



Construyendo puentes entre disciplinas

Magda García Quintanilla
Lizette B. González Martínez
(compiladoras)

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN



TENDENCIAS

Construyendo puentes entre disciplinas

Construyendo puentes entre disciplinas

Magda García Quintanilla
Lizette B. González Martínez
(compiladoras)

Universidad Autónoma de Nuevo León

García Quintanilla, Magda
Construyendo puentes entre disciplinas / Magda García Quintanilla y Lizette
González Martínez.
Primera edición. Monterrey, N.L. : Universidad Autónoma de
Nuevo León, 2017. 409 páginas ; 21 cm. (Colección: Tendencias)
ISBN: 978-607- 27-0854- 9
1. Investigación – Estudio y enseñanza. 2. Educación superior. I. González
Martínez, Lizette, coautora. II. t.
LC: LB41 .G37 2017 Dewey: 370.11 G215c 2017

Rogelio Garza Rivera
Rector
Carmen del Rosario de la Fuente García
Secretaria General
Celso José Garza Acuña
Secretario de Extensión y Cultura
Antonio Ramos Revillas
Director de Editorial Universitaria

© Universidad Autónoma de Nuevo León
© Magda García Quintanilla, Lizette B. González Martínez

Padre Mier 909 poniente, esquina con Vallarta. Monterrey, Nuevo León, México,
C.P. 64440
Teléfono: (5281) 8329 4111 / Fax: (5281) 8329 4095
email: editorial.uanl@uanl.mx
Página web: www.editorialuniversitaria.uanl.mx

.....
Se prohíbe la reproducción parcial o total de esta obra _incluido el diseño tipográfico
y de portada_, sin el permiso por escrito del editor.

.....
Se agradece al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), por el finan-
ciamiento del proyecto CONACYT, clave 250732

.....
Impreso en Monterrey, México
Printed in Monterrey, Mexico



Contenido

Presentación	13
I. INTERNACIONALIZACIÓN COMO ESTRATEGIA EDUCATIVA	
Internacionalización del docente y estudiante investigador: Movilidad, generación y apropiación social del conocimiento en la educación superior <i>Carlos Andrés Martínez Beleño</i>	21
El diseño organizacional estratégico para la internacionalización educativa <i>Elena Surovikina, Nidia Gabriela Lumbreras Jaramillo y Luis Carlos Padilla Arjona</i>	33
La red sobre internacionalización y movilidades académico-científicas (RIMAC) / Araceli Beni' <i>Beltrán Ramírez</i>	43
Impacto de la internacionalización en la innovación de la educación superior / <i>Moisés Hinojosa Rivera, Martín Edgar Reyes Melo y Alejandro Cásares Yeverino</i>	53

II. Educación e Inclusión Social

Gestión en la escuela secundaria Argentina: Desigualdades persistentes y el derecho a la educación <i>Ingrid Sverdlík</i>	67
Obstáculos y particularidades para la educación intercultural en estudiantes indígenas de Monterrey <i>Jorge Eduardo Villagómez Aréchiga</i>	85
Inclusión social del adulto mayor a partir de la alfabetización digital <i>Karla Parra Encinas, Rebeca Delgado Cid</i> y <i>Julio Villalobos Serna</i>	95
Política de inclusión integral para estudiantes de secundaria con discapacidades <i>María Elisa Rojas Murguía</i>	105
Creación de identidades mediante la educación patrimonial <i>Angélica de la Vega Estrada y Ana Leticia Tamayo Salcedo</i>	115
Inclusión de infantes con necesidades educativas especiales desde la óptica del docente-becario <i>Dolores Gutiérrez Rico, Alejandra Méndez Zúñiga</i> y <i>Delia Ceniceros Cazárez</i>	131

III. Formación Profesional y Demandas Laborales

Movilidad y satisfacción laboral en egresados de una modalidad virtual / <i>Ma. Enriqueta López Salazar;</i> <i>Eduardo González Álvarez</i> y <i>Jonathan Alejandro González García</i>	151
---	-----

Vinculación y acreditación de la formación con el sector productivo / <i>Ma. Guadalupe Ponce Contreras,</i> <i>Elia Margarita Ramos Quiñones</i> y <i>Carlos Daniel Emiliano Castillo</i>	161
Influencias del modelo económico en la formación profesional <i>Javier Oziel Flores Mendoza</i> y <i>José Baltazar García-Horta</i>	173
Percepciones de los empleadores sobre los egresados de la UANL <i>Ma. Guadalupe Rodríguez Bulnes,</i> <i>Jessica Mariela Rodríguez Hernández</i> y <i>Patricia Delgado Rodríguez</i>	187
Modelo de desarrollo humano para el aprendizaje en el trabajo <i>Ma. del Consuelo Salinas Aguirre,</i> <i>Elia Ramos Quiñones</i> y <i>Carlos Daniel Emiliano Castillo</i>	199

IV. Comunidades de Aprendizaje

Desafíos y complejidades en el trabajo interdisciplinario al interior de una red académica <i>Teresa Cervantes Loredó,</i> <i>Magda García Quintanilla</i> y <i>Ana Cuevas Gutiérrez</i>	211
Comunidades de aprendizaje y educación basada en competencias / <i>Joel Díaz Silva,</i> <i>Fernando Becerril Morales</i> y <i>Sandra Chávez Marín</i>	227

Las comunidades de aprendizaje como alternativa
para el desarrollo de competencias docentes
en la formación integral / *Juan Manuel Rodríguez Tello,*
Vicente Quezada Flores y Lucero Márquez Gámez 241

Aprendizaje real en una comunidad virtual
Elizabeth Mendoza Cárdenas 261

V. Tecnología e Innovación en la Educación

La educación en México ante las nuevas tecnologías,
una evolución necesaria / *Aleida Azamar Alonso*
y *Laura Peñalva Rosales* 277

Puesta en marcha de un diseño didáctico tecnológico
en educación superior / *María Guadalupe Soto Decuir* 287

Usos de los recursos digitales y las TIC
en el proceso educativo de nivel superior
Janet García González / Sergio Guadalupe Torres Flores..... 299

Piloto de dos cursos en línea masivos y abiertos en EMMA
Brenda Cecilia Padilla Rodríguez y Paul Rudman 309

La función del docente como pieza clave
en la aplicación de métodos y prácticas innovadoras
Sandra Patricia Rodríguez Cantú
y *Luz Esmeralda Hernández Martínez*..... 319

Práctica docente para una innovación educativa
Cynthia Álvarez Amezcua, Heidi Salinas Padilla
y *Rolando González García*..... 331

VI. Factores de Rendimiento Académico

El entorno familiar y la depresión: Aspectos que impactan el desempeño escolar <i>Marta Nieves Espericueta Medina, Elia Margarita Ramos Quiñones Y Francisca Cruz Vázquez.....</i>	343
Autoeficacia académica y estrés en estudiantes de educación superior tecnológica <i>Luis Fernando Hernández y Delia Inés Ceniceros Cázares</i>	359
Hábitos de estudio y correlación con el rendimiento académico <i>Gustavo Israel Martínez González, Rosa Sánchez Nájera e Idalia Rodríguez Delgado</i>	369
Comparación del rendimiento académico de los alumnos con beca PRONABES y beca de cuota escolar en la universidad <i>Fernando Javier Gómez Triana.</i>	375
Análisis del desempeño académico en estudiantes de educación superior <i>Valeria Paola González Duéñez y Pedro Fabián Carrola Medina ..</i>	389

Presentación

“...Nadie camina sobre una tierra extranjera”
Jorge Luis Borges, Historia de la eternidad

La Investigación, es el objetivo primordial de toda institución de educación superior, ya que ésta posibilita la apertura al intercambio de conocimientos entre diversas disciplinas que permiten la comprensión del mundo. Este trabajo interdisciplinar, mejora la base de los conocimientos de las ciencias, las distintas áreas del conocimiento, del quehacer humano y se vinculan entre sí fertilizándose mutuamente, lo que puede ser, la biología como fondo y forma de todo ser viviente, la matemática, la sociología o la historia que da cuenta del gran contexto social en el que nos desenvolvemos, así como los pendientes de la salud física y mental, la importancia de la nutrición en nuestras vidas, el soporte legal que toda comunidad requiere, la armonía argumentativa de la comunicación oral y escrita, entre tantas interacciones de las ciencias donde no hay una sin la otra.

El conocimiento, a su vez, debe ser generado y regenerado, difundido y transmitido a las nuevas generaciones y por el alto grado de interconexión de los fenómenos que lo conforman se debe ir “... tejiendo el sentido complejo de lo real...” como advierte Morín, sobre aquello que se ha destejido e hiperespecializado; el conocer, entendido como una configuración multidimensio-

nal producida en una red de intercambios que dan sentido a un mundo más complejo, fluido y diverso.

A través de la investigación educativa, se crean espacios y ambientes de aprendizaje orientados a impulsar nuevas líneas de generación y movilización del conocimiento que impactan en la comunidad académica. Es evidente que la proliferación de redes de producción y transferencia de conocimiento, así como la información, están tomando posición en el marco global. La relación entre enseñanza y aprendizajes tiene una nueva dimensión, lo que en cierto modo ha producido un nuevo “Ethos académico” donde el conocimiento es un bien común y debe recrearse en el modelo educativo con una orientación menos punitiva y más abierta a los modelos de creatividad e innovación.

Por lo anterior, la Universidad necesita transitar de un modelo de educación lineal, fragmentada y mono-disciplinar a uno más abierto y complejo donde las disciplinas se retornen para ser vasos comunicantes y establezcan modelos más multidisciplinarios e interdisciplinarios que apoyen una gestión institucional donde la adquisición, organización y divulgación del conocimiento amplíe nuestros horizontes, a través de la investigación y de la educación.

Dentro del marco de una comunidad académica inclusiva, la Universidad Autónoma de Nuevo León se ha planteado la construcción de nuevos paradigmas que integran la investigación multidisciplinaria y transdisciplinaria de la educación superior para conformar estrategias educativas con el compromiso de educar nuevas generaciones de profesionales universitarios con un mayor grado de compromiso y colaboración con la ciencia, la sociedad y la cultura. Es necesario pasar de un modelo donde la educación es reiterada y repetitiva, hacia otro donde la multiplicación de los medios para el aprendizaje haga posible la construcción de soluciones centradas en la producción de conocimientos y supere el actual sistema de enseñanza basado en procesos limitados al aula, verticales, enciclopédicos y memorísticos.

La idea de esta publicación, es divulgar las tendencias que académicos de diversas disciplinas han establecido como líneas de investigación en el vasto campo de la educación. El libro está organizado en seis secciones, que representan las tendencias más representativas en la investigación educativa realizada por un grupo de investigadores nacionales: Baja California, Ciudad de México, Coahuila, Durango, Estado de México, Guadalajara, Nuevo León, San Luis Potosí y Sinaloa; e internacionales: Colombia, Argentina y Reino Unido. Esta producción, da cuenta de la consolidación de espacios multidisciplinarios para la investigación educativa que permiten la comunicación y colaboración entre los actores de diferentes contextos y de diversas disciplinas.

Magda García Quintanilla
Universidad Autónoma de Nuevo León

I. Internacionalización como estrategia educativa

Internacionalización del docente y estudiante investigador movilidad, generación y apropiación social del conocimiento en la educación superior

Carlos Andrés Martínez Beleño

Universidad Autónoma del Caribe, Colombia

Introducción

En el marco de las tendencias socioeducativas demarcadas por el gobierno colombiano, la internacionalización se considera un factor determinante en la calidad educativa de los programas académicos de educación superior. Bajo este entorno, se diseñó en una Universidad colombiana una propuesta que contempla Acciones y Estrategias que permitan internacionalizar y a su vez evidenciar los productos resultantes de la dinámica investigativa tanto de Docentes Y Estudiantes investigadores. La propuesta sigue los planteamientos del Consejo Nacional de Acreditación, el Programa Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación de Colciencias y el Ministerio de Educación Nacional, acogéndose básicamente a los ejes misionales de la educación superior: la Docencia, la Investigación y la extensión y proyección social.

En esa trayectoria, la fundamentación de esta propuesta de internacionalización, se centra en dos dimensiones: Docentes y Estudiantes Investigadores. Y frente a este escenario, esta propuesta prevé desde la formación profesional fomentar la movilidad del conocimiento en términos significativos para así, respon-

der satisfactoriamente a los procesos de transformación por los cuales transita la tan aludida Sociedad del conocimiento.

Para Tünnermann, y De Souza (2003) la educación universitaria, desde sus orígenes, tiene entre sus cometidos la creación, transmisión y difusión del conocimiento. Si el conocimiento, ocupa hoy día un lugar central en los procesos que configuran la sociedad contemporánea, las instituciones que trabajan con y sobre el conocimiento participan también de esa centralidad. Esta consideración ha llevado a un nuevo análisis de las relaciones entre las instituciones de educación superior y la sociedad y a fortalecer la relevancia del papel estratégico de la educación superior.

El análisis de las relaciones universidad/sociedad es uno de los temas principales en la agenda de los estudios sobre la educación superior. Sin duda, la universidad debe involucrarse más en los procesos sociales, económicos y culturales, pero conservando las características que la distinguen en cuanto a academia. A esto se refieren los párrafos de la Declaración Mundial (Artículo 2.) cuando nos dicen que la educación superior debe “preservar y desarrollar sus funciones fundamentales, sometiendo todas sus actividades a las exigencias de la ética y del rigor científico e intelectual”.

En esa dirección, la propuesta planteada, se apunta a que tanto docentes como estudiantes investigadores, participen de la dinámica internacional desde los procesos de docencia, proyección y extensión social e investigación, que participen activamente en eventos, actividades, y programas académicos de orden mundial, que tengan en común, fortalecer los lazos académicos con miras a buscar la integración y generar así alianzas estratégicas en función de las sociedades.

De esto, Tünnermann y De Souza (2003), nos afirman que la relación entre universidad y sociedad no es una relación de exterioridad, no podemos considerar a la universidad como una entidad independiente que debe encontrar mecanismos o instrumentos para relacionarse con la sociedad. Por el contrario,

la universidad es una institución social y, como tal, expresa de manera determinada la estructura y el modo de funcionamiento de la sociedad como un todo.

Frente a esto, es necesario reconocer que la movilidad, la apropiación y participación de estudiantes y docentes en escenarios reconocidos como espacios de diálogo a nivel internacional, resultaría de gran impacto ya que contribuyen según Colciencias a la consolidación de una comunidad académica sostenible, prospera y promisoría en cuanto se aporta a la consolidación de la promoción de una cultura científica en función del desarrollo social a nivel regional y global.

Entendiendo el contexto

La internacionalización se considera un factor determinante en la calidad educativa de los programas y las instituciones de educación superior. Así se expresa en el nuevo documento guía del Consejo Nacional de Acreditación para la evaluación de alta calidad de programas, donde se establece la dimensión internacional en la evaluación de los factores de estudiantes, profesores, procesos académicos, investigación, entre otros.

En ese sentido y con el fin de fortalecer la apropiación social del conocimiento, la internacionalización y la extensión social como derroteros que demarcan el camino hacia la excelencia académica de todos los procesos del sistema educativo- refiriéndonos a Colombia-, se presenta la necesidad de estimular tanto a estudiantes como docentes a que miren con buenos ojos la iniciativas de internacionalizar la producción resultante de actividades curriculares y extracurriculares, pero con un enfoque investigativo.

Visto esto, Naidorf (2011) enfatiza en que mientras la pertinencia social no es una referencia corriente en los países del Norte otras nuevas tendencias en sintonía con ésta surgen bajo el nombre de movilidad del conocimiento. En Canadá a partir de

2001 entra en escena un nuevo requerimiento a los investigadores en ciencias sociales y humanidades que es la puesta a punto del conocimiento en función de que este pueda ser utilizado cuanto antes. El conocimiento ahora debe estar “listo para acción” y las formas de difusión del mismo se deben ampliar de una simple difusión a un seguimiento que permita acortar caminos entre la producción y utilización del conocimiento producido.

De ese modo, Colombia y en especial la región Caribe y sus Instituciones de Educación Superior-IES deben responder a la necesidad de ver desde varios puntos de vista, que el futuro de la educación superior debe estar en constante transformación, que desde procesos académicos como lo es la Docencia, la Investigación y la Extensión Social se propongan unos lineamientos de política de internacionalización que justifiquen que la movilidad, la generación y la apropiación social de conocimiento resultan ejes productivos en cuanto los resultados de los docentes pero particularmente los estudiantes deberían seguir la línea para así, más allá de construir conocimiento para luego cooperarlo y colaborararlo, se logre un dialogo académico y social pertinente al contexto laboral luego de egresar de su proceso educativo.

En concordancia, Didriksson A., plantea que una efectiva transferencia de conocimientos depende de la formación y desarrollo de habilidades y aprendizajes específicos, para adaptar el conocimiento producido y transmitido para su uso social y económico. Esto tiene que ver con las perspectivas de la responsabilidad social que tienen las instituciones de educación superior, y con las normas y procedimientos para la realización de patentes y la propiedad intelectual, las relaciones de estas instituciones con las empresas privadas y sociales, con el Estado, con otras instituciones y con el espectro más amplio de la cooperación internacional y la participación con las redes internacionales del conocimiento, (Didriksson A). Sin duda lo anterior generaría otros contornos; resignificaría el papel de la educación en todos los escenarios.

Aproximaciones teóricas

Una de las características de la sociedad contemporánea es el papel central del conocimiento en los procesos productivos, al punto que el calificativo más frecuente que suele dársele es el de sociedad del conocimiento. Asistimos a la emergencia de un nuevo paradigma económico-productivo en el cual el factor más importante no es ya la disponibilidad de capital, mano de obra, materias primas o energía, sino el uso intensivo del conocimiento y la información esto en palabras de Tünnermann y De Souza (2003). En concordancia, cualquier sistema, estructura o proceso que desee fomentar la promoción de una cultura científica de manera sólida y significativa en función de la integración regional del conocimiento debe llevar implícito, aspectos como:

- La democratización
- Las políticas públicas
- La participación
- La formación ciudadana
- La innovación social
- La participación Pública
- La responsabilidad social

Los procesos de comunicación

Veamos entonces, como se está proyectando la actual sociedad global en función de educar no solo para la vida sino en la vida, ya que los futuros profesionