer dos doctorados que puedan cubrir con una profundidad mayor la disciplina de estudio.

En el caso del doctorado, se requiere mayor rigor metodológico, mayor conocimiento de los métodos de investigación y tener más control acerca de los procesos de dirección de tesis y comités tutoriales, se ve a través de los productos de investigación que existen debilidades en algunas tesis, así como dispersión entre quienes asesoran tesis doctorales, es importante ver a detalle que funciona y que no, para poder corregir y tomar acciones en cuanto a revisar los procesos de tutoría y plantear la obligatoriedad de coloquios, así como un mayor control de los procesos de dirección de tesis.

Finalmente es algo muy importante el acompañamiento y el apoyo del director de tesis, del comité tutorial, que realmente haya comité en la práctica, que el comité se reúna al menos una vez al semestre para llevar seguimiento del avance junto con el director de tesis, pero es este último quien tiene la responsabilidad de llevar un seguimiento cercano del tutorado, y de apoyarlo, guiarlo, orientarlo en el desarrollo de su formación en investigación o para la investigación.

Sugerencias

- Existe la necesidad de que los estudiantes que cursan el doctorado deben leer más textos en otros idiomas como italiano y francés, de igual forma la escasez en textos en idioma inglés, hace presente una necesidad de mayor dominio de las lenguas extranjeras.

- En cuestión de revistas y sitios web consultados, se manifestó poca interacción; por lo que se sugiere mejor aprovechamiento en las búsquedas de sitios especializados, ya que la UAQ te da las herramientas y no son utilizadas, y las bases de datos se vuelven un recurso que está a la espera de ser aprovechado, y esto es porque los estudiantes se limitan a lo que se tiene en la biblioteca, o los libros que ellos compran, pero no hacen en lo general búsquedas intensas de la producción del tema.
- También sería de gran importancia fortalecer los seminarios de tesis o como algunas instituciones le llaman: seminarios de producción investigativa, ya que el trabajo con el director de tesis tiene más que ver con los disciplinar y los temas que ellos desarrollan y no está muy enfocado en el área de metodología y esto impide que algunas de las investigaciones no vengan bien fundamentadas en el trabajo metodológico.

Bibliografía

- Bourdieu, P. (2001). *El oficio de científico. Ciencia de la ciencia y reflexividad*. Curso del Collège de France 2000-2001 (J. Jordá, Trans.). Barcelona, España: Anagrama.
- Jiménez, E. (2004). Análisis bibliométrico de tesis de pregrado de estudiantes venezolanos en el área educación: 1990-1999 [ElectronicVersion]. *Revista Iberoamericana de Educación*, 14. Consultado 6 julio 2013 de <http://www.rieoei.org/deloslectores/623Jimenez.PDF>
- Moreno, M. G. (2011). *La formación de investigadores como elemento para la consolidación de la investigación en la universidad*. *Revista de la educación superior*, XL (158), 60-78.
- Moreno, M. G. (s.f.). *Formar investigadores en el posgrado: una tarea compleja*. [ElectronicVersion]. Consultado el 20 de junio del 2013 from http://portalsej.jalisco.gob.mx/unidades-upn-ip/sites/portalsej.jalisco.gob.mx.unidades-upnip/files/conferencia_quadalupe_moreno.pdf
- Torres, J. C. (2011). *El papel de la tutoría en la formación de habitus científicos en estudiantes de doctorado en educación*. *Universidad de Guadalajara*, Guadalajara, Jalisco.
- Torres, J. C. (2012). Desigualdad educativa, jerarquías de poder y violencia simbólica en la formación de investigadores de la educación. *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*. UNAM-IIISUE-Universia, 3(8), 115-129.

Universidad Autónoma de Querétaro. Acta de sesión ordinaria, H. Consejo Universitario, 28 de agosto 2003.

Vázquez, M., Meza, M. y Cordero, G. (2011). *Una década de investigación en el instituto de investigación y desarrollo educativo: Análisis bibliométrico de las tesis de maestría en ciencias educativas (1998-2008)*. Universidad Autónoma de Baja California. [ElectronicVersion]. XI Congreso Nacional de Investigación Educativa / 11. Investigación de la Investigación Educativa / Ponencia, 15 http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_11/1291.pdf

Evaluación y actualización de programas de estudio. Propuesta para mejorar los procesos curriculares

Amada Yolanda Sáenz Aguiar
Julio César Rivera García
Perla Lucero Carrillo López

Introducción

La actualización de un proyecto curricular de nivel superior corresponde a la responsabilidad que tiene la institución educativa de responder a las necesidades contextuales, por lo que requiere considerar constantemente los cambios originados por la dinámica social que tienen como consecuencia el surgimiento de nuevas problemáticas no contempladas con anterioridad.

Esta actualización del plan de estudios es uno de los procesos formales del currículum y comprende actividades de planificación de los contenidos y las acciones que se llevarán a cabo durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Implica la consideración de los actores educativos que estarán involucrados en los procesos, el sistema administrativo y las necesidades del contexto.

Los procesos curriculares de actualización implican la revisión y modificación de los planes y programas de estudio; para garantizar la mejora de éstos se plantea la necesidad de realizar evaluaciones que favorezcan la recolección y el análisis de información pertinente que permita valorar los elementos fundamentales de los mismos, de manera que se identifiquen los puntos fuertes y aquellas áreas de oportunidad que requieran modificaciones de forma o transformaciones sustanciales.

La importancia del proyecto curricular radica en el hecho de que es éste donde se planifica el proceso educativo que se llevará a cabo y que permeará la formación del profesionista que será capaz de responder a ciertas problemáticas sociales identificadas. Es en el proyecto curricular donde se establecen las unidades de aprendizaje que compondrán el plan de estudios, así como los saberes y contenidos que son necesarios para lograr la unidad de competencia (propósito) de cada programa de estudios.

En la Universidad Autónoma de Nayarit, se considera al trabajo en comité curricular como algo fundamental para llevar a cabo procesos de actualización de programas académicos ya existentes y para el diseño de programas de nueva oferta, dado que es en éste (comité curricular) donde se conjuntan los saberes de los expertos disciplinares de la institución.

Durante el trabajo en comité curricular, el equipo de expertos disciplinares (docentes del programa que se está trabajando) se encarga de diseñar o rediseñar el plan de

estudios, con sus conocimientos sobre la disciplina medular del programa académico conforman los elementos del plan de estudios, tales como: propósito de formación, perfil de ingreso y egreso, mapa y espacios curriculares, estructura curricular y áreas complementarias (UAN, 2011). Una de las principales labores de los expertos disciplinares es la construcción de los programas de estudio de las unidades de aprendizaje del plan de estudios.

Sin embargo, los expertos disciplinares no cuentan con la formación requerida para el diseño curricular, es por ello que se recomienda la intervención de asesores curriculares, quienes se encargan de guiar la parte técnico-metodológica del proceso.

En el año 2011, la Universidad Autónoma de Nayarit (UAN) inició el Proceso de Actualización Curricular de todos los programas académicos de licenciatura de la institución (UANPAC), con la finalidad de fortalecer la pertinencia, congruencia, calidad y actualidad de los planes de estudio. Por lo anterior, las autoridades educativas de la Unidad Académica de Agricultura vieron la necesidad de realizar la revisión y actualización del proyecto curricular de Ingeniero Agrónomo, perteneciente al área de Ciencias Biológico Agropecuarias y Pesqueras de la Universidad Autónoma de Nayarit, de manera que éste sea un programa académico de calidad y respondiente a las circunstancias contextuales actuales.

Una de las principales acciones realizadas por la UAN que evidenció la necesidad de actualizar los planes de estudio fue la evaluación de la integración de los elementos mínimos requeridos para todos los proyectos curriculares a nivel licenciatura; sin embargo, esto no arrojó información sobre la congruencia interna del plan de estudios, por lo que se ha pensado en un instrumento de evaluación que contemple la congruencia entre las unidades de aprendizaje (propósito) y el perfil de egreso y, que a la vez, sea un instrumento técnico al momento de revisar y diseñar los programas de estudio, garantizando el logro en la formación de profesionistas.

Sustentación teórica

Los procesos curriculares de evaluación y actualización son la antesala de un proyecto social que se vuelve una “propuesta político-educativa”, y se caracterizan por ser un espacio de discusión y toma de decisiones que involucra la participación de múltiples actores sociales. La definición de currículum que Alicia de Alba propone resalta el fenómeno de negociación que ocurre durante el trabajo en comité curricular y que al final se consolida en un plan de estudios organizado y estructurado de acuerdo con la visión predominante: “Por **currículum** se entiende a la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos, y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía” (De Alba, 1991a, p.38 y 39).

El currículum formal (organización de elementos) corresponde a la etapa de estructuración curricular que involucra la toma de decisiones en los consejos técnicos de las instituciones educativas, los consejos universitarios, las academias y los comités curriculares y de evaluación (De Alba, 1991, p.61). En otras palabras, son los docentes universitarios los que se encargan de construir el currículum, lo que implica la definición de planes y programas.

Al docente corresponde elaborar la propuesta para el programa, en el cual se definen objetivos, contenidos, estrategias y actividades de enseñanza y de aprendizaje que conformarán un curso. Es función del docente alinear el programa al plan de estudios (Díaz, 1997, p. 66). Esta idea la resalta Ángel Díaz Barriga al decir que “en algunas instituciones, sobre todo universidades públicas, se considera una obligación del profesor elaborar su propio programa de estudios. Hay pocas que entienden el programa como resultado de un trabajo colectivo, en el que los maestros debatan y construyan su propia propuesta” (Díaz Barriga, A. 2009, p. 43).

Sin embargo, la UAN reconoce la importancia del trabajo colegiado tanto en academias como en comité curricular, lo que fortalece el proceso de diseño de los programas de estudio, al considerarse las aportaciones del mayor número posible de académicos. Y, si bien, es cierto que se asigna como responsable de la unidad de aprendizaje a un maestro (en ocasiones a más de uno), los contenidos, las actividades, el sistema de evaluación y los demás elementos del programa se someten a la opinión del pleno de docentes.

La evaluación en el campo del currículum representa una herramienta fundamental para el mantenimiento de la congruencia, pertinencia y vigencia de los planes y programas de estudio. De acuerdo con Estela Ruíz L. (1998, p.13), la evaluación curricular garantiza “el desenvolvimiento constante del proceso curricular [...], por medio de ella es posible obtener información útil y pertinente sobre el estado en que se encuentra el desarrollo curricular y con ello, establecer las acciones y medidas correctivas”.

La valoración de la congruencia interna de un plan de estudios comprende uno de los aspectos que De Alba considera en su definición de evaluación curricular: la conformación estructural. Analizar esta situación permite comprender la consolidación del currículum y la posibilidad de su transformación (De Alba, 1991b, p. 133), de ahí la importancia de implementar un instrumento de evaluación que cuide la relación entre el objetivo principal del proyecto curricular (perfil de egreso) y los objetivos particulares de cada unidad de aprendizaje (unidad de competencia), de manera que el logro del perfil de egreso sea factible.

La definición de currículum de José Arnaz se centra en la formalidad de los planes de estudio que realza la importancia de procurar la congruencia del mismo, convirtiéndolo en un instrumento eficiente: “es un sistema, en cuanto que es un todo organizado cuyas partes (*objetivos curriculares, plan de estudios, programas de*

estudio y sistemas de evaluación) son interdependientes; [...] deben estar coordinados entre sí para que se logre el propósito central de todo currículum: guiar un proceso de enseñanza-aprendizaje, organizándolo. Un currículum en el cual no hay concordancia entre sus elementos provoca una conducción desordenada y hasta contradictoria de la enseñanza y el aprendizaje” (1981, p.12).

Evaluación de programas

El proceso de evaluación tiene un carácter cuantitativo porque permite crear situaciones controladas del aspecto que se desea evaluar y cualitativo porque se trata de valorar, enjuiciar o asignar valor para describir la realidad (Álvarez, 1985); esto se concreta en el hecho de que el resultado del proceso puede plasmarse en un número y en un juicio.

El enfoque cuantitativo permite medir el fenómeno a estudiar, por lo tanto los datos obtenidos permiten visualizar un panorama general de la situación del currículum, con el objetivo de medir el fenómeno y buscar estrategias de mejora para el mismo. Además, se plantea el objeto de evaluación delimitado y concreto, es decir, se pretende medir el grado de congruencia del proyecto curricular.

Por otra parte, con el enfoque cualitativo se consigue realizar interpretaciones sobre el objeto de evaluación, a partir de los datos conseguidos, es decir la evaluación cualitativa es contextual y permite analizar procesos más que resultados, hace comparaciones, valoraciones y emite juicios críticos.

Programas a evaluar

El primer pilotaje del instrumento se ha realizado con las cinco unidades de aprendizaje que conforman la línea de formación “Extensionismo y desarrollo rural” del Programa Académico de Ingeniero Agrónomo:

- Planeación estratégica de organizaciones rurales
- Formulación y evaluación de proyectos agropecuarios
- Comercialización y mercadotecnia agrícola
- Gestión y desarrollo rural sustentable
- Extensión rural

Objeto de evaluación

Para este proceso de evaluación se define a la **congruencia** como la interrelación entre los elementos que conforman el programa de estudios, a partir de lo establecido en el perfil de egreso del plan de estudios.

Instrumento (ANEXO 1):

Para el diseño del instrumento se analizó la “Metodología para el diseño de proyectos curriculares por competencias profesionales integradas” de la UAN, misma que indica las características que debe tener un programa de estudios y la importancia de su relación con el perfil de egreso.

Se propone un instrumento de evaluación aplicable a programas de estudio y diseñado para valorar dos categorías:

- Valoración cuantitativa de sus elementos formales
- Valoración cualitativa de la congruencia interna del plan de estudios

La primera categoría hace referencia a la integración de los elementos y las características formales con que deben cumplir todos los programas de estudio. Sin embargo, al momento de hacer la interpretación de los resultados (enfocados en la congruencia) no se tomarán demasiado en cuenta, si no que se considerarán para una base de datos y para hacer observaciones acerca de aquellos aspectos que aún no se hayan integrado en el programa.

La segunda categoría está centrada en la estrecha relación que debe existir entre el perfil de egreso de un Ingeniero Agrónomo y las unidades de competencia de cada uno de los programas evaluados. A su vez, se considera la congruencia interna de los elementos característicos del programa, con la finalidad de garantizar el logro de la unidad de competencia mediante la definición adecuada del contenido y la elección apropiada de actividades de aprendizaje y evaluación.

Resultados o aportaciones

En el presente documento no se muestran todos los resultados de la evaluación, ni se detallan las técnicas e instrumentos utilizados para realizar el proceso de evaluación planteado. Sin embargo, se presenta una síntesis de los juicios de valor más relevantes, lo que permite tener un panorama general del tipo de información que arroja el instrumento propuesto:

Después de aplicar el instrumento de evaluación se pudieron observar las fortalezas y áreas de oportunidad que se tienen que atender de los programas de estudio. Se obtuvo como resultado global que los programas de estudio evaluados mantienen congruencia entre sus elementos internos, ya que los resultados de la evaluación estuvieron en un promedio de 2.52 en una escala de valoración del 0 al 3, donde 1 representa que no hay congruencia, 2 es medianamente congruente y 3 es congruente.

En cuanto a lo que tiene que ver con la relación existente entre la unidad de competencia y las competencias profesionales integradas que se pretenden desarrollar durante las unidades de aprendizaje, resultó que es medianamente

congruente, ya que se indica cuáles serán las competencias que el estudiante desarrollará.

De los elementos evaluados en los programas de estudio, resultó que la dinámica pensada para las sesiones no contribuye al desarrollo de competencias profesionales indicadas en el programa, por lo tanto no es congruente con las actividades planteadas ni con las competencias a desarrollar.

Al analizar los reactivos referentes a las actividades y evidencias de aprendizaje que se plantean, se refleja que existe congruencia entre estas y la unidad de competencia, así como con las competencias profesionales integradas con las que se relaciona el programa de estudios.

En lo referente a los contenidos que se abordan en la unidad de aprendizaje, pudo apreciarse que son suficientes y mantienen relación con las competencias y actividades a desarrollar en la unidad de aprendizaje, por lo tanto puede decirse que son congruentes con los demás elementos establecidos en el programa de estudios. A continuación se presenta una radiografía de los resultados obtenidos:

Tabla 1. Radiografía de resultados

		Programa de estudio				
		Comercialización y mercadotecnia agrícola	Extensión Rural	Formulación y evaluación de proyectos agropecuarios	Gestión y desarrollo rural sostenible	Planeación estratégica de organizaciones rurales
Reactivos	1					
	2					
	3					
	4					
	5					
	6					
	7					
	8					
	9					
	10					
	11					
	12					
	13					
	14					
	15					
	16					

ESCALA DE VALORACIÓN	
	Muy de acuerdo
	De acuerdo
	En desacuerdo

Conclusiones

A pesar de que la evaluación fue realizada solo en un programa académico, la propuesta es aplicable para realizar la evaluación de los programas de estudios de cualquier programa académico, de manera que puedan hacerse las modificaciones necesarias, ya que el instrumento contempla los elementos fundamentales que todo programa de estudios debe cumplir.

Los resultados obtenidos son un preámbulo para las posibles modificaciones a los programas de estudio, además que permiten detectar en qué áreas los docentes que trabajan el diseño de programas tienen mayores debilidades, lo que facilita al asesor curricular concentrarse en las mismas, mientras que aquellas áreas en las que se obtuvieron resultados favorables no será necesario atenderlas a detalle porque se ha demostrado que los docentes dominan los conceptos relacionados, favoreciendo así la eficacia en el trabajo en comité curricular y un mejor aprovechamiento del tiempo.

Bibliografía

- De Alba, A. (1991a). Currículum: crisis, mito y perspectivas. México D.F: UNAM.
- De Alba, A. (1991b). Evaluación curricular: conformación conceptual del campo. México, D.F: UNAM.
- Álvarez, J. M. (1985): Didáctica, currículo y evaluación: ensayos sobre cuestiones didácticas. Barcelona: Alamex.
- Arnaz, J. (1981). La planeación curricular. México: Trillas.
- Díaz, A. (2009). Ensayos sobre la problemática curricular. México: Trillas.
- Díaz, A. (1997). Didáctica y currículum. México: Paidós.
- Namakforoosh, M. (2005). Metodología de la investigación. México: Limusa Ruíz, E. (1998). Propuesta de un modelo de evaluación curricular para nivel superior. Una orientación cualitativa. México: CESU

ANEXO 1
Instrumento de evaluación: Congruencia de programas de estudios.

Datos de identificación

Unidad Académica:

Unidad de aprendizaje:

Línea de formación:

Competencia profesional a la que corresponde:

Indicaciones: Analice el programa de estudios correspondiente a la unidad de aprendizaje indicada, a partir de los siguientes enunciados y marque la opción que se asemeje más a su opinión.

CATEGORÍA 2 ELEMENTOS FORMALES DEL PROGRAMA DE ESTUDIOS		
INDICADORES	Integra	No Integra
1. Nombre de la unidad de aprendizaje		
2. Clave de la unidad de aprendizaje		
3. La academia a la cual pertenece la unidad de aprendizaje		
4. Los nombres de los docentes responsables de la unidad de aprendizaje		
5. El tipo de unidad de aprendizaje		
6. El período en que se cursará la unidad de aprendizaje		
7. El área de formación a la cual pertenece		
8.		
9. La línea de formación a la cual pertenece		
10. El T.U.D.C. correspondiente		
11. Total de horas		
12. Desglose de las horas totales: en horas prácticas, horas teóricas y horas de trabajo independiente		
13. Créditos de la unidad de aprendizaje		
14. Nombres completos de los docentes participantes en la elaboración/creación del		

programa		
15. Fecha de la primera elaboración		
16. La Unidad de competencia		
17. La unidad de competencia del programa integra un texto introductorio		
18. La unidad de competencia del programa integra verbo en infinitivo		
19. La unidad de competencia del programa integra contenidos generales		
20. La unidad de competencia del programa integra saberes formativos		
21. Los contenidos básicos de la unidad de aprendizaje		
22. Las actividades de aprendizaje		
23. Evidencias de aprendizaje		
24. Los criterios de desempeño correspondientes a cada evidencia de aprendizaje		
25. Los criterios de calificación de la unidad de aprendizaje		
26. Los criterios de acreditación, de acuerdo con la normativa institucional		
27. Acervos básicos para la unidad de aprendizaje		

CATEGORÍA 2			
CONGRUENCIA INTERNA DEL PLAN DE ESTUDIOS			
	Muy de acuerdo	De acuerdo	Desacuerdo
1. La unidad de competencia indica con claridad el propósito de la unidad de aprendizaje			
2. Lo estipulado en la unidad de competencia es congruente con la CPI que se pretende desarrollar			
3. La unidad de competencia indica claramente cuáles serán las competencias profesionales que el estudiante desarrollará durante la unidad de aprendizaje			
4. Los contenidos contemplados son congruentes con las competencias que se desarrollarán durante la unidad de aprendizaje			
5. Los contenidos del programa son suficientes para que los estudiantes alcancen el nivel de competencia indicado			
6. Las actividades planeadas son adecuadas al tipo de contenido del programa			

7. Las actividades planteadas en el programa de estudios contribuyen al logro de la unidad de competencia			
8. La dinámica pensada para las sesiones en aula contribuye al desarrollo de las competencias profesionales indicadas en el programa			
9. Los productos solicitados como evidencia son adecuados al tipo de actividades realizadas durante la unidad de aprendizaje			
10. Las evidencias de aprendizaje solicitadas son congruentes con el contenido abordado en la unidad de aprendizaje			
11. Las evidencias de aprendizaje seleccionadas permiten valorar el logro de la unidad de competencia en los estudiantes			
12. Las horas asignadas a la unidad de aprendizaje son suficientes para abarcar los contenidos			
13. El número de créditos asignados corresponde al total de horas de la unidad de aprendizaje, de acuerdo con el factor 1 hora = 0.0625 créditos			
14. El T.U.D.C. de la unidad de aprendizaje es adecuado a la distribución de horas teóricas y prácticas			
15. El T.U.D.C. es adecuado al tipo de actividades y a la dinámica que se seguirán durante las sesiones de la unidad de aprendizaje			
16. El nombre de la unidad de aprendizaje refleja el enfoque, el tipo de competencia que se desarrollará y los contenidos abordados en este espacio curricular			

Análisis y pertinencia de la formación de agentes educativos en la educación inicial en México

Teresa de Jesús Ramos Murillo
Blanca Lía Parada Padilla
Teresa Aidé Iniesta Ramírez

Introducción

La sociedad se encuentra inmersa en cambios trascendentales en los ámbitos de ciencia, tecnología, comunicación, economía, salud y educación; impactando en el núcleo familiar donde los roles se han modificado para el logro de una mejor calidad de vida. De ahí la necesidad crear espacios o centros educativos para la atención a niños y niñas menores de 6 años.

La educación inicial en México ha sido resignificada en los últimos años, debido a las reformas educativas de planes de estudio implementados a partir del año 2012 y plasmados en programa de Modelo de Atención con enfoque integral (SEP, 2012), en las políticas educativas y en los acuerdos internacionales sobre los derechos de los niños.

De manera tal, esta ponencia presenta los principales resultados de un estudio de pertinencia en la formación de agentes educativos y tiene como propósito dar a conocer los principales hallazgos y las rutas que se generan producto del análisis realizado.

Sustento teórico metodológico

La ruta metodológica de este estudio de pertinencia se centra en las bases de la investigación acción, al realizar una exploración y conocimiento de la realidad social que se caracteriza por ser participativa y colaborativa, en la que los diversos sujetos expertos en la formación de formadores en educación inicial presentan argumentos relacionados con las condiciones actuales, y las necesidades de intervención, a través de la creación de comunidades que realicen un análisis crítico en todas las fases del proceso: pertinencia y diseño curricular. De esta manera, se induce a teorizar sobre la práctica, mediante el registro, recopilación y análisis de juicios, reacciones e impresiones en torno a lo que ocurre en el contexto regional (UAN, 2010).

Es así como se da sustento a este estudio de pertinencia. Cabe resaltar que este trabajo se encuentra en proceso de construcción, por lo que se presentan elementos centrales de la primera etapa de exploración que abarca los siguientes elementos:

- a) Se ha iniciado el proceso al concentrar un equipo de trabajo con perfiles acordes para el análisis. Para ello, se cuenta con profesionales de la educación especializados en las áreas de educación inicial y preescolar, educación especial, diseño y desarrollo curricular, especialistas en el estudio de contexto educativo del Estado. También se integran en el equipo de trabajo a profesionales en el campo de la psicología educativa, y expertos en el área de la salud. De esta manera se abarcan cuatro áreas de estudio centrales de la educación inicial que son: temas relacionados con el sentido asistencial, pedagógico, lúdico y salud integral; así como dos áreas centrales para el sustento en el desarrollo curricular: detección del contexto regional y por otro lado expertos en la creación de nueva oferta educativa.
- b) Se ha construido el objetivo que se pretende alcanzar al concluir el estudio de pertinencia que está centrado en realizar un estudio que dé sustento a la creación de un programa de formación de profesionales de la educación inicial basados en las políticas internacionales y nacionales, así como en la detección de las necesidades del contexto nacional y regional.
- c) Se ha elaborado un plan de acción, en el que se consideran las siguientes fases de desarrollo:
 - a. Fundamentación del estudio de pertinencia
 - b. Caracterización contextual (descripción histórica y geográfica, sociodemográfica, análisis del mercado laboral, análisis de la oferta educativa, análisis de las problemáticas sociales)
 - c. Estudio de campo
 - d. Análisis e interpretación de la información
 - e. Presentación de resultados

Para este trabajo se presentan los avances de las dos primeras fases que consisten en fundamentar el estudio de pertinencia mediante la revisión de las políticas nacionales e internacionales, así como de la exploración del contexto regional.

Antecedentes de la educación inicial

Por un devenir histórico, en los niños se ha concebido su educación viéndolo como un adulto pequeño, que es educado en una sociedad que emerge de grupos y no en sí, de sujetos propios e individuales.

El término “infante” proviene del latín *infantis* (el que no habla) y compuesto del prefijo *in*, de negación. Se describe al niño como aquel que no habla o no ha aprendido a hacerlo, por carecer de conciencia o raciocinio para entender el mundo de los adultos.

El avance de la ciencia, principalmente de la psicología cognitiva del siglo XIX, aunado a la descripción del desarrollo evolutivo, permitió descubrir las características

de los niños en su total complejidad, a través del desarrollo de las diferentes disciplinas como la psicología, psicología evolutiva, la pedagogía y las neurociencias.

El progreso de investigaciones científicas, permite entender y conocer más sobre las etapas por la que atraviesa en niño, como “ser”, y no como alguien inferior al adulto, son ellos quienes podían y valoraban el destino de los menores.

En México, a principios del siglo XIX, preparar para la vida a los niños entre las edades de 45 días de nacidos a los 5 años en instituciones educativas fue un desafío, las presiones de las escuelas públicas no sólo afectaban las prácticas de los profesores sino que a medida que este acontecimiento se difundía en el mundo, era difícil ajustar las prácticas basadas en los aportes de Federico Fröebel que en ese momento se realizaban en los centros educativos conocidos como jardines de niños, a las necesidades de la diversidad de los niños aprendices.

Durante esta etapa de construcción de ambientes de aprendizaje, también se consideró el trabajo de Edward Thorndike (1874-1949), sobre al aprendizaje animal, que condujo la idea de que el aprendizaje ocurre al conectar un estímulo con una respuesta; sin embargo, y quizá lo más influyente fueron los escritos y la filosofía de John Dewey (1859-1952) quien compartía la creencia de Fröebel en la autoexpresión y el juego creativo, así pues se demostró a los profesores de infantes que al involucrar a los alumnos en su mundo aquí y ahora, en la solución de problemas reales, y al pedirles que hicieran e iniciaran elecciones, los niños realizarían la habilidad y el conocimiento necesarios para convertirse en ciudadanos de una democracia. Para Dewey esta era una actividad social, creía que cuando las experiencias educativas se disponen para sostener la individualidad de los niños por un lado, y un sentido más amplio de comunidad por el otro, podría prepararse a los niños para su futuro papel de ciudadano; si los niños han de llevarse bien, deben considerar las ideas, pensamientos y deseos de los otros.

Para la década de 1920, el centro educativo conocido como jardín de niños estaba consolidado con firmeza en los Estados Unidos, al mismo tiempo se abrían espacios conocidos como *guarderías* privadas que se basaban en las teorías del crecimiento y desarrollo infantil, o en las teorías Freudianas. Durante esta etapa estos espacios igualaron el crecimiento del jardín de niños.

En la actualidad se requiere que las y los profesionales de la formación de infantes adquieran conocimiento sobre las implicaciones para atender y promover el potencial de los niños, sobre los efectos de la cultura, el trabajo con los padres y la comunidad, así como detectar niños con necesidades educativas especiales (Yelland,1999), lo anterior considerando que el eje central de desarrollo son las acciones de los adultos, pues según Piaget constituyen “...el punto de partida de las futuras operaciones de la inteligencia, siendo la operación una acción interiorizada que se hace reversible y se coordina con otras formando estructuras operativas de conjunto...”. (Piaget, 1991, p.99).

El contexto de la educación inicial en México

La educación inicial en México ha seguido un largo proceso de búsqueda para ser reconocida y valorada como parte del proceso educativo que contribuye al desarrollo y educación de niñas y niños en sus primeros años de vida. Los avances de las neurociencias y los estudios de economía y sociología ofrecen un sólido fundamento para comprender que desde el embarazo de la madre y hasta los primeros años de educación básica se abre una ventana de oportunidades para el aprendizaje y desarrollo de los niños, y que con intervenciones adecuadas, las sociedades pueden contar con personas que busquen mejores condiciones de vida y sean capaces de generar ambientes favorables para aprender y desarrollarse plenamente en los aspectos físico, cognitivo, emocional, social y cultural.

La educación inicial como acción educativa, requiere superar varios retos: el primero consiste en transformar la concepción que se tiene de la atención que se brinda como derecho exclusivo de la madre trabajadora para plantearla como derecho fundamental de las niñas y los niños para recibir atención desde que nacen; el segundo reto se refiere a evitar la segmentación existente entre acciones de tipo asistencial y acciones educativas y el tercer reto pretende articular el esfuerzo de instituciones y organizaciones sociales junto con otros niveles del sistema educativo nacional, para brindar atención a grupos vulnerables como indígenas, migrantes con alguna discapacidad o con aptitudes sobresalientes.

La educación inicial en México y los derechos humanos

En la década de los 90 producto de las investigaciones en neurociencias surgieron cuestionamientos relacionados con el cómo y con qué elementos se atiende a los bebés y niños pequeños, sosteniendo la importancia de la intervención educativa desde los primeros años de vida como clave para desarrollar al máximo las capacidades del niño. Por ello, hoy se puede afirmar que la incorporación de los niños desde temprana edad a un proceso educativo, puede generar enormes beneficios a lo largo de su vida.

En educación inicial, también tienen relevancia los nuevos planteamientos sobre los derechos de los niños, en las últimas décadas existe un avance considerable relacionado con lo que representan y las derivaciones que debe haber en la atención y cuidado de ellos. Se advierte que las niñas y los niños antes y desde que nacen son sujetos de derecho y que corresponde a la familia y a otros adultos que se encuentren a su cargo, llevarlos a efecto en todo momento. Derivado de esta temática y siendo el Estado el principal responsable de brindar apoyo para garantizar plenamente la promoción de los derechos de las niñas y los niños, exige una relación de igualdad entre niños y adultos, los visualiza desde una perspectiva integral que

considera todas sus necesidades de desarrollo físico, cognitivo, emocional, social y cultural. Además de comprender que las niñas y los niños piensan y actúan de un modo específico porque cuentan con capacidades que requieren potencializar y que exigen ambientes propicios para hacerlo, estos planteamientos permiten concebir a la educación inicial como un derecho para garantizar su desarrollo óptimo, destacando la importancia de una atención oportuna y una educación de calidad, que responda a todas sus necesidades.

Asimismo los acuerdos internacionales han reportado el valor de la educación inicial para el mundo en términos de inversión a futuro y los planteamientos de política educativa dan cuenta de ello, creando las condiciones para incorporarla como un derecho de cada niña y niño y no sólo como un derecho laboral de la madre trabajadora.

Por lo anterior, la educación inicial en México se orienta a partir de tres principales ejes rectores:

- Responder a las demandas de la sociedad actual
- Orientar las prácticas de crianza
- Centrarse en el desarrollo y construcción de capacidades de las niñas y los niños, del nacimiento a los tres años de edad.

Políticas nacionales e internacionales sobre la formación de profesionales en educación inicial.

El contexto normativo internacional donde se fundamenta la educación de las y los niños, o por lo menos la concepción de él, se plasma en la convención Internacional de los Derechos del niño de 1989, en donde se establecen su protección, seguridad y educación proporcionándole un desarrollo integral y un sustento ideológico. La convención establece 54 artículos y un protocolo facultativo que definen los derechos humanos básicos, el derecho a la supervivencia, desarrollo pleno, protección, participación familiar, cultural y social. Los cuatro principios fundamentales de la convención son: la no discriminación; la dedicación al interés superior del niño; el derecho a la vida, la supervivencia y desarrollo; el respeto por los puntos de vista de las y los niños.

Todos los derechos que se definen en la Convención son inherentes a la dignidad humana y el desarrollo armonioso de todos los niños y niñas. La Convención protege los derechos de la niñez al estipular pautas en materia de atención de la salud, la educación y la prestación de servicios jurídicos, civiles y sociales (UNICEF, 2014).

El foro Mundial sobre Educación en el año 2000, celebrado en Dakar, Senegal, resalta en su conferencia de Jomtien (Tailandia), la Educación para Todos, cuya primera meta es exigir a los países que desarrollen, mejoren el cuidado y educación de los niños en la primera infancia, atendiendo en el niño la salud, nutrición, además de una buena educación (Fiske, 2000).

Con el análisis de los anteriores sucesos, denotan la importancia de abordar nuevos desafíos en la educación y la necesidad de implementar nuevos programas que respondan a las perspectivas del año 2021.

Por otro lado en México, en la Ley General de Educación (LGE) en su artículo 9º enuncia que además de la educación básica y media superior, el estado atenderá otros tipos y modalidades de educación “incluida la *educación inicial*, especial y superior, necesarios para el desarrollo de la Nación, apoyará la investigación científica y tecnológica, y alentará el fortalecimiento y la difusión de la cultura nacional y universal” (LGE, 2014). En otros apartados, establecen que la educación que otorgue el estado, las autoridades locales están obligadas a prestar los servicios de educación inicial, básica incluyendo la indígena.

Se determina en su artículo 39 que “dentro del sistema educativo nacional queda comprendida, la educación inicial, la educación especial para adultos, esto de acuerdo con las necesidades educativas específicas de la población, también podrá impartirse educación con programas o contenidos particulares para atender dichas necesidades” (LGE, 2014).

En su artículo 40 enuncia, que “La educación inicial tiene como propósito favorecer el desarrollo físico, cognoscitivo, afectivo y social de los menores de cuatro años de edad. Incluye orientación a padres de familia o tutores para la educación de sus hijas, hijos o pupilos”. LGE, (2014).

Como resultado de la política educativa en México, en el año 2008, la Secretaria Educación Pública, en el tema de educación inicial presenta los siguientes propósitos de Acuerdo al Modelo de Atención con Enfoque Integral (SEP, 2012):

- Diseñar un Modelo de Atención con Enfoque Integral que responda a las necesidades de desarrollo y aprendizaje de los niños, menores a los tres años de edad, en todo el país.
- Crear sinergias entre las instituciones involucradas en la atención de los niños pequeños.
- Garantizar el respeto de los niños.
- Crear vínculos de participación con las familias.
- Garantizar la formación y actualización de los agentes educativos.
- Definir lineamientos y normas generales para la gestión y mejora de los espacios en donde se brinda atención educativa a los niños.

Por otro lado, el Plan Nacional de Desarrollo (2013-2018) describe en una de una de estrategias fortalecer el desarrollo de las capacidades para mejorar su calidad educativa, en sus líneas de acción establece que la necesidad de “promover acciones de desarrollo infantil temprano”. En este sentido, la educación inicial se describe como un derecho de los niños a ser incluido dentro del mismo sistema de

educación, ofrecer por parte de las instituciones educación de calidad, que desarrolle en ellos las competencias necesarias para vivir en sociedad.

Análisis de la oferta educativa

En el Estado de Nayarit las instituciones de educación superior que ofrecen estudios para la formación de docentes centrados en la atención de niñas y niños menores de 6 años, se encuentra la Escuela Normal de Especialización de Nayarit con régimen privado. Esta institución educativa, oferta la licenciatura en educación preescolar teniendo como finalidad que las futuras educadoras obtengan un conocimiento global y sistemático acerca de la función de la educación preescolar, de sus propósitos, de las implicaciones que tiene en las prácticas cotidianas y de los retos que impone a las educadoras en el trabajo con los niños de edad preescolar. Así mismo, en el Instituto Estatal de Educación Normal de Nayarit de tipo público, el profesional egresa con las habilidades intelectuales específicas de comprensión de hábitos de lectura, planeación, análisis y resolución de problemas de sus conocimientos y experiencias, con capacidad para la investigación científica resultado de su labor educativa.

En el marco nacional, la Universidad Sierra Madre de Zacatecas de régimen público, ofrece la licenciatura en puericultura, cuyo objetivo de formación radica en formar profesionales capaces de atender las necesidades que demanda el niño o niña de 0 a 6 años, desde su ubicación del área lactante, maternal y preescolar, cuidando en todo momento el desarrollo psicológico, pedagógico, didáctico, así mismo aspectos de salud y de educación especial.

La Escuela Normal de Educación Preescolar de Coahuila, forma profesionistas que se interesan en la atención de los niños de 45 días de nacidos hasta los 3 años 11 meses. El egresado recibe el título de Licenciado en Educación Inicial. Este profesionista puede laborar en Centros de Desarrollo Infantil, Centros de Estimulación Temprana, Estancias Infantiles públicas y privadas, Guarderías, Hospitales, Hoteles y como Profesionista Independiente.

