



VISIÓN EDUCATIVA IUNAES

NUEVA ÉPOCA Vol. 13, Número 27
Abril de 2019 a Septiembre de 2019



VISIÓN EDUCATIVA IUNAES

Vol. 13, No. 27, Abril de 2019 a Septiembre de 2019, es una publicación semestral editada por el Colegio Anglo Español, Durango, A.C., en el área de posgrado. Avenida Real del Mezquital No. 92, Fracc. Real del Mezquital, C.P. 34199, Durango, Dgo. Tel. 618-8117811.
<http://iunaes.mx/>
iunaes@yahoo.com.mx

Editor Responsable: Dra. Adla Jaik Dipp.
Reserva de Derechos al Uso Exclusivo No. 04-2013-031511584500-203. ISSN: 2007-3518, ambos otorgados por el Instituto Nacional de Derechos de Autor. Edición electrónica vía on line:
<http://iunaes.mx/revista/>

Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del editor de la publicación. Queda estrictamente prohibida la reproducción total o parcial de los contenidos e imágenes de la publicación sin previa autorización del autor de la publicación.

DOCTORADO

Ciencias de la Educación

REVISTA ELECTRÓNICA VISIÓN EDUCATIVA IUNAES

DIRECTOR GENERAL

Dr. Arturo Barraza Macías

DIRECTOR EJECUTIVO

Dr. Heriberto Monárrez Vásquez

COORDINADORA EDITORIAL

Dra. Adla Jaik Dipp

CONSEJO EDITORIAL

MIEMBROS LOCALES

Dr. Enrique Ortega Rocha (Universidad Interamericana para el Desarrollo; sede Durango); **Dra. Alejandra Méndez Zúñiga** (Universidad Pedagógica de Durango); **Dr. Raymundo Carrasco Soto** (Secretaría de Salud de Estado de Durango); **Dra. Magdalena Acosta Chávez** (Universidad Juárez del Estado de Durango); **Dra. Teresita de Jesús Cárdenas Aguilar** (Departamento de Educación Especial de la Secretaría de Educación del Estado de Durango); **Dr. Jesús Carrillo Álvarez** (Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Durango); **Dr. Heriberto Monárrez Vásquez** (Secretaría de Educación del Estado de Durango-IUNAES-UNID-ReDIE); **Dra. María de la Luz Segovia Carrillo** (Colegio de Investigación y Posgrado del Instituto Universitario Anglo Español); **Dr. Mario César Martínez Vázquez** (Centro Pedagógico de Durango, UNID); **Dr. Luís Manuel Martínez Hernández** (ReDIE); y **Dr. Manuel de Jesús Mejía Carrillo** (Universidad Pedagógica de Durango).

MIEMBROS NACIONALES

Dra. Margarita Armenta Beltrán (Universidad Autónoma de Sinaloa); **Dra. Ángeles Huerta Alvarado** (Centro Nacional de Evaluación Educativa); **Dr. Pedro Sánchez Escobedo** (Universidad Autónoma de Yucatán); **Dr. Víctor Hernández Mata** (Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de Querétaro); **Dra. Elva Isabel Gutiérrez Cabrera** (Universidad Politécnica de la Energía); **Dr. José Luís Pariente Fragoso** (Universidad Autónoma de Tamaulipas); **Dr. Víctor Gutiérrez Olivares** (Centro Sindical de Investigación e Innovación Educativa de la Sección XVIII del SNTE-CNTE); **Dr. Manuel Muñiz García** (Universidad Autónoma de Nuevo León); **Dra. Ada Gema Martínez Martínez** (Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí); y **Dr. José Reyes Rocha** (Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación).

MIEMBROS INTERNACIONALES

Dr. Alfredo Cuellar Cuellar (Universidad de Fresno y Docente fundador del Doctorado en Ciencias de la Educación del Instituto Universitario Anglo Español); **Dra. Giselle León León** (División de Educología, del Centro de Investigación en Educación, Universidad Nacional Heredia, Costa Rica); **Dr. Aldo Ocampo González** (Universidad de Playa Ancha, Sede Valparaíso, Chile; Universidad de las Américas, Sede Santiago Centro; Universidad Los Leones; e Instituto Profesional Providencia).

**INSTITUTO
UNIVERSITARIO
ANGLO ESPAÑOL**

DIRECTORIO

Directora General

Alia Lorena Ibarra Ávalos

Directora Académica de Posgrado

Adla Jaik Dipp

**DISEÑO DE PORTADA
*Felipe de Jesús Nájera Muñoz***

**FORMATO Y CORRECCIÓN
DE ESTILO
*Heriberto Monárrez Vásquez***

La revista "Visión Educativa IUNAES", con ISSN: 2007-3518, es una publicación electrónica con periodicidad semestral que se edita en los meses de abril y octubre de cada año por parte del Postgrado en Educación del Instituto Universitario Anglo Español (IUNAES).

Actualmente se encuentra indizada en Latindex, Dialnet e Índice ARE y su contenido ha sido integrado a Google Académico, IN4MEX, índice de revistas mexicanas de educación del Centro de Investigación y Docencia, Maestroteca, el catálogo de revistas de política educativa del Observatorio Latinoamericano de Política Educativa, al Índice de revistas de la Biblioteca Digital de la OEI-CREDI y LatinREV.

Los trabajos presentados no reflejan necesariamente la opinión del IUNAES y son responsabilidad exclusiva de sus autores. Se autoriza la reproducción total o parcial de los trabajos indicando la fuente y otorgando los créditos correspondientes al autor.

La correspondencia favor de dirigirla al Instituto Universitario Anglo Español. Paseo del Cóndor No.100 Fracc. Real del Mezquital. Tels. 618-8117811 y 618-8127226 e-mail: revistaiunaes@hotmail.com



Google Académico



Organización de Estados Iberoamericanos

Para la Educación, la Ciencia y la Cultura



La Revista Visión Educativa IUNAES pone a disposición de los interesados, una amplia gama de temáticas de investigación y análisis que, seguros estamos, será de utilidad en los procesos formativos y de investigación que se están desarrollando en diferentes programas de posgrado o en las diferentes líneas de investigación tanto consolidadas como en proceso de consolidación.

Conscientes de que la investigación y la difusión del conocimiento, son dos elementos claves para el desarrollo de la científicidad, la presente revista fue concebida para brindar un espacio, donde la ciencia sea completa mediante la divulgación. Es por ello por lo que, a lo largo de 26 números previos al presente, se ha dado la oportunidad a investigadores y alumnos del área de las ciencias de la educación para que, con relación a su quehacer, generen artículos de calidad producto de procesos investigativos y formativos.

A principios del siglo XX, Dewey (1933) propuso que el profesorado aprendiera a moverse por sus propias ideas e inteligencia. Enfatizó lo importante que era que el profesorado reflexionara sobre su práctica e integrara sus observaciones en las teorías que emergían de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Defendió que debería ser consumidor y generador de conocimiento (una de las pretensiones de la presente revista). La visión de Dewey del profesorado como estudiante que aprende prefigura el concepto del "profesorado como práctico reflexivo" que más recientemente ha desarrollado Schön (1998).

En esa integración de la teoría en la práctica docente e investigativa es que el presente número se desarrolla. En esta ocasión, la revista está compuesta por un total de siete investigaciones con enfoque tanto cuantitativo como cualitativo; el análisis de los sujetos se encuentra en todos los niveles educativos nacionales.

- Como primer aporte, Nancy Elizabeth Harvin Romero presenta un Estudio de seguimiento realizado en el nivel básico, en el subsistema de preescolar. En este trabajo se concluye que dentro de la práctica docente es muy importante el autoanálisis, pues permite reconocer el actuar de la educadora, saber el por qué y qué resultados se generan a partir de éste.
- El segundo texto fue un trabajo conjunto liderado por Elvia Vázquez Cruz, dicho trabajo se denomina Impacto del curso propedéutico en estudiantes de una institución de educación superior. Como conclusión general se obtiene que el Curso Propedéutico es una acción Institucional necesaria, que debe enfatizarse en una orientación niveladora para buscar la homogeneización y/o nivelación de conocimientos y competencias de los alumnos de nuevo ingreso, principalmente en las áreas de matemáticas, habilidades de lecto-escritura y manejo de las tecnologías de información en su proceso de enseñanza-aprendizaje.
- El tercer trabajo lo presentan Cecilia Acuña Kaldman y Rosario Román Pérez, lo nombraron Discriminación e incorporación de la perspectiva de género en una institución de educación superior pública en opinión de autoridades universitarias. Los autores concluyen que, según las autoridades del plantel, la discriminación se expresa en forma de hostigamiento y acoso sexual, así como por desajustes en roles y estereotipos de género de una cultura hegemónica. Asimismo, aceptan que de su parte existe desconocimiento acerca de los procesos de transversalización de la perspectiva de género.
- La cuarta investigación integrada la desarrolla Edna Citlali Alatorre González, ella identifica Factores que inciden en la eficiencia terminal de una Escuela Normal Rural. Ella concluye que la evidencia sugiere que los factores que inciden directamente son: las expectativas, la asesoría y la motivación y en menor medida la actitud; lo cual indica que existe una relación positiva y significativa entre la eficiencia terminal y la titulación.
- El quinto trabajo versa sobre los Estilos de liderazgo en las IFADS del Estado de Durango, trabajo presentado por Rosa Yadira Saavedra Torres y José Bernardo Sánchez Reyes, en este trabajo concluyen que en las instituciones formadoras de docentes del estado de Durango la práctica del liderazgo se asocia en una primera instancia al liderazgo transformacional y en menor grado al

liderazgo transaccional no siendo necesariamente negativa esta situación; por el contrario, refleja un proceso de transformación en la forma en que se ejerce el liderazgo institucional.

- El sexto trabajo investigativo, desarrollado por María Leticia Moreno Elizalde, tiene como nombre Medición de la responsabilidad social de las organizaciones con base a las dimensiones de la ISO 26000 70, el objetivo fundamental fue la construcción y validación de un instrumento que permitiera medir la percepción de los *stake holders* de una organización pública, privada, y educativa sobre la responsabilidad social desde la Norma ISO 26000; se concluye con que el instrumento presenta un alto índice de Confiabilidad.
- En el apartado de Investigaciones, el último trabajo desarrollado es denominado los saberes y eficacia del docente en la educación media superior: aproximación desde la perspectiva de los estudiantes de bachillerato, trabajo desarrollado por Miguel Navarro Rodríguez, Ramona Imelda García López y por Rubén Edel Navarro, en este trabajo se concluye que existen diferencias estadísticamente significativas en un mayor número y con valor de significación de orden decreciente, para el tipo de institución, la especialidad, el semestre, los grupos de edad y el género. Finalmente, la prueba de significación estadística (T-test) permitió establecer los elementos aprobatorios con relación a los saberes docentes y a los profesores eficaces.

También se presenta un apartado donde se incluyen artículos diversos, donde la experiencia se da a conocer en relación con temáticas sobre la formación, la inclusión y la tutoría; los trabajos quedan integrados de la siguiente manera.

- El primero de ellos lo presenta nuestra amiga y constante colaboradora desde la República Bolivariana de Venezuela, Milagros Elena Rodríguez, realizó un aporte que denominó La condición humana en la con-formación del ciudadano docente, un homo sapiens complexus, en su trabajo concluye que se requiere un docente como ciudadano que desarrolle una aptitud para plantear y analizar problemas, que cuente con principios organizadores del conocimiento. Desarrollar la condición humana, luchar contra el egoísmo y la crueldad, comprometernos con la compasión y la solidaridad; es esa la función principal del ciudadano de estos tiempos; y en ello se debe converger en las instituciones educativas.
- Bajo la misma línea de formación, pero en el campo de la docencia, la maestra Azucena Villa Ogando, catedrática de la escuela Normal Urbana Profr. Carlos A. Carrillo de Santa María del Oro, Dgo., integró su trabajo titulado La historia y la formación inicial de maestros, en este aporte concluye que la formación inicial de docentes debe ser el lugar en el que se transformen las formas de asumir la historia y en el que se transite de la memorización y el resumen hacia la enseñanza basada en el modelo de cognición histórica, caracterizado por el manejo de conceptos de primer y segundo orden como elementos para el desarrollo del pensamiento y la conciencia histórica.
- El tercer trabajo es una aportación proveniente también de la República Bolivariana de Venezuela, en él, Maritza Caraballo Rodríguez que nos ilustra con su aporte denominado Atención a la diversidad en la educación especial: una interpretación ecosófica, uno de sus aportes más importantes es que la ecosofía en la diversidad de las personas permite alternativas que posibilitan a la sociedad y a los individuos con necesidades educativas especiales vivir en mejor resonancia con la naturaleza; desarrollar una responsabilidad más amplia que sea más global en los docentes, las comunidades, los estudiantes, las familias, las instituciones educativas; entre otras. Para ello, se deben tender puentes unitivos de comprensión, dialogo y comunicación. Urgen los cambios de pensamiento de lo que significa lo diverso, y así mismo, las personas con necesidades educativas especiales.
- Por último y no menos importante, Miriam Hazel Rodríguez López en coautoría con Juan Guillermo Toro Lerma planifican un Plan de acción tutorial universitario en la Facultad de Ciencias Químicas, los autores aseguran que la orientación en la universidad, de manera general, y la tutoría universitaria, particularmente, es y debe ser considerada como un factor imprescindible para la mejora de la calidad de la enseñanza

Dr. Heriberto Monárrez Vásquez
Director ejecutivo

TABLA DE CONTENIDO

INVESTIGACIONES

ESTUDIO DE SEGUIMIENTO.....	1
<i>Nancy Elizabeth Harvin Romero</i>	
IMPACTO DEL CURSO PROPEDEÚTICO EN ESTUDIANTES DE PRIMER SEMESTRE DE UNA INSTITUCIÓN DE EDUCACIÓN SUPERIOR.....	17
<i>Elvia Vázquez Cruz, Rocío Margarita López Torres, Dora Luz González Bañales, Verónica Flores Núñez y José Antonio Martínez López</i>	
DISCRIMINACIÓN E INCORPORACIÓN DE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN UNA INSTITUCIÓN DE EDUCACIÓN SUPERIOR PÚBLICA EN OPINIÓN DE AUTORIDADES UNIVERSITARIAS.....	28
<i>Cecilia Acuña Kaldman y Rosario Román Pérez</i>	
FACTORES QUE INCIDEN EN LA EFICIENCIA TERMINAL DE UNA ESCUELA NORMAL RURAL.....	39
<i>Edna Citlalli Alatorre González</i>	
ESTILOS DE LIDERAZGO EN LAS IFADS DEL ESTADO DE DURANGO.....	55
<i>Rosa Yadira Saavedra Torres y José Bernardo Sánchez Reyes</i>	
MEDICIÓN DE LA RESPONSABILIDAD SOCIAL DE LAS ORGANIZACIONES CON BASE A LAS DIMENSIONES DE LA ISO 26000.....	70
<i>María Leticia Moreno Elizalde</i>	
LOS SABERES Y EFICACIA DEL DOCENTE EN LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR: APROXIMACIÓN DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS ESTUDIANTES DE BACHILLERATO	89
<i>Miguel Navarro Rodríguez, Ramona Imelda García López y Rubén Edel Navarro</i>	

ARTÍCULOS

LA CONDICIÓN HUMANA EN LA CON-FORMACIÓN DEL CIUDADANO DOCENTE, UN <i>HOMO SAPIENS COMPLEXUS</i>	105
<i>Milagros Elena Rodríguez</i>	
LA HISTORIA Y LA FORMACIÓN INICIAL DE MAESTROS	112
<i>Azucena Villa Ogando</i>	
ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN LA EDUCACIÓN ESPECIAL: UNA INTERPRETACIÓN ECOSÓFICA	117
<i>Maritza Caraballo Rodríguez</i>	
PLAN DE ACCIÓN TUTORIAL UNIVERSITARIO EN LA FACULTAD DE CIENCIAS QUÍMICAS	125
<i>Miriam Hazel Rodríguez López y Juan Guillermo Toro Lerma</i>	
NORMAS PARA COLABORADORES.....	145

Investigaciones

ESTUDIO DE SEGUIMIENTO

Nancy Elizabeth Harvin Romero
nanharvin@hotmail.com

SEED-IUNAES

Estudiante del Doctorado en Ciencias de la Educación por el Instituto Universitario Anglo Español

Resumen

Este estudio de naturaleza cualitativo tuvo como objetivo describir y analizar la práctica de una docente de tercer grado del nivel preescolar durante su jornada laboral, partiendo de la observación no participante y no estructurada del comportamiento, la intervención y la actuación docente en los procesos educativos de los estudiantes. Se complementa con una entrevista abierta y un análisis teórico. En relación con los resultados obtenidos, se destaca en mayor porcentaje rasgos de la teoría constructivista, además del humanismo y el conductismo. Concluyendo que dentro de la práctica docente es muy importante el autoanálisis, pues permite reconocer su actuar, saber el por qué y qué resultados se generan a partir de éste.

Palabras clave: Práctica docente, estudio de seguimiento, autoanálisis

Abstract

This qualitative study aims to describe and analyze the practice of a third-grade teacher at the preschool level during their working day, based on non-participant and unstructured observation of behavior, intervention and teaching performance in educational processes of the students. It is complemented by an open interview and a theoretical analysis. In relation to the results obtained, features of the constructivist theory, in addition to humanism and behaviorism, stand out in greater percentage. Concluding that within the teaching practice, self-analysis is very important because it allows you to recognize your actions know the why and what results are generated from it.

Keywords: Teaching practice, follow-up study, self-analysis

Introducción

Un estudio de seguimiento es un tipo de investigación de una persona o de un grupo en particular para analizar, estudiar y determinar las características o comportamientos que interesan observar, establecer y comprender. Este tipo de investigación es útil cuando se dese obtener información relevante y cualitativa de un objeto de estudio, y en este caso para determinar características y comportamientos de un sujeto en el plano educativo.

El presente estudio de seguimiento se desarrolló en el ambiente laboral de una educadora como sujeto de estudio dentro de un Jardín de Niños de organización completa ubicado en la zona urbana de la Ciudad de Victoria de Durango; Durango, México. Permitted determinar características relacionadas con el carácter, temperamento, forma de pensar, de ser y actuar ante diversas situaciones vividas, mostrando diversos rasgos relacionados con la personalidad de esta educadora, así como también de su labor docente observados durante cuatro días, donde se siguió a la educadora durante el desarrollo de las diversas actividades que realiza en su plantel educativo como docente.

Objetivos de estudio

El estudio se desarrolló con el fin de observar rasgos, supuestos y valores del sujeto de estudio y determinar cuáles teorías educativas concuerdan y son afines con su perfil docente. Así también tiene el objeto de exponer los resultados obtenidos en relación con las observaciones de su comportamiento, intervención y actuación en los procesos educativos de sus estudiantes.

Referente teórico

Schein (1992) planteó que el estudio de la cultura requiere una perspectiva evolutiva y la define como:

"Un patrón de supuestos básicos compartidos que el grupo aprende en la medida que resuelve sus problemas de adaptación externa e integración interna, que los ha trabajado lo suficiente para ser considerados como válidos y, por lo tanto, dignos de ser enseñados a los nuevos miembros como la forma correcta de percibir, pensar y sentir en relación con esos problemas" (Schein, 1992, p. 12).

Para Schein (1992, como se citó en Soria, 2008) *el grupo* es una organización entera o partes distinguibles y/o delimitadas de ésta. Sobre la base del concepto anterior, este autor propone tres niveles para su análisis, donde nivel se refiere al grado en que el fenómeno cultural es visible al observador: Artefactos, valores adoptados y declarados y supuestos básicos, los cuales se definen a continuación.

Artefactos. Son las estructuras y procesos organizacionales visibles. Incluye el ambiente físico de la organización. Estos fenómenos, aunque son fáciles de observar, son más difíciles de descifrar. Son observables y tangibles y permiten estudiar la cultura existente en la empresa.

Valores adoptados y declarados. Incluyen las estrategias, objetivos, filosofías (justificaciones adoptadas), que son validados por un proceso social compartido en la organización. Los valores adoptados y declarados predicen buena parte del comportamiento de sus miembros. Sin embargo, algunas veces pueden ser contradictorios entre sí, o del comportamiento observado. Esta es la razón de que en las organizaciones existan grandes áreas del comportamiento que, aparentemente, permanecen sin explicar. Los valores adoptados y declarados incluyen reglas y normas de comportamiento que pueden reflejar racionalizaciones y aspiraciones.

Supuestos básicos. Son aquellas medidas que han solucionado problemas de adaptación externa o de integración interna y que a fuerza de repetirse con éxito llegan a asumirse por los miembros de la organización en forma automática hasta convertirse en creencias, percepciones, pensamientos y sentimientos que de manera

inconsciente son asumidas y tomadas como verdaderas por los miembros de la organización. Son la fuente última de los valores adoptados y declarados y los artefactos.

Cuando los valores no permiten explicar algunos patrones de comportamiento de grupos o áreas de la organización, se tienen que descubrir los supuestos básicos que integran la cultura organizacional para poder entenderlos y explicarlos. Si los integrantes de una organización comparten un supuesto básico de manera firme, cualquier comportamiento que se aleje del mismo, es considerado como no aceptable. Los supuestos básicos de una organización no están sujetos, generalmente, al debate o la controversia, de manera que son muy difíciles de cambiar, lo que introduce un grado básico de estabilidad y permanencia en la organización, aunque ésta debe ser lo suficientemente flexible para adaptarse a los cambios del entorno. El conjunto de supuestos básicos, tanto en el plano individual como en el grupal, son mecanismos de defensa psicológica y cognoscitiva que permiten a la organización continuar funcionando, éstos se relacionan con aspectos fundamentales de la vida organizacional como: la naturaleza del tiempo y del espacio, la naturaleza humana y las actividades humanas, la naturaleza de la verdad y cómo es descubierta, la forma correcta en que los miembros de la organización deben relacionarse entre sí, la importancia relativa del trabajo, la familia y el desarrollo personal, el papel del hombre y la mujer y la naturaleza de la familia, entre otros aspectos fundamentales. "La esencia de la cultura radica en el patrón de supuestos básicos subyacentes, y una vez que se comprende éste, se puede comprender fácilmente los otros niveles que son más superficiales y tratar apropiadamente con ellos" (Schein, 1992, p. 26).

En pocas palabras, para Schein la cultura organizacional se constituye por su patrón de supuestos básicos subyacentes, mientras que los artefactos y los valores son sus manifestaciones, aunque no constituyen propiamente la cultura de la organización. En el presente estudio se realizará un análisis teórico a través de los tres niveles de cultura mencionados por Schein a través de los elementos observados en la práctica docente del sujeto de investigación de dicho estudio.

Técnicas e Instrumentos de Investigación

Las técnicas de investigación comprenden un conjunto de procedimientos organizados sistemáticamente que orientan al investigador en la tarea de profundizar en el conocimiento y en el planteamiento de nuevas líneas de investigación. Pueden ser utilizadas en cualquier rama del conocimiento que busque la lógica y la comprensión del conocimiento científico de los hechos y acontecimientos que nos rodean (Maya, 2014).

La técnica principal en la que se apoyó el investigador para realizar el presente estudio fue la técnica de campo de la observación *no participante*, la cual consiste en observar atentamente el fenómeno, hecho o caso, tomar información y registrarla para su posterior análisis sin formar parte o participar del hecho, siendo lo más ajeno posible para no influir o contaminar los hechos y poder obtener el mayor número de datos posibles sin ser manipulados y de la forma más natural posible.

Se llevó a cabo a través de *observación no estructurada*, ya que ésta se realizó sin tener la ayuda de instrumentos técnicos muy especializados o categorías preestablecidas para el registro de los sucesos que se observaron, pues ésta se realizó después de recogida la información para propósitos de interpretación de los datos (Hernández, Fernández & Baptista, 2010).

Para complementar el estudio se realizó al sujeto de estudio una *entrevista no estructurada o abierta*, esto con el fin de obtener información más completa y profunda, así como también poder aclarar dudas surgidas durante el proceso observado y asegurar respuestas más útiles en torno a los objetivos del estudio, ver Anexo. En este tipo de entrevista el entrevistador parte de una pregunta detonadora y la información que se obtiene de ella es el resultado de la construcción simultánea a partir de las respuestas del entrevistado. Se caracteriza por ser más informal, flexible y adaptarse a los sujetos y las condiciones, ya que el sujeto tiene la libertad de ir más allá de las preguntas y ofrecer más información del plan original (Díaz, Torruco, Martínez & Varela, 2013).

Descripción del sujeto

La razón por la cual se eligió a esta docente como sujeto de estudio fue por la estima, admiración, respeto y cercanía que tiene con mi persona, además de ser inspiración para mucha gente por el gran ejemplo de nobleza, humanidad y afecto que ha mostrado para con todas las personas que le rodean, así como también por su entrega, profesionalismo y dedicación en las múltiples funciones que ha desarrollado dentro del sistema educativo de preescolar estatal.

Datos generales del Sujeto de Estudio.

Su nombre es Fátima Valenzuela Nevárez, tiene 42 años, es Licenciada en Educación Preescolar con una antigüedad de 18 años en servicio, de los cuales 6 años se ha desempeñado como maestra frente a grupo, 10 años como apoyo técnico pedagógico del nivel y 2 años como apoyo técnico pedagógico de una zona escolar. Tiene formación posgrado con una Maestría en Educación y una especialidad como Asesor Técnico Pedagógico. Desde hace dos años labora como maestra frente a grupo en el Jardín de Niños Silvestre Revueltas ubicado en la ciudad de Durango.

Características de la escuela y su población.

El Jardín de Niños "Silvestre Revueltas" es de organización completa, conformado por dos grupos de segundo grado y tres de tercero. Su personal lo compone una directora técnica, cinco educadoras frente a grupo, una maestra de educación física, un maestro de música, una maestra de USAER (Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular) y tres intendentes. Cubre un horario de servicio de 8:45 am a 12:00 pm. Sus instalaciones cuentan con todos los servicios públicos básicos como agua, luz, drenaje y teléfono. El plantel se encuentra una dirección, una cocina, un salón de usos múltiples, una biblioteca escolar, cinco aulas educativas, baños para niños, para niñas y para maestros, un patio cívico, área de eventos deportivo con domo, un chapoteadero, un arenero, una pequeña área de juegos con cuatro columpios y dos balancines.

La población infantil que asiste es de cuatro a seis años, se caracteriza por pertenecer en su mayoría a familias con bajos recursos económicos, con diversidad de características con relación a su contexto familiar de vida y de estilos de crianza, sus padres tienen estudios de educación secundaria a profesional, son trabajadores empleados o se auto emplean con algún negocio. Las familias se caracterizan por tener una baja economía, muchas de las veces hay niños que llegan a clase sin desayunar y sin alimentos, otros están a cargo de otras personas como abuelos, tíos, primos o vecinos, quienes los llevan y van por ellos.

Dentro de las actividades que se realizan dentro de la institución como parte habitual, se encuentran el realizar honores a la bandera al inicio y fin de semana escolar, activación física diariamente antes de ingresar al aula, visita a la biblioteca, clase de física y de música dos veces por semana, así como un receso de treinta minutos diarios donde conviven todos los niños del Jardín vigilados por las docentes dispersas en diversas áreas. Trabajan habitualmente actividades diversas donde son incluidos padres de familia conviviendo con sus hijos de forma grupal y escolar. Se habitúa realizar diversos paseos escolares con objetivos pedagógicos, de esparcimiento y convivencia. Los docentes organizan y acuerdan las actividades escolares generales a realizar por mes a través de reuniones colegiadas, donde se tratan a su vez temas relacionados con necesidades pedagógicas grupales y particulares de los estudiantes.

Características de la educadora observada.

Fátima es una persona entusiasta, alegre, afectiva, con buena actitud, sencilla y siempre dispuesta al trabajo; expresa disfrutar mucho de su labor como docente en preescolar, así como de sentirse plena y satisfecha con el trabajo con niños. Tiene una relación cercana y de comunicación constante con todas sus compañeras, así como con su directivo técnico. Muestra ser paciente y atenta con cada uno de sus estudiantes, escucha y atiende sus necesidades y peticiones durante la jornada de trabajo. Toma en cuenta sus intereses y peticiones para la planeación y el desarrollo de las actividades durante la mañana de trabajo

adecuando y diversificando su intervención de acuerdo con las necesidades del grupo durante las actividades que desarrolla siendo guía, facilitadora, orientadora, coordinadora, etc. Está atenta a las participaciones y el desempeño de su grupo manejando el cuestionamiento constante impulsando en los niños la reflexión como instrumento básico en su clase. Muestra tener una comunicación abierta y constante con todos los padres de familia, quienes comúnmente son incluidos en las diversas actividades escolares y por lo tanto conocen su forma de trabajar al colaborar con ella, mostrando respeto y afecto por su persona. Ella considera que es importante siempre variar sus actividades y que debe de faltar el juego, pues afirma que jugando es como los niños mejor aprenden. Menciona que en su trabajo maneja elementos de las diferentes teorías y no solo de una, pues hay elementos útiles en todas; gusta de actualizarse, investigar y leer constantemente, ya que considera necesario mejorar su trabajo y al asegurar que los niños aprendan más y mejor para la vida.

Jornada de trabajo.

El estudio se desarrolló durante cuatro días, y con el fin de mostrar una panorámica general de la jornada de trabajo de la docente en estudio se describirá la observación de uno de ellos. Cabe mencionar que la educadora atiende un grupo de tercer grado y que desde el segundo grado está a su cargo. Con el fin de organización en el Jardín de Niños se maneja un horario de clase de educación musical, educación física, clase de inglés y clase de integración con USAER para cada grupo.

Fecha. Viernes 9 de junio de 2017.

Hora. 8:30 a.m. – 1:00 p.m.

Grado: 3°

Número alumnos presentes: 16 niños

La educadora llega a la Jardín de niños a la 8:30 am, saluda a sus compañeras y personal del plantel, se registra en el libro de asistencia y va se dirige a su salón, acomoda el mobiliario de los niños (sillas y mesas) según la actividad de la mañana, ya sea en herradura, todas las mesas juntas y las sillas alrededor, en mesas de trabajo, etc. y luego prepara los materiales que requerirá en las actividades para tenerlas al alcance y a

disposición de los niños. Recibe a sus alumnos en el salón y les da la bienvenida con un saludo afectuoso, besos y abrazos. Es día viernes y se hacen honores a la Bandera, la cual es dirigida por la maestra de guardia. Casi por terminar un niño escupe en el patio a lo cual la educadora cuestiona su acción y le pide que limpie, promoviendo la promoción del respeto y el asumir consecuencias de sus acciones.

Se lleva una rutina de marchas y coros para dirigir los honores a la bandera, donde un grupo de niños fue quien integró la escolta que llevó la bandera. Al término estando todos los grupos en el patio se cantaron coros de saludo y algunos otros promoviendo la higiene personal. Al término el grupo se dirigió al salón de usos múltiples donde se desarrollan las actividades de cantos y juegos para tener su clase de música, el salón es muy amplio y tiene estantes con algunos tambores y otros estantes con objetos cubiertos con mantas, hay algunas sillas y mesas, así como una cómoda, tiene buena iluminación. Pasó un incidente al entrada a la clase de música, una niña se cae, la educadora va con ella y la cuestiona acerca de cómo se encuentra, si fue algo agradable o no, a lo que contesta estar bien, la educadora le dice que entonces lo que necesita es un abrazo, acto continuo la abraza y consuela mientras que los demás niños se acomodan en el suelo mirando al frente donde se encuentra el maestro de música con su teclado. Cantaron un coro acerca de la historia de un conejo glotón que enferma por excederse al comer, a lo cual la educadora los cuestiona acerca de lo acontecido en la historia y los hace reflexionar y analizar relacionándolo con historias y experiencias vividas por ellos promoviendo así el pensamiento reflexivo. Al cantar su coro de salida del Jardín y la educadora cuestiona acerca de lo que entienden y les hace sentir, respondiendo los niños que tristeza porque ya se van y no quieren que se termine su Jardín de niños.

Una niña se acerca a la educadora y le expresa que se siente mal, que tomó medicamento y cuando va al baño le duele, la educadora se comunica con la mamá y le comenta acerca de la situación de la niña y pide que vayan por ella para que sea atendida. Siguieron cantando y jugando al ritmo de la música, el profesor de música pidió que algún niño pasara a tocar un tambor siguiendo el tono

de un coro y que los demás lo acompañara con sus palmas, un voluntario participa y los demás se quedaron en su lugar participando, continúan la clase con algunos juegos de persecución con coros donde todos los niños participan conociendo ya las reglas para hacerlo y con ello terminó la clase de música volviendo al salón formados en dos filas, una de niñas y otras de niños.

El aula de clase esta acomodada de tal manera que los materiales están al alcance de los niños. A un costado de la puerta de entrada hay un panel donde la educadora coloca listados y mensajes relacionados con la organización grupal de diversas actividades, hay un mural con personajes de una película infantil en la parte alta de pared de lado derecho el cual representa el valor de la unidad, de pertenencia a un grupo el cual los niños lo refieren y reconocen; también hay un espejo y un panel con diversos trabajos de los niños, un estante con algunos materiales. Al fondo del salón hay ventanas con sus cortinas, un pequeño armario, el escritorio, una casita-teatrino, un estante con divisiones donde se encuentran materiales didácticos y materiales concretos organizados y clasificados, y en su superficie se encuentran los archivos y portafolio de evidencias de los niños. En la pared contigua hay un gran estante con materiales diversos, el pizarrón a la altura de los niños seguida de un área especial donde los niños tienen sus pertenencias, cada uno está encargo de mantenerla ordenada y limpia. Tiene los acuerdos grupales con letreros y dibujos en la pared. Hay algunos móviles de estrellas en conjuntos, simbolizando la imaginación y los sueños de los niños del grupo.

El grupo al llegar al aula encuentra una cucaracha siendo devorada por hormigas pequeñas, los niños las observan y comienzan a hacer hipótesis acerca de dónde habrían salido y a dónde se dirigen. Un niño quiere pisarlas y la educadora interviene diciendo que todos los animales tienen derecho a la vida y por tanto a ser respetados. Los demás expresan tener hambre y la educadora les dice que aún no llega la hora de comer y antes de eso van a jugar, explica la actividad donde primero harían un bosquejo, las cuestiona acerca de su significado y al no saberlo los vuelve a cuestionar dónde pueden buscar el significado, una niña responde que en internet y la educadora complementa que también pueden

encontrarlo en libros, diccionarios y preguntándole a sus familiares. Llegan por la niña que se sentía mal y se la llevan, recordando a sus papás la tarea y pidiendo la mantuvieran informada. Sin darles el significado formal de la palabra les dio un ejemplo en el pizarrón y luego les explicó con sus propias palabras, los niños hicieron el bosquejo (un dibujo) de lo que harían con sus crayolas. Después los niños realizan una actividad de forma libre aplicando una de las técnicas que aprendieron anteriormente. Un niño tiene problemas para hacer su bosquejo en forma de estrella, la educadora expresa al grupo la problemática y un niño se propone ayudarlo. La educadora dibuja una estrella en el pizarrón y le dice que ella así las hace ofreciendo una posible opción sin imponerla como respuesta a su problema.

De pronto entra un escarabajo volando al salón y asusta a los niños, algunos se acercan a observarlo y se sorprenden, la educadora toma al insecto y lo saca por la ventana sin lastimarlo, luego les explica que a veces los insectos entran sin querer al salón y ellos no deben molestarlos, y que hay insectos que las personas no pueden agarrar porque son peligrosos como las arañas y los alacranes. Luego algunos niños encontraron una hormiga sobre el mandil de un niño y otro la quiso pisar, de nuevo la educadora interviene pidiendo que sea respetada, pues tiene derecho a la vida y es importante para la naturaleza, la toma y la saca al patio.

Un niño muestra su bosquejo de corazón a la educadora, ella expresa que le gusta su corazón y lo muestra a los demás y el grupo expresa que a ellos también les gusta, el niño con una sonrisa expresa satisfecho que le gusta su trabajo. La educadora resalta que la firma (nombre) de un artista es importante para que los demás sepan quién hizo el trabajo y por tanto nunca debe olvidar ponerlo, mostrando de esta manera la utilidad de la escritura del nombre propio.

El niño que quiso hacer una estrella no pudo hacerla y se lo expresó a la educadora, a lo cual ella le dice que el otro compañero le había ofrecido su ayuda que se acerque con él y se la pida por favor, a lo cual el niño así lo hizo. Una niña no podía hacer la técnica de churrete con papel, a lo que la educadora le sugirió que pidiera ayuda a algún compañero, la niña preguntó al grupo quién podría enseñarla cómo hacerlo, una niña

levantó la mano, y la niña acudió con ella para que le mostrara.

Dentro de la actividad la educadora manejó el compartir materiales entre los niños, coloca una vasija con resistol para compartirlo entre los niños de una mesa ya disposición de los niños el material que necesiten y escojan utilizar. Al término de la actividad les pide a los niños que limpien su lugar y orden sus trabajos y materiales a lo cual los niños acceden sin problema y se van a lavar sus manos.

Iniciaron otra actividad repartiendo materiales, algunos niños se ofrecieron a repartir las placas de unicel y los palillos que utilizarían, la educadora les repartió una hoja con la inicial de su nombre, a lo cual los niños ya sabían qué hacer perforando la letra por la línea, al terminar tomaron su refrigerio en el patio, como lo sugirió el grupo, llevaron sus sillas y al terminar recogieron su basura y volvieron a acomodarlas en salón.

En el recreo cada maestra está al pendiente de un área, vigilando que todo vaya bien. Platico con la educadora y me comenta que en su grupo tiene varios niños con casos muy difíciles de abandono y negligencia infantil. Muestra tener buena relación y comunicación con todas sus compañeras.

Entrando de recreo el grupo juega con geoplanos y utilizando ligas la educadora los reta a formar algunas figuras. Mientras trabajan ella entabla comunicación con sus niños acerca de sus estrategias para lograrlo y da pie para escuchar las experiencias que espontáneamente le cuentan, utilizando un títere de mariposa concede turnos a los niños para hablar, los niños respetan el turno de quien habla y esperan el suyo.

La educadora escribe las propuestas de los niños en el pizarrón y el grupo las interpreta con ayuda de ella, les pide que cuando lleguen sus papás los lleven al pizarrón para que las lean y conozcan sus opiniones e ideas para que las lleven a cabo con ellos. Los niños guardan el material mientras ella les cuenta del 1 al 10 para apresurarlos y tomar sus pertenencias, sus trabajos y acomodarse en sus sillas para darles una paleta que les había prometido. Acomodados cantan un coro para relajarse, tranquilizarse y salir, ella los despide y les dice que los quiere con todo su corazón recordándoles que cuiden su cuerpo. El grupo se acomoda acostando su cabeza en las mesas y pasa los papás por ellos al salón, la

educadora les pide que besen a sus hijos y que vean en el pizarrón las propuestas a realizar el fin de semana con sus hijos para el fin de semana. Cuando los padres entran algunos niños los llevan al pizarrón. Ella les recuerda de la actividad con padres el próximo lunes para que confirmen su asistencia y platica con algunos padres en relación con situaciones personales de sus hijos mostrando interés para darles seguimiento. Los padres se retiran con sus hijos y finaliza la jornada de este día.

Planeación.

La educadora maneja una planeación mensual con los siguientes elementos:

- Título y Fecha.
- Rescate de saberes previos.
- Propósito de la situación.
- Actividades para la convivencia.
- Campo formativo, aspecto, competencia y aprendizaje esperado.
- Actividades y materiales.
- Situación didáctica con inicio, desarrollo y cierre.
- Instrumentos de evaluación, manejando listas de cotejo, guiones de observación y escalas tipo Likert.
- Observaciones generales.
- Incluye así mismo los ajustes realizados durante la realización.
- Actividades de apoyo a los aprendizajes con la clase de educación física y música.

Cabe mencionar que maneja un registro diario de participación, asistencia, tareas, puntualidad y conducta, así como de hora de salida y faltas regulares donde incluye el motivo y justificación de la inasistencia, así como la forma del padre de familia o tutor. Esto con el motivo de tener una mejor intervención y tener una cercanía con los padres de familia para conocer las situaciones que viven sus alumnos.

Análisis teórico

La observación del trabajo realizado por el sujeto de investigación se hace notar la presencia de elementos comprendidos en diversas teorías

educativas, de manera que su fundamentación es ecléctica, aunque tiene una mayor influencia por la teoría de constructivismo como a continuación se muestra en la tabla 1, donde se puntualizan rasgos observados contrastados con

los supuestos que los caracterizan en las diferentes teorías y con algunos pensadores pioneros en la educación.

Tabla 1
Tabla de análisis de registro de observación y entrevista.

Rasgos	Supuestos	Teoría
Organización del mobiliario del aula diversificado y adecuado a las actividades a desarrollar.	<i>Ecología de la educación.</i> El ambiente de aprendizaje en un aula se configura como resultado de diversos factores entre los cuales destacan la metodología con su organización y tipo de contenido, secuencia de actividades toma de decisiones sobre proceso a seguir técnicas de trabajo, planteamientos de trabajo en grupo, las formas de agrupamiento, la organización del tiempo y del espacio.	Constructivista
Materiales didácticos diversos al alcance de los niños con apertura a desarrollar su creatividad.	Froebel Los Jardines de Niños deben de liberar la creatividad infantil.	Constructivista
Uso de materiales concretos.	Piaget Exploración y experimentación con materiales concretos. <i>Docente facilitador.</i>	Constructivista
Intervención docente como guía, facilitador, asesor.	El docente dirige, modera, sugiere, pero permite que el estudiante tenga su espacio para experimentar, cuestionar y tratar cosas que no funcionen. Tanto el docente como el estudiante piensan en el conocimiento como dinámica.	Constructivista
Muestra tener expectativas positivas acerca de sus alumnos.	Froebel. Escuela basada en la seguridad emocional.	Constructivista
Cuestiona a sus estudiantes acerca de lo que saben acerca del tema antes de tratarlo.	<i>Aprendizaje significativo.</i> El aprendizaje tiene que ser lo más significativo posible; es decir, que la persona-colectivo que aprende tiene que atribuir un sentido, significado o importancia relevante a los contenidos nuevos, y esto ocurre únicamente cuando los contenidos y conceptos de vida, objetos de aprendizaje pueden relacionarse con los contenidos previos del grupo educando.	Constructivista
Resolución de problemas a través del descubrimiento.	<i>Aprendizaje por descubrimiento.</i> <i>No hay forma única de resolver problemas. Antes de plantear a los participantes las soluciones, los facilitadores deben explorar con ellos las diferentes maneras de enfrentar el mismo problema; pues no es pertinente enseñar cosas acabadas, sino los métodos para descubrirlas.</i>	Constructivista
Trato docente afectivo y cercano para con los estudiantes, promoviendo el reconocimiento de ellos mismos como personas.	<i>Desarrollo de habilidades humanas.</i> En el enfoque pedagógico humanista la importancia de lo emocional o del terreno afectivo es una de sus características muy significativa, puesto que pensar y sentir casi siempre aparecen asociados en la experiencia humana y dejar de lado la educación de nuestros sentimientos es anular uno de nuestros mayores potenciales.	Humanista
<i>Docente conoce a los alumnos y sus formas de aprender.</i>	<i>Aprendizaje centrado en la persona-colectivo.</i> La persona-colectivo interviene en el aprendizaje con todo lo que se es, cada uno es diverso, de tal manera que es importante considerar	Constructivismo

Rasgos	Supuestos	Teoría
Honores a la bandera en forma protocolaria a través de rutina de saludo, rimas, manchas y coros.	los estilos, ritmos y estrategias de aprendizaje para lograr adecuar la intervención docente y lograr la efectividad del aprendizaje. <i>Aprendizaje por repetición.</i> El aprendizaje es algo mecánico, se aprende por repetición.	Conductismo.
Usos de rimas, juegos y coros dentro de las actividades del grupo con diversos objetivos.	<i>Froebel</i> Facilitar el crecimiento infantil a través de canciones, historias, juegos, regalos, actividades, dejando iniciativa a los niños liberando su creatividad infantil.	Constructivismo
Formación en filas para avanzar de un lugar a otro.	<i>Repetición de patrones.</i> Se enfoca en patrones de comportamiento los cuales son repetidos hasta que llegan a ser automáticos vistos como disciplina y orden grupal.	Conductismo
Uso de sellos de desempeño en libro de trabajo.	<i>Estímulo-Respuesta.</i> Toda acción es producto de un condicionamiento.	Conductismo
Docente toma parecer del grupo en decisiones en relación con la actividad.	<i>Metodología activa.</i> Se enseña facilitando la implicación y la motivación de los estudiantes, donde el método es el medio y no el fin de la enseñanza.	Constructivismo
Uso de una zona personal del estudiante para sus pertenencias y materiales con el objetivo de promover la pertenencia al grupo.	<i>Maslow</i> Las personas tienen necesidades psicológicas que necesitan satisfacer para trascender lo impuesto y auto descubrirse, trascender y poder tener conciencia de la belleza de la vida, estas necesidades son la seguridad, la pertenencia y amor, la estima y la autorrealización.	Humanismo
Promueve libertad y autonomía al experimentar a través de sus sentidos.	<i>La realidad es un mundo construido.</i> Cada persona construye su propia perspectiva del mundo a través de las experiencias y esquemas individuales, regulando y generando constructos que dan significado a la realidad.	Constructivismo
Docente cuestiona constantemente a sus estudiantes.	<i>Pedagogía de la pregunta.</i> El docente actúa como facilitador, dirige, mediatiza, promueve y ayuda al estudiante a desarrollar y acceder su conocimiento y aprendizaje, donde una de sus funciones más importantes es hacerlo a través del cuestionamiento.	Constructivismo
En el proceso de enseñanza-aprendizaje el docente promueve el desarrollo de habilidades, conocimiento y actitudes a través del desarrollo de las diversas actividades.	<i>El aprendizaje centrado en la persona-colectivo.</i> La persona-colectivo interviene en el proceso de aprendizaje con todas sus capacidades, emociones, habilidades, sentimientos y motivaciones; por lo tanto, los contenidos del proceso pedagógico no deben de limitarse sólo al aprendizaje de hechos y conceptos, pues es necesario atender de la misma manera a los procedimientos, las actitudes, los valores y las normas.	Constructivismo
Trabajo por equipos, grupal en conjunto, entre pares, etc.	<i>Aprendizaje cooperativo, dinámico o comunicativo.</i> En la enseñanza se debe desarrollar un conjunto de actividades que propicien la interacción de la persona-colectivo con el medio, con sus pares o el docente, privilegiando dinámicas que pueden ser individuales, en pares, en equipos pequeños y en grupo grande.	Constructivismo

Rasgos	Supuestos	Teoría
Desarrollo de actividades concretas, gráficas, plásticas, lúdicas, con diversos objetivos	<i>Dewey.</i> Haciendo y aprendiendo, contribuyendo al crecimiento personal, social e intelectual del individuo.	Constructivismo
Respeto ritmos de trabajo de sus alumnos.	<i>El aprendizaje centrado en la persona-colectivo.</i> La persona-colectivo interviene en su proceso de aprendizaje con todo lo sé es, de tal manera que es necesario considerar sus propios ritmos, estilos y estrategias de aprendizaje en el momento de enseñar y diseñar las actividades a realizar durante la jornada escolar. <i>Negociación.</i> Los estudiantes tienen una participación en su proceso enseñanza aprendizaje, son el elemento central de todo proceso. El conocimiento conceptual viene de la negociación de significados, de compartir múltiples perspectivas y de la modificación de las propias representaciones a través del aprendizaje colaborativo.	Constructivismo
Manejo de acuerdos y reglas grupales.	<i>Trabajo colaborativo.</i> El constructivismo promueve las destrezas sociales y de comunicación creando un ambiente que enfatiza la colaboración e intercambio de ideas.	Constructivismo
Docente permite y motiva la expresión de experiencias de los estudiantes.	<i>Dewey</i> Crear un ambiente de aprendizaje para compartir las experiencias de los alumnos.	Constructivismo
Plan de clase parte de las características, intereses, necesidades de estudiantes.	<i>Metodología activa.</i> Generar en la persona-colectivo una acción que resulta de su propio interés, necesidad o curiosidad; el docente facilitador debe propiciar dicho interés planificando situaciones de aprendizaje estimulantes, sin descuidar que los métodos, son el medio y no el fin.	Constructivismo
Formas de evaluación grupal a través de diversos tipos como la heteroevaluación, autoevaluación y coevaluación.	<i>Evaluación Formativa.</i> La evaluación incluye además de trabajos, observaciones y puntos de vista de todos. El proceso es tan importante como el producto.	Constructivismo
Da pauta al grupo para expresar y desarrollar su curiosidad y experimentación con la naturaleza.	<i>Rousseau.</i> Una escuela flexible que pueda crear un ambiente de aprendizaje que permita florecer las bondades naturales del niño basada en la libertad y la experimentación con la naturaleza.	Constructivismo
Tutoría entre alumnos	<i>Zona de desarrollo próximo, andamiaje.</i> La teoría del andamiaje es desarrollada a partir del concepto de zona de desarrollo próximo de Vygotsky. Postula que en una interacción de tipo enseñanza-aprendizaje, la acción de quien enseña está inversamente relacionada al nivel de competencias de quien aprende; es decir, cuanto mayor dificultad se pretende en quien aprende, más acciones necesitará de quien enseña. El proceso de andamiaje se establece no sólo entre profesor y estudiantes, sino también entre iguales, a lo que se denomina andamiaje colectivo.	Constructivismo
Consecuencias naturales como forma de disciplina incitando	En una cultura institucional constructivista, al estudiante se le ofrece tutoría personal y grupal que incluye temas como las relaciones personales, el tratamiento del conflicto personal y con sus compañeros. El mantenimiento de la disciplina escolar se vincula	Constructivismo

Rasgos	Supuestos	Teoría
al diálogo y la convivencia.	con la educación moral, donde inicia a los estudiantes al diálogo y la convivencia. <i>Comenio.</i>	
Diálogo para solucionar problemas entre pares.	Relacionar la educación al crecimiento y desarrollo natural de los niños contribuyendo a la paz y el entendimiento, teniendo una visión más humana del niño. <i>Aprendizaje Situado.</i>	Constructivismo
Comunicación y cercanía con padres de familia, así como el involucramiento de padres en actividades educativas de sus hijos.	Sostiene que la adquisición de habilidades y el contexto sociocultural no pueden separarse. A su vez, la actividad está marcada por la situación. Integra cuatro factores críticos que maximizan el aprendizaje potencial del estudiante: Satisfacción, contexto, comunidad y participación. El ser humano es un ser inserto en un contexto humano, y vive en relación con otras personas.	Constructivismo

Fuente: Elaboración propia.

Conclusiones

El papel de un docente es preliminar en la trayectoria de vida de cada uno de sus estudiantes, un docente influye en los procesos de aprendizaje, en la forma de pensar y construir su propio mundo.

El tener la oportunidad de observar y analizar la práctica de otro docente es una gran oportunidad de poder hacer un autoanálisis de la propia práctica y fortalecerla involucrando elementos o reestructurarla. Es de gran importancia conocer cuáles son los fundamentos que dan sustento a cada elemento que es incorporado en la práctica, puesto que permite tener un panorama del por qué hacerlo y qué resultados podremos obtener de ellos.

Es imposible que un docente pueda separar sus creencias y supuestos de su práctica, ya que las acciones de una persona están sujetas a ellas y a su vez, muestran una parte importante de la cultura en la que esta situada y la realidad en que vive. No cabe duda de que la formación profesional docente es un eje principal en su desempeño, el cual sustenta y da forma a su práctica, la cual va evolucionando y transformándose conforme se tengan mayores elementos, por lo tanto, no debe desvirtuarse su valor y continuar sólo con la experiencia adquirida en el aula a través de los años, lo cual sin duda también tiene su propio valor.

El amor que un docente puede dar a sus alumnos es la fuerza que podrá dar vida a su enseñanza, ya que los seres humanos además de ser seres racionales somos seres emocionales, de

tal manera que educar con amor a una generación que forma parte de una sociedad llena de individualismo, donde muchas veces se puede sentir soledad rodeado de tanta gente, se vuelve un gran valor que el educador da a sus estudiantes, volviendo a la escuela un segundo hogar y a su vez el puente entre el estudiante y su familia en la búsqueda de un mayor bienestar y armonía en su desarrollo integral. El docente constructivista ayuda a construir conocimiento de sus alumnos y conoce que el método no es más que el medio y no el fin del aprendizaje de tal manera que permite a sus alumnos explorar, socializar y aprender con los demás haciendo partícipe de su propio proceso con libertad actuando como un facilitador del aprendizaje sin coartar su autonomía viendo al aprendizaje como un proceso social dinámico y evolutivo.

Referencias

- Díaz, L., Torruco, U., Martínez, M., & Varela, M. (julio-septiembre de 2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. (U. N. México, Ed.) *Investigación en Educación Médica*, 2(7), 162-167. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/3497/349733228009.pdf>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación* (5ta ed.). (J. Mares Chacón, Ed.) México: McGraw-Hill.
- Maya, E. (2014). *Método y técnicas de investigación*. Distrito Federal, México: Universidad Nacional Autónoma de

México. Recuperado de
http://arquitectura.unam.mx/uploads/8/1/1/0/8110907/metodos_y_tecnicas.pdf

Schein, E. (1992). *Organizational culture and leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.

Soria, R. (2008). Cultura, clima y comunicación y emprendurismo en las organizaciones: la red conceptual. En R. Soria, *Emprendurismo, cultura, clima y comunicación organizacional en México*. (págs. 18-35). Málaga, España: Grupo Eumednet.

Anexo Entrevista no estructurada.

DATOS

Fecha: lunes 12 de junio de 2017

Lugar: Durango; Durango. Jardín de Niños "Silvestre Revueltas".

Nombre del entrevistado: Fátima Valenzuela Nevárez.

Profesión: Educadora.

Años de Servicio: 18

Pregunta detonadora. ¿Qué elementos y bases toma para realizar su planeación?

El grado que atiendo, el número de niños del grupo, que es de 19 niños y niñas y sus características. Tomo en cuenta los Elementos básicos del Plan de trabajo que marca Programa de Educación Preescolar 2011, como son:

- Partir de Aprendizajes esperados de los diversos Campos formativos.
- Momentos de Situaciones de aprendizaje: inicio, desarrollo y cierre.
- Título y Previsión de recursos.
- Manejo diversas formas de trabajo como unidades didácticas agregando ciertos elementos por acuerdo del colectivo docente.
- Manejo de diversos instrumentos de evaluación como escala Likert, lista de cotejo, etc.

¿Cuáles Instrumentos de evaluación que más utiliza para evaluar y por qué?

- La Escala tipo Likert y Lista de cotejo según lo que pretendo observar y evaluar.

¿Qué pauta toma en cuenta para determinar qué trabajar con su grupo?

- En su mayoría es por iniciativa del grupo, por alguna pregunta que realizan y de ahí yo parto con preguntas detonadoras. Así mismo por interés propio, algo que yo vea que necesitan conocer o desarrollar de acuerdo con lo observado. En el consejo técnico así mismo se decide qué se trabajará en los grupos como prioridad de acuerdo con las necesidades de los niños del Jardín diversificando grado de dificultad y de acuerdo con las características de los niños de cada grupo las educadoras adecuamos

nuestras estrategias didácticas para trabajarlo.

De dónde parten las estrategias que implementas en tu grupo para desarrollar en los niños ciertas pautas de conducta.

- Surgen con relación a la necesidad que observé de ayudar a ciertos niños con problemas de conducta que interrumpían las actividades, no seguían indicaciones, no trabajan ni dejaban trabajar a los demás por estar molestando. En una de las materias de una especialidad de asesoría académica que estudié, donde nos proporcionaron un material donde venías estrategias para desarrollar autorregulación en los niños y una de es la llamada silla, oreja, boca, donde el mismo niño dialoga con los demás que hizo mal, por qué molestó a los demás donde no interviene la educadora y así puede resolver su situación, pero me gustó más la estrategia de la *silla triste*, porque nadie quiere irse en una silla triste, sólo si la necesito la pongo el niño está ahí mientras el niño reflexiona y está listo para dialogar en relación a lo que hizo y pueda disculparse o llegar al perdón. No es permanente, pero los niños saben que existe. Manejo una modalidad de esta estrategia cuando trabajan en equipo y no logran comunicarse entre ellos, llegar a dialogar y no comparten materiales para trabajar juntos, se le pone a su mesa una carita triste hasta que logran hacerlo. Me han funcionado muy bien. Los niños las conocen y piden que se utilice cuando ven que algún niño los molesta o pelea con ellos. Son estrategias que me han funcionado muy bien.

En relación con la distribución de los materiales dispuestos en el salón, por qué acomoda de manera individual las pertenencias y materiales personales de los niños en espacios individuales.

- Me gusta que los niños sean independientes y que tengan un lugar que les haga sentir que pertenecen a. Cada padre trajo una reja de madera pintada al gusto del niño, en ella pueden dejar sus cosas, su chamarra, su bote crayolero, su libro de colorear, el de

inglés, su tarea. Esta reja la tienen desde segundo grado. Siento que este espacio les da mucha seguridad, saben que un lugar es suyo dentro de la misma aula. Se esmeran por acomodar su espacio y tenerlo limpio, les ayuda a ser más ordenado y entre ellos se autorregulan. Me gusta que el material esté al alcance de los niños y que sepan donde se encuentran para que los tomen cuando los vamos a utilizar. Manejo mucho el trabajo por equipos y ellos disponen de lo que necesitan y no sólo usen un solo tipo de material, por eso está al alcance de los niños.

¿Cómo dispone y adecúa el mobiliario de su aula?

- Este lo acomodo dependiendo de las actividades lo que vamos a realizar y qué haya pasado. En la mañana llego y lo acomodo en relación de lo que vamos a hacer en ese día. Me gusta que ellos estén todos en un rectángulo ubicados niño con niña, si veo que alguien platica mucho lo pongo con alguien más tranquilo, a veces ellos eligen libremente dónde sentarse. Algunas veces los acomodo en herradura cuando trabajamos algo en el pizarrón, también los acomodo en mesas tipo conferencia o en círculo cuando es viernes, que es cuando los niños vienen más o menos activos. Procuero cambiarlo, cuando me toca guardia lo pongo abierto, porque si no lo pongo, así como que se hace desorden, les dejo material de concreto y ellos juegan con él y cuando regreso guardan su material y comenzamos a trabajar. Trato de variarlo y trabajar dos o tres por equipo distribuidos alrededor del aula, incluso también trabajamos sin mesas y sillas, los dejamos a los lados para trabajar directamente en el piso. Si alguno quiere trabajar en la mesa también se le respeta su decisión siempre y cuando este cómodo y tenga orden al trabajar.

¿Cómo se evalúan las situaciones de aprendizaje y las actividades que se desarrollan en el salón?

- Al finalizar la situación de aprendizaje en colectivo usando el pizarrón o una

lámina a través de preguntas pasa cada niño y expresa lo que les pareció la actividad, lo que aprendieron, lo que les gustó o no, quién lo hizo mejor, cómo pudiéramos haberlo mejorado, o si faltó o cambió algo. Y yo de manera personal los evalúo a través de un instrumento, como son la escala tipo Likert. Y de manera personal hago mi autoevaluación, qué me gustó, qué me falló, cómo pude haber mejorado y esto me permite mejorar mi práctica docente.

¿Cómo surge y en qué fundamenta el trabajo con tutores que realiza con su grupo?

- Me gusta mucho el trabajo de tutores y lo recomiendo mucho. Tengo cuatro niños que acuden a USAER (Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular) en relación con lenguaje, conducta y estímulo; y el tutor, siendo un mismo compañero del grupo ayuda, estimula, motiva y apoya a su compañero, no fue fácil, pero con orientación constante lograron entender y lograr apoyar sus compañeros para que lograra regularse y adecuarse mejor al trabajo en la clase. Ellos muchas veces piden a sus tutores y les gusta ser tutorados, muestran empatía, apoyo y motivación unos a otros y esto les ayuda a realizar mejor lo que se proponen logrando mayor seguridad creyendo en sus propias capacidades.

¿Cuál es objetivo de trabajar un libro de actividades?

- Se decidió trabajar este compendio de actividades fotocopiadas surgió por iniciativa de los padres, ya que otros grupos lo llevaban. He tenido mejor resultado con otras actividades como el libro viajero y la investigación de diferentes temas relacionadas con lo que vemos en clase. Pero en realidad los niños lo trabajan de manera libre, de hecho, lo reviso una vez a la semana, ni lo uso en el aula, yo lo tengo más bien como una actividad de relleno, por petición de padres, piden que los niños salgan leyendo y escribiendo. A

mí me gusta más que el niño utilice su libreta de dibujo y la uso más que el engargolado. Creo que es mejor que el niño afiance su seguridad, su autoestima, su alegría, conozca materiales, deje volar su imaginación y no se limite a un librito. No es mi estilo, lo tuve que hacer por petición de los padres y no por necesidad.

¿Cómo se llegaron a las reglas y acuerdos que se manejan con los niños en el aula?

- Pon la convivencia. La convivencia sana y pacífica, lamentablemente vemos a niños que no respetan ni a sus propios papás y que llegan al aula sin saber respetar el material de los demás, antes tenían perdían pertenencias y cuando nosotros acordamos las reglas ellos investigaron en casa qué era una regla y qué era un acuerdo, a lo cual decidimos hacer acuerdos en el salón, descubrieron que convivir en aprender a vivir con el otro y ellos lo saben. Los acuerdos no se terminan, son diarios, hay que estarlos recordando porque los olvidan, aquí los hacen y en su casa no, a lo cual también se los hicimos conocer a los papás, tanto los acuerdos de aula como los de la escuela, y hay que repasarlos diariamente. Me ha funcionado mucho abrirle la puerta del aula a los papás, aunque esté sucio y desordenado para ellos, que se den cuenta de cómo se trabaja en el aula jugando y aprendiendo, a lo cual me ha funcionado mucho, ya que los papás se acercan más conmigo para platicar y apoyarnos e intervenir en relación de la educación de sus hijos, estamos en constante comunicación.

¿Cómo es el trabajo entre docentes en la institución?

- Antes era muy independiente e individualizado. Pero en los consejos técnicos nos dimos cuenta de que no funcionaba, las docentes empezamos a compartir nuestras experiencias y ayudarnos en relación con las dificultades que teníamos con los niños. Comenzamos a planear de manera

colectiva variando el grado de dificultad y hubo mayor enriquecimiento entre todas, y es algo que nos ha funcionado desde el año pasado, cada quien la adecúa de tal manera que exista acuerdos, pero cada quien lo haga de forma adecuada a su grupo. De forma que podamos ser tutoras unas con otras que lo necesiten, por ejemplo, con las maestras interinas que llegan al Jardín. A lo que voy es que nuestras actividades siempre son pensadas en bien de la comunidad escolar y el fortalecimiento de los aprendizajes de los niños.

¿Qué hace usted para actualizarse?

- Me gusta mucho leer libros en relación con educación, como son el de Herramientas de la Mente, consultar el Programa actual o anteriores, los existentes en nuestra biblioteca escolar docente y si continúo con dudas busco otras fuentes para actualizarme. Procuero estar actualizada también estudiando, como la especialidad y la maestría que tomé, ya que me ha brindado muchas herramientas para tener un mejor desarrollo profesional en mi grupo. Conocer cuál es la mejor forma en que los niños logren aprender y cómo lo hacen para que los niños obtengan mejores resultados. En la actividad central procuro mucho que haya estímulo respuesta, me gusta mucho que haya como dice Robert Gagné partir de los conocimientos previos, más cuando un día antes traen lo que investigaron en casa y esto lo he aprendido a partir de la lectura.

¿Cómo está estructurada o diseñada tus mañanas de trabajo?

- Pues lunes y viernes hacemos honores a la bandera media hora. Los miércoles tenemos activación física media hora, cada maestra de guardia la prepara desde el calentamiento hasta la relajación, esto les ha ayudado a romper el hielo y mejorar la convivencia entre todos los niños. Por organización y con el objetivo de

aprovechar al máximo el tiempo se nos da un horario.

Lunes.

9:00 a 9:30 Honores a la bandera

9:30 a 10:00 Actividad central

10:00 a 10:30 Biblioteca

10:30 a 11:00 Inglés

11:00 a 11:30 Recreo

11:30 a 12:00 Actividad de cierre de aprendizaje o convivencia

Martes

9:00 a 9:30 Música

9:30 a 10:00 Actividad central

10:00 a 10:30 Física

10:30 a 11:00 Inglés

11:00 a 11:30 Recreo

11:30 a 12:00 Actividad de cierre de aprendizaje o convivencia

Miércoles

9:00 a 9:30 Activación Física

9:30 a 10:00 Actividad central

10:00 a 10:30 Inglés

10:30 a 11:00 Biblioteca

11:00 a 11:30 Recreo

11:30 a 12:00 Actividad de cierre de aprendizaje o convivencia

Jueves.

9:00 a 9:30 Actividades de integración en apoyo grupal de USAER

9:30 a 10:00 Actividad central

10:00 a 10:30 Física

10:30 a 11:00 Inglés

11:00 a 11:30 Recreo

11:30 a 12:00 Actividad de cierre de aprendizaje o convivencia

Viernes

9:00 a 9:30 Despedida a la bandera

9:30 a 10:00 Actividad central y social

10:00 a 10:30 Física

10:30 a 11:00 Inglés

11:00 a 11:30 Recreo

11:30 a 12:00 Actividad de cierre de aprendizaje o convivencia

Cuando terminamos honores nos quedamos para saludarnos o hacer recomendaciones en general a seguridad, etc. Nos retiraron el recurso de nuestra maestra de inglés de manera que nosotras como docentes damos la clase a nuestras posibilidades utilizando el libro, con canciones y video en la computadora. Cabe resaltar que por alguna razón algún maestro de física o música no asiste a la escuela las docentes damos la clase apoyándonos con el material que tenemos para que los niños no pierdan su clase.

Maestra Fátima, agradezco en gran manera su disposición y colaboración, así como todas las facilidades brindadas al permitirme realizar esta entrevista, así como la observación en su grupo durante estos cuatro días.

IMPACTO DEL CURSO PROPEDÉUTICO EN ESTUDIANTES DE PRIMER SEMESTRE DE UNA INSTITUCIÓN DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Elvia Vázquez Cruz
elviavazquezc@hotmail.com
Rocío Margarita López Torres
rmlopez@itdurango.edu.mx
Dora Luz González Bañales
doraglez@itdurango.edu.mx
Verónica Flores Núñez
vflores@itdurango.edu.mx
José Antonio Martínez López
jantoniomtzi@yahoo.com.mx

Tecnológico Nacional de México

Resumen

El objetivo de esta investigación fue analizar la pertinencia del Curso Propedéutico para coadyuvar con el rendimiento académico de estudiantes de nuevo ingreso de una Institución de educación superior. El Curso Propedéutico analizado está basado en la metodología de Aprendizaje Sinérgico. El análisis de datos se realizó mediante estadística inferencial. Se compararon grupos de estudiantes que se inscribieron en Curso Propedéutico y los que no lo cursaron. La evidencia obtenida sugiere que en algunas de las Ingenierías ofertadas por la Institución el promedio escolar (rendimiento académico) de los estudiantes fue mayor en aquellos estudiantes que llevaron el Curso Propedéutico, pero en algunos de los casos fue inverso. Como conclusión general se obtiene que el Curso Propedéutico es una acción Institucional necesaria, que debe enfatizarse en una orientación niveladora para buscar la homogeneización y/o nivelación de conocimientos y competencias de los alumnos de nuevo ingreso, principalmente en las áreas de matemáticas, habilidades de lecto-escritura y manejo de las tecnologías de información en su proceso de enseñanza-aprendizaje.

Palabras clave: Curso propedéutico, educación superior, rendimiento académico, índices de reprobación.

Abstract

The objective of this research was to analyze the relevance of the Propaedeutic Course to help with the academic performance of new students of a Higher Education Institution. The Propaedeutic Course analyzed is based on the methodology of Synergic Learning. The data analysis was performed using inferential statistics. We compared groups of students who enrolled in Propaedeutic Course and those who did not. The evidence obtained suggests that in some of the Engineering offered by the Institution, the school average (academic performance) of students was higher in those students who took the Propaedeutic Course, but in some cases, it was the reverse. As a general conclusion, it is obtained that the Propaedeutic Course is a necessary Institutional action, which should be emphasized in a leveling orientation to seek the homogenization and / or leveling of knowledge and competences of new students, mainly in the areas of mathematics, reading and writing and management of information technologies in their teaching-learning process.

Key words: Propaedeutic course, higher education, academic performance, failure rates.

Introducción

La Institución de Educación Superior donde se llevó a cabo el presente estudio, ofertó del año 1993 al 2017 un programa denominado Curso Propedéutico el cual tuvo dos versiones: la primera fue el Programa de Fortalecimiento de Competencias para el Aprendizaje (PDCA), que se imparte durante cuatro semanas en verano, en el cual participan quienes obtienen mayores puntuaciones en el examen CENEVAL (EXANI II). En la segunda versión se tenía el Programa de Desarrollo de Competencias para el Aprendizaje (PDCA), el cual se impartía durante 12 semanas durante el semestre, en el cual participaban quienes obtenían las menores puntuaciones en el examen CENEVAL (EXANI II). En ambos programas se impartían los talleres de matemáticas y de Aprendizaje Sinérgico y la calificación mínima aprobatoria era de 70% (Nájera, 2015, p. 2).

El Curso propedéutico ofertado por la Institución utilizaba la metodología del aprendizaje sinérgico, donde se buscaba que la interacción grupal sirviera para potenciar el aprendizaje individual, para cada uno de los integrantes del grupo. Por un lado, se partía de la identificación de los valores individuales, familiares y grupales, se concientizaba a los alumnos sobre temas como fraude académico, se elaboraba el Código de Honor, se hacían ejercicios de autoconocimiento y se elabora a lo largo del curso un documento denominado proyecto ético de vida. Asimismo, a lo largo del programa se llevaban a cabo ejercicios para mejorar la comprensión lectora y la habilidad matemática, se realizaba una investigación documental acerca de la ingeniería que elegían estudiar, se utilizaban variadas herramientas para el desarrollo de los temas de estudio, se hacían lecturas que incluían la vivencia de los valores y de la identidad institucional. Leían al menos tres libros, realizando ejercicios relacionados con el contenido (Nájera, 2015, p. 2).

Respecto a los antecedentes y necesidad de evaluar la pertinencia del Curso Propedéutico se puede mencionar que, como ya se indicó previamente, éste se estuvo ofertando desde 1993, pero a partir de julio de 2017 se decidió hacer una pausa, posterior a ello se identificó la necesidad de analizar la pertinencia del Curso Propedéutico para coadyuvar con el rendimiento

académico de estudiantes de nuevo ingreso de la Institución.

Como parte del análisis se investigó la posible relación entre el promedio de calificaciones en el primer semestre de estudiantes que cursaron el Curso Propedéutico (semestre agosto-diciembre 2016) y los que no lo cursaron (semestre agosto-diciembre de 2017). Para lo anterior, se considerando el promedio académico de los estudiantes se compararon los índices de reprobación de las materias de primer semestre de los estudiantes que cursaron el propedéutico con los que no, los datos utilizados fueron proporcionados por la Jefatura de Control Escolar de la Institución.

La hipótesis de investigación fue que existen diferencias entre el promedio de calificaciones de los alumnos que llevaron el Curso Propedéutico que el promedio de calificaciones de alumnos que no lo cursaron. Por tanto, el objetivo fue identificar el impacto del Curso Propedéutico en el rendimiento académico de los estudiantes de primer semestre y mediante ello contar evidencias para dar soporte a la justificación de la pertinencia de dicho curso.

Fundamento Teórico

Cursos propedéuticos.

Tovar y Serna (2010, pp. 50-51) en su libro "332 Estrategias para Educar por Competencias" comentan que cuando un alumno entra a un nuevo nivel escolar necesita aquellas competencias que garanticen su aprovechamiento. Algunos llegan sin ellas y la escuela procura aportárselas con un Curso Propedéutico. Dichos autores sustentan que es posible que el centro escolar tenga muy bien definidas las competencias que el joven necesita o que el docente necesite incluir según lo aconseja la experiencia, en ambos casos, las competencias que se van a educar constituyen metas muy definidas, orientadas al mejor desempeño del alumno en los estudios que va a iniciar.

Continuando con Tovar y Serna (2010), indican que si un grupo de jóvenes llega con menor capacitación de la esperada y el docente necesita desarrollar competencias que están por debajo del nivel deseado, el trabajo se duplica y

el Curso Propedéutico podría incluso resultar insuficiente para completar todas las necesidades, tanto las que deberían estar completadas, como las nuevas que se deben asimilar. En esta situación, no hay duda de que deben reforzarse las primeras, y será necesario avisar a los docentes de las lagunas dejadas por falta de tiempo, a fin de que ellos las subsanen en las primeras sesiones del siguiente curso. Es mejor esto que construir sobre arena, lo cual siempre trae malos resultados.

Asimismo, Tovar y Serna (2010) comentan que es verdad que un Curso Propedéutico es introductorio por naturaleza y no necesita agotar los resultados, pues es el trabajo durante las sesiones del curso normal es el que permitirá el progreso y la mejora del alumno sobre su desempeño de esas competencias que recibió embrionariamente en el nivel educativo inmediato anterior. Sin embargo, no basta un barniz superficial: el alumno necesita adquirir la competencia, aunque sea en un grado sólo suficiente, de lo contrario, su carencia frenará profundamente su aprovechamiento en los estudiantes del nivel en que se está ingresando.

Un Curso Propedéutico debe adaptarse al nivel de quienes lo reciben, pues su esencia es preparar a una nueva etapa. Será útil realizar pues una evaluación sobre las competencias que el alumno debe traer al Curso Propedéutico, a fin de no dar por supuesto lo que falta. Hay instituciones que exigen determinadas condiciones mínimas al aspirante para ingresar a cierto nivel. Otro medio para cultivar competencias genéricas inexistentes es, cuando resulte necesario y viable, formar grupos para el Curso Propedéutico según en grado de preparación sobre las competencias que los estudiantes deben tener asimiladas.

Rendimiento académico.

Garbanzo (2007) en su artículo "Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública" comenta que el rendimiento académico de los estudiantes universitarios constituye un factor imprescindible y fundamental para la valoración de la calidad educativa en la enseñanza superior.

El rendimiento académico es la suma de diferentes y complejos factores que actúan en la persona que aprende, y ha sido definido con un

valor atribuido al logro del estudiante en las tareas académicas. Se mide mediante las calificaciones obtenidas, con una valoración cuantitativa, cuyos resultados muestran las materias ganadas o perdidas, la deserción y el grado de éxito académico (Pérez, Ramón y Sánchez, 2000; Vélez van y Roa, 2005 como se citaron en Garbanzo, 2007). Las notas obtenidas, como un indicador que certifica el logro alcanzado, son un indicador preciso y accesible para valorar el rendimiento académico, si se asume que las notas reflejan los logros académicos en los diferentes componentes del aprendizaje, que incluyen aspectos personales, académicos y sociales (Rodríguez, Fita y Torrado, 2004, citados en Garbanzo, 2007).

Cada universidad determina criterios evaluativos propios, para obtener un promedio ponderado (valoración) de las materias que cursa el estudiante, donde se toman en cuenta elementos como la cantidad de materias, el número de créditos y el valor obtenido en cada una de ellas, que generalmente se denomina "nota de aprovechamiento". En las calificaciones como medida de los resultados de enseñanza hay que tomar en cuenta que son producto de condicionantes tanto de tipo personal del estudiante, como didácticas del docente, contextuales e institucionales, y que todos estos factores median el resultado académico final

Metodología

Esta investigación fue del tipo cuantitativa. Utilizando estadística inferencial. Los datos analizados provienen de la consulta del sistema de base de datos que contiene las calificaciones de estudiantes de la Institución que ingresaron en agosto de 2016, quienes llevaron Curso Propedéutico en el mes de julio del mismo año y de los estudiantes que ingresaron en agosto de 2017 y que no llevaron Curso Propedéutico.

Los estudiantes considerados en el estudio pertenecen a las 14 carreras que ofrece la Institución: Administración, Arquitectura, Bioquímica, Civil, Eléctrica, Electrónica, Gestión Empresarial, Industrial, Informática, Mecánica, Mecatrónica, Química, Sistemas Computacionales Y Tecnologías de la Información y Comunicación.

Como se comentó previamente, los datos se obtuvieron de los promedios de calificación de

la base de datos Sistema de Información de la Institución, a efectos de analizar la existencia de diferencias entre el promedio de calificaciones de los estudiantes que llevaron Curso Propedéutico y el promedio de calificaciones de estudiantes que no llevaron dicho curso.

Asimismo, se consultó la base de datos del departamento de Servicios Escolares de la Institución de dónde se consultaron los índices de reprobación de los alumnos que cursaron el primer semestre en el período de agosto-diciembre de 2016 (cursaron propedéutico) y de los alumnos que cursaron el primer semestre en el periodo agosto diciembre 2017 (sin Curso Propedéutico).

Para el análisis estadístico se utilizó el software Minitab versión 17 para realizar las pruebas estadísticas, estas consistieron en ver si el promedio de los estudiantes que llevaron propedéutico es mayor que aquellos que no lo Tabla 1.

llevaron. Además, también se analizaron los índices de reprobación de cada una de las materias de primer semestre de las carreras comparando esta con los que cursaron propedéutico y los que no.

Resultados

Una vez que se obtuvieron los datos de los promedios de los estudiantes de primer semestre que llevaron Curso Propedéutico y los que no, se organizaron de acuerdo con la carrera y se obtuvieron los promedios y la desviación estándar de cada una de estas (ver Tabla 1).

Comparación de promedios y desviaciones de cada una de las carreras con y sin Curso Propedéutico

Carrera	Con Curso Propedéutico (año 2016)		Sin Curso Propedéutico (año 2017)		Conclusión
	\bar{X}	μ_C	\bar{X}	μ_S	
Administración	74.71	24.31	84.80	17.59	El promedio es menor con curso Propedéutico
Arquitectura	78.56	19.45	85.40	3.73	El promedio es menor con Curso Propedéutico
Bioquímica	74.14	20.49	84.87	11.44	El promedio es menor con Curso Propedéutico
Civil	77.06	19.82	77.00	27.03	El promedio es igual con Curso Propedéutico que sin el
Eléctrica	69.72	22.65	87.00	3.04	El promedio es menor con Curso Propedéutico
Electrónica	78.39	15.15	93.87	2.64	El promedio es menor con Curso Propedéutico
Gestión empresarial	81.65	21.99	84.03	15.16	El promedio es menor con Curso Propedéutico
Industrial	84.43	14.15	83.63	17.85	El promedio es mayor con Curso Propedéutico
Informática	76.59	13.68	81.64	16.24	El promedio es menor con Curso Propedéutico
Mecánica	72.76	20.42	85.05	4.83	El promedio es menor con Curso Propedéutico
Mecatrónica	72.65	17.41	86.55	3.67	El promedio es menor con Curso Propedéutico
Química	87.85	6.63	83.20	20.85	El promedio es mayor con Curso Propedéutico
Sistemas	76.31	27.96	79.56	21.96	El promedio es menor con Curso Propedéutico
TIC	77.12	14.89	85.79	4.97	El promedio es menor con curso propedéutico

Fuente: Elaboración propia

En la Tabla 1 se observa que en la mayoría de las Ingenierías (11 de ellas) el promedio de calificaciones de los estudiantes de primer semestre que llevaron Curso Propedéutico es menor a los que no lo llevaron. En el caso de Ingeniería Civil el promedio de calificaciones es igual si el estudiante llevó o no Curso Propedéutico y en el caso de industrial y química el promedio es mayor en los que llevaron propedéutico de quienes no lo hicieron.

Para efectos de confirmar la hipótesis de trabajo: existen diferencias entre el promedio de calificaciones de los alumnos que llevaron el Curso

Propedéutico que el promedio de calificaciones de alumnos que no lo cursaron, se utilizó el estadístico *t* de *Student* para comparar los promedios de los alumnos de primer semestre de cada Ingeniería y analizar si existe una diferencia significativa entre los alumnos que llevaron Curso Propedéutico y los que no.

La comprobación de la hipótesis se orientó a analizar si se logra obtener un mejor **promedio** en el primer semestre cuando el alumno ha llevado Curso Propedéutico, para lo cual se plantearon las siguientes hipótesis:

- $H_0: \mu_C = \mu_S =$ El promedio de calificación del

grupo que llevó propedéutico es igual al promedio de calificación del grupo que no llevó Curso Propedéutico.

- $H_1: \mu_C \neq \mu_S$ = El promedio de calificación del grupo que llevó propedéutico es diferente al promedio de calificación del grupo que no

llevó Curso Propedéutico.

Donde:

μ_C = promedio con propedéutico

μ_S = promedio sin propedéutico

La Tabla 2 presenta los resultados de la prueba t de *Student* para efectos de comprobación de hipótesis.

Tabla 2.

Prueba t de Student para verificar diferencias significativas entre carreras con y sin Curso Propedéutico.

	Con Curso Propedéutico		Sin Curso Propedéutico		Valor t	Valor p	Se acepta	Decisión
	\bar{X}	μ_C	\bar{X}	μ_S				
Administración	74.71	24.31	84.80	17.59	-2.68	0,009	H1	$> \mu_S$
Arquitectura	78.56	19.45	85.40	3.73	-3.12	0,002	H1	$> \mu_S$
Bioquímica	74.14	20.49	84.87	11.44	-3.19	0,002	H1	$> \mu_S$
Eléctrica	69.72	22.65	87.00	3.04	-4.41	0,000	H1	$> \mu_S$
Electrónica	78.39	15.15	93.87	2.64	-6.12	0,000	H1	$> \mu_S$
Mecánica	72.76	20.42	85.05	4.83	-4.17	0,000	H1	$> \mu_S$
Mecatrónica	72.65	17.41	86.55	3.67	-5.62	0,000	H1	$> \mu_S$
Química	87.85	6.63	83.20	20.85	1.79	0,076	Ho	$\mu_C = \mu_S$
Sistemas	76.31	27.96	79.56	21.96	-0.71	0,48	Ho	$\mu_C = \mu_S$
TIC	77.12	14.89	85.79	4.97	-1.88	0,087	Ho	$\mu_C = \mu_S$
Civil	77.06	19.82	77.00	27.03	0.02	0,988	Ho	$\mu_C = \mu_S$
Gestión empresarial	81.65	21.99	84.03	15.16	-0.76	0,451	Ho	$\mu_C = \mu_S$
Industrial	84.43	14.15	83.63	17.85	0.3	0,763	Ho	$\mu_C = \mu_S$
Informática	76.59	13.68	81.64	16.24	-1.21	0,234	Ho	$\mu_C = \mu_S$

Fuente: Elaboración propia.

En las pruebas de hipótesis realizadas para comparar los promedios de los grupos que llevaron propedéutico y los grupos que no lo llevaron, y tomando en cuenta a todas las especialidades, la evidencia sugiere que segmenta en dos grupos, el primero de ellos que integra las ingenierías de Administración, Arquitectura, Bioquímica, Eléctrica, Electrónica, Mecánica y Mecatrónica, donde contrario a la hipótesis planteada, se obtuvo un promedio mayor en los grupos sin propedéutico. En las especialidades de Química, Sistemas Computacionales, TIC, Civil, Gestión Empresarial, Industrial e Informática, no se observó ninguna diferencia en los promedios de calificación entre los dos grupos que se analizaron.

Con base a la evidencia se observa que los resultados que se obtienen llevando el Curso Propedéutico no son los que se esperan de la esencia de este tipo de cursos, que como lo mencionan Tovar y Serna (2010) es: "cuando un alumno entra a un nuevo nivel escolar necesita

aquellas competencias que garanticen su aprovechamiento. Algunos llegan sin ellas y la escuela procura aportárselas con un Curso Propedéutico", por tanto, y observando que mientras hay ingenierías donde si se ve reflejada la ausencia o presencia de un Curso Propedéuticos en otras no hace diferencia, con lo cual se hace necesario indagar a través de investigación cualitativa con encuestas, grupos focales o entrevistas qué es lo que pudiese estar haciendo esas diferencias, más allá de lo que un número en el promedio indica.

Asimismo, se analizaron los índices de reprobación de cada carrera de primer semestre, para lo cual se utilizaron bases de datos proporcionadas por la Jefatura de Control Escolar seleccionando principalmente las materias que presentan un mayor índice de reprobación. Para un mejor análisis se ordenaron por materias de cada carrera de aquellos grupos que llevaron Curso Propedéutico y los que no lo llevaron.

Tabla 3.

Comparación de índices de reprobación por materia con y sin Curso Propedéutico (CP)

Materia	Administración		Arquitectura		Bioquímica		Civil	
	Con CP	Sin CP	Con CP	Sin CP	Con CP	Sin CP	Con CP	Sin CP
Administración para la informa								
Ana. C. de Arq. y el Arte I			13.48	2.33				
Calculo diferencial					54.17	26.67	15.12	46.67
Comportamiento organizacional					0	4.11		
Comunicación humana								
Contabilidad gerencial	7.41	11.24						
Desarrollo humano								
Desarrollo humano int.								
Desarrollo sustentable								
Dibujo asistido por computador					2.04	0		
Dibujo en ingeniería civil							2.38	8.79
Dibujo industrial								
Dibujo mecánico								
Fund. Teóricos del diseño i			10.11	0				
Fundamentos de física								
Fundamentos de gestión empresa								
Fundamentos de investigación	8.33	5.95	3.61	23.08	8.16	4.17	8.33	0
Fundamentos de programación								
Fundamentos de química								
Geometría descriptiva I			17.24	13.54				
Informática para admon.	13.85	2.11						
Introducción a las TIC's								
Mate aplicadas a la arq.			9.41	18.89				
Mate aplicadas admon.	30.49	43.75						
Matemáticas discretas								
Matemáticas discretas i								
Mecánica clásica								
Metrología y normalización								
Probabilidad y estadística								
Programación								
Química					22.92	21.92	1.22	3.77
Química inorgánica								
Software en Ing. civil							2.41	6.82
Taller de administración								
Taller de ética	0	3.53			4	2.78	2.82	7.41
Taller de expresión plástica			17.78	4.26				
Taller de herramientas Int.								
Teoría Gral. Admon.	0	14.46						

Materia	Eléctrica		Electrónica		Gestión		Industrial	
	Con CP	Sin CP	Con CP	Sin CP	Con CP	Sin CP	Con CP	Sin CP
administración para la informa								
Ana. C. De arq. Y el arte i								
Calculo diferencial	31.91	23.91	29.17	16.67	13.25	32.71	8.54	8.89
Comportamiento organizacional								
Comunicación humana			0	0				
Contabilidad gerencial								
Desarrollo humano					0	0		
Desarrollo humano int.	11.11	0						
Desarrollo sustentable								
Dibujo asistido por computador								
Dibujo en ingeniería civil								
Dibujo industrial							6.25	0
Dibujo mecánico								
Fundamentos teóricos del diseño i								
Fundamentos de física					10.13	9.76		
Fundamentos de gestión empresa					1.23	4.76		

Materia	Eléctrica		Electrónica		Gestión		Industrial	
	Con CP	Sin CP	Con CP	Sin CP	Con CP	Sin CP	Con CP	Sin CP
Fundamentos de investigación	5.88	2.33	5.26	5	1.28	2.56	1.3	5.75
Fundamentos de programación								
Fundamentos de química					2.53	12.94		
Geometría descriptiva I								
Informática para admon.								
Introducción a las TIC's								
Mate aplicadas a la arquitectura								
Mate aplicadas admon.								
Matemáticas discretas								
Matemáticas discretas i								
Mecánica clásica			27.66	21.28				
Metrología y normalización								
Probabilidad y estadística	20	54.17						
Programación								
Química	28.21	25.53	5.13	12.5			10.84	19
Química inorgánica								
Software en ing, civil								
Taller de administración								
Taller de ética	2.94	0	0	7.5			1.32	1.14
Taller de expresión plástica								
Taller de herramientas int.							2.35	1.09
Teoría gral. Admon.								

Materia	Informática		Mecánica		Mecatrónica		Química	
	Con CP	Sin CP	Con CP	Sin CP	Con CP	Sin CP	Con CP	Sin CP
administración para la informa	No disp	4.76						
Ana. C. De arq. Y el arte i								
Calculo diferencial	32.14	7.14	24.53	17.89	50	12.9	1.33	20.25
Comp. organizacional								
Comunicación humana								
Contabilidad gerencial								
Desarrollo humano								
Desarrollo humano int.								
Desarrollo sustentable	0	19.05						
Dibujo asistido por computador					0	6.67	0	12.33
Dibujo en ingeniería civil								
Dibujo industrial								
Dibujo mecánico			9.62	2.38				
Fund. Teóricos del diseño i								
Fundamentos de física								
Fundamentos de gestión empresa								
Fundamentos de investigación	0	14.29	2	13.75	0	0	1.45	2.74
Fundamentos de programación	0	16.67						
Fundamentos de química								
Geometría descriptiva I								
Informática para admon.								
Introducción a las TIC's								
Mate aplicadas a la arq.								
Mate aplicadas admon.								
Matemáticas discretas								
Matemáticas discretas i								
Mecánica clásica								
Metrología y normalización			13.21	32.56	20.34	15.19		
Probabilidad y estadística								
Programación							0	20.27
Química			0	20.25	0	5.33		
Química inorgánica							2.9	5.13
Software en Ing, civil								
Taller de administración								
Taller de ética	0	0	0	16.25	1.82	0	0	0

Materia	Informática		Mecánica		Mecatrónica		Química	
	Con CP	Sin CP	Con CP	Sin CP	Con CP	Sin CP	Con CP	Sin CP
Taller de expresión plástica								
Taller de herramientas int.								
Teoría gral. Admon.								

Materia	Sistemas		TIC	
	Con propedéutico	Sin propedéutico	Con propedéutico	Sin propedéutico
administración para la informa				
Ana. C. De arq. Y el arte I				
Calculo diferencial	21.43	37.25	50	67.86
Comp. organizacional				
Comunicación humana				
Contabilidad gerencial				
Desarrollo humano				
Desarrollo humano int.				
Desarrollo sustentable				
Dibujo asistido por computador				
Dibujo en ingeniería civil				
Dibujo industrial				
Dibujo mecánico				
Fund. Teóricos del diseño i				
Fundamentos de física				
Fundamentos de gestión empresa				
Fundamentos de investigación	6.45	11.25	0	3.57
Fundamentos de programación	9.68	16.13	8.33	10.71
Fundamentos de química				
Geometría descriptiva I				
Informática para admon.				
Introducción a las TIC's			8.33	3.57
Mate aplicadas a la arq.				
Mate aplicadas admon.				
Matemáticas discretas	10.34	20.99		
Matemáticas discretas i			25	0
Mecánica clásica				
Metrología y normalización				
Probabilidad y estadística				
Programación				
Química				
Química inorgánica				
Software en ing, civil				
Taller de administración	22.58	1.18		
Taller de ética	10.53	12.82	6.25	3.57
Taller de expresión plástica				
Taller de herramientas int.				
Teoría gral. Admon.				

Fuente: Elaboración propia.

De los resultados presentados en las tablas anteriores se analizó la materia de Cálculo Diferencial debido a que la mayoría de las carreras las llevan en primer semestre (excepto administración y arquitectura). Se observó que los índices de reprobación de aquellos grupos que llevaron propedéutico fueron menores que los que no lo cursaron en las siguientes ingenierías: Civil, Gestión Empresarial, Industrial, Química, Ingeniería en Sistemas y TIC. El caso contrario, es decir los casos en los cuales hubo un índice de reprobación

menor cuando los estudiantes no cursaron propedéutico con respecto a aquellos que si lo cursaron fueron: Eléctrica, Electrónica, Informática, Mecánica y Mecatrónica.

En la Figura 1 se analizó el porcentaje de materias donde se observó mayor índice de reprobación en los grupos que no cursaron propedéutico, obteniendo los siguientes porcentajes: se observó mayor índice de reprobación en 5 de las 6 materias, un 83% de materias con mayor índice de reprobación, 4 de

6 un 67%, 3 de 5 un 60%, 3 de 6 un 50%, 2 de 6 un 33% y finalmente 1 de 6 un 17%. La Tabla 4

presenta el resumen de estos porcentajes.

Carrera	%
Sistemas	83
Química	83
Civil	83
Mecánica	67
Gestión	67
Admón.	67
Informática	60
TIC	50
Industrial	50
Mecatrónica	33
Electrónica	33
Bioquímica	33
Arquitectura	33
Eléctrica	17

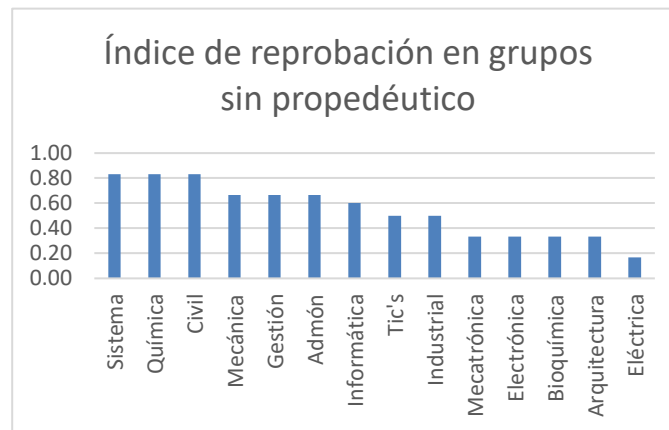


Figura 1. Porcentaje de índice de reprobación de las carreras sin Curso Propedéutico.

Fuente: Elaboración propia

Las ingenierías en Sistemas Computacionales, Química y Civil tuvieron mayor índice de reprobación en un 83% de sus materias, mientras que Mecánica, Gestión Empresarial y Administración, tuvieron un mayor índice de reprobación en un 67% de sus materias. La Informática tuvo un mayor índice de reprobación en un 60% de sus materias. TIC e Industrial, tuvieron mayor índice de reprobación en un 50% de sus materias. Además, las especialidades de Mecatrónica, Electrónica y Bioquímica tuvieron un mayor índice de reprobación en un 33% de sus materias. La especialidad de Eléctrica tuvo un mayor índice de reprobación en un 17% de sus materias.

Conclusiones

Con base en la evidencia obtenida se observa que los promedios de los grupos que llevaron Curso Propedéutico de los que no están divididos, es decir no tienen una tendencia hacia donde vayan todos en general. Lo mismo sucedió en el caso al analizar los índices de reprobación.

Sería importante analizar los resultados del CENEVAL, de manera que mediante estos datos, se pudiera realizar el diseño del contenido del Curso Propedéutico, ya que como lo mencionan Tovar y Serna (2010): "...no basta un barniz superficial: el alumno necesita adquirir la competencia, aunque sea en un grado sólo suficiente, de lo contrario, su carencia frenará profundamente su aprovechamiento en los

estudiantes del nivel en que se está ingresando...Un Curso Propedéutico debe adaptarse al nivel de quienes lo reciben, su esencia es preparar a una nueva etapa. Será útil realizar una evaluación sobre las competencias que el alumno debe traer al Curso Propedéutico, a fin de no dar por supuesto lo que falta".

Otra recomendación es tomar como referente lo que realiza la Facultad de Química de la Universidad de Yucatán (México). Vázquez, Méndez y Arcudia (2008, p.33) en su artículo Efecto del Curso Propedéutico en el desempeño de los estudiantes de Química, comentan que en la Facultad se pueden distinguir tres grupos de alumnos: Grupo 1, integrado por quienes obtienen altas calificaciones en el examen de admisión (EXANI II del CENEVAL) e inician en agosto; Grupo 2, formado por los que asisten y aprueban el Curso Propedéutico y Grupo 3, constituido por aquellos que no cursan el propedéutico. Se define calificación alta en el EXANI II, a quienes obtuvieron las mayores calificaciones en orden de prelación hasta completar el cupo en cada carrera (105 plazas en total) y la calificación media en el EXANI II también en orden de prelación hasta completar el grupo que ingresa en enero (75 plazas). Se considera que el alumno cursó el propedéutico cuando cumplió con haber asistido al 80% de las sesiones y obtuvo calificación aprobatoria (70/100). Continúan comentando que no existe diferencia significativa de las calificaciones que obtienen en Química entre los alumnos con altas calificaciones en el EXANI II y

quienes obtuvieron bajas calificaciones, pero cursaron Propedéutico, por lo que se puede deducir que ambos criterios son importantes para predecir el éxito de los alumnos en Química.

Otra recomendación es lo que realiza el Instituto Tecnológico de Celaya (México). Villalón, Cano y Medina (2013, p. 261) en su artículo Innovación del Curso Propedéutico: Implementación en la plataforma "Lince virtual" quienes comentan el Tecnológico es la única Institución en la región que ofrece cursos de preparación para el EXANI-II, motivo por el cual estudiantes de educación media superior de Celaya y la región asisten a tomar el curso de preparación para presentar el EXANI-II. Actualmente se cuenta con una demanda anual de aproximadamente 400 estudiantes, el curso se realiza en forma 100% presencial. Durante el transcurso de la semana (de lunes a jueves) se cuenta con grupos en horarios matutinos y vespertinos, mientras que el sábado solamente se ofrecen cursos durante el transcurso de la mañana.

Finalmente se recomienda realizar un estudio con base a las opiniones de los docentes de primer semestre que han recibido estudiantes que han cursado propedéutico y los que no, para analizar desde su perspectiva y evidencia, y más allá del resultado de una calificación si ellos observan diferencias y de igual manera conocer sus opiniones sobre lo que un Curso Propedéutico debería tener de contenidos a efectos de apoyar al estudiante de nuevo ingreso no sólo en su incorporación a la Institución sino con habilidades, competencias y conocimientos que sirvan de base para tener un mejor aprovechamiento académico en los primeros semestres de ingeniería, de igual manera pudiese aplicar para conocer la opinión de los estudiantes que hayan llevado Curso Propedéutico, y conocer la valía de esta preparación en su proceso de incorporación a una Institución de educación superior.

Referencias

- Hernández, R., Fernández Collado, C., Baptista Lucio, M.P. (2010). *Metodología de la investigación*. 5ª Ed.; Editorial McGrawHill.
- Garbanzo, G. (2007) *Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la*

calidad de la educación superior pública. Revista Educación. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44031103>

Nájera, E. (2015). Programa de desarrollo de competencias para el aprendizaje, tutoría y éxito académico. *Revista electrónica ANFEI*. (2). Recuperado de <http://www.anfei.org.mx/revista/index.php/revista/article/view/90>

Tovar, R & Serna, G. (2010). *332 estrategias para educar por competencias*. Ciudad de México: Editorial Trillas.

Vázquez, E., Méndez R. & Arcudia, C. (2008). Efecto del Curso Propedéutico en el desempeño de los estudiantes de química. *Ingeniería revista académica*, 12(2), 31-36. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46712203>

Villalón, M., Cano, S.& Medina, M. (2013). Innovación del Curso Propedéutico: Implementación en la plataforma "Lince virtual". *Pistas educativas*. (101), 257-268. Recuperado de <http://pistaseducativas.itec.mx/wp-content/uploads/2013/06/23-VILLALON-PE-101-257-268.pdf>

DISCRIMINACIÓN E INCORPORACIÓN DE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN UNA INSTITUCIÓN DE EDUCACIÓN SUPERIOR PÚBLICA EN OPINIÓN DE AUTORIDADES UNIVERSITARIAS

Cecilia Acuña Kaldman
cklausse@gmail.com

Doctorante en Desarrollo Regional por el Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo (CIAD), A. C.
Doctora en Educación por la Universidad Durango Santander. Hermosillo, Sonora, México,

Rosario Román Pérez
rroman@ciad.mx

Investigadora en el Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo (CIAD), A.C.
Coordinación del Posgrado en Desarrollo Regional.
Psicóloga por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), Maestra en Ciencias de la Educación por la Universidad de Texas y Doctora en Ciencias Sociales por El Colegio de Michoacán,

Resumen

Se analizan las opiniones de las autoridades universitarias de una Institución de Educación Superior Pública (IESP) con respecto a las categorías de discriminación y perspectiva de género. Se empleó una metodología cualitativa y como técnica, la entrevista semiestructurada. Las unidades informantes fueron cuatro funcionarios/as universitarios/as. El guion de entrevista incluyó preguntas para recabar datos sociodemográficos y las categorías antes mencionadas. Los resultados muestran que, según las autoridades del plantel, la discriminación se expresa en forma de hostigamiento y acoso sexual, así como por desajustes en roles y estereotipos de género de una cultura hegemónica. Asimismo, aceptan que de su parte existe desconocimiento acerca de los procesos de transversalización de la perspectiva de género.

Palabras clave: discriminación, perspectiva de género, autoridades universitarias, educación superior.

Abstract

In this paper we analyze the opinions by the university authorities of a Public Higher Education Institution, regarding the categories of discrimination and gender perspective. We used a qualitative methodology and, as a technique, the semi-structured interview. The reporting units were four university authorities. The interview script included questions to collect sociodemographic data and the categories. The results show that, according to the school authorities, discrimination expresses as harassment and sexual harassment as well as behaviors that do not conform to culturally established gender roles and stereotypes. They also note that there is a lack of knowledge about the processes of gender mainstreaming by the authorities.

Keywords: discrimination, gender perspective, university authorities, higher education.

Introducción

La discriminación en su acepción general puede definirse como:

Toda distinción, exclusión, restricción o preferencia que, por acción u omisión, con intención o sin ella, no sea objetiva, racional ni proporcional y tenga por objeto o resultado obstaculizar, impedir, anular o menoscabar el reconocimiento o el ejercicio de los derechos y libertades (Ley N° 179, 2014: 2)

Cuando éstas se basen en origen étnico, color de piel, sexo, género, religión, preferencia sexual, apariencias, características genéticas, entre otras. La discriminación de género es una situación recurrente en los campus universitarios.

Como señalan Montesinos y Carrillo (2011), las Instituciones de Educación Superior Públicas (IESP) no están exentas de las problemáticas que aquejan al contexto social en el que se sitúan. Por este motivo y aunado al hecho de que las IES públicas son la última oportunidad que tiene el Estado para impulsar la construcción de una ciudadanía con mejor calidad de vida, es relevante estudiar las manifestaciones de discriminación que van en detrimento de la calidad de vida del estudiantado y que, en consecuencia, obstaculizan el desarrollo social. El fin último es aportar información que pueda ser aplicable en el diseño de políticas universitarias que regulen, prevengan y sancionen las manifestaciones de discriminación y acoso/hostigamiento en el ámbito escolar.

Los acuerdos y convenciones pactados alrededor del mundo con el fin de erradicar la discriminación y la violencia de género poseen rubros en común para el logro de sus objetivos. Uno de los principales es la educación, ya que funge como parte esencial en la formación integral de ciudadanos. Por tal motivo, si se busca erradicar las problemáticas asociadas con el género en las IESP, no es suficiente igualar la matrícula de hombres y mujeres en los distintos niveles educativos, sino que, además, es necesario reformular las normativas que propician y perpetúan los estereotipos de género. Asimismo, se requiere de la creación de políticas para la prevención y sanción de los actos de

discriminación y violencia de género dentro de la comunidad universitaria.

Con respecto a los acuerdos internacionales firmados por el Gobierno Mexicano, uno de los más importantes en el tema de la discriminación de género es el derivado de la *Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Contra la Mujer* (CEDAW), dado a conocer en 1979 a través de la Asamblea General de las Naciones Unidas. En él se plasma el tema de los derechos humanos de las mujeres, se definen las formas de discriminación contra ellas y se propone una línea de acción que ponga fin a la misma. Así también, por medio de esta carta se invita a los Estados firmantes a sancionar todas las formas de discriminación de género y a crear políticas encaminadas a su erradicación.

Derivado de tales acuerdos los países firmantes, entre los cuales se encuentra México, han iniciado un proceso para transversalizar la perspectiva de género en las IESP. Con el fin de lograr tal objetivo, se vuelve necesaria no solo la gestión de presupuestos públicos que permitan la creación de instancias y programas que generen investigación respecto a la discriminación de género, sino también la generación de datos sobre la situación de violencia y discriminación que se vive en esas instituciones. Aunado a ello, se requiere capacitación en temáticas de género para los docentes, la planta administrativa y el personal de servicios, así como sensibilización para los estudiantes en este enfoque. Esto a fin de que actúen en consecuencia en su cotidianidad, es decir, que se logre la transversalización de la perspectiva de género en las instituciones educativas para alcanzar la igualdad, principio básico en el marco normativo de las políticas sobre el tema.

En México, a partir de la aprobación de la *Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia* en el año 2007, se creó un Sistema Nacional en el cual la Secretaría de Educación Pública (SEP) se comprometió a concretar políticas educativas acordes a los principios de igualdad, equidad y no discriminación de género. También se obligó a desarrollar programas en todos los niveles educativos que fomenten la no violencia contra las mujeres y la eliminación de los estereotipos y

roles de género. Asimismo, propuso aplicar programas que permitan la detección de los problemas de violencia contra las mujeres en los centros educativos y facilitar la difusión de material que promueva la prevención y sanción de esta. (Ley N° 175, 2015). De esta forma, el gobierno comenzó a destinar fondos públicos con el fin de transversalizar la perspectiva de género en las diversas IESP del país. Tales recursos se han traducido en políticas y programas que contribuyen con la dignificación de grupos históricamente marginados y les brindan protección y acceso a oportunidades.

Munévar y Villaseñor (2005) señalan que los usos políticos y educativos de la transversalidad de género requieren la consolidación de estructuras a nivel interno de las IESP, que faciliten planear, dar seguimiento y controlar los efectos de la perspectiva de género. A su vez, recalcan la necesidad de lograr la igualdad en la cotidianidad de las instituciones y que ésta vaya más allá de la eficacia simbólica o la voluntad política que pueda tener. Sin embargo, para el logro de tales objetivos se requiere que los actores de las IESP no solo posean una educación en género, son también una sensibilización en dichos temas. En este sentido, los líderes educativos juegan un papel preponderante como gestores de planes y programas encaminados a conseguir los objetivos de las instituciones educativas (Maureira, Moforte & González, 2014).

Un líder educativo es la persona que posee la capacidad de crear una interacción de sentido pedagógico con la innovación y la creatividad, sin embargo, un elemento esencialmente importante que la sociedad actual requiere de ellos es su intervención en el desarrollo humano de toda la comunidad educativa. De manera que el clima y la cultura organizacional se encuentren representada por la formación integral de las instituciones. Desde una visión filosófica, el líder educativo enfoca su actuar hacia una educación con sentido humano que se refleja en dimensiones y escenarios que garantizan la calidad de vida en lo profesional y personal (Sierra, 2016).

Asimismo, es necesario que los líderes educativos posean conocimiento sobre las problemáticas presentadas dentro y fuera del espacio institucional, pues el contexto en el cual se insertan tales instituciones es un factor

determinante en las vidas de sus actores. Por tanto, es necesario que posean una capacitación en materia de perspectiva de género, con el fin de que puedan analizar las situaciones desde esa óptica, así como gestionar recursos, programas destinados a la erradicación de la violencia y discriminación de género (Benítez et al., 2013).

Considerando que quienes dirigen las instituciones educativas son actores importantes para implementar acciones tendientes a transversalizar la perspectiva de género, en el presente estudio se analizan los discursos de las autoridades educativas de una IESP de México sobre las prácticas cotidianas en las que se manifiesta la discriminación de género. Igualmente, se buscó documentar su conocimiento acerca del proceso de transversalización de la perspectiva de género en la institución que laboran. Para tal fin, a continuación, se describe la metodología seguida, los resultados obtenidos y las conclusiones derivadas de estos.

Metodología

El presente estudio utilizó metodología cualitativa y la técnica fue la entrevista semiestructurada. Para ello, se diseñó un guion con preguntas sobre datos sociodemográficos, la experiencia de las autoridades educativas sobre discriminación de género en la institución, la identificación de roles y estereotipos de género, conocimiento acerca de la normativa en los procesos de elección de puestos directivos y, en particular, su conocimiento en materia de transversalización de la perspectiva de género en la IESP estudiada. Como unidades informantes se contó con cuatro autoridades universitarias de una IESP de la ciudad de Hermosillo, Sonora cuyos puestos tenían que ver con funciones administrativas de la institución y al mismo tiempo se desempeñaban como maestros de tiempo completo.

Las entrevistas se realizaron a tres mujeres y un hombre, entre septiembre de 2016 y abril de 2017. Las/os cuatro tienen en común ser profesionistas con estudios de posgrado en el área de educación y/o Ciencias Sociales, sus edades oscilan entre los 32 y 40 años, siendo las autoridades universitarias de sexo femenino con estado civil casadas y el sexo masculino también

casado con hijas e hijos y radicando actualmente en Hermosillo, Sonora. A pesar de que la mayoría de las entrevistas se realizaron a mujeres, esto no significó un sesgo en la información otorgada puesto que después de realizar el análisis, se observa que los cuatro coinciden en las interpretaciones creadas acerca de la problemática de interés. Por tanto, no se advierten contrastes entre lo dicho por una mujer y por un hombre, esto quizá se deba a que se desarrollan como autoridades educativas de una institución que busca crear sensibilidad entre las y los trabajadores y el alumnado en torno al tema, incluso dentro de la formación integral del estudiantado se incluye una materia llamada género y sociedad. Dicha institución educativa es pública, de carácter estatal y tiene 40 años de antigüedad. Cuenta con cinco unidades académicas en Sonora y ofrece 10 ingenierías, 12 licenciaturas y tres maestrías. Según la su agenda estadística de 2016-1027 tiene 11,090 estudiantes.

Para documentar la discriminación de género se plantearon diversos cuestionamientos con respecto a los casos reportados en los cuales se haya manifestado la discriminación por causas de género, acoso y hostigamiento/acoso sexual, las denuncias interpuestas, así como las opiniones sobre los roles y estereotipos de género. Las unidades informantes fueron elegidas en un muestreo por conveniencia, puesto que el proceso de elección de la muestra no brindó a los miembros de la población la misma oportunidad de ser seleccionados, sino que se atendió a criterios específicos (Casal y Mateu, 2003). En cuanto a los criterios de inclusión, estos se limitaron a autoridades académicas con más de tres años de antigüedad en un puesto administrativo en la IESP estudiada. Con la finalidad de mantener el anonimato de las personas entrevistadas se generó una clave de identificación creada a partir del orden cronológico en el que se llevó a cabo la entrevista y las iniciales de su género y puesto de trabajo en el que se desempeñan (ver tabla 1.)

Tabla 1
Claves de identificación de autoridades universitarias

Orden de entrevista	Género	Puesto	Claves
1	F	Dirección de Servicios Estudiantiles	1FDSE
2	F	Secretaría Académica	2FSAH
3	F	Coordinación del Programa Institucional de Tutorías	3FCPT
4	M	Responsable de Psicología del Programa de Salud Universitaria	4MPSU

Fuente: Elaboración propia.

Para efectuar la entrevista, se solicitó con antelación y de forma escrita el consentimiento de las autoridades administrativas participantes. Las entrevistas se realizaron durante el año 2015, tuvieron una duración aproximada de treinta minutos y se llevaron a cabo dentro de las oficinas particulares de las personas entrevistadas. Las respuestas fueron transcritas de manera literal y se analizaron por medio del programa ATLAS.ti versión 7.5.1, el cual es una herramienta para el análisis cualitativo de datos que relaciona y facilita la interpretación de estos (Monje, 2011).

ATLAS.ti es un programa creado en la década de los ochenta del siglo XIX que basa sus procedimientos de análisis en la Teoría Fundamentada propuesta por Barney Glaser y Anselm Strauss en los sesenta del mismo siglo. El cual es un apoyo tecnológico para la

construcción de teorías a partir de investigaciones cualitativas. Su principal función es comparar una y otra vez los códigos obtenidos de las unidades hermenéuticas, es decir, las distintas fuentes documentales. A partir de esa comparación se generan categorías conceptuales tomando en cuenta sus significados y relaciones. En este caso una categoría representa un fenómeno, o sea, un problema, asunto, acontecimiento o suceso que los entrevistados juzgan como significativo (San Martín 2014, 105-122).

A partir del análisis realizado en ATLAS.ti, para esta investigación se obtuvieron las siguientes categorías analíticas: discriminación de género y perspectiva de género. Se consideraron 6 unidades de análisis, correspondientes a las respuestas de las personas entrevistadas sobre cada una de las categorías analíticas. Para

construir y definir las unidades de análisis, también se recurrió a los principios del análisis del discurso desde la perspectiva de Foucault (1979, 1992).

Según ese autor, las unidades de análisis se pueden definir como aquellos enunciados que hacen referencia a un mismo objeto y que, a su vez, siguen ciertas reglas que hacen posible su agrupación en determinado contexto (Foucault, 1979). Señala además que la producción del discurso se encuentra controlada, seleccionada y redistribuida por una serie de procedimientos que tienen como función "conjurar los poderes y peligros, dominar el acontecimiento aleatorio y esquivar su pesada y temible materialidad" (Foucault, 1992: 5), esto sin importar al tipo de sociedad del cual tales discursos procedan. También recomienda que cuando se efectúa un análisis del discurso, la interpretación más importante no recae en aquello a lo que el discurso hace referencia, sino en los mecanismos e instituciones que permiten que tal discurso sea reproducido.

De igual manera, resultan útiles para este estudio los postulados de Amorós (1982) sobre la perspectiva de género. Esta autora hace señalamientos de vital importancia respectivos a la formación de ideologías por medio del lenguaje desde una perspectiva psicolingüística. Los discursos representan valores puesto que forman parte de un orden simbólico, social y cultural. La autora incluye la dimensión de género a sus análisis y menciona que la representación lingüística del género actúa también como símbolo al que se le atribuyen valores, los que a su vez obedecen a ideologías hegemónicas. Si ésta es sexista, se reflejará en el discurso conceptualizando al mundo como un espacio masculino en el que la mujer queda relegada por lo que el lenguaje funciona como una herramienta con dos usos. Por un lado, contribuye a la reproducción del sexismo y por otro puede modificarlo o erradicarlo.

El discurso propio de la violencia de género se ha erigido como un mecanismo de poder (García y Cabral, 1999). Tal discurso hace posible el ejercicio diferencial de poder entre los géneros, ya que ampara el control y los privilegios apropiados por una cultura en cuyas bases se encuentra la desigualdad. Así, se preservan los valores asociados al patriarcado que afirman a la violencia como parte de una cultura dominante ejercida principalmente por los hombres. La opinión de las personas entrevistadas se puede analizar no solo como actores de un contexto específico, sino también como parte de una colectividad que posee una ideología. Así, se generaron dos categorías analíticas: discriminación y conocimiento sobre perspectiva de género. Se consideró discriminación toda referencia a cualquier acción en la que un hombre o una mujer se encuentren en situación de desigualdad. En el caso de la segunda categoría, se incluyeron las respuestas relacionadas con la información que las/os entrevistados proporcionaron con respecto a las acciones de transversalización que se desarrollaban directamente en su institución o en otras IESP.

Resultados

Las autoridades administrativas entrevistadas tenían como característica el laborar durante más de tres años en el puesto administrativo actual y fueron cuatro: tres de género femenino y uno de género masculino.

Discriminación de género

A partir de las declaraciones de las autoridades académicas entrevistadas se obtuvo que la discriminación entre miembros de la IESP estudiada se refirió a la violencia de género, acoso y hostigamiento sexual, roles y estereotipos de género, como se muestra en la Figura 1.

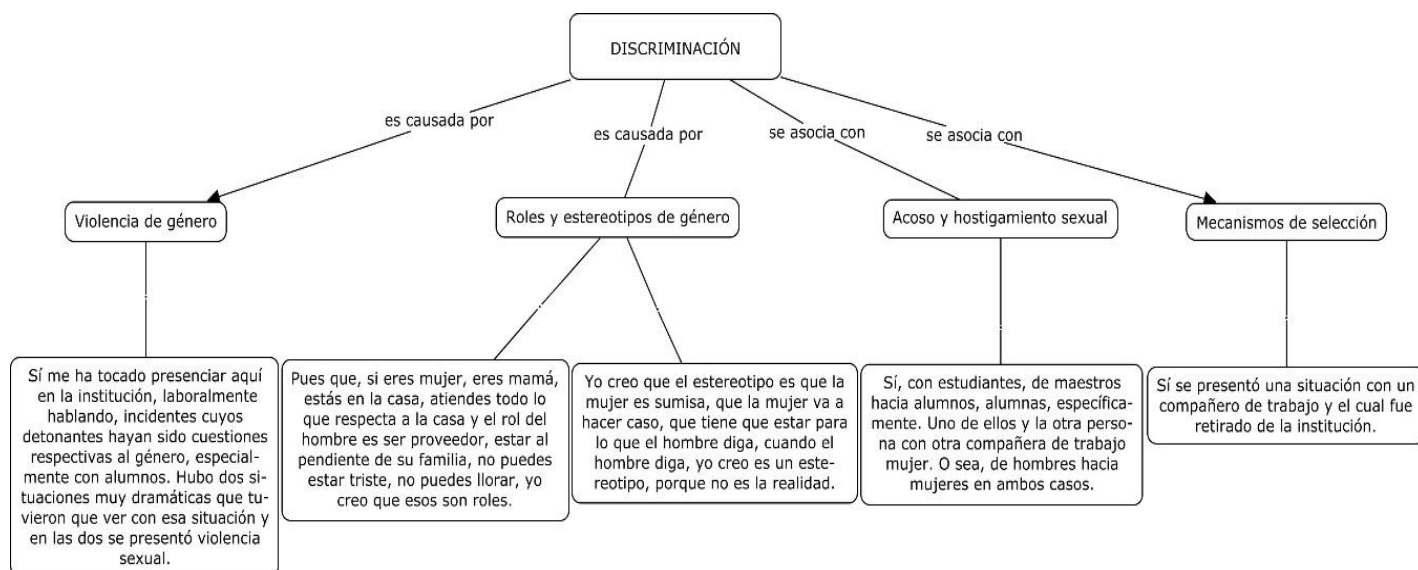


Figura 1 Opinión de las autoridades universitarias sobre discriminación de género en una IESP.
Fuente: Elaboración propia.

Con respecto a los casos de violencia de género presentados en la institución educativa, una de las autoridades (2FSAH) (Ver significado de clasificación en cuadro 1.) declaró que en la IESP existe discriminación por razones de género sobre todo en contra de alumnas de la institución, pues señala que “es respectivo al género porque cuando se presentó este caso, los que estuvimos involucrados creyeron más en el victimario que en la víctima. De manera que se cuestionaban mucho si la chica decía la verdad, pero no lo cuestionaban a él” (1FDSE). Respecto al mismo tema, otra de las entrevistadas afirmó la existencia de casos de violencia por discriminación de género, sin embargo, no hizo mención a ningún caso en específico con el fin de “no corromper la privacidad de los estudiantes” (3FCPT). De la misma forma, otra autoridad de sexo masculino señaló que, pese a ser consciente de que en la institución se presentan casos de discriminación, no recuerda haber sido testigo de algún caso referente específicamente a la discriminación de género. La autoridad señala: “yo no recuerdo en lo personal yo creo que por mi propia experiencia de ser varón yo creo que no me ha tocado casos de discriminación por género o por sexo” (4MPSU).

Asimismo, una de las autoridades universitarias opinó respecto a la violencia de género que esta tenía origen en la intolerancia, y recalcó que “puedo no estar de acuerdo con algo, sin embargo, voy a tolerar situaciones que no

me gustan porque soy tolerante, porque vivo en una sociedad donde la diversidad existe y donde nos tocó vivir y tenemos que aceptar a todas las personas en la diversidad que nos tocó. Y eso no significa que tenga yo que incitar a la violencia” (2FSAH).

Con respecto a los roles y estereotipos de género, las autoridades universitarias manifestaron la existencia de discriminación en la institución por razones de orientación sexual e identidad de género: Una señaló que “cuando ves, por ejemplo, a un muchacho quizás afeminado que va caminando, me ha tocado a mí escuchar expresiones de alumnos, por ejemplo, que entre alumnos haya un chiflido y que obviamente uno sabe que es porque es una burla hacia esa persona, que lo ven de tal manera” (2FSAH). En relación con el mismo tema, otra de las entrevistadas menciona que la discriminación por no ajustarse a los roles va más allá de la orientación sexual y la identidad de género, pues considera que “el estereotipo es que la mujer es sumisa, que la mujer va a hacer caso, que tiene que estar a lo que el hombre diga, cuando el hombre diga, yo creo es un estereotipo, porque no es la realidad. Si eres mujer, eres mamá, estás en la casa, atiendes todo lo que respecta a la casa y el rol del hombre es ser proveedor, estar al pendiente de su familia, no puedes estar triste, no puedes llorar, yo creo esos son roles” (1FDSE).

También, una de las entrevistadas cuestionó los estereotipos de género y los señaló como parte de una educación desigual: “¿por qué la mujer rosa?—¿por qué el hombre azul? Cuando nacen los bebés a las niñas las visten de rosa y a los niños de azul y llega gente externa y dice ‘ah, es rosa, es niña; es azul, es niño’. Son estereotipos que hemos hecho nosotros, estoy hablando de la sociedad. ¿Por qué la niña tiene que jugar con trastecitos o con la escobita? ¿Por qué le tenemos que regalar la escoba? ¿Por qué el trapeador? ¿Por qué las muñecas? ¿Por qué a los hombres los carritos, guantes para box?” (3FCPT).

Finalmente, otra autoridad hace alusión a que los roles y estereotipos de género en la institución se encuentran estrechamente vinculados a la masculinización y feminización de los programas universitarios. Al respecto señala que “se considera que las mujeres tienen roles de cuidadoras y los hombres de proveedores y pues incluso el estereotipo de las carreras que son mejores para los hombres y otras mejores para las mujeres de tal manera que si un hombre estudia nutrición o enfermería, evidentemente tiene que ser gay. Porque los varones heterosexuales solamente estudian ingeniería. Y si una mujer estudia ingeniería, debe ser lesbiana. Ese tipo de cosas ocurren mucho en la universidad, la cosificación de los sexos, la cosificación de los roles de género es muy evidente” (4MPSU). Con esto se pone de manifiesto que entre las autoridades administrativas existe información relativa a las ideologías sexistas y mecanismos de poder que fomentan la discriminación y el odio hacia aquello que no se ajusta a los modelos establecidos. Todas las entrevistadas declararon conocer algún caso de acoso u hostigamiento sexual presentado dentro de la comunidad universitaria dirigidos principalmente a alumnas y el agresor masculino, alumno o profesor. Una persona entrevistada señaló que se han presentado situaciones de acoso y hostigamiento y que en todos los casos se ha procedido: “sí, con estudiantes, de maestros hacia alumnas, específicamente y la otra persona con una compañera de trabajo. O sea, de hombres hacia mujeres ambos casos. Y en los casos de los alumnos, donde ya sí se presentaron casos de

violencia sexual, fueron igual, de hombres hacia mujeres en ambos casos.” (2FSAH).

Otra autoridad señaló ser conocedor de los casos de acoso y hostigamiento sexual que se han presentado en el entorno escolar. El entrevistado mencionó que: “algunos años atrás unos alumnos míos me reportaban a un maestro que encerraban las muchachas y les pedía que a cambio de la calificación accedieran a salir con él y no las dejaba salir hasta que ellas le dieran el sí. Entonces, al haber cuestiones como el acoso que, si bien no son demasiadas, pues ya marca una diferencia en términos educativos porque pone a las mujeres en una situación de desventaja” (4MPSU). Otra autoridad institucional declaró que el acoso se presenta frecuentemente en las relaciones de noviazgo entre el alumnado. “Ellos empezaron una relación de pareja, pero en determinado momento ella marcó un alto y fue cuando se detonó una situación de acoso por parte del muchacho hacia la estudiante. Ella lo vivió en su casa y en la escuela y cuando ya fue que se salió de sus manos lo notificó a la institución” (1FDSE). Por último, otra entrevistada señaló que “en cuanto a casos de hostigamiento y acoso sexual sí se ha dado, y se ha dado tanto en hombres como en mujeres, a tal caso que las muchachas ahora hostigan también a los muchachos y luego no saben qué hacer los chicos” (3FCPT). Sin embargo, al cuestionarle sobre algún caso específico que recuerde en el cual se haya manifestado acoso u hostigamiento sexual en la institución por parte de mujeres hacia alumnos, no pudo recordar ninguno.

Por último, las autoridades universitarias fueron cuestionadas con respecto a la discriminación de género en los mecanismos de selección de cargos institucionales, rubro en el cual todas las entrevistadas estuvieron de acuerdo con que tales mecanismos son plurales y no presentan signos de discriminación en su ejecución. Sin embargo, señalaron que no existe alguna reglamentación con dimensión de género que regule tales procesos: “Creo yo que las autoridades poco a poco sí se han preocupado por manejar esta parte de la equidad y sí manejar, en la medida que se pueda un cincuenta y cincuenta, sin embargo, como no está reglamentado siempre eso se deja a la libertad o al criterio de la institución” (2FSAH). Otra autoridad

mencionó en lo que respecta a la selección de aspirantes a puestos directivos: "nunca he visto algún tipo de diferencia en términos de género, probablemente las haya, pero como yo no me encargo de esa área no recuerdo haber visto nada. Aunque tampoco hay un protocolo de selección, realmente". Una más consideró: "En la institución sí tenemos una Secretaria Académica, un Secretario Administrativo, hay un director, pero en su momento hubo una directora. Recursos Humanos lo lidera una mujer, control escolar un hombre, Servicios Estudiantiles una mujer, o sea, está muy dividido. Pienso que no hay problema en ese sentido y por mi parte no veo comportamientos que generen discriminación, al menos en mi caso particular, no los he percibido" (1FDSE).

Perspectiva de género

Con respecto a la categoría analítica de perspectiva de género, los resultados apuntan que las autoridades universitarias entrevistadas desconocen el proceso de transversalización de la perspectiva de género por el cual atraviesan varias universidades del país, incluida la IESP estudiada. Aunque, en contraparte, se vislumbra también el hecho de que las unidades informantes poseen conocimiento acerca de lo que es la perspectiva de género. Asimismo, las entrevistadas señalaron que conocen el proceso de atención en los casos de violencia de género y que estos se implementan en las situaciones que son reportadas por parte de la comunidad universitaria. Lo anterior se muestra en la Figura 2.

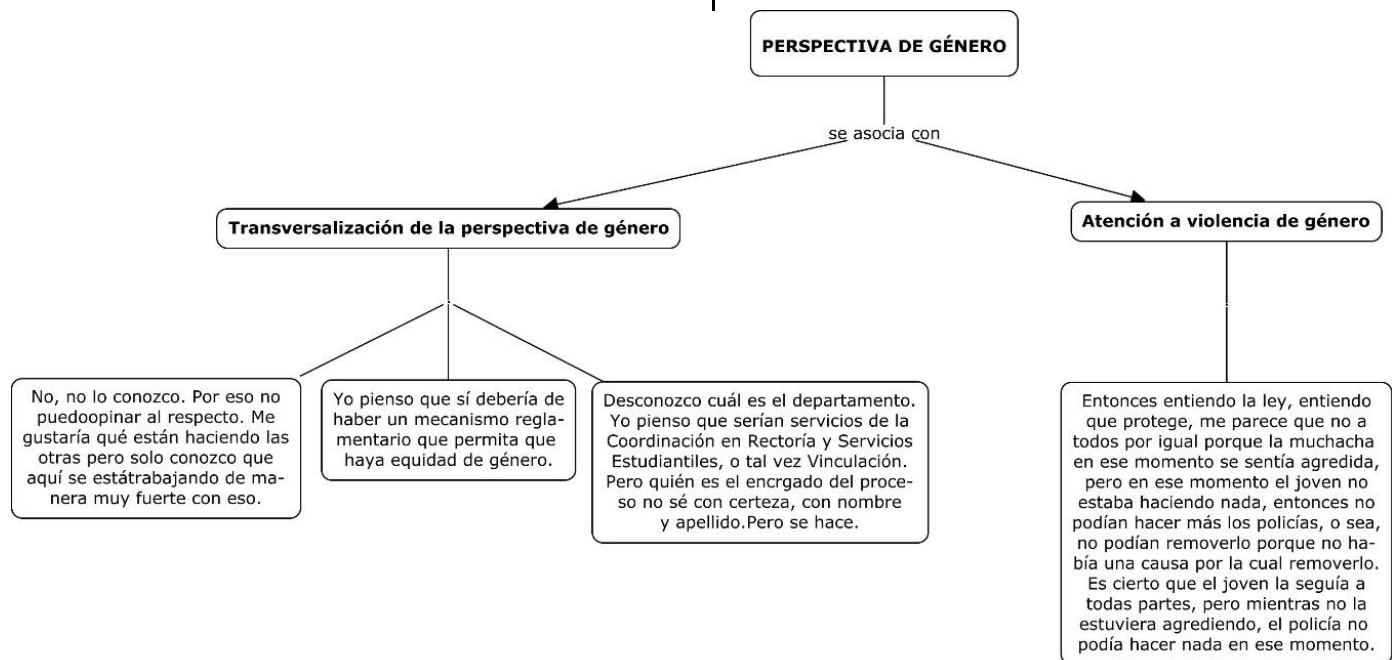


Figura 2 Opinión de las autoridades administrativas de una IESP sobre perspectiva de género.
Fuente: Elaboración propia.

Al cuestionar a las autoridades administrativas sobre el proceso de transversalización de la perspectiva de género en el cual se encuentra la IESP en la cual laboran, las autoridades entrevistadas confiesan desconocer cómo tal proceso se está desarrollando en otras instituciones del país, más demuestran conocimiento en cuanto a las labores realizadas en la propia institución referentes a perspectiva de género. Una de las unidades informantes refiere

que "es algo muy positivo [la perspectiva de género], yo pienso que esto es algo que todas las universidades tenemos que tener como algo formal, así como en la [IESP] ya lo estamos haciendo con todas las acciones que comenté anteriormente, yo creo que vamos avanzando y yo creo, como también comenté, que no se queden ahí como un curso, un diplomado, sino que realmente sigamos toda la comunidad estudiantil previniendo la violencia de género,

previniendo todas esas situaciones de discriminación que existen" (2FSAH).

Igualmente, otra unidad informante describió todas las actividades que se han realizado como parte del proceso de transversalización de la perspectiva de género:

"Sí ha habido muchos talleres de sexualidad, género, además de la clase que ya llevan es algo muy transversal dentro de la universidad está presente en gran parte de las actividades que realizamos en lo cotidiano. Nada más que no hemos logrado concretar esta parte de que haya una oficina un programa que se encarga de vigilar y de garantizar este seguimiento. [...] hay muchas cosas que deben faltar, pero me refiero a lo necesario para concretar el plan que inició hace 3 años. Pero sí hay mucho material educativo que no solo se reparte a los estudiantes, también a los docentes. [...] Se hicieron también diapositivas, se les dio taller a los tutores para que abordaran de manera forzosa en algún semestre la temática de género. Entonces de alguna u otra manera la visión de género ha estado presente en la universidad" (4MPSU).

Otra de las unidades informantes señaló desconocer por completo el proceso por el que atraviesa la institución, así como las actividades que se realizan "no, no lo conozco, por eso no puedo opinar al respecto. Me gustaría conocer qué están haciendo las otras instituciones, pero conozco que aquí se está trabajando de manera muy fuerte con eso" (1FDSE). Finalmente, una persona hizo referencia a la distribución de folletos e información con respecto a la perspectiva de género en la IESP "Entonces sí se está haciendo algo en cuanto a esta temática. El impacto, yo creo que ha sido bueno, porque los muchachos incluso ya saben identificarlo muchas veces" (3FCPT).

Las personas entrevistadas también fueron cuestionadas con respecto al conocimiento de los mecanismos de atención a los casos de violencia de género presentados en la IESP, así como la

normativa en la cual se encuentran justificados tales mecanismos. Al respecto señalaron que se siguen ciertos protocolos cuando se presenta un caso de violencia de género y que este es atendido en primera instancia en la institución y pasa a ser de carácter judicial si la situación lo amerita. Además, mencionaron que, pese a las acciones para transversalizar la perspectiva de género en la IESP, la normativa institucional aún no cuenta con una visión de género y solamente se menciona el derecho a la igualdad de condiciones para recibir servicios educativos, en el caso del alumnado.

Conclusiones

El análisis realizado al discurso de las autoridades administrativas de la IESP estudiada permite vislumbrar la situación de discriminación de género y las acciones realizadas por la institución con el fin de erradicarla. Las autoridades universitarias entrevistadas coinciden en que la discriminación de género es un problema presente en la IESP, la cual se manifiesta de diversas formas como la violencia de género y el hostigamiento, por no adecuarse a los roles y estereotipos de género. Además, la totalidad de las personas entrevistadas tiene conocimiento sobre casos de acoso y hostigamiento sexual presentados entre los miembros de la comunidad universitaria que han sido denunciados, por lo que cabe preguntarse sobre los que pueden ocurrir sin registro formal.

En lo que respecta a los roles y estereotipos de género, las autoridades entrevistadas coinciden en que tales expectativas sociales pueden ser la base para la discriminación, puesto que al no cumplirse las expectativas sociales respecto a lo que significa ser hombre o ser mujer, los individuos son juzgados y marginados. Asimismo, las unidades informantes cuestionan tales modelos y demuestran saber que tanto los roles como los estereotipos de género son constructos que se fundamentan en ideologías sexistas y ejercicios de poder que menoscaban a uno de los sexos. También cabe mencionar que el conocimiento de la perspectiva de género no asegura la erradicación de los comportamientos discriminantes, como dan cuenta los casos expuestos por las entrevistadas.

De la misma forma, se puede concluir que, pese a que las autoridades universitarias cuentan con información sobre lo que respecta al proceso de transversalización de la perspectiva de género que se está llevando a cabo en la IESP estudiada, no conocen el contexto general y la forma en la cual se aplica dicho mecanismo en instituciones análogas. Lo anterior lleva a que no exista una evaluación a partir de la comparación entre pares. Asimismo, aunque las autoridades universitarias cuentan con formación en perspectiva de género y hacen alusión a la formación ofertada tanto para docentes como estudiantes, se ha hecho poco en cuanto a ajustar la normativa institucional para agregar un enfoque de género que permita la igualdad en la convivencia de la comunidad universitaria.

Finalmente, cabe señalar que una limitante de este trabajo puede ser el sexo de las personas informantes ya que la mayoría era mujer, lo que podría sesgar los resultados. Sin embargo, la información generada permite entrever la necesidad de continuar los esfuerzos institucionales para lograr se transite del discurso a las acciones concretas en aquellas instituciones que han iniciado un proceso de transversalización de la perspectiva de género.

Referencias

- Álvarez-Gayou, J.L. (2005). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y Metodología*. México: Paidós.
- Amorós, C. (1982). Rasgos patriarcales del discurso filosófico: Notas acerca del sexismo en filosofía. En: M. Á. Durán (Ed.). *Liberación y Utopía* (21-51). Madrid, España: Akal.
- Amorós, C. (1991). *Hacia una crítica de la razón patriarcal*. Barcelona: Anthropos Editorial.
- Benítez Márquez, María Dolores, Cruces Pastor, Eugenia María, De Haro García, Julia, Sarrión Gavilán, María Dolores. La educación en Europa desde una perspectiva de género. *Estudios de Economía Aplicada*, 1(31), 1-29.
- Casal, J., y Mateu, E. (2003). Tipos de muestreo. *Rev. Epidem. Med. Prev*, 1, 3 – 7. Recuperado de www.mat.uson.mx/~ftapia/.../TiposMuestreo1.pdf
- Fernández, L. (1995). *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Buenos Aires: Paidós.
- Foucault, M. (1979). *Arqueología del saber*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Foucault, M. (1992). *El orden del discurso*. Buenos Aires: Tusquets Editores.
- García, C. T., Cabral, B. E. (1999). Socio antropología de la violencia de género. *Revista de Estudios de Género. La ventana*, 10, 160-183. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=88411129007>
- González González, O., y González Cubillán, L. (2012). Estilos de liderazgo del docente universitario. *Multiciencias*, 12(1), 35 – 44. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/904/90423275005.pdf>
- Ley N° 175. *Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia*. Diario Oficial de la Federación, Ciudad de México, México, 17 de diciembre de 2015. Recuperado de <http://www.ordenjuridico.gob.mx/leyes.php>
- Ley N° 179; B.O. N° 43 sección II. *Ley para Prevenir, Combatir y Eliminar Actos de Discriminación en el Estado de Sonora*. Congreso del Estado de Sonora, Sonora, México, 24 de noviembre de 2014. Recuperado de http://vidasinviolencia.inmujeres.gob.mx/vidasinviolencia/sites/default/files/pdfs/ambito_estatal/Discriminación-Sonora.pdf
- Ley N° 211. *Ley General para la Igualdad entre Mujeres y Hombres*. Diario Oficial de la Federación, Ciudad de México, México, 4 de junio de 2015. Recuperado de <http://www.ordenjuridico.gob.mx/leyes.php>
- Maureira, O. Moforte, C. y González, G. Más liderazgo distribuido y menos liderazgo directivo Nuevas perspectivas para caracterizar procesos de influencia en los centros escolares. *Perfiles Educativos*, XXXVI (146): 134-156.
- Monje, C. A. (2011). *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa*. Guía didáctica. Colombia: Universidad Surcolombiana.
- Montesinos, R., y Carrillo, R. (2011). El crisol de la violencia en las universidades públicas. El

Cotidiano, (170), 49-56. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=32520935006>

Munévar, D. I., y Villaseñor, M. L. (2005). Transversalidad de género. Una estrategia para el uso político-educativo de sus saberes. *Revista de Estudios de Género. La Ventana*, 3(21), 44-68. Recuperado de <http://www.revistascientificas.udg.mx/index.php/LV/article/view/740>

Parra, R. (2011). Liderazgo transformacional del director y desempeño laboral de los docentes. *Revista Científica General del Centro de Investigación y Estudios Gerenciales*, 2(2), 54-72. Recuperado de [http://www.grupocieg.org/archivos_revista/2-2-5%20\(54-](http://www.grupocieg.org/archivos_revista/2-2-5%20(54-72)%20Parra%20Rosibel%20rcieg%20noviembre%2011_articulo_id70.pdf)

[72\)%20Parra%20Rosibel%20rcieg%20noviembre%2011_articulo_id70.pdf](http://www.grupocieg.org/archivos_revista/2-2-5%20(54-72)%20Parra%20Rosibel%20rcieg%20noviembre%2011_articulo_id70.pdf)

San Martín Cantero, Daniel (2014). Teoría Fundamentada y ATLAS.ti: recursos metodológicos para la investigación educativa. *Revista Electrónica de Investigación Educativa* 1(16), 104-122.

Sierra Villamil, Gloria María (2016). Liderazgo educativo en el siglo XXI, desde la perspectiva del emprendimiento sostenible. *Revista Escuela de Administración de Negocios* (81), 111-128.

UNESCO. (2006). Bases del liderazgo en educación. Santiago: OREALC/UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001470/147055s.p>

FACTORES QUE INCIDEN EN LA EFICIENCIA TERMINAL DE UNA ESCUELA NORMAL RURAL

Edna Citlalli Alatorre González

Resumen

El propósito del presente artículo es identificar los factores que inciden en el logro de la eficiencia terminal de la generación 2013 – 2017 del Plan de estudios 2012 de la Licenciatura en Educación Primaria en la Escuela Normal Rural J. Guadalupe Aguilera, Durango México. Esta investigación se realizó bajo un enfoque cuantitativo, con un alcance descriptivo, no experimental transversal, utilizando la técnica de la encuesta, adaptando el instrumento "Cuestionario de exploración de los elementos relacionados con la eficiencia terminal del posgrado". Al aplicar el análisis de frecuencias y de estadística descriptiva, la evidencia sugiere que los factores que inciden directamente son: las expectativas, la asesoría y la motivación y en menor medida la actitud; lo cual indica que existe una relación positiva y significativa entre la eficiencia terminal y la titulación.

Palabras clave: Eficiencia terminal, titulación, formación docente

Abstract

The purpose of this article is to identify the factors that affect the achievement of the terminal efficiency of the 2013 - 2017 generation of the 2012 Curriculum of the Degree in Primary Education at the Rural Normal School J. Guadalupe Aguilera, Durango, Mexico. This research was carried out under a quantitative approach, with a descriptive, nonexperimental transverse scope, using the survey technique, adapting the instrument "Questionnaire of exploration of the elements related to the terminal efficiency of the graduate". When applying frequency analysis and descriptive statistics, the evidence suggests that the factors that directly affect are expectations, counseling and motivation and to a lesser extent attitude; which indicates that there is a positive and significant relationship between terminal efficiency and titling.

Keywords: Terminal efficiency, certification, teacher training

Introducción

El presente estudio parte de un interés genuino por conocer los factores relacionados con la eficiencia terminal en las Instituciones Formadoras de Docentes (IFD's, para ello se dan a conocer una serie de antecedentes que permitieran delimitar la situación a investigar, parten del contexto nacional, hasta llegar a describir la situación actual de la Escuela Normal Rural J. Guadalupe Aguilera.

Desde este panorama, se presentan los resultados de una búsqueda de investigaciones similares a fin de conocer lo ya realizado e ideas de lo que falta por hacer; de modo tal que se pudo verificar por un lado que el término eficiencia terminal tiene sus orígenes en nuestro País, y por el otro que existen pocas investigaciones sobre esta temática, encontrando un espacio por donde continuar indagando: las IFD's en específico las normales rurales.

Posteriormente se da a conocer una perspectiva teórica que da el sustento necesario no sólo al propio estudio, sino también al instrumento localizado y seleccionado para la recolección de datos. Sugiere iniciar con el análisis del Comportamiento Organizacional en sus tres niveles: individual, grupal y de organización; después se plantean teorías específicas para cada variable de investigación.

A continuación, se dan a conocer el análisis realizado en el programa estadístico SPSS V. 23 donde a través de gráficos se visualiza que los factores que inciden mayormente en la eficiencia terminal son: la motivación, las

expectativas y la asesoría; planteando a su vez la discusión de los resultados, para consecutivamente realizar algunas conclusiones y sugerencias al respecto.

Antecedentes

La eficiencia terminal es un aspecto que proporciona un panorama general sobre la capacidad de determinada institución para avanzar en la educación facilitada. Se conceptualiza como la medición del porcentaje de alumnos que logra concluir sus estudios de manera oportuna en cada nivel educativo, de acuerdo con la duración formal promedio establecida en el Plan oficial que le rige.

La eficiencia terminal permite conocer el número de alumnos que terminan un nivel educativo de manera regular (dentro del tiempo ideal establecido) y el porcentaje de alumnos que terminan extemporáneamente (UPEPE-SEP, 2005).

Es la relación cuantitativa entre los alumnos que ingresan y los que egresan de una generación, considerando que los egresados culminaron los cursos, realizaron un documento recepcional y presentaron su examen de titulación en el tiempo reglamentario (Jaik Dipp, 2008).

Desde esta perspectiva, el panorama nacional sobre eficiencia terminal en la educación superior es alentador, ya que de acuerdo con el 5to. Informe de Gobierno 2013 – 2017, posee porcentajes por encima en comparación con el nivel educativo inferior, el de media superior.

Tabla 1.

Comparativo de la eficiencia terminal de la educación media superior y superior hasta el ciclo escolar 2016 - 2017.

Construcción Propia.

Ciclo escolar	Eficiencia terminal	
	Media superior	Superior
2012 - 2013	63.0	73.7
2013 - 2014	63.2	71.3
2014 - 2015	68.1	71.9
2015 - 2016	64.8	70.2
2016 - 2017	66.6	69.4

Fuente: 5to. Informe de Gobierno 2013– 2017.

En las Instituciones Formadoras de Docentes (IFD's) no es la excepción, pues al igual que otras instituciones superiores y de posgrado, la eficiencia terminal está asociada a variados indicadores como la reprobación, el rezago, la baja titulación, ya sea por motivos administrativos, institucionales o personales.

De acuerdo con ANUIES (2017), las IFD's de la República Mexicana que ofertan diversas licenciaturas en educación en la modalidad escolarizada, muestran un porcentaje alto de eficiencia terminal, 93.2% respecto al egreso y 89.4% según su titulación.

Desafortunadamente no se pueden hacer los comparativos con licenciaturas técnicas y universitarias ya que la duración de los estudios es variable.

En lo particular, las Escuelas Normales Rurales (ENR), cuyo propósito ha sido desde antaño la formación de docentes de distintos niveles educativos en su etapa inicial, han tenido que transformarse para cumplir con las exigencias y necesidades que la sociedad plantea. En el ciclo escolar 2013 – 2017 y considerando sus diferentes licenciaturas, su eficiencia terminal es de 78.1% considerando el número de egresados y 76.4% de acuerdo con los alumnos que lograron su titulación en tiempo y forma; cifras que han

disminuido notablemente en comparación de ciclos escolares anteriores e incluso durante éste por debajo del nivel nacional de las IFD's. Analizando aún más, se puede visualizar que el impacto que han tenido los diversos movimientos sociales estudiantiles: caso específico la desaparición de 43 estudiantes de la Escuela Normal Rural "Raúl Isidro Burgos" de Ayotzinapa Guerrero, acciones similares en la Escuela Normal Rural "Justo Sierra Méndez" de Cañada Honda Aguascalientes y Escuela Normal Rural "Vasco de Quiroga" de Tiripetío Michoacán; así como las reformas educativas y el desprestigio hacia la profesión; teniendo como consecuencia la deserción principalmente en las ENR cuyo alumnado son féminas.

Mientras que, específicamente para la Licenciatura en Educación Primaria en el ciclo escolar 2013 – 2017, es decir la segunda generación del plan de estudios actual (2012) existe una eficiencia terminal de 78.9% considerando a aquellos estudiantes que culminaron su educación en tiempo y forma y de 77% con base en aquellos que lograron titularse. Pese a que desde su Plan de Estudios se marcan sus lineamientos, incorporando también el curso de Trabajo de titulación a la malla curricular.

Tabla 2.

Eficiencia terminal en las Escuelas Normales Rurales de México. Construcción propia.

Escuelas Normales Rurales	Ingreso	Egreso	Titulación	E. T. E.	E. T. T.
Justo Sierra Méndez (Aguascalientes)	120	79	78	65.8	65.0
Justo Sierra Méndez (Campeche)	92	68	68	73.9	73.9
Mactumactzá	90	59	59	65.6	65.6
Ricardo Flores Magón	130	101	101	77.7	77.7
J. Guadalupe Agullera	118	113	112	95.8	94.9
Raúl Isidro Burgos	140	119	109	85.0	77.9
Miguel Hidalgo	124	95	95	76.6	76.6
Lázaro Cárdenas Del Río	167	98	93	58.7	55.7
Vasco De Quiroga	140	130	130	92.9	92.9
Gral. Emiliano Zapata	109	63	59	57.8	54.1
Vanguardia	141	92	83	65.2	58.9
Carmen Serdán	99	83	83	83.8	83.8
Plutarco Elías Calles	67	89	89	132.8	132.8
Lic. Benito Juárez	77	57	57	74.0	74.0
Gral. Matías Ramos Santos	145	128	128	88.3	88.3
	1,759	1,374	1,344	78.1	76.4

Fuente: ANUIES (2017). Anuario de Educación Superior.

En el estado de Durango, la eficiencia terminal en las IFD's públicas, en la modalidad escolarizada es buena, de acuerdo con su egreso es de 89.9%, pero según su titulación es de 89.2% de acuerdo con el Anuario de Educación Superior de la ANUIES (2017).

En particular en el caso de la Escuela Normal Rural J. Guadalupe Aguilera (ENRJGA), en el ciclo escolar 2013 – 2014 tuvo un ingreso alentador, de 118 alumnos; cuatro años más tarde, egresaron 113 estudiantes, su titulación fue menor sólo por un individuo; por lo cual su Tabla 3.

Tabla comparativa: eficiencia terminal en IFD's y ENR. Construcción Propia.

	Ingreso	Egreso	Titulación	E. T. egreso	E. T. titulación
IFD's Nacional	24,874	23,187	22,231	93.2	89.4
ENR (LE)	1,759	1,374	1,344	78.1	76.4
ENR (LEP)	1,590	1,255	1,225	78.9	77.0
IFD's Durango	416	374	371	89.9	89.2
ENRJGA	118	113	112	95.8	94.9

Fuente: ANUIES (2017).

Conociendo lo anterior, se espera dar respuesta a la interrogante principal: ¿Cuáles son los factores que inciden en el logro de la eficiencia terminal en la Escuela Normal Rural J. Guadalupe Aguilera en el Plan de estudios 2012 para la Licenciatura en Educación Primaria?

Por lo tanto, se pretende identificar los factores que inciden en el logro de la eficiencia terminal y en qué medida se relacionan con la titulación en la Escuela Normal Rural J. Guadalupe Aguilera en el Plan de estudios 2012 para la Licenciatura en Educación Primaria de la generación 2013 - 2017.

Marco referencial teórico

En este sentido, es importante la comprensión del estado del conocimiento sobre "eficiencia terminal" como temática principal, para lo cual fue necesario la búsqueda y análisis de productos de investigación realizados en fechas recientes que permitirán reflexionar sobre sus objetivos, metodología y principales hallazgos o resultados entre otros referentes; teniendo así una radiografía del tópico en cuestión.

A partir de la revisión del estado del conocimiento mediante las principales bases de

eficiencia terminal en relación con su egreso fue de 95.8%, mientras que en la titulación fue de 94.9%.

Respecto a este panorama, de los 113 egresados, 98 presentaron su examen profesional en tiempo y forma, 14 en un plazo menor de seis meses de acuerdo con los lineamientos de Control Escolar y sólo 1 se encuentra pendiente.

Cabe mencionar que, de los estudiantes titulados el 58% fue con la modalidad de Informe de Prácticas, el 37.5% mediante la elaboración de tesis y el 4.5% por portafolio de evidencias.

datos: Scielo, Dialnet y revistas indexadas como Redalyc, RMIE; se localizaron diez artículos científicos y una tesis doctoral relacionados con la temática eficiencia terminal en los niveles educativos superior y posgrado.

Se puede visualizar que los estudios analizados datan de entre 2002 y 2015 por lo que son relativamente actuales. En su mayoría de origen nacional, excepto el del autor Rodríguez Murillo (2014) realizado en Colombia; lo cual permite reflexionar, por un lado, que el constructo eficiencia terminal posee sus orígenes en nuestro País y por el otro que, en otras naciones está directamente relacionado al término titulación en su etapa cuantificable en relación con el ingreso en las instituciones educativas.

Dentro del análisis realizado se pudieron identificar siete estudios que coinciden en identificar los factores o elementos que inciden en la eficiencia terminal, ya sean institucionales, académicos, económicos, laborales o personales, entre ellos: Navarro (2002); Jaik Dipp (2008); Domínguez, Sandoval, Cruz & Pulido (2013); Fernández, Mendoza, Rodríguez y López (2013); Rodríguez Betanzos (2014); Navarro, Duarte & Hernández (s.f.); Pola Zambrano (2015). Mientras que los restantes están relacionados con las variables: efectos de la beca CONACYT de Álvarez

Gómez, et al. (2011); con el impacto formativo, la práctica profesional y la movilidad laboral de los egresados de Cabrera (2006); capacidad académica de Arcos, Ramiro & Corrales (2010); evaluación el desempeño de las IES y calidad de educación colombiana de Rodríguez Murillo (2014).

En cuanto a la metodología utilizada en estas investigaciones, se localizaron cinco que corresponden al enfoque cuantitativo dentro del paradigma positivista, coincidiendo en la metodología no experimental transversal, ya sea con alcance descriptivo de Jaik Dipp (2008) y Rodríguez Betanzos (2014); correlacional de Arcos, Ramiro & Corrales (2010) o explicativo de Álvarez Gómez, et al. (2011); entre las principales técnicas e instrumentos utilizados para la recogida de datos se encuentra la encuesta y con la variante en electrónico, realizada al 100% de los participantes o a muestras según corresponda. Cabe mencionar el trabajo de

Rodríguez Murillo (2014), que siguió dos tipos de metodologías: a) el Data Envelopment Analysis (DEA), método no paramétrico y b) metodología paramétrica para errores estocásticos en la estimación.

Mientras que tres de ellas están situadas en el paradigma interpretativo con un enfoque cualitativo como: Fernández, Mendoza, Rodríguez y López (2013); Navarro (2002); coincidiendo con la aplicación de entrevistas como principal insumo para la obtención de información ya sean semiestructuradas y estructuradas a una población pequeña en estudio de caso o a grupo focal como el de Domínguez, Sandoval, Cruz & Pulido (2013); también hacen uso de cuestionarios focalizados y el análisis de expedientes y documentos varios.

Así como dos estudios de corte mixto en donde se complementan los hallazgos del enfoque cuantitativo con el cualitativo considerando elementos del pluralismo metodológico,

Cabrera (2006); Navarro, Duarte & Hernández (s.f.); entre las técnicas e instrumentos utilizados se localiza la entrevista semiestructurada, el cuestionario, la encuesta electrónica, el grupo focal y el análisis de documentos.

A través de la presente revisión, se identificó que la teoría de los sistemas es la dominante en los estudios relacionados con la eficiencia terminal, al analizar el funcionamiento del sistema escolar, pues la interpretan en la lógica del análisis función – producción de la educación como indicador del rendimiento en las escuelas. Sin embargo, fue más atractiva la perspectiva teórica realizada por Jaik Dipp (2008) que además fundamenta el instrumento utilizado para la obtención de datos; la cual que parte del Comportamiento Organizacional (CO) dividido en tres niveles: individual, de grupo y de organización; a sabiendas que la institución educativa (escuela) es una organización. Las dos primeras las abordó bajo el constructivismo, haciendo hincapié en teorías como: de las tres necesidades, de procesamiento de información, de expectativas, de asimilación, de las representaciones sociales y la sociocultural; y la tercera a partir de la teoría de las organizaciones, complementada con la teoría situacional y de sistemas.

En este sentido, se dará a conocer la perspectiva teórica que fundamenta y de alguna manera explica las diferentes causas implicadas en la eficiencia terminal. Se partirá entonces de la premisa que considera a la institución educativa como una organización, dicho, en otros términos, es una "unidad social coordinada en forma consciente, compuesta de dos o más personas, que funciona sobre una base de continuidad relativa para lograr una meta o conjunto de metas comunes" (Robbins, 2009, 40).

Bajo esta intención, el comportamiento organizacional (CO) planteado como un campo de estudio que indaga el resultado que los individuos, grupos y estructura tienen sobre el comportamiento dentro de las organizaciones, para mejorar la efectividad de éstas. Ya que a su vez se comparte, el CO involucra temáticas relevantes como relacionados con la motivación, el comportamiento y poder del líder, la comunicación interpersonal, la estructura y procesos de grupo, el aprendizaje, el desarrollo y percepción de actitudes, procesos de cambio, conflicto, diseño del trabajo y tensión laboral (Robbins, 2009, 44 - 45).

En este panorama, El modelo de CO de Robbins (2009). Propone tres niveles de análisis en

el CO, que de acuerdo con el progreso va cambiando del nivel individual al de sistemas de la organización, aumentando sistemáticamente la comprensión del comportamiento. Cabe mencionar que cada nivel se construye sobre el anterior, es decir, se basan en la sección individual, posteriormente se amplía a los aspectos grupales hasta lograr llegar al comportamiento organizacional.

1. Nivel individual: Cada uno es diferente y por tanto, poseen características que influirán en su comportamiento; como la edad, género y estado civil; la personalidad; emociones; valores, actitudes; y niveles de aptitudes básicas. Aunadas a la percepción, toma de decisiones, aprendizaje y motivación.
2. Nivel del grupo. El comportamiento grupal es distinto al individual, por lo tanto, están permeadas por la influencia de otros, las normas de comportamiento y el grado de atracción entre los miembros.
3. Nivel del sistema de la organización: parte de una estructura formal que engloba los conocimientos del comportamiento del individuo y el grupo. Plantea el diseño de la organización formal; la cultura interna de la organización y las políticas y prácticas de recursos humanos.

El CO permite aumentar la comprensión de la conducta de los individuos dentro de las organizaciones; mejorar la productividad, reducir el ausentismo, la rotación y el comportamiento que se aparta de las normas de comportamiento en el trabajo; así como fomentar el comportamiento ciudadano organizacional y la satisfacción en el trabajo (Robbins, 2009).

El paradigma constructivista, afirma que el ser humano, tanto en los aspectos cognoscitivos y sociales del comportamiento como en los afectivos, es una construcción propia que se va creando continuamente como consecuencia de la interacción entre éstos. Afirma entonces, que el conocimiento no es una copia de la realidad, sino que está formado con los esquemas previos

producto de su relación con el medio que le rodea (Carretero, 1997).

Para poder comprender el constructivismo, Deval (1997) menciona que, el sujeto nace con una serie de capacidades que le permiten interactuar con la realidad, la asimila e incorpora a su conducta, modificando sus esquemas de acción, ampliándolos y produciendo otros; la realidad es conocida a través de los mecanismos de que dispone el sujeto; el conocimiento de la realidad se establece a partir de sus transformaciones; durante el proceso se construyen representaciones internas, modelos de la realidad que le permiten explicar lo que sucede. Trata de explicar el proceso de construcción de conocimiento situándose en el interior del sujeto, intentando reconstruir lo que sucede en él.

Mientras que para Moshman (1982), citado por Díaz-Barriga y Hernández (2002), el constructivismo es organizado y clasificado en tres categorías: a) exógeno, es la Reconstrucción de la realidad externa. El aprendizaje construye estructuras mentales exactas que reflejan "la forma en que en realidad son las cosas del mundo"; b) endógeno, El conocimiento se abstrae del conocimiento exterior, no es moldeado por la organización precisa del mundo exterior. Se adquiere en la medida que las viejas estructuras cognoscitivas son más coordinadas y útiles. C) dialéctico, el conocimiento aumenta a partir de las relaciones entre factores internos (cognoscitivos) y externos (ambientales y sociales).

Es importante considerar que en la sociedad se encuentran un sinnúmero de organizaciones, es decir instrumentos sociales que permiten a los humanos combinar sus esfuerzos y lograr juntos objetivos que serían inalcanzables en forma individual, que a su vez permiten el desarrollo económico y social de determinado espacio geográfico. Son organismos vivos adaptables (Chiavenato, 2009).

Sin embargo, para que puedan desempeñar sus actividades y lograr sus metas, es necesario que existan sistemas caracterizados por una coordinación consiente y razonable, que cree perspectivas de conductas recíprocas entre los integrantes de la organización.

Cabe mencionar que existen varios tipos de organizaciones, clasificadas según su

actividad, primaria, secundaria o terciaria; finalidad, con o sin fines de lucro; ámbito de actuación, locales, nacionales, regionales, internacionales; duración, temporal o definitiva; línea de mando, autoritarias o democráticas; y el objeto, públicas o particulares (Seltzer & Repetto, s.f.). Así mismo, deben disponer de tres recursos básicos: recursos humanos, materiales e inmateriales; en este último se incluye la experiencia, creatividad y la capacitación del personal (Chiavenato, 2009).

Otro fundamento del presente estudio es la Teoría de la motivación o de las tres necesidades de David McClelland (1989). Quien define motivo como "un interés recurrente por un estado objetivo basado en un incentivo natural, un interés que vigoriza, orienta y selecciona la conducta" (p. 623). Expone que la motivación está relacionada con un cambio social, es decir en la situación actual. Manifiesta que los factores motivacionales pueden ser grupales y culturales, orientados a tres tipos de motivación: logro, poder y afiliación o pertenencia.

La motivación de logro está relacionada con el deseo de distinguirse, de fijarse metas altas y lograrlas para alcanzar el éxito. Esta motivación surge de reconocer sus propias capacidades, de valorar los logros obtenidos y del riesgo, voluntad y esfuerzo manifestados en la adquisición del objetivo (McClelland y Winter, 1971). En este sentido, se sustenta el presente estudio.

La teoría del procesamiento de la información de Robert Gagné (1985), concibe al aprendizaje como una secuencia de procesos, que requiere que se cumplan ciertas condiciones para que tenga lugar.

Los procesos del aprendizaje descritos por Gagné (en Arancibia et al., 1996) parten de la atención al estímulo, motivación, percepción selectiva, codificación y almacenaje de información, búsqueda y recuperación, ejecución y retroalimentación. En los cuales se identifican cinco dominios de aprendizaje: destrezas motoras, información verbal, destrezas intelectuales, estrategias cognoscitivas y actitudes.

Entre las premisas de la teoría de las expectativas de Víctor H. Vroom (1964) están: a) el comportamiento está determinado por una combinación de factores de la persona en sí y del

ambiente que la rodea; que la persona decide conscientemente sobre sus pautas de comportamiento; que la persona tiene distintas necesidades, aspiraciones y propósitos; y que el comportamiento de la persona resulta de la elección, que en base a sus creencias y actitudes, efectúe entre diversas alternativas (Naranjo, 2009).

Vroom constituye su teoría en tres conceptos fundamentales que tendrán como efecto la motivación: la valencia, la instrumentalidad y la expectativa. Pues supone que el ser humano decide libremente hacer un esfuerzo para desempeñar una actividad en la que cree que puede lograr el resultado, por lo que explica la toma de decisiones respecto a su trabajo (1964, en Naranjo, 2009).

En lo que respecta a la Teoría de la asimilación de David P. Ausubel (1983), se da a conocer que la interacción que existe entre una nueva información por aprender y la estructura cognoscitiva existente en el ser humano, se realiza de manera transformadora, dando paso a una reorganización de los significados que forman una nueva estructura cognoscitiva, produciéndose la asimilación. Entre los conceptos utilizados están: inclusión, diferenciación progresiva y reconciliación integradora.

Ausubel, Novak y Hanesian (1990) sostienen que el aprendizaje es significativo en la medida en que interactúen los conocimientos previos con los nuevos conceptos, lo que significa una transformación de las ideas aprendidas y de las ya existentes.

La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici (1985) es otro de los referentes básicos en este estudio; ésta permite comprender cómo piensan y organizan su vida los individuos; explicar cómo se va construyendo el conocimiento colectivo a través del diálogo, la comunicación y el discurso; cómo este conocimiento social va transformándose con el tiempo, y por lo tanto, van evolucionando los comportamientos sociales cotidianos (Jaik Dipp, 2008).

En este sentido, las representaciones sociales forman modalidades de pensamiento práctico encaminados hacia la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno social, material e ideal. Mostrando particularidades a nivel de la organización de los contenidos, las

operaciones mentales y la lógica (Lacolla, 2005). En otras palabras, su premisa es "hacer que lo extraño resulte familiar y lo invisible perceptible" Afirmando entonces que una representación social es creada cuando algo nuevo, debe ser incorporado a los conocimientos preexistentes. Posteriormente, eso novedoso se transforma en socialmente conocido y "real" (Mora, 2002; Lacolla, 2005).

Las representaciones sociales se pueden analizar desde tres dimensiones: a) la información, son los conocimientos organizados que tienen determinados individuos en relación con cierto acontecimiento; b) el campo de representación permite pensar la organización, forma, naturaleza y propiedades del contenido de manera jerárquica; y c) la actitud, significa la orientación favorable o desfavorable del sujeto en relación con el objeto de la representación social (Mora, 2002). Es preciso comprender que la actitud posee componentes cognitivos y afectivos, que son modelados por las opiniones y que conforman una estructura arraigada en la sociedad (Lacolla, 2005).

Un referente más es la Teoría sociocultural de Lev. S. Vigotsky, parte de la idea de que el aprendizaje tiene su base en la interacción con otras personas. Posteriormente, la información se integra a nivel individual: *"Cada función en el desarrollo cultural del niño aparece dos veces: primero en el nivel social y luego en el individual, primero en medio de otras personas (interpsicológica) y luego dentro del niño (intrapsicológico)... Todas las funciones superiores se originan como relaciones reales entre individuos"* (Vigotsky, 1979; en Carretero, 1986 & Martínez, 1999). Por ello, sostiene que los procesos mentales natos van evolucionando a formas más complejas a través de la interacción sociocultural, dando paso a los procesos psicológicos superiores. En este sentido, se destacan dos factores primordiales, por un lado, la interacción social y la actividad instrumental.

En la Teoría Socio histórico cultural, se considera otro aspecto, la relación existente entre el aprendizaje y el desarrollo ya que se influyen mutuamente. De ahí que surja la premisa: el proceso de desarrollo individual se da a partir de los procesos socioculturales (Lucci, 2006). Por lo tanto, el aprendizaje es contemplado como un

proceso que antecede al desarrollo, ampliándolo y posibilitándolo.

En esta teoría, se consideran dos niveles de desarrollo, el primero se refiere a aquello que el niño puede realizar solo y el segundo a las capacidades que están construyéndose; en otras palabras, lo que el infante podrá realizar con la ayuda de otros que tengan mayores conocimientos. Es decir, el nivel evolutivo real y el nivel de desarrollo potencial. Entre ambos, existe la zona de desarrollo próximo (ZDP), que en palabras de Vigotsky (1988) es "la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con un compañero más capaz. (Arancibia, et al., 1999).

A partir de la ZDP, Bruner incorpora el concepto de andamiaje, que se refiere al apoyo o sostén otorgado al individuo para facilitar la adquisición de saberes, resolución de problemas o bien la realización de tareas que en otras condiciones serían inalcanzables.

Un sustento más lo compone la teoría situacional, ésta se centra en el ambiente externo de la organización, prioriza lo que sucede afuera antes de investigar lo interno. Buscando un equilibrio entre ambos contextos con el fin de obtener beneficios de las situaciones ambientales, garantizando su éxito. A su vez, destaca que la eficacia organizacional no se alcanza siguiendo un modelo único ya que no hay nada absoluto en las organizaciones ni en la teoría administrativa, pues todo es relativo y siempre depende de varios factores, por lo tanto, debe ser analizada para planificar las acciones más convenientes (Chiavenato, 2006).

Al respecto, "el enfoque contingente o situacional sostiene que la estructura organizacional y el sistema administrativo dependen o son contingentes respecto de factores del medio ambiente, de la organización, la tarea y la tecnología" (Dávila, 2001). Por ello, esta relación se establece como una toma de decisión de los líderes de la organización sobre la elección de la alternativa más eficaz ante las circunstancias externas.

Las organizaciones son vistas como un todo interrelacionado, donde los elementos del entorno influyen en la determinación de las estructuras organizacionales y afectan el funcionamiento de ésta, donde los líderes deberán de tomar las decisiones más adecuadas. (Chiavenato, 2006). Y de acuerdo con su inserción en el ambiente y las estructuras adoptadas pueden ser orgánicas o mecánicas.

La última teoría revisada es la de sistemas de Wilfred Bion, que establece la manera más completa de analizar las ciencias sociales. Parte de una visión holística de un conjunto de elementos con identidad total, interrelacionados integralmente denominado sistema (Chiavenato, 2006).

Existen varios tipos de sistemas: de acuerdo a su constitución son físicos o abstractos; según su naturaleza, cerrados o abiertos.

Para efectos de esta investigación se seguirá el modelo sociotécnico de Tavistock, que se aplica al análisis y la consultoría organizacionales. Conceptualiza a la organización como un sistema abierto que realiza sus tareas mediante el intercambio de materiales con su medio ambiente, de forma global e inter sistémica (De Loach, 1990).

Se divide en dos subsistemas que mantienen una estrecha interacción e influencia; el técnico, que considera las tareas, el equipo, las instalaciones y las técnicas; y el social que incluye las características físicas y psicológicas de los individuos, sus relaciones sociales y los requerimientos de la organización (Chiavenato, 2006). Por lo tanto, el desempeño de la institución dependerá de la manera en que interactúen los elementos que la conforman.

Metodología

Gracias a la presente revisión del estado del conocimiento, así como a la perspectiva teórica realizada; se puede visualizar que por la naturaleza de la investigación sobre cuáles son los factores que inciden en el proceso de titulación para el logro de la eficiencia terminal en la Escuela Normal Rural J. Guadalupe Aguilera en Canatlán, Dgo., es factible realizar un estudio cuantitativo, no experimental, de alcance descriptivo transversal utilizando el método de la

encuesta en el total de los estudiantes egresados en la segunda generación del Plan de Estudios para la Licenciatura en Educación Primaria 2012.

Considerando que, el enfoque cuantitativo se fundamenta en un esquema deductivo y lógico; utiliza la recolección y el análisis de datos para contestar preguntas de investigación, está basado en la medición numérica y el uso de la estadística para establecer con exactitud ciertos patrones. Además, propone relaciones entre las variables con el objetivo de llegar a establecer proposiciones precisas y hacer recomendaciones al respecto.

Por lo anterior, este tipo de estudios llevan por naturaleza la cuantificación, aportando evidencia a una teoría al explicar alguna cuestión en particular. También están asociados con el uso de instrumentos estandarizados y encuestas cerradas. (Hernández, Fernández & Baptista, 2006)

De acuerdo con Hernández et al. (2006), la investigación no experimental es aquella que se realiza sin manipular deliberadamente variables, ya que se observan los fenómenos tal y como se dan en su contexto natural, para después analizarlos; por lo cual, los sujetos son observados en su ambiente real. En otras palabras, *no se construye ninguna situación*, se observan situaciones ya existentes, no provocadas por el investigador; las variables independientes ya han ocurrido y no pueden ser manipuladas.

Durante esta investigación se llevará a cabo el diseño de investigación transeccional o transversal descriptivo, ya que se recolectarán los datos en un sólo momento, en un tiempo único, considerando que su propósito es describir variables, y analizar su incidencia en un momento dado.

El propósito los diseños transeccionales descriptivos tienen como objetivo indagar la incidencia de las modalidades o niveles de una o más variables en una población.

Una de las principales labores del investigador y actividad clave del proceso será la obtención de información verídica de los participantes, por lo cual se deben considerar cuales son las técnicas e instrumentos a utilizar, en este caso será la encuesta, ya que los datos se obtienen a partir de la elaboración de un conjunto de preguntas normalizadas dirigidas a una

muestra representativa o al conjunto total de la población en estudio, con el fin de conocer estados de opinión, características o hechos específicos. Permite un alcance masivo, además puede ser de bajo costo, pero tiene una desventaja, no se puede profundizar en la información.

De acuerdo con lo anterior, se utilizó el "Cuestionario de exploración de los elementos relacionados con la eficiencia terminal del posgrado"; elaborado por la Dra. Adla Jaik Dipp (2008). Con un alfa de Cronbach 0.96, lo que significa una alta confiabilidad. Siendo éste un factor determinante para su elección. Cabe mencionar que, dicho instrumento fue contextualizado al nivel educativo, características y tipo de institución con el fin de eficientar su aplicación y resolución. Así mismo, las variables de identificación fueron modificadas según las necesidades de la presente investigación.

En este sentido, en total fueron 101 ítems sustentados teóricamente, divididos en 10 variables de investigación: motivación, habilidades, expectativas, conocimiento previo, estructura cognitiva, actitud, asesoría, docentes, disposiciones normativas y plan de estudio. Las cuales fueron medidas utilizando una escala de Likert: Completamente en desacuerdo (CED), En desacuerdo (ED), Indeciso (I), De acuerdo (DA), Completamente de acuerdo (CA).

El presente es un estudio censal, es decir se buscó encuestar al 100% de los estudiantes de la generación 2013 – 2017 pertenecientes a la Escuela Normal Rural J. Guadalupe Aguilera, durante el octavo semestre de la licenciatura en educación Primaria; sin embargo, sólo 104 estudiantes aceptaron contestar el instrumento, lo que corresponde al 92%.

Después de introducir y analizar los datos mediante el paquete estadístico de IBM SPSS Statistics versión 23, específicamente con la

estadística descriptiva básica; se puede comentar lo siguiente: Los individuos encuestados poseen características similares, son del género masculino de entre 20 y 24 años; pertenecientes a distintos estados de la República: mayoritariamente de Durango, Chihuahua y Coahuila. En su totalidad pertenecen al octavo semestre de la Licenciatura en Educación Primaria.

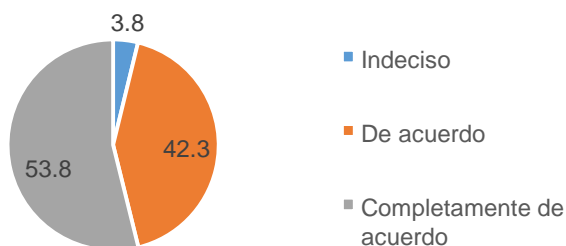
De la población estudiada el 3.8% pertenece a la modalidad de titulación por portafolio, el 40.4% a tesis y el restante, 55.8% de informe de investigación. Cabe mencionar que el 75% son alumnos regulares, lo que significa que durante su trayectoria estudiantil no reprobaron algún curso de la malla curricular por lo que nunca presentaron un examen extraordinario.

Es relevante confirmar que el instrumento aplicado posee una confiabilidad de .956 dentro de la estadística del Alfa de Cronbach, lo cual significa que es alta de acuerdo con los rangos propuestos por Hernández, Fernández & Baptista (2006).

Respecto a los resultados de las dimensiones tenemos que: El 96.25% de los estudiantes poseen una postura positiva hacia a la titulación en relación con la dimensión de la motivación: como valiosa, con un alto estatus profesional, mejor nivel económico, de reconocimiento ante los demás, compromiso y responsabilidad. Al localizarse solamente el 3.8% con una postura indecisa.

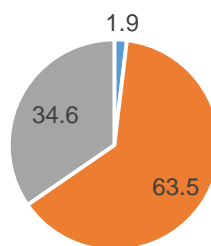
El 63.5% de los alumnos de octavo semestre está de acuerdo con que posee una serie de habilidades necesarias para desenvolverse adecuadamente durante las sesiones de trabajo, es decir para obtener información, organizarla, procesarla y transmitirla de manera oral o escrita, así como también participar al interior del aula y mantener la atención al docente.

MOTIVACIÓN



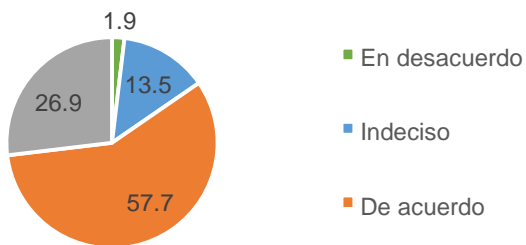
El 57.7% de los alumnos encuestados están de acuerdo en que los conocimientos previos son un factor importante en el logro de la titulación; mientras que solamente EL 1.9% (2 individuos) están en desacuerdo. Mientras que,

HABILIDADES



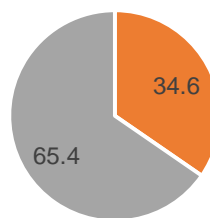
en la dimensión de las expectativas, el 100% de los alumnos perciben que su esfuerzo, la confianza, el tiempo y la valoración a ser un buen docente inciden en la titulación de la licenciatura.

CONOCIMIENTOS PREVIOS



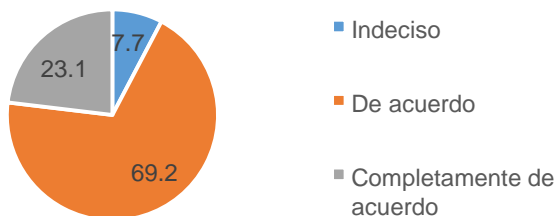
El 72 % de los alumnos están de acuerdo con las disposiciones normativas relacionadas con la titulación, ya que los semestres de asesoría influyen en los avances en el proceso de titulación, conocen los lineamientos reglamentarios para realizar este proceso, así como requerimientos mínimos de cada modalidad de titulación. Además, los trámites administrativos requeridos son adecuados, los costos son aceptables y la institución es flexible en los pagos.

EXPECTATIVA

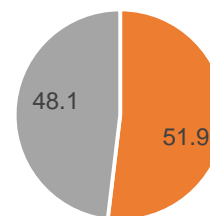


En la dimensión de estructura cognitiva, el 100% de los jóvenes indican que están de acuerdo en que poseen la capacidad para utilizar los conocimientos, las habilidades y actitudes para interactuar con nueva información, transformarla y reorganizar su significado modificando sus esquemas mentales, aplicándolos en futuras ocasiones durante la resolución de situaciones.

DISPOSICIONES NORMATIVAS



ESTRUCTURA COGNITIVA



El 72 % de los alumnos están de acuerdo con las disposiciones normativas relacionadas con la titulación, ya que los semestres de asesoría influyen en los avances en el proceso de titulación, conocen los lineamientos reglamentarios para realizar este proceso, así como requerimientos mínimos de cada modalidad de titulación. Además, los trámites administrativos requeridos son adecuados, los costos son aceptables y la institución es flexible en los pagos.

El 96.1% de los estudiantes manifiestan seguridad y confianza en la asesoría brindada por los docentes asignados, es decir 61.5% están completamente de acuerdo y el 34.6% de acuerdo con el apoyo, orientación y el soporte metodológico que se les brinda para la elaboración de su investigación desde el inicio hasta la titulación haciéndose corresponsables (docentes - alumnos).



El 59.6% de los estudiantes están de acuerdo con las acciones que implementan los docentes durante el desarrollo de los cursos de la malla curricular del actual plan de estudios, principalmente en las estrategias de enseñanza. Sólo el 5.7 % se encuentra indeciso o en desacuerdo.

facilitan la elaboración del documento recepcional en sus distintas modalidades; que tanto las estrategias, materiales y las relaciones al interior del aula son importantes no sólo para el desarrollo de los cursos, sino también para el aprendizaje y la elaboración del trabajo de titulación. En este sentido existe buena disposición por parte del personal de la institución para atender las necesidades de los alumnos relacionadas con distintos procedimientos: obtención de materiales, uso de equipo e información diversa.

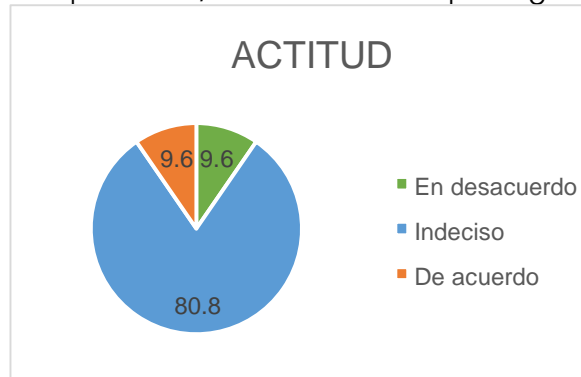
Se puede observar que solamente el 90.4% de los estudiantes encuestados piensa que el plan de estudios está directamente relacionado con la titulación puesto que los distintos cursos aportan elementos teóricos y metodológicos que



En la dimensión de la actitud relacionada con la titulación, el 80.8% de los alumnos se

encuentran indecisos, específicamente en cuestiones como pensar que el proceso de

elaboración del documento es complicado; en que los sinodales quieren demostrar que saben más que el alumno durante los exámenes recepcionales; sentir temor de que llegue el día



Discusión de resultados

Los factores que inciden en el logro de la eficiencia terminal y que se relacionan con la titulación son en mayor medida las expectativas, la asesoría y la motivación:

Las expectativas son una variable que tal y como se supuso inciden en el éxito de la titulación; pues se basan en la relación existente entre el esfuerzo necesario para lograr una meta y la posibilidad de lograrla obteniendo recompensas aceptables. En este sentido, los resultados evidencian que los alumnos de la escuela normal de manera individual se esfuerzan por alcanzar el nivel más alto dentro de sus estudios de licenciatura: la titulación. Lo cual se puede visualizar en el ánimo del que disponen en su último año de preparación durante las prácticas profesionales, así como el producto final que les dará derecho al examen recepcional, de acuerdo con la modalidad seleccionada: tesis, informe de prácticas o portafolio de evidencias.

Sin embargo, las expectativas pueden disminuir cuando los jóvenes realizan un recuento de sus acciones durante la preparación profesional; dicho, en otros términos, en el último grado de su formación valoran aquello que dejaron de hacer disminuyendo la percepción para lograr el mayor reconocimiento "aprobado por unanimidad con mención honorífica". Y es cuando se dan cuenta de lo importante que es la toma de decisiones de manera individual y colectiva en su beneficio durante su formación profesional inicial, visualizándose como un

de presentar el examen de titulación; en ver la titulación como una mejora económica; y en considerar que el género sea una limitante para lograr la titulación de la licenciatura.

docente bueno, regular o deficiente; con o sin reconocimiento social.

Definitivamente, el interés positivo (del 96.25%) ante la titulación demuestra que los estudiantes del octavo semestre conservan una "motivación de logro", pues poseen el deseo de distinguirse como docentes al obtener un título profesional, valoran el esfuerzo que han realizado de manera individual; así como el de sus padres, ya que en su mayoría provienen de familias económicamente limitadas y lugares alejados. Lo que a su vez significa un compromiso no sólo con la institución que lo formó sino con la sociedad en su conjunto. Así como la responsabilidad de ser el docente idóneo, capaz de incorporarse al Servicio

Profesional Docente, lo que se traduce en la confianza de sus capacidades para conseguirlo.

Otro aspecto que incide en la titulación son las asesorías, es decir el apoyo que un docente brinda a un grupo de alumnos ya sea de manera individual o en colectivo; haciendo uso de los andamiajes explicados por Bruner, pasando de la función interpsicológica a la intrapsicológica mencionadas por Vigotsky en la cual cada uno de los estudiantes asimilan su propio aprendizaje a partir de la interacción con el resto de sus compañeros y con el docente mismo, potenciando las capacidades individuales para la resolución de problemáticas educativas, mediante la observación, la investigación, el análisis y la valoración de sus propias prácticas docentes. Motivándole a continuar esforzándose por mejorar su

intervención educativa, haciéndose co-participante de la elaboración de su documento final y por lo tanto responsable de alcanzar la principal meta compartida: la titulación.

Sin embargo, la evidencia demuestra que los jóvenes han cambiado sus actitudes en relación con el proceso de titulación, por lo que se encuentran indecisos en su opinión (80.8%) respecto a situaciones que anteriormente se enmarcaban como negativas, al tener miedo a lo desconocido, a sentirse inferiores que sus maestros o a no conocer la respuesta adecuada durante su examen de titulación; lo que da pie a suponer que se sienten seguros, con los conocimientos previos adecuados y quizá en un ambiente agradable y de confianza con los docentes, principalmente con su asesor metodológico y de práctica profesional. Relacionando entonces los dos factores fundamentales dentro de la actitud: el cognitivo y el afectivo.

Conclusiones

Sin lugar a duda, con la titulación se reflejan tanto las situaciones escolares de los alumnos como el funcionamiento y los logros de toda una institución, entonces la eficiencia terminal es un referente inicial para conocer a detalle los comportamientos académicos de las poblaciones escolares (López Villegas, 1995).

A lo largo de la presente investigación se logró demostrar cuales son los factores que inciden en la eficiencia terminal y en qué medida se relacionan con la titulación; se observó que a pesar de que no es un término muy antiguo, son pocas las investigaciones que se han realizado y publicado en torno a esta temática que de alguna manera nos proporciona una fotografía de la situación educativa por la que pasa nuestro país en los últimos tiempos en lo concerniente al nivel superior, específicamente las escuelas formadoras de docentes. Percatándonos entonces, de la situación actual y de cómo los distintos factores permean la obtención de un título profesional; es decir nos da la pauta para sugerir un plan de acción ideal, acorde a las necesidades de nuestra Escuela Normal Rural, de manera tal que se vea reflejado en la disminución de la reprobación, la deserción escolar y por ende

el aumento en la eficiencia terminal no sólo de egreso sino también de titulación como aspecto relevante en la culminación del nivel educativo. Así como en la valoración social de la institución que otorga el título.

Así mismo, se plantea una perspectiva teórica con el fin de fundamentar los resultados que surgieron de la aplicación del instrumento seleccionado, los cuales evidencian que la motivación, las expectativas y la asesoría son factores altamente incidentes en el logro de la eficiencia terminal ya sea de egreso o bien de titulación; los dos primeros a nivel individual y el último a nivel de grupo según el comportamiento organizacional y sustentados en teorías constructivistas.

Es de especial relevancia el dar seguimiento a la presente investigación, aplicando el mismo instrumento en otros estudiantes con características similares a los de la escuela normal rural, o bien a las IFD's del estado de Durango, con el fin de comparar la medida en qué los factores inciden en el logro de la eficiencia terminal.

Se proponen también, futuros estudios de corte cualitativo para identificar cómo se desarrollan los factores incidentes en la eficiencia terminal durante toda la carrera profesional, mediante entrevistas semiestructuradas o a grupos focales, donde de viva voz se conozca la percepción de los estudiantes para lograr como metas posibles la culminación de sus estudios y la obtención del título correspondiente.

Otra investigación interesante parte precisamente de esta valoración, para proponer una serie de acciones encaminadas al logro del 100% de la eficiencia terminal en la titulación, implementadas mediante el Proyecto Institucional de Tutorías y valoradas por docentes y estudiantes.

Referencias

- Álvarez Gómez, M., Gómez Polanco, E., & Morfín Otero, M. (2012). Efecto de la beca CONACYT en la eficiencia terminal en el posgrado. REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 14 (1), 153-163. En: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15523175010>

- ANUIES (2017). Anuarios estadísticos de educación superior. En: <http://www.anui.es.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-deeducacion-superior>
- Arancibia, V., Herrera, P. & Strasser, K. (2008). Manual de Psicología Educacional. Sexta edición actualizada. Universidad Católica de Chile. ISBN: 978-956-14-0466-3
- Arcos Vega, J. L., Ramiro Marentes, F. & Corrales BURGUEÑO, V. A. (2010). La capacidad académica y su relación con la eficiencia terminal de las Dependencias de Educación Superior (DES) de ingeniería de las Universidades Públicas Estatales (UPE) en México. *Perspectivas sociales*, 12 (2), 111-125. ISSN-e 2007-9265. En: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3649965>
- Cabrera, M. (2013). Consideraciones en torno a egresados, titulación y eficiencia terminal en la licenciatura en Educación Indígena. *Reencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, (66), 58-66. En: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34027019007>
- Chiavenato, I. (2009). Comportamiento Organizacional. Segunda edición. Mc. Graw Hill Educación. México. ISBN: 978-970-10-6876-2
- Delval, J. (1997). Hoy todos son constructivistas. *Cuaderno de Pedagogía* (257). Caracas, Venezuela. En: <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/4026>
- Díaz-Barriga, F. & Hernández, G. (2002). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. 2ª edición. México. Mc Graw Hill Interamericana. En: <https://jeffreydiaz.files.wordpress.com/2008/08/estrategiasdocentes-para-un-aprendizaje-significativo.pdf>
- Domínguez Pérez, D., Sandoval Caraveo, M., Cruz, F., & Pulido Téllez, A. (2014). Problemas relacionados con la eficiencia terminal desde la perspectiva de estudiantes universitarios. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12 (1), 25-34. En: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55129541002>
- Fernández, E., Mendoza, M. A., Rodríguez, A. & López, M. A. (2013). Aspectos que inciden en la baja titulación de los alumnos de las maestrías en la Universidad Pedagógica de Durango. *Praxis Investigativa ReDIE*, 5(9), 6-14.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2006). Metodología de la investigación, 4ª ed., México, McGraw-Hill/Interamericana Editores.
- Jaik Dipp, A. (2008). Principales elementos relacionados con la eficiencia terminal en la maestría en educación: el caso de una escuela particular. Tesis doctoral. Durango, México: Instituto Universitario Anglo Español.
- Jaik Dipp, A. (2008). Cuestionario de exploración de los elementos relacionados con la eficiencia terminal del posgrado. *Revista Investigación Educativa Duranguense INED*, 4(9). En: <http://www.upd.edu.mx/PDF/Revistas/InvestigacionEducativaDuranguense9.pdf>
- Lacolla, L. (2005). Representaciones sociales: una manera de entender las ideas de nuestros alumnos. *Revista Electrónica de la Red de Investigación Educativa*, 1 (3). ISSN 1794-8061. En: <http://revista.iered.org/v1n3/pdf/llacolla.pdf>
- López Suárez, A. A. (2008). Eficiencia Terminal en la educación superior, la necesidad de un nuevo paradigma. *Revista de la educación superior*, 135-151.
- López Villegas, V. (1995). Una aproximación a la eficiencia terminal en el posgrado de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales. El posgrado en Ciencias Sociales y Humanidades de la UNAM. México: CESU-UNAM.
- Lucci, M. A. (2006). La propuesta de Vygotsky: la psicología sociohistórica. *Revista de Currículum y formación del profesorado*, 10 (2). En: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev102COL2.pdf>

Martínez, M. (1999). El enfoque sociocultural en el estudio del desarrollo y la educación.

Revista electrónica de investigación educativa, 1 (1). En: <http://redie.uabc.mx/vol1no1/contenido-mtzrod.html>

Mora, M. (2002). Teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici. Athenea Digital: Revista de pensamiento e investigación social No. 2. En: <http://atheneadigital.net/article/view/n2-mora/55-pdf-es>

Naranjo Pereira, M. L. (2009). Motivación. Perspectivas teóricas y algunas consideraciones de su importancia en el ámbito educativo. Revista Educación 33 (2) Costa Rica. ISSN: 03797082. En: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44012058010>

Navarro, R., Duarte Cruz, V., & Hernández Mejía, S. (s.f.). La eficiencia terminal en la educación superior privada en México: estudio de caso de la Universidad Cristóbal Colón. Obtenido de Eumed.net: www.eumed.net/rev/rucc/19/

Navarro, R. (2004). Educación a distancia y eficiencia terminal exitosa: El caso de la sede Tejupilco en la Universidad Virtual del Tecnológico de Monterrey. RED. Revista de Educación a Distancia, III (12), 0. En:

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=54701201>

Pola Zambrano, Y. E. & Avendaño Porras, V. C. (2015). La eficiencia terminal en el nivel superior en México, Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo. En <http://www.eumed.net/rev/atlante/2015/10/rendimiento-escolar.html>

Rivas Tovar, L. (2009). Evolución de la teoría de la organización. Universidad & Empresa, 11 (17), 11-32. En: <http://www.redalyc.org/pdf/1872/187214467001.pdf>

Robbins, S. P. & Judge, T. A. (2009). Comportamiento organizacional. Décimo tercera edición. Pearson Educación. México. ISBN: 978-607-442-098-2

Rodríguez Betanzos, A. (2014). Factores que dificultan titularse de una universidad mexicana. Cuadernos de Investigación Educativa, 5 (20), 117-127. En: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=443643895008>

Seltzer, J. C., Repetto, V. (s.d.) Teoría de la Organización. Dirección de Educación de Adultos y Formación Profesional de la Provincia de Buenos Aires. Argentina. En: <http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educaciondeadultos/educacionadistancia/documentosdescarga/documentosmateriales/teoriadelaorganizacion.pdf>

ESTILOS DE LIDERAZGO EN LAS IFADS DEL ESTADO DE DURANGO

Rosa Yadira Saavedra Torres

rosa_yadira_s@hotmail.com

José Bernardo Sánchez Reyes

ca.byced2016@hotmail.com

Resumen

Esta investigación de corte cuantitativo tiene como objetivo identificar los estilos de liderazgo de los directores de las Instituciones Formadoras y Actualizadoras de Docentes en el estado de Durango, desde la percepción de los trabajadores (docentes, administrativos y de servicios generales). Para la recolección de la información, se utilizó el Cuestionario Multifactorial de Liderazgo (MLQ form sx-short de Avolio y Bass, 2004), el instrumento se aplicó a un total de 274 trabajadores, de los 520 que integran el subsistema de homologados, entre los que se incluye personal directivo, docente, administrativo y de servicios generales. En referencia al liderazgo, se puede concluir que en las instituciones formadoras de docentes del estado de Durango la práctica de éste se asocia en una primera instancia al liderazgo transformacional y en menor grado al liderazgo transaccional no siendo necesariamente negativa esta situación; por el contrario, refleja un proceso de transformación en la forma en que se ejerce el liderazgo institucional.

Palabras clave: liderazgo directivo, estilos de liderazgo, percepción.

Abstract

This quantitative research aims to identify the leadership styles of the directors of Teacher Training and Updating Institutions in the state of Durango, from the perception of the workers (teachers, administrative and general services). For the collection of information, the Multifactorial Leadership Questionnaire (MLQ form sx-short of Avolio and Bass, 2004) was used, the instrument was applied to a total of 274 workers, of the 520 that make up the subsystem of approved, between those that include managerial, teaching, administrative and general services personnel. In reference to leadership, it can be concluded that in the teacher training institutions of the state of Durango, the practice of this is associated in the first instance with the transformational leadership and lesser degree with the transactional leadership, this situation not necessarily being negative; On the contrary, it reflects a process of transformation in the way in which institutional leadership is exercised.

Keywords: leadership leadership, leadership styles, perception.

Antecedentes

Para llevar a cabo una exhaustiva revisión de literatura sobre el estado del arte en relación con el liderazgo escolar logramos identificar 40 artículos de investigación enfocados al tema en cuestión, abordados tanto desde el enfoque cuantitativo como cualitativo, de los cuales se han seleccionado 22 trabajos científicos, entre ellos se encuentran artículos científicos, tesis doctorales, reportes parciales y finales de investigación.

Entre las aportaciones seleccionadas se encuentran los trabajos de Álvarez y Torres (2016), Atencio y Arrieta (2005), Ceballos (2016), Cetina, Ortega y Aguilar (2010), Murillo (2006), Omar (2011), Parra (2011), Pedraja, et. al. (2016), Rivera y Cavazos (2015), Tapia, et.al. (2011), Vázquez y Antares (2015) y Villarroel, Gairín y Bustamante (2014).

Identificamos trabajos donde se aborda el liderazgo directivo en correlación con la satisfacción laboral, éstos corresponden a Chiang, Gómez y Salazar (2014), Cuadra y Veloso (2007), López y Gallegos (2014), Maureira (2004), Mino y Zavaleta (2015), Omar (2011), Palmer et.al. (2007) y Salazar y Guzmán (2013).

Ámbito, temporalidad y variables

La literatura revisada proviene tanto del contexto nacional como internacional, entre las producciones se han encontrado 5 trabajos del contexto chileno como son los de Pedraja et.al (2016), Chiang, Gómez y Salazar (2014), López y Gallegos (2014), Tapia et. al. (2011) y Cuadra y Veloso (2007). En estas investigaciones se destaca el estudio del liderazgo y su relación con variables como la de satisfacción laboral con excepción de Tapia et.al (2011) quienes remiten únicamente a la variable liderazgo directivo.

En este mismo contexto latinoamericano se han detectado trabajos realizados en Perú a través de las aportaciones de Mino y Zavaleta (2015), quienes abordan las variables de liderazgo y satisfacción laboral, mientras que Omar (2011) enfoca su estudio en el liderazgo transformador y satisfacción laboral. En Venezuela son notables las contribuciones de Parra (2011) y Atencio y Arrieta (2005), sus estudios se enfocan al liderazgo transformacional, desempeño laboral y toma de

decisiones en educación superior.

Respecto a las investigaciones identificadas en España podemos mencionar a Ceballos (2016) quien aborda los retos y necesidades de los directivos en educación superior; Villarroel, Gairín y Bustamante (2014) retoman las competencias profesionales del director escolar en contextos vulnerables; Palmer et. al. (2007) estudian la influencia de las habilidades comunicativas de la dirección sobre la motivación, la autoeficacia y la satisfacción de sus equipos de trabajo; por su parte, Murillo (2006) describe una dirección escolar para el cambio: del liderazgo transformacional al distribuido y finalmente Maureira (2004) se enfoca en el liderazgo como factor de eficacia escolar.

En el contexto nacional identificamos contribuciones de Cetina, Ortega y Aguilar (2010) en relación a las habilidades directivas desde la percepción de los subordinados, Salazar y Guzmán (2013) abordan el liderazgo directivo y satisfacción laboral de los docentes desde la RIEBMS; Vázquez (2015) aporta un estudio en relación al liderazgo transformacional y cultura organizacional, Rivera y Cavazos (2015) estudian la importancia de la gestión y el liderazgo escolar desde las instituciones de educación tecnológica; Álvarez y Torres (2016) presentan el diagnóstico del liderazgo educativo en las instituciones de educación superior.

Metodología

Una característica general de los estudios revisados es que basan sus investigaciones en la teoría de liderazgo transformacional y transaccional con excepción de Atencio y Arrieta (2005), quienes sustentan su trabajo desde la teoría del comportamiento organizacional y la teoría del capital intelectual, además de Cetina y Aguilar (2010) quienes utilizan la teoría del liderazgo carismático y transformacional; Álvarez, Torres y Velázquez (2016) basan sus estudios en el modelo de liderazgo educativo de Abad, Murillo (2006) además de basar su investigación en el modelo transformacional incorpora el modelo de liderazgo distribuido.

Las investigaciones de tipo cualitativo varían respecto a su metodología, encontramos trabajos de tipo documental (Murillo, 2006;

Villarroel, Gairín y Bustamante, 2014), grupos focales (Ceballos, 2016; Tapia et. al, 2001; Villarroel, Gairín y Bustamante, 2014), entrevistas semiestructuradas (Vázquez, 2015), estudio de casos (Ceballos, 2016), entrevista a profundidad (Rivera y Cavazos, 2015) y cuestionario cerrado (Atencio y Arrieta, 2005)

Las investigaciones analizadas que corresponden al enfoque cuantitativo se caracterizan, en su mayoría, por el uso de cuestionarios para la recolección de datos; se destacan dos tipos de instrumentos, el cuestionario elaborado y validado expofeso para su uso desde este enfoque, como el de Pedraja et.al (2011), López y Gallegos (2014), Álvarez y Torres (2016), Cetina, Ortega y Aguilar (2016) y Parra (2011).

En otras investigaciones revisadas se utilizaron cuestionarios estandarizados para la recolección de datos, se destaca el uso del cuestionario MQL (Cuestionario Multifactor de Liderazgo) (Cuadra y Velosso, 2007; Mino y Zavaleta, 2015; Omar, 2011; Maureira, 2014).

Resultados y aportaciones

El análisis de resultados de investigaciones cualitativas encontradas permite identificar una serie de rasgos acerca de los estilos y tipos de liderazgo de los directivos, entre los que se encuentran el transformacional, transaccional, democrático, laissez faire, autocrático y distribuido.

Autores como Tapia et. Al. (2011) y Vázquez (2015), reconocen que un liderazgo transformacional promueve relaciones de confianza y alta valoración a la diversidad, un alto compromiso con los estudiantes, así como la explicitación de valores con el cumplimiento de los proyectos educativos institucionales. Por su parte, Vázquez (2015), entre sus hallazgos menciona que los líderes transformacionales suelen cambiar la cultura organizacional y establecen interacciones que favorecen el ámbito educativo impactando fuertemente en la cultura escolar. Rivera y Cavazos (2015) en su estudio, identifican un liderazgo democrático bajo las siguientes características: legitimidad, motivación, enfoque en la tarea-persona, trabajo en equipo, toma de decisiones, autonomía, conocimientos y habilidades de los colaboradores para la solución

de problemas, reconocimiento, competitividad para establecer estrategias de aprendizaje, valores, promoción de la cultura y la ética en la organización y gestión humanista. Villarroel y Gairín (2014) identifican cinco dominios como parte del perfil de un líder: liderazgo emprendedor, administración estratégica, gestión de calidad, gestión de la cultura organizacional y gestión de políticas educacionales. Murillo (2006), presenta una propuesta que va de un liderazgo transformacional a un liderazgo distribuido y hace énfasis en las características del segundo tipo. Ceballos (2016) indica la necesidad de que los administradores (líderes) atiendan necesidades relacionadas con capacitación y formación docente, relaciones humanas y en general impulsar proyectos de mejora escolar. Atencio y Arrieta (2005), indican en sus resultados que los líderes muestran dos estilos de liderazgo que van entre el transaccional y transformacional, lo que demuestra que existen escenarios favorables para la transformación institucional.

Con respecto a los trabajos cuantitativos, los resultados en general se estudian a partir de cada una de las variables y la correlación que existe entre ambas; autores como Chiang, Gómez y Salazar (2014), Mino y Ascencio (2015) y Cuadra y Velosso (2007) coinciden en que el liderazgo ejerce una influencia positiva y significativa en relación con la satisfacción de los trabajadores. López y Gallegos (2014) concluyen que las prácticas de liderazgo escolar como: responsabilidad, habilidad y distribución del liderazgo explican una proporción significativa de la eficiencia colectiva y satisfacción laboral de los docentes. Parra (2011) señala una relación negativa entre las funciones del director y la satisfacción laboral cuando se ejerce el liderazgo autocrático debido a la falta de orientación hacia los docentes, ya que los profesores consideran que su trabajo no es reconocido ni son motivados, además manifiestan pocas posibilidades de ser actualizados y que no son tomadas en cuenta sus opiniones. En relación con las habilidades directivas y a los estilos de liderazgo, Cetina, Ortega y Aguilar (2010) y Pedraja et. al. (2016) destacan que el liderazgo positivo influye en la satisfacción de la comunidad educativa. En el estudio de Maureira (2004) se concluye que la satisfacción de los docentes se relaciona

directamente con el liderazgo transformacional de sus directivos, particularmente cuando se sienten escuchados y atendidos. En contraste con estas investigaciones Álvarez y Torres (2016) concluyen que el liderazgo educativo no es practicado en las instituciones. Palmer et.al. (2007) confirma en sus investigaciones, la importancia de tomar en cuenta las habilidades y competencias comunicativas de los directivos y su impacto en la motivación y satisfacción de sus colaboradores; finalmente Tejero y Fernández (2009) muestran que hay una relación positiva entre el liderazgo que ejercen los directivos y su satisfacción laboral.

Planteamiento del problema

La práctica del liderazgo en cualquier nivel educativo representa grandes desafíos para quienes dirigen una organización escolar; por una parte, los directivos se enfrentan a una tarea compleja que demanda conocimientos, habilidades y actitudes para resolver una diversidad de problemas y situaciones imprevistas. Desafortunadamente, cuando el directivo recibe la responsabilidad encomendada se da cuenta que no ha recibido una formación previa para ejercer las funciones y desempeñar un liderazgo con un alto nivel de efectividad y asertividad, en dichas circunstancias es común la práctica de un liderazgo *artesanal*, es decir se va construyendo a partir del ensayo y el error.

En algunos casos la función directiva se ejerce en un escenario desfavorable bajo la influencia de factores entre los que se pueden mencionar resistencias al cambio, falta de interés por participar en los proyectos de mejora institucional que se promueven desde la dirección, generándose así un clima laboral hostil

Ante este panorama, se reconoce que los directores se enfrentan a una realidad compleja en relación a la práctica del liderazgo, ya que al interior de las organizaciones se tiene una cultura escolar y una historia propia que determina un clima organizacional específico.

Tomando como antecedente lo anterior, la pregunta de investigación que se ha formulado es la siguiente: Desde la percepción de los trabajadores, ¿cuáles son los estilos de liderazgo que ejercen los directores de las IFADs del estado de Durango?

El objetivo general de la investigación es: identificar los estilos de liderazgo que caracterizan la práctica de los directores de las IFADs en el Estado de Durango.

De manera particular se pretende: describir las diferencias que existen entre las percepciones de los trabajadores respecto al liderazgo que ejercen los directores de las IFADs.

Marco teórico

Las investigaciones acerca del liderazgo surgen desde las primeras décadas del siglo pasado, los primeros estudios se identifican principalmente en el ámbito empresarial. Posteriormente, con el movimiento de escuelas eficaces en la década de los setentas, el estudio del liderazgo educativo viene a posicionarse de manera notable. Algunas investigaciones en torno al liderazgo provienen del ámbito anglosajón, sin embargo, en los últimos años países como Chile, España, Perú, Venezuela y México han puesto la mirada acerca de las prácticas del liderazgo en las organizaciones escolares.

Respecto a este constructo Peña (1990,10), señala que "el líder es un intelectual que posee una visión crítica, habilidad, y conocimientos necesarios para crear espacios abiertos a la participación y al cambio".

Según el Diccionario de la Real Academia (2008), el término liderazgo nos remite a la palabra "liderato" que significa condición de líder, por lo que es necesario ir a la palabra líder, misma de la que se indica que proviene del inglés "leader", guía y que se define como la persona a la que un grupo sigue reconociéndola como jefe u orientador. Pariente (2010), señala que el liderazgo es un fenómeno que involucra por lo menos cinco variables esenciales: (a) proceso interpersonal de influencia, (b) relación entre una persona (líder) y un grupo de (seguidores), (c) entorno cultural relativamente delimitado; d) situación particular, y (e) logro de un propósito común como criterio para la efectividad del proceso.

Robbins, (como se citó en Cuadra & Veloso, 2007) define el liderazgo como la capacidad de influir en un grupo para que consiga sus metas.

El tema del liderazgo es diverso y se ha abordado desde diferentes teorías, definiciones,

modelos y formas de evaluación. Algunos investigadores coinciden en afirmar que dada su complejidad nunca será posible alcanzar una definición única del mismo (Antonakis, Cianciolo & Stenberg, citados en Castro y Lupano, 2005, 107); sin embargo, señalan, que se pueden encontrar algunas características comunes entre ellas; de manera general, el liderazgo puede ser definido como un proceso natural de influencia entre una persona y sus seguidores, este proceso de influencia puede ser explicado a partir de determinadas características y conductas del líder, por las percepciones que de él tienen sus seguidores así como por el contexto en el que ocurre dicho proceso.

El liderazgo ha sido estudiado desde diferentes perspectivas, como el de la teoría de los rasgos, el enfoque conductual, el situacional y el transformacional. Para efectos de este trabajo se describirá este último desarrollado por Bernard M. Bass.

Bass centra sus ideas sobre el liderazgo transformacional a partir de las ideas de House y Burns (citados en Castro & Lupano, 2005); el primero elaboró una propuesta de liderazgo de tipo carismático para determinar los rasgos y conductas que diferenciaban a los líderes del resto de las personas entre los que se encuentran: tener convicciones sólidas, autoconfianza y presentar un fuerte anhelo de poder. Por otro lado, las conductas relacionadas con este tipo de líderes tienen que ver con el buen manejo de las impresiones para mantener la confianza de los seguidores, la definición de metas ideológicas para consolidar el compromiso de los demás y mostrar confianza en las habilidades de los colaboradores a fin de consolidar la autoconfianza.

Por su parte Burns (como se citó en Castro y Lupano, 2005) formuló una teoría acerca del liderazgo transformacional, en ésta se entiende al liderazgo como un proceso en el que los líderes influyen sobre sus seguidores y a la vez modifican sus conductas si reciben apoyo o resistencia por parte de sus adeptos. Estableció además una diferenciación entre el liderazgo transformacional y el transaccional. En este último, los seguidores son motivados por sus intereses personales en lugar de ser influidos por sus líderes para trascender a sus propias necesidades en la búsqueda del

beneficio de la organización, típico del liderazgo transformacional.

El liderazgo de tipo transaccional se presenta cuando los líderes premian o sancionan al verificar si el rendimiento de los seguidores es acorde o no a lo esperado. Se encuentra conformado por dos subdimensiones o factores:

- Recompensa contingente: se remite a una interacción entre el líder y los seguidores guiada por intercambios recíprocos. El líder identifica las necesidades de los seguidores y realiza una transacción entre las necesidades del grupo y las de cada persona. Recompensa o sanciona en función del cumplimiento de los objetivos.
- Manejo por excepción: el líder interviene únicamente cuando hay que hacer correcciones o cambios en las conductas de sus seguidores. En general las intervenciones son negativas y de crítica para que los objetivos no se desvíen de su curso.

Bass et al., (como se citaron en Castro & Lupano, 2005) construyeron la teoría del liderazgo transformacional con base en los planteamientos anteriores y consideran que este tipo de liderazgo resulta un recurso efectivo en diferentes ámbitos.

En esta teoría se destaca que los líderes con características transformacionales provocan cambios en sus seguidores a partir de concientizarlos acerca de la importancia y el valor que revisten los resultados obtenidos tras realizar las tareas asignadas. Además, el líder invita a los seguidores a trascender sus intereses personales en virtud de los objetivos de la organización. Esto genera confianza y respeto por parte de los adeptos y son motivados a lograr más de aquello que originalmente se espera. Es por estas características que se le suele considerar más amplio y efectivo que el tipo transaccional, aunque reconoce el autor que ambos estilos de liderazgo no son excluyentes y que pueden ser empleados conjuntamente de acuerdo con diferentes situaciones.

Los componentes o factores del liderazgo transformacional son:

- Carisma: El comportamiento de los líderes es tomado como modelo por sus seguidores, son admirados y

respetados y se confía en ellos. Demuestran altos niveles de conductas éticas y morales.

- **Inspiración/Motivación:** Los líderes motivan e inspiran a sus seguidores, fomentan el espíritu de grupo y generan expectativas de futuro; promueven el trabajo en equipo, siendo reconocidos como ejemplo a seguir
- **Estimulación intelectual:** los líderes estimulan a sus seguidores a tener ideas innovadoras y creativas a partir de la generación de nuevos interrogantes y la formulación de viejos problemas en nuevos términos, no se critican los errores individuales ni las ideas que difieran con las del líder. Los empuja a para que piensen acerca de los problemas y desarrollen habilidades que promuevan la reflexión, creación y la búsqueda de soluciones ante situaciones de conflicto organizacional.
- **Consideración individualizada:** Bass y Avolio (citados en Bracho y García 2013) indican que en esta dimensión considera el cuidado, la empatía, la competencia para proveer retos y oportunidades para todos. Los líderes se consideran como facilitadores y prestan atención especial a las necesidades individuales de desarrollo personal de cada uno de los seguidores; las diferencias particulares son reconocidas; el seguimiento es personalizado, pero no es visto como un control, los líderes cumplen una función orientadora.

Por último, el liderazgo transformacional se diferencia del llamado *laissez faire* caracterizado por la ausencia de liderazgo y toma de decisiones, las acciones son demoradas y las responsabilidades del líder son ignoradas.

Para Bass, el liderazgo transformacional permite a los seguidores afrontar de manera exitosa situaciones conflictivas o de estrés brindando seguridad y tolerancia ante la incertidumbre. Este estilo es útil en situaciones de cambio, en cambio el liderazgo transaccional

está orientado a contextos más estables.

Diseño metodológico

a) Características del estudio

De acuerdo con Briones (1996) la investigación cuantitativa está basada en el paradigma explicativo que usa la información cuantificable para describir o tratar de explicar los fenómenos que estudia en un determinado nivel de estructuración lógica.

Sautú (2003) señala que la metodología cuantitativa reconoce que la naturaleza de la realidad observada es objetiva y que entre ésta y el investigador hay una distancia que es condición necesaria para alcanzar un conocimiento objetivo. En las investigaciones diseñadas bajo este enfoque se usó de la deducción en el diseño y la inducción en el análisis.

Hernández Sampieri (2014) por su parte, señala que el enfoque cuantitativo tiene como característica refleja la necesidad de medir la magnitud d un fenómeno o problema de investigación, es secuencial y probatorio, presenta un orden riguroso, se establecen hipótesis y se determinan variables a través de métodos estadísticos, lo que permite extraer conclusiones con relación a la o las hipótesis planteadas.

Este estudio se caracteriza por ser descriptivo, ya que de acuerdo con Hernández Sampieri (2014) y Tamayo (1999), las investigaciones de este tipo buscan especificar las propiedades, las características y situaciones o acontecimientos de un fenómeno, grupo, persona o comunidades que se someten a un análisis; no se trata de comprobar explicaciones ni probar hipótesis ni hacer predicciones. En este caso, nuestro objeto de estudio se centra en conocer los estilos de liderazgo que ejercen los directores de las instituciones formadoras y actualizadoras de docentes.

A través de este estudio se pretende recoger información de manera independiente sobre los estilos de liderazgo y su relación entre las variables.

Briones (1996) indica que las investigaciones no experimentales son aquellas en las que el investigador no tiene el control sobre la variable independiente

Como se mencionó anteriormente, el estudio es de descriptivo de tipo transversal debido al tiempo durante el cual se aplicaron los instrumentos a una misma población laboral en una emisión.

b) Población

La población donde se estudia el fenómeno del Tabla 1

Muestra la distribución de personal por institución

Institución	Docentes	Personal de apoyo	Total
1	76	100	176
2	31	13	44
3	30	22	52
4	57	73	130
5	73	45	118

A partir de la población total $N=520$, la muestra se determinó con un margen de error de Tabla 2

Distribución sistemática de la muestra

Institución	Personal	Muestra	Total, de cuestionarios aplicados
1	176	75	111
2	44	19	25
3	52	22	30
4	130	53	72
5	118	51	53

La muestra se considera no probabilística debido a que la elección de los elementos, como menciona Hernández Sampieri (2014), no dependieron de la probabilidad sino de las causas relacionadas con las características de la investigación y los objetivos de la misma; en este caso el interés de los investigadores se centró en identificar el estilo de liderazgo ejercido por los directores desde la percepción de los trabajadores por lo que no se consideró necesario recurrir al muestreo al azar y se optó por aplicar el instrumento al mayor de número de trabajadores docentes y de apoyo por institución. En general, en todas las instituciones se rebasó la muestra sugerida por muestreo estadístico.

Método de recopilación de datos

Para la recuperación de datos se recurrió a la encuesta por ser una manera cuyo propósito principal es recoger información sobre las variables y no sobre los individuos. Este método nos permite obtener ideas, sentimientos, creencias y

liderazgo educativo está integrada por 520 trabajadores de cinco instituciones formadoras y actualizadoras de docentes de sostenimiento público en la entidad. El cuestionario sobre estilos de liderazgo se aplicó a 291 trabajadores lo que corresponde al 56% del total del personal que labora en dichas escuelas.

5% y nivel de confianza de 95%, $n=222$ y $f=0.4269$

datos sociodemográficos de una muestra de la población o de la población total.

Las encuestas se pueden llevar a cabo mediante cuestionarios o entrevistas, ya que ambos comparten varias características ya que ambos consisten en preguntar directamente a las personas para obtener la información. La información de esta investigación se recopiló a través de un cuestionario autoadministrable. De acuerdo con Murillo (2003, citado por Rosario Arroyo, 2012), el cuestionario es un instrumento de recogida de datos que consiste en la obtención de respuestas directamente de los sujetos estudiados a partir de la formulación de una serie de preguntas escritas. Un cuestionario administrado es aquel en el que un participante es quien lo completa y no necesita intermediarios (Hernández Sampieri, 2014). Para Gall y Bork (2003, citado por Rosario Arroyo, 2012) se recomienda el uso del cuestionario porque es considerado un medio altamente estructurado y estandarizado. Entre las ventajas de un cuestionario de este tipo se pueden mencionar la simultaneidad de

aplicarlo a varias personas y permite mayor libertad en las respuestas, ya que es posible mantener el anonimato. Además, este tipo de instrumento presenta menor riesgo de distorsiones y no afecta la influencia del investigador (Hernández Sampieri, 2014).

Descripción del instrumento de recopilación de datos

Derivado de la búsqueda de investigaciones sobre estilos de liderazgo se optó por utilizar el cuestionario Multifactor Leadership Questionnaire 5x MLQ Form 5x- Short, de Avolio y Bass y que en su versión más reciente ha sido utilizado para medir los estilos de liderazgo transformacional, transaccional y laissez faire.

El instrumento MLQ está basado en una escala de tipo Likert de 5 puntos la cual consiste en un conjunto de ítems que se presentan en

forma de afirmaciones o juicios frente a los cuales se les solicita a los participantes su respuesta, dicho instrumento ha recibido varias revisiones hasta producir la versión usada en esta investigación.

La versión actual del cuestionario contiene 45 afirmaciones que identifican el estilo de liderazgo y la efectividad de comportamiento del participante, demostrando el fuerte vínculo que existe entre el éxito personal y el organizacional (Rosario Arroyo, 2012; Vega y Zavala, 2004) Este instrumento incluye nueve factores de liderazgo entre los que se encuentran: la influencia idealizada (atributo), influencia idealizada (conducta), motivación inspiracional, el estímulo intelectual, la consideración individual, el reconocimiento contingente, la administración activa por excepción, la administración pasiva y laissez faire, en la siguiente tabla se describe su organización

Tabla 3
Organización del cuestionario MLQ 5X

Tipo de liderazgo	Factores	Ítems
Liderazgo transformacional	Influencia idealizada IA	10, 18, 21, 25
	Influencia idealizada conductual IC	6, 14, 23, 34
	Motivación inspiracional MI	9, 36, 13, 26
	Estimulación intelectual EI	2, 8, 32, 30
	Consideración individualizada CI	19, 31, 15, 29
Liderazgo transaccional	Recompensa contingente RC	16, 1, 11, 35
	Dirección por excepción activa DPEA	4, 22, 24, 27
	Dirección por excepción pasiva DPEP	3, 12, 17, 20
Laissez faire Variables extra	Laissez faire LF	5, 7, 28, 33
	Esfuerzo extra	39, 42, 44
	Efectividad	37, 40, 43, 45
	Satisfacción	38, 41

Fuente: diseño propio a partir de la caracterización que hacen Bass y Avolio (Rosario Arroyo, 2012)

Confiabilidad del instrumento

La confiabilidad se refiere al grado en que la aplicación repetida al mismo individuo u objeto produce resultados iguales; La validez se refiere al grado en que un instrumento mide realmente la variable que pretende medir.

Existen diferentes procedimientos para estimar la confiabilidad de los instrumentos, uno de los más usados es el Alpha de Cronbach, definido por su autor como la inter-correlación promedio de un universo de reactivos o de todas

las posibles partes en las que se puede dividir el instrumento. (Hernández Sampieri, 2014)

En anteriores aplicaciones y al ser ya un instrumento estandarizado, sus autores, Bass y Avolio (como se citaron en Rosario Arroyo, 2012) han reportado una confiabilidad interna entre el 0.69 hasta 0.85 en el MLQ 5X, estableciendo así una validez de constructo y contenido.

La aplicación de este cuestionario en distintas investigaciones ha estimado la confiabilidad con resultados similares y significativos, en el trabajo de Cuadra y Veloso

(2007) $\alpha=0.940$; Mino y Ascencio (2015) $\alpha=0.927$; Maureira (2004) $\alpha=0.980$; Vega y Zavala (2004) $\alpha=0.97$

Para efectos del presente trabajo el índice de alfa de Cronbach es de 0.916

Resultados

El procesamiento de datos se realizó con ayuda

del paquete SSPS versión 20, y por la cantidad de personal encuestado (ver tabla 2) y para ubicar el tipo de liderazgo en particular que se identifica para cada uno de los directivos de las cinco escuelas formadoras de docentes donde se aplicó el cuestionario MLQ 5X, se presentan en las siguientes las medias por factores (ver tabla 3) así como la media general que define, en cada caso, el tipo de liderazgo que se practica en cada institución.

Tabla 3
Resultados Liderazgo transformacional

Institución	Medias por factor					Media general por factor (\bar{x})
	II(A)	II C	MI	EI	CI	
1	3.730	3.812	4.113	3.574	3.652	3.776
2	3.615	3.566	3.913	3.559	3.559	3.642
3	3.231	3.292	3.561	3.392	3.075	3.310
4	3.325	3.742	3.833	3.358	3.450	3.542
5	3.135	3.073	3.844	3.177	3.385	3.323

Nota: Las medias más altas por factor se muestran en color azul y las más bajas en color naranja

Tabla 4
Resultados Liderazgo transaccional

Institución	Medias por factor			Media general por factor (\bar{x})
	RC	DPEA	DPEP	
1	3.654	3.440	2.786	3.293
2	3.573	3.538	2.660	3.257
3	3.142	3.316	3.042	3.167
4	3.317	3.567	2.942	3.275
5	3.421	3.465	2.857	3.248

Nota: Las medias más altas por factor se muestran en color azul y las más bajas en color naranja

Tabla 5
Resultados Laissez-Faire

Institución	Media general por factor (\bar{x})
1	2.900
2	2.899
3	2.882
4	2.925
5	2.635

En los cinco casos se ha detectado que los promedios generales más altos pertenecen al estilo de liderazgo transformacional y que el factor

más valorado por los encuestados es la motivación inspiracional (MI).

En general, de acuerdo con Avolio y Bass

(citados en Rosario Arroyo, 2012 y Vega y Zavala, 2004), la motivación inspiracional se relaciona con conductas asociadas a: los líderes plantean altas metas a lograr, expresan confianza para lograr las metas propuestas, continuamente dan ánimos a sus colaboradores, además expresan una poderosa visión de futuro y muestran determinación en el logro de las metas.

Por otro lado, la tabla refleja el factor del liderazgo transformacional en que se obtuvieron las medias más bajas, lo que indica las conductas menos valoradas por los encuestados.

En el caso del líder de la escuela 1, el factor menos valorado corresponde a estimulación intelectual (EI), caracterizado por las siguientes formas de actuación: enfatiza en la importancia de cuestionar las propias acciones, cuestiona la forma tradicional de hacer las cosas, sugiere nuevos puntos de vista sobre cómo hacer cualquier trabajo, hace ver los problemas desde diferentes ángulos, entre otros.

En el caso de los líderes de las escuelas 2 y 5, el factor influencia idealizada conductual (CII) resultó el de menor promedio, bajo la siguiente caracterización: muestra estar plenamente convencido sobre sus ideas, valores y creencias, adopta una posición definida frente a las dificultades y destaca la importancia de unir esfuerzos para lograr una misma meta.

El líder de la institución 3 resultó con menor valoración en el factor consideración individualizada (CI), cuyas características de actuación se relacionan con: atención personalizada a los miembros que parecen poco estimulados y decaídos, promueve el autodesarrollo y el trato a las personas como individuos más que como miembros de un grupo, entre otros.

Finalmente, el líder de la institución 4, obtuvo una valoración menor en el factor influencia idealizada atribuida (IIA), caracterizado por conductas como: proporciona seguridad para vencer los obstáculos, demuestra sentido de poder y confianza en sí mismo y hace cosas que van más allá de sus intereses por el bien del grupo.

Un aspecto que sobresale en el análisis de la información tiene que ver con la valoración promedio que se relaciona con el liderazgo transaccional donde se puede observar que no existe una diferencia significativa en comparación

con los resultados globales del liderazgo transformacional; en las medias se identifica que el factor recompensa contingente (RC) es valorado con alto promedio en el caso de los líderes de las escuelas 1 y 2, entre ellas se encuentran: señalan qué hacer para que el esfuerzo de los subordinados sea premiado, aclara qué es lo que se puede esperar si se logran cumplir las tareas propuestas y asigna tareas para garantizar éxito del proyecto a realizar.

En el resto de los líderes institucional resultó con valoración positiva el factor denominado dirección por la excepción activa (DPEA) los directivos 3, 4 y 5 son altamente valorados en los siguientes rasgos: controla la participación de los miembros del grupo, promueve el cumplimiento de normas para evitar errores y dirige la atención hacia las fallas en el alcance de las altas metas a lograr.

El factor dirección por excepción pasiva (DPEP) resultó con menor valoración por parte de todos los encuestados, lo que identifica las siguientes características principalmente en los rasgos: actúa sólo después de que no se han obtenido los resultados esperados, trata de hacer mejoras después de que el trabajo ha alcanzado los criterios mínimos e indica cuando se cometen errores y no cuando se hacen bien las cosas.

En la valoración general de la prueba, el tipo de liderazgo laissez-faire (LF) se presenta con bajas puntuaciones globales por lo que no es significativa su mención.

Conclusión

En referencia al liderazgo, se puede concluir que en las instituciones formadoras de docentes del estado de Durango la práctica de éste se asocia en una primera instancia al liderazgo transformacional y menor grado al liderazgo transaccional sin observarse una diferencia significativa entre uno y otro.

El comportamiento de los líderes de las IFADs se sustenta en una práctica que busca innovar mediante el impulso a los subordinados hacia la búsqueda de oportunidades para lograr el bien común en beneficio de la organización y al mismo tiempo en una práctica que destaca más la atención a las necesidades individuales y a la corrección o cambios en las conductas de sus

seguidores, no siendo necesariamente negativa por el contrario esta situación refleja un proceso de transformación en la forma en que se ejerce el liderazgo.

El estilo de liderazgo se asocia también a diversos factores entre ellos las condiciones institucionales y el clima laboral que prevalece en cada institución, por lo que habrá que tomarse en cuenta para otros posibles estudios.

Referencias

- Álvarez Botello, J., & Torres Velázquez, A., & Chaparro Salinas, E. (2016). Diagnóstico del liderazgo educativo en las Instituciones de Educación Superior del Valle de Toluca. *Revista de Investigación Educativa*, 34 (1), 51-68. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283343416003>
- Atencio de Pérez, L., & Arrieta de Meza, B. (2005). El liderazgo y la toma de decisiones en las organizaciones de educación superior. *Omnia*, 11 (1), 0. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=73711103>
- Bernal Torres, C.A. (2010). *Metodología de la investigación administración, economía, humanidades y ciencias sociales*. 3ª. Ed., Colombia: Prentice Hall.
- Bracho Parra, O., & García Guillany, J. (2013). Algunas consideraciones teóricas sobre el liderazgo transformacional. *Telos*, 15 (2), 165-177. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99328423003>
- Briones, G. (1996). *Metodología de la investigación cuantitativa*. Bogotá: ICEFES
- Ceballos Mijangos, A. E. (2016). *Retos y Necesidades de Coordinadores de Programas Educativos de Educación*. (Tesis Doctoral, Universidad de Granada). Recuperado de <http://hdl.handle.net/10481/41556>
- Cetina, T., & Ortega, I., & Aguilar, C. (2010). Habilidades directivas desde la percepción de los subordinados: un enfoque relacional para el estudio del liderazgo. *Psicoperspectivas*, 9 (1), 124-137. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=171014431007>
- Chiang Vega, M., & Gómez Fuentealba, N., & Salazar Botello, C. (2014). Satisfacción laboral y estilos de liderazgo en instituciones públicas y privadas de educación en Chile. *Cuadernos de Administración*, 30 (52), 65-74. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=225033236007>
- Cuadra Peralta, A., & Veloso Besio, C. (2007). Liderazgo, clima y satisfacción laboral en las organizaciones. *Universum. Revista de Humanidades y Ciencias Sociales*, 2 (22), 43-58. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65027764004>
- Faces Gutiérrez, M. V. & Herrera Sánchez S.C. (2017). La gestión directiva y su incidencia en la satisfacción Laboral Management directive and its impact on job satisfaction. *Revista Electrónica sobre Tecnología, Educación y Sociedad*, 4(7). Recuperado de <http://www.ctes.org.mx/index.php/ctes/article/view/671/782>
- Ganga Contreras, F., & Navarrete Andrade, E. (2014). Aportaciones teóricas significativas sobre el liderazgo carismático y transformacional. *Revista Venezolana de Gerencia*, 19 (67), 456-476. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29031856009>
- Hernández Sampieri, R. & Fernández Collado, C. & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación*. 6ª. Ed., México: Mc. Graw Hill.
- Leitwood, K. (2009). *¿Cómo Liderar nuestras escuelas? Aportes para la investigación. [Versión de área de educación Fundación Chile]*. Recuperado de https://fch.cl/wp-content/uploads/2012/08/Libro_Liethwood.pdf
- López A., P., & Gallegos A., V. (2014). Prácticas de liderazgo y el rol mediador de la eficacia colectiva en la satisfacción laboral de los docentes. *Estudios Pedagógicos*, XL (1), 163-178. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173531772010>

- Lupano Perugini, M.L. & Castro Solano A. (2005). Estudios sobre el liderazgo. Teorías y evaluación. *Repositorio Dspace Universidad de Palermo*. Recuperado de <http://dspace.palermo.edu/dspace/handle/10226/415>
- Maureira, O. (2004). El liderazgo factor de eficacia escolar, hacia un modelo causal. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2 (1), 0. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55120108>
- Mino Ascencio, M.I. & Zavaleta León V. J. (2015). Liderazgo y satisfacción laboral en la facultad de ciencias contables, financieras y administrativas, universidad católica los ángeles, Chimbote Leadership and job satisfaction at the faculty of accounting, financial and administrative sciences, universidad católica los ángeles, Chimbote. *In Crescendo. Institucional*. 6(1): 63-79. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5127580.pdf>
- Murillo Torrecilla, F. (2006). Una Dirección Escolar para el Cambio: del Liderazgo Transformacional al Liderazgo Distribuido. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4 (4e), 11-24.
- Omar, A. (2011). Liderazgo transformador y satisfacción laboral: el rol de la confianza en el supervisor. *Liberabit. Revista de Psicología*, 17 (2), 129-137. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68622584003>
- Parra Rivas, R. (2011). – Liderazgo Transformacional del Director y Desempeño Laboral de los Docentes / Leadership Transformational of the Director and labor performance of the Educational Ones. *Revista Científica Digital del Centro de Investigación y Estudios Gerenciales (Barquisimeto - Venezuela)*, 2 (2) 54-72 Recuperado de [http://www.grupocieg.org/archivos_revista/2-2-5%20\(54-72\)%20Parra%20Rosibel%20rcieg%20noviembre%2011_articulo_id70.pdf](http://www.grupocieg.org/archivos_revista/2-2-5%20(54-72)%20Parra%20Rosibel%20rcieg%20noviembre%2011_articulo_id70.pdf)
- Pedraja-Rejas, L., & Rodríguez-Ponce, E., & Araneda-Guirrman, C., & Rodríguez-Mardones, P. (2016). La relación entre el estilo de liderazgo del director y la satisfacción de los estudiantes: evidencia desde Chile. *Revista de Pedagogía*, 37 (100), 269-287. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65949681014>
- Ramis Palmer, M., & Manassero Mas, M., & Ferrer Pérez, V., & García-Buades, E. (2007). ¡No es fácil ser un buen jefe/a! Influencia de las habilidades comunicativas de la dirección sobre la motivación, la autoeficacia y la satisfacción de sus equipos de trabajo. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 23 (2), 161-181. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=231317597001>
- Rivera Badillo, J., & Cavazos Arroyo, J. (2015). La importancia de la gestión y el liderazgo escolar en las instituciones de Educación Media Superior Tecnológica (CETIS y CBTIS) del estado de Tlaxcala. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 6(11) Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=498150319021>
- Rosario Arroyo, L. A. (2012). *Estilos de liderazgo de los maestros y maestras de salud escolar del nivel secundario en la implantación del programa de educación en salud escolar en Puerto Rico*. (Tesis doctoral). Disponible en la base de datos Eric (ED548314)
- Salazar Guerra, M. G., & Guzmán Arredondo, A. (2011), Liderazgo directivo y satisfacción laboral de docentes en la reforma integral de la educación media superior en memoria electrónica del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa, D.F., México.
- Sautú, R. (2003). *Todo es teoría Objetivos y métodos de investigación*. Argentina: Ed. Lumiere.
- Tapia-Gutiérrez, C., & Becerra-Peña, S., & Mansilla-Sepúlveda, J., & Saavedra-Muñoz, J. (2011). Liderazgo de los directivos docentes en contextos vulnerables. *Educación y Educadores*, 14 (2), 389-409. Recuperado de

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83421404010>

Tamayo y Tamayo, M. (1999). *Serie aprender a investigar*. 3ª. Ed. Bogotá: ICFES

Tejero-González, C., & Fernández-Díaz, M. (2009). Medición de la satisfacción laboral en la dirección escolar. *Relieve. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 15 (2) Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=91612906002>

Vázquez Alatorre, A. G.(2013), Interacciones entre el liderazgo transformacional y la cultura organizacional ante el cambio educativo en memoria electrónica del XII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Guanajuato, México.

Vázquez Alatorre, A. (2013). Interdependencia entre el liderazgo transformacional, la cultura organizacional y el cambio educativo: Una reflexión. *Reice. Revista*

Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 11 (1) Recuperado de

http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol11num1/art5_htm.html

Vega Villa, C. & Zavala Villalón, G. (2004). *Adaptación del Cuestionario Multifactorial de Liderazgo (MLQ forma 5x corta de B. Bass y B. Avolio) al contexto organizacional chileno*. (Tesis de licentatura, Universidad de Chile). Recuperado de http://repositorio.uchile.cl/tesis/uchile/2004/vega_c/sources/vega_c.pdf

Villarroel Montaner, D., & Gairín Sallán, J., & Bustamante, G. (2014). Competencias profesionales del director escolar en centros situados en contextos vulnerables. *Educere*, 18 (60), 303-311. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35631743014>

Anexo

El presente instrumento se ha adaptado del Cuestionario Multifactorial de Liderazgo (MULTIFACTORIAL LEADERSHIP QUESTIONNAIRE - MLQ FORM SX-SHORT de AVOLIO Y BASS, 2004) con el propósito de estimar los estilos de liderazgo que practican los directores de las IFAD's del estado de Durango.

La información obtenida forma parte de la investigación a cargo de la Coordinación de Instituciones Formadoras y Actualizadoras de Docentes denominada *ESTILOS DE LIDERAZGO Y SATISFACCIÓN LABORAL DE LOS TRABAJADORES DE LAS IFAD's DEL ESTADO DE DURANGO* y su tratamiento será estrictamente confidencial.

Responsables de la investigación: Mtra. Rosa Yadira Saavedra Torres y Dr. José Bernardo Sánchez Reyes

Fecha de aplicación: _____ de 2017

CUESTIONARIO PARA EL (LA) DIRECTOR (A)

Datos demográficos

Nombre:	Edad _____ años	Género: M () F ()
Institución que dirige: ByCENED ____ CAM ____ ENCAC ____ ENRJGA ____ IESEN ____	Antigüedad en el sistema: _____ años Antigüedad en el subsistema: _____ años	
Último Grado Académico: Licenciatura Especialidad Maestría Doctorado		

Instrucciones: Señale con una X el número que describa el ítem de acuerdo con la siguiente escala:

	0 Definitivamente no	1 De vez en cuando	2 Algunas veces	3 A menudo	4 Frecuentemente o casi siempre
1.					
2.					
3.					
4.					
5.					
6.					
7.					
8.					
9.					
10.					
11.					
12.					
13.					
14.					
15.					
16.					
17.					
18.					
19.					
20.					
21.					
22.					
23.					
24.					
25.					
26.					
27.					
28.					
29.					
30.					

0	1	2	3	4				
Definitivamente no	De vez en cuando	Algunas veces	A menudo	Frecuentemente o casi siempre				
31.	Ayudo a otros a desarrollar sus fortalezas			0	1	2	3	4
32.	Sugiero nuevas formas de ver cómo completar las tareas			0	1	2	3	4
33.	Me retraso en responder a preguntas urgentes			0	1	2	3	4
34.	Enfatizo la importancia de tener un sentido colectivo de misión			0	1	2	3	4
35.	Expreso satisfacción cuando los demás logran las expectativas			0	1	2	3	4
36.	Expreso confianza en que las metas serán logradas			0	1	2	3	4
37.	Soy efectivo en satisfacer las necesidades de los demás relacionadas con el trabajo			0	1	2	3	4
38.	Utilizo métodos de liderazgo satisfactorio			0	1	2	3	4
39.	Hago que los demás hagan más de lo que se espera que realicen			0	1	2	3	4
40.	Soy efectivo en representar a otros ante la autoridad máxima			0	1	2	3	4
41.	Trabajo con los demás de manera satisfactoria			0	1	2	3	4
42.	Promuevo en otros el deseo de tener éxito			0	1	2	3	4
43.	Soy efectivo en lograr los requerimientos organizacionales			0	1	2	3	4
44.	Motivo el interés de las personas por trabajar con más ahínco			0	1	2	3	4
45.	Lidero un grupo que es efectivo			0	1	2	3	4

Gracias por su colaboración.

MEDICIÓN DE LA RESPONSABILIDAD SOCIAL DE LAS ORGANIZACIONES CON BASE A LAS DIMENSIONES DE LA ISO 26000

María Leticia Moreno Elizalde

letymoreno_e@msn.com

Universidad Juárez del Estado de
Durango

Resumen

Esta investigación plantea como objetivo fundamental la construcción y validación de un instrumento que permita medir la percepción de los stakeholders de una organización pública, privada, y educativa sobre la responsabilidad social desde la Norma ISO 26000; con el propósito de comprobar la utilidad y confiabilidad del instrumento para ser usado en el proyecto de investigación denominado Gestión de la Responsabilidad Social de las Organizaciones en la División de Estudios de Posgrado de la Facultad de Economía, Contaduría y Administración de la UJED. Para llevar a cabo el diseño del instrumento se realizó una revisión de literatura completa desde el sustento epistemológico de los asuntos, principios y materias fundamentales de la Norma ISO 26000 para luego operacionalizar esta variable de responsabilidad social conforme a la Norma y se establecieron 65 ítems en relación con 7 dimensiones. Posteriormente se realizó una prueba piloto y se procesaron los datos en el SPSS versión 23; se obtuvo una confiabilidad de .939 en Alfa de Cronbach, mismo que nos permite valorar al instrumento como confiable, con una validez alta, que puede ser utilizado para desarrollar diagnósticos sobre la responsabilidad social en una organización, desde la percepción de los stakeholders. La prueba de esfericidad de Bartlett fue significativa en .000, y el test KMO de adecuación de la muestra alcanzó un valor .915. Así mismo, se realizó una matriz correlacional de las dimensiones creadas para este instrumento.

Palabras clave: responsabilidad social, organizaciones, confiabilidad, instrumento, dimensiones.

Abstract

This research aims the construction and validation of an instrument, as a fundamental objective, to measure the perception of the stakeholders of a public, private, and educational organization on social responsibility from the ISO 26000 Standard; with the purpose of verifying the usefulness and reliability of the instrument to be used in the research project called Management of Social Responsibility of Organizations in the Postgraduate Studies Division of the Faculty of Economics, Accounting and Administration of the Juárez University of the State of Durango. To carry out the design of the instrument, a complete literature review was carried out from the epistemological support of the issues, principles and fundamental matters of the ISO 26000 Standard, to then operationalize this variable of social responsibility according to the Standard and 65 items were established in relation to 7 dimensions. Then, a pilot test was carried out and the data was processed in the SPSS version 23; a reliability of .939 was obtained in Cronbach's Alpha, which allows us to value the instrument as reliable, with high validity, which can be used to develop diagnoses on social responsibility in an organization, from the perception of the stakeholders. The Bartlett sphericity test was significant in .000, and the KMO test, of adequacy of the sample, reached a value of .915. Also, a correlation matrix of the dimensions created for this instrument was made.

Key words: social responsibility, organizations, reliability, instrument, dimensions.

Introducción

En las últimas décadas ha tomado cada vez mayor relevancia en las organizaciones el término de *responsabilidad social* como una dimensión ética que toda organización o institución debería promover en su actividad diaria. Las instituciones públicas, el mundo de los negocios y organizaciones de la sociedad civil coinciden en afirmar que la responsabilidad social es un elemento esencial de las políticas sociales presentes y futuras, en todos los continentes y sectores.

Vallaey (2007), subraya que las universidades no pueden quedarse alejadas de la reflexión sobre responsabilidad social, no sólo porque ellas también son organizaciones, sino, porque, además, les toca formar a los futuros profesionales que laborarán en las empresas, a los futuros ciudadanos que tendrán que promover democráticamente los derechos humanos, y a los futuros funcionarios que tendrán a su cargo el bien común en nuestro mundo globalizado. De acuerdo con Vallaey et al. (2009), la RSU se define en función de los impactos generados en virtud del quehacer universitario, identificando cuatro posibles tipos de impactos universitarios: impactos organizacionales, impactos educativos, impactos cognitivos e impactos sociales.

Según, la ISO 26000 (2010), una organización debería revelar de forma clara, precisa y completa y en un grado razonable y suficiente la información sobre las políticas, decisiones y actividades de las que es responsable, incluyendo sus impactos conocidos y probables sobre la sociedad y el medio ambiente. La ISO 26000 ha definido la responsabilidad social como responsabilidad por impactos.

En esta línea, la norma ISO 26000, sobre Responsabilidad Social, surge como una iniciativa interesada en concentrar los compromisos internacionales existentes en torno al respeto de las normas ambientales y sociales, con la esperanza de que se convierta en un referente que norme las acciones de las empresas a nivel mundial, en lo referente a estos temas. En este sentido la ISO 26000 entregará a las organizaciones, una guía, basada en las mejores prácticas, coincidente con las declaraciones y convenciones de las Naciones

Unidas, El pacto Mundial y de la Organización Internacional del Trabajo (OIT).

La Norma Internacional ISO 26000 proporciona orientación sobre los principios de la responsabilidad social, las materias fundamentales y los temas que constituyen la responsabilidad social y sobre las maneras de integrar comportamientos socialmente responsables en las estrategias, sistemas, prácticas y procesos organizacionales existentes.

La presente investigación tiene como objetivo principal la construcción y validación de un instrumento de medición de la Responsabilidad Social con base a la Norma ISO 26000 para ser usado en el proyecto de investigación denominado la Responsabilidad Social de las Organizaciones (RSO) públicas, privadas y educativas en la Facultad de Economía, Contaduría y Administración (FECA) de la UJED.

Se presentan, en primer lugar, los antecedentes sobre diferentes modelos normativos, estándares internacionales e instrumentos de gestión que han sido creados a fin de ayudar a los directivos y trabajadores de cada organización en la visualización y puesta en práctica de las exigencias de la responsabilidad social, para una sociedad global más justa y sostenible que tiene que ser asumida por todas las organizaciones, pequeñas o grandes, públicas o privadas, nacionales e internacionales, empresas, gobiernos locales, ONG, así como universidades.

Posteriormente, se realiza la revisión de literatura desde el sustento epistemológico de los asuntos, principios y materias fundamentales de la Norma ISO 26000 para luego operacionalizar esta variable de responsabilidad social conforme a la Norma, donde se crearon 65 ítems con relación a siete dimensiones; se aplicaron 77 encuestas de manera aleatoria en las Maestría en Gestión Pública y la Maestría en Gestión de Negocios, en el año 2018, en la División de Estudios del Posgrado de la FECA UJED.

Los resultados de validación del instrumento fueron de contenido, a través de un panel de expertos, así como la confiabilidad en Alfa de Cronbach de .939. La prueba de esfericidad de Bartlett fue significativa en .000, y el test KMO de adecuación de la muestra alcanzó un valor de .915. Así mismo, se realizó una matriz

correlacional de las dimensiones creadas para este instrumento.

Antecedentes

El Concepto de Responsabilidad Social: Algunas Teorías y Enfoques

Los antecedentes sobre responsabilidad social son muy amplia y ciertamente son pocas las coincidencias que se pueden encontrar, una de las importantes es a partir de Howard Bowen sobre el concepto de *responsabilidad social* (Kambayasi, 2013), y a partir de ello se ha mostrado una evolución significativa hasta nuestros días, como lo muestra la tabla 1.

Tabla1
Desarrollo del concepto de responsabilidad

Periodo	Autor	Descripción	Concepto
1950's	Bowen (1953)	Las obligaciones de las empresas para que establezcan políticas, tomar decisiones o para seguir las líneas de acción que son deseables en términos de los objetivos y valores de la sociedad.	Responsabilidad social del empresario.
1960's	Davis (1960)	Algunas decisiones empresariales socialmente responsables pueden justificarse por el beneficio económico a largo plazo de la empresa, pagando de nuevo por su comportamiento socialmente responsable.	Responsabilidad social del empresario.
	Frederick (1960)	La aportación privada a los recursos económicos y humanos de la sociedad y una voluntad por parte de la empresa para ver que esos recursos fueron utilizados para fines sociales en general.	
	McGuire (1963)	a idea de responsabilidad social no solo incorpora responsabilidades sociales y económicas, sino que también otras obligaciones con la sociedad que se extienden más allá de estas.	Responsabilidad social del empresario.
	Walton (1967)	La responsabilidad social reconoce la intimidad de las relaciones entre la empresa y la sociedad, y considera que estas relaciones deben ser tenidas en cuenta por los altos directivos, de tal forma que la empresa y los grupos relacionados persigan sus respectivas metas.	
1970's	Johnson (1971)	En lugar de esforzarse por conseguir mayores rendimientos para sus accionistas, una empresa responsable tiene en cuenta los intereses de los empleados, proveedores, distribuidores, comunidades locales y la nación en su conjunto.	Enfoque de stakeholder.
	Carroll (1979)	El concepto consiste en responsabilidades corporativas (es decir, económica, legal, ética y filantrópica), las cuestiones sociales de la empresa (por ejemplo, las normas laborales, derechos humanos, protección del medio ambiente y lucha contra la corrupción) y acciones corporativas (por ejemplo, reactiva, defensiva, acomodaticia y proactivo).	Modelo de 3 dimensiones.
1980's	Wartick y Cochran (1985)	Integración de los principios de la responsabilidad empresarial, las políticas de gestión de cuestiones sociales y el proceso de la acción en un sistema de evolución.	Modelo tridimensional (principios, políticas y procesos.)
1990's	Wood (1991)	Hay cuatro tipos de responsabilidades corporativas (es decir, legal, ética, económica y filantrópica) estaban relacionadas con los tres niveles institucionales (es decir, legal, organizacional e individual), mientras que las acciones corporativas se extienden a la evaluación, la gestión contable y la gestión de la aplicación.	Marco institucional y extensión de las acciones corporativas.
2000	Schwartz y Carroll (2003)	Tres dominios de la responsabilidad social corporativa: económica, legal y ética.	Enfoque de los tres dominios.

Periodo	Autor	Descripción	Concepto
2010	ISO 26000	Seven core de la responsabilidad social gobernabilidad, derechos humanos, prácticas laborales, medio ambiente, practicas justas de operación, asunto de los consumidores y desarrollo e involucramiento de la comunidad.	Partes interesadas.
2011	Comisión Europea.	Un proceso de integración social, medio ambiente, ética, derechos humanos y conciencia de los consumidores dentro de la operación del negocio y estrategia central que vincula a la corporación con los stakholder.	Nuevo concepto.

Fuente: Basado a partir de Proksch, Abe, Svedova y Wokeck (2013) y la Norma ISO 26000 (2010).

De lo anterior, es importante hacer notar que, en el transcurso de los tiempos la responsabilidad social ha sido abordada desde diferentes teorías y corrientes de pensamiento con los cuales se vincula este concepto.

En este sentido, Garriga y Melé (2004) proporcionan un mapeo de las diferentes teorías que se relacionan con el concepto de

responsabilidad social corporativa, clasificándolas en cuatro dimensiones comunes que contienen diferentes enfoques: ganancias, interpretación política, demandas sociales y valores éticos, subrayando que las nuevas teorías que pretendan analizar la relación de los negocios con la sociedad deben tratar de integrar estas dimensiones, como señala la tabla 2.

Tabla 2
Mapa de las Teorías sobre la responsabilidad social corporativa

Teoría	Objetivo	Enfoque	Descripción	Autores
Instrumentales	Se enfocan en el logro de objetivos económicos por medio de actividades sociales	Maximización del valor para el accionista	Maximización del valor para el accionista	Friedman (1970), Jensen (2000)
		Mercadeo de causa social	Actividades altruistas socialmente reconocidas, usadas como instrumento de mercadeo	Varadarajan y Menon (1988) y Murray y Montanari (1986)
		Inversión social	Inversión social en un contexto competitivo	Porter y Kramer (2002)
		Estrategias de ventaja competitiva	Estrategias basadas en una visión de recursos naturales de la empresa y las capacidades de la empresa	Hart (1995) y Litz (1996)
Políticas	Se enfocan en el uso responsable del poder empresarial en la arena política	Constitucionalismo corporativo	La responsabilidad social de la empresa surge a partir del poder social que ella posee	Davis (1960 y 1967)
		Teoría del contrato social integrador	Supone la existencia de un contrato social entre la empresa y la sociedad	Donaldson y Dunfee (1994 y 1999)
		Ciudadanía corporativa	Se entiende la empresa como un ciudadano que tiene cierta relación con la comunidad	Wood y Lodgson (2002), Andriof y McIntosh (2001), Matten y Crane (2004)
Integradoras	Se enfocan en la inclusión de exigencias	Gestión de asuntos sociales	Procesos corporativos de reacción a las cuestiones sociales y políticas que pueden impactar considerablemente sobre ella	Sethi (1975), Ackerman (1973), Jones (1980), Vogel (1986), Wartick y Mahon (1994)
		Responsabilidad pública	La ley y la existencia de políticas públicas consideradas como	Preston y Post (1975, 1981)

Teoría	Objetivo	Enfoque	Descripción	Autores
			referencia para el desempeño social.	
		Gestión de los Stakeholders	Equilibra los intereses de las partes interesadas de la organización.	Mitchell et al (1997), Mitchell (1999), Rowley (1997)
		Desempeño social corporativo	Búsqueda de la legitimidad social y procesos para dar respuestas apropiadas a las cuestiones sociales.	Carroll (1979), Wartick y Cochran (1985), Wood (1991b), Swanson (1995)
Éticas	Se enfocan en las cosas correctas para conseguir una buena sociedad	Teoría normativa de Stakeholders	Considera deberes fiduciaros hacia las partes interesadas de la empresa. Su aplicación requiere la referencia a alguna teoría moral (Kantiana, utilitarismo, teorías de la justicia, etc.)	Freeman (1984, 1994), Evan y Freeman (1988), Donaldson y Preston (1995), Freeman y Phillips (2002), Phillips et al (2003)
		Derechos universales	Marcos teóricos basados en los derechos humanos, derechos del trabajo y respeto al medio ambiente.	The Global Sullivan Principales (1999), UN Global Compact (1999)
		Desarrollo sustentable	Dirigidas a lograr el desarrollo humano teniendo en cuenta el presente y las generaciones futuras.	Informe Brutland (1987), Gladwin y Kennelly (1995)
		Bien común	Orientadas hacia el bien común de la sociedad.	Alford y Naughton (2002), Melé (2002), Kaku (1997)

Fuente: Basado en Garriga y Melé (2004, p. 63-64)

Las ideas de Garriga y Melé (2004) respecto de los diferentes tipos de teorías de responsabilidad social corporativa marcados en la tabla 2, son un importante aporte para visualizar las diferentes orientaciones de cada una de ellas, así como los principales autores que han contribuido al análisis de este concepto.

Enfoques y sistemas de gestión de empresas responsables.

Hoy en día, diferentes posturas acerca de la nomenclatura con el concepto de responsabilidad, es frecuente emplear los términos de *responsabilidad social empresarial (RSE)*, *responsabilidad social corporativa (RSC)* o *responsabilidad empresarial (RE)*; estos términos tienen el mismo significado, pero para no restringir sus implicaciones, en algunos países, se suele evitar el adjetivo *social*. Por tanto, se convierte en término más amplio como *responsabilidad corporativa (RC)*.

Como es el caso de Olcese (2005) quien, en el análisis de los fines sociales de las empresas

en el ámbito del gobierno corporativo, propone identificar estos fines con el término *responsabilidad corporativa*, dado que el término *responsabilidad social corporativa* según este autor, se asocia con las críticas y las externalidades negativas vinculadas al sistema económico capitalista y de libre mercado, para destacar que este sistema carece de conciencia social.

De esta manera, la *responsabilidad corporativa* según Olcese (2005:34) se encuentra relacionada con valores sociales, personales y empresariales que se pueden desglosar en dimensiones tales como el gobierno corporativo; la transparencia informativa y contable; el medio ambiente y la sostenibilidad; la acción social; las relaciones laborales; política de defensa de la competencia; gobierno, administraciones públicas y partidos políticos; investigación desarrollo e innovación; reputación corporativa; comunicación y medios; mercado de capitales; mecenazgo y cultura; y sociedad civil.

Por otra parte, Matten & Moon (2004) en su análisis de la enseñanza e investigación de la

responsabilidad social corporativa en Europa, identifican como sinónimos de este concepto entre otros términos: la ética empresarial, la ciudadanía corporativa, sostenibilidad, gestión ambiental corporativa, negocios y sociedad, negocios y gobierno, negocios y globalización, gestión de los stakeholders.

Debido a la competitividad de las empresas cada día más mayor, al cambio del entorno en que desarrollan sus actividades y el interés de relacionarse con actores cercanos a ellas, que muchas veces establecen la sostenibilidad del servicio, ha generado que los enfoques de gestión relativos a la responsabilidad empresarial se renueven.

Asimismo, la sostenibilidad también se sustenta en la responsabilidad con los grupos de interés (stakeholders) con los que interactúa, por ello se hace necesario incluirlos dentro de su gestión. Es así, que la Organización Internacional para la Normalización, ISO, ha desarrollado una Norma Internacional que provea una guía para la responsabilidad social (RS).

En cuanto a los sistemas de gestión de empresas responsables "hasta la fecha no existe un estándar consensado y aceptado a nivel internacional que, además de constituirse en una referencia de obligada consulta, comprenda todos los aspectos relacionados con la sostenibilidad" (Olcese et al. 2008, p. 188).

De acuerdo con Berbel (2007:28) existen cuatro tipos de dimensiones o niveles para clasificar las iniciativas que promueven o implementan a la responsabilidad social: (1) directrices y compromisos de carácter universal; (2) guías de producción y metodologías de informes y acciones de responsabilidad social corporativa; (3) normas o criterios de gestión y ajuste en la implementación de la responsabilidad social; y por último (4) técnicas y herramientas para medir y gestionar responsablemente.

Esta clasificación nos permite distinguir entre aquellas iniciativas que proporcionan lineamientos para que la organización pueda recabar información de sí misma, en base a ciertas variables planteadas por algunos organismos internacionales, distinguiéndolas de aquellas iniciativas que buscan identificar variables para incorporar a la responsabilidad

social como un aspecto dentro de la gestión de cada organización.

Esta necesidad de operacionalizar el concepto de responsabilidad social para que sea aplicable a los procesos de gestión de una organización, es posible obtenerla por medio de iniciativas tales como el Pacto Mundial de las Naciones Unidas, el Libro Verde de la Unión Europea o las Líneas Directrices de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), así como por medio de Normas tales como la SA 8000, SGE 21 o el Global Reporting Initiative (GRI).

En el caso de las Normas señaladas anteriormente, se desarrollan como expresión del concepto de auditoría social, que se relaciona directamente con una de las principales características asociadas al comportamiento socialmente responsable de cualquier organización, relativa a su capacidad de rendir cuentas o entregar información a los distintos grupos de interés o stakeholders con los que se relaciona. Las principales normas relacionadas al comportamiento socialmente responsable de las organizaciones son las siguientes:

El *Pacto Mundial (Global Compact)*, promovido por la Organización de las Naciones Unidas (1999), es una de las iniciativas en la actualidad que permite a las organizaciones cumplir con los procesos de rendición de cuentas y auditoría social, asociadas al concepto de responsabilidad social corporativa. El Pacto Mundial de las Naciones Unidas es una propuesta de tipo normativa, que propone diez principios distribuidos en cuatro grandes áreas: Derechos Humanos, Normas Laborales, Medio Ambiente y Corrupción; en torno a los más importantes consensos universales como son la Declaración Universal de los Derechos Humanos, la Declaración de Río sobre Medio Ambiente y Desarrollo, y la Declaración de la OIT (2004).

Global Reporting Initiative (GRI) tiene como objetivo el aportar requerimientos sobre los contenidos de las memorias de responsabilidad empresarial, una "guía global para la confección de reportes de sustentabilidad sobre las actividades, productos o servicios de las compañías en su dimensión económica, ambiental y social" (Arroyo & Suárez, 2006:88). Una nueva forma de informar acerca del

comportamiento socialmente responsable en relación con los procesos de rendición de cuentas mediante una serie de indicadores, que habitualmente tienen presente la trilogía “bottom line”: económica, social, medioambiental, como los ámbitos principales para proporcionar información del quehacer organizacional.

El Libro Verde (2001) establece un “Marco Europeo para la responsabilidad social de las empresas”, donde instituye a la responsabilidad social como un activo estratégico, alineado no solo a objetivos de carácter económico, sino que también al logro de objetivos sociales y medioambientales; mediante la existencia de una dimensión interna orientada a la realización de prácticas socialmente responsables dirigidas hacia algunos aspectos como la gestión de RR.HH., salud y seguridad en el trabajo, gestión del cambio y gestión de los recursos naturales. Asimismo, una dimensión externa asociada con su relación con los stakeholders tales como, socios comerciales y proveedores, consumidores, autoridades, ONGs.

Las Directrices de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2000) ha emitido las líneas directrices para las Empresas Multinacionales y establece 11 normas y principios de carácter voluntario, relativas entre otras materias al respeto de los derechos humanos, contribución al progreso económico, social y medioambiental con vistas a lograr un desarrollo sostenible; las cuales se basan en el Pacto Mundial, la Declaración de los principios y derechos fundamentales en el trabajo de la Organización Internacional del Trabajo (OIT, 1998), o la Declaración sobre medio ambiente y desarrollo de Río de Janeiro (1992).

La *Norma SA 8000* (Social Accountability, 1997) establece directrices y exigencias en la gestión de las relaciones laborales con los empleados y con el personal de los contratistas o

proveedores que colabore con la producción de bienes o servicios de las empresas, reconociendo una fuerte influencia en los postulados de la OIT, así como las declaraciones de derechos humanos (1948) y la convención de los derechos de la infancia de las Naciones Unidas (1989).

La *Norma AA1000* fue realizada por el ISEA (The Institute of Social and Ethical Accountability) y fue concebida para lograr el compromiso activo de todos los actores e interlocutores de una organización. Se trata de establecer un proceso sistemático de participación de los grupos de interés que va a generar los indicadores, metas y mecanismos de presentación de informes necesarios para asegurar su eficacia.

El *Modelo EFQM (framework for corporate social responsibility)* ha sido diseñado en línea con el modelo EFQM (European Foundation for Quality Management) y recoge recomendaciones sobre cómo identificar, mejorar e integrar los impactos económicos, sociales y ambientales de las operaciones dentro de la política, de la estrategia y de la gestión del día a día de la organización, teniendo en cuenta a los grupos de interés de esta.

EFR 1000 es un Modelo de gestión de la empresa familiarmente responsable, se ocupa de avanzar y dar respuestas en materia de responsabilidad en cuanto a la conciliación de la vida familiar y laboral, el apoyo en la igualdad de oportunidades y la inclusión de los más desfavorecidos.

Las normas anteriores se clasifican en tres categorías de estándares: 1. Normativas generales, los que cubren varios campos de la gestión de la responsabilidad corporativa; 2. Normativas que aportan recomendaciones para la gestión ética de las empresas; y 3. Estándares que aportan directrices para el diseño y contenido de las memorias de responsabilidad corporativa, como se indica en la tabla 3:

Tabla 3

Categorías para gestionar la responsabilidad corporativa

Estándares y sistemas de certificación social	Códigos de conducta y principios éticos	Guías de informes sociales
EFQM	Pacto mundial	AA1000
SA8000		GRI
EFR 1000		
ISO 26000		

Fuente: Elaboración propia

Planteamiento del problema

El concepto de la Responsabilidad Social (RS) se ha desarrollado con creciente interés dentro de la comunidad mundial durante el último tiempo, por los distintos problemas de la sociedad con respecto a las organizaciones, como falta a la ética, escándalos financieros, corrupción, mala utilización de recursos, entre otros.

Es por esto que la RS es un concepto que está inserto en la discusión sobre el rol que le compete en todo tipo de organizaciones, esto para intentar disminuir las externalidades negativas e impactos negativos que las organizaciones pueden emitir hacia la sociedad, por lo que es importante que la RS esté arraigada en las creencias de los futuros líderes de las organizaciones y sociedad.

Ante esta realidad, surge el interés por construir un instrumento de medición de la Responsabilidad Social de las Organizaciones con base en la Norma ISO 26000 para ser utilizado por los alumnos de la Maestría en Gestión de Negocios y la Maestría en Gestión Pública para la realización de investigaciones para el desarrollo de tesis, y así fortalecer los indicadores de eficiencia terminal. Esto, dentro del proyecto de investigación denominado "Gestión de la responsabilidad social de las organizaciones e impactos como estrategia de innovación en el entorno regional, nacional e internacional, como LGC del CAC "Gestión de las organizaciones y desarrollo socioeconómico" de la FECA UJED, donde soy integrante.

El objetivo de esta investigación reside en contribuir y aportar información a las organizaciones e instituciones educativas a nivel local, nacional e internacional, por medio del instrumento, para determinar la Responsabilidad Social de las Organizaciones desde la Norma ISO 26000.

Tabla 4

Definición de responsabilidad social ISO 26000

"Responsabilidad de una organización ante los impactos que sus decisiones y actividades ocasionan en la sociedad y el medio ambiente mediante un comportamiento ético y transparente que:

- Contribuya al desarrollo sostenible incluyendo la salud y el bienestar de la sociedad;
- Tome en consideración las expectativas de las partes interesadas;
- Cumpla con la legislación aplicable y sea coherente con la normatividad internacional de comportamiento; y
- Esté integrada en toda la organización y se lleve a la práctica en sus relaciones (Cap. 2, Apdo. 2.18).

Fuente: Norma ISO 26000 "Guía para la Responsabilidad Social" (IMNC, 2010).

Justificación

Las organizaciones públicas y privadas están obligadas a convertirse en promotoras del desarrollo económico y social con acciones pertinentes y eficaces orientadas a revertir el futuro, intercediendo por un desarrollo del conocimiento al servicio del ser humano y, en general, al logro del desarrollo sostenible a través de lo que viene a denominarse responsabilidad social.

Este proyecto permitirá identificar el grado de percepción que tienen los grupos de interés (stakeholders) en las organizaciones en general, sobre la responsabilidad social en relación a las dimensiones correspondientes; funciones clave en la gestión de la RSO, pues producen impactos significativos en la sociedad: Gobernanza de la Organización; Derechos humanos; Calidad de Vida Laboral; Medio Ambiente; Prácticas Justas de Operación; Consumidores; Apoyo a la Comunidad.

Marco Teórico

La Responsabilidad Social desde la ISO 26000

La Norma ISO 26000 de responsabilidad social ha sido desarrollada por expertos de más de 90 países y 40 organizaciones internacionales, representantes de gobiernos, empresas, sindicatos, ONG, universidades. A lo largo de ocho reuniones alrededor del mundo se logró consensar el pensamiento de diversas personas y organizaciones en torno al objetivo común de la responsabilidad social.

Todos lograron, después de varios años de debate, ponerse de acuerdo en la siguiente definición de responsabilidad social, como manifiesta la tabla 4.

De acuerdo con Vallaeys (2019), esta definición de responsabilidad social de la ISO 26000 debe ser analizada en el sentido que la responsabilidad social es responsabilidad por los impactos que generan las organizaciones al hacer lo que hacen, es decir las consecuencias colaterales que se desprenden de su actuar. La finalidad de la responsabilidad social es el desarrollo sostenible, la salud y el bienestar de la sociedad mediante un deber ético para la justicia y sostenibilidad de nuestra sociedad.

Asimismo, el mismo autor subraya el hecho de que las decisiones y actividades de una organización socialmente responsable cumpla con las leyes del país, pero también cumpla con las normas internacionales derivadas de los acuerdos internacionales reconocidos de manera universal o casi universal, como son: los Derechos Humanos, las normas de la OIT, el Pacto Global de la ONU, los Objetivos del Desarrollo Sostenible (ODS) de la ONU, la Carta de la Tierra, el Protocolo de Kioto, la Declaración de Río, el Acuerdo de París, etc.

La Norma Internacional ISO 26000 "Guía de responsabilidad social", publicada en 2010 por la Organización Internacional para la Standarización (ISO, por sus siglas en inglés- International Organization for Standarization), es una institución no gubernamental integrada por representantes de organizaciones de normalización y

estandarización de todo el mundo para la elaboración de normas internacionales industriales y comerciales.

La ISO 26000 brinda directrices sobre los principios, materias fundamentales y asuntos relacionados con la responsabilidad social y sobre cómo pueden ponerlos en práctica las organizaciones. Se dirige a todo tipo de organizaciones, privadas, públicas y no gubernamentales, sea cual sea su tamaño, sector o ubicación geográfica. La idea es que cualquier organización que quiera incorporar criterios de responsabilidad social en sus actividades cotidianas pueda contar con un estándar universalmente consensuado para tal propósito.

El valor añadido de la ISO 26000 es, pues, que por primera vez se logra establecer un consenso global en torno a: 1) qué principios, materias fundamentales y asuntos de responsabilidad social deberían ser tenidos en cuenta por cualquier organización; y, 2) qué debería hacer la organización para poner en práctica la RS. En este sentido, la ISO 26000 logra sintetizar una gran diversidad de criterios en una sola norma internacional, coherente y al alcance de todos.

En relación con los principios, que la ISO 26000 deberá observar, se definieron los que se muestran en la tabla 5.

Tabla 5
Principios de la responsabilidad social ISO 26000

Principio	Concepto
Rendición de cuentas	La ISO 26000 invita a la organización a rendir cuentas por los impactos económicos, sociales y ambientales de su actuación, lo cual también implica asumir responsabilidad por sus impactos negativos y el compromiso de tomar las medidas pertinentes para repararlos y evitar repetirlos.
Transparencia	La ISO 26000 aconseja a las organizaciones ser transparentes en aquellas actividades que desarrolla y afectan a la sociedad y al medio ambiente.
Comportamiento ético	La ISO 26000 postula que, para tener un impacto verdaderamente positivo en el desarrollo sostenible, la organización debería regirse por criterios de honestidad, equidad e integridad, lo que significa que la empresa no debería perseguir únicamente el beneficio económico, sino también tratar de maximizar los impactos positivos en su entorno social y medioambiental, y minimizar los negativos.
Respeto a los intereses de las partes interesadas	La Guía señala que la organización debería respetar y atender los intereses y requerimientos de las partes interesadas. Esto es así porque, aun cuando los objetivos de una empresa puedan circunscribirse a los intereses de sus dueños, existe un conjunto de actores o partes interesadas que, si bien no forman parte de la empresa, tienen unas necesidades y unos intereses legítimos que pueden verse afectados por las actividades de la empresa.

Respeto al principio de legalidad	La ISO 26000 aconseja respetar el principio de legalidad o supremacía del derecho, lo que pasa por reconocer que ningún individuo u organización tiene la potestad de actuar fuera de la ley. El respeto al principio de legalidad significa que la organización debería respetar y cumplir las leyes y regulaciones aplicables y, por tanto, tomar las medidas necesarias para cumplir la legislación vigente en materia de RS.
Respeto a la normativa internacional de comportamiento	La ISO 26000 invita a respetar la normativa internacional de comportamiento aun cuando la normativa nacional, a la que esté sujeta, no contemple las salvaguardas sociales y medioambientales.
Respeto a los derechos humanos	La Guía apunta que la organización debería respetar los derechos humanos, así como reconocer su importancia y universalidad, es decir, que estos derechos son aplicables a todos los individuos de todos los países y culturas.

Fuente: ISO 26000 (2010)

De igual forma, se definieron las siete materias fundamentales de la responsabilidad social (ver tabla 6), y se enmarcaron en un modelo holístico, en dicho modelo, se conceptualizaron

las materias fundamentales, así como los asuntos y acciones a las que debieran responder cada materia fundamental.

Tabla 6
Materias fundamentales de la responsabilidad social ISO 26000

Materias fundamentales	Concepto	Asuntos, Acciones
Gobernanza de la Organización	Es el sistema por el cual una organización toma e implementa decisiones para lograr sus objetivos. La gobernanza es el pilar más importante, pues es a través de su toma de decisiones que una organización puede hacer posible un cambio hacia una conducta socialmente más responsable.	<ul style="list-style-type: none"> *Impulsar estrategias y objetivos de RS. *Avanzar en materia de compromiso y rendición de cuentas. *Crear una cultura de RS. *Establecer incentivos para conseguir un desempeño positivo en RS. *Hacer un uso eficiente de los recursos. *Mejorar las oportunidades de grupos vulnerables (mujeres, minorías étnicas, etc.) para ocupar puestos de liderazgo *Atender las necesidades de las partes interesadas y de las generaciones futuras. *Mejorar la comunicación con las partes interesadas *Fomentar la participación de miembros de la organización en las actividades de RS. *Hacer una revisión continua de la gobernanza de la organización.
Derechos Humanos	La ISO 26000 recomienda a las organizaciones que hagan un esfuerzo por conocer la normativa internacional sobre derechos humanos.	<ul style="list-style-type: none"> *Debida diligencia. *Situaciones de riesgo para los derechos humanos. *Evitar la complicidad. *Resolución de reclamaciones. *Discriminación y grupos vulnerables. *Derechos civiles y políticos. *Derechos económicos, sociales y culturales.

Materias fundamentales	Concepto	Asuntos, Acciones
Prácticas Laborales	<p>Las prácticas laborales de una organización son todas aquellas prácticas y políticas que involucran a los trabajadores de la propia organización o a trabajadores subcontractados.</p> <p>Las políticas incluyen, por ejemplo: reclutamiento, formación y desarrollo, salud, seguridad, procedimientos disciplinarios, promoción, jornada laboral, remuneración, etc. Estas políticas y prácticas se recogen en las normas laborales internacionales de la OIT, relativa a los principios y derechos fundamentales en el trabajo y su Seguimiento.</p>	<ul style="list-style-type: none"> *Principios fundamentales y derechos laborales. *Trabajo y relaciones laborales. *Condiciones de trabajo y protección social. *Diálogo social. *Salud y seguridad en el trabajo. *Desarrollo humano y capacitación en el lugar de trabajo.
Medio Ambiente	<p>La ISO 26000 aconseja adoptar un enfoque holístico para abordar el tema del medio ambiente que, además de reconocer la importancia de los factores económicos, sociales, de salubridad y ambientales que se derivan de sus acciones, tenga en cuenta la ineludible interrelación que existe entre ellos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> *Prevención de la contaminación. *Uso sostenible de los recursos. *Mitigación del cambio climático y adaptación al mismo. *Protección del medio ambiente, la biodiversidad y restauración de los hábitats naturales.
Prácticas Justas de Operación	<p>Se refieren a la conducta ética de una organización en sus transacciones con otras organizaciones y agencias gubernamentales, así como, entre organizaciones y sus aliados, proveedores, contratistas, clientes y competidores, y las asociaciones de las cuales son miembros.</p> <p>Los asuntos relacionados con las prácticas justas de operación se presentan en los ámbitos de anticorrupción, participación responsable, relaciones con otras organizaciones y en el respeto a los derechos de propiedad.</p>	<ul style="list-style-type: none"> *Anti-corrupción. *Participación política responsable. *Competencia justa. *Promover la responsabilidad social en la cadena de valor. *Respeto a los derechos de propiedad.
Asunto de los Consumidores	<p>La ISO 26000 destaca la importancia de que la organización asuma ciertas responsabilidades con sus consumidores, brindándoles educación e información veraz sobre las estrategias de marketing y contratación, fomentando el consumo responsable y sostenible, y elaborando bienes y prestando servicios que estén al alcance de todas las personas, incluyendo las más vulnerables.</p> <p>En todo caso, resulta recomendable que la organización tenga en cuenta las directrices de las Naciones Unidas para la protección del consumidor.</p>	<ul style="list-style-type: none"> *Prácticas justas de mercadotecnia, información objetiva e imparcial y práctica justas de contratación. *Protección de la salud y seguridad de los consumidores. *Consumo sostenible. *Servicio de atención al cliente, apoyo y resoluciones de quejas y controversias. *Acceso de servicios esenciales. *Educación y toma de consciencia.
Participación Activa y Desarrollo de la Comunidad	<p>la ISO 26000 propone desarrollar políticas y procesos que contribuyan al desarrollo político, económico y social de las comunidades que estén dentro de su esfera de influencia.</p>	<ul style="list-style-type: none"> *Participación activa de la comunidad. *Educación y cultura. *Creación de empleo y desarrollo de habilidades. *Desarrollo y acceso a la tecnología. *Generación de riqueza e ingresos. *Salud. *Inversión social.

Fuente: Elaboración propia desde Argadoña, A & Isea, R. (2011)

Por otra parte, la norma ISO 26000 consiente del impacto y de la importancia del personal dentro de las organizaciones, establece

los impactos que tienen las organizaciones en su entorno (Ojeda y Lira, 2014).

Tabla 7
Impactos de la ISO 26000 en el desarrollo humano

Materia Fundamental	Dimensiones	Acciones
	Gobernabilidad Asuntos de los consumidores Medio Ambiente	
Derechos Humanos	No a la discriminación.	*Capacitación. *Compensación. *Diseño de puesto. *Desvinculación. *Búsqueda de personal. *Proceso de selección.
	Igualdad de oportunidades.	*Plan de carrera. *Selección de personal. *Evaluación del desempeño. *Capacitación. *Evaluación del potencial.
Prácticas Laborales	No al trabajo forzado.	*Diseño del puesto.
	No al trabajo infantil.	*Leyes laborales.
	No a la corrupción.	*Políticas del departamento de personal.
Prácticas Justas de la Operación	Comunicación fluida.	*Comunicación interna.
	Remuneración justa.	*Estructura de compensaciones.
	Respeto a la libertad de asociación de los trabajadores.	*Ley de asociación de profesionales.
	Respeto a las actividades de los representantes de los trabajadores.	*Ley de asociación de profesionales.
Participación Activa y Desarrollo de la Comunidad	Salud y seguridad en el trabajo.	*Ley de seguridad e higiene.
	Hacer compatible la actividad laboral y la vida familiar del empleado.	*Diseño de puesto

Fuente: Con base a la ISO 26000 (2010) y Ojeda (2012)

Metodología

Para esta investigación, como indican Hernández et al. (2010), se hace necesario la construcción de un instrumento, tipo cuestionario, para recopilar información relacionada a la variable Responsabilidad Social de las Organizaciones con base a la Norma 26000; a través de 65 preguntas que contienen afirmaciones positivas y un formato de respuesta tipo Likert con cuatro opciones ascendente: (1) totalmente en desacuerdo, (2) en desacuerdo, (3) de acuerdo, (4) totalmente de acuerdo.

Este instrumento fue aplicado a 77 estudiantes, seleccionados aleatoriamente, en la División de Estudios de Posgrado de la FECA UJED, de la Maestría en Gestión Pública y la Maestría en Gestión de Negocios. En este caso, la elección de los informantes se realizó con base en la disposición y disponibilidad de tiempo de los estudiantes contactados.

Previo a la aplicación, el cuestionario se validó mediante un panel de expertos quienes, en base a su experiencia laboral y su conocimiento académico, analizaron el cuestionario e hicieron un análisis sobre la validez del contenido y

formularon sus respectivas observaciones y sugerencias. Este panel se constituyó por 10 académicos con experiencia en el sector público, en el sector privado y en el sector educativo; con especialidad académica de Administración, Administración Pública y Educación, todos profesores de la FECA UJED.

Resultados

Recolección de datos de los cuestionarios.

Antes de iniciar la recolección de datos de los cuestionarios se solicitó la autorización del jefe del posgrado de la DEP FECA UJED. Posteriormente, se realizaron las encuestas de forma auto administrada y en versión impresa. La confidencialidad de los participantes se garantizó desde el instrumento, donde no se solicita proporcionar ningún nombre, ni cualquier otro

dato que pudiera exponer su participación. De esta forma los participantes que realizaron los cuestionarios tuvieron la certeza de la confidencialidad.

Una vez recolectados los datos, el análisis de la información se realizó a través de un procedimiento de codificación para cada una de las preguntas del cuestionario en el Statistical Package for the Social Sciences (SPSS 23.0) para su respectivo proceso de análisis de datos.

Además, se calculó el coeficiente de *alfa* de Cronbach del instrumento, obteniendo una alta confiabilidad de .939, muy cercano a la unidad, cuanto más se acerque el índice al extremo 1, mejor es la fiabilidad, considerando una fiabilidad respetable a partir de 0,80 (Hernández, Fernández, Baptista, 2010), como se puede observar en la tabla 8.

Tabla 8

Alfa de Cronbach

Alfa de Cronbach	No. de preguntas	Encuestas aplicadas
.939	65	77

Fuente: Elaboración propia en base a los datos obtenidos

Como criterio general, George y Mallery (2003, p. 231) sugieren las recomendaciones siguientes para evaluar los valores de los coeficientes de Alpha de Cronbach: a) Coeficiente alfa $>.9$ es excelente; b) Coeficiente alfa $>.8$ es bueno; c) Coeficiente alfa $>.7$ es aceptable; d) Coeficiente alfa $>.6$ es cuestionable; e) Coeficiente alfa $>.5$ es pobre; f) Coeficiente alfa $<.5$ es inaceptable.

Según George y Mallery el instrumento tiene una confiabilidad excelente en forma global, así como por cada una de las 7 dimensiones: Gobernanza de la Organización, Derechos Humanos, Prácticas Laborales, Medio Ambiente, Prácticas Justas de Operación, Asuntos de Consumidores y Participación Activa y Desarrollo de la Comunidad, como indican los resultados en la tabla 9.

Operacionalización de las variables

La presente investigación utiliza una aproximación cuantitativa para obtener información estadística sobre la percepción de los estudiantes sobre la Responsabilidad Social desde la ISO 26000 en sus organizaciones y puestos de trabajo. Esta información es obtenida mediante la aplicación del instrumento "Responsabilidad Social de las Organizaciones desde la Norma ISO 26000" (Anexo 1) a través de 65 preguntas, que identifican la percepción de los estudiantes en torno a 7 dimensiones: Gobernanza de la Organización, Derechos Humanos, Prácticas Laborales, Medio Ambiente, Prácticas Justas de Operación, Asuntos de Consumidores, y Participación Activa y Desarrollo de la Comunidad.

La tabla 9 muestra la operacionalización que enuncia de forma particular el coeficiente en *alfa* de Cronbach de las 7 dimensiones de la variable Responsabilidad Social de las Organizaciones desde la ISO 26000.

Tabla 9

Coeficiente Alfa de Cronbach de la Variable Responsabilidad Social de las Organizaciones desde la Norma ISO 26000

Variable Responsabilidad Social de las Organizaciones ISO 26000						
Dimensiones	No. casos	No. ítems	No. de pregunta en el instrumento	Alfa de Cronbach	Medición	
Gobernanza de la Organización	77	11	1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11	.896	Escala Likert 1-4	
Derechos Humanos	77	12	12,13,14,15,16,17,18,19,20,21,22,23	.859		
Prácticas Laborales	77	8	24,25,26,27,28,29,30,31	.876		
Medio Ambiente	77	11	32,33,34,35,36,37,38,39,40,41,42	.938		
Prácticas Justas de Operación	77	6	43,44,45,46,47,48	.888		
Asuntos de Consumidores	77	8	49,50,51,52,53,54,55,56	.945		
Participación Activa y Desarrollo de la Comunidad	77	9	57,58,59,60,61,62,63,64,65	.941		

Fuente: Elaboración propia con base en los datos obtenidos

Los resultados obtenidos en el análisis factorial exploratorio fueron los siguientes: la prueba de esfericidad de Bartlett fue significativa en .000, y el test KMO de adecuación de la muestra alcanzó un valor .915.

En este sentido la Tabla 10 muestra los resultados de KMO, Landero y González (2012), Tabla 10

Prueba de KMO y Bartlett^a

Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo		.915
Prueba de esfericidad de Bartlett	Aprox. Chi-cuadrado	461.082
	gl	21
	Sig.	.000

a. Se basa en correlaciones

Por su parte, Bernal, Martínez, Sánchez, (s/f) y Landero y González (2012), indican que la prueba de esfericidad de Bartlett, si se mantiene la hipótesis nula ($p \geq 0.05$) indica independencia de las variables. Si se rechaza ($p < 0.05$) es dependencia entre las variables. En este caso el resultado es 0.000 menor a 0.05 lo que significa que se puede llevar a cabo el análisis de componentes principales. La prueba de esfericidad de Bartlett fue significativa en .000, como demuestra la tabla 10.

Por otra parte, la tabla 11 muestra la matriz de correlaciones de las dimensiones, conforme a Lind, Marchal, Wathen (2012) es la relación lineal

indican que los valores de KMO relacionan los coeficientes de correlación por debajo de 0.5 se consideran inadecuados, entre 0.5 y 0.6 indican dependencia baja, entre 0.61 y 0.70 mediana, entre 0.81 y 0.90 alta y mayores de 0.91 muy alta. Los resultados obtenidos en el test KMO de adecuación de la muestra alcanzó un valor .915.

entre dos variables; y puede variar de -1 hasta 1; un valor cercano a cero indica que hay poca asociación entre las variables, un valor cercano a 1 indica una asociación directa o positiva entre las variables y un valor cercano a -1 indica una asociación inversa.

Conforme a los resultados, las celdas marcadas en amarillo son las que tienen mayor correlación. Las que mayor tiene correlación son: Prácticas Laborales con un .771; Prácticas Justas de Operación con un .765; Asuntos de consumidores con un .778; y Participación Activa y Desarrollo de la Comunidad con un .870

	Gobernanza	Derechos Humanos	Prácticas Laborales	Medio Ambiente	PJOperacion	Asuntosde Consumidores	Participación Activa	
Correlación	Gobernanza	1.000	.701	.725	.641	.658	.672	.656
	Derechos Humanos	.701	1.000	.771	.704	.711	.704	.723
	Practicas Laborales	.725	.771	1.000	.652	.765	.701	.702
	Medio Ambiente	.641	.704	.652	1.000	.628	.706	.652
	PJOperacion	.658	.711	.765	.628	1.000	.778	.769
	Asuntos de Consumidores	.672	.704	.701	.706	.778	1.000	.870
	Participación Activa	.656	.723	.702	.652	.769	.870	1.000
Sig. (unilateral)	Gobernanza	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
	Derechos Humanos	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
	Practicas Laborales	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
	Medio Ambiente	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
	PJOperacion	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
	Asuntosde Consumidores	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
	Participación Activa	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000

a. Determinante = .002

Figura 1 Matriz correlacional de las dimensiones desde la ISO 26000
Fuente: Elaboración propia con base en los datos obtenidos

Conclusiones

En suma, la responsabilidad social, a pesar de no ser un concepto nuevo, ha tomado diferentes vanguardias, ha pasado de la etapa de la ética, al análisis del equilibrio social, de la etapa de la filantropía, al periodo de diferentes posturas acerca de la nomenclatura con el concepto de responsabilidad, comenzando con la empresarial, seguida de la corporativa y terminando con la universitaria; de ahí a la actualmente llamada responsabilidad social de las organizaciones.

En la última década han surgido un sin número de formas y propuestas para evaluar la responsabilidad social y cada una de ellas, propone un instrumento para medirla y comprenderla.

Instrumentos para medir la responsabilidad social existen muchos y variados, en este trabajo presentamos la construcción y validación de un instrumento de medición de la Responsabilidad Social de las Organizaciones con base a las 7 dimensiones (materias fundamentales) de la Norma ISO 26000, con el objetivo de comprobar la utilidad y confiabilidad del instrumento para ser utilizado en el proyecto denominado la Gestión de la Responsabilidad Social para analizar la responsabilidad por los impactos que generan las organizaciones públicas, privadas y educativas en su entorno económico, ambiental y social, desde la percepción de los stakeholders.

Se espera que mediante el diagnóstico, el mismo brinde parámetros de políticas sobre la orientación y las actividades de responsabilidad social, con un marcado enfoque de identidad de la filosofía, valores y principios, socialmente responsable; y comprometida con el cuidado y la conservación del medio ambiente que presentan los objetivos de la Agenda 2030.

Por tanto, el propósito de todo este proceso consiste en mejorar la calidad de vida de la población, minimizar los perjuicios o impactos negativos de las organizaciones y optimizar e innovar los procesos cotidianos de los organismos públicos y privados; de tal forma que se encuentren los elementos y las estrategias que deben conformar la Responsabilidad Social de las organizaciones para lograr su sostenibilidad a largo plazo.

Referencias

Ardagoña, A. y Isea, R. (2011). ISO 26000, Una Guía para la Responsabilidad Social de las Organizaciones. *Cuadernos de la Cátedra "La Caixa" de Responsabilidad Social de la Empresa y Gobierno Corporativo*, 11, Recuperado de http://comunicarseweb.com.ar/download.php?tipo=acrobat&view=1&dato=1308234290_catedralacaixa_vol11_Final_tcm5-66526.pdf

- Arroyo, G. & Suárez, A. (2006). *Responsabilidad Social Corporativa: Una mirada Global*. Santiago de Chile: Universidad Alberto Hurtado.
- Berbel, G. (2007). La responsabilidad social en las organizaciones: análisis y comparación entre guías y normas de gestión e información, *Revista Innovar*, 17(29), 27-48.
- Bernal, J., Martínez, M., Sánchez, J. (s/f). Modelización de los factores más importantes que caracterizan un sitio en la red. *XII Jornadas de ASEPUMA*. <https://doaj.org/article/c9ca70a6aed248d89a531034554ee68f>
- Garriga, E. y Melé, D. (2004). Corporate social responsibility theories: Mapping the territory. *Journal of business ethics*, vol. 53, No. 1/2, pp. 51 – 71.
- George, D. y Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A Simple Guide and Reference. 11.0 Update*. Boston: Allyn & Bacon
- Guía ISO 26000 Responsabilidad Social (2014) Global STD, p. 1-2. Recuperado de <http://www.globalstd.com/networks/blog/guia-iso-26000-responsabilidad-social>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación* (4a ed.). México: McGraw-Hill.
- ISO 26000, (2016). Guía de Responsabilidad Social. Recuperado el 07 de noviembre de 2018, de <http://fundahrse.org/wp-content/uploads/2016/01/Borrador-ISO-26000.pdf>.
- Landero, R., González, M. (2012). *Estadística con SPSS y metodología de la investigación*. México: Trillas.
- Matten, Dirk & Moon, Jeremy (2004). Corporate social responsibility education in Europe, *Business Ethics*, 54(4):323-337.
- Lind, Marchal, Wathen (2012). *Estadística aplicada a los negocios y la economía*. China: McGraw Hill.
- Ojeda, J. (2012). La responsabilidad social y los recursos humanos. Conferencia magistral, Universidad Rafael Beloso Chacín, 15 de septiembre.
- Ojeda, J. y Lira, G. (2014). Responsabilidad social. En Conraud, E. (Coord) Responsabilidad social en empresas multinacionales en el estado de Guanajuato, Ed. Pearson.
- Olcese, Aldo (2005). *Teoría y práctica del buen gobierno corporativo*. Madrid: Marcial Pons.
- Olcese, A., Rodríguez, M. y Alfaro, J. (2008). Manual de la Empresa Responsable y Sostenible. Madrid, España: McGraw-Hill.
- Proksch, M., Abe, M., Svedova, J. y Wokeck, L. (2013). From corporate social responsibility to corporate sustainability: Moving the agenda forward in Asia and the Pacific. *Studies in trade and investment*, No. 77, United Nations Publications.
- Valarezo, K. (2015). *Identificación y relacionamiento con los grupos de interés*. (1ra ed.). Loja: Ediloja Cía. Ltda.
- Vallaey, F. (2019). Diplomado RSU, Ética y Desarrollo Sostenible. URSULA, UMSNH.

ANEXO

Instrumento de Responsabilidad Social de las Organizaciones desde la Norma ISO 26000

Este cuestionario tiene como objetivo principal identificar las acciones de responsabilidad social en las organizaciones públicas y privadas, por lo que requerimos responda las siguientes preguntas con la mayor sinceridad. Los resultados se manejarán **CONFIDENCIALMENTE**.

Puesto: Tipo de contrato: Antigüedad: Máximo nivel de estudios: Edad:

Ítems		1	2	3	4
1.	Impulsa estrategias y objetivos de responsabilidad social.				
2.	Manifiesta compromiso para la rendición de cuentas.				
3.	Fomenta la participación de los miembros de la organización en las actividades de Responsabilidad Social.				
4.	Identifica y formula políticas de responsabilidad social.				
5.	Establece incentivos para conseguir un desempeño positivo en la Responsabilidad Social.				
6.	Toma en cuenta los aspectos relacionados con la ética durante el proceso del reclutamiento del personal.				
7.	Mejora las oportunidades de grupos vulnerables (mujeres, minorías étnicas, diversidad, etc.) para ocupar puestos de liderazgo				
8.	Atiende las necesidades de las partes interesadas y de las generaciones futuras.				
9.	Promueve la comunicación con las partes interesadas.				
10.	Cuenta con una política de dialogo para responder rápidamente a las sugerencias, solicitudes, esfuerzos o demandas de sus partes interesadas.				
11.	Cuenta con una revisión continua de la gobernanza de la organización.				
12.	Garantiza la no discriminación por género, religión, étnico-racial y discapacidad en los procesos de admisión y promoción interna.				
13.	Tiene una política de dar oportunidades de empleo a discapacitados.				
14.	Cuenta con una política de la diversidad y consta en el código de ética y la declaración de valores de la organización.				
15.	Tiene normas y mecanismos para reportar posibles abusos y situaciones de acoso sin temor a represalias.				
16.	Respeto la libertad de opinión, la libertad sindical y libertad de información.				
17.	Tiene un programa de orientación alimentaria y nutricional.				
18.	Promueve ejercicios físicos en el horario laboral.				
19.	Promueve un programa de combate al estrés para los empleados, especialmente para los que desempeñan funciones más estresantes.				
20.	Ofrece programa de prevención y tratamiento para drogadicción y adicción al alcohol				
21.	Aplica prácticas laborales que favorecen un equilibrio entre trabajo-familia, trabajo-escuela que abordan cuestiones relativas al horario laboral y horas extras.				
22.	Ofrece programas de seguridad social complementario a todos sus empleados.				
23.	Promueve actividades sociales en las que participan los empleados y sus familias				
24.	Contribuye a aumentar la calidad de vida laboral de las personas a través de la creación de puestos de trabajo.				
25.	Promueve la estabilidad en el empleo y un trabajo digno.				
26.	Promueve actividades de capacitación enfocadas al desempeño de tareas específicas.				
27.	Ofrece garantías legales y la implementación de políticas dirigidas a mitigar riesgos de exclusión social (vejez, desempleo, invalidez, etc.).				

Ítems		1	2	3	4
28.	Facilita acuerdos, negociaciones e intercambio de información para establecer consensos entre los representantes de los gobiernos, los empleadores y los trabajadores en relación con sus inquietudes económicas y sociales.				
29.	Mantiene un programa de inclusión para la contratación de grupos específicos o minoritarios en posiciones ejecutivas o directivas.				
30.	Cuenta con un programa de salud para el bienestar mental, físico y social de sus trabajadores.				
31.	Establece medidas de seguridad en el trabajo para prevenir daños en la salud que puedan ser ocasionados por las condiciones laborales.				
32.	Fomenta hábitos que promueven una conciencia ecológica.				
33.	Dispone de una política para el uso de combustibles/energías menos contaminantes.				
34.	Tiene una política institucional para la protección y mejora del medio ambiente.				
35.	Adopta medidas pertinentes para depender cada vez menos de los recursos no renovables, por ejemplo, a través de innovaciones tecnológicas.				
36.	Capacita al personal en procesos y temas medioambientales.				
37.	Cuenta con un método para minimizar sus impactos negativos ambientales al asumir las consecuencias de sus actos.				
38.	Cumple con los requisitos mínimos establecidos por las disposiciones nacionales e internacionales en materia ambiental.				
39.	Aplica el principio "quien contamina paga" al aceptar el costo de la contaminación generada por sus actividades.				
40.	Prioriza la contratación de proveedores que comprueban una buena conducta ambiental.				
41.	Establece un sistema para minimizar la emisión de gases de efecto invernadero para revertir el impacto negativo de la actividad humana.				
42.	Planifica el uso de los recursos naturales para la protección del ambiente y restauración de la biodiversidad y los ecosistemas.				
43.	Tiene un comportamiento ético en sus relaciones con otras organizaciones, así como con sus partes interesadas.				
44.	Implementa políticas y prácticas que evitan la corrupción como sobornos, fraude, desfalco, y tráfico de influencias.				
45.	Fomenta la formación, motivación y educación del personal sobre comportamientos anticorrupción.				
46.	Facilita procesos y políticas públicas para mejorar la calidad de vida de las personas que están dentro de la organización.				
47.	Establece mecanismos para desarrollar el conocimiento de sus trabajadores en materia de un comercio justo y no aprovecharse de posibles contextos desfavorables (como la pobreza) para obtener beneficio económico.				
48.	Influye en otras organizaciones con las que se relaciona en la cadena de valor, para que adopten un comportamiento socialmente responsable.				
49.	Asume responsabilidades con sus consumidores, para brindar educación e información veraz sobre las estrategias de marketing y contratación.				
50.	La comunicación y el marketing son socialmente responsables.				
51.	Provee salud y seguridad a los consumidores y ofrece productos y servicios que sean seguros y saludables.				
52.	Promueve patrones de consumo que son acordes con el desarrollo sostenible.				
53.	Fomenta niveles de consumo que garanticen la satisfacción de las necesidades de las generaciones presentes sin comprometer la capacidad para satisfacer sus propias necesidades de las generaciones futuras.				
54.	Ofrece mecanismos para la satisfacción de los consumidores mediante certificados de garantías, soporte técnico y disposiciones relacionadas con la devolución, la reparación y el mantenimiento.				
55.	Protege el derecho a la privacidad y confidencialidad de los consumidores.				

Ítems		1	2	3	4
56.	Desarrolla actividades que facilitan los derechos y responsabilidades, lo que también pasa por apoderar al consumidor para que pueda tomar decisiones con mayor libertad.				
57	Desarrolla políticas y procesos que contribuyan al desarrollo político, económico y social de las comunidades.				
58	Participa activamente en apoyar a instituciones o grupos de la sociedad civil con el objeto de ayudar a la resolución de problemas en la comunidad.				
59	Promueve permanentemente la educación y la cultura desde la organización.				
60	Apoya programas para el desarrollo de las comunidades.				
61	Toma en cuenta su impacto potencial sobre el empleo y trata de maximizar el desarrollo de habilidades y la creación de empleos de calidad.				
62	Facilita el desarrollo y acceso de los ciudadanos a las tecnologías modernas, directamente o mediante alianzas con otras organizaciones y asociaciones.				
63	Fortalece los recursos económicos y las relaciones sociales que generen beneficios para la comunidad (grupos vulnerables: minorías étnicas, mujeres en situación de riesgo).				
64	Favorece actividades que minimicen los riesgos y maximicen los efectos positivos para la salud de la comunidad.				
65	Fomenta que los proyectos de inversión en los que participe la organización mejoren la calidad de vida de los ciudadanos de la comunidad.				

LOS SABERES Y EFICACIA DEL DOCENTE EN LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR: APROXIMACIÓN DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS ESTUDIANTES DE BACHILLERATO

Miguel Navarro Rodríguez
Universidad Pedagógica de Durango

Ramona Imelda García-López
Instituto Tecnológico de Sonora

Rubén Edel Navarro
Universidad Veracruzana

Resumen

Se analizan las percepciones de los estudiantes sobre los saberes docentes y sus profesores eficaces en el nivel medio superior. La investigación se realizó en instituciones de bachillerato ubicadas en tres estados del país; fueron participantes del estudio, una muestra intencional de 90 alumnos, 30 de ellos en cada una de las instituciones que formaron parte del estudio. La investigación se realizó bajo el enfoque cuantitativo correlacional, no causal, con un análisis factorial y con rotación varimax, acerca de las diferencias de medias y con las pruebas estadísticas inferenciales ANOVA y T de student. Los resultados permitieron identificar 8 factores que explican los saberes docentes y los profesores eficaces, considerando las percepciones de los estudiantes. El análisis factorial alcanzó un total de 70.2% de la varianza total explicada, eso permitió observar algunas reconfiguraciones teóricas a partir de la revisión de la literatura realizada sobre el fenómeno de estudio. Los resultados mostraron diferencias estadísticamente significativas en un mayor número y con valor de significación de orden decreciente, para el tipo de institución, la especialidad, el semestre, los grupos de edad y el género. Finalmente, la prueba de significación estadística (T-test) permitió establecer los elementos aprobatorios con relación a los saberes docentes y a los profesores eficaces.

Palabras clave: Percepciones del estudiante, saberes docentes, profesores eficaces, educación media superior, bachillerato.

Abstract

The perceptions of the students on the teaching knowledge and their effective teachers at the high school level are analyzed. The research was conducted in high school institutions located in three states of the country; were participants of the study, an intentional sample of 90 students, 30 of them in each of the institutions that were part of the study. The investigation was carried out under the correlational quantitative approach, not causal, with a factorial analysis and with varimax rotation, about the differences of means and with the inferential statistical test's ANOVA and student T. The results allowed to identify 8 factors that explain the teaching knowledge and effective teachers, considering the perceptions of the students. The factorial analysis reached a total of 70.2% of the total variance explained, that allowed us to observe some theoretical reconfigurations from the literature review made on the study phenomenon. The results showed statistically significant differences in a greater number and with value of decreasing significance, for the type of institution, specialty, semester, age groups and gender. Finally, the test of statistical significance (T-test) allowed to establish the questions approved in relation to teaching knowledge and effective teachers.

Key words: Key words:
Perceptions of the

student, teaching knowledge, effective teachers, high school
education, baccalaureate.

Introducción

Los estudios de percepciones de los estudiantes sobre algún aspecto del proceso educativo son un tema de investigación bastante abordado (Durand, 2008; Fernández, 2008; Zepeda, 2007; Lazos y Paré, 2000); sin embargo, se han identificado ambigüedades conceptuales en dichos estudios formales.

En ese sentido, se revisaron 26 estudios realizados en diferentes países de habla hispana, de los cuales solo cuatro de ellos profundizaron en la precisión conceptual de dicho constructo, definiendo en qué consisten y cuáles son sus elementos constitutivos. En los estudios restantes, la conceptualización se presenta de forma difusa; algunos abordan opiniones (Rodríguez, López y Herrera, 2017; Barberá y Fuentes, 2012), actitudes (Méndez, 2008, Sánchez, Díaz, Sanhueza y Fris, 2008;), sentidos (Llinas, 2009) ideas o pensamientos (Hernández y Carrasco, 2012), preferencias (Mena, Llupia, Sequera y Aldea, 2012). Finalmente, diversos estudios omiten especificar a qué se refieren cuando tratan de investigar percepciones de los estudiantes (Cabero y Marín, 2013; Rivera, Sánchez, Romo, Jaramillo y Valencia, 2013; Sánchez, 2012; Álvarez, Rodríguez e Inda, 2012; Díaz y Facal, 2011; Bitran et al. 2010; Ribas, 2009; González y González, 2008).

Dada la diversidad de enfoques sobre la percepción, conviene precisar una postura que le dé sustento en un contexto real; al respecto, Núñez, Ramos y Quimbayo (2010) señalan que las percepciones son parte de la experiencia humana, misma que data de la propia experiencia de los sentidos ante una realidad a la que se está expuesto. Milton (2002) precisa que la base de la percepción son las sensaciones como resultado de la estimulación del sistema nervioso; es decir, nuestros órganos de los sentidos a través de las terminales nerviosas acopian información del medio ambiente y es esta experiencia sensible traducida a información, la cual es filtrada por el cerebro a fin de adoptar una perspectiva sobre

cualquier fenómeno; lo que es determinante y previo para la manifestación de una actitud.

Respecto a la percepción de los estudiantes sobre la actuación del docente, Gargallo, Sánchez, Ros y Ferreras (2010) realizaron un estudio sobre los estilos docentes universitarios desde la perspectiva de los alumnos y los principales resultados señalan que un buen profesor es quien establece relaciones entre los conceptos, fomenta el aprendizaje significativo, motiva a aprender, vincula la teoría con la práctica, favorece la participación, utiliza metodologías variadas y complementarias, incorpora diversidad de materiales didácticos, así como métodos y técnicas de evaluación tanto formativa como sumativa.

Por su parte, Luna (2003) identificó que los estudiantes valoran la eficacia de sus profesores en siete dimensiones: 1) dominio de la asignatura, 2) claridad expositiva, 3) organización de la clase, 4) cualidades de interacción, 5) evaluación del aprendizaje, 6) métodos de trabajo, y 7) estructuración de objetivos y contenidos. Tirado, Miranda y Sánchez (2007) señalan que los aspectos que caracterizan al docente eficaz son la claridad en la exposición, generar clases interesantes y aclarar dudas. Garza (2012) a través de redes semánticas, encontró que las categorías más importantes son: método de enseñanza, puntualidad, asistencia, conocimiento, respeto, actualización, responsabilidad y forma de evaluar; así como la tolerancia y la actitud.

Otro estudio sobre la eficacia docente fue el realizado por García y Medécigo (2014) quienes identificaron los criterios que los alumnos utilizan para valorar las prácticas docentes. Dichos criterios son: a) *de proceso* que se relacionan con las actividades reales que hace el profesor en el aula de clase y aquí destaca el método de enseñanza, el dominio de la materia, la puntualidad, la asistencia y la forma de evaluar; b) *de presagio*, referidos a los valores, actitudes y rasgos de personalidad del docente; es decir, la manera en que los trata o promueve la interacción, la motivación, el interés que muestra,

su responsabilidad, respeto, objetividad, formación profesional; y c) *de producto* que comprenden los resultados de la enseñanza en términos del crecimiento y efecto en los alumnos, donde estos fueron los menos mencionados.

De esta forma y considerando las experiencias de los estudios realizados en diferentes contextos educativos, surge la inquietud de identificar las percepciones que tienen los estudiantes de nivel medio superior respecto a los saberes docentes en la eficacia de la enseñanza. Para ello, se plantean las siguientes preguntas de investigación.

1. ¿Qué factores explican, desde las percepciones de los estudiantes del nivel medio superior, a los saberes docentes en la eficacia de su enseñanza?
2. ¿Qué características presentan las percepciones de los estudiantes del nivel medio superior, acerca de los saberes docentes de sus profesores eficaces?
3. ¿Qué saberes docentes son percibidos como aprobatorios, con un límite crítico de ponderación y desde la percepción de los estudiantes del nivel medio superior, con relación a los saberes docentes en la eficacia de su enseñanza?
4. ¿Cuáles son las diferencias estadísticamente significativas en diferentes grupos de clasificación sobre los saberes docentes en la eficacia de su enseñanza?

A partir de las anteriores preguntas, se establecieron los siguientes objetivos.

1. Determinar, desde las percepciones de los estudiantes del nivel medio superior, a los factores que explican a los saberes docentes en la eficacia de la enseñanza.
2. Describir las características que presentan las percepciones de los estudiantes del nivel medio superior, acerca de los saberes docentes de sus profesores eficaces.
3. Determinar aquellos saberes docentes que son percibidos como aprobatorios desde la percepción de los

estudiantes del nivel medio superior, con relación a los saberes docentes en la eficacia de su enseñanza.

4. Establecer las diferencias estadísticamente significativas, en diferentes grupos de clasificación, según institución, género, especialidad etc. sobre los saberes docentes en la eficacia de su enseñanza.

Fundamentación teórica

Los saberes docentes.

De acuerdo con Shulman (1987), el saber docente refiere a "la capacidad de un profesor para transformar el conocimiento del contenido que posee, en formas que son pedagógicamente potentes y; sin embargo, adaptables a las variaciones en capacidad y antecedentes presentados por los estudiantes" (p. 15). Esta perspectiva está fuertemente orientada hacia cómo aprenden los estudiantes; es decir, el conocimiento de contenido y el conocimiento pedagógico toman sentido cuando el profesor los integra en un saber profesional personalizado.

Beldag (2017), a partir del modelo de Shulman, discute una propuesta de saberes docentes para las políticas de selección de profesores; dichos saberes incluyen: a) valores personal-profesionales, (b) conocimiento acerca de los estudiantes, (c) conocimiento del proceso enseñanza aprendizaje (d) evaluación y monitoreo del aprendizaje, (e) participación de las relaciones familia, comunidad y escuela y (f) conocimiento del currículum y los contenidos.

Desde esta idea, los saberes docentes integran habilidades, conocimientos, valores de la práctica profesional del profesor y que lo lleva a integrar un saber de contenido con uno pedagógico, tanto de la disciplina de enseñanza como de las características de aprendizaje de sus estudiantes; de esta forma, en el quehacer docente se deben destacar las estrategias didácticas, de planeación y evaluación, de atención y manejo de grupos, que se integran al saber de contenido y pedagógico (Barrón, 2006; Tardiff, 2004).

Por su parte, Chiu y Yeung (2017) abordaron el saber docente de la enseñanza de las matemáticas; lo establecen como un

conocimiento del profesor sobre la enseñanza de la asignatura pero que se conecta al conocimiento también de las concepciones de los estudiantes sobre el aprendizaje de las matemáticas; desde esta perspectiva, todo el proceso de instrucción diseñado por el maestro, puede modificarse, en la medida en que cambia la concepción del aprendiz sobre sus propios procesos de aprendizaje del contenido.

Al respecto, Ozaltun y Bukova (2017) señalan que en lo didáctico se amalgama el conocimiento de la disciplina con el pensamiento matemático de quienes aprenden; en ese sentido, el saber docente de la enseñanza matemática incluye también todo lo que implica el currículo, el manejo del grupo y lo relacionado a cómo aprende el estudiante; todo esto será considerado como el saber pedagógico del profesor (Hill y Ball, 2004; Hill, Ball, y Schilling, 2008; Loong, 2014).

Una propuesta integradora sobre el saber docente, que parte de la propuesta inicial de Shulman y que adiciona otras propuestas y modelos complementarios al Modelo PCK, la presentan Danisman y Tanisli (2017), donde el saber docente de contenido se desagrega en el saber sobre la materia y sus concepciones epistemológicas de enseñanza; sin embargo, es el saber pedagógico el más integral, ya que considera a prácticamente todos los restantes saberes docentes: contexto, las concepciones de los estudiantes sobre la materia y cómo aprenden, el currículo, las estrategias didáctico-instruccionales y la planeación y evaluación de la materia.

De forma adicional a la propuesta de Danisman y Tanisli (2017), podrían considerarse otros tipos de saberes, tales como el saber comunicar con un contacto humano para el manejo y control de los grupos y el saber práctico-metodológico con pulcritud y formato guiando las elaboraciones de los aprendices (Navarro, Edel & Soto, 2017). Con ello se complementa el modelo PCK de Shulman (1987) y Danisman y Tanisli (2017) de siete componentes, hasta llegar a los nueve saberes según se enuncian: aprendizaje y concepciones de los estudiantes, el currículo, estrategias instruccionales, la materia y concepciones de su enseñanza, evaluación y planeación, el contexto, comunicar con contacto

humano, y práctico metodológico con pulcritud y formato.

Una importante perspectiva alterna, más cualitativa y subjetiva para abordar el saber docente es la que proporcionan De Valle de Rendo y Vega (2004), cuando señalan que hay diversidad en la docencia y que aplica el modelo de rizoma para entender a la práctica docente y sus saberes. El modelo de rizoma mantiene *el principio de las entradas múltiples*; esto es, que en el dominio de los saberes docentes... "se avanza, pero también se detiene, se encuentra el camino, o bien éste se pierde y se vuelve uno a encontrar con uno mismo y con los otros de manera diferente" (De Valle de Rendo & Vega, 2004, p. 29). Lo anterior aplica a un saber docente del profesor, en búsqueda de la formación de sus aprendices, dialéctico, en movimiento, en proceso de construcción y renovación constantes.

Los profesores eficaces.

De relevancia la postura que establecen Carreras de Alba, Guil y Mestre (1999) con relación a los estudios de eficacia docente; señalando que los mismos corresponden al paradigma de proceso-producto y que no deben tomarse como una receta a reproducir por lo profesores, sino como un conocimiento de rasgos, comportamientos e hipótesis de trabajo, que deben de reconstruirse por parte de los profesores en el contexto de sus propias aulas. Al respecto, indagaron con estudiantes sobre las creencias y comportamientos de los docentes en la dirección del aula.

Uno de los primeros conceptos que se construyó sobre profesores eficaces es el de Medley (1979), quien señaló que se trata de docentes que conocen una serie de competencias y que además son capaces de utilizarlas en los momentos precisos para el logro de resultados de aprendizaje. Por otra parte, una vez que emerge esta corriente de investigación, la misma se bifurcó en dos grandes tipos de estudios: aquellos referidos a las estrategias instructivistas del profesor (Lippit & White, 1943) y los relacionados con los estilos de dirección del aula (Doyle, 1986).

Rodríguez, Núñez, Valle, Blas y Rosario (2009) estudiaron la autoeficacia docente, la motivación del profesor y sus estrategias de

enseñanza; encontraron que los profesores eficaces coordinan diversos ámbitos de su autoeficacia: optimizan el proceso instruccional (estrategias de enseñanza) y gestionan en el aula la implicación y compromiso del estudiante (motivación). En este sentido, su aporte guarda relación con dos saberes docentes ya analizados (estrategias instruccionales y las concepciones de los estudiantes).

Prieto (2007) establece que las creencias pedagógicas de los profesores universitarios son un elemento de calidad de la docencia y estas son deterministas de la presencia de éxito académico de sus estudiantes. En este caso, los docentes participantes en el estudio manifiestan creencias de autoeficacia altas; lo que influye en el apropiado manejo de las estrategias didácticas, alta motivación y orientación del proceso de enseñanza aprendizaje, y ello induce a un buen resultado educativo.

En la misma línea de indagación, Bain (2007) documenta seis aspectos o dimensiones importantes de los profesores eficaces en la universidad; con lo cual se puede establecer una asociación con los saberes docentes ya abordados, tal como se muestra a continuación.

1. Conocen su materia extraordinariamente bien (contenido; Shulman, 1987).
2. Preparan extraordinariamente su clase (planeación y evaluación; Cochran, De Ruitter & King, 1993).
3. Mantienen altas expectativas de sus estudiantes (concepciones de los estudiantes; Shulman, 1987).
4. Saben enseñar; "crean un entorno para el aprendizaje crítico natural" (Bain, 2007, p.14) (estrategias instruccionales. Marks, 1990; Grossman, 1990).
5. Tratan a sus estudiantes de forma afectiva, saben comunicar y motivar (concepciones de los estudiantes; Shulman, 1987).
6. Comprueban su progreso y evalúan sus resultados, como profesores (planeación y evaluación; Cochran, De Ruitter & King, 1993).

En contraste con la visión del estudio de Bain (2007), Bruns y Luke (2014) estudiaron a

profesores excelentes o eficaces de educación básica en América Latina y el Caribe y sus hallazgos identificaron que existe a) baja calidad promedio en los profesores, b) pobre manejo de los contenidos académicos y prácticas ineficaces en el aula, c) ningún colectivo docente nacional guarda parámetros comparables a nivel mundial, excepto Cuba. Lo anterior alerta sobre la necesidad de tomar tres pasos fundamentales, para elevar los indicadores evaluados en la eficacia de los profesores: reclutar, desarrollar y motivar mejores profesores.

El estudio de Bruns y Luke (2014) incursiona en un ámbito problemático en la educación básica en México en cuanto a la eficacia de la enseñanza, el deficiente manejo de los contenidos docentes, la pobreza de prácticas de la enseñanza dentro del aula. Sin embargo, habría que dilucidar si este diagnóstico se repite en el nivel medio superior; al respecto, Vidales (2009) desarrolló un estudio en una preparatoria universitaria en México, donde se ilustran los problemas de la enseñanza relacionados con los saberes docentes de los profesores, ya que en los resultados del indicador reprobación se establece que los estudiantes consideran que reprueban una o varias asignaturas por: a) no entender la exposición del profesor (48%); b) el profesor no domina los contenidos a enseñar (77%); c) el docente no sabe cómo enseñar (64%).

Método

Tipo de estudio.

La investigación se realizó bajo el enfoque cuantitativo, en el cual la realidad empírica se analizó en unidades medibles y cuantificables conocidas como variables; estas proporcionaron datos objetivos y válidos que fueron utilizados como insumo para el logro de los resultados de la indagación (Cea, 2001). Para Cortez e Iglesias (2004), el enfoque cuantitativo considera a las mediciones numéricas, desde la observación para recolectar los datos, así como para procesarlos con una base numérica.

El tipo de estudio fue correlacional no causal, con análisis factorial (Hernández, Fernández & Baptista 2006); se estableció una matriz correlacional bivariada entre ítems, correspondientes a los saberes docentes

percibidos y los relacionados con la eficacia de los profesores y su enseñanza también percibidas.

El análisis factorial representa una técnica de análisis estadístico explicativo, en donde se trata de que, a través de múltiples iteraciones estadísticas (rotación varimax), construir los denominados *factores* que son constructos artificiales de asociaciones correlacionales entre ítems, los cuales *cargan* a un determinado valor explicativo o varianza explicada para cada factor (Wiersman, 1986).

Participantes.

Los participantes de la investigación integraron una muestra intencional de 90 sujetos distribuidos en tres grupos de 30 estudiantes de nivel bachillerato de distinta modalidad, ubicados en tres estados de la República: un Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios (CBTIS) en el Estado de Durango, un Bachillerato Agropecuario en el Estado de Sonora (CBTA), y un Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (Conalep) en el Estado de Veracruz.

El muestreo anterior pretendía la selección de tres diferentes bachilleratos que reflejasen en alguna medida la diversidad de tipologías del sistema de bachillerato en el país; la elección de los tres estados de la República fue arbitraria y no refleja a una muestra aleatoria; esto se debió a la factibilidad del equipo de investigación para acopiar los datos en cada una de las instituciones mencionadas.

Instrumentos.

El instrumento de investigación consistió en un cuestionario autoadministrado sobre saberes docentes y profesores eficaces en el nivel medio superior; fue diseñado para el propósito del trabajo y su valor de confiabilidad fue de *0.98 de alpha de Cronbach*; valor considerado muy alto de acuerdo con lo señalado por Oviedo y Campo Arias (2005).

Dicho instrumento fue sometido a validación de contenido, de acuerdo con el procedimiento de jueceo de expertos; una vez corregido el instrumento y atendidos los procedimientos de validez, transitó por un proceso

de pilotaje aplicándose a una selección de 16 estudiantes de bachillerato que no formaban parte de la muestra diseñada, obteniéndose la citada confiabilidad.

Procedimiento.

Para la recolección de información, se pidió autorización a las autoridades de cada institución para llevar a cabo la aplicación del instrumento con los estudiantes seleccionados. Para ello, se acudió al aula de clase asignada; a los alumnos se les explicó el objetivo de la investigación y las indicaciones para responder el cuestionario.

Para el análisis de datos se utilizó el SPSS versión 22, donde se aplicaron pruebas estadísticas descriptivas, tales como, frecuencias, porcentajes, medias aritméticas y valores de dispersión como la desviación estándar y el error de desviación; así como inferenciales: *Kolmogorov Smirnov* para determinar la normalidad de los datos y proceder a desarrollar pruebas inferenciales paramétricas entre las cuales se desarrolló la *Prueba de T* para una muestra, el análisis bivariado, a fin de establecer las correlaciones significativas; el análisis factorial con rotación varimax, y la prueba de ANOVA para diferencia de medias en diferentes grupos de clasificación, según institución de cada estado, especialidad, género, edad, etc.

Resultados

Sobre las características de los participantes.

Fueron 90 los estudiantes encuestados, en una proporción igual de hombres y de mujeres, con un porcentaje válido exacto del 50%, dado que para cada institución y en cada uno de los estados participantes, se constituyó un grupo muestral intencional de 30 sujetos, en donde se conservó un porcentaje del 33.33% con exactamente un tercio del total de los participantes.

En relación con el semestre, las dos terceras partes (66.7%) de la muestra correspondió al tercero y el 33.3% restante fueron del quinto. En cuanto a la edad, el grupo más grande fue el de los 17-18 años, con un 55.2%; y el menor (19-20 años) con un 12.6%. Respecto a la especialidad, a un tercio de la muestra correspondió a

Programación, y otro a Técnico en Emprendimiento Pecuario; en tanto que los porcentajes más bajos se distribuyeron en Administración, Informática, Refrigeración y Climatización.

Análisis estadístico.

Con fin de establecer si los datos guardaban o no una distribución normal, para la decisión de desarrollar posteriormente pruebas paramétricas o no paramétricas, se procedió a realizar la prueba de *Kolmogórov-Smirnov*, en donde las hipótesis a probar fueron:

- H_1 : La distribución de los datos es normal.
- H_0 : La distribución de los datos no es la normal.

La regla de decisión fue, si $p \text{ value} = 0 < .05$ entonces se rechaza H_0 ; en este caso, los valores para todos los ítems fueron inferiores por lo que se determina una distribución normal de los datos. Por ello, los datos se analizan con pruebas paramétricas, tales como *T de student*, correlación, análisis factorial y ANOVA.

En cuanto a la prueba de *T de student* para una muestra, se fijó el valor crítico en una calificación estándar de 3.5; dado que la escala de las respuestas fue tipo Likert con valores de 1 a 5, se sometieron todos los ítems con una probabilidad de error del .05, donde las hipótesis estadísticas a ser probadas fueron las siguientes:

- H_1 : El ítem es aprobatorio con relación al valor de prueba de 3.5 (calificación estándar).
- H_0 : El ítem no es aprobatorio con relación al valor de prueba de 3.5 (calificación estándar).

La regla de decisión para dicha prueba de hipótesis fue la siguiente:

- Si valor de t de student $= 0 > 1.96$ H_0 se rechaza
- Si $p \text{ value} = 0 < .05$ H_0 se rechaza

Según los análisis realizados, los ítems aprobatorios con un mayor puntaje en la prueba de T , son: *en la enseñanza que nos imparten, nos apoyan a todos*, con un valor de 6.3; *saben ser exigentes y rigurosos con el formato de los trabajos* (5.8); *son profesores eficaces, porque con los aprendizajes, me siento orgulloso (a) de ellos* (5.7);

saben de su profesión y dominan los contenidos de su materia, con un valor de 4.9; *realimentan constantemente nuestros aprendizajes y son profesores eficaces porque en la institución tienen buenas condiciones laboral profesionales*, ambas con 4.5; *en sus clases hay confianza y muy buena relación*, (3.7); *se apoyan eficazmente en tareas escolares*, con 4.1; *nos apoyan constantemente y nos demuestran confianza* (3.6); *dominan a plenitud formas efectivas de evaluación*, con un 3.5 y finalmente, *son profesores que percibimos como estudiantes que están satisfechos con su trabajo* con un 3.5.

En los ítems restantes, se aprecian aprobaciones con un valor bajo de t de student o bien ítems no aprobatorios; sin embargo, es conveniente destacar los ítems que refieren a un nivel alto de desaprobación, entre estos se encuentran: *saben enseñar y explicar muy bien, pero inician preocupándose por mi persona*, T de -3.4; *saben de qué manera aprendo mejor* (-2.1); *saben inspirarnos para ponernos retos* (-1.6); *saben aplicar estrategias diferentes, nos van "esperando y apoyando"* (-1.6); *me enseñan cómo se originaron los conocimientos* (-1.0); *saben reflexionar sobre sus errores* (-.91); *al explicar me enseñan cómo los conocimientos de la materia apoyan a otras asignaturas* (-.68); *saben al enseñar en clase ser amables* (-.58).

De acuerdo con lo anterior, se requiere atender en primer término, a una enseñanza humanista que ponga en el centro al estudiante, con estrategias diferenciadas para favorecer andamiajes, identificar sus estilos de aprendizaje y atenderlos, dominar el contenido epistemológico de las asignaturas y el currículum horizontal del nivel educativo, trabajar los contenidos con humildad, sencillez y contacto humano, entre otras acciones de atención.

Correlaciones estadísticamente significativas entre los ítems.

A fin de determinar las correlaciones significativas entre los ítems, se realizó una prueba de análisis bivariado para establecer los valores de asociación *con r de Pearson* significativos al .05 de probabilidad de error y/o, con correlaciones iguales o superiores a .50 *r de Pearson*. Los resultados muestran algunas tendencias que

replican lo planteado por la revisión de literatura en cuanto al saber docente de contenido y pedagógico (Shulman, 1987; Danisman y Tanisli, 2017). El saber docente de contenido se correlaciona con: *están preparados y responden a dudas, saben enseñar muy bien, y saben incluir a todos* (valores r de Pearson .63, .58 y .54, respectivamente); de la misma forma, *están preparados y responden a dudas* se correlaciona con saber de estrategias pedagógicas, saber de la profesión y de contenido, y saber aplicar estrategias didácticas y organizativas en el aula (Valores r .65, .63, .60).

Lo anterior demuestra plena consistencia que asocia los saberes de contenido y pedagógicos, según la tendencia anteriormente citada y a la cual también se corresponden todas las correlaciones manifiestas en ítems de saberes didácticos, de estrategias y de saberes del contexto; todas son correlaciones significativas que asocian saberes de contenido, de la currícula y pedagógicos.

Otra tendencia también identificada en la literatura asocia el saber docente de tipo pedagógico (estrategias, conocimiento del estudiante), con el saber epistemológico de la materia, según lo revisado por Chiu y Yeung (2017) y Ozaltun y Bukova (2017). De esta forma, las correlaciones para *me enseñan cómo se originaron los conocimientos, se presentan con: al explicar me enseñan cómo los conocimientos transforman la ciencia, me explican cómo su materia ayuda a entender a otras y saben aplicar estrategias organizativas en el aula* (valores r .66, .61, .54, respectivamente); lo anterior corrobora lo señalado en la literatura; en este mismo sentido, se presentan las correlaciones para los ítems: *me explican porque se imparte su materia, me explican cómo su materia ayuda a comprender a otras*.

Otro dato que se destaca en las correlaciones identificadas, es el que asocia el saber pedagógico de contexto, con el saber pedagógico didáctico y de estrategias (Shulman, 1987; Ratinen et al., 2015); en este caso para el ítem *saben poner muchos ejemplos prácticos que toman de lo que nos rodea*, las correlaciones son con los ítems: *saben aplicar estrategias organizadas, saben enseñar muy bien porque evalúan..., saben aplicar estrategias didácticas*

(valores r .68, .66 y .61). Pero en esta misma línea, cuando se pregunta si *saben relacionar lo que vivimos todos los días con los conocimientos de su materia*, la única correlación alta se presenta con otro ítem de saber de contexto (*saben hacer comparaciones de casos de la vida real*, con valor r: .62); sin embargo, este último ítem guarda correlaciones con: *saben relacionar lo que vivimos... saben enseñar muy bien porque evalúan lo que aprendemos, saben poner muchos ejemplos prácticos* (Valores r: .62, .59, .52).

La última tendencia que se observa en las correlaciones es la que asocia el saber pedagógico sobre cómo aprende el estudiante y el saber pedagógico didáctico en cuanto a estrategias (Almonacid, et al, 2014; Ozaltun, Bukova, 2017). Así, para el ítem *saben de qué manera aprendo mejor*, las correlaciones que se presentan son con: *saben aplicar estrategias diferentes, son profesionales porque saben desarrollar estrategias y saben enseñar y explicar muy bien* (valores r .71, .66, y .62, respectivamente); y en esta línea, cuyo centro es el andamiaje y el apoyo a los estudiantes, cuando se pregunta: *saben aplicar estrategias diferentes para los que no entiendan, puedan lograrlo, nos van "esperando"*, las correlaciones se presentan con: *saben de qué manera aprendo mejor, son profesionales porque saben desarrollar estrategias y son profesores que están satisfechos con su trabajo* (valores r .71, .69 y .62).

Finalmente, un aspecto a destacar con relación a los valores correlacionales mostrados en la Tabla 5, se presenta en el ítem *saben de su profesión, emplean estrategias y dinámicas*, en donde la única correlación significativa es con *aplican estrategias diferentes*, con valor r de .53, lo anterior demuestra plena consistencia de los valores de asociación relativos al saber pedagógico didáctico.

Análisis factorial con rotación Varimax.

A fin de identificar y describir los factores estadísticamente significativos que *cargan* con un determinado poder de explicación (varianza explicada) con relación a un ámbito de la variable en estudio, se aplicó el análisis factorial a todos los ítems de contenido, con el propósito de

establecer ciertos constructos artificiales denominados factores. Se trata de que, a través de la explicación de los factores, confirmar y o reconfigurar las tendencias teóricas que explican a las variables en estudio y/o bien, contrastarlas con la explicación matemático-estadística que integra a los ítems en un determinado factor en análisis, el cual deberá ser descrito y explicado.

Se realizó una matriz del análisis factorial, calculado para 8 factores en la que, para presentar los ítems más representativos de cada factor, se consideró a aquellos $r > .40$ de Pearson. A partir de los valores de la matriz del análisis factorial rotado, es posible describir a continuación cada uno de los factores identificados.

- *Factor 1. Profesores eficaces con saber pedagógico estratégico-didáctico.* Se integran 21 ítems que representan a la mayoría de ítems relativos a los profesores eficaces, con dominios en la mayoría de sus saberes: *desarrollan confianza, se actualizan constantemente, desarrollan una excelente planeación, manejan extraordinariamente el tiempo, son sumamente profesionales, satisfechos con su trabajo, con alto reconocimiento de sus directivos y son el tipo de profesor del cual los alumnos están orgullosos, son profesores excelentes;* mantiene este factor un 17.4% de varianza explicada del total del fenómeno en estudio.
- *Factor 2. Profesores con saber pedagógico de contenido, epistémico, estratégico didáctico, de contexto y de planeación-evaluación.* Se constituyó por 16 ítems; incluye ítems de saber de contenido, epistemológico y estratégico-didáctico, saberes de contexto, planeación y evaluación. Representa el factor al tipo de muy buenos profesores, en la mayoría de sus saberes, con un total de 13.9% de varianza explicada del fenómeno en estudio.
- *Factor 3. Profesores, motivadores, humanos con rigor metodológico, sin*

trabajo de equipo. En este factor, se constituye por 11 reactivos, con la mayoría de los ítems de saber pedagógico humanista, tales como: *incluir a todos, altamente motivadores, enseñan a pensar, dominan muy bien el método y las técnicas, mantienen rigor en la enseñanza, pero no hacen equipo con los demás profesores.* Llama la atención el hecho de que a pesar de ser el factor que expresa el saber pedagógico más humano, no se le corresponda con un reconocimiento de los estudiantes al nivel del orgullo como lo tiene el primer factor de los profesores altamente eficaces. Representa a profesores muy buenos en muchos de sus saberes, mantiene una varianza explicada del 10.0% del fenómeno investigado.

- *Factor 4. Profesores con saber epistemológico, motivadores, humanos, con saberes de contexto, de rigor metodológico intermedio y con fuerte trabajo de equipo.* En este factor, se integraron también 11 ítems, los cuales incluyen a los relativos al saber epistemológico: *me enseñan cómo se originaron los conocimientos, cómo estos conocimientos transforman a la ciencia, etc.;* así como a reactivos del saber pedagógico de motivación y de contexto, se diferencia este factor, con respecto al factor 3, tanto por el saber epistemológico, como por darle fuerte importancia al trabajo de equipo con otros profesores. Representa también a un tipo de profesores muy buenos con relación a una parte de los saberes docentes, con una varianza explicada del 9.6% de la comprensión del objeto de estudio.
- *Factor 5. Profesores con saber de contenido, con saber pedagógico estratégico-didáctico, humanos y con conocimiento del estudiante.* Se integró con nueve ítems; se presentan reactivos relacionados con el saber de contenido, los saberes pedagógicos

estratégico didácticos y es el factor que más énfasis pone al saber cómo aprende el estudiante para diversificar las estrategias de aprendizaje. Representa a profesores buenos en una porción de los saberes, con una varianza explicada del 7.2%.

- *Factor 6. Profesores de cumplimiento intermedio en todos los saberes, sin una significación percibida.* Este factor, si se siguen los valores iguales o superiores a .40 r de Pearson, no se alcanzaría a conformar por no integrar a ningún ítem significativo; sin embargo, el modelo matemático estadístico del análisis factorial que agrupa a todos los valores r significativos y no significativos, le concede un 4.9% de varianza explicada; por ello, se puede interpretar en el sentido de que incluye a todos los saberes percibidos de los profesores, que son intermedios y que no son significativos; profesores de mediano desempeño.
- *Factor 7. Profesores dinámicos y con saber pedagógico del contexto.* Este factor se constituye con solo dos ítems: *emplea estrategias y dinámicas*; es el único que tiene el mayor valor para este ítem; además, incluye otro relativo al saber pedagógico de contexto: *son excelentes dinamizadores de los grupos y relacionan la enseñanza con la vida diaria, para hacer amena la clase*; sin embargo, mantienen la mayoría de los valores para los saberes restantes sin significación alguna. Representa a profesores de mucha dinámica, pero sin significación en los restantes saberes. La varianza explicada de este factor es de 3.9%.
- *Factor 8. Profesores que se esfuerzan y reconocen errores.* Se integra con solo un reactivo significativo: *son profesores que saben reconocer errores y saben irse corrigiendo a sí mismos*; es el que tiene los valores de asociación estadística más bajos para todos los ítems. Se infiere que se trata de la

percepción en los estudiantes, del tipo de profesores que no tienen buenos resultados y están constantemente cometiendo errores y aprendiendo. La varianza explicada de este factor es del 3.0% del fenómeno en estudio.

Como podrá apreciarse, el análisis factorial permitió reconfigurar las tendencias teóricas del objeto de estudio. Es de llamar la atención que los estudiantes estén orgullosos solo de los profesores eficaces, estratégicos y preparados con rigor metodológico, los cuales se describen en el factor 1, y no lo estén de los profesores humanistas y didácticos de los factores 3, 4 y 5; el orgullo y reconocimiento efectivo de los estudiantes solo lo mantuvo el factor 1 en análisis, la medida y razón, son los aprendizajes logrados.

Este abanico de tipo de profesores desde las percepciones de los estudiantes y reflejados en el análisis factorial, se infiere están presentes en la realidad de nuestras instituciones: profesores excelentes, muy buenos, buenos, en la mayoría de los saberes, en solo una parte, profesores intermedios sin significación alguna por un tipo particular de saber, profesores dinamizadores y amenizadores pero que no son percibidos como significativos en los restantes saberes, profesores percibidos cometiendo errores.

Esta representación factorial de tipo decreciente es una percepción de los estudiantes la cual es altamente confiable y el análisis rotado tan solo reconfigura y aporta hallazgos teórico-estadísticos que podrán ser insumo de futuras indagaciones. Por ejemplo, un hallazgo que aporta el análisis factorial es el relativo a que para ser profesores eficaces en la enseñanza, de acuerdo a los valores de asociación del factor 1, contra lo que señala Bain (2007), no necesariamente se requiere ser experto en el saber de contenido (factor 1); otro hallazgo podrá ser entre otros, que para el reconocimiento de los estudiantes y que estos estén orgullosos de sus profesores no necesariamente se requiere ser profesor humano y con conocimiento pedagógico del estudiante (factores, 3, 4 y 5).

Finalmente, otro de los hallazgos refiere que el saber docente sobre dinámicas y estrategias, si no se acompaña de los restantes saberes, es un saber que no basta y no hace a los buenos profesores por sí mismo.

Sobre las diferencias estadísticamente significativas en la percepción de los estudiantes, de acuerdo con los diversos grupos de clasificación.

A fin de establecer las diferencias significativas entre las medias de percepción de los diferentes grupos de clasificación, según género, grupos de edad, institución de cada estado del país considerada en la investigación y especialidad, se realizó un análisis ANOVA para tres grupos y de *t de student* para dos grupos, donde la ecuación de prueba de diferencia de medias se propuso como sigue:

$X_1 = X_2 = X_3 = X_4$ etc., donde X = media aritmética de cada uno de los grupos. De acuerdo con la igualdad anterior, las hipótesis estadísticas para estas pruebas son las siguientes:

- H_i : Hay diferencias estadísticas significativas entre las medias de percepción de cada uno de los grupos; esto es: $H_1 \neq H_2 \neq H_3 \neq H_4$ etc.
- H_o : No hay diferencias estadísticamente significativas entre las medias de percepción de cada uno de los grupos; esto es: $X_1 = X_2 = X_3 = X_4$ etc.

Donde la regla de decisión para rechazar H_o = Si valor z de Fisher, es igual o superior a 1.96; H_o se rechaza.

Las diferencias estadísticamente significativas más fuertes, tanto por su número como por su valor de significación, se presentaron en orden decreciente en los grupos clasificatorios: institución, especialidad, semestre, grupos de edad y género.

Con relación a la institución, en solo tres ítems no hay diferencias estadísticas en las medias de percepción; las tres instituciones otorgan medias de grupo en sus puntajes más o menos homogéneas en los ítems: *saben de su profesión y dominan los contenidos, al explicar me enseñan como su materia me ayuda a entender otras asignaturas y saben relacionar lo que vivimos todos los días*; esto es, ítems de saber de contenido, saber del currículo y saber de contexto (Shulman, 1987), en los restantes 52 reactivos se registran diferencias significativas importantes, correspondiendo las de mayor valor de

significación a los ítems: *saben enseñar muy bien porque evalúan lo que aprendemos, preparan diariamente sus clases, nos apoyan constantemente con confianza y autonomía y utilizan extraordinariamente el tiempo*, con valores de F respectivos de 15.1, 14.1, 12.2 y 11.6. En la prueba de diferencia de medias de Duncan, correspondió el asignar puntajes más altos en todos los ítems que plantean diferencias significativas al CBTA 197. de Cd. Obregón, Sonora, seguido de medias aritméticas más o menos homogéneas del CBTIS 130 de Durango, Dgo. y el Conalep II de Veracruz, Ver. Lo anterior indica tanto una percepción de los estudiantes del CBTA de un mejor dominio de los saberes docentes de parte de sus profesores, como una percepción más baja del dominio de los profesores del Conalep II y del CBTIS.

Respecto a la especialidad, no se registran diferencias significativas en los ítems, *saben de su profesión y dominan los contenidos, están preparados en sus clases y responden dudas, me enseñan cómo se originaron los conocimientos y me explican cómo los conocimientos transforman a la ciencia*; estos corresponden al saber de contenido y saber epistemológico (Danisman & Tanisli, 2017). De igual forma, tampoco se manifiestan diferencias en: *estrategias organizadas en el aula, preocupación personal por el aprendizaje, empleo de recursos de apoyo, empleo de estrategias, domina la planeación de su clase, saben incluir a los estudiantes, confianza y expectativa* etc. En estos ítems, todas las especialidades manifiestan puntajes de forma homogénea en sus medias aritméticas; sin embargo, las diferencias estadísticamente significativas más altas se presentaron en los ítems: *saben enseñar muy bien porque evalúan lo que aprendemos, realimentan constantemente nuestro aprendizaje, preparan diariamente sus clases y nos demuestran confianza, autonomía*; con valores de F respectivos de: 7.41, 7.15, 6.99 y 6.75.

Al observar la prueba de diferencia de medias de Duncan en la prueba ANOVA de especialidad, le correspondió asignar los puntajes más altos a la especialidad de Técnico en Emprendimiento Pecuario del CBTA; en tanto los puntajes más bajos fueron asignados por las especialidades de Programación, Administración,

Informática, Climatización y Refrigeración, esto de forma alterna, en el CBTIS y el CONALEP II.

Con relación al semestre, se registran diferencias en 28 ítems, siendo las más significativas las relativas a: *utilizan extraordinariamente el tiempo, en la enseñanza que imparten nos apoyan a todos, son profesores eficaces porque cuentan con el reconocimiento de sus directivos y dominan excelentemente estrategias y dinámicas*, con valores de F respectivamente de: 24.56, 16.96, 15.82 y 15.66. Al observar la diferencia de medias de Levene, en absolutamente todos los ítems, le corresponde al grupo de tercer semestre ser el más crítico y registrar los puntajes más bajos.

En cuanto a las diferencias significativas según grupos de edad, estas se manifiestan en 22 ítems, y se presentan con un mayor valor de prueba de F, en los reactivos: *saben al enseñar, ser amables, saben poner ejemplos prácticos, saben aplicar estrategias didácticas y saben enseñar muy bien porque evalúan lo que aprendemos*, con valores de F respectivamente de: 6.84, 5.84, 4.61 y 4.40. Al observar la prueba de diferencias de medias de Duncan, se registra la asignación de puntajes más bajos, a los grupos de 15 a 16 años y de 19 a 20 años, en diversos ítems de forma alterna, siendo el grupo intermedio el de los 17 a los 18 años, los que asignaron puntajes más altos en todos los ítems, con excepción del reactivo, *al enseñar nos apoyan a todos*, en el cual este grupo puntuó más bajo.

El grupo de mayor edad asignó puntajes más bajos en los ítems: *hacen que me sienta orgulloso (a), satisfechos con su trabajo, condiciones laboral-profesionales, preparan diariamente sus clases, hacen equipo, preocupación personal por su aprendizaje, nos manifiestan todo el tiempo que esperan todo de nosotros, emplean extraordinariamente el tiempo, dominan extraordinariamente dinámicas y estrategias*, etc.

El grupo de menor edad, de los 15 a los 16 años, asignó puntajes más bajos a los ítems: *saben de su profesión y dominan contenidos, están preparados para su clase, me explican por qué se imparte su materia, me explican cómo su materia, me explican cómo se originaron los conocimientos, me explican cómo los conocimientos, estrategias y dinámicas,*

estrategias pedagógicas, saben aplicar estrategias didácticas, etc. Se observa que, en los reactivos relativos a profesores eficaces, el grupo de mayor edad es más crítico y en cuanto a los saberes docentes de contenido y pedagógicos, el grupo de menor edad es el que más cuestiona dichos saberes.

Finalmente, las diferencias estadísticamente significativas con relación al género se presentaron en 15 ítems, mostrando un mayor valor de diferencia estadística los reactivos: *realimentan constantemente nuestros aprendizajes, saben enseñar y explicar muy bien, pero conocen su materia, saben enseñar y explicar muy bien, pero inician por mi persona y son profesionales porque saben desarrollar estrategias*, con valores de F respectivos de: 10.7, 8.18, 7.72 y 6.68.

Al observar la diferencia de medias de Levene, en la prueba *t de student* para dos grupos, se identificó que, en la mayoría de los ítems, las mujeres asignaron los puntajes más altos; por ejemplo: *saben enseñar y explicar muy bien, pero inician por mi persona, saben al enseñar ser amables, saben cómo motivarnos, saben enseñar muy bien porque evalúan lo que aprendemos y saben enseñar muy bien porque se guían con una planeación*, etc.

Como puede observarse, el análisis de diferencias significativas permitió destacar las diferencias en las medias de percepción con mayor valor estadístico significativo y con un mayor número en los ítems; en cuanto al factor institución, especialidad, semestre, grupos de edad y género, fue el CBTA de Cd. Obregón Sonora, quien asignó los puntajes más altos. En estos destaca la especialidad de técnico en emprendimiento pecuario, el quinto semestre, el grupo de edad mediana, de 17 a los 18 años y las mujeres.

Conclusiones

Se identificaron 8 factores que explicaron, desde la perspectiva de los estudiantes participantes de la investigación, a las percepciones en torno a los saberes docentes y los profesores eficaces en el nivel media superior. El análisis factorial registró a un total de 70.2% de varianza explicada, por lo cual su consistencia explicativa es considerada

fuerte.

Entre otros hallazgos que propone el análisis factorial realizado es que los ítems que relacionan a profesores eficaces no guardan una asociación muy fuerte con los ítems que se asocian con dominio de contenidos. Por otra parte, se destaca que los ítems relativos a profesores humanistas, motivadores, con cierto rigor metodológico y dominio de estrategias, no son consistentes con el reconocimiento de los estudiantes al nivel del orgullo y finalmente que el dominio de estrategias y dinámicas y el saber de contexto, si no se acompañan de los restantes saberes, no serán por tanto un factor significativo de efectividad en la percepción de los estudiantes.

Los ítems con un mayor valor de prueba estadística que resultaron aprobatorios se asocian *en la enseñanza que imparten nos apoyan a todos, son exigentes y rigurosos en el formato, me siento orgulloso (a) de mis profesores eficaces, saben de su profesión y dominan los contenidos, realimentan constantemente nuestros aprendizajes*, etc. En tanto que los ítems más deficientes fueron, *al enseñar y explicar inician preocupándose por mi persona, saben de qué manera aprendo mejor, saben inspirarnos y plantearnos retos, saben aplicar estrategias diferentes*.

Las correlaciones más fuertes se presentaron entre ítems relativos al saber pedagógico de contenido, con saberes estratégico didácticos, sobre la currícula, sobre saberes epistemológicos y de contexto; llama la atención que el saber pedagógico de contenido no se correlacione de forma significativa con ítems relativos a profesores eficaces, tales como *son profesores eficaces, por los aprendizajes, y me siento orgulloso (a), son profesores eficaces... con reconocimiento directivo, profesores eficaces preparan diariamente sus clases, nos manifiestan que esperan todo de nosotros, nos dan confianza y autonomía*.

Finalmente, fueron las mujeres, de quinto semestre, del grupo de edad intermedio, de la especialidad de Técnico en emprendimiento pecuario del CBTA. de Cd. Obregón Sonora, quienes registraron los más altos puntajes con una diferencia estadísticamente significativa. Por todo lo anterior, serán necesarias futuras investigaciones

que discriminen los hallazgos sobre saberes docentes y profesores eficaces, atendiendo a la cuestión que esta investigación abre sobre qué hace a los profesores eficaces por cuanto al dominio de sus saberes docentes; es bastante aceptable el saber de contenido y la integración de lo pedagógico; sin embargo, se requiere tener la competencia de un profesor eficaz, que integre de manera efectiva a un mayor número de saberes docentes.

Referencias

- Almonacid-Fierro, A., Merellano-Navarro, E., y Moreno-Doña, A. (2014). Caracterización del saber pedagógico: Estudio en profesorado novel. *Revista Electrónica Educare*, 18 (3), 173-190.
- Alvarez, E., Rodríguez, A., e Inda, M. (2012). Percepciones de los estudiantes universitarios sobre elección de la carrera, los apoyos institucionales y la docencia en la licenciatura de Pedagogía. *Aula Abierta* 40(1), 103-114.
- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores en la Universidad*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Barberá, J.P. y Fuentes, M. (2012). Estudios de caso sobre las Percepciones de los estudiantes en la inclusión de las TIC en un centro de Educación secundaria. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*. 16(3). Recuperado de <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev163COL4.pdf>
- Barrón, c. (2006). Los saberes del docente. Una perspectiva desde las Humanidades y las Ciencias Sociales. *Perspectiva Educativa, Formación de Profesores*, 48, 11-26
- Beldag, A. (2017). Pre-service Social Studies Teachers' Views about the Teaching Knowledge Test. *International Journal of Progressive Education*, 13 (3)
- Bitrán, M., Mena, B., Riquelme, A., Padilla, O., Sánchez, I., y Moreno R. (2010). Desarrollo y validación de un instrumento en Español para evaluar el desempeño de docentes clínicos a través de las percepciones de sus estudiantes. *Revista Médica Chile*, 138, 685-693

- Bruns, B. y Luque, J. (2014). *Docentes excelentes: Cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe*, Washington, DC: Banco Mundial.
- Cabero, J. y Marín, V. (2013). Percepciones de los estudiantes universitarios latinoamericanos sobre las redes sociales y el trabajo en grupo. «Educación y tecnología en México y América Latina. Perspectivas y retos» [monográfico en línea]. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, 10(2), 219-235. Recuperado de <http://doi.dx.org/10.7238/rusc.v10i2.1728>
- Carreras de Alba, R., Guil, R., y Mestre, J.M. (1999). Estudio diferencial de la percepción de eficacia docente. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. Recuperado de <http://www.uva.es/aufop/publica/revelfop/9-9-v2n2.htm>
- Cea, M. A. (2001). *Metodología Cuantitativa. Estrategias y técnicas de investigación social*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Chiu, K. y Yeung, C. (2017). Preservice and novice teachers' knowledge on preformal proofs: Triangle postulate as an example. *Mathematics Teacher Education and Development*, 19 (2), 51 – 80
- Cochran, K. F., DeRuiter, J. A., y King, R. A. (1993). Pedagogical Content Knowing: An Integrative Model for Teacher Preparation. *Journal of Teacher Education*, 44, 263-272.
- Cortez, M., e Iglesias, M. (2004). *Generalidades sobre metodología de la investigación*. México: UNACAR.
- Danisman, S., y Tanisli, D. (2017). Examination of Mathematics Teachers' Pedagogical Content Knowledge of Probability. *Malaysian Online Journal of Educational Sciences* 5 (2)
- De Valle de Rendo A., y Vega, V. (2004). *La diversidad en la docencia, el modelo de rizoma*. Buenos Aires: Editorial Troquel.
- Díaz, M. y Facal S.S. (2011). Percepciones de los estudiantes de la Facultad de Ciencias Empresariales sobre la responsabilidad social universitaria. *Investigación y Desarrollo*, 19 (2), 340-365.
- Doyle, W. (1986). Classroom Organization and Management. En M.C. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching*. Nueva York: Mcmillan.
- Durand, L. (2008). De las percepciones a las perspectivas ambientales. Una reflexión teórica sobre la antropología y la temática ambiental. *Nueva Antropología*, 68, 75-88.
- Fernández, Y. (2008). ¿Por qué estudiar las percepciones ambientales? Una revisión de la literatura mexicana con énfasis en Áreas Naturales Protegidas. *Espiral, Estudios sobre Estado y Sociedad*. XV (43).
- García, J.M., y Medécigo, A. (2014). Los criterios que emplean los estudiantes universitarios para evaluar la in-eficacia docente de sus profesores *Perfiles Educativos*, XXXVI (143)
- Gargallo, B., Sánchez, F., Ros, C., y Ferreras, A. (2010). Estilos docentes de los profesores universitarios. La percepción de los alumnos de los buenos profesores. *Revista Iberoamericana De Educación*, 51(4), 1-16. Recuperado de <https://rieoei.org/RIE/article/view/1826>
- Garza. R.M. (2012). Redes semánticas: herramienta para identificar lo que debe evaluarse en la docencia universitaria. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5 (2), 116-123
- González, O., y González, O. (2008). Percepciones de los Estudiantes Universitarios, frente al liderazgo del Docente. *REMO*, 13, 37-43.
- Grossman, P. L. (1990). *The making of a teacher: Teacher knowledge and teacher education*. New York: Teachers College Press.
- Hernández, M.J. y Carrasco V. (2012). Percepciones de los estudiantes del Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria: fortalezas y debilidades del nuevo modelo formativo. *Enseñanza & Teaching*, 30 (2), 127-152.
- Hernández, R., Fernández, C. Baptista, L. (2006). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill Interamericana.
- Hill, H.C., y Ball, D.L. (2004). Learning mathematics for teaching: Results from California's mathematics professional development institutes. *Journal for Research in Mathematics Education*, 35(5), 330-351.
- Hill, H.C., Ball, D.L., y Schilling, S.G. (2008).

- Unpacking pedagogical content knowledge: Conceptualizing and measuring teachers' topic-specific knowledge of students. *Journal for Research in Mathematics Education*, 39(4), 372-400.
- Lazos, E. y Paré, L. (2000). *Miradas indígenas sobre una naturaleza entristecida. Percepciones del deterioro ambiental entre Nahuas del Sur de Veracruz*. México: Plaza y Valdez.
- Lippitt, R. y White, R. (1943). The social climate of children's groups. En R.C. Barker, J.S. Kounin y H.F. Wright (Eds.), *Child Behavior and Development*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Llinás, P. (2009). Imágenes y sentidos de la experiencia escolar: percepciones de los estudiantes sobre la escuela secundaria. *Propuesta Educativa*, (32), 95-104.
- Loong, E.Y.K. (2014). Using the internet in high school mathematics. *Journal on Mathematics Education*, 5(2), 108-126.
- Luna, E. (2003). *La participación de los docentes y estudiantes en la evaluación de la docencia*. México: Plaza y Valdés
- Marks, R. (1990). Pedagogical content knowledge: From a mathematical case to a modified conception. *Journal of Teacher Education*, 41(3), 3-11.
- Medley, D. (1979). The effectiveness of teachers. En P. Peterson y H. Walberg (Eds.), *Research on teaching: concepts, findings, and implications*. California: McCutchan.
- Méndez, R.M. (2008). La universidad como agente socializador un análisis desde las percepciones de los estudiantes. *Cuadernos Fhycs-Unju*, 34, 151-169
- Mena, G., Llopía, A., Sequera, V.M., y Aldea, M. (2012). Formación sanitaria especializada: preferencias y percepciones de los estudiantes de medicina. *Medicina Clínica*, 140(3), 135-138.
- Milton, K. (2002). *Loving Nature, towards an ecology of emotion*. London: Routledge.
- Navarro, M., Edel, R., y Soto, Y. (2017). *Categorización de los saberes docentes desde la perspectiva de los estudiantes, narrativas sobre los profesores memorables*. Tercer Congreso Internacional de Transformación Educativa, CITE 2017, 21 al 23 de agosto, Boca del Río, Ver.
- Núñez, M.L., Ramos, E., y Quimbayo, J.H. (2010). El docente como motivador. Percepciones de los estudiantes de la Facultad Ciencias de la Salud de la Universidad del Tolima (Colombia). *Salud Uninorte*, 26(2), 260-268
- Ozaltun, A., y Bukova, E. (2017). Mathematics teachers' knowledge of student thinking and its evidences in their instruction. *Journal on Mathematics Education*. 8(2), 199-210 DOI: <http://dx.doi.org/10.22342/jrme.8.2.4144.199-210>
- Prieto, L., (2007). *Autoeficacia del profesor universitario, eficacia percibida y práctica docente*. Madrid: Narcea.
- Ratinen, I., Viiri, J., Lehesvuori, S., y Kokkonen, T. (2015). Primary Student-Teachers' Practical Knowledge of Inquiry-Based Science Teaching and Classroom Communication of Climate Change. *International Journal of Environmental & Science Education*, 10(5), 649-670
- Ribas, A. (2009). Estudio de las percepciones de los estudiantes de lenguas extranjeras sobre el uso de instrumentos de autorregulación aula. *Revista Española de Lingüística Aplicada*, 22, 35-58
- Rivera, P., Sánchez, P., Romo, E., Jaramillo, A., y Valencia, A. (2013). Percepciones de los estudiantes universitarios frente al aprendizaje por dispositivos móviles. *Revista Educación y Desarrollo Social* 7(2), 152-16
- Rodríguez, M.R., López, A. y Herrera, I. (2017). Percepciones de los estudiantes de ciencias de la educación sobre las redes sociales como metodología didáctica. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*. 50. 77-93. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.12795/pixelbit.2016.i50.05>
- Rodríguez, S., Núñez, J.C., Valle, A., Blas, R., y Rosario, P. (2009). Autoeficacia docente, motivación del profesor y estrategias de enseñanza. *Escritos de Psicología*, 3(1), 1-7
- Sánchez, A., Díaz, C., Sanhueza, S., y Fris, M. (2008). Percepciones y actitudes de los estudiantes de pedagogía hacia la inclusión educativa. *Estudios Pedagógicos XXXIV* (2), 169-178
- Sánchez, J. (2012). El e-portafolio en la docencia universitaria: percepciones de los estudiantes y carga de trabajo. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, 7, 31-55.
- Shulman, L.S. (1987). Knowledge and teaching:

- Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 5(1), 1-22
- Tardiff, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Tirado, F., Miranda, A., y Sánchez, A. (2007). La evaluación como proceso de legitimidad: lo opinión de los alumnos. Reporte de una experiencia. *Perfiles educativos*, XXIX (118), 7-24
- Vidales, S. (2009). El fracaso escolar en la educación media superior. El caso del bachillerato de una universidad mexicana. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(4). Recuperado <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol7num4/art16.pdf>
- Wiersman, W. (1986). *Research methods in education: An introduction*. Allyn and Bacon, cuarta edición. Boston, Massachussets.
- Zepeda, S.C. (2007). Estudio sobre la percepción de la relación profesor-alumno entre estudiantes de colegios vulnerables de la región metropolitana. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43(5).

Artículos

LA CONDICIÓN HUMANA EN LA CON- FORMACIÓN DEL CIUDADANO DOCENTE, UN *HOMO SAPIENS* *COMPLEXUS*

Milagros Elena Rodríguez

melenamate@hotmail.com

<http://milagroselenarodriguez.jimdo.com/>

<https://orcid.org/0000-0002-0311-1705>

<http://melenamate.blogspot.com/>

<https://sites.google.com/site/milagroselenarodriguez/>

Ph.D. en Ciencias de la Educación, Dra. en Patrimonio Cultural, Dra. en Innovaciones Educativas, MsC. en Matemática, Licda. en Matemáticas, Departamento de Matemáticas, Universidad de Oriente, Venezuela

Resumen

Para analizar la condición humana en la con-formación del ciudadano docente se realizó una investigación transparadigmática hermenéutica comprensiva y ecosófica como transmétodo de construcción teórica. En las conclusiones la transdisciplinaria emerge como categoría delicada de tratar más allá del plano psicológico; si la condición humana es un saber enseñable; esta debe ser la primera en consideración en la con-formación del docente ante todo como humano y ciudadano del mundo. Se debe trascender de un *homo sapiens* a un *homo complexus*, un *homo demens*, prosaico, delirante en un accionar que trascendiendo las disciplinas atiende la vida. Se requiere un docente como ciudadano que desarrolle una aptitud para plantear y analizar problemas, que cuente con principios organizadores del conocimiento. Desarrollar la condición humana, luchar contra el egoísmo y la crueldad, comprometernos con la compasión y la solidaridad; es esa la función principal del ciudadano de estos tiempos; y en ello se debe converger en las instituciones educativas.

Palabras clave: con-formación, ciudadano, docente, condición humana, *homo sapiens complexus*.

Abstract

In order to analyze the human condition in the education of the teaching citizen, a transparadigmatic hermeneutic and synoptic investigation was carried out as a transmethod of theoretical construction. In the conclusions the transdisciplinary emerges as a delicate category to deal with beyond the psychological level; if the human condition is a teachable knowledge; This must be the first one in consideration in the formation of the teacher above all as a human being and a citizen of the world. It must transcend from a *homo sapiens* to a *homo complexus*, a *homo demens*, prosaic, delirious in a drive that transcends the disciplines attending life. It is required as a teacher as a citizen to develop an aptitude to raise and analyze problems, that has organizing principles of knowledge. To develop the human condition, to fight against selfishness and cruelty, to commit we with compassion and solidarity; that is the main function of the citizen of these times; and in this it must converge in educational institutions.

Keywords: con-formation, citizen, teacher, human condition, *homo sapiens complexus*.

Rizoma inicial y andamiaje transmetodológico

Pensar en la condición humana como immanente a la naturaleza biológica del ser humano es pensar alegóricamente a una humanidad sin inhumanidad. De allí que autores como Sartre (1998), Morín (2001), González (2017) entre otros deconstruyen la categoría condición humana y atendiendo al ser humano con acciones inhumanas se derivan causas modernistas que inmiscuyen a la formación tradicional del docente como un agente reproductor de la carente condición humana, de su propia imposibilidad heredada, para pensar y accionar como humano.

Si aunado a este análisis se piensa en la persona como ciudadano del mundo se enriquece el discurso. La formación educativa de un ciudadano epistémico con conciencia moral plena, en definitiva, un ser más humano y menos mecánico. De allí que hablar de ello en la formación docente en la tradicionalidad con todas sus consecuencias ha caducado; por ello la con-formación docente en Rodríguez (2013) se vuelca al ciudadano. Mirar al discente en su totalidad y contribuir a formarlo en la ciudadanía es urgente considerarlo desde su totalidad, la complejidad dejando atrás la visión interdisciplinaria de las ciencias y comenzar a emerger nuevas posturas de la aplicación de la transdisciplinariedad.

Es porque no basta entonces en la formación tradicional del docente formar especialistas en una disciplina, que quieran inyectar dosis de conocimientos a sus discentes. La condición transdisciplinaria emerge entonces en que cada docente debe saber bajo su conciencia, otra categoría delicada de tratar más allá del plano psicológico, que están formando ante todo ciudadanos del mundo; amantes y defensores del buen vivir y atinentes a una responsabilidad ante sus congéneres. Pero desde luego nos preguntamos ¿qué puede llevar a un docente a esos estadios de conciencia, de con-formación y de accionar? Sin duda estar con-formado en su condición humana. Por ello, en esta investigación desde la hermenéutica comprensiva y ecosófica se analiza la condición humana en la con-formación del ciudadano docente como un *homo sapiens complexus*.

En primer lugar, cuanto a la visión transparadigmática de la indagación es la transcomplejidad, pues de acuerdo con Lanz (2001) se necesita trascender es trascender en el pensamiento reduccionista para ello es menester sin barreras disciplinarias, sin esquemas universales analizar y pensar libremente. El transparadigma transcomplejo dibuja la posibilidad del decaimiento de los dogmas epistemológicos y metodológicos y da opción a una mirada de las categorías intervinientes, superando el reduccionismo como un modismo intelectual inyectado en un comienzo en la formación, de acuerdo con Ruiz (2008).

Se precisa la indagación con la hermenéutica comprensiva y ecosófica como transmétodo de construcción teórica para analizar la condición humana en la con-formación del ciudadano docente como un *homo sapiens complexus*; la tarea no es explicar lo exterior, aquello en lo que la experiencia se expresa, sino comprender la interioridad de la que ha nacido; en este caso hermenéutica comprensiva y ecosófica le permite a la investigadora: interpelar los territorios temáticos del conocimiento, la imaginación creadora, la actitud transvisionaria, la irreverencia frente a lo conocido, los modos de interrogar la realidad, la criticidad en el hermeneuta (la autora), la libertad de pensamiento entre otras.

Pensar la condición humana es designar y asumir una perspectiva antropológica y comprensiva de las relaciones entre los seres humanos en su interacción cultural con el planeta tierra y sus congéneres, lo cual deviene en una necesaria transformación de la conciencia para integrarnos a la unidad de la vida, cuya lógica es la dialógica comprensiva, ideas que respalda Balza (2016). Es imprescindible desarrollar en el educando una ética del ser humano una antropológica, que imprima una profunda y significativa responsabilidad de sus acciones individuales en relación con la colectividad antropológica, consciente, planificado de responsabilidad del ciudadano.

Desde luego, para la realización de la indagación hermenéutica comprensiva y ecosófica se pasan por niveles que están profundamente relacionados estos son: los planteados por Santos (2003) el analítico, empírico

y propositivo; o, los de Ricoeur (1965), semántico, reflexivo y ontológico. Los niveles analítico y empírico o equivalentemente los semántico y reflexivo se cumplen desde el presente Rizoma hasta el Rizoma siguiente. Y el nivel propositivo u ontológico donde se visionan salidas a la problemática se da en los dos últimos Rizomas de la indagación. Es de hacer notar que este tipo de transmetodología ha sido usada en investigaciones de Rodríguez (2017), Rodríguez (2018a), Rodríguez (2018b) y Rodríguez (2018c).

En lo que sigue la condición humana es analizada como problemática en su carencia modernista del *homo sapiens* y luego como clamor urgente en el momento actual y porvenir del mundo entero, del planeta tierra.

Rizoma 1: Pensar la condición humana

La condición humana acá como sofisticado título, nada inédito; pues ha sido tratado por muchas perspectivas investigativas filosóficas, educativas y políticas, es una categoría por explorar en medio de las inmensas acciones inhumanas del ser humano.

Michel de Montaigne dentro del clima renacentista empezó a hablar de *l'humaine condition* afirmando en el tercer libro de sus Ensayos "cada hombre lleva la forma de la condición humana". Pero también estudios como el de Roig (2003) que revelan análisis de la categoría condición humana desde Demócrito hasta el Popol Vuh. Aquí no se hace una genealogía de ello, ni un tratado de dicha categoría.

Con Arendt (2016) es pertinente aclarar que una cuestión es naturaleza humana y otra condición humana; ni siquiera la suma de actividades de esta es la naturaleza humana. Es que la vida, las vivencias, mortalidad y natalidad entre otros pueden responder a lo que somos.

La condición humana se entendiendo como un concepto complejo, transdisciplinar y transcomplejo para efectos de esta indagación, González (2017) refiere la condición humana en su sentido global a debe ser entendida como un saber innato y práctico, caracterizado y aplicado en toda disciplina de manera transdisciplinar, haciendo valer principalmente la comprensión de

los niveles de realidad, el tercer incluido y la complejidad.

Es la condición humana es uno de los Siete Saberes de la Educación del Futuro, en Morín (1999a); quien despliega la posibilidad de que la condición humana es un saber enseñable; pero no puede hacerlo quien no esté con-formado en dicha esplendidez. Más aún en la obra: La Cabeza Bien Puesta, Morín (1999b) alude la necesidad de que la escuela debe enseñar la condición humana. Propone que para conocer lo humano no debemos sustraerlo del universo, sino situarlo en él. Nosotros como seres humanos llevamos dentro el mundo físico, el mundo químico y el mundo vivo; y sin embargo nosotros mismos lo hemos separado todo por las creencias, las religiones las razas, el poder económico, entre otras.

Las consecuencias del accionar humano son desastrosas, por no decir inhumanas con las tierras y sus congéneres, afirma Capra (1998) que ésta es pues la cruz de la condición humana; puesto que somos individuos autónomos, conformados por nuestro conveniente historial de permutaciones estructurales. Somos autoconscientes, concedores de nuestra identidad particular, y aun así, cuando inquirimos el ser independiente dentro de nuestro universo experiencial, somos inexpertos de hallar tal identidad.

Hay que superar esta condición humana en el inhumano ser humano, en tal sentido señala Viveros (2009) que no hay duda de que para resaltar esta condición inhumana es menester pensar sistémicamente, comprendiendo que el hecho de ser individual como ser y teniendo una identidad no significa autonomía del resto del universo.

Pero valdría la pena preguntarnos ¿cuál es la condición humana del hombre de hoy? El psicoanalista Fromm (2009) responde esta pregunta los hombres, son cada vez más, autómatas que fabrican máquinas que actúan como hombres y producen: "hombres que actúan como máquinas; su razón se deteriora a la vez que crece su inteligencia parcelada, dando así lugar a una peligrosa situación de proporcionar al hombre la fuerza material más poderosa sin la sabiduría para emplearla". (p.50). En palabras claras la condición humana del hombre actual es el

hombre enajenado en pensamientos de Erich Fromm.

Morín (2003) afirma en su propuesta de educación de la condición humana que es que la educación es la que debe hacer converger las ciencias, también las ciencias deben retomar aspectos educativos necesarios que tiendan a la humanización del hombre. Así la responsabilidad en cada docente es transcendental desde su trinchera enseñar y con-formarse en la condición humana debe ser una tarea urgente con convenir independientemente de su campo accionar formativo tradicional; es atacar nuestros propios demonio internos parcelados, individualistas que van en contra de nuestras familias y congéneres. El plano transdisciplinar en acción con la condición humana y las ciencias es un campo por explorar.

Morín (1999b) reflexiona sobre el conocimiento necesario para vivir, entendiendo que para vivir es imperativo no sólo una acumulación de conocimientos, sino también la sapiencia que permita la transformación de esos conocimientos en aportes y herramientas para vivir y convivir en el planeta. Es un accionar ecosófico. La ecosofía según Guattari (1996) es la ciencia del siglo XXI, "su objeto, la sabiduría para habitar el planeta. Propone pasar a la mundialización, rescatar lo local, revisar la visión que tenemos del mundo (...) la clave, saber en qué forma vamos a vivir de aquí en adelante sobre este planeta". (p.56). La sabiduría para habitar el planeta como ciudadanos éticamente responsables como educadores pasa por la condición humana que reconoce la necesidad del conocimiento y transdisciplinar; y que no es posible lograr irrespetando a sus propios congéneres.

La ecosofía alcanza imaginarios en los seres humanos, previendo un modo de estar en el mundo, de percibirlo desde saberes ancestrales de nuestros aborígenes, con un cambio en las acciones y una conciencia que favorezca la unidad en la vida; para ello el amor y la sensibilidad deben ser el centro del accionar, en pro de la preservación de la unidad, valorizando las culturas, profundizando el saber ecosófico en la búsqueda de una con-formación del ciudadano docente de excelencia. Pupo (2013) afirma que la ecosofía: "propone trabajar a escala planetaria; propagar orientaciones disidentes que

creen rupturas significativas en la vida actual; (...) integrar antropocentrismo y naturaleza; practicar acciones que incluyan ecología social, mental y medioambiental; luchar contra el hambre; frenar la deforestación". (p.3).

La condición humana es esencial en cuánto a que la humanidad necesita para acabar con el odio y la exclusión es necesaria la comprensión humana. Es menester una enseñanza educativa que reconociendo al semejante y la reflexión sobre la paz, las guerras del hombre contra el hombre, la destrucción del planeta, la tolerancia, la conservación de los valores de respeto, amor y la lucha por una comunidad de unión de saberes a favor de la globalidad. Nuestro país Venezuela urge de ello en los tiempos actuales; la condición humana está en plena decadencia.

La condición humana no es un tema sólo de las instituciones educativas, es el país entero, que de acuerdo con González (2017) es necesario mencionar que la condición humana es en la vida misma que es donde de manera cotidiana se despliega el ser humano, se concierne, cumple su período vital, se entrelaza, se dignifica como sujeto, la condición humana debe ser inherente al ser humano, por lo que mucho hacen las relaciones humanas.

Rizoma 2: La con-formación del ciudadano docente

Si la condición humana es un saber enseñable; esta debe ser la primera en consideración en la con-formación del docente ante todo como humano y ciudadano del mundo. Morín (1999b) habla por esa razón de la necesidad de la creación de una escuela de la vida y de la comprensión humana que enseñe: la lengua para apropiarse de sus riquezas y así poder expresarse en plenitud con el prójimo, la calidad poética de la vida que vinculen la estética con el asombro, el autorreconocimiento del propio ser, la complejidad humana que nos permita imaginar a través de las colectividades la condición humana y la comprensión humana con todas sus dimensiones subjetivas y objetivas con caracterizaciones ecosóficas.

Sin duda, con Pupo (2017) una hermenéutica ecosófica puede hacer mucho en

los tiempos actuales, si es capaz de interpretar el espíritu del mundo con ansia de humanidad, y aprehender la conducta del hombre en su complejidad real, como eticidad concreta, sin imposiciones epistemológicas ni abstractos apriorismos; con aperturas a posiciones otras de investigar; de ello se trata en esta indagación. Por ello, la laicidad es esencial como categoría a considerar en la con-formación docente, esta tiene pilares fundamentales como la libertad de pensamiento y libertad de expresión, lo seres humanos deben luchar para que se respete su derecho a que se escuche su voz, porque la laicidad implica respeto frente al otro. La laicidad pasa por el compromiso que toma el hombre frente a su comunidad de demás hombres.

Morín (1999b) afirma entonces hay que aprender a vivir en medio de la complejidad, vivir en estos tiempos de acuerdo con este autor implica vivir en una era planetaria, con nuevas provocaciones muy complejas, a los que solo podremos enfrentar si la educación logra promover una inteligencia general apta para comprender la multidimensionalidad en que nos movemos, respetando la individualidad de las sociedades y el contexto de la sociedad global.

Vale la pena aquí mencionar que la pertenencia es un tema de formación en la educación no se nace con un sentido de pertenecía al lugar donde vive, algunas veces se enseña en el hogar, pero que es una categoría de la que Zemelman (2006, p.33) "hay que desarrollar el concepto de la conciencia en el que se está llevando a cabo la formación desde la pertenencia a una determinada matriz cultural".

Aquí el saber ecosófico se vuelve a la necesidad de la con-formación docente pues, según Pupo (2017): "la cultura, en tanto tal, sintetiza, compendia e integra en sí la condición humana, dirigida a la realidad social en su naturaleza contradictoria, lo que de por sí, deviene política, al saberse y sentirse el hombre al mismo tiempo sujeto, agente activo". (p.135). Teniendo mucho cuidado con la concepción de cultura a enseñar, sin duda, los humanos hemos cultivado también la degradación, la destrucción y los antivalores, ¿es eso cultura? Se pregunta el autor anterior.

Al estilo Capra (1998) en su obra: La Trama de la Vida, afirma la identidad nacional que debe

conducirnos a una identidad planetaria, que posibilite vernos como una sola raza humana y conlleve a la solidaridad, a la unión, a la corresponsabilidad. Esto viene justamente al reconocimiento de que en el planeta todos somos uno, en lo diverso, unido por una unidad indisoluble que se llama tierra. Afirma Capra (1998) que: "entre todas las especies, somos la única que mata a sus propios miembros en nombre de la religión, la libertad de mercado, el patriotismo y otras ideas abstractas". (p.3). El hombre contra el hombre.

De lo anterior el aprendizaje del ciudadano, de ese docente en con-formación debe conllevar al reconocimiento de la identidad planetaria desde el reconocimiento de la condición humana de todos y como utopía máxima la salvación del planeta. Somos una comunidad de destino ya que todos los seres humanos vivimos bajo la misma amenaza de las armas nucleares, el peligro ecológico sobre la biosfera, la dispersión de los nuevos virus y a la incertidumbre económica. Tal como lo afirma Viveros (2009): "poseemos una identidad humana común, debido a que independientemente de razas, creencias es posible la interfecundación, la risa, el llanto, la sonrisa son sentimientos comunes a todas las razas, en todo el planeta". (p.6)

Morín (1999b) propone de una vez situar al niño y niña en la complejidad de su ser, para de una vez no desunir en pedazos sus curiosidades naturales. Dice Morín que la mirada del individuo desde el binomio: biológica-cultural. Se trata entonces de que para llegar el maestro a la humanidad del niño primero debería saber: ¿qué es el niño?, ¿cuál es su realidad psicología-social-histórica de él? Son acciones en la condición humana a considerar.

Es esencial que el docente, de acuerdo con Morín (1999b): "se realizará desde la escuela primaria un camino que vincularía la interrogación sobre la condición humana con la interrogación del mundo". (p.80). Es así como el maestro debe saber que los niños son curiosos por naturaleza, y constantemente indagan el mundo que los rodea, y el docente debe saber estar formado en dar respuesta a estas curiosidades de manera global enseñando no solo lo que es cada cosa sino esa cosa englobada en un sistema.

Rizoma conclusivo

En la educación tradicional, según Morín (1999b) la curiosidad: "la instrucción apaga y que, por el contrario, habrá que estimular o despertar". (p.24), esto es esencial para desarrollar un pensamiento de la complejidad, y el docente por dejadez o incompetencia no desarrolla, para beneficio de sus niños y niñas. Se debe rescatar que es que el saber se ha acumulado, apilado, y que no dispone de un principio de selección y de organización que le otorgue sentido no tiene sentido en estos tiempos. Lo que se requiere es docente como ciudadano que desarrolle una aptitud para plantear y analizar problemas, que cuente con principios organizadores del conocimiento. Desarrollar la condición humana, luchar contra el egoísmo y la crueldad, comprometernos con la compasión y la solidaridad; es esa la función principal del ciudadano de estos tiempos; y en ello se debe converger en las instituciones educativas.

En el análisis de la condición humana en la con-formación del ciudadano docente es imperativo una educación que conlleve según Morín (1999) a la triada: individuo-sociedad-especie en el desenvolvimiento del ciudadano en el *complexus social*. Un entramado imposible de conocer disociando sus partes, tal cual en este momento de la indagación finalizando el momento propositivo de la hermenéutica que la ha constituido, la investigadora no ven separada la educación de la ciudadanía y la antropológica. Es hacer en la práctica el cumplimiento del Artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, la educación tendrá por objeto el: "pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos".

La relación ecosofía – antropológica es una perspectiva compleja de la formación del ciudadano docente que incita a la necesidad de una metamorfosis, Morín (2010) afirma que: "más rica que la idea de revolución, conserva su radicalidad transformadora, pero la vincula con la conservación (de la vida, de la herencia de las culturas)". (p.2). Es necesario ir hacia la

metamorfosis, ¿cómo cambiar de vía del desastre del mundo?

En la con-formación del ciudadano docente hay que tener en cuenta para culminar este análisis que debemos trascender, con González (2017), de un *homo sapiens* a un *homo complexus*, un ser humano demens, prosaico, delirante en un accionar que trascendiendo las disciplinas atienda la vida; la conciencia del buen vivir; de alegorías pasadas reduccionistas a ilusiones comunes de reconstrucciones, de ver las diferentes facetas de ese *homo complexus* como interminables imbricadas, donde todos somos uno queriendo un mundo más humano.

Referencias

- Arendt, H. (2016). *La condición humana*. Buenos Aires: Ediciones Paidós.
- Balza, A. (2016). Filosofía e investigación educativa desde la transcomplejidad. En libro: Investigación transcompleja. Génesis, avances y prospectivas. Red de Investigadores de la transcomplejidad REDIT, Universidad Bicentennial de Aragua: Caracas.
- Capra, F. (1998). *La trama de la vida. Una perspectiva de los sistemas vivos*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Fromm, E. (2009). *La condición humana actual*. Barcelona: Ediciones Paidós
- González, J. (2017). La condición humana como un saber necesario para pensar en un Homo complexus. *Revista CON-CIENCIA*, 7(5), 77-85.
- Guattari, F. (1996). *Las tres ecologías*. Valencia: Pre-Textos.
- Lanz, R. (2001). *Organizaciones transcomplejas*. Caracas: Editorial Imposto/Conocí.
- Morín, E. (1999a). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. París: UNESCO.
- Morín, E. (1999b). *La Cabeza Bien Puesta: Repensar la reforma. Reformar el pensamiento*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Morín, E. (2003). *El Método*, Tomo 5. La Humanidad de la Humanidad. Madrid: Editorial Cátedra.
- Morín, E. (2010). *Elogio a la metamorfosis*. París: Le Monde.

- Pupo, R. (2013). Ecosofía, cultura, transdisciplinariedad. *Revista Big Bag Faustiniانو*, 2(4), 1-7.
- Pupo, R. (2017). *La cultura y su aprehensión ecosófica. Hacia una visión ecosofica de la cultura*. Alemania: Editorial Académica Española.
- Ricoeur, P. (1965). *Hermenéutica de los símbolos y reflexión filosófica*. Universidad de Chile: Santiago de Chile.
- Rodríguez, M. (2013). La educación Matemática en la con-formación del Ciudadano *TELOS Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 15(2), 215-230.
- Rodríguez, M. (2017). *Fundamentos epistemológicos de la relación patrimonio cultural, identidad y ciudadanía: hacia una Educación Patrimonial transcompleja en la ciudad* (Tesis de Grado de Doctoral Inédita en Patrimonio Cultural). Universidad Latinoamericana y el Caribe, Caracas, Venezuela.
- Rodríguez, M. (2018a). La Educación Patrimonial descolonizada: un espacio por construir en la transmodernidad. *Praxis Educativa ReDIE*, 18, 8-32.
- Rodríguez, M. (2018b). La Educación Patrimonial y la formación docente desde la transcomplejidad. *TELOS. Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 20(3), 431-449.
- Rodríguez, M. (2018c). El patrimonio cultural en la transmodernidad como símbolo de la identidad: visiones transcomplejizadas. *Revista Digital de Gestión Cultural*, 13, 1-26.
- Roig, A. (2003). La condición humana: desde Demócrito hasta el Popol Vuh. *Revista Literatura y Lingüística*, 14, 235-249. <https://dx.doi.org/10.4067/S0716-58112003001400017>
- Ruiz, C. (2008). La Universidad venezolana en una época de transición. Universidad Pedagógica Experimental Libertador-Instituto Pedagógico de Barquisimeto. Recuperado de: <http://www.ucla.edu.ve/dac/investigaci%F3n/compendium7/EpocadeTransicion.htm>
- Santos, B. (2003). *Crítica de la Razón Indolente Contra el Desperdicio de la Experiencia, Volumen I, Para un Nuevo Sentido Común: La Ciencia, El Derecho y La Política En La Transición Paradigmática*. Madrid: Editorial Desclee De Brouwer, S.A.
- Viveros, P. (2009). *La mente bien ordenada*. Edgar Morín. Veracruz: Universidad Euro Hispanoamericana.
- Zemelman, H. (2006). *El conocimiento como desafío posible*. Buenos Aires: EDUCO. Editorial de la Universidad Nacional del Comahue.

LA HISTORIA Y LA FORMACIÓN INICIAL DE MAESTROS

Azucena Villa Ogando

azucena_villa@hotmail.com

Docente de la escuela Normal Urbana Profesor Carlos A. Carrillo en el estado de Durango, México.

Resumen

La historia es una de las asignaturas más temidas y rechazadas del currículum, no solo por los estudiantes, sino también por algunos docentes que manifiestan actitudes negativas hacia ella, además de presentar serias dificultades en la metodología de trabajo con esos temas, lo que a su vez acrecienta el desagrado de los estudiantes ante la historia, convirtiendo el rechazo y las deficiencias en la formación histórica en un círculo vicioso. El tradicionalismo asociado al paradigma positivista ha dado lugar a que la historia se antoje aburrida y carente de sentido, presidida por métodos memorísticos y aislada de la complejidad humana al presentar casi exclusivamente la historia política de los pueblos con su respectivo desfile de personajes históricos y fechas para recordar. La formación inicial de docentes debe ser el lugar en el que se transformen las formas de asumir la historia y en el que se transite de la memorización y el resumen hacia la enseñanza basada en el modelo de cognición histórica, caracterizado por el manejo de conceptos de primer y segundo orden como elementos para el desarrollo del pensamiento y la conciencia histórica.

Palabras clave: historia, formación inicial, conceptos de primer y segundo orden.

Abstract

History is one of the most feared and rejected subjects of the curriculum, not only by students, but also by some teachers who manifest negative attitudes towards it, in addition to presenting serious difficulties in the methodology of working with these subjects, what to their it increases the students' displeasure with history, turning the rejection and deficiencies into historical formation into a vicious circle. The traditionalism associated with the positivist paradigm has given rise to the fact that history seems boring and meaningless, presided over by rote methods and isolated from human complexity, presenting almost exclusively the political history of the peoples with their respective parade of historical figures and dates. to remind. The initial training of teachers must be the place where the ways of assuming history are transformed and where the transition from memorization and summary to teaching based on the historical cognition model, characterized using concepts of first and second order as elements for the development of thought and historical consciousness.

Keywords: history, initial formation, concepts of first and second order.

La enseñanza de la historia en las escuelas normales se enfrenta a dos problemáticas difíciles de vencer: el desagrado de los estudiantes por los contenidos de historia y los problemas de los profesores y los futuros docentes para la enseñanza de esta; ambas problemáticas dan lugar a una deficiente formación en esta disciplina y a carencias importantes en la capacidad de los individuos para pensar históricamente, desarrollar la conciencia histórica y fortalecer la identidad nacional.

La enseñanza de la historia ha sido frecuentemente cuestionada, el por qué y el para qué de esta disciplina ha ocupado un lugar reiterativo en los debates pedagógicos; en contraparte de las visiones de la historia como una carga inútil de contenidos memorísticos, persisten los ideales de personas como Enrique Rébsamen, para quien la historia era la piedra angular de la educación nacional, Andrea Sánchez Quintanar, para quien la historia es el pensamiento vital que permite tomar conciencia del movimiento histórico y participar en la transformación de la sociedad, y Joseph Fontana, quien la concibe como el elemento clave que abre la posibilidad de juzgar críticamente el paisaje social (Arteaga y Camargo, 2012).

Con estos precedentes, hoy por hoy no debería ponerse en tela de juicio la relevancia de la historia, de su enseñanza y su aprendizaje en las aulas; y menos aun deberían ser los profesores nóveles quienes dudaran de la importancia de enseñar una historia viva, atractiva y funcional.

Según Arteaga y Camargo (2012), la historia en las aulas ha evolucionado desde el siglo XIX, en el cual apareció en la formación de docentes; al principio se concentró en formas transmisivas y narrativas de la construcción de la nación, luego promovió en análisis de problemas contemporáneos, y actualmente tiende a la formación de profesores capaces de desarrollar en sus estudiantes la investigación y el pensamiento histórico.

Este tránsito de los contenidos históricos a la historia como disciplina, ha librado sus propias batallas al interior de las escuelas normales; en la actualidad, a pesar de los nuevos planes de estudio en la formación de maestros, persisten las visiones positivistas y las prácticas tradicionalistas en la enseñanza de la historia.

En palabras de Arteaga (2004), el positivismo como paradigma histórico se caracteriza por servir a la historia oficial, es el representante de la historia de los poderosos, de los vencedores, la historia que está escrita en los libros oficiales de texto de historia, la que se asume como verdadera, la que presenta una categorización de héroes y villanos, de buenos y malos, la que prioriza los hechos, las fechas, los personajes.

A este paradigma histórico se corresponde prioritariamente una metodología tradicional, basada en la lectura, el resumen, la memorización, las efemérides y el santoral de los personajes históricos.

Actualmente es evidente que muchos de los futuros maestros, formados bajo el paradigma positivista, tienen algunos problemas para entender e interpretar la historia de México, con visiones polarizadas y confusas de los hechos del pasado de nuestra nación; por ejemplo, es común que los estudiantes tengan dificultades para ordenar cronológicamente algunos acontecimientos históricos, para identificar causas y consecuencias, así como para ver de manera objetiva a diversos personajes históricos, a quienes suelen catalogar como héroes o villanos, buenos o malos, según sea la postura de la historia oficial.

El materialismo histórico por su parte aspira a contar la historia de los desposeídos por lo que emerge como un paradigma excluido de la historia oficial y que pretende el cambio y la evolución social. Esta perspectiva generalmente no es considerada en nuestras escuelas, rígidas y apegadas a la historia del libro.

Finalmente, el historicismo surge como una reacción ante el positivismo, como una corriente que quiere que los sujetos se sitúen en el centro de la historia, toda vez que en este paradigma es el historiador, y no los hechos, la clave de la construcción teórica.

La idea es que las personas aprendan a indagar en el pasado, interpretando los hechos a través del manejo de fuentes confiables. La interpretación es la palabra clave, y la investigación histórica es el medio para dicha interpretación.

Esta nueva manera implica hacer historia y no solamente consumirla; implica también reconocer que la historia es total, como indican

Carretero y Voss (2004), que está nutrida por múltiples ciencias como la geografía, la antropología, la economía, la estadística, la sociología, la psicología, etcétera. Los hallazgos de todas estas disciplinas nos permiten entender el pasado.

El historicismo, además, presupone comprender que hay diversos tipos de historia que se entrelazan entre sí para dar lugar al hombre y su pasado en toda su expresión, en todo su esplendor; en contraste con el positivismo, donde generalmente la historia que se cuenta es la política, la de las grandes guerras, los ascensos al poder, los derrocamientos.

Canadine (2005) en su libro *¿Qué es la historia ahora?* compila interesantes textos que presentan diversos tipos de historia, como la social, la cultural, la imperial, la intelectual, la de género, la económica, la religiosa, entre otras; está claro que un tipo de historia se estudia en relación con las otras, así una guerra vista desde la historia política tiene su historia también desde el punto de vista social, cultural, económico y artístico, por ejemplo.

Sin embargo, las formas tradicionales de enseñar y estudiar historia suelen presentar los hechos fragmentados, ignorando todas las repercusiones de los hechos políticos y sociales en otros ámbitos de la historia; por lo que se presenta una historia carente de significado y de sentido humano, caracterizada solamente por el hecho, el personaje y la fecha.

Esta forma "plana" de ver la historia se contradice con una de las principales funciones de la historia según Florescano (2012): el autoconocimiento humano que permite tender un puente entre el presente y el pasado distante, analizando el proceso de desarrollo humano y tratando de comprender las motivaciones de los hombres del pasado para actuar y cómo lo hicieron, haciendo un ejercicio que nos lleve a "sentir" lo que sintieron.

Carretero (1997) también se refiere a este asunto y dice que la historia ha de permitirnos no solamente ampliar la mirada hacia ese otro del pasado, sino incorporar la mirada de ese otro en nuestro pensamiento. Así, por ejemplo, cuando estudiamos la Revolución Mexicana sería preciso investigar en fuentes confiables las motivaciones de los personajes centrales, tanto para no dejar el

poder como para planear y llevar a cabo una lucha armada. Paralelamente a las fechas, las guerras, los tratados, habría que investigar cómo vivían las mujeres y los niños de la Revolución, qué cambios se generaron a nivel social, cultural, incluso artístico y religioso.

La historia total, desarrollada bajo la metodología del historiador propuesta por el historicismo permite que los estudiantes se aproximen al pasado tomado al hombre como unidad de estudio, no a los hechos puros ni a los personajes más relevantes, permite comprender el pasado como si fuéramos parte de él.

Esta metodología se basa en el desarrollo de conceptos de primer y segundo orden, los cuales permiten que la conciencia y el pensamiento histórico evolucionen, meta mucho más ambiciosa y deseable que la simple memorización.

Para Arteaga y Camargo (2012), el modelo de cognición histórica en el que se debe formar a los futuros docentes ha de partir del conocimiento y la comprensión de los conceptos de primer orden, entendidos como el contenido de la historia, el hecho, el personaje, o bien definiciones específicas de la historia que encuentran sentido dentro del tratamiento de temas históricos como Revolución, monarquía, Colonia, etc.

Sin embargo, conocer solamente los conceptos de primer orden nos sitúa en el paradigma positivista, por lo que es preciso el despliegue de los conceptos de segundo orden, metaconceptos, categorías analíticas que permiten la comprensión de los conceptos de primer orden.

Estos conceptos se clasifican en:

- Tiempo histórico: concepto estelar que nos ubica temporal y geográficamente y que permite analizar el contexto histórico en que se desarrolló un hecho determinado.
- Cambio y continuidad: permite entender qué cambió y qué permanece a raíz de un hecho histórico; cómo cambia lo que cambia, cuál es el ritmo y la direccionalidad del cambio, manifestaciones de progreso y decadencia.

- Empatía: concepto que nos lleva a comprender contextos y motivaciones diferentes a los nuestros, a la luz de los valores de la época determinada y al contexto de referencia de los hechos y los personajes históricos.
- Causalidad: permite comprender las causas desencadenantes de los hechos y distinguir esas causas de condiciones preexistentes; además da lugar a que los estudiantes reconozcan que las cadenas de causas y consecuencias no existen como tales, que la realidad es compleja e incierta, que las redes de causas no son lineales.
- Relevancia histórica: concepto que nos lleva a distinguir qué y quién del pasado merece ser recordado y estudiado, por qué es relevante.
- Evidencias: son el conjunto de registros del pasado que nos llevan a la formulación de hipótesis y al análisis de diversas versiones.

La interpretación de fuentes o evidencias es el punto nodal de la metodología historicista. Hurtado (2012) nos ofrece la siguiente clasificación bastante clara y sencilla de las fuentes:

- Fuentes primarias: son documentos, testimonios y objetos originales que corresponden generalmente a la época histórica del hecho.
 - Escritas: documentos públicos y privados, publicaciones y gacetas.
 - Iconográficas: plásticas y gráficas.
 - Orales: directas y grabaciones.
- Fuentes secundarias: registros que son resultados concretos de la utilización de fuentes primarias.
 - Escritas: libros, revistas, periódicos.
 - Auditivas: grabaciones de conferencias.
 - Audiovisuales: videos, documentales, etc.

El manejo de la metodología sugerida para la enseñanza de la historia es una dificultad común en las aulas normalistas, por lo que suelen tener resistencias a trabajar el modelo de cognición histórica, a promover la educación

histórica, el hacer como hacen los historiadores, el manejar diversas fuentes y el desarrollar conceptos de primer y segundo orden.

Para los jóvenes estudiantes es mucho más sencillo repetir los esquemas tradicionales en la enseñanza de la historia, que no exigen gran conocimiento del contenido, no requieren la comparación de diversas versiones ni el empleo de variadas fuentes; la fuente principal es el libro de texto (fuente secundaria, manoseada y maquillada por la historia oficial) y la actividad central es la lectura seguida del resumen o el cuestionario.

El libro para el maestro de historia del plan anterior de educación primaria (Secretaría de Educación Pública, 2000), presenta una serie de recomendaciones que están en consonancia con la idea de que la historia sea viva, presente, y que desarrolle conceptos de segundo orden. Sugiere por ejemplo el trabajo con líneas del tiempo, el noticiero histórico, la historieta, el debate, los ejercicios de imaginación histórica como un día en la vida de... y cartas a personajes del pasado, entre otras estrategias.

Sin embargo, es preocupante advertir que el positivismo y las clases aburridas de historia siguen siendo el pan nuestro de cada día en las aulas de educación básica y que los jóvenes aspirantes a maestros parecen imitar esa tendencia, en vez de revertirla.

El compromiso de las escuelas normales es claro: enseñar a enseñar con el modelo de cognición histórica; invertir en acciones sistemáticas para que los futuros docentes aprendan a pensar históricamente, desarrollen competencias para historiar, manejen adecuadamente en las aulas el modelo de cognición histórica basado en el manejo y la interpretación de fuentes y hagan de la historia una asignatura no sólo interesante y atractiva, sino realmente formativa.

La alternativa para superar la aparente inutilidad de la historia en la vida de los estudiantes es el trabajo con ese modelo de cognición histórica, el desarrollo de los conceptos de primer y segundo orden que permitan comprender el pasado de forma compleja y humana y, por supuesto, el manejo de fuentes primarias y secundarias dentro de clases atractivas que lleven al análisis y la interpretación del pasado.

Enseñar historia debe trascender los métodos tradicionalistas y los enfoques positivistas, para llegar a formas innovadoras de asomarse al pasado inmersas en perspectivas historicistas, con el objetivo de enseñar a pensar históricamente, desarrollar la conciencia histórica y fortalecer la identidad nacional.

Las escuelas normales son las responsables de crear nuevos docentes con competencias para pensar históricamente y para implementar en las aulas de educación básica el modelo de cognición histórica; este es un alto compromiso, pues exige primero derribar las formas tradicionales de aprender historia con las que fueron formados nuestros estudiantes y luego dotarlos de las metodologías específicas para que ellos a su vez sean capaces de enseñar historia desde una perspectiva historicista y promover el pensamiento histórico en sus alumnos.

Referencias

- Arteaga, B. (1994). Los caminos de Clío. En: Cantón Arjona, V. (coord.) *Inventio Varia*. México, UPN.
- Arteaga, B. y S. Camargo. (2012). *La educación histórica en la formación de maestros. Reforma Curricular Escuelas Normales Materiales*. México: DGESE-SEP.
- Canadinne, D. (2005). *¿Qué es la historia ahora?* España: Universidad de Granada.
- Carretero, M. (1997). *La historia y el historiador*. México: 1997.
- Carretero, M. y Voss, J. (comps.). (2004), *Aprender y pensar la historia*. Argentina. Amorrortu.
- Florescano, E. (2012). *La función social de la historia*. México: FCE.
- Hurtado, J. (2012). *Fuentes primarias y secundarias en la construcción del conocimiento histórico*. México: DGESE-SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2000). *Libro para el maestro. Historia*. México: Autor.

ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN LA EDUCACIÓN ESPECIAL: UNA INTERPRETACIÓN ECOSÓFICA

Maritza Caraballo Rodríguez
maritzacaraballo2017@hotmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-8452-2508>

Doctora en Innovaciones Educativas, Magíster Scientiarum en Planificación y Evaluación Educativa, Licenciada en Dificultades de Aprendizaje Educación Especial, Especialista en Supervisión y Gerencia Educativa, Docente de Educación Especial, Taller Educativo Laboral Manzanares”, República Bolivariana de Venezuela

Resumen

Se analizó, en la presente investigación, la atención a la diversidad en la Educación Especial desde una perspectiva ecosófica, usando el pensamiento complejo como concepción constitutiva y perspectiva crítica, e interpretativa de análisis. Se comenzó con el estado de la Educación Especial en su atención a la diversidad, para lograr comprender el devenir de esta como máximo patrimonio de la humanidad. Con una concepción ecosófica, como el arte de habitar en el planeta; se concibe de manera compleja la diversidad. En el andar y como parte de un aporte inacabado que incita al cambio de pensamiento de todos, es imperiosa la necesidad de asumir la realidad subjetiva de las personas con necesidades educativas especiales. La comprensión y aceptación de que todos somos diferentes. La ecosofía en la diversidad de las personas permite alternativas que posibilitan a la sociedad y a los individuos con necesidades educativas especiales vivir en mejor resonancia con la naturaleza; desarrollar una responsabilidad más amplia que sea más global en los docentes, las comunidades, los estudiantes, las familias, las instituciones educativas; entre otras. Para ello, se deben tender puentes unitivos de comprensión, dialogo y comunicación. Urgen los cambios de pensamiento de lo que significa lo diverso, y así mismo, las personas con necesidades educativas especiales.

Palabras clave: diversidad, pensamiento complejo, ecosofía, Educación Especial.

Abstract

In the present investigation, the attention to diversity in Special Education was analyzed from an ecosophical perspective, using complex thinking as a constitutive conception and critical perspective, and interpretive analysis. We began with the state of Special Education in its attention to diversity, in order to understand the future of this as the greatest heritage of humanity. With an ecosophic conception, as the art of inhabiting the planet, diversity is conceived in a complex way. In the walk and as part of an unfinished contribution that encourages the change of thought of all, the need to assume the subjective reality of people with special educational needs is imperative. The understanding and acceptance that we are all different. Ecosophy in the diversity of people allows alternatives that enable society and individuals with special educational needs to live in a better resonance with nature; develop a broader responsibility that is more global in teachers, communities, students, families, educational institutions; among other. To do this, unitive bridges of understanding, dialogue and communication must be built. There is an urgent need for changes in thinking about what diversity means, and for people with special educational needs.

Keywords: diversity, complex thinking, ecosophy, Special Education.

Preámbulo y metodología de la investigación

El mundo en donde siempre hemos vivido y seguiremos viviendo, se caracteriza por la interconexión de una diversidad de fenómenos: físicos, biológicos, psicológicos, sociales, ambientales, entre otros. Pero el paradigma clásico con su lógica determinista ha parcelado al ser humano acarreado agudos problemas que afectan a la humanidad en general, como, por ejemplo: la destrucción del medio ambiente, la pobreza, la deshumanización del hombre, desequilibrios ecológicos, la exclusión, entre otros problemas, que claman por soluciones oportunas y satisfactorias para toda la población planetaria.

Se propone una nueva racionalidad ética, económica, teórico científica y política, que valore al hombre y a la naturaleza como centro y de la estética que crea sus propias leyes, en procura de solventar la grave situación del medio ambiente, tratando de revertir la situación de mengua de los recursos planetarios; de otros fenómenos de diversa índole, que limitan la calidad de vida de los seres humanos del orbe, sobre todo de los más empobrecidos y marginados.

Es evidente entonces, el optimismo reformista y contagiante de la transmodernidad, Dussel (2009) que se concreta en un proyecto que va al rescate de las víctimas de la modernidad, al impulsar entusiastamente, a las instituciones inscritas en el entramado societal de la contemporaneidad a emerger con la ineludible tarea de cambiar y transformarse, para dar respuestas acordes y oportunas a los requerimientos cada día más agudos y complejos provenientes de todos los ámbitos del quehacer: político, tecno-científico, económico, social, cultural y educativo de la sociedad.

Se concibe que las soluciones de estos problemas dependen en gran manera, de los sistemas educativos, en tanto que la educación es un proceso que se gesta y desarrolla enlazado con todas las circunstancias de la vida cotidiana de los seres humanos en cada uno de sus contextos socio-históricos, culturales y éticos; producto de la interacción y la sinergia de las personas, enraizada y sustentada en el potencial biológico, social, psíquico, espiritual, creador e innovador de la población; quienes a su vez, se apropian de la

cultura que les identifica y caracteriza, tanto en sentido colectivo como individual para trascender y expresar su rica multidimensionalidad.

Los conocimientos se encuentran en evolución continua, admitiéndose el cambio de significación y conceptos a través del tiempo, consideración epistemológica de especial relevancia en la educación en la que debe prevalecer la interacción constante del ser en formación con la realidad, que no es otra cosa que la vida cotidiana.

Por otro lado, la atención a la diversidad de los educandos con necesidades educativas especiales, haciendo un análisis de los rasgos y características de cada uno de ellos, viendo cómo y de qué manera facilitarles el aprendizaje mediante el fomento de su propia inteligencia. Todo ello, requiere un esfuerzo y un compromiso único entre los educandos y educadores sin distanciamientos en los que los educadores pretendan despertar el intelecto, ingenio e inquietudes de los educandos.

Caraballo (2017) afirma que la diversidad se soporta en la diferencia humana, y es un principio de la complejidad; es imposible que ignorándola se pueda atender el ser humano en toda su completitud. Es vivir en la certeza de ella en medio de la incertidumbre. Es por ello por lo que se analiza en la presente investigación la atención a la diversidad en la Educación Especial desde una perspectiva ecosófica, para ello se analizó, como objetivo de la investigación, la atención a la diversidad en la Educación Especial desde una perspectiva ecosófica, usando el pensamiento complejo como concepción constitutiva y perspectiva crítica, e interpretativa de análisis. Morín (2004, p.32), afirma que “en oposición al modo de pensar tradicionalista, que divide el campo de los conocimientos en disciplinas atrincheradas y clasificadas, el pensamiento complejo es un modo de religación”, de nuestros modos de pensar, interpretar y valorar la realidad de un mundo interconectado y recíprocamente interdependiente.

Bajo las concepciones del pensamiento complejo, la ecosofía según Guattari (1996, p.56) es la ciencia del siglo XXI, “su objeto, la sabiduría para habitar el planeta. Propone pasar a la mundialización, rescatar lo local, revisar la visión

que tenemos del mundo (...) la clave, saber en qué forma vamos a vivir de aquí en adelante sobre este planeta". Es interesante y bajo el entramado de las categorías respondernos, como en efecto se hace en la presente investigación: ¿Cuáles son los aportes de la ecosofía a la diversidad en la Educación Especial?

La ecosofía propende, según Rodríguez (2017, p.90) que "el amor y la sensibilidad deben ser el centro del accionar, en pro de la preservación de la unidad, valorizando las culturas". Tal como es necesario, la aceptación y promoción de la diversidad como principio de la complejidad de las personas con necesidades educativas especiales.

Según Caraballo (2017) se perfila la Educación Especial como una modalidad del sistema educativo venezolano y se hace uso del término niños con necesidades educativas especiales. Y es que, el concepto de necesidades educativas especiales viene a sustituir los adjetivos calificativos peyorativos como: deficientes, disminuidos, aminorados, incapacitado, minusválido, entre otros que denotan subvaloración y una apreciación pesimista de la discapacidad.

Es necesario colocar en escena una definición de Educación Especial vinculada a la educación venezolana. Desde el punto de vista de la Ley Orgánica de Educación (2009), en su Artículo 25, la Educación Especial es una modalidad del sistema educativo, que son variantes educativas para la atención de las personas que, por sus características y condiciones específicas de su desarrollo integral, cultural, étnico, lingüístico y otras, requieren de adaptaciones curriculares de forma permanente o temporal con el fin de responder a las exigencias de los diferentes niveles educativos.

Desde la visión del Diseño Curricular del Sistema Educativo Bolivariano (2007, p.29) se expresa que esta es "el subsistema del Sistema de Educación Bolivariano que garantiza la atención integral a la población con necesidades especiales en institutos educativos, unidades educativas y bienestar y desarrollo estudiantil, desde cero (0) años. Su finalidad es la formación y desarrollo integral de las personas con necesidades educativas especiales, a fin de

garantizar su integración plena en lo educativo, laboral y social".

En lo que sigue se estudia la atención a la diversidad de la Educación Especial, con el fin de comprender el devenir de esta como máximo patrimonio de la humanidad. Para luego, con una concepción ecosófica, como el arte de habitar en el planeta, se concibe de manera compleja la diversidad.

La diversidad en el recorrido de la Educación Especial actual

La atención a la diversidad de las personas con necesidades educativas especiales se concibe como resultado de las concepciones humanistas y socioculturales en el desarrollo de los seres humanos, al resaltar el derecho de todas y todos de recibir una educación de calidad que promueva los recursos para aprender y con ello, la formación integral de los sujetos involucrados.

Tales retos, precisan alcanzar una mayor eficacia, a la vez que se comprenda y entienda la diversidad de estilos y formas de aprendizajes de los estudiantes, que no implique considerar como criterio para enseñar sólo los déficit y desviaciones en el desarrollo de los sujetos que aprenden, lo cual, limitaría su participación activa e interacción con su grupo escolar, y por lo tanto, su capacidad para aprender.

En este sentido, es emergente considerar que el individuo con necesidades educativas especiales es ante todo una persona y como tal, tiene un potencial de habilidades y capacidades, un cúmulo de aspiraciones, y una gran necesidad, seguir aprendiendo para una mayor participación en la sociedad. Además, sus limitaciones y potencialidades que como toda persona tiene, son susceptibles de evolucionar, cuando es respetado y se les brindan las oportunidades de desarrollarse y de interactuar armónicamente en el medio donde se desenvuelve.

Es evidente entonces, que, a las personas con necesidades especiales como cualquier ser humano, se les debe ofrecer la oportunidad de desarrollarse y de interactuar en todas las instancias que configuran la vida: la familia, escuela, la comunidad y el aspecto socio laboral. Pues, la inclusión se fundamenta en ser parte de algo, integrar un todo, cuyas características les son

comunes a un todo complejo, de ahí, la atención a la diversidad presupone que las personas con o sin necesidades educativas especiales forman parte del conjunto de seres que poseen el legítimo derecho a la educación.

A tales efectos, se reclama solidaridad con los individuos con necesidades especiales a objeto de que se abran espacios que les permitan desarrollar sus potencialidades dentro de su ámbito familiar, escolar, comunitario y laboral, de tal manera que, logren ser incentivados, satisfechos y formados para alcanzar el éxito con base a un aprendizaje significativo apalancado en el sujeto aprendiz, independientemente, de sus condiciones personales, sociales, políticas, económicas o culturales.

Desde esa base concordante, la Organización de Naciones Unidas para la Ciencia, la Educación y la Cultura, UNESCO (1994, p.16), define inclusión como "un proceso de abordaje y respuesta a la diversidad de las necesidades de todos los alumnos a través de la creciente participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades (...) reducción de la exclusión dentro y desde la educación. Implica cambios y modificaciones en los enfoques, las estructuras, las estrategias, con una visión común".

En referencia a lo expuesto, puede inferirse, la diversidad que incita en la Educación Especial a considerarse como un proceso dinámico y continuo que tiene la intencionalidad de garantizar en los estudiantes con necesidades educativas especiales la participación, protagónica y social en los espacios de educabilidad. En este orden de ideas, la educación inclusiva, surge de la necesidad de que esta se consolide en la práctica como un derecho humano elemental.

No obstante, en las Directrices sobre Políticas de Inclusión en la Educación UNESCO (2009, p.6), plantea que "a nivel internacional los datos disponibles hasta el 2009, indican que 75 millones de niños en edad de cursar la enseñanza primaria, de los cuales, más de la mitad son niñas, no están escolarizándose (...) la pobreza y la marginación son las causas de esta situación (...) los niños con discapacidad, siguen enfrentándose a una exclusión patente: representan un tercio de los niños que no están escolarizados".

Las líneas antes expuestas destacan, que aun cuando se reconoce la misión social que deben cumplir las escuelas especiales en cuanto a la atención educativa de los niños y niñas, que a esta asisten, muchos estudiosos en la materia afirman esta alternativa como una vía de exclusión, debido a que se etiquetaron dichos niños y ubicaron en espacios escolares separados, demarcando una frontera que delimitó las escuelas regulares de las especiales.

En consecuencia, en las instituciones educativas, se requiere de una verdadera educación inclusiva y de calidad, donde prive la atención a los niños más necesitados, puesto que se impone una mayor atención en el hogar, escuela y la comunidad. En este sentido, es importante la participación del sujeto en la construcción del conocimiento y, por tanto, su subjetividad, sus sentimientos, ideas, opiniones, en una relación dialéctica con su mundo exterior, tal cual lo reafirma Caraballo (2017).

Por otro lado, la atención educativa en la práctica, en especial en Venezuela, en muchos casos, se realiza sobre la marcha, sin adaptaciones curriculares precisas, escasa preparación de los docentes en cuanto a la atención a las personas con necesidades educativas especiales, se percibe el poco apoyo de las instituciones especiales de donde provienen los educandos; se observa, escaso dominio de estrategias, métodos, medios y técnicas para atender a la diversidad, inexistencia de formación permanente a los docentes, tanto de Educación Especial como docentes de educación integral, desde instancias gubernamentales: Zona Educativa, Dirección de Educación, Colectivos de formación de las instituciones de Educación Especial, entre otras; Caraballo (2017). No hay duda de que el docente formado ecosóficamente está muy lejos de ser posible bajo esta problemática, de acuerdo con Pupo (2017) la ecosofía propende de nuevos saberes transdisciplinarios e integradores, cuyos propósitos esenciales se dirigen a salvar al ser humano desde una perspectiva ético, integradora, humanista y compleja.

De seguir esta situación de desatención en muchos sentidos, probablemente, pese a los avances de la Educación Especial, continuará la segregación, las diferencias entre los individuos

con discapacidad y los denominados “normales”, la repitencia, deserción escolar, de allí que es necesario, la interpretación del concepto mismo de necesidades especiales, de alguna manera, todos los seres humanos somos especiales, tenemos necesidades particulares, poseemos diferencias individuales, dificultades psico-emocionales, sociales, culturales, e incluso problemas que provienen del uso de prácticas inapropiadas de metodologías de enseñanza en los procesos educativos.

Es así como, el campo educativo es sumamente complejo por lo requiere de la incorporación de conocimientos de muy diversos orígenes científicos apropiados por los sujetos que lo ejercen, los cuales son pertinentes y necesario para la realización de la tarea docente, aunado a la reflexión continua en la resolución del trabajo diario, deviene un conocimiento o teoría de esa práctica sobre la cual se vuelve conscientemente, puesto que la pedagogía es una construcción discursiva a partir de una meditación acerca de las políticas, planes, programas, procesos y finalidades de las instituciones dentro del sistema educativo.

En este sentido, se parte de la idea de que todas las personas pueden educarse, pero se requiere hacer las contextualizaciones curriculares, precisar las necesidades de cada niño y niña incluso de cada niño considerado “normal” que presente algún desfase en el proceso de aprendizaje, pero no cabe duda, dichas adaptaciones no se hacen generalizadamente, cada persona tiene sus características particulares que requieren de una atención especial. La atención a la diversidad expresa la necesidad de adecuar el currículo a la diversidad de los estudiantes, tal como lo expresa Ainscow (1995).

Una interpretación ecosófica de la diversidad en la Educación Especial

La ecosofía, como descendiente del pensamiento complejo, según Pupo (2013), y siendo la diversidad un principio de este, es notorio que entonces este arte de habitar en el planeta debe atender la diversidad. Con ello, y en el mismo orden de ideas se rebasa la posición antropocéntrica de la concepción decadente de la diversidad, involucrando su dimensión espiritual

y global en la atención a las personas con necesidades educativas especiales. También la urgencia de tomar medidas, con la ecosofía, no sólo para la protección del medio ambiente, sino de impulsar un cambio profundo de la visión del mundo, que retorne a los principios universales del derecho a la humanidad.

Por ello, la atención a la subjetividad en la diversidad propende la consideración de los afectos, emociones, sentimientos en la práctica educativa. Es claro que Edgar Morín en todas sus obras incita que atender las partes del todo no es suficiente, por ello, la diversidad debe ser vista de manera global en todas sus facetas multidimensionales, pero también unidas al principio de la trinidad: individuo – sociedad - y especie; Morín (2002). Las personas con necesidades educativas especiales forman parte de la humanidad, deben ser entonces estudiadas de manera relacional.

En el mismo orden de ideas, Pupo (2013) refiere a que la ecosofía posee cuatro campos bien perceptibles: científico, emocional, práctico y espiritual. Especificando en la diversidad en cuanto a lo científico, sus conocimientos deben llevar a una comprensión más profunda de la diversidad de la vida, sobre la necesidad de asumir la realidad subjetivamente de las personas con necesidades educativas especiales. De lo emocional la compasión debe ser utilizada como fuente positiva de comprensión y aceptación de que todos somos diferentes, que lo individual no priva sobre la realización de los seres humanos, lo que dice que tienen derecho de realizarse y aportar a la sociedad, en igual de oportunidades.

Del campo práctico, siguiendo con lo anterior, la ecosofía en la diversidad de las personas permite alternativas que posibiliten a la sociedad y a los individuos con necesidades educativas especiales vivir en mejor resonancia con la naturaleza; es decir, se tienen que poner en práctica en la educación valores como la solidaridad, el respeto, la tolerancia, entre otros; para reconocerlos únicos en lo diverso y que forman parte de la humanidad, y pueden aportar a la salvación de esta.

Finalmente, en cuanto a los campos, en especial el espiritual, desde Pupo (2013) se trata de que atendiendo la diversidad de los seres humanos se puedan considerar a estos como

parte de la red de vida, y debido a ello, desarrollar una responsabilidad más amplia que sea más global, en los docentes, las comunidades, los estudiantes, las familias, las instituciones educativas; entre otras. Para ello, se deben tender puentes unitivos de comprensión, dialogo y comunicación. Urgen los cambios de pensamiento de lo que significa lo diverso, y con ello las personas con necesidades educativas especiales.

Por otro lado, la idea compleja y fractálica de la ecología profunda o ecosofía, denominación de Naess (2007), no separa a los humanos, ni a ninguna otra cosa del entorno natural, no ve al mundo como una colección de objetos separados, sino como una red de fenómenos interconectados e interdependientes. De esta manera, los seres humanos no pueden ser separados o estudiados como parcelas o grupos segregados; daría un salto epistemológico con la ecosofía la consideración y concepción de la diversidad.

Tales retos, precisan alcanzar una mayor eficacia, a la vez que se comprenda y entienda la diversidad de estilos y formas de aprendizajes de los educandos, que no implique considerar como criterio para enseñar sólo los déficit y desviaciones en el desarrollo de los sujetos que aprenden, lo cual, limitaría su participación activa e interacción con su grupo escolar, y por lo tanto, su capacidad para aprender.

Por otro lado, Guattari (1996) en sus estudios une la filosofía, el arte, la ciencia y toda producción humana a la tierra, deviene, a una nueva inteligencia del *oikos*, la casa del mundo y a una renovación práctica del *ethos*, los modos de habitar; por ello la ecosofía es compleja incluyente y abarcadora, deduce que la ecología tradicional no es suficiente y desde luego el carácter transdisciplinario está presente y ello debe ser sostenido y aplicado para comprender la diversidad de los seres humanos.

La ecosofía interviene junto a Los Sietes Saberes, texto renombrado de Edgar Morín, y con ellos en lo que sigue se dan concepciones de la diversidad. Morín (2002) propone siete saberes: las cegueras del conocimiento: el error y la ilusión; los principios de un conocimiento pertinente; enseñar la condición humana; enseñar la identidad terrenal; enfrentar la incertidumbre; enseñar la

comprensión y la ética del ser humano. Veamos brevemente lo que significa la diversidad desde dicho texto conjugado con la concepción ecosófica.

En primer lugar, del error y la ilusión; Morín (2002) proclama en particular que estos han estado presentes en todo conocimiento humano en especial en la diversidad; por ello desde la ecosofía como accionar el cambio de pensamiento se debe estar en profunda actualización del conocimiento de cómo aprenden las personas con necesidades educativas especiales; pues no existen cinturones de verdad absoluta.

En el principio del conocimiento pertinente Morín (2002) se debe tomar conciencia en la reformulación ecosófica de los docentes y la humanidad en general que los saberes sobre las personas con necesidades especiales han estado dividido, compartimentado, en contraposición con las realidades de problemas cada vez más complejos.

Del tercer principio referido a enseñar la condición humana, Morín (2002) sostiene que en la educación la concepción de unidad de la diversidad esta compartimentada; así desde la ecosofía las perspectivas biológicas, físicas, psíquicas, culturales, sociales e históricas pueden ser complejizadas en un ecología profunda tal como afirma Guattari (1996, p.119) "una recomposición de las prácticas sociales e individuales (...) tres rúbricas complementarias: la ecología social, la ecología mental y la ecología medioambiental, y bajo la égida ético-estética de una ecosofía".

En cuanto al cuarto saber: enseñar la identidad terrenal, la diversidad y con ello las personas con necesidades especiales marcan una parte del todo de la unidad y esta es ignorada en la educación; desde la ecosofía y en el reconocimiento de ese error ciego es menester considerar el destino planetario de dichas personas. Del quinto saber: enfrentar la incertidumbre la diversidad nos incita a reformular las mentes que al fin al cabo reconociéndola se debe afrontar los riesgos, lo inesperado, incierto de los seres humanos.

Del sexto saber: enseñar la comprensión, de acuerdo con Morín (2002) y perspectiva cristiana del reconocimiento espiritual de creación

con Dios, que incita a las comprensiones mutuas como congéneres habitantes del planeta tierra. Las personas con necesidades especiales han dejado su marca de aporte en el mundo. Si se evitará la xenofobia, el racismo, los desprecios tendríamos bases más seguras para las construcciones de la paz y seguridad. Del séptimo saber la ética del género humano, la antropológica se explicita en lo que sigue.

Según Rodríguez y Caraballo (2017) la antropológica viene a significar un ser humano ético que acciona como sujeto, que no puede serlo sino cumple como ciudadano del mundo; es decir un individuo con obligaciones morales para con él, sus semejantes y la naturaleza. Y esta conformación de ciudadano, desde luego, se debe dar desde la educación. Pero para educar en la antropológica hay que revisar las estructuras organizativas y conformativas de las instituciones educativas, los programas, la intencionalidad y la formación de sus docentes.

Por ello, es necesario activar los elementos del pensamiento humano para estimular, formar y potenciar y lograr una educación sustentada en conocimientos útiles, flexibles y susceptibles de ser transformados acorde con el aprender a aprender, como afirma Morín (1997, p. 208), toda verdad existe dentro de condiciones y límites de existencia dados (...) son ilusorias y mentirosas en su pretensión de trascender las condiciones mortales existentes”.

Conclusiones recursivas

Conforme el ser humano conciba desde el pensamiento complejo, las concepciones de las personas con necesidades educativas especiales, considerando la ecosofía; entenderá que la atención a la diversidad se soporta en que la diferencia es una característica propia de los seres humanos, pues todos, tenemos diferentes formas de pensar, sentir, actuar, entre otros, independientemente que existan unos patrones cognitivos, afectivos y conductuales con ciertas similitudes. Esta variabilidad trae aparejado diferencias en las capacidades, necesidades, potencialidades, ritmos de maduración, condiciones socio culturales, intereses entre otros que deben ser considerados.

Por ello, es importante, la atención a la diversidad en el entendido que permite que el docente conozca profundamente a cada uno de sus estudiantes, a partir de la comprensión del desarrollo actual y potencial de cada uno de ellos, desde el análisis de su historia de vida y de su relación con los diferentes contextos en el que está inmerso. Esto posibilita enfrentar la labor formativa de manera diferenciada a partir de un diagnóstico realizado, aprovechando las potencialidades y los aspectos contextuales favorecedores, considerando las debilidades y obstáculos externos e internos, para ayudarlo a enfrentar los problemas y darle soluciones eficaces.

Se rescata en la parte final, por ahora, de un tema que comienza con la restructuración del pensamiento de lo que significa diversidad, necesidades educativas especiales de una categoría que da inicio a una línea de investigación que aflora; se trata de la antropológica, como la ética del género humano que inicia con Edgar Morín, investigador catalogado por la comunidad científica como el que más incita al cambio de pensamiento, a su reforma y accionar con ello en todos los aspectos de la vida en el planeta.

De esta manera, antropológica y ecosofía van de la mano en la diversidad como heredera y principio universal de la complejidad. En tanto considerando la responsabilidad social y el arte de convivir en las diferencias; en este caso con las necesidades educativas especiales como una condición humana inherente a la creación.

Referencias

- Ainscow, M. (1995). *La atención a la diversidad expresa la necesidad de adecuar el currículo la diversidad de los estudiantes*. Madrid: Narcea-UNESCO.
- Caraballo, M. (2017). *Hacia el fortalecimiento de la atención a la diversidad la Educación Especial en el contexto venezolano*. (Tesis de Grado de Doctoral Inédita en Innovaciones Educativas). Universidad Nacional Experimental Politécnica de la Fuerza Armada. Caracas, Venezuela
- Dussel, E. (2009). *1492: el encubrimiento del otro: hacia el origen del mito de la modernidad*. La Paz: UMSA.

- Guattari, F. (1996). *Caosmosis*. Buenos Aires: Manantial.
- Ley Orgánica de Educación. (2009). Gaceta Oficial Extraordinaria N° 5.929. Del 15 de agosto.
- Ministerio del Poder Popular para la educación. (2007) Diseño Curricular del Sistema Educativo Bolivariano. Autor.
- Morín, E. (1997). ¿Educando para la paz?, en SÁEZ, J.: Repensando la educación para la paz, pp. 125-137. Barcelona.
- Morín, E. (2002). *La Cabeza bien puesta*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión
- Morín, E. (2002). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Morín, E. (2004). *Unir los conocimientos*. La Paz: Gedisa.
- Naess (2007). *Ecología profunda*. Barcelona: Planeta.
- Pupo, R. (2013). Ecosofía, cultura, transdisciplinariedad. *Revista Big Bag Faustiniiano*, 2(4), 1-7.
- Pupo, R. (2017). *La cultura y su aprehensión ecosófica. Una visión ecosófica de la cultura*. Alemania: Editorial Académica Española.
- Rodríguez, M. (2017). *Fundamentos epistemológicos de la relación patrimonio cultural, identidad y ciudadanía: hacia una Educación Patrimonial transcompleja en la ciudad* (Tesis de Grado de Doctoral Inédita en Patrimonio Cultural). Universidad Latinoamericana y el Caribe, Caracas, Venezuela.
- Rodríguez, M. y Caraballo, M. (2017). Educación – ciudadanía – complejidad en la antropoética del complexus social. *Praxis Educativa ReDIE*, 17, 91-109.
- UNESCO (1994). Organización de Naciones Unidas para la Ciencia, la Educación y la Cultura.
- UNESCO (2009). Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. Paris.

PLAN DE ACCIÓN TUTORIAL UNIVERSITARIO EN LA FACULTAD DE CIENCIAS QUÍMICAS

Miriam Hazel Rodríguez López
miriamhazel_rodriguez1@hotmail.com

Estudiante del Doctorado en
Ciencias de la Educación Instituto
Anglo Español

Juan Guillermo Toro Lerma
juan_toro1@hotmail.com

Resumen

Los programas de tutoría en educación superior buscan abatir problemas centrales del sistema educativo como lo es el abandono, el rezago escolar, la deserción y la baja eficiencia terminal (ANUIES,2000), aspectos que son un reflejo de la calidad y pertinencia social de la oferta educativa. La tutoría más allá de la simple atención a las dudas del alumnado se debe entender y practicar consustancialmente vinculada a la función docente, como el nivel más próximo al estudiante en el ejercicio concreto de la orientación que debe brindarse en las diversas áreas de su desarrollo bio-psicosocial. En esa tesitura, es necesario evitar que las tutorías se lleven a cabo de manera arbitraria por los tutores, dejando que decidan los temas a tratar y el alcance de su función, pues ello redundaría en la poca eficiencia del programa en detrimento de la formación del estudiante. En tal virtud, es necesario sistematizar y homogeneizar el programa de tutorías a través de un Plan de Acción Tutorial previamente consensuado e institucionalmente aceptado, que responda a las necesidades reales de la formación de los estudiantes universitarios y a la vocación de los tutores. Esto cobra especial relevancia porque desde hace años, el profesorado se ha planteado la necesidad de desarrollar la orientación y la tutoría en el contexto de la educación superior, impulsando el diseño y la implementación de proyectos y experiencias innovadoras. Todo ello demanda una redefinición del trabajo del profesor, un nuevo enfoque en la formación docente y en el desarrollo de la función tutorial. La orientación en la universidad, de manera general, y la tutoría universitaria, particularmente, es y debe ser considerada como un factor imprescindible para la mejora de la calidad de la enseñanza, Álvarez (2000). Por tal motivo, el presente proyecto pretende contribuir a la construcción de un Plan de Acción Tutorial innovador donde el principal desafío es potenciar el desarrollo profesional y personal de los estudiantes ubicados en escenarios reales.

Palabras Clave: Innovación, Tutores, Tutorados, Plan de Acción Tutorial

Abstract

The programs of tutoring in higher education seek to abate central problems of the educational system such as the abandonment, the school backlog, the desertion and the low terminal efficiency (ANUIES,2000), aspects that reflect the quality and social relevance of the Educational offer. The tutoring beyond the simple attention to the doubts of the students, must be understood and practiced consubstantially related to the teaching function, like the level closest to the student in the concrete exercise of the orientation to be offered in the diverse areas of its bio-psychosocial development. In this area, it is necessary to avoid that the tutorials are carried out arbitrarily by the tutors, leaving them to decide the topics to be addressed and the scope of their function, because this results in the low efficiency of the program to the detriment of the training of the student. In such a virtue, it is necessary to systematize and homogenize the tutoring program through a previously consensual and institutionally accepted tutorial action Plan that responds to the real needs of the formation of university students and to the Vocation of the tutors. This is particularly relevant because for years, teachers have raised the need to develop guidance and mentoring in the context of higher education, promoting the design and implementation of innovative projects and experiences. For this reason, this project aims to contribute to the construction of an innovative Tutorial action Plan where the main challenge

is to enhance the professional and personal development of students located in real scenarios.

Key words: Innovation, tutors, tutored, Tutorial Action Plan

Introducción

Como consecuencia de los procesos de evaluación institucional de los planes de estudio de la Universidad Juárez del Estado de Durango, se comienzan a plantear una serie de acciones para mejorar la atención a los estudiantes a través de un seguimiento más personalizado de su proceso formativo y se recomienda, entre otros aspectos, la potenciación de la acción tutorial como un factor de calidad de la educación. Todo esto ha servido para plantear la acción tutorial como un servicio de atención a los estudiantes que tiene como objetivo facilitarles información, formación y orientación en su desarrollo personal, académico y profesional, de forma individual y grupal.

La UJED, a través del Modelo Educativo, comparte con la UNESCO la necesidad de estimular una educación verdaderamente integral, y esto se da en la medida en que el estudiante: aprenda a aprender, a conocer, a hacer, a vivir con otros y a ser, Delors (1996). El Modelo Académico de la UJED dentro del diseño curricular contempla la Incorporación del tutor como figura principal en sus funciones académica, profesional y de apoyo al desarrollo socioafectivo del estudiante durante los ciclos que permanezca en el programa educativo. La tutoría brinda al estudiante atención de manera individual y en correspondencia con sus necesidades, capacidades y ritmos de aprendizaje y con planes de estudio que consideren diferentes opciones de dedicación al aprendizaje sin perder la calidad de su formación. La tutoría representa a la vez una oportunidad y mecanismo para el diseño y promoción de actividades culturales, deportivas y artísticas que se encaminan al desarrollo integral de los estudiantes.

El elemento fundamental de un Modelo Educativo centrado en el aprendizaje requiere que los alumnos cuenten con apoyo tutorial para definir su currículo y sus propias trayectorias de formación, especialmente en los niveles de licenciatura, maestría y doctorado.

Este trabajo pretende ser una propuesta innovadora para el debido funcionamiento del programa de tutorías que se desarrolla actualmente en la Facultad de Ciencias Químicas

de la Universidad Juárez del Estado de Durango, acorde a lo requerido por el Modelo Educativo de la citada institución de educación superior.

Antes de abordar la propuesta innovadora es importante mencionar que la ruta metodológica que se ha considerado para la elaboración de este proyecto ha sido retomada por la propuesta que realiza Barraza (2013) en su obra llamada "¿Cómo elaborara proyectos de innovación educación?" la cual es una orientación fundamental y acertada para el logro y concreción de este.

Ruta metodológica para realizar un proyecto de innovación educativa

La ruta metodológica para realizar un proyecto de innovación educativa (Barraza, et. al. 2013) involucra las siguientes actividades.

a) Determinación del agente innovador

De acuerdo con Barraza (2013), la innovación educativa puede desarrollarse en tres ámbitos: la gestión institucional, el currículo y/o la enseñanza (vid supra); en cada uno de los estos ámbitos los agentes de la innovación cambian, y cambian en función de quienes son los profesionales que tienen la necesidad o problema y por consecuencia, quienes serán los usuarios y potenciales beneficiados de la innovación. Tomando en cuenta ese entendido los agentes de la innovación pueden conformarse a partir de tres modalidades tal como lo cometa: Barraza (2013)

- (a) Como equipo innovador constituido por un mínimo de tres personas y un máximo de nueve.
- (b) Como agente innovador individual, pero integrado a una red de agentes innovadores.
- (c) Como agente innovador individual, pero con un amigo crítico que sirva de acompañante permanente durante todo el proceso.

Ahora bien, en el presente proyecto el agente innovador se erige en la modalidad de agente innovador individual, interviniendo como amigo crítico el M. D. Juan Guillermo Toro Lerma quien colaboró como acompañante permanente durante el proceso, aportando observaciones

para la estructuración del trabajo, siempre respetando los principios del enfoque crítico progresista.

b) Elección de la preocupación temática

Hoy en día los indicadores de rezago educativo, reprobación, abandono escolar y eficiencia terminal de los alumnos que cursan las licenciaturas que se ofertan en la Facultad de Ciencias Químicas de la UJED muestran índices alarmantes, pues los tres primeros rubros van a la alza, mientras que el último va a la baja, lo que genera una gran preocupación en las autoridades del plantel y en el profesorado, por lo que se requiere atender dicho problema a la brevedad con acciones efectivas que logren la mejora de los indicadores antes mencionados. No obstante que las causas de esta problemática son multifactoriales, la mala práctica del programa de tutorías constituye un factor importante que incide de manera directa en los escenarios descritos, alejándose de su finalidad representada en el modelo educativo de la UJED y de los requerimientos solicitados por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior ANUIES.

La preocupación temática de este proyecto innovador surge como una necesidad detectada por la autora al fungir como Coordinadora de Tutorías de la Facultad de Ciencias Químicas de la UJED, ya que durante mi gestión detecte casos en los cuales el tutor no solicito en tiempo y forma el apoyo académico para su grupo lo cual genero la reprobación del 50% de sus tutorados en la materia en la que presentó el problema. Otra incidencia de la mala práctica de la acción tutorial es la inoportuna o nula canalización del tutorado para ser atendido por el área psicológica lo cual genero una situación de riesgo eminente para el tutorado ya que por tal motivo tuvo que abandonar sus estudios para ser atendido en una institución de salud. En lo referente a la eficiencia terminal observe que los tutorados desconocen los requisitos de egreso y las opciones de titulación, así como también las diferentes investigaciones que se llevan a cabo en la Facultad en las que se podrían apoyar para llevar a cabo su titulación.

Ahora bien, el presente proyecto de investigación se considera de tipo empírico, ya que surge de una situación particular derivada de la práctica profesional, además, resulta ser específica porque permite la concreción al identificar el o los aspectos a tratar del tema y contrastadora de supuestos porque el agente innovador ha detectado que las acciones implementadas en el instructivo de calidad de tutorías no cumple cabalmente con lo planteado en el modelo educativo de la UJED ni con los requerimientos de la ANUIES.

c) Construcción del problema generador de la innovación.

Toda vez que el problema identificado deriva de la experiencia de la suscrita como coordinadora de tutorías, esto es, de un campo eminentemente práctico, se considera que, tal como lo señala Barraza (2013), la estrategia a seguir para la construcción del problema generador de la innovación debe ser empírico referencial, ya que, se insiste, el espectro práctico requiere que se apliquen técnicas de poco rigor metodológico, pero que permitan la apropiada identificación de las características de la realidad. En tal virtud, se observarán los pasos a seguir dentro de la estrategia empírico referencial atendiendo a la propuesta realizada por Barraza (2013), consistentes en...

1. Recolección de la información

En este apartado se utilizó el proceso de la entrevista reflejo, misma que se desarrolló con el apoyo del amigo crítico, y bajo el procedimiento propuesto por los autores Boggino y Rosekrans (2004) que cita Barraza (2013):

a). Primero se llevó a cabo el planteamiento de la preocupación temática expuesta por el agente innovador y dirigida a el amigo crítico.

b). Luego de ello el amigo crítico procedió a realizar las preguntas convenientes y que consideró necesarias para la comprensión de la preocupación temática expuesta las cuales fueron las siguientes:

- ¿Qué es un plan de Acción Tutorial?

- ¿Quiénes participan en el plan de Acción Tutorial?
- ¿Cómo llevaría a cabo la implementación del Plan de Acción tutorial?
- ¿Dónde se aplicará el Plan de Acción Tutorial?
- ¿Por qué quiere implementar un Plan de Acción Tutorial?
- ¿Para qué lleva a cabo la implementación de un Plan de Acción Tutorial?
- ¿Cuándo se llevaría a cabo la implementación del Plan de Acción Tutorial?

Una vez respondidas, el amigo crítico formula una nueva entrevista y la aplica al agente innovador. A continuación, se lleva a cabo la segunda fase de la entrevista donde el amigo crítico realiza un análisis de la información proporcionada por el agente innovador e identifica el problema generador de la innovación. Esta serie de preguntas permitieron reflexionar al respecto al agente innovador para considerar el planteamiento correcto de la propuesta y sobretodo aclarar la construcción del problema generador.

2. Identificación del problema generador de la innovación

Derivado del análisis de los datos recabados se desprende que el problema generador de la innovación que se identificó y se trata resolver es:

- ¿Cómo lograr un eficaz funcionamiento del programa de tutorías que se desarrolla en la Facultad de Ciencias Químicas de la Universidad Juárez del Estado de Durango que permita disminuir los índices de reprobación, rezago y abandono, así como elevar la eficiencia terminal de los tutorados?

3. Formulación de la hipótesis de acción.

Para atender el problema generador de la innovación, este proyecto de innovación educativa se fundamenta en la siguiente hipótesis: La creación de un Plan de Acción Tutorial que

establezca los lineamientos a seguir durante el proceso de tutorías, su alcance y las acciones a seguir, permitirá la eficiencia y consolidación del programa, lo que redundará en el mejoramiento de los indicadores de reprobación, abandono, rezago y eficiencia terminal requeridos por la ANUIES.

Propuesta de innovación educativa.

A continuación, se presenta la propuesta innovadora del Plan de Acción Tutorial, siguiendo el modelo que sugiere Espinoza (1987, como se citó en Barraza, 2010), mismo que resulta ser muy práctico en la elaboración de un proyecto de innovación al brindarle claridad y orden a la propuesta. En ese contexto, se procederá a contestar las ocho preguntas que refiere el autor citado.

Elementos para la construcción del proyecto de innovación

¿Qué se quiere hacer?

Actualmente el programa de tutorías en la Facultad de Ciencias Químicas de la UJED no está sujeta a un plan o directriz general, por lo que se lleva de manera libre, es decir, cada uno de los tutores aborda el programa de tutoría a su criterio y aborda sólo los temas que de manera aislada decide. Esta propuesta innovadora pretende diseñar e implementar un Plan de Acción Tutorial donde se establezcan los mecanismos adecuados para llevar a cabo la función de la acción tutorial unificando criterios de actuación que permitan una coherencia metodológica a la hora de intervenir con el alumno para de esta manera contribuir en la mejora de los indicadores establecidos.

¿Por qué se quiere hacer?

La experiencia nos ha enseñado que, para el desarrollo de cualquier programa, acción o propuesta, es oportuno el establecimiento de lineamientos que facilite su instrumentación y simplifique su aplicación con la finalidad de cumplir con la misión deseada. En ese sentido, la Facultad de Ciencias Químicas de la UJED no cuenta con un plan de esta naturaleza para el

desarrollo del programa de tutorías, lo que genera una práctica desorganizada y autoritaria de este, pues cada tutor lo desarrolla de manera autónoma y diferenciada, lo que le resta efectividad. Por ello se hace necesario contar con un plan de acción que permitirá maximizar los alcances de un programa tan importante como lo es el de tutorías, ya que así permitirá, por un lado, sistematizar la función del tutor y, por el otro, que el tutorado conozcan los alcances del programa y las funciones de los profesores encargados de dar las tutorías, pues ello impactará en los diferentes ámbitos su vida académica y/o personal, en virtud de que el apoyo del tutor es crucial en el proyecto de vida del tutorado.

¿Para qué se quiere hacer?

Un Plan de Acción Tutorial es un instrumento que permite sistematizar las acciones y lineamientos a seguir en la implementación de un programa, además de darle coherencia metodológica lo que incide en la consecución del fin propuesto. En tal virtud, dotar a la Facultad de Ciencias Químicas de la UJED de este Plan de Acción Tutorial constituirá el punto de partida para dar cumplimiento y efectividad al programa de tutorías, ya que permitirá al tutor llevar a cabo su función de manera sistematizada y uniforme a todos los tutorados, quienes serán los beneficiados, aunado a que se dará cumplimiento al modelo educativo de la UJED, que establece la necesidad de estimular una educación verdaderamente integral, por lo que dentro del diseño curricular contempla la incorporación del tutor como figura principal en las funciones académica, profesional y de apoyo al desarrollo socio-afectivo del estudiante. Atendiendo a lo anterior, se reitera, el Plan de Acción Tutorial propuesto en este proyecto de innovación coadyuvará en la formación integral de los futuros profesionistas universitarios de tal manera que en el transcurso de su carrera el tutorado cuente con el acompañamiento del tutor evitando la reprobación, el rezago o el abandono de sus estudios.

¿Cuánto se quiere hacer?

Esta propuesta innovadora está diseñada para aplicarse al programa de tutorías que se desarrolla en la Facultad de Ciencias Químicas de la UJED, mismo que abarca un universo de 525 alumnos y 29 tutores que se encuentran inmersos en el programa, así como a la coordinación del mismo y a la Dirección de la propia Facultad, por lo que incidirá significativamente en un mejoramiento de los servicios de tutorías de dicha institución educativa, y, a su vez, ello redundará en la disminución de los indicadores de reprobación, rezago y abandono que tengan relación con el programa, así como también generar las acciones efectivas para elevar la eficiencia terminal de los tutorados.

¿Dónde se quiere hacer?

Es importante indicar el lugar dónde se pretende aplicar la propuesta de innovación es la Facultad de Ciencias Químicas de la UJED, siendo esta donde surge la preocupación temática, resultado de la observación en la práctica diaria, del agente innovador.

¿Quiénes lo van a hacer?

La Coordinación de Tutorías de la Facultad de Ciencias Químicas de la UJED es el ente encargado de organizar el programa de tutorías de la citada unidad académica, de velar porque exista una uniformidad en los tutores y en los temas que se ofertan, atender las quejas que se presenten y desarrollar estrategias para la mejora continua del programa, por lo que a la titular de dicha coordinación le corresponde el desarrollo de este proyecto innovador, que aquí se identifica como el agente innovador; además en la ejecución se deberán involucrar a la alta Dirección que es la encargada de nombrar al coordinador de tutorías de la unidad académica. La figura de la Secretaria Académica es muy importante ya que es la encargada de llevar a cabo la asignación de tutores con el apoyo del coordinador de tutorías de la unidad académica, así como también de gestionar el apoyo académico que sea solicitado por los diferentes tutores a lo largo del semestre entre otros. Control

escolar es otro de los actores importantes ya que es el encargado de entregar las listas de los grupos de licenciatura que serán atendidos por el programa de tutorías al coordinador del programa para que este las haga llegar a los tutores en el momento de la asignación del grupo que atenderá durante el semestre. Otra de las funciones de control escolar es proporcionar las calificaciones de los tutorados a los correspondientes tutores para que estos reporten al final de semestre la situación académica en la

terminaron sus tutorados el semestre. Los tutores de dicha institución, quienes deben contar con un alto sentido de responsabilidad y compromiso con el educando para el éxito de cada una de las acciones que se llevarán a cabo en este Plan de Acción Tutorial. En ese sentido, a continuación, se menciona la función que deben desarrollar cada uno de los participantes (ver tabla 1). El agente innovador será el encargado de coordinar todas las actividades.

Tabla 1
Función que debe desarrollar cada uno de los participantes.

PARTICIPANTES	FUNCIONES
Dirección	<ul style="list-style-type: none"> El director llevará a cabo la designación del coordinador de tutorías de la Unidad Académica.
Secretaría Académica	<ul style="list-style-type: none"> El Secretario Académico llevará a cabo la asignación de tutores en coordinación con el coordinador de tutorías de la unidad académica a inicios del semestre. Gestionará los profesores que apoyaran en las tutorías académicas que sean solicitadas a lo largo del semestre.
Tutores	<ul style="list-style-type: none"> Asistir a las capacitaciones y reuniones correspondientes al área de tutorías. Llevar a cabo la planeación de su acción tutorial al inicio del semestre y darla a conocer a sus tutorados. Realizar las actividades de su acción tutorial cumpliendo con lo establecido en el Plan de Acción Tutorial y registrando sus evidencias de su acción tutorial Comunicar al coordinador de tutorías si fuese necesario canalizar algún tutorado al área psicológica Gestionar el apoyo académico que sus tutorados soliciten a lo largo del semestre ante el coordinador de tutorías de la Unidad Académica. Registrar las sesiones de tutoría en el Módulo Automatizado de tutorías de la UJED, así como también en los formatos del sistema de Gestión de calidad. Elaborar el reporte final de actividades del tutor el cual será entregado al coordinador de tutorías de la Unidad Académica.
Tutorados	<ul style="list-style-type: none"> Asistir puntualmente a la sesión de tutorías. Llenar la carta compromiso del programa de tutorías. Registrar las sesiones de tutorías en el registro denominado carnet de tutorías. Evaluar al tutor al final del semestre.
Control escolar	<ul style="list-style-type: none"> Proporcionar las listas de los diferentes grupos de las tres licenciaturas al coordinador de tutorías. Proporcionar a los alumnos constancias de inscripción para ser canalizados a psicología Proporcionar calificaciones a los tutores al final del semestre.
Coordinador de tutorías	<ul style="list-style-type: none"> Asignación de tutores al inicio del semestre. Elaboración de oficios de asignación de tutores. Implementación del Plan de Acción tutorial Canalización al área de Psicología Gestión de apoyo académico ate el secretario académico. Base de datos del registro de asistencia de las sesiones de tutorías. Reuniones con el cuerpo colegiado de tutores para la retroalimentación de las acciones tutoriales durante el semestre. Cursos de capacitación del área de tutorías.

PARTICIPANTES	FUNCIONES
	<ul style="list-style-type: none"> • Reporte final de tutorías que es entregado a coordinación institucional de tutorías y a secretaria académica. • Reporte de cumplimiento de indicadores de calidad • Reporte Final de seguimiento del apoyo psicológico • Evaluación al tutor y tutorado
Coordinación Institucional de Tutorías	<ul style="list-style-type: none"> • Capacitación • Educación continua al claustro de tutores. • Manejo del Módulo automatizado de tutorías. • Reuniones con los coordinadores de tutorías. • Reportes finales semestrales de todas las unidades académicas donde se imparte la tutoría.
Proveedor externo (Psicología)	<ul style="list-style-type: none"> • Atención al tutorado canalizado. • Reporte final de la situación final de los tutorados canalizados.

Fuente: Elaboración propia.

¿Con qué se va a costear?

El presente proyecto de innovación se pretende costear con los propios recursos internos de la Facultad de Ciencias Químicas, así como también si fuese necesario con apoyo de la administración central de la Universidad Juárez del Estado de Durango. Es importante comentar que el programa PROFOSIES asigna recursos anualmente para apoyo al programa institucional de tutorías por lo que si fuese necesario se realizaría la gestión para que sea asignado a este proyecto innovador recurso para su implementación.

Propuesta de innovación Asignación de tutorados.

El Secretario Académico y el Coordinador de Tutorías de la Unidad Académica llevaran a cabo la asignación de tutorados, elaborando un registro denominado lista de Asignación que será identificado con el código RFCQCT01, A. Una vez elaborada la lista de asignación procederán a firmarla el Secretario Académico y el Coordinador

de Tutorías, resguardando el original el Secretario Académico y la copia el coordinador de Tutorías.

Listado de estudiantes.

El Coordinador de Tutorías solicita los listados de los estudiantes inscritos en el ciclo escolar a las secretarías de Control Escolar. Este listado se otorgará al tutor para registrar en el carnet de tutorías (RFCQCT01, E) el nombre de sus tutorados de acuerdo, al grupo que le sea asignado.

Entrega de oficios de asignación.

El Coordinador de Tutorías reúne a los tutores para hacer entrega del oficio de asignación de tutorados identificado con el código RFCQCT01, B. En esta misma reunión se le entregará al tutor la lista de actividades que deberá de realizar en cada una de las sesiones y la evidencia que deberá anexar a su reporte final de tutorías de acuerdo con cada sesión (ver tabla 2). Lo anterior con la finalidad que el tutor realice su planeación básica de la tutoría con estos temas y dando la oportunidad al tutor de ser flexible al incluir temas particulares que el grupo requiera.

Tabla 2
Actividades para realizar en el programa de tutorías

SESIONES	ACTIVIDADES POR REALIZAR
Primera sesión	<ol style="list-style-type: none"> 1. Planeación de las sesiones de tutoría en el formato de actividades del tutor. 2. Informar a los tutorados las posibles fechas de las sesiones en las que se llevarán a cabo las tutorías. 3. Llenado de papelería de control de calidad por parte de los tutorados. 4. Entregar Kardex de los alumnos asignados a los jefes de carrera.

SESIONES	ACTIVIDADES POR REALIZAR
	5. Gestión de apoyo académico
Segunda sesión	<ol style="list-style-type: none"> 1. Dar seguimiento a la entrega de calificaciones de las materias que cursan sus tutorados, redactando el informe correspondiente mismo que entregarán a los jefes de carrera. 2. Gestión de apoyo académico. 3. Asuntos generales y particulares del grupo.
Tercera sesión	<ol style="list-style-type: none"> 1. Evaluación del plan de estudios del grupo. 2. Planeación de la carga horaria del siguiente semestre. 3. Generar las solicitudes de cursos de verano o invierno según corresponda. 4. Entregar al Secretario Académico reporte y papelería correspondiente a la reunión de padres de familia. 5. Casos generales y particulares del grupo.
Cuarta sesión	<ol style="list-style-type: none"> 1. Reporte de los diferentes servicios como psicología, becas, servicio social y otros que se lograron en el semestre. 2. Reporte final de tutorías con las correspondientes evidencias de los resultados obtenidos en el semestre. 3. Casos generales y particulares del grupo.

Desarrollo del proceso de tutorías

El tutor realizará la planeación de actividades en el registro denominado "Actividades del tutor" RFCQCT01,G anotando las fechas probables en que impartirá la sesión de tutorías, para posteriormente informarlo en la primera sesión. Si por algún motivo no se lleva a cabo la tutoría en la fecha pactada, registrará la nueva fecha en la que se llevó a cabo la tutoría, esto en el mismo registro. Al término del semestre el tutor anexará una copia de este registro al informe semestral del tutor. El número mínimo de sesiones deberá de ser de cuatro por semestre que deberán ser registradas previamente ante la coordinación de tutorías a lo largo del semestre por cada sesión que se lleve a cabo. El tutor se entrevista con sus tutorados de acuerdo con la programación señalada en el punto anterior. La reunión se registra por el tutorado en el "Carnet de Tutorías" y por el tutor en las "Actividades del Tutor", así como en la bitácora del salón utilizado. El coordinador de tutorías llevara una base de datos electrónica denominada Lista de asistencia de tutorías identificada con el código RFCQCT01,F en la cual registrara la sesión y posteriormente firmara el carnet de tutorías para ser devuelto al tutor para la siguiente sesión.

En la primera sesión el tutor proporcionara la carta compromiso al tutorado para ser firmada, pero la parte medular de esta sesión es la realización del diagnóstico inicial del grupo que el tutor llevará a cabo apoyándose del Módulo

automatizado de tutorías, de donde obtendrá los Kardex de cada uno de sus tutorados y plasmará su informe en el registro denominado Diagnóstico inicial del grupo, en el cual reportará cualquier anomalía que encuentre para que se tomen las acciones pertinentes según sea el caso. Dicho registro se entregará al jefe de carrera y el tutor se quedará con una copia firmada de recibido para que posteriormente anexarlo a sus evidencias en el reporte final.

En la segunda sesión se le pide al tutor dar seguimiento de la entrega de calificaciones de las materias que cursan sus tutorados con la finalidad de que el tutorado conozca sus calificaciones parciales en tiempo y forma para que si fuese necesario el tutor gestione el apoyo académico del tutorado evitando de esta manera la reprobación de las materias que se le dificulten al tutorado. Este informe de igual manera se le entregará al jefe de carrera el cual dará seguimiento a los profesores que no hayan entregado sus calificaciones para que lo hagan a la brevedad posible. Si fuese necesario en caso de que el catedrático no atiende la solicitud del jefe de carrera este informara al Secretario Académico para que realice a la acción correctiva pertinente.

En la tercera sesión de tutorías el tutor evaluará el plan de estudios para orientar al tutorado en la solicitud de materias de cursos de verano e invierno y la carga horaria que solicitará el siguiente semestre. Las solicitudes generadas para curso de invierno serán entregadas a los jefes de carrera para posteriormente ser evaluadas por

el secretario académico y los diferentes jefes de carrera y de esta manera se analizará la viabilidad de la apertura de los grupos. Por otro lado, se entregará a los tutorados los citatorios para la reunión de padres de familia y derivado de esto el tutor realizará un informe de lo sucedido en dicha reunión.

Entrega del informe semestral del tutor.

En la cuarta sesión el tutor abordará la temática correspondiente a los logros académicos del tutorado como lo son los servicios sociales, las prácticas profesionales, así como la situación académica en la que el tutorado termina el semestre. Esta será la última sesión del tutor de la cual después de aplicados los exámenes extraordinarios el tutor realizará el informe final del tutor donde plasmará de manera individual la situación académica de cada uno de sus tutorados y los logros obtenidos a lo largo del semestre, así como también las canalizaciones que a los distintos servicios prestados de las situaciones a las que se le tiene que dar seguimiento. Este reporte se le entrega al coordinador de tutorías de la Unidad Académica el cual posteriormente llevará a cabo el reporte general para ser entregado a coordinación institucional de tutorías.

La fecha de entrega del reporte final de tutorías será comunicada con dos semanas de antelación a los tutores y se fijará de acuerdo a la fecha establecida por Coordinación institucional de tutorías.

Después de terminado el semestre el coordinador de tutorías de la unidad académica llevará a cabo la evaluación al tutor en cada uno de los grupos de la unidad académica y evaluará de igual forma al tutorado con el fin de recabar información para la mejora continua.

Canalización de un tutorado al área psicológica

En el caso particular de que el tutor detecte que algún tutorado requiera apoyo psicológico profesional, deberá informar al Coordinador de Tutorías, para que éste gestione la canalización al área psicológica mediante el registro de "canalización psicológica" identificado con el código RFCQCT01,K conservando el tutor una copia del registro y el original será entregado a la

Coordinación de tutorías para realizar la gestión ante las autoridades responsables de las de la Facultad de psicología y Terapia de la comunicación de la UJED, el Coordinador de tutorías resguardará una copia que deberá ser firmada por el responsable del programa de psicología y el coordinador de tutorías. El tutor será responsable de dar seguimiento de que el tutorado asista a las sesiones psicológicas ya que si llegará a faltar dos veces a las sesiones gestionadas será dado de baja del programa de atención psicológica. El tutor deberá registrar dicha gestión en el informe semestral del tutor. El Coordinador de tutorías a su vez dará seguimiento a los proveedores externos de servicios tal como lo es el servicio psicológico. El encargado del área psicológica de la Facultad de psicología y terapia de la comunicación entregará un reporte final de todos los alumnos canalizados en el semestre y cuál es su situación final de cada uno de ellos al Coordinador de tutorías de la Facultad de Ciencias Químicas. Lo anterior se lleva a cabo con el fin de dar seguimiento a la parte psicológica y a su vez evaluar el servicio del proveedor externo.

Solicitud de tutoría académica.

El tutorado podrá solicitar a su tutor asesoría académica en la materia o materias en las que requiera este apoyo o bien si el tutor encargado del grupo detectará la necesidad de asesoría académica procederá a llenar la solicitud denominada "Solicitud de apoyo académico" identificado con el código RFCQCT01,N y será entregado al coordinador de tutorías de la unidad académica para que a su vez este gestione ante el Secretario académico de la unidad académica la asignación de un tutor académico que apoyara en la materia que fue solicitado el apoyo. Una vez asignado el tutor académico el coordinador de tutorías comunicará al tutor del grupo quien atenderá y los horarios de atención.

Constancias de cumplimiento del tutor.

El Coordinador de Tutorías entregará la Constancia de cumplimiento del tutor registrada con el código RFCQCT01,I después de que el tutor entregue su reporte con sus correspondientes evidencias de cumplimiento.

Conclusiones

La tutoría en educación superior ha cobrado un peso importante como una estrategia de intervención orientada a la atención del estudiantado a lo largo de su formación profesional. Cuando en torno a la tutoría se definen propósitos, estructuras, organización, apoyos, recursos, mecanismos de apoyo y sistemas de evaluación, se configuran programas de tutoría. En nuestro país los programas de tutoría en educación superior han tenido un crecimiento notable impulsados por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) a través del documento eje titulado Programas Institucionales de Tutoría (2000).

El interés actual por la tutoría universitaria nace como un intento de dar respuesta a las nuevas necesidades de la institución universitaria y de los estudiantes que acceden a ella. Es importante destacar el hecho de que en los últimos años haya crecido de forma significativa el número de universidades y de titulaciones que han puesto en marcha nuevas iniciativas sobre la tutoría en la universidad, como también el número de equipos directivos de universidades que se interesan por la tutoría universitaria, y el convencimiento de que los planes de acción tutorial se inscriben entre las medidas de calidad de la institución universitaria.

El contar con un Plan de Acción tutorial claro y bien estructurado nos permitirá contar con un recurso técnico-profesional que pueda ayudar a fundamentar, diseñar, ejecutar y evaluar la propia práctica de la acción tutorial estableciendo los lineamientos a seguir durante el proceso de tutorías su alcance y las acciones a seguir permitiendo la eficiencia y consolidación del programa que redundará en el mejoramiento de los indicadores de reprobación, abandono, rezago y eficiencia terminal requeridos por la ANUIES.

Es por ello que en este artículo se presenta la propuesta innovadora del plan de acción

tutorial, con el afán de contribuir en el crecimiento y la mejora continua del programa Institucional de tutorías de la UJED.

Estos hechos nos permiten afirmar que la tutoría no es ya sólo una realidad, sino un elemento de futuro que permitirá contribuir a uno de los fines que tiene la universidad del siglo XXI: el desarrollo del capital humano

Referencias

- Álvarez (2000). Orientación en los procesos de enseñanza aprendizaje en la Universidad. En H. Salmerón y V. L. López (coord). *Orientación educativa en las Universidades* (pp. 47-77). Granada: Editorial ANUIES
- ANUIES (2000). *Programas Institucionales de tutorías. Una propuesta de la ANUIES para su organización y funcionamiento en las instituciones de educación superior*. México, Colección Biblioteca de la educación superior, Serie, Investigaciones ANUIES.
- Barraza, A. (2010). *Elaboración de propuestas de intervención educativa*. Durango: Universidad Pedagógica de Durango.
- Barraza, A. (coord.) (2015). *Proyectos de innovación didáctica para la mejora de la práctica docente*. Durango: Instituto Universitario Anglo Español.
- Barraza, A. (2013). *¿Cómo elaborar proyectos de innovación educativa?* Universidad Pedagógica de Durango.
- Delors, J. (Coord.). (1996). La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI. (Compendio). UNESCO. Disponible en red: <http://www.unap.cl/~jsalgado/jdelors.pd>
- Espinoza, M (1987). *Programación. Manual para trabajadores sociales*. Buenos Aires, Argentina: Humanistas.

ANEXO 1

RFCQCT01,A

ASIGNACIÓN DE TUTORES SEMESTRE
"CICLO"

ICM	QBT	QFB	MAESTRIA
1.-Nombre del Tutor	1.- Nombre del Tutor	1.- Nombre del Tutor	Nombre del tutor
2.-	2.-	2.-	

ANEXO 2



UNIVERSIDAD JUAREZ DEL ESTADO DE DURANGO
COORDINACIÓN DE TUTORIAS
OFICIO DE ASIGNACION DE TUTORADOS



Durango, Dgo., a __de _____de _____

Docente-Tutor(a): _____

PRESENTE:

Por medio del presente reciba un cordial saludo y agradecimiento por su valiosa participación en el Programa de Tutorías, así mismo, confiando en que seguiremos contando con su disposición para las acciones de este programa tengo bien informar a usted que le ha sido asignado para ejercer su función como tutor del grupo de _____ semestre de la Licenciatura de _____ durante el semestre _____ del año _____. Así mismo le comunico que los datos de sus tutorados deberán ser registrados en los formatos del sistema de gestión de calidad que serán entregados de manera electrónica por el coordinador de tutorías y podrán ser visualizados en la página www.scalidad.ujed.mx, A su vez se le pide su colaboración para dar de alta y dar seguimiento en la plataforma de Tutorías de Servicios Escolares www.ujed.mx

Sin más por el momento, le envié un cordial saludo quedando a sus órdenes y a su vez agradeciendo sus finas atenciones.

ATENTAMENTE
"POR MI RAZA HABLARA EL ESPIRITU"
Nombre

Coordinador(a) del Programa de Tutorías

ANEXO 3

CARTA COMPROMISO

RFCQCT01,C

Yo _____
 Inscrito en la carrera: _____ Fecha: _____
 Siendo mi tutor: _____

Acepto participar en el Programa de Tutorías y me comprometo a:

1. Asistir puntualmente a las sesiones de tutoría en el horario que me corresponda.
2. Participar de manera responsable durante las sesiones.
3. Cumplir totalmente con el programa.
4. Comunicar cualquier irregularidad que considere esté interfiriendo con los objetivos del proceso tutorial, al Coordinador de Tutorías.
5. Contestar el cuestionario de evaluación al proceso de tutorías.

Autorizo a mi Tutor:

Para comunicarle a mis padres o familiares responsables de mí, cualquier situación que tenga que ver con mi desempeño estudiantil y formación profesional.

 Firma del estudiante (tutorado)

ANEXO 4

CARNET DE TUTORIAS

RFCQCT01,E

Alumno _____ Sexo M F

Tutor _____ FECHA ____/____/____

CARRERA: ICM QBT QFB SEMESTRE ACTUAL _____ AÑO DE 1ª INSCRIPCION: _____ SEM
 DE 1ª INSCRIPCION: ENE-JUN JUL-DIC

SESION	FECHA	AULA	TEMA(S)	DECISION(ES)	OBSERVACIONES	PROXIMA CITA	FIRMA DEL TUTOR	FIRMA DEL COORDR.

ANEXO 5

LISTA DE CONTROL DE TUTORIAS					CICLO	RFCQCT01,F				
TUTOR	TUTORADO	SEXO	P.E.	COHORTE	FECHA/SESION	AULA	TEMA	DECISION	PROXIMA CITA	OBSERV.

ANEXO 6

ACTIVIDADES DEL TUTOR

RFCQCT01,G

No. DE SESION	FECHA PROG.	FECHA REAL	TEMA	ASISTENCIA	OBSERVACIONES

ANEXO 7

INFORME SEMESTRAL DEL TUTOR

RFCQCT01,H

Nombre del Tutor _____

Programa Educativo _____ Período _____

	REGULAR	REPROBADAS			TOTAL	OBSERVACIONES
		1	2	3/ +		
INICIO						
FINAL						

TUTORADO	SEM.	SES/ SEM.	DESCRIPCION DE LA TUTORIA

_____ de _____ de 20____ Firma: _____



Ficha de solicitud de servicios

Para brindarte un servicio oportuno, favor de llenar los siguientes datos:
 Fecha: _____

Nombre de la persona que acudirá a consulta:	Edad	Escolaridad
Teléfono donde se pueda localizar (2)	Horario disponible para consulta:	
	Turno matutino () 8-14 Hrs	
	Turno vespertino () 14-19 Hrs.	
Si es menor de edad anote el nombre de quien presenta la solicitud:	Parentesco	
	Padre ()	
	Madre ()	
	Otros: _____	

Servicio solicitado:

Terapia de la Comunicación Humana: () Valoración () Terapia de lenguaje ()
 Terapia de aprendizaje () Terapia de habla () Terapia de Voz () Terapia de audición ()

Psicología: () Valoración psicológica () Psicoterapia () Asesoría a padres () Orientación vocacional ()

OTRO: _____

Motivo de la solicitud (Por qué viene a consulta)

Iniciativa personal () Derivación () Escuela () Médico () Otra

Describe brevemente porqué solicita la atención (Qué le pasa a la persona que viene a consulta):

Datos para ser llenados por la coordinación correspondiente

Terapeuta asignado _____

Fecha en que se le avisa al paciente: _____ Nombre de quién recibe el aviso: _____

Fecha de la primera sesión _____

Hora de consulta _____

Consultorio _____

Nombre y firma de quien agenda la cita _____

SOLICITUD DE APOYO ACDÉMICO

Nombre _____ del _____ solicitante

Fecha de solicitud _____

No de alumnos solicitantes _____

Solicito respetuosamente a usted coordinador(a) de Tutorías de la Facultad de Ciencias Químicas tenga bien llevar a cabo la asignación del tutor académico que apoyara en la asesoría de la materia _____ al grupo _____

correspondiente al ciclo escolar _____, ya que en mi función como tutor he detectado la necesidad de apoyo académico en la materia anteriormente mencionada.

Agradeciendo sus atenciones para llevar a cabo mi solicitud, quedo a sus apreciables órdenes

FIRMA DEL SOLICITANTE

COORDINADOR DE TUTORÍAS

ANEXO 10

FORMATO DE REPORTE DE TUTORES PARA JEFES DE CARRERA (Primera sesión)
SITUACIÓN INICIAL DEL GRUPO

TUTOR: _____

CARRERA _____

SEMESTRE _____ GRUPO _____

RESUMEN SITUACIONAL EN GENERAL DEL DE GRUPO

CARACTERÍSTICA PARTICULAR DE ALUMNOS

(NOMBRE DEL ALUMNO, MATERIAS REPROBADAS, MATERIAS EN RECURSAMIENTO, MATERIAS ATRASADAS)

ANEXO 11

FORMATO DE REPORTE DE TUTORES PARA JEFES DE CARRERA (segunda sesión) ENTREGA DE CALIFICACIONES

TUTOR: _____ CARRERA _____
SEMESTRE _____ GRUPO _____

MATERIAS	NOMBRE DEL MAESTRO	EL TUTORADO CUENTA CON LA EVALUACIÓN DE LA UNIDAD SI/NO	JEFE DE CARRERA CUENTA CON LA LISTA DE CALIFICACIONES
1.-			
2.-			

ANEXO 12

FORMATO DE REPORTE DE TUTORES PARA JEFES DE CARRERA

TUTOR: _____ CARRERA _____
SEMESTRE _____ GRUPO _____

CONTESTAR SI O NO SEGÚN SEA EL CASO PARA ALUMNOS DE 6º, 7º, 8º y 9º SEMESTRES

ALUMNO	TIENE CONSTANCIA UBICACIÓN INGLÉS	TIENE CONSTANCIA NIVEL DE INGLÉS	TIENE SERVICIO SOCIAL UNIVERSITARIO	FORMACIÓN INTEGRAL (% CRÉDITOS)	TIENE SERV SOCIAL DE PASANTE	ES BECARIO	TIPO DE BECA
1							
2							
3							

ANEXO 13



ANEXO 14

UNIVERSIDAD JUAREZ DEL ESTADO DE DURANGO Programa Institucional de Tutorías EVALUACIÓN DEL TUTORADO

Unidad Académica: _____
 Programa Académico: _____ Semestre: _____
 Nombre tutor (a): _____ Fecha: _____

Tu opinión respecto al tutor es importante. Coloca una X en la opción que corresponde a tu respuesta en cada afirmación. Gracias.

El tutor ...		Si	No
1	Te indicó el plan de trabajo para la tutoría a realizar en el semestre		
2	Te indicó el cronograma de sesiones para la tutoría para el periodo escolar		

	El tutor ...	Nunca	Casi siempre	Siempre
3	Te orientó con base en el mapa curricular del programa académico (carrera)			
4	Tuvo una actitud de respeto durante todo el periodo escolar			
5	Cumplió con la programación de sesiones para la tutoría			
6	Asistió puntualmente a las sesiones de tutoría			
7	Te informó sobre los servicios estudiantiles que hay en tu Unidad Académica			
8	Mostró disposición para atenderte aún fuera de sesión de tutoría programada			
9	Mostró interés por tu trayectoria académica			
10	Mostró equidad de género en su trato contigo			
11	Te comunicó los logros que alcanzaste en la tutoría en cada periodo de evaluación			
12	Buscó la colaboración de tus profesores para la solución de tu problemática académica			
13	Empleó recursos de la web para asesorarte			

Para el siguiente conjunto de afirmaciones coloca una X en la opción que corresponda a tu respuesta; utiliza la siguiente escala:

1 = Definitivamente NO 2=NO 3= SI 4= Definitivamente SI

Consideras que tu Tutor...	1	2	3	4
14	Contribuyó a la mejora de tu desempeño escolar			
15	Tiene habilidades para asesorar a alumnos con dificultades académicas			
16	Promovió el desarrollo de tus habilidades para el aprendizaje autónomo			
17	Te motivó para permanecer en el Programa Institucional de Tutorías			
18	Atendió oportunamente las problemáticas sobre tu trayectoria escolar			
19	Tiene los conocimientos sobre trámites de gestión escolar para orientar a los alumnos			
20	Es recomendable como tutor permanente en el Programa Institucional de Tutorías			
21	Es recomendable como tutor para la recuperación académica de alumnos			
Respecto al Programa de Tutorías...	1	2	3	4
22	Recomendarías a tus compañeros incorporarse al programa			

ANEXO 15

UNIVERSIDAD JUAREZ DEL ESTADO DE DURANGO
Programa Institucional de Tutorías
EVALUACIÓN DEL TUTOR

Nombre tutor: _____

Unidad Académica: _____

Academia(s): _____

Periodo escolar: _____ Fecha: _____

Su opinión respecto a las acciones tutoriales implementadas en la Unidad Académica es importante. Coloque una X en la opción que corresponde a su respuesta en cada afirmación utilizando las escalas indicadas en cada sección

Al inicio del periodo escolar usted...		si	no
1	Elaboró con sus tutorados el plan de trabajo para la tutoría		
2	Proporcionó a sus tutorados el cronograma de sesiones para la tutoría		

Utilice la siguiente escala para los ítems 3 a 17:

1 =nunca 2 = Casi siempre 3= Siempre

Durante el periodo escolar usted...		1	2	3
3	Orientó a sus tutorados con base en el mapa curricular del programa académico (carrera)			
4	Contó con un espacio para atender a sus tutorados			
5	Tuvo una actitud de respeto durante todo el periodo escolar con sus tutorados			
6	Cumplió con la programación de sesiones para la tutoría			
7	Asistió puntualmente a las sesiones de tutoría			
8	Informó a sus tutorados sobre los servicios estudiantiles que hay en la Unidad Académica			
9	Atendió a sus tutorados aún fuera de sesión de tutoría programada			
10	Implementó estrategias para evaluar avances en las acciones tutoriales			
11	Estableció formas de colaboración con los profesores de sus tutorados para la solución de sus problemáticas			
12	Empleó recursos de la web para orientar y/o asesorar a sus tutorados			
13	Tuvo apoyo por parte de Gestión Escolar para la consulta de información sobre sus tutorados			
14	Comunicó al coordinador las incidencias en la implementación de las acciones tutoriales*			
15	Reportó las bajas de alumnos en tutoría al Coordinador			

Utilice la escala siguiente para los ítems 18 a 32:

1 = Definitivamente NO 2=NO 3= SI 4= Definitivamente SI

Sus tutorados durante el periodo escolar...		1	2	3	4
16	Se incorporaron con facilidad al Programa de tutorías				
17	Se mostraron interesados en el programa académico que están cursando				
18	Se presentaron puntualmente a sus sesiones de tutoría				
19	Mostraron una actitud colaborativa con su propio aprendizaje				
22	Siguieron las recomendaciones que se les hacen para fortalecer su formación académica				
23	Aceptaron la canalización a un servicio complementario que les sugirió.				
Considera que, como tutor, usted...		1	2	3	4
24	Contribuyó a la mejora del desempeño escolar de sus tutorados				
25	Necesita capacitación en competencias tutoriales				
26	Promovió el desarrollo de las habilidades para el aprendizaje autónomo en sus tutorados				
27	Tiene los conocimientos sobre los procesos administrativos de gestión escolar para orientar a sus tutorados				
28	Tiene los conocimientos sobre los programas académicos de su Unidad Académica para orientar a sus tutorados				

29	Atendió las problemáticas de las trayectorias escolares de los tutorados en riesgo académico*				
	Respecto al Programa de Tutorías...	1	2	3	4
30	Participaría como Tutor en el próximo periodo escolar				

NORMAS PARA COLABORADORES

La Revista Visión Educativa IUNAES, publica trabajos que deben ser inéditos y originales.

Los tipos de trabajos que se pueden publicar son los siguientes:

- Artículos de investigación científica en el ámbito educativo, concluidos o en proceso.
- Artículos de reflexión sobre temáticas originales y asociadas a la investigación.
- Artículos de reflexión sobre temáticas no derivadas de investigación.
- Propuestas de intervención.
- Guías sobre temática diversa.
- Ficha técnica de instrumentos de investigación.

Los trabajos no deberán exceder las 20 páginas, a excepción de la ficha técnica, tamaño carta, interlineado doble, con márgenes simétricos a 2 cm. Para detalles adicionales de formato y estilo consultar normas internacionales APA (American Psychological Association) en su tercera versión en español o sexta en inglés.

Los trabajos se deberán enviar a la dirección electrónica de la revista revistaiunaes@hotmail.com. La recepción de un artículo se acusará en un máximo de siete días, y se informará al autor sobre el estado de éste en un plazo máximo de tres meses.

Si así lo consideran los árbitros, la aceptación definitiva podrá depender de que se acaten las sugerencias o modificaciones del trabajo que se propongan al autor(es).

Como trámite fundamental, cuando el artículo es aceptado para publicación, los autores de los artículos deberán ceder los derechos de publicación a la revista mediante una carta de cesión de derechos que se les enviará a su correo electrónico.

Si un trabajo es aceptado para su publicación, los derechos de reproducción vía electrónica son del editor, aunque se atenderá a cualquier petición razonable por parte del autor para obtener el permiso de reproducción de sus contribuciones por vías diferentes.

La revista se reserva el derecho de reproducir en otros medios impresos o electrónicos los artículos aceptados