En el estado de Tamaulipas ofrece la Licenciatura en Educación Inicial, institución privada cuyo objetivo es contribuir con la sociedad en la formación de profesionistas con una clara visión y compromiso ante las vicisitudes infantiles y el mundo que lo rodea, contribuyendo a la formación equilibrada y al desarrollo armónico de los niños, fortaleciendo el desarrollo de las habilidades, hábitos y costumbres, siendo coparticipes de la formación de valores y desarrollo de la personalidad del niño, llevándolos a una calidad de vida óptima.

Por lo anterior, se puede observar que en México existe poca oferta para los futuros aspirantes a formarse en el ámbito educativo para atender niños de 0 a 6 años, cabe señalar que los referentes encontrados no aportan suficiente información, sin

embargo, las consideraciones aquí presentadas permiten evaluar el contenido y relevancia de la formación del licenciado en educación infantil.

Principales hallazgo obtenidos

Atendiendo los resultados parciales obtenidos, se llega a la conclusión que es importante la creación de una licenciatura en educación infantil, proporcionando un mayor grado de estudio, sensibilidad humana y conocimientos de las etapas y necesidades de los infantes, concientizando a los profesionales a ofrecer un servicio de calidad y calidez a los pequeños. Las principales áreas de atención detectadas hasta el momento se refieren a la creación de ambientes de aprendizaje para el desarrollo de habilidades psicomotrices, atención a las áreas de salud, seguridad e higiene.

Se propone que las y los profesionales de la educación infantil, sean capaces de desarrollar planes de cuidado a los niños tanto en el aspecto físico, psíquico y social durante los primeros años de su vida. Así como de conocer y poner en práctica todas aquellas normas tendientes a evitar las enfermedades y asegurar el deseado desarrollo pedagógico, fisiológico y psicológico del menor.

De esta manera, se enlista algunos a considerar en el perfil deseado:

- Dominio de la teoría, disciplina científica y tecnológica relacionada con la puericultura, desarrollo, asistencia y atención de infantes.
- Fundamentos de la pedagogía infantil.
- Fundamentos de formación técnico pedagógicas, asistenciales, psicológicas y de salud.
- Desarrollo cognitivo-conductual de los niños.
- Para supervisar, producir, operar y proponer en diversas áreas funcionales, procesos, procedimientos y operaciones de instituciones educativas.
- Educación especial y atención asistencial a niños desde 0 a 6 años.
- Identificar los principios y factores que intervienen en el desarrollo, asistencia y atención al niño.
- Observar, identificar y canalizar a niños y niñas con necesidades educativas especiales reconocer las diferencias individuales de los educandos que influyen en los procesos de aprendizaje.
- Aplicar estrategias didácticas para estimularlos a los niños y niñas, atender las alteraciones en la conducta, realizando adecuaciones en la planeación educativa, con sensibilidad, compromiso y respeto.
- Los estudiantes de la Licenciatura de Educación infantil es capaz de favorecer el aprendizaje de los niños en condiciones familiares y sociales particularmente difíciles con un enfoque inclusivo.

En este resultado parcial del estudio de pertinencia para la creación de un programa de licenciatura en educación infantil, se evidencian la importancia que debe prestarse

al cuidado, atención y estimulación de las o los menores, el reto es grande y aún más al considerar que una institución de educación pública tiene el compromiso con la sociedad de atender o analizar las condiciones del contexto y proponer alternativas de solución.

Bibliografía

Congreso de los Estados Unidos Mexicanos (2004). DOF 20-05-2014. *Ley General de Educación*. Recuperado el 2 de julio 2014, de:

http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/3f9a47cc-efd9-4724-83e4-0bb4884af388/ley_general_educacion.htm

Fiske, E. (2000). *Foro mundial sobre educación. Informe Final*, Dakar, Senegal. París Francia: UNESCO.

Piaget, J. (1991) *Seis estudios de psicología*. Traducción por Jordi Marfá. Ed. Labor S.A. Barcelona, España.

Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018. Gobierno del Estado de Republica SEP (2012). *Modelo de atención con enfoque integral. Educación Inicial*. México: SEP. Primera edición electrónica. ISBN 978-607-467-281-7

UAN. (2010). *Propuesta metodológica para la realización de estudios de pertinencia*. Nayarit, México.

UAN. (2011). *Programa de Profesional Asociado en Puericultura*. Nayarit, México.

UNICEF. (2014). Convención sobre los Derechos del Niño. JULIO 4, 2014, de UNICEF Sitio web: <http://www.unicef.org/spanish/crc/>

Yelland, A. (1999). *Los primeros 18 meses de tu hijo*. Ed. Hispano Europea.

Tutoría: estrategia para la atención en Educación Básica Secundaria

Simón Rodríguez Rodríguez

Introducción

En México, el grado promedio de escolaridad es del 8.6 (INEGI,2010) lo que respecta a un poco más del segundo grado de secundaria. De acuerdo a esto, la deserción o abandono escolar ha ido incrementando, este problema es a causa de varios factores ya sea económicos, sociales, personales, políticos, entre otras, que orillan al estudiante a desertar en la escuela.

A pesar de este problema, los exámenes estandarizados han demostrado que México está bajo el promedio con respecto a otras naciones, lo que nos traduce que nuestros niños y adolescentes no están adquiriendo los aprendizajes necesarios.

En base a los resultados nacionales e internacionales, los adolescentes requieren de dar un sentido de ser a la educación en la secundaria, en algunos casos los alumnos no demuestran interés por estudiar, viéndose reflejados en su rendimiento académico y que al egresar no permiten insertarse a un campo laboral deseable para una mejor calidad de vida. Por tal motivo, es necesario preguntarnos ¿Qué necesidades tienen nuestros estudiantes de secundaria?, ¿Cómo puede intervenir el docente en el proceso formativo del estudiante? y ¿Qué estrategia es viable para la resolución de tales problemáticas?

En el Acuerdo 592 establecen una estructuración de los niveles básicos para diseñar el perfil de egreso del estudiante de educación básica, dando sentido a cada uno de los niveles para darle continuidad a las competencias que debe tener el alumno al finalizar su educación básica.

En la educación básica la tutoría se ha ido implementando en México a través de la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB), con el motivo del mejoramiento del desempeño del estudiante en lo académico, la cual proporciona para el docente información para el diseño de ambientes de aprendizaje.

Para el desarrollo de nuevos conocimientos, aptitudes, habilidades y destrezas, es necesario que el tutorado sea orientado por situaciones que le presente el tutor y éstas a la vez sean significativas para el estudiante, para llevarlas a la práctica y tenga como efecto construir un conocimiento complejo a partir de los previos con los nuevos.

Tutoría vs. Asesoría

La tutoría en recientes años ha sido tomada en cuenta por diversas instituciones para la permanencia del alumnado y derivado de ello la búsqueda de la calidad educativa. Pero unas de las interrogantes son a qué llamamos tutoría y qué vinculación tiene con la asesoría, para esta aclaración se indaga respecto a tutoría en donde Badillo (2007) la argumenta como:

“Una modalidad de la actividad docente que comprende un conjunto sistematizado de acciones educativas centradas en el estudiante; es distinta y a la vez complementaria a la docencia frente a grupo, pero no la sustituye; implica diversos niveles y modelos de intervención, se ofrece en espacios y tiempos diferentes a los programas de estudios; y tiene indudables efectos en el logro institucional de elevar la calidad y eficiencia terminal de los estudiantes del nivel superior”.

Utilizada como una modalidad una forma de actuar del deber ser del profesor o bien una serie de actividades planeadas para la facilitación del aprendizaje del estudiante, respondiendo a las políticas que actualmente hacen énfasis a la educación centrada en el alumno. Por tanto, es una actividad del docente dentro de la institución educativa esto permite que el docente reconozca las necesidades del alumno, pero en educación secundaria existe la limitante que el profesor está a cargo de una o varias asignaturas frente a un grupo o en la institución a cargo de diferentes grupos de estudiantes que impiden el reconocimiento del educando en su totalidad.

Para Álvarez (2008), la tutoría se enfoca a un proceso dentro del fenómeno educativo de enseñanza-aprendizaje, el cual permite *“[...] acompañamiento de tipo personal y grupal, dirigido al desarrollo académico del estudiante, [...] para la mejora de su rendimiento y de su proyecto personal”.* Por consiguiente, *la tutoría involucra los elementos académicos y personales en los que atraviesa el estudiante, en los adolescentes de secundaria estos elementos se traducen en áreas de oportunidad para trabajarlas en las sesiones destinadas a la tutoría.*

Al ser la tutoría una herramienta que permite al alumno mejorar su rendimiento académico, induce a introducir la calidad educativa con respecto a la tutoría como subsecuente de su práctica, tal como Adán (2008) manifiesta que la tutoría es un *“Proceso que [...] favorece una educación integral e individualizada del alumno y, como tal, es un elemento fundamental de la calidad educativa”.* Por tanto, el empleo de la tutoría en escuelas secundarias posibilita que el tutor reconozca las necesidades del alumno y así utilizar medios que propicien el reforzamiento en aquellas áreas que el alumno debe aprender para contribuir en una educación personalizada.

Por otro lado, si tutorías la relacionamos con una educación individualizada centrada en el alumno, la asesoría en cambio, podría ser sinónimo de esta práctica. Aunque se llega a relacionar los términos Álvarez, Calderón y Castellanos (2000) dicen que la asesoría académica es una actividad que se realiza en las Instituciones de

Educación Superior, pero éstas van dirigidas a un determinado tema de interés como lo es asesoría de dirección de tesis, de dirección de proyectos de servicio social, de coordinación de prácticas profesionales y cotidianamente para la resolución de dudas y problemas de aprendizaje de los alumnos durante cualquier curso.

Por el contrario, la tutoría involucra algunas de estas acciones pero además se toman en consideración las cuestiones personales y sociales en donde está inmerso el estudiante, que permitan guiarlo por medio del diseño de estrategias de aprendizaje adecuadas a él y así disminuir que el alumno tenga más posibilidades de desertar de la institución educativa, trayendo consigo la permanencia del estudiante y aumento de la calidad educativa en cuanto aprendizajes alcanzados por el estudiante y maximizar el egreso de mayor número de estudiantes por medio del empleo de la tutoría.

Entonces, la asesoría está inmersa en la tutoría en algunas prácticas, pero se disocian entre sí en los temas a tratar en ambas, por un lado la asesoría se direcciona a temas puramente académicos y la tutoría involucra lo académico, social y personal que enfrenta el estudiante, por tal motivo es considerada una de las prácticas que esta adecuada a las tendencias de la educación centrada al alumno, por ser la que recaba información más a detalle del estudiante y así tomar decisiones en beneficio del estudiante.

Por un lado, la asesoría está entre las actividades de los profesores, en cambio, la tutoría es ejercida por el tutor ya sea del grupo o alumno que se está a cargo. En secundaria la asesoría es la acción de resolución de dudas del estudiante por parte del profesor a cargo de la asignatura en donde se presenta la dificultad del estudiante. En cambio, la tutoría se destina al tutor grupal ya que el sistema educativo así lo determina, en donde es el tutor el que facilita información al estudiante sobre procesos administrativos de la escuela, personales y canaliza al estudiante cuando se diagnóstica alguna anomalía ya sea psicológica, medica o académica. Cuando el tutor no está inmerso en el área de conocimiento que el alumno tiene dificultad, en este caso, es el tutor quien lo canaliza con un profesor experto en la asignatura en cuestión.

En tanto, la función del tutor según Müller (2005) consiste en ayudar al otro acompañándolo para el afrontamiento y la resolución de problemas en la situación de aprendizaje. Siendo el proceso de enseñanza-aprendizaje de las escuelas un fenómeno complejo involucra toda aquella limitación que presenta el estudiante para continuar en la adquisición de nuevos aprendizajes no solo en conocimientos, si no a ser competente para la vida.

La tutoría en la educación secundaria

La implementación de la tutoría en las escuelas educativas de nivel básico secundaria en México se inicia para responder a las tendencias internacionales y nacionales las cuales se direccionan para contribuir en las escuelas una calidad educativa. El termino calidad educativa involucra diversos aspectos referente a la profesionalización del docente, la infraestructura de las organizaciones educativas y la generación de nuevos conocimiento de los estudiantes que permitan desempeñarse de manera óptima en la sociedad.

Para la solución de tales tendencias diversos organismos han propuesto la tutoría para el mejoramiento de la educación en cuanto al aprendizaje de los alumnos involucrado dentro de la calidad educativa. Esta propuesta se manejo en un inicio para las instituciones educativas de nivel superior. Así como la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) diseñó la propuesta en relación a la organización y funcionamiento de programas institucionales de tutoría.

Por otra parte, en México se diseñó la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), postulado en el Acuerdo 592 en 2011, para unificar y dar congruencia a los planes y programas de los diversos niveles educativos básicos que son el preescolar, primaria y secundaria. Este diseño orilló al análisis del Programa de Educación Preescolar de 2004, el Plan y Programas de Estudio para Educación Básica de 1993, así como también, el Plan y Programas de Estudio para Educación Secundaria de 2006, para dar como finalidad una congruencia de estos planes y programas con el perfil de egreso para la Educación Básica, postulando lo que se desea que el alumno alcance al finalizar los tres niveles, introduciendo a las escuelas el trabajo por competencias.

En se elabora el Plan de Estudios para la Educación Secundaria (2011), en la cual se plasma un apartado Orientación y Tutoría dentro de las características del plan, como unos de los requerimientos que la institución requiere para el fortalecimiento de la calidad educativa a través de lograr que el estudiante adquiera las competencias de egreso del nivel básico, mencionando que:

“Orientación y Tutoría se incluyen con el propósito de acompañar a los alumnos en su inserción y participación en la vida escolar, conocer sus necesidades e intereses, además de coadyuvar en la formulación de su proyecto de vida comprometido con la realización personal y el mejoramiento de la convivencia social. Se asignó una hora a la semana en cada grado, pero no debe concebirse como una asignatura más. El tutor, en colaboración con el conjunto de maestros del grupo en cuestión, definirá el contenido a fin de garantizar su pertinencia”.

De tal manera, que la tutoría es una práctica colectiva entre profesores para idear nuevas maneras de facilitar el aprendizaje en las aulas, permitiendo atender la

diversidad de estudiantes a la educación, resultado de la comunicación entre tutor y el profesor de la asignatura.

Así también, se menciona en el plan que *“La Tutoría se considera un tiempo para el acompañamiento y la gestión de un grupo escolar coordinado por un docente”* (SEP, 2011), para tal argumento las escuelas secundarias mexicanas se reasignaron las horas, introduciendo una hora a la semana para tutorías, su forma de trabajar es de manera grupal y con personas expertas en diversas áreas del conocimiento, para la canalización oportuna de los estudiantes por medio del tutor.

En su deber ser del tutor, la SEP (2011) enfatiza que *“En su carácter de tutor, contribuye al desarrollo personal, social, afectivo, cognitivo y académico de los alumnos, es decir, a su formación integral”*, es decir, que el profesor a cargo del grupo debe de brindar una educación personalizada respecto a cada estudiante, pero a la vez, esta acción debe permitir la formación del individuo de manera holística atendiendo todas aquellas variables que impiden que el estudiante egrese con el perfil deseable.

El deber ser de la tutoría

Dentro de las finalidades que persigue la tutoría académica Álvarez, Calderón y Castellanos (2000) postulan los siguientes:

1. Contribuir a elevar la calidad del proceso formativo.
2. Revitalizar la práctica docente.
3. Contribuir al abatimiento de la deserción.
4. Crear un clima de confianza.
5. Contribuir al mejoramiento de las circunstancias o condiciones del aprendizaje.
6. Permitir que las Instituciones de Educación Superior (IES) cumplan con la misión y objetivos.

A pesar que estas finalidades están dirigidas a las IES, en la educación básica secundaria se priorizan las mismas afirmaciones, para alcanzar la calidad educativa, la atención a la diversidad de alumnos, brindar una educación personalizada y permitir que el estudiante adquiera las competencias necesarias.

En base en los diversos postulados de teóricos, organizaciones, así como planes y programas, la tutoría es caracterizada por la acción que se realiza entre dos o más individuos en la cual el docente contribuye a la solidificación de las áreas de oportunidad que posea el estudiante, estas acciones no sólo se encaminan a lo académico, sino también abarca los temas personales, sociales que obstaculizan al alumno desenvolverse eficazmente dentro de la institución educativa.

Así mismo, la tutoría se puede ofrecer entre iguales, es decir, entre compañeros estudiantes que ayudan a resolver problemas académicos en la institución. En esta

tutoría el tutor es un estudiante sobresaliente o de algún grado académico avanzado, que por su experiencia como estudiante, orienta a otros estudiantes.

Aportaciones

En las escuelas secundarias la tutoría permitirá ser una estrategia para solucionar la problemática que los adolescentes presentan en esta etapa de sus vidas, es comprendido que no todos los sujetos aprendemos de la misma forma, cada uno tiene su manera peculiar de aprender, a la vez no todos tienen los mismos problemas que le impidan aprender en la escuela.

La tutoría no se debe concebir como una práctica independiente o aislada del sistema educativo, en cambio debe ser parte de ese sistema ya que por medio del programa tutorial se recaba información útil para el mejoramiento del aprendizaje del alumno.

El trabajo que se persigue en la tutoría es bajo una dimensión relacional, en donde el tutor realice la acción de compartir a los profesores información para que éste último tome decisiones para generar ambientes de aprendizaje óptimos para determinado grupo o sujeto según corresponda.

El docente a cargo de tutorar algún grupo requiere de capacitación necesaria para el manejo de la información, si se desea brindar una formación integral a los estudiantes, esta misma formación holística se debe de facilitar al docente para el logro del objetivo de la tutoría.

Es un gran reto para las escuelas secundarias implementar la tutoría, porque si hablamos de diversos problemas en alumnos, la institución también presenta áreas de oportunidad, para ello es necesario un departamento de atención especial y canalización de estudiantes, la capacitación de docentes para tutorías y cambiar la concepción de alumnos y docentes respecto a la tutoría y la asesoría.

Además, la hora destinada semanalmente a tutoría no siempre cumple con el objetivo de mejorar el aprendizaje de los estudiantes, del trabajo colaborativo entre los docentes, de la atención y reconocimiento de las necesidades de los estudiantes, esto al representar en algunas escuelas secundarias un gran número de estudiantes por aula educativa.

Conclusión

En contraste con la tutoría y la asesoría, ambas provén de atención al estudiante para la solución de problemas pero estos en diferentes situaciones, en la asesoría el alumno es quien decide cuándo recurrir con el docente o es canalizado por el tutor

para la impartición de estrategias en ese tema a abordar por un profesor experto en la materia. Por otro lado, la tutoría trata información diversa, como aspectos familiares, sociales, económicos, entre otras más que permitan al docente rediseñar sus estrategias de enseñanza para lograr el objetivo en el grupo.

Mediante el trabajo por competencias, la tutoría en secundaria presenta un reto en el trabajo en colectivo para mejores ambientes de aprendizaje. Por tal motivo, es considerada la institución como un sistema en el que la tutoría en conjunto de otros participantes se interrelacionan para mejorar las condiciones de aprendizaje.

Por último, para brindar una mejor educación la tutoría deberá ser la estrategia idónea para dar respuesta a la educación centrada en el estudiante, la atención a la diversidad, generar un estudiante activo en su proceso formativo, incrementar la demanda de egreso de las instituciones de secundarias, guiar al estudiante para culminar con el perfil de egreso de la educación básica, la adquisición de competencias del alumno y un ambiente relacional entre los participantes de la institución.

Bibliografía

Adán, M. (2008). Los estilos de aprendizaje en la orientación y tutoría de bachillerato. La Rioja, España: *Revista Complutense de Educación*, 19 (1), pp. 59-76.

Álvarez, J., Calderón, J. y Castellanos, A. (2000). *Programas institucionales de Tutoría: Una propuesta de la ANUIES para su organización y funcionamiento en las instituciones de educación superior*. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.

Álvarez, M. (2008). La tutoría académica en el espacio Europeo de la Educación Superior. Barcelona, España: *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (61), pp. 71-88.

Badillo, J. (2007). La tutoría como estrategia viable de mejoramiento de la calidad de la educación superior. Reflexiones en torno al curso. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 5. Recuperado de http://www.uv.mx/cpue/num5/practica/badillo_tutoria.htm el 20 de junio de 2014.

Instituto Nacional de Estadística y Geografía INEGI (2010). Escolaridad. Recuperado de <http://cuentame.inegi.org.mx/poblacion/escolaridad.aspx?tema=P> en 23 de junio de 2014.

Müller, M. (2005). *Docentes tutores: Orientación educativa y tutoría*. Buenos Aires: Bonum.

- Romo, A. (2004). *La incorporación de los programas de tutoría en las instituciones de educación superior*. México, D. F. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- Romo, A. (2011). *La tutoría. Una estrategia innovadora en el marco de los programas de atención a estudiantes*. México, D. F. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- Sánchez, M. (2014). La tutoría entre iguales como estrategia educativa para desarrollar competencias. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 17, (1), pp. 45-57.
- Secretaría de Educación Pública (2006). *Educación Básica. Secundaria. Plan de Estudios 2006*. México, D.F. Secretaría de Educación Pública.
- Secretaría de Educación Pública (2011). *Acuerdo 592. Por el que se establece la articulación de la Educación Básica*. México, D.F. Secretaría de Educación Pública.
- Secretaría de Educación Pública (2011). *Lineamientos para la formación y atención de los adolescentes 2011 Guía para el maestro, Educación básica secundaria, Tutoría*. Recuperado de <http://basica.sep.gob.mx/dgdc/sitio/pdf/inicio/matlinea/2011/Tutoria.pdf> en 21 de Junio del 2014.

Formación de los cuerpos directivos de las universidades: una tarea impostergable

Efraín Mejía Cazapa

Introducción

En México, la gestión educativa inició su crecimiento a partir de los años noventa del siglo XX. Inicialmente, se circunscribió a la descentralización y desconcentración del Sistema Educativo Nacional (SEN), así como a la priorización de la gestión de los procesos educativos centrados en el aprendizaje y el estudiante; sin embargo, hasta el momento, su desarrollo integral solo se ha iniciado en la educación básica.

Por tanto, en las universidades públicas, la gestión educativa es débil, pues la mayoría de los directores y subdirectores de los espacios escolares carecen de experiencias previas en puestos y cargos de dirección; asimismo, porque actualmente:

- Para ser directivo, no es obligatorio poseer formación en gestión educativa o escolar.
- Las universidades no ha desarrollado programas de formación de los cuerpos directivos.
- No hay procesos de evaluación de la calidad de la gestión de los cuerpos directivos
- No hay desarrollo integral de los ámbitos de la gestión escolar.
- La gestión de los directivos está centrada principalmente en el trabajo administrativo.
- El estilo de liderazgo de los directores propicia el trabajo individual y la escasa participación de la comunidad escolar en la toma de decisiones trascendentes para las organizaciones escolares.

Propósito general del trabajo

Construir una propuesta de formación en gestión escolar por competencias para los directores de escuelas y facultades de las universidades públicas del país, que permita incidir en la mejoría de la educación universitaria.

Finalmente, los directivos podrán formarse a partir de programas de formación que las universidades diseñen y desarrollen de acuerdo con los modelos educativos de las mismas.

Sustentación

Gestión escolar

Como resultado de la reconstrucción del campo de la administración educativa, se ha elaborado un término más amplio e integrador llamado gestión de los procesos educativos. Cuando su grado de concreción es un sistema educativo nacional se le conoce como gestión educativa. A nivel institución educativa, como gestión escolar y cuando está vinculado a la interacción entre estudiantes y profesores, se le conoce como gestión pedagógica.

Según Casassus (2000, p.4), la gestión está relacionada con la acción humana; por lo que cualquier construcción teórica en torno a este término, deberá tener como soporte a una teoría sobre las acciones que los sujetos realizan en una organización. Desde esta perspectiva, las visiones desde donde es posible construir el sentido de la gestión, depende del énfasis que se le da a las acciones de las personas en una organización, así como a los procesos involucrados en dichas acciones; es decir, está subordinado al componente de la organización sobre el cual va a girar la gestión y sus procesos implicados; por ejemplo, si el componente priorizado es la articulación de los recursos humanos en una empresa productiva, la gestión es la capacidad para articular con eficacia y eficiencia a dichos recursos, tendiente a lograr los objetivos y las metas de la organización.

Cuando la organización es una institución educativa, y el componente priorizado es la interacción profesor – estudiantes, la gestión es la capacidad (de estos actores) para crear procesos lingüísticos que coadyuven a construir sentidos comunes en los actos de aprender y enseñar. A su vez, si se prioriza a la totalidad de las actividades o problemas de la institución educativa, la gestión es la capacidad para organizar y dirigir los esfuerzos de los estudiantes, docentes, y padres de familia, hacia el logro de metas institucionales compartidas entre cada uno de ellos. Es decir, es el conjunto de acciones planeativas, organizativas y de dirección... encaminadas a conducir exitosamente a los sujetos educativos hacia la consecución de sus metas u objetivos.

Pero, ¿qué es la gestión escolar? Según Pozner (2000, p.22) es una de las instancias desde donde se toman decisiones acerca de las políticas educativas de un país. La que aplica las políticas educativas a la unidad educativa, adecuándolas a sus necesidades y a las de su entorno. “Es el ámbito de lo micro político de la gestión y se focaliza en cada escuela (Escamilla, 2006, p.187).

En otro sentido, Escalante et al (2009, p. 47), la entienden como el conjunto de acciones que los sujetos educativos realizan en torno a la tarea esencial que le ha sido asignada a la institución educativa: crear las condiciones y los procesos de intervención pedagógica que favorezcan la formación del estudiante de acuerdo con el modelo educativo de la organización escolar. Por su parte, Weinstein (2002), considera que:

“La gestión no debe ser motivo de preocupación en sí misma, sino que en función de su incidencia en el logro de los fines y de la misión de una organización y en el caso de la educación, por su impacto directo en el logro de los resultados de aprendizaje y en la formación de los alumnos como personas y como ciudadanos” (p. 54).

Desde esta perspectiva, la gestión escolar es la intervención que los directores realizan tanto en la gestión de la enseñanza y el aprendizaje, como en la concreción de la filosofía y misión de la escuela.

Acorde con Pozner (2000, p.22), las dimensiones de la gestión escolar son cuatro: 1) pedagógica – curricular, 2) Administrativa-financiera, 3) organizacional-operativa y 4) comunitaria o de vinculación con la comunidad.

La dimensión pedagógica - curricular es el espacio a partir del cual, el director se involucra en la gestión de los recursos didácticos y pedagógicos que requieren los docentes para centrar su trabajo en el estudiante y en el aprendizaje. “La que busca la coherencia pedagógica donde participan los alumnos, así, la escuela se preocupa por las metodologías y estrategias que ponen en marcha las intervenciones de cada uno de sus docentes” (Escamilla, 2006, p. 191). Asimismo. “Hace referencia a los fines y objetivos específicos o razón de ser de la institución - escuela en la sociedad” (Pozner, 2000, p.23). La dimensión pedagógica curricular es la dimensión más importante de la gestión escolar, pues es quien caracteriza a una institución educativa, debido principalmente por la forma de gestionar los procesos educativos en el aula. “Es la que le da identidad a la institución, aquello que la define como tal. Su especificidad” (Cesca, 1999, p. 44).

Por su parte, la dimensión organizativa-operativa se refiere tanto a la forma en que designan las tareas y/o responsabilidades, como a la calidad con la cual se realizan. Según Escamilla (2006 p.191), es la logística que posibilita el funcionamiento del resto de las dimensiones de la gestión, otorgándoles su apoyo, articulación y construcción. “La que busca, “pese a la existencia de un esquema de división de trabajo y de una serie de competencias asignadas a los diferentes órganos u actores, que ésta responda en un sentido convergente o de unidad de esfuerzos y de objetivos” (Cesca, 1999, p. 39).

Desde esta perspectiva, la estructura organizacional es quien crea las condiciones que coadyuvan a lograr las metas planteadas por la institución educativa, a partir de la integración de equipos de trabajo con responsabilidades específicas que reflejan coordinación y colaboración.

Por otro lado, la dimensión administrativa-financiera es un proceso planeativo mediante el cual, se atiende la formación de los estudiantes de acuerdo con las necesidades de la sociedad. En este sentido, “la función de la administración en una institución educativa sería el planificar, diseñar, e implementar un sistema eficiente y eficaz para el logro de la enseñanza-aprendizaje en un entorno social en el que se

imparte el servicio, para que responda a las necesidades de los alumnos y de la sociedad” (Martínez, 2012, p. 11).

“La dimensión comunitaria o de proyección con la comunidad apunta a las relaciones entre sociedad y escuela y, específicamente, entre la comunidad local y la escuela” (Campos et al, 2009, p. 36). Es decir, “hace referencia al modo en el que la institución se relaciona con la comunidad de la cual es parte, conociendo y comprendiendo sus condiciones, necesidades y demandas. Asimismo, cómo se integra y participa de la cultura comunitaria. También alude a las relaciones de la institución educativa con el entorno social e interinstitucional” (UNESCO, 2011, p.37).

Para mejorar la vinculación con la comunidad, las organizaciones educativas lo pueden hacer mediante currículos que incorporen a su diseño dos aspectos básicos: 1) las principales demandas y/o necesidades de las organizaciones sociales y 2) los avances de la ciencia y la tecnología.

Director

En una institución educativa, el director es un docente con capacidades para intervenir en la conducción eficaz y eficiente del proceso educativo, a partir de la planeación... y evaluación de las actividades de las dimensiones de la gestión escolar. “Ser directivo, o miembro del equipo directivo de una escuela, es poder llevar adelante la gestión de esa institución. Es tener la capacidad de construir una intervención institucional considerando a la totalidad de las dimensiones que le dan sentido como organización” (Campos, et al, 2009, p. 36).

Sobre las escuelas que tienen un buen director o miembro del equipo directivo, Weinstein (2002) considera:

Una buena escuela o un buen liceo no puede ser tal sin un buen director. Tampoco puede iniciar procesos de cambio institucional para mejorar los resultados escolares sin que su director lidere ese proceso de transformación. Ser un buen director no depende solamente de algunas características y estilo personal de conducción sino también de la posibilidad de contar con las atribuciones necesarias y con equipo de trabajo que puedan sustentar los desafíos institucionales (p. 57).

Según el mismo Weinstein (2002, pp.55-56), la correlación significativa entre una buena gestión y los aprendizajes logrados, sólo se produce cuando la organización escolar:

- Tiene docentes con salarios decorosos y que solamente trabajen en un solo espacio educativo;
- Cuenta que con un ambiente adecuado para el desarrollo de las actividades docentes y académicas.

De acuerdo con Arzola y Vizcarra (2002, pp.54-55), para que ocurra estas correlaciones significativas, el director debe ser un buen gestor, así como un líder que vele por los intereses de los sectores de la comunidad escolar... a partir de la construcción de relaciones interpersonales y laborales sanas, que fortalezca: el trabajo colaborativo, el respeto a los que piensan distinto, la formación de los estudiantes y el respeto a los derechos laborales de los trabajadores.

Acceso al cargo de director

Según Bernal (1995, p. 2), en los Ángeles, California (Estados Unidos), el acceso al cargo de director se inicia por dos vías:

1. Publicitación de la plaza y la espera de candidatos o
2. Se buscan posibles candidatos entre la comunidad del Distrito.

Ya en el cargo, los directores son formados generalmente en cuatro planos de la gestión educativa:

- Dirección y evaluación del personal.
- Administración de empresas.
- Relaciones humanas y
- Aspectos curriculares.

Conforme con Bernal (1995, p.3), cada curso tiene como propósito formar a los directores en ámbitos vinculados a las necesidades educacionales y de gestión de la organización escolar. Generalmente, estos cursos son realizados durante fines de semana o vacaciones veraniegas.

En Latinoamérica, el acceso al cargo de director de educación básica es distinto al descrito anteriormente, ya que generalmente, los procesos selectivos no están sujetos a criterios académicos y profesionales. Históricamente, en distintos países del área, los directores son habilitados como tales entre los docentes más experimentados, aunque el perfil requerido para este puesto sea totalmente distinto. Sin embargo, en Chile y en algunas provincias de Argentina se contratan a los directores por concurso y para periodos fijos (en promedio 3-5 años).

En la educación básica mexicana, el acceso al cargo de director mantiene una situación similar al resto de los subsistemas latinoamericanos de educación básica, ya que los directores acceden al cargo mediante su antigüedad o a través de su vínculo con las autoridades educativas federales o estatales.

En las Universidades Latinoamericanas, el proceso para acceder al cargo de director es diferente a los procedimientos utilizados en la educación básica Latinoamericana; por ejemplo en las Universidades Venezolanas, el proceso para elegir a los directores está a cargo de la Comisión Electoral de cada Universidad (designada por el Consejo Universitario). El aspirante que desea acceder al cargo de director, los

requisitos que debe reunir se refieren principalmente a los estudios y a los trabajos de investigación realizados (artículo 72 de la ley universitaria expedida en 1970).

En las Universidades Públicas Mexicanas, el proceso para elegir autoridades es similar al que ocurre en el resto de las universidades latinoamericanas; por lo que la mayoría de los directores electos, no tienen experiencia en gestión educativa, ni cuentan con las habilidades suficientes para conducir a las organizaciones escolares.

Liderazgo

Sobre esta temática, existen distintas conceptualizaciones, es decir, es un término polisémico, sin embargo, conforme con Pont, Nusche y Moorman (2009, p.18), la mayoría de las definiciones coinciden en el siguiente planteamiento: el liderazgo es la capacidad persuasiva de una persona sobre otra u otras, con la cual, estructura las actividades y las relaciones interpersonales indispensables, para alcanzar las metas de la organización. ¿Por qué es importante el liderazgo en una organización? Porque favorece que en la organización:

- Las actividades se planeen y se evalúen, evitándose la improvisación y la espontaneidad.
- Las actividades se realicen de acuerdo con lo planeado y además, de forma colaborativa.
- Los líderes reconozcan el valor del trabajo de sus colaboradores.
- Las relaciones interpersonales impacten significativamente en la disminución de los conflictos.
- Los dirigentes deleguen sus funciones.

Sobre el liderazgo, existen distintas investigaciones que lo explican o describen. En este sentido, conforme con Yukl (2009, p. 445), la mayoría de los estudios sobre el liderazgo se dividen en cuatro líneas de investigación:

- Enfoque del poder de influencia.
- Enfoque de rasgos de personalidad.
- Enfoque sobre estilos de liderazgo o teorías de comportamiento y
- Enfoque situacional o contingencial.

El primer enfoque realza el análisis del ejercicio de poder del líder; mientras que el segundo y el tercero, resaltan los rasgos personales distintivos del líder y el cuarto, prioriza el estudio de las actividades que éste realiza tanto en circunstancias no previstas, como en contextos distintos.

Según Bolívar (1997, p. 32), en la organización escolar, el liderazgo de los directivos se centra:

- (a) Como un *liderazgo instructivo* capaz de apoyar a los profesores en los recursos metodológicos de una enseñanza efectiva, al tiempo que centrar las tareas en el curriculum, supervisarlas y dinamiza el trabajo conjunto del profesorado. Este liderazgo instructivo debía tener una fuerte preparación

pedagógica para poder ejercer de mediador entre lo que la investigación didáctica ha mostrado como eficaz y su aplicación en el aula por el profesorado. (b) Por otro, dependiente de una comprensión de los centros escolares como organizaciones con una cultura propia, pero también derivado de este movimiento de reforma en la medida en que los centros escolares eficaces se caracterizan por tener una identidad, cultura o misión diferenciada, el líder posee una "visión" clara de los fines del centro, que logran articular y compartir por los demás miembros de la comunidad educativa, conseguir actuar de acuerdo con dicha visión, y redistribuir apoyos y recursos que puedan ayudar a que la comunidad escolar se mueva entorno a dicha visión. En las propuestas de mejora efectiva de la escuela articular una visión compartida es una de las funciones del trabajo de los líderes (pp.25-46).

Por otra parte, Herrera (2005, p. 15), plantea que además de realizar funciones pedagógicas, los directivos deben liderar a la organización escolar, promoviendo acciones que impacten directamente en la calidad educativa. Complementariamente, Arzola y Vizcarra (2000), consideran que el director:

Ejerce la autoridad, pero ésta no es la única fuente de poder que emana de la organización. Con frecuencia, incluso, no es la que proporciona una mayor capacidad de influencia. Conviene aclarar brevemente los términos de uso. Existe otro tipo de poder de naturaleza informal que se establece, según algunos, a partir de las características personales de los sujetos, de su experiencia, de sus conocimientos sobre la materia, de sus destrezas de comunicación, etc. Según otros se establece a partir de las representaciones que la comunidad se hace de alguien. La referencia es el concepto de liderazgo, que es complementario al de autoridad. Para comprender cómo se ejerce el poder en la organización, es necesario distinguir ambos conceptos correctamente (pp.145-146).

Por estas razones, el director debe ser un sujeto capaz de ejercer simultáneamente la autoridad, y el liderazgo, de tal forma, que favorezca la consecución de las metas de la organización escolar.

Elementos metodológicos

Debido al incipiente estudio y desarrollo de la gestión escolar en las universidades mexicanas, la propuesta se fundamentó por una parte, en la revisión de distintos documentos que abordan aspectos teóricos de la gestión educativa y por otra, en el análisis de cinco investigaciones que estudiaron el ejercicio de la gestión educativa (Cuadro 1.).

Cuadro 1. Investigaciones de la sustentación.

• Nombre de la investigación	• Autor	• Lugar
• "La crisis del modelo directivo	• Joan EstruchTobella	• España

no profesional	(2002).	
• “La evaluación de la función directiva en los centros docentes sostenidos con fondos públicos”	• Rosa Beltrán de Tena <i>et al.</i> (2001 -2002).	• España
• “Análisis de la distribución del tiempo de los directivos de los centros de enseñanza”	• F. Javier Murillo Torrecilla y Raquel Barrio Hernández (1999).	• España
• “La toma de decisiones en una universidad pública estatal (México) desde la perspectiva de sus académicos”.	• Francisco Galaz Fontes y Esperanza Vilorio Hernández (2004).	• México
• “Influencia del contexto sociocultural en el liderazgo escolar de México”	• William Bastarrachea Arjona y Edith J. Cisneros (2006).	• México

Fuente: elaboración propia

En el primer trabajo, Estruch (2002), estudió la disfuncionalidad de la gestión de los directores de distintos niveles educativos de Barcelona, España. Así, con la opinión de los directores descubrió fundamentalmente que:

- a) Las funciones con menor viabilidad para realizarse son la gestión pedagógica y las de mayor viabilidad las gestiones: 1) hacer cumplir los acuerdos del consejo escolar y 2) representar a la institución educativa ante distintas instancias.
- b) Los directivos no están conformes con el modelo de gestión no profesional del sistema educativo español.

Con la información de directores, inspectores, padres de familia, y docentes y grupos de discusión, Rosa Beltrán de Tena *et al* (2001), evaluaron la gestión de los directores españoles de primaria, concertados (grupos religiosos) y secundaria, a partir de metodologías cuantitativas y cualitativas.

Con la metodología cuantitativa, descubrieron las siguientes realidades de la gestión educativa española:

- Los directivos con mejor liderazgo son los de centros concertados, le siguen los de primaria y finalmente, los de secundaria., también encontraron dos datos fundamentales más:
- Los padres de familia y los directores valoran satisfactoriamente el liderazgo de los directores.
- Los profesores e inspectores cuestionan severamente el liderazgo de los directores.
- Los directivos con mejor capacidad de gestión pertenecen a los centros concertados, le siguen los de primaria y secundaria.

- Los padres de familia, profesores y directivos evalúan positivamente la capacidad de gestión de los directivos; por el contrario, los inspectores cuestionan esta capacidad y la valoran como mala.

Mediante los grupos de discusión (metodología cualitativa), encontraron que en las organizaciones escolares españolas:

- El director es el centro donde coinciden las problemáticas del centro educativo; por lo que éste, debe ser un líder conocedor de ellas.
- La administración es una tarea difícil, pues debe apoyar a proyectos educativos que ayuden al buen funcionamiento del centro escolar.

F. Javier Murillo Torrecilla y Raquel Barrio Hernández (1999), investigaron cómo distribuyen su tiempo los directores de primaria del sistema educativo español. Su método de trabajo consistió en realizar un muestreo proporcional por titularidad del centro educativo: público y privado.

Los principales resultados de la investigación muestran que los directores de primaria dedican más tiempo a la gestión de las actividades administrativas y organizacionales, que a las actividades de liderazgo pedagógico, contacto con los padres de familia y la superación del personal docente.

Por su parte, Francisco Galaz Fontes y Esperanza Vilorio Hernández (2004), investigaron cómo se toman las decisiones en una universidad pública mexicana. Así, con una encuesta aplicada a una muestra de docentes, descubrieron que la administración central universitaria influye considerablemente en el diseño y operatividad de los planes y programas de estudio, así como en los procesos de formación del personal académico y selección de los estudiantes de nuevo ingreso a la universidad. De igual forma, hallaron que la universidad está administrada por líderes autocráticos que piensan que no requieren la participación de la comunidad universitaria, para tomar decisiones en los ámbitos de las funciones sustantivas de la universidad.

En el bachillerato mexicano, Bastarrachea y Cisneros (2006), estudiaron la influencia del contexto sociocultural en el liderazgo de los directores de Escuelas Preparatorias de Yucatán, México. La pregunta que guió el desarrollo del trabajo fue formulada así: ¿en qué forma, el contexto sociocultural influye en la conducta del director de las escuelas preparatorias públicas, frente a la incertidumbre, distancia al poder o autoridad, masculinidad-feminidad, e individualismo-colectivismo? Esta pregunta se contestó con el marco teórico de Geert Hofstede integrado con cuatro dimensiones vinculadas a organizaciones industriales: 1) distancia a la autoridad, 2) masculinidad-feminidad, 3) evitación a la incertidumbre y 4) colectivismo-individualismo.

La información del estudio, los investigadores, la obtuvieron con entrevistas y observaciones realizadas a directores de Escuelas Preparatorias de Yucatán,

México: cinco escuelas dependientes de la Secretaría de Educación Pública; uno del Colegio de Bachilleres y otro adscrito a una Escuela Preparatoria. Mediante las observaciones, hallaron la siguiente información:

- La distancia frente a la autoridad es alta, pues la mayoría de los directores mantiene relaciones distantes con los miembros de las comunidades escolares; únicamente, el director de la preparatoria privada es el que mantiene una distancia baja frente a la autoridad, pues a estudiantes, maestros y padres, les brinda un buen trato.
- Además, a los directores, se les observó poco tolerantes con la incertidumbre, pues dan soluciones inmediatas a partir de la aplicación de reglas y normas institucionales.

Con las entrevistas, los investigadores encontraron tres datos relevantes:

- La mayoría de los directores considera que la máxima autoridad de una escuela debe ser un hombre; incluso, las directoras prefieren trabajar con hombres, que con mujeres.
- Además, no hay diferencias entre hombres y mujeres en torno a los valores de asertividad, competitividad, modestia y afectividad.
- Según los directores, los padres de familia y los estudiantes prefieren tener un director, que una directora.

Por último, los directores dicen que son colectivistas, pero el trabajo de campo demostró lo contrario; también opinan que si enfrentan un problema, por lo regular, consultan a sus colegas antes de tomar decisiones sobre él; sin embargo, durante la visita a los centros educativos se observó que su conducta es paternalista y algunas veces autoritaria, principalmente de las directoras.

A modo de cierre:

Los resultados de las cinco investigaciones presentadas en este apartado, evidencian que los directores de las instituciones educativas:

- 1) Centran su trabajo principalmente en la gestión administrativa.
- 2) No priorizan la gestión pedagógica, ni la formación de los docentes.
- 3) Le dedican más tiempo a las actividades de representación institucional, que a la vinculación con los padres de familia.
- 4) Son sujetos autocráticos que no gestionan la participación de la comunidad educativa, en la planeación y evaluación de las actividades escolares.
- 5) Piensan que en las instituciones educativas deben estar al frente directores, en lugar de directoras.
- 6) Piensan que la gestión debe ser considerada como una carrera que brinde los argumentos para ejercerla con eficiencia y eficacia.
- 7) No promueven el trabajo colaborativo.
- 8) Son autoritarios, pues las decisiones que toman son personales.
- 9) Toman distancia de los trabajadores de la organización educativa.

10) No delegan funciones.

Aportaciones

Para que los directores de las escuelas y facultades de las universidades mexicanas inicien su formación, proponemos que lo hagan por medio de un diplomado en liderazgo y gestión educativa, que les permita fortalecer por lo menos nueve competencias:

- Gestiona la acción psicopedagógica del programa educativo, a partir de las orientaciones del Modelo Educativo de la Universidad, para que los procesos educativos se desarrollen en torno al estudiante, el aprendizaje y el desarrollo de competencias.
- Organiza a las instancias colegiadas con la colaboración de docentes, estudiantes... para mejorar el funcionamiento de la unidad académica.
- Asume la dirección del trabajo administrativo mediante una gestión eficaz y eficiente, para rendir cuentas que satisfagan las expectativas de la comunidad de la institución educativa.
- Vincula a la institución educativa con los padres de familia, autoridades civiles, organizaciones sociales y empresariales, para atenderlas necesidades del medio, así como fortalecer la formación de los estudiantes.
- Negocia y gestiona recursos humanos y financieros ante las autoridades universitarias, federales... para mejorar la calidad de la gestión de los procesos educativos.
- Favorece el trabajo colaborativo mediante el desarrollo de estrategias de integración grupal, para lograr las metas del plan estratégico de la unidad académica.
- Delega responsabilidades entre los miembros de la comunidad escolar, mediante la asignación de responsabilidades a algún integrante del consejo académico u otra instancia colegiada, para sacar adelante las actividades del plan estratégico de la organización escolar.
- Motiva a la comunidad escolar a participar en el diseño y desarrollo del plan estratégico de la unidad académica, mediante el ejemplo, el convencimiento y el compromiso con la gestión de los procesos educativos, para cumplir con las metas de la unidad académica.
- Establece relaciones sociales con los distintos sectores de la comunidad universitaria, a través del diálogo y la comunicación, para incidir significativamente en los aprendizajes de los estudiantes, así como en la construcción de ambientes de trabajo satisfactorios.

La estructura del diplomado que pueden compartir las universidades cuenta con tres líneas de formación, así como con seis cursos obligatorios y cuatro optativos (Cuadro 2). Las horas de los cursos obligatorios (incluyendo el optativo) suman un total de 210.

Cuadro 2. Estructura curricular del diplomado.

Línea de formación	Primer módulo	H s.	Segundo módulo	Hs.	Optativas	Hs.
Gestión administrativa	Modelo de Gestión Universitaria	30	Plan Estratégico de Transformación Universitaria	30	<ul style="list-style-type: none"> • Relaciones humanas • Resolución de conflictos • Organización • Universidad: organización social y científica 	30
Gestión pedagógica –curricular.	Gestión de los aprendizajes y/o competencias.	30	Atención a estudiantes y a docentes.	30		
Vinculación con la comunidad.	Responsabilidad social de la universidad	30	Desarrollo sustentable y la universidad.	30		
Total		90		90		30

Después de esta etapa de formación inicial de los directores, las universidades podrán determinar si es viable continuar formando a los directores a partir de la operatividad de maestrías o doctorados en gestión educativa estratégica.

Conclusiones

En la mayoría de las universidades mexicanas, los directores de escuelas o facultades no cuentan con formación en gestión educativa; por ello, es importante que éstas desarrollen programas de formación que atienda a esta debilidad.

Finalmente, la gestión educativa es una herramienta poderosa para mejorar por un lado, la calidad de formación de los estudiantes y por otra, la integralidad de las funciones sustantivas de las universidades.

Bibliografía

Arzola, S. y Vizcarra, R. (2002). “Gestionar la calidad educativa: liderar el cambio”, en Pensamiento Educativo, núm. 2, vol. 31. Chile, Ed., Pontificia Universidad Católica de Chile, pp. 138-185.

- Bastarrachea, W. y Cisnero, E. (2006). "Influencia del contexto sociocultural en el liderazgo escolar en México", en Revista Iberoamericana de Educación, núm., 37/4, Madrid, España, pp.1-10 (en línea), <http://www.rieoei.org/investigacion24.htm> [Consulta: 20 de septiembre, 2012].
- Beltrán de Tena et al. (2004). "Evaluación de la función directiva en los centros docentes sostenidos con fondos públicos", en Enseñanza, núm., 22, vol. España, Ed., Universidad de Salamanca, pp.35-76.
- Cassasus, J. (2000). Problemas de la gestión educativa (la tensión entre los paradigmas de tipo A y el tipo B), (en línea), http://ceadug.ugto.mx/iglu/Mod%20III/lecturas/Problemas_gestion_educativa1.pdf [Consulta: 18 de diciembre, 2013]
- Cesca, P. (1999). "La Conducción de instituciones educativas. Desafíos que plantea", en Ensayos y Experiencias, núm.27, vol.5. Argentina, Ed., Ediciones Novedades Educativas, pp.33-51
- Escalante Álvarez J. Cruz et al (2009). *Modelo de gestión educativa estratégica*, México, Ed. SEP.
- Escamilla, S. (2006). *El director escolar. Necesidades de formación para un desempeño profesional*, España, Ed. Universidad Autónoma de Barcelona.
- EstruchTobella, J. (2002). "La crisis del modelo directivo no profesional. Un estudio empírico", en Bordón, revista de pedagogía, núm.4, vol.54. España, Ed., Sociedad Española de Pedagogía, pp. 519 -526.
- Galaz, J. y Viloría, E. (2004). "La toma de decisiones en una Universidad Pública Estatal desde la Perspectiva de sus Académicos", en Revista Mexicana de Investigación Educativa, núm.22, vol.IX. México, Ed. Consejo Mexicano de Investigación Educativa, pp. 637-663.
- Herrera, M. (2005). Identidad profesional y formación de directores (en línea), <http://biblioteca.uahurtado.cl/ujah/reduc/pdf/pdf/8324.pdf> [Consulta: 10 de octubre, 2013]
- Murillo, F. y Barrio, R. (1999). "Análisis de la distribución del tiempo de los directivos de centros de enseñanza primaria, en Educación, núm. 319, España, Ed., Ministerio de Educación, Cultura y Deporte español, pp. 201-222.
- Pont, B. et al (2009). *Mejorar el liderazgo escolar*, Ed., Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE).

Pozner, P. (2000). *El directivo como gestor de aprendizajes*, quinta edición, Argentina, Ed. Aique.

Wenstein, J (2002). "Calidad y Gestión en Educación: Condiciones y Desafíos, en *Pensamiento Educativo*, núm.2, vol.31. Chile, Ed., Pontificia Universidad Católica de Chile, pp.50-71.

Encuentros y desencuentros entre la oferta educativa en modalidad virtual y las expectativas de los aspirantes al nivel de licenciatura

María Isabel Enciso Ávila
José Alfredo Flores Grimaldo
Eduardo González Álvarez

Introducción

El estudio sobre las expectativas de los aspirantes surge ante el interés de conocer las motivaciones para elegir el programa de estudio para cursar la licenciatura, de manera particular en la oferta de licenciatura que ofrece el Sistema de Universidad Virtual de la Universidad de Guadalajara, con una oferta diferente a la de los Centros Universitarios. El Sistema de Universidad Virtual (SUV) es un órgano desconcentrado de la Universidad de Guadalajara responsable de administrar y desarrollar programas académicos de nivel medio superior y superior, en modalidades no escolarizadas, apoyadas en las Tecnologías de la Información y de la Comunicación. Desde su creación en 2005 se ha caracterizado por atender a población que por diversas situaciones no había sido atendida en la oferta tradicional y de alguna manera se encontraban excluidos del sistema educativo.

Por otro lado, uno de los principios fundamentales en la pedagogía es el hecho de conocer las necesidades educativas de los participantes para poder prever estrategias de tipo académico pero también administrativo durante su estancia de formación. El hecho de reconocer que los estudiantes no llegan con características similares, bajo un mismo perfil y con motivaciones diversas; es importante para la organización académica.

Por lo tanto, contar con información básica de cómo son y qué condiciones tienen los estudiantes de nuevo ingreso será fundamental para establecer las estrategias de intervención adecuadas a cada grupo de referencia, de forma particular para los programas en modalidad no convencional que parten de la premisa de atender a la diversidad.

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. Por lo tanto sus trayectorias no podrán ser iguales.

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

Con el fin de integrar estas ideas se propuso para el análisis complementar los postulados de tres posturas teóricas (figura 1):

- a) Personal (psicológica): Describe las conductas de los estudiantes como el reflejo de los atributos derivados de las características psicológicas. Las investigaciones han tratado de distinguir a los estudiantes que permanecen y terminan sus estudios, de los desertores, en términos de la personalidad que dan cuenta de su diferente respuesta a circunstancias educativas similares. La salida de los estudios es asumida como el reflejo de un fracaso personal del individuo para estar a la altura de las exigencias de la vida universitaria.
- b) Organizacional (Sistema académico): El reconocimiento que la organización de las instituciones educativas, sus estructuras formales y patrones de asociación, tienen una repercusión real sobre las actuaciones estudiantiles. Sin embargo, poseen un poder explicativo insuficiente al ignorar las subculturas estudiantiles o los patrones de interacción entre maestros y alumnos, que sirven para transmitir los efectos de la organización.
- c) Sistema Social (Interacción): Centran su atención en la organización social informal, como en el papel de las subculturas. Existen diferentes variantes: la socialización en los roles del estudiante, mientras más adaptado esté al rol es más probable su permanencia.

Los puntos de intersección entre las tres esferas son: Entre el estudiante y la organización académica se encuentra el proceso de integración, que implica el ajustar el objetivo común, dándose un proceso de identificación, porque lo que busca el aspirante en un programa educativo se lo ofrece la institución, y para el logro de ese objetivo común que es la graduación, ambos trabajarán bajo un esquema de cooperación.

Entre el alumno y el sistema social, se dan interacciones con la comunidad académica, como son sus asesores, compañeros y administradores. La organización académica proporciona la plataforma como el medio para propiciar la interacción.

Figura 1. Perspectivas teóricas



Fuente: Construcción propia a partir de Tinto (1989) y Bean (1980)

Para el caso concreto de esta ponencia se focaliza en la esfera personal y su primer acercamiento de interacción con la esfera organizacional (ingreso), en particular para fijar el objetivo común que es la graduación.

Para la Universidad de Guadalajara, el ingreso es definido como: “el conjunto de trámites consistentes en la presentación de la solicitud, documentos y exámenes que una persona debe realizar para ser admitida en la Universidad” (Universidad de Guadalajara, 2008:1), aludiendo a la parte formal y administrativa. Sin embargo, para describir la interacción de este proceso con las características personales de los alumnos, se requiere ampliar el término como el proceso en el que un individuo valora su contexto y las condiciones institucionales para decidir incorporarse o no a la organización escolar.

La estrategia metodológica para recolectar la información fue la aplicación de una encuesta en formato electrónico a todos los aspirantes que aprueban el curso de selección, recuperándose 376 cuestionarios completos, la muestra refleja una confianza de 95% y un error de $\pm 5\%$. El cuestionario se divide en cuatro apartados: trayectoria previa, elección de carrera, condición laboral y familiar, expectativas profesionales.

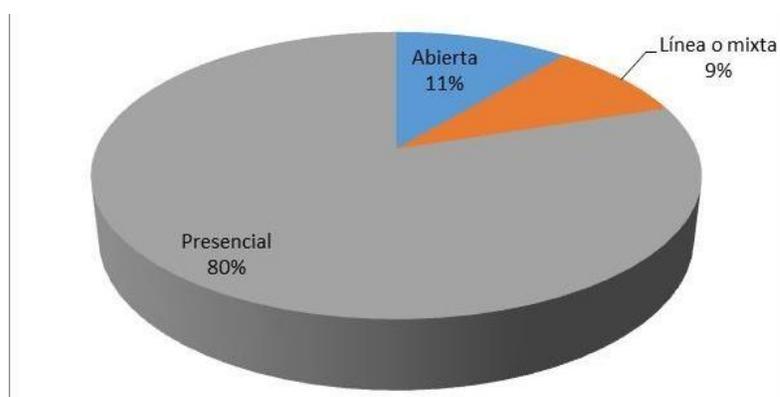
Resultados

La diversidad en la edad de los aspirantes oscila de 18 a 61 años, con un promedio de 31 años, pero una moda de 26. Por lo que fue necesario un análisis de cuartiles para el equilibrar las opiniones en las expectativas, mientras el primer rango corresponde a las edades regulares en las que se cursa la licenciatura de 18 a 25

años, la segunda podría inferirse una trayectoria previa interrumpida de 26 a 30 años, a diferencia de los siguientes dos rangos que son rangos más propios de la modalidad donde se superan los 31 años

El 82% proviene de instituciones públicas, cuyas modalidad ha sido principalmente presencial (Gráfico 1), por lo que será necesaria una inducción en el primer ciclo a la modalidad y organización curricular, pero el 9% ha trabajado en modalidad en línea o mixta, que pueden ser un factor de apoyo a los compañeros.

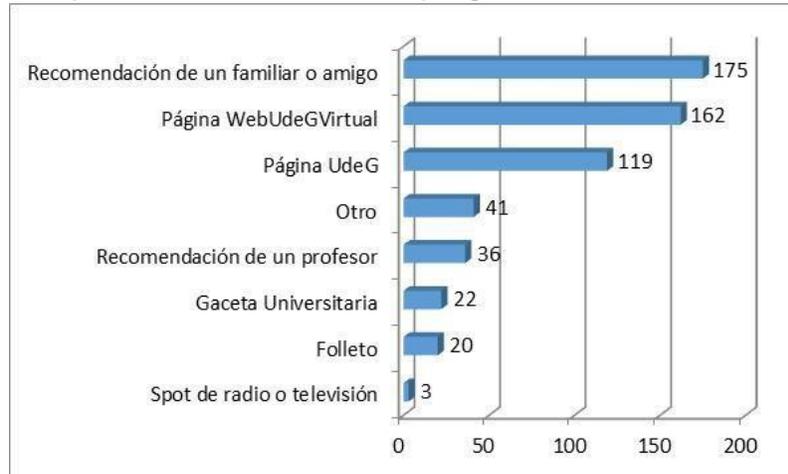
Gráfica 1. Modalidad de la trayectoria previa



Fuente: Encuesta a aspirantes

Llama la atención que los encuestados responden que el 95% conoce el plan de estudio y todos comparan con otras opciones de licenciatura, lo que implica una decisión razonada conociendo lo que ofrece la institución. Otro punto importante es el hecho que el medio por el cual se entera del programa (Gráfica 2), es por recomendación de un amigo o familiar en un 46% de los casos; lo que puede tener sus riesgos por los sesgos en la información que se tengan de cómo se percibe que opera el programa que puede generar falsas creencias, el segundo medio es la página web de UDG o UdGVirtual con el 38%.

Gráfica 2. Medio por el cual se entera del programa



Fuente: Encuesta a aspirantes

Se identifican cuatro razones principales para la elección del programa (Gráfica 3): primero la modalidad principalmente por la flexibilidad en horarios, la segunda opción es el prestigio de la institución; considerando que este reconocimiento institución se trasfiere al egreso con un título avalado por la universidad, un tercer punto es el hecho que graduarse es una forma de mejorar las condiciones laborales; mientras que en un cuarto lugar se encuentra la perspectiva académica de lo que ellos consideran aprenderán y en quinto lugar por tener habilidades y vocación.

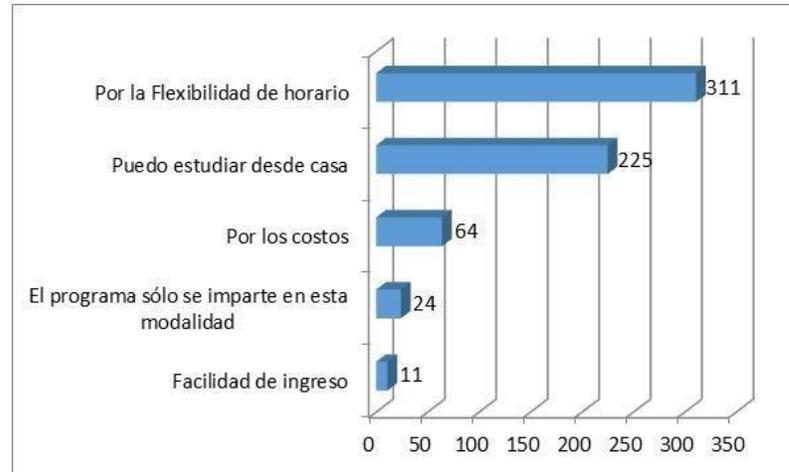
Gráfica 3. Razones para elegir el programa



Fuente: Encuesta a aspirantes

El 82% de los estudiantes ha elegido la modalidad por la flexibilidad de horario y el 60% por la posibilidad de estudiar desde casa, más alto el porcentaje que por la elección del programa educativo. Lo que implica que primero se elige la modalidad y después un programa educativo que más o menos se ajuste a sus necesidades.

Gráfica 4. Razones para elegir la modalidad



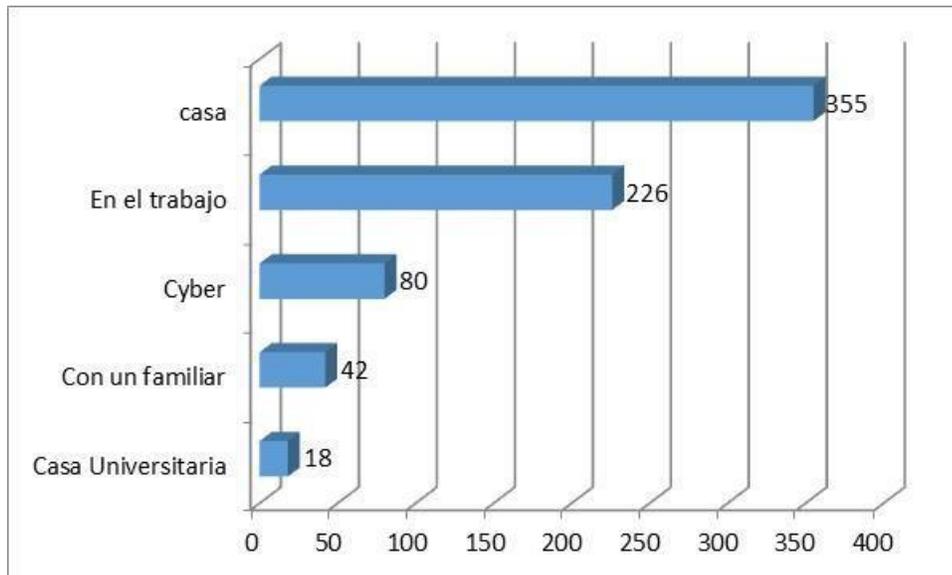
Fuente: Encuesta a aspirantes

Una explicación para ser esta la prioridad de elección del programa es el hecho que los aspirantes tienen que distribuir su tiempo entre las responsabilidades familiares y laborales. El 51% de los entrevistados tiene responsabilidad familiar y el 55% tiene hijos, siendo un promedio de 2 hijos. El 89% manifestó trabajar, partimos de tener personas de dedicación al estudio de tiempo parcial.

Lo que es coincidente con el promedio de horas que manifiestan dedicaran entre semana con un promedio de 15 horas, es decir de 2 a 3 horas diarias; dedicando en fin de semana un mayor número 6 horas.

En cuanto al equipamiento (Gráfico 4), el 94% ha manifestado tener acceso a equipo de cómputo e internet en su casa, en segundo lugar aparece el préstamo en el trabajo y como tercera opción el uso de equipo rentado.

Gráfica 5. Acceso a internet



Fuente: Encuesta a aspirantes

Se preguntó sobre las dificultades (Gráfico 6), que tuvieron en el curso de selección por ser una dinámica que permite inducir la forma en la que se trabaja en el programa de licenciatura, y que dará la pauta de lo que podría ser una debilidad para la operación del programa; la principal dificultad es la de administración del tiempo coincidiendo con un estudio previo realizado por Enciso y Michel (2013), en donde la causa de abandono es por no haber logrado organizar su tiempo para cubrir las demandas de sus responsabilidades familiares, laborales y educativas.

La falta de comprensión en las actividades, es algo que podrá ser subsanado con el apoyo de manera inmediata por si asesor de materia, pero adicionalmente de deberá considerar un espacio de interacción o asesoría especial para algunos casos.

Gráfica 6. Dificultades en el curso de selección



Fuente: Encuesta a aspirantes

Los programas de licenciatura busca formar recurso humano capaz de incorporarse al campo disciplinario para el que fueron formados, que para el caso de los aspirantes en algunos casos ya tienen experiencia laboral en el campo y requieren el título para movilizarse en el campo laboral como sucede con más de la mitad de los aspirantes.

Conclusiones

La primera coincidencia con la organización, es el hecho que los programas de licenciatura están dirigidos a una población diversa y en modalidad virtual que no requiere presencialidad. La modalidad les permite combinar sus actividades familiares y laborales con su condición de estudiante, el segundo punto es que todos buscan obtener un título que acredite el nivel, como un documento que tiene valor (prestigio institucional) tanto en la oferta educativa, en el mercado laboral y como logro personal.

Por lo que podemos afirmar que en este primer momento de interacción y decisión inicial, hay coincidencias entre lo que los aspirantes esperan de la institución y lo que la institución puede ofrecer en términos de sus expectativas. Lo que habrá que empezar a trabajar una vez que adquieran el estatus de alumnos será el hecho de establecer de forma clara la dinámica de trabajo, en particular por el tiempo estimado que ellos estas programando para dedicarlo al estudio y la demanda real en horas que implicarán cada uno de los cursos del programa. Es decir, los aspirantes tienen clara la meta que quieren lograr pero no la forma de lograrlo, será tarea de la

organización escolar conducirlos para el logro de la graduación. Siendo claros con los derechos y obligaciones que adquieren con el estatus de alumno.

Otro de los puntos que es importante resaltar para la organización es el hecho que como bien señalan es un programa que atiende diversidad, y ello se ve reflejado en las características de los recién llegados, personas que requerirán rutas o trayectos especiales de trabajo dada su condición de jefas de familia, presentar una discapacidad, pertenecer a una comunidad indígena, ser migrante, vivir en comunidad de pobreza extrema, el grupo de edad, el hecho de llegar con el programa trunco, etc. Por lo que las rutinas en la organización académica requerirán también diversificarse para evitar que al ser tratados igual se convierta en un programa que excluya.

Es evidente, que las condiciones de ingreso a lo largo de la duración del programa se irán modificando y por tanto es importante mantener actualizada la información personal ciclo a ciclo, así como fortalecer la interacción constante informando lo que se espera de ellos en cada avance, evitará que se pierda el foco en la meta de graduación.

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.
- Casillas Alvarado, M. Á., & Jácome Ávila, N. (2007). Origen social de los estudiantes y trayectorias estudiantiles en la Universidad Veracruzana. *Revista de la Educación Superior*, 36(142), 7-29.
- Cervini Iturre, R. A. (2003). Relaciones entre composición estudiantil, proceso escolar y el logro en matemáticas en la educación secundaria en Argentina. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5(1).
- Covo, M. (1987). *Apuntes para el análisis de la trayectoria de una generación universitaria. Educación y realidad socioeconómica*. México: C.E.E.

- De Garay, A. (2001). *Los actores desconocidos. Una aproximación al conocimiento de los estudiantes*. Distrito Federal: ANUIES.
- De Garay, A. (2004). *Integración de los jóvenes en el sistema universitario. Prácticas sociales, académicas y de consumo cultural*. Distrito Federal, México: Pomares.
- De Garay, A. (2009). *¿ Y cuatro años después? De cómo los estudiantes de una generación transitan por la universidad*. Distrito Federal: UAM.
- Enciso, M., & Michel, R. (2013). *Causas del bajo desempeño académico de estudiantes en modalidad virtual*. Nayarit: 9no. Congreso de Investigación Educativa Internacional.
- García- Castro, G., & Bartolucci, J. (2007). Aspiraciones Educativas y Logro Académico. Un estudio de caso sobre características y condiciones sociales de los estudiantes de la UAM . *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12(35), 1267-1288.
- Tinto, V. (1989). Una reconsideración de las teorías de la deserción estudiantil. En R. Santoyo, *Trayectoria esolar a la educación superior* (págs. 47-84). México: SEP, ANUIES.

El mejoramiento de la autonomía desde la integración de procesos curriculares en educación superior

Anselmo Álvarez Arredondo
Flérida Moreno Alcaraz
María Guadalupe Leyva Cruz

Introducción

El móvil de investigación –equivalente al *problema*–, lo conforma la percepción acerca del insuficiente aprovechamiento en la obtención de mejores resultados académicos de los alumnos, asociada a la necesidad de hacer cambios en la práctica docente, nos condujo a la observación de los factores inmediatos como: falta de iniciativa, ausencia de análisis, falta de coherencia y sentido crítico. Estos elementos de formación permiten al alumno integrar las habilidades conceptuales con las actitudinales, como base de un aprendizaje autónomo y de compromiso con su propia formación profesional. Desde la propia labor docente que realizamos con cada asignatura, percibimos las dificultades de los alumnos de Licenciatura para llevar a cabo un aprendizaje satisfactorio de los conocimientos requeridos, de manera que les permitan realizar las proyecciones necesarias para su aplicación, al plantear soluciones viables a los problemas de tipo educativo como campo de estudio.

La necesidad de reconocer el estado en el que se encuentran los alumnos, y aceptar que además somos copartícipe sino es que causante de la propia situación, podemos percibir algunas de las razones hipotéticas que expliquen porque los alumnos no se entregan al estudio y no se esfuerzan por alcanzar el perfil deseado para un Licenciado en Informática de mayor desempeño autónomo y participativo. Asimismo, podemos reflexionar que la labor no ha sido factor suficiente para lograr una mayor conciencia que permita adoptar un mayor nivel de compromiso, debemos reconocer entonces que el problema educativo de los alumnos es *nuestro*, y que somos nosotros los que debemos estudiarlo y tratarlo desde una visión de *cambio*, iniciando por nuestra propia práctica educativa, y desde las expresiones de preocupación por una formación basada en la confrontación personal.

La falta de una evaluación curricular permanente en áreas de formación como la Informática, nos obliga a los docentes a revisar los logros de nuestra labor desde parámetros prácticos inmediatos, en los que últimamente destacan deficiencias como la escasa participación de los alumnos en la adquisición de un aprendizaje autónomo y de mayor esfuerzo con sus variadas expresiones. Esta problemática se refleja en situaciones comunes como: la falta de iniciativa para afrontar las actividades de consecuencia en el aprendizaje desde lo individual, que puede reflejar una débil asimilación de los conocimientos y su posible instrumentación; una idea incorrecta acerca del trabajo colectivo, pues más que buscar la integración para la colaboración y el intercambio, busca la protección y el menor esfuerzo en la actividad; un bajo

nivel de análisis y construcción de soluciones a problemáticas reales que les resulta de gran dificultad, sobre todo con relación a la valoración de problemáticas del ámbito social. Estas deficiencias requieren de acciones como: ampliar el ámbito de aplicación de los conocimientos, de manera que el alumno refuerce su seguridad en la participación y compromiso, sobre todo para cursar las experiencias; nuevas dinámicas de clase con un énfasis en el análisis colectivo, así como en actividades con las que se comprometa él mismo y ayuden a incrementar el esfuerzo individual; y de ampliar la visión de las problemáticas sociales reales propios de la producción y la vida laboral, la educación, entre otras.

Estas y otras deficiencias palpables en el desempeño del alumno de octavo y noveno semestres de la carrera en Informática, nos motivan a reflexionar sobre la posibilidad de buscar un tratamiento que no sólo ayude a los alumnos actuales, sino que pueda servir a cada generación desde su inicio de la formación superior, de esta manera dirigimos los esfuerzos al desarrollo y refuerzo de la *autonomía* del estudiante como la cualidad o la competencia que permitirá ampliar en primer término, los recursos cognitivos para una mayor asimilación de los conocimientos genéricos, y en segundo término, su capacidad de construcción de soluciones y aplicaciones correctas y productivas en su área de dominio.

El objetivo general consistió en desarrollar e implementar una intervención educativa desde la actividad docente, con la finalidad de mejorar las capacidades pensantes de los estudiantes para los niveles curriculares requeridos, en particular aquellas que les proporciona un desarrollo autónomo, de mayor participación y compromiso personal con su formación profesional. Para dicho proceso se deberán desarrollar nuevas dinámicas de trabajo académico que no están ahora al alcance del currículo actual, que contempla actividades de desarrollo personal y colectivo que generen una mayor participación del estudiante y dinámicas que integren los saberes necesarios. El concepto de *competencias cognitivas*, identificadas como aquellas capacidades pensantes que se conforman mediante una formación profesional diversificada en saberes, habilidades y actitudes será la orientación para el logro del objetivo planteado, anteponiendo un mayor énfasis en las capacidades de autoformación del estudiante.

Sustentación

La autonomía como cualidad o competencia curricular

Entendemos que la autonomía en educación debe incluir saber aceptar, decidir y tener iniciativa propia, para el logro de una madurez, es decir como individuos autónomos, capaces de dirigir por sí mismos su propia vida, en respuesta adaptativa al medio y determinación de sus propias acciones (García y Ruíz, en Medina, Rodríguez, García y Ruíz, 2001). El alumno como eje central de nuestras prácticas didácticas debe convertirse en “creador y constructor” de lo nuevo, si bien el profesor

“ayuda” a los alumnos a cumplir con las *tareas*, también lo ayuda a que sea capaz de “ayudarse” a sí mismo (Giovannini, 1994).

La autonomía es progresiva a través del curso de las experiencias propias individuales y colectivas, propiciando la libertad de decisión y actuación, hasta la formulación de proyectos de vida de corto y largo alcance. La formación académica consiste en brindar de manera organizada la posibilidad de conducir su propio desarrollo en un proyecto personal con conciencia de las limitaciones. Es un valor “construido”, sólo en el deseo de que el alumno asuma el protagonismo de su vida escolar con evolución de carácter cognitivo y moral (De Luca, 2009).

En la educación se está valorando cada vez más el *desempeño* como acción formativa en comparación al dominio de los conocimientos que se supone están adquiriendo los alumnos, en este sentido, el *desempeño* como acción, concentra atributos tanto de orden cognitivo como actitudinal, es decir, reúne conocimientos disciplinares al mismo tiempo que procedimentales y actitudinales que según el currículum en el que se educa como condición un *rendimiento académico*. Reúne además conocimientos genéricos interdisciplinares, culturales, intelectuales, etc.; con los cuales se desarrollan *conductas* que expresan respuestas formales como conocimiento adquirido o nuevo, determinado en cada situación o experiencia.

Las competencias son necesariamente integraciones de diversas capacidades (saberes, habilidades, juicios, etc.) que se desarrollan voluntariamente a partir del interés propio, pero con la intervención de quien lo propicia a nivel práctico y cognitivo. Su adquisición puede también abarcar saberes y habilidades genéricas y específicas o disciplinares, así como niveles de valoración desarrolla como expresión de su desarrollo cognitivo. La competencia no la conforman los conocimientos en sí, ni sólo las habilidades expresas en cada situación, integran las aptitudes en cuanto capacidades perfectibles para cada situación dada, son cualidades siempre potenciales que rebasan incluso su propio término, la competencia se demuestra o expresa desde su integración (Tejeda, 1999).

El ámbito educativo está concentrando gran parte de las atribuciones que tienen las competencias, sobre todo en las nuevas cualidades como formación alternativa o bien como finalidad formativa. La competencia basada en el desempeño escolar sobrevalora lo procedimental, no valora toda la capacidad racional y cognitiva de la interacción del sujeto con el entorno; la resolución de problemas no es mecánica, depende de la comprensión y compromiso que el sujeto establece con la realidad que vive, el desempeño se integra por el saber *conocer* y saber ser, el saber hacer no representa toda esta categoría (Tejeda, 1999).

La competencia es un constructo multidimensional y por lo tanto complejo, no se compone sólo por saberes, concentra la integralidad de la persona en relación dialéctica con el entorno, se debe a él y lo determina, cada dificultad o circunstancia a resolver es valorada como sujeto pensante y sensible y no sólo actuante, lo cual es más que un comportamiento observable y calificable. Es por tanto un proceso que

integra acción, decisión y creación en cada situación presente, la cual requiere iniciativa, comprensión y procedimientos en las acciones. Las condiciones en las que se realiza una competencia son el *contexto*, como “tejido complejo” de la realidad cambiante y la *idoneidad* como la correspondencia de las exigencias con las cualidades personales ante cada situación, a diferencia de los saberes poseídos o adquiridos (Tobón, 2005).

Las competencias cognitivas como subcategoría de las competencias genéricas concentran los conceptos de la formación en lo más abstracto de los conocimientos en toda disciplina. Es muy amplia la jerga de estas competencias en las que podemos interrelacionar y hasta combinar diversas categorías como: analíticas, investigativas, explicativas, de problematización, de autoformación, entre otras. Estas últimas –de autoformación- inciden de modo particular en la formación y el desempeño académico de los alumnos, dadas sus condiciones de formación. Son categorías que subyacen de la formación básica o inicial con la que el alumno arriba a cada proceso educativo, producto de la interacción con el medio (contexto) educativo, además de su actuación consciente y de compromiso con que se integra en cada proceso de formación (idoneidad y actuación).

Dentro de la categoría de autoformación se destacan las de: *autogestión*, *aprendizaje autónomo*, *compromiso* y *metacognición*, de entre otras, como categorías interrelacionadas que concentran aspectos sustanciales del complejo “tejido” de la educación en el nivel superior, donde se centra una parte importante de la acción formativa, a partir de acciones superiores como la resolución de problemas, pensamiento crítico, razonamiento, valoración y conclusión, procesos en los que están presentes los procesos mentales comunes como la observación –aguda-, análisis, síntesis y valoraciones aplicadas a situaciones inéditas de la realidad, fortaleciendo las demás capacidades pensantes y actuantes, tanto profesionalizantes, como del más elemental sentido común.

La autonomía como capacidad del desarrollo del aprendizaje con disciplina, y como método para mantenerse actualizado en conocimientos y habilidades de un área disciplinar, tiene relación con otras competencias cognitivas como son:

- Autogestión: Capacidad para atender el control y desarrollo personales, y las cualidades organizativas de adaptación al cambio.
- Compromiso: Capacidad para proceder con consecuencia y voluntad respecto a la interpretación de los fenómenos materiales, éticos y sociales.
- Metacognición: Capacidad de reflexión actitudinal con la que se auto observa y auto evalúa desde su propio proceso de aprendizaje.

La definición de las estrategias de aprendizaje para la atención de las competencias de autoformación, se representa en la tabla 1.

Tabla 1. Estrategias de aprendizaje por competencia de autoformación.

Competencia	Estrategias
Autonomía	<p>Orientación al aprendizaje: entendido como proceso de desarrollo progresivo con el papel activo del sujeto, al reconocer el aprendizaje a partir de su construcción activa y significativa.</p> <p>Toma de decisiones: refleja la importancia que tiene para la formación profesional y el desarrollo autónomo mediante la elección y valoración de las soluciones ante cada situación, condición o procedimientos. .</p>
Autogestión	<p>Automotivación: antecede a las acciones que orienta y da seguridad a su realización, ayuda a desarrollar las capacidades pensantes y a superar las limitaciones personales al reconocer los recursos propios.</p> <p>Pensamiento analítico.- proporciona el conocimiento de la realidad mediante la identificación de las partes que lo componen, obteniendo una visión más amplia y multiobservada que contrasta con lo perceptual.</p>
Compromiso	<p>Orientación al logro: disposición para las acciones en pro de nuevos resultados en base al pensamiento sistémico y el sentido de progreso; es relevante la formulación de retos a lograr y de la decisión para ello.</p> <p>Pensamiento creativo: es la superación de lo convencional y lo obvio, inicia con la duda de lo que ya se conoce pero con lo que se puede ir más allá, hacia una búsqueda de razonamientos y conceptos.</p>
Metacognición	<p>Pensamiento reflexivo: reconocimiento de la diversidad en el pensamiento, alterna los razonamientos con lo más esencial; la representación y la construcción del pensamiento son sus bases.</p> <p>Pensamiento crítico: cuestiona las razones e ideas comunes, las acciones cotidianas y los hábitos; da respuesta diferente a lo convencional y representa el interés por lo que puede fundamentar.</p>

Fuente: Elaboración propia basada en: Villa y Poblete (2007).

Reconocimiento del caso de estudio

En una muestra estratificada de 43 estudiantes, pertenecientes a dos grupos académicos de 8vo. semestre (40% del total), se confrontaron los índices de aprovechamiento académico con las mismas características de atención y condiciones para el estudio, encontrándose en la situación que muestra la tabla 2.

Tabla 2. Índices de aprovechamiento real de los estudiantes.

Grupo	Alumnos	Asistencia (Escala: 10)	Trabajos (Escala: 10)	Exámenes (Escala: 10)	Desarrollo s (Escala: 10)	Promedio (Escala: 10)
1	23	9.3	8.5	8.8	7.5	8.54
2	20	8.2	4.8	7.7	6.4	6.78

Fuente: elaboración propia.

Los indicadores de aprovechamiento conforman los parámetros estándar de desempeño comunes para las diversas asignaturas del plan de estudios en esta carrera, en particular de la asignatura que nos sirvió de medio para el estudio de las competencias cognitivas. Las variables de *exámenes* y *desarrollos* tuvieron un mayor valor unitario por la importancia de las estrategias de aprendizaje que implican en: estudio, análisis, razonamiento, expresión, es decir, en relación a la adquisición de información *selectiva* y *generativa* según Castañeda y Ortega (2004), y a los aprendizajes *teórico* y *reflexivos*, según Alonso, Gallego y Honey (2007), mientras que el indicador de desempeño se relaciona con estrategias de *procesamiento* y *autorregulación* por un lado y de los estilos *activo* y *pragmático* desde el otro enfoque. Con respecto al “promedio” del grupo #2 se refleja un nivel bajo de aprovechamiento general, que de acuerdo con diversos enfoques educativos significó ausencia de formación en diversos factores como los de: *motivación*, *compromiso*, *autonomía*, *cohesión de grupo*, etc. (Ferrándiz, 2005).

La aplicación del Instrumento “Estrategias de Aprendizaje y Orientación Motivacional” (EDAOM), permitió identificar los factores que caracterizan el aprendizaje *estratégico* del estudiante, que de acuerdo con sus autores pueden ser orientados hacia un “aprendizaje eficiente” (Castañeda y Ortega, 2004). Permite además conocer el desempeño en las áreas de la adquisición, administración y procesamiento de la información (véase figura 1), así como su actuación con el entorno.

Figura 1. Evaluación de estrategias de aprendizaje.

	ADQUISICIÓN		ADMINISTRACION RECURSOS MEM.		PROCESAMIENTO DE INFORMACIÓN		AUTORREGULACION							
	Clave Alumno	Selectiva	Generativa	Recupcs. Diversas	Recuperacs. exámenes	Convergente	Divergente	PERSONA				TAREA		
Eficacia percibida								Contingencia percibida	Autonomía percibida	Aprobación externa	Logro	Tarea	Materiales	
		73.43	64.43	67.00	66.43	60.57	46.29	61.00	34.36	42.36	25.79	60.36	54.36	62.29

Fuente: Elaboración propia basada en Castañeda y Ortega (2004).

Teniendo como referencia de desarrollo promedio y de atención de dichas estrategias de aprendizaje (Castañeda y Ortega, 2004) los siguientes valores:

- De 0 a 54: Requiere de apoyo especial de tipo urgente.
- De 55 a 78: Requiere de apoyo de refuerzo.
- De 79 a 100: No requiere apoyo necesariamente.

De las trece “subescalas” o estrategias específicas de aprendizaje que explora el instrumento, centramos la atención en las que tienen mayor relación con los objetivos del estudio de la autonomía para el perfil profesional de informática:

Generativa: evalúa los recursos cognitivos del alumno al relacionar la nueva información con lo que ya sabe, (imágenes, modelos, discusiones, etc.). Requiere del procesamiento profundo de la nueva información por el significado de los contenidos nuevos más la participación activa en dicha relación. En esta estrategia la gran mayoría requirió apoyo de tipo *refuerzo*, cuyo valor promedio fue de 64.43.

Divergente: evalúa la capacidad para trabajar criterios diversos, confrontar información y clasificar materiales de aprendizaje. Crea y piensa críticamente sobre lo aprendido considerando diferentes puntos de vista o intereses culturales (Castrillón, 2008). En esta estrategia el 40% requieren apoyo de *refuerzo* y el resto requieren de apoyo de tipo *urgente*, como lo indica el valor promedio de 46.29.

Autonomía percibida: evalúa la percepción del propio alumno en el cumplimiento del compromiso, como interés personal que promueve el desarrollo individual en cualquier contexto. Se espera ante todo una actitud independiente como expresión de nueva personalidad en el alumno. En esta estrategia el 30% requiere apoyo de *refuerzo* y el resto de tipo *urgente*, como lo indica el valor promedio de 42.36.

Logro: evalúa la vigilancia que el alumno se auto realiza en el logro de sus propósitos, con la mayor claridad acerca de las tareas a realizar, así como de las emergencias que pueden surgir en el proceso y las decisiones que debe tomar para resolverlas con eficacia. En esta estrategia la gran mayoría requiere apoyo de tipo *refuerzo*, como lo indica el valor promedio de 60.36.

El plan de intervención educativa

La intervención educativa inicia con la definición de las estrategias de aprendizaje a implementar en relación a las competencias *cognitivas genéricas*, donde se ubican las de *autonomía*, como lo muestra la tabla 3.

Tabla 3. Competencias de autonomía y estrategias de aprendizaje.

Estrategia de aprendizaje	Clave	Autonomía	Trascendencia
Adquisición Generativa de Información	CG1	Autogestión	CG2; CG3; CG4
Procesamiento Divergente de Información	CG2	Compromiso	CG1; CG3; CG4
Autonomía y Autorregulación	CG3	Metacognición	CG1; CG2; CG3
Compromiso al Logro	CG4		

Fuente: elaboración propia.

La definición de los instrumentos y la programación de las sesiones de trabajo para la aplicación de las actividades estratégicas de intervención, se realizó en respuesta a las deficiencias diagnosticadas. La relación que muestra la tabla 4, corresponde a las guías de actividad aplicadas como plan de intervención, cuya implementación se realizó como actividades extra clase, comprendidas durante el 9no. semestre con el grupo #2 (experimental), durante el mismo ciclo escolar.

Tabla 4. Relación de actividades de intervención y estrategias de aprendizaje.

Guía de actividades de intervención	Competencias	Actividades	Sesiones /semana
Diagnóstico de aprovechamiento académico	CG4	4	2
Análisis verbal y escrito de conocimientos	CG2, CG3	6	2
Formulación de hipótesis y proyectos	CG2, CG3	6	2
Diagnóstico y problematización	CG1,CG2	7	2
Teorías del aprendizaje y sus aplicaciones	CG1, CG4	5	2
Comunicación de las actividades de campo	CG3, CG4	6	2
Manejo de los paradigmas del aprendizaje	CG1, CG2	4	2
Los proyectos de desarrollo y sus dificultades	CG2, CG4	5	2
Manejo de fuentes y fondos documentales	CG1, CG4	6	2
Autoevaluación de las actividades extra clase	CG2, CG3	4	2

Fuente: elaboración propia.

El desarrollo de las actividades estratégicas de intervención, se realizó a partir de las actividades más relevantes para cada estrategia de aprendizaje, en relación con las competencias cognitivas y las carencias reveladas por el diagnóstico (EDAOM) que proporcionó las necesidades pedagógicas y procedimentales de mayor atención desde esta modalidad. La tabla 5, describe como muestra la interrelación de las actividades estratégicas (42 en total) con las estrategias de aprendizaje y las competencias de autonomía, descritas arriba.

Tabla 5. Actividades estratégicas del plan de intervención (muestra).

Estrategia	Actividades estratégicas	Guía	Competencias
Adquisición Generativa de información	Utilización de imágenes para representar lo relevante; esquemas y mapas mentales para el análisis. Informe de experiencias de investigación;	4, 5, 7, 10	Autogestión Autonomía Metacognición

	elaboración de notas eficientes e informes de investigación de campo.		
Procesamiento Divergente de información	Analizar otros puntos de vista fuera de clase. Compartir opiniones críticas de lo aprendido. Proponer hipótesis o procedimientos propios. Plantear soluciones creativas y prácticas con lo aprendido.	2, 3, 4, 7, 8	Autogestión Autonomía Metacognición
Autonomía y Auto-regulación	Empeñarse por resolver la tarea o problema. Elaborar ideas más allá de la clase. Saber solicitar ayuda y reconocer las competencias como cualidades personales.	1, 3, 6, 7	Autogestión Autonomía Compromiso Metacognición
Compromiso	Interés por los temas ente metas difíciles. Control de las emociones ante los logros y evaluar el rendimiento para solicitar ayuda. Ser un alumno competente y mostrar mayor interés por las metas del curso.	1, 3, 6, 8	Autogestión Autonomía Compromiso Metacognición

Fuente: Elaboración propia.

Resultados

Posterior a las actividades de intervención se llevó a cabo un nuevo diagnóstico sobre las preferencias de aprendizaje que revelara los cambios en las estrategias y la motivación de los alumnos y la mejora de las competencias genéricas y cognitivas del grupo experimental (#2). El nuevo diagnóstico produjo incrementos en la mayoría de estrategias comprendidas. Las de interés particular tuvieron los valores siguientes:

Adquisición Generativa de Información: 82.35
 Procesamiento Divergente de Información: 70.45
 Autonomía y Autorregulación: 68.10
 Compromiso al Logro: 84.75

La comparación de ambos diagnósticos se observan en la tabla 6:

Tabla 6. Resultados de diagnósticos con “EDAOM”.

Estrategia	Diagnóstico previo			Diagnóstico posterior		
	Apoyo especial	Requiere Refuerzo	No requiere	Apoyo especial	Requiere Refuerzo	No requiere
Adquisición y Autorregulación						
Información Generativa	2	17	1	0	7	13
Información Divergente	8	12	0	3	10	7
Autonomía Percibida	11	9	0	2	14	4
Tarea en Logro	6	11	3	0	5	15

Fuente: elaboración propia.

El diagnóstico previo refleja que el apoyo de tipo “especial” (“urgente”) se reflejó en las cuatro competencias de 2 hasta 11 casos en los 20 alumnos, la intervención eliminó de esta necesidad a dos competencias, quedando sólo 2 y 3 casos que aún requieren del apoyo “especial”. La necesidad de apoyo de “refuerzo” es alta en las cuatro competencias (de 9 a 17) y solo 4 alumnos no requieren apoyo.

El nuevo diagnóstico arroja una eliminación de dos competencias y reducción significativa en otras dos del apoyo “especial” para los 20 alumnos; aunque continúan requiriendo un apoyo de “refuerzo” entre 5 y 14 casos; En el caso de quienes no requieren ningún apoyo aumentó bastante, de entre 4 y 15 casos.

Los indicadores de aprovechamiento académico del desempeño en la asignatura implicada para la intervención, presentaron nuevos resultados equivalentes a: Gpo. #1= 0.81 y Gpo. #2= 2.33; estos reflejan una ligera recuperación del nivel de desempeño desde la visión académica convencional, pero para el grupo experimental (#2) significó más que eso dado su historial tanto en bajo aprovechamiento como en motivación al resolver la trayectoria de fracasos académicos, como se representa en la tabla 7.

Tabla 7. Aprovechamiento comparado de grupos académicos

Grupo	Semestre 8	Fracasos	Semestre 9	Fracasos
Grupo #1 (control)	8.54	1	8.62	4
Grupo #2 (experimental)	6.78	6	9.11	0

Fuente: elaboración propia.

Conclusiones

El objetivo investigativo consistente en: *aplicar el enfoque de intervención-acción al estudio y desarrollo de las competencias del conocimiento como aportación al ámbito de la educación superior*, se puede considerar cumplido por una parte en cuanto al análisis del propio contexto escolar en relación a su problemática educativa concreta como responsable directo del proceso formativo y en cumplimiento a los requerimientos curriculares que se deben alcanzar; por otra parte, con el análisis teórico realizado, se definió la propia ubicación del estudio de las competencias cognitivas, desde el enfoque profesional, como categoría subyacente.

El objetivo de mejora consistente en: *aportar elementos para un modelo de intervención educativa generalizable en la educación superior*, también se cumple en cuanto a los procedimientos de diagnóstico y tipificación de los estilos y estrategias de estudio y aprendizaje de los estudiantes, como en la realización de una intervención que impacta directamente el comportamiento individual del alumno, desde las dinámicas propias del aula. La generalidad alcanzada es relativa pero

adaptable a más de una circunstancia educativa con fines de conocer y atender las causas que desfavorecen el desarrollo de las capacidades pensantes del alumno de nivel superior. Por lo logrado con la intervención educativa es posible afirmar que los alumnos pueden: *lograr un desarrollo autónomo, al mejorar las capacidades pensantes, adquirir mayor iniciativa y compromiso personales con mayor reflexión y auto observación.*

Bibliografía

Alonso, C., Gallego, D. y Honey, P.(2007). *Los estilos de aprendizaje. Procedimientos de diagnóstico y mejora.* España: Mensajero.

Castañeda, F. y Ortega, I. (2004). *Evaluando Estrategias de Aprendizaje y la Orientación Motivacional al estudio (EDAOM).* Recuperado de <http://www.tutorias.ith.mx/Material%20grupal/lectura%20CASTAEDA%20y%0ort.-%20EDAOMbis.doc>

Castrillón, J. (2008). *Estilos de aprendizaje.* Recuperado de <http://www.galeon.com/juancastrillon/abp/stilosapren.doc>

De Luca, C. (Septiembre, 2009). Implicaciones de la Formación en la Autonomía del Estudiante Universitario. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*.7 (18). España: Universidad de Almería. pp. 901-922. Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293121945015>

Ferrándiz, G. (2005). *Evaluación y desarrollo de la competencia cognitiva.* Ministerio de Educación y Ciencia. Centro de Investigaciones y Documentación Educativa. Recuperado de <http://www.mepsyd.es/cide/espanol/publicaciones/colecciones/investigacion/col166/col166pc.pdf>

García, L. y Ruíz, M. (2001). Principios pedagógicos de la educación. En *Teoría de la educación.* Medina, R., Rodríguez, T., García, L., Ruíz, M. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

García, L. (2003). *Métodos de investigación en educación (Vol. 2).* Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Giovannini, A. (1994). *Hacia la autonomía en el aprendizaje. Formulaciones conceptuales y ejemplos concretos de actividades.* Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/04/04_0109.pdf

Tejeda, J. (1999). Acerca de las competencias profesionales I. *Revista herramientas*, 56, pp. 20-30. Acerca de las competencias profesionales II. *Revista herramientas*, 57,

pp. 8-14. Disponible en <http://www.redes-cepalcala.org/inspector/DOCUMENTOS%20Y%20LIBROS/E-A/COMPETENCIAS%20PROFESIONALES.pdf>

Tobón, S. (2005). Formación basada en competencias. Bogotá: Ecoe Ediciones.

Villa, A. y Poblete, M. (Dir.) (2007). Aprendizaje basado en competencias. Bilbao: Mensajero.

La política de la identidad universitaria vista desde las autoridades unitarias: el antes y después de la Reforma Académica de 2003 en la UAN

Nadia Grisell De Jesús Espinoza
Enoc Maldonado Camacho
José Israel Ibáñez Andrade

Introducción

Las Instituciones de Educación superior cuentan con una historia que respaldan los avances en materia de educación logrados para los estados y el país. Es por ello, que cualquier normatividad institucional se resalta la importancia de esa historia plasmándola en planes, reformas, estatutos y todos aquellos documentos oficiales que rigen en la misma. A su vez, en el desarrollo y consolidación de cada institución, existe una lucha por culturalizar todos los *modus vivendis* que se gestan en la misma, para lo cual comienzan a crearse una serie de cualidades que distinguen a una universidad de otra bajo un contexto determinado. La cultura universitaria es sin duda pieza fundamental para comprender a la identidad ya que a partir de ella se forman la cualidades más representativas de la vida institucional y de ahí todos los sujetos y actores educativos que se encuentran dentro, comienzan el proceso de identificación con su alma mater, que finalmente permea en el actuar de cada uno de ellos.

Es por ello que salta la importancia de analizar que tan identificados están los actores educativos con su institución y que tanto la vida institucional se ve afectada por los mismos.

Un actor muy importante dentro de la cultura universitaria, son las autoridades institucionales. Una de ellas, sin duda la más importante, es la figura del Rector también llamados autoridades unitarias; de los cuales es indispensable su actuar diario para la imagen y desarrollo que permea en las universidades. Además de esto, se encuentra la posibilidad de que los cambios normativos y académicos, reubiquen a las instituciones hacia nuevos objetivos, los cuales deben compartir todos los sujetos y a su vez introyectarlos en su vida diaria.

Recordando que un “Rector” es la autoridad ejecutiva y el representante legal de la Universidad, con las facultades que le otorgue el Estatuto de Gobierno. De acuerdo con la Ley Orgánica de la UAN (vigente 2014) este tendrá las siguientes funciones y atribuciones:

- I. En lo administrativo: las relativas a nombramientos y remociones de los titulares de las dependencias y demás funcionarios universitarios cuya competencia no esté reservada al Consejo General Universitario, y las de

dirigir y supervisar el funcionamiento de la administración general de la Universidad para que ésta cumpla con su objeto y principios;

- II. En lo académico: las relacionadas con la organización, coordinación y vigilancia de las funciones académicas sustantivas, de conformidad con el sistema de planeación y los programas respectivos;
- III. En los aspectos legislativo y reglamentario: interpretar y aplicar los ordenamientos jurídicos de la Universidad, conforme a las atribuciones que expresamente le señalen; presentar al Congreso del Estado solicitudes de reformas o adiciones a esta ley, siempre y cuando sean previamente aprobadas por el Consejo General Universitario, en los términos y conforme a los procedimientos que establezca el Estatuto. Igualmente, ejercer el derecho de veto suspensivo respecto de los acuerdos y ordenamientos jurídicos que dicte el Consejo General Universitario, conforme a las bases que se establezcan en el Estatuto de Gobierno;
- IV. En lo presupuestario y financiero; ejercer, conforme a los lineamientos administrativos y jurídicos, el presupuesto general de la Universidad, de acuerdo con los ingresos aprobados, rindiendo los informes sobre su aplicación, administración y fiscalización, conforme a lo dispuesto en las leyes y en la normatividad universitaria que resulten aplicables. Al efecto, gestionará y concertará la obtención de recursos financieros, conduciendo la política salarial y de prestaciones para el personal de la institución.

Como se puede observar en las funciones de la figura de Rector, sus actividades permean en todos los elementos institucionales y su influencia, sin duda, será mayor al momento en que este tiene la autoridad de tomar decisiones de peso sobre asuntos que competen a todos los actores educativos; de manera que esta figura se moverá dependiendo de las necesidades del contexto y de su propia percepción de la universidad en donde se incluye la identificación que tiene con la misma.

Es por ello que el presente estudio busca hacer un análisis de la percepción que se tiene de la identidad universitaria a partir de la experiencia de las autoridades unitarias (Rectores) antes y después del cambio normativo y académico más actual e importante: la Reforma Universitaria de 2003.

Sustentación

La identidad como parte de la cultura del sujeto

Para poder analizar la identidad universitaria, es necesario la revisión de otros factores conceptuales que permean en su uso y práctica.

La “cultura” en palabras de Molano O. (2008), “es el conjunto de los rasgos distintivos, espirituales, materiales y afectivos que caracterizan una sociedad o grupo social. Ella engloba, además de las artes y las letras, los modos de vida, los derechos fundamentales del ser humano, los sistemas de valores, creencias y tradiciones [...]. La identidad sólo es posible y puede manifestarse a partir del patrimonio cultural, que existe de antemano y su existencia es independiente de su reconocimiento o valoración. Es la sociedad la que a manera de agente activo, configura su patrimonio cultural al establecer e identificar aquellos elementos que desea valorar y que asume como propios y los que, de manera natural, se van convirtiendo en el referente de identidad (...) Dicha identidad implica, por lo tanto, que las personas o grupos de personas se reconocen históricamente en su propio entorno físico y social y es ese constante reconocimiento el que le da carácter activo a la identidad cultural”. Por tanto, en las instituciones de educación superior, existen características culturales muy distintivas que sugiere que los sujetos se adapten y a su vez se identifiquen con aquellos valores y creencias dadas por la historia y los sujetos que han estado dentro de ella por más tiempo. Se podría pensar que todos los sujetos deben de compartir dichas características al mismo tiempo; sin embargo los rasgos y cualidades de cada uno de ellos hacen que la identidad se dé de diversas formas o en diferentes aspectos de su vida.

“El discurso de la identidad es complejo porque discurre por terrenos diversos. Constituye para empezar un concepto psicológico, con ayuda del cual se trata de comprender una dimensión importante de la conciencia de sí. Pero la palabra es sobre todo importante en nuestros días en el discurso social y poético, y a menudo aparece en un contexto reivindicativo. Además, es evocada tanto en el plano del individuo (mi identidad), como en el plano del grupo. El término posee un significado ligeramente diferente en cada contexto. Pero no se trata de verdadera polisemia, y todavía menos de una confusión, pues los diferentes usos están estrechamente ligados entre sí” (Taylor, 2008). La identidad propia del sujeto se construye a partir de lo que conoce e introyecta a lo largo de su vida. Este es un proceso que no se da de la noche a la mañana; sino que se va forjando con forme pasa el tiempo. Esto lleva a pensar que al estar insertos en una institución, el sujeto tendrá que confrontar su propia identidad con la que debe de manejar para su adaptación al medio, por tanto la construcción de la identidad universitaria puede verse reflejada de distintas maneras dependiendo de la visión, el tiempo y las experiencias de los actores educativos.”

“La identidad –igual que la lengua– actúa como un mecanismo de unificación al interior del grupo y, al mismo tiempo, de diferenciación de los grupos externos y de defensa frente a ellos: no podremos tener conciencia de identidad si no somos capaces de diferenciarnos de los otros. La conciencia social de pertenencia a un grupo humano; el reconocimiento de ciertas manifestaciones culturales específicas y comunes del humano expresadas en normas, principios, comportamientos, creencias, historia, tradiciones, memoria colectiva, valores, intereses, propósitos, formas organizativas, etc., que se dan en un espacio determinado y evolucionan o adecuan al tiempo y a las circunstancias, son una conditio sine qua non para que se

dé la identidad; es decir, el auto reconocimiento de sus características hace que un grupo humano se sienta parte de un conglomerado social determinado y, a la vez, diferente de otros conglomerados sociales”(Mendoza, 2010).

Por tanto, *“la identidad de una persona contiene elementos de lo “socialmente compartido”, resultante de la pertenencia a grupos y otros colectivos, y de lo “individualmente único”. Los elementos colectivos destacan las semejanzas, mientras que los individuales enfatizan las diferencias, pero ambos se conjuntan para constituir la identidad única, aunque multidimensional, del sujeto individual”* (Giménez, G. 2010).

Citando las palabras de Ramírez, (2010). Al igual que en los sujetos, la Identidad de cada Institución es única y se construye a partir de su historia, del momento socio histórico que atraviesa y de los modelos de relaciones sociales que establece internamente y con su medio social. Conocer y vivir estos elementos, únicos, es condición indispensable para generar y promover procesos de reconstrucción dialéctica de la propia Identidad.

A partir del análisis realizado de diversos autores que abordan la identidad y su desarrollo, se tomó en consideración que debía ser necesario el abordaje desde los sujetos inmersos en el fenómeno, pero también aquellos que mostraran más incidencia dentro del contexto. Fue por esta razón que se decidió fueran las autoridades paritarias las tomadas en cuenta para este estudio de caso. En el próximo apartado, se verán las aproximaciones a la problemática y la manera en como metodológicamente podrán ser analizados los puntos discursivos de cada sujeto.

La construcción de la identidad en los sujetos educativos

La identidad universitaria vista desde los distintos actores educativos forma diversas conceptualizaciones para el análisis del fenómeno. Si ponemos en la mesa que la construcción de la identidad de una cultura en lo común puede desatar diversas problemáticas que afectan a los sujetos debido a que no se coincide o no se adapta de manera correcta al *modus vivendi* que la misma enfoca, cuando se habla de Instituciones de Educación Superior (IES), es aun más complejo el problema debido a que la identidad que posee la misma institución es única, pero existen otras identidades que convergen en el mismo lugar y es la lucha por la supervivencia de los sujetos, la que lleva a confrontar las ideologías que pueden ser aceptadas o no por los individuos. Además, los enfoques cosmogónicos con los que se dirige lo educativo, siempre lleva consigo una normatividad que sin duda, permea en la toma de decisiones institucionales y a su vez afecta a los demás actores educativos.

Uno de los cambios más importantes que provocó que la Universidad Autónoma de Nayarit diera un giro de su concepción de lo educativo, fue la Reforma Académica de 2003. La cual ha traído una serie de transformaciones de estudiantes, docentes, directivos, funcionarios y rectores. Mismos que tienen un papel importante en el

proceso de desarrollo y la adaptación a la reforma y la proyección de la misma hacia la sociedad en general.

“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. 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 prácticas académicas” (Ramírez, 2010).

Esto hace suponer que a partir de un cambio tan grande como la aplicación de una Reforma universitaria, se espera que el cambio persista en los sujetos. Siendo parte de una política educativa, esta reforma, es innegable que la adaptación debe darse al cien por ciento; sin embargo, como ya se había mencionado anteriormente, la adaptación al cambio siempre es variable y además la aplicación de la misma reforma es indiscutiblemente compleja.

A partir de del análisis de cómo diversos factores intervienen en el proceso de creación de identidad universitaria, es donde surgen preguntas como: ¿todos los actores educativos realmente se sienten identificados con su universidad?, ¿Cuáles son las cualidades que tiene la Reforma Universitaria de 2003 referente a la creación de la identidad?, ¿Cómo responden los universitarios ante el cambio de paradigma de identidad creado a partir de la reforma? Y ¿Cómo se conciben dentro del proceso de identidad universitaria las autoridades unitarias (rectores) tomando en cuenta el compromiso que tienen con el éxito de una reforma?

Todas estas preguntas, convergen en la necesidad de realizar un estudio que pueda identificar el “ser” actual de la identidad en la universidad; sin embargo, al hacer la problematización del presente estudio, resaltó la importancia de poder analizar esto a partir de la Reforma universitaria de 2003, pero que era aun más importante revisar los posibles cambios o bien las apreciaciones de estos sujetos antes de la reforma, cuando entonces el término “identidad universitaria” no era tan conocido o no se le daba tanto auge; para después revisar las apreciaciones de los Rectores después de la reforma. Esto sin duda nos dará un panorama de la identidad antes y después del cambio más importante por el que ha atravesado la institución.

Estrategia metodológica

El presente estudio se plantea el acercamiento a la realidad mediante una metodología cualitativa que permita la obtención de los datos necesarios para llegar a los objetivos de la investigación. La palabra “cualitativa” implica un énfasis en las cualidades o características de entidades, en sus procesos y significados. (Duran, 2012).

Se intenta la construcción de un tipo de conocimiento, que permita captar el punto de vista de quienes producen y viven la realidad social y cultural, entendiendo que el acceso al conocimiento (de lo específicamente humano), se relaciona con un tipo de realidad epistémica cuya existencia transcurre en los planos de lo subjetivo y lo intersubjetivo y no solo de lo objetivo, (Gurdián, 2010).

Estudio de Caso

Por las cualidades y necesidades del presente estudio, se determinó que el tipo de investigación utilizado será un estudio de caso. Este es visto como una forma de hacer la investigación en el sentido de explotar las cualidades de este proceso de indagación, “Una estrategia de indagación comprende muchas habilidades, suposiciones, y prácticas que el investigador emplea a medida que se mueve desde el paradigma hacia el mundo empírico...ponen en movimiento los paradigmas de interpretación... (y) conectan al investigador con métodos específicos para coleccionar y analizar materiales empíricos. Por ejemplo, la estrategia del estudio de casos depende de entrevistar, observar, y analizar documentos...” (Denzin y Lincoln, 2005, p.25).

Sujetos

Los sujetos principales de esta investigación son las autoridades unitarias de la Universidad Autónoma de Nayarit; tres administraciones antes y tres después de la llamada “Reforma Universitaria” implementada a partir del año 2003.

Considerado como un estudio transversal por el cohorte de tiempo en el cual se pretende realizar (febrero – junio de 2015) se pretende alcanzar el objetivo de recabar los datos necesarios a partir de los datos que se logren obtener en las últimas seis administraciones rectorales.

Objetivo y pregunta de la investigación

El objetivo general que guiará esta investigación es el siguiente:

“describir la percepción que tienen las Autoridades Unitarias (Rectores) tres periodos antes de la Reforma universitaria y tres periodos después, en torno a la identidad universitaria construida en el momento de su gestión”.

Con esto se pretende lograr dar un panorama de la concepción de identidad desde un puesto de gestión de la jerarquía más alta, lo cual podría dar pie a nuevas propuestas sobre cómo abordar una política que necesita la transformación de los sujetos.

Mientras que por ende, la pregunta de investigación queda de la siguiente manera:

¿Cuál es la percepción que tienen las Autoridades Unitarias (Rectores) tres periodos antes de la Reforma universitaria y tres periodos después, en torno a la identidad universitaria construida en el momento de su gestión?”

Técnicas e Instrumentos

La técnica para recabar información es la entrevista a través del diseño de un cuestionario abierto y a profundidad.

La entrevista en profundidad constituye una técnica de reiterados encuentros cara a cara con la investigadora/or y las/os informantes. Dichos encuentros están dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los y las informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como se expresan con sus propias palabras. Con esta técnica, la propia investigadora o investigador es el instrumento de la investigación y no el protocolo o guion de la entrevista. El rol implica no sólo obtener respuestas, sino también aprender qué preguntas hacer y cómo hacerlas, (Taylor y Bodgan, 1992).

Conclusiones

La importancia que tiene la identidad universitaria es muy grande debido a que los actores educativos se moverán y sus actividades proyectaran hacia la sociedad una imagen de la institución. Por tanto, el poder identificarse con su institución, puede significarse la buena o mala práctica de los sujetos, no dejando de lado que todos aportan significativamente con el cambio que quiere darse con la Reforma Universitaria de 2003 hasta la fecha.

A 11 años de esta reforma, es muy necesario que se realice un análisis en materia de “identidad universitaria” en los sujetos. En un primer momento con los actores de jerarquía más alta (Rectores); para después si el contexto lo permite, poder continuar con funcionarios, directivos, docentes y estudiantes.

Sin duda este trabajo podrá generar nuevos espacios de reflexión que aporten conocimientos sobre los logros o desfases propiciados con la reforma en el tema de identidad. Además se pondrá en énfasis la práctica de las autoridades unitarias para identificar aquellos significados que rescaten la misión y visión de la institución y a su vez que contribuyen a la creación de una identidad universitaria que influye en la toma de decisiones desde la gestión más alta.

Bibliografía

Araya, S. (2002). *“Las representaciones sociales: ejes teóricos para su discusión”*. Cuaderno de ciencia sociales 127. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO).

Denzin, N; y Lincon, Y. (2005). *“The Sage Handbook of Qualitative Research”*. Third Edition. London, UK: Sage.

Duran, M. (2012). *“El estudio de caso en investigación educativa”*. Universidad Estatal a Distancia, Costa Rica.

Giménez, G. (2010). *“La cultura como identidad y la identidad como cultura”*. Instituto de investigaciones sociales de la UNAM.

Gurdián, A. (2010). *“El paradigma cualitativo en la investigación socio-educativa”*. Editorial.UcR

Mendoza, E. (2010). *“Interculturalidad, identidad indígena y educación superior”*. Congreso Internacional 1810-2010: 22 años de Iberoamérica.

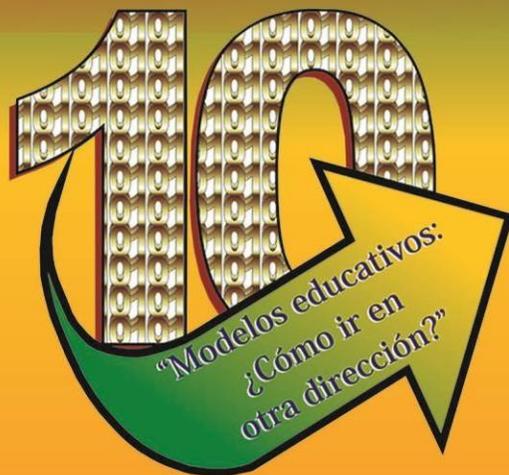
Molano, O. (2008). *“Identidad cultural un concepto que evoluciona”*. Revista Opera, núm. 7, mayo, 2008, pp.69-84, Universidad Externado de Colombia. Colombia.

Ramírez, Mario E. (2010). *“Sociedad e identidad universitaria: Una experiencia colectiva en el proceso de actualización y formación docente”*. Revista Fuente vol. 1, No. 2, Marzo.

Taylor, C. (2008). *“Identidad y reconocimiento”*. Universidad McGill, Montreal, Canadá.

Universidad Autónoma de Nayarit (2003). *“Ley orgánica de la Universidad Autónoma de Nayarit. Gaceta UAN.*





Modelos educativos:
¿Cómo ir en
otra dirección?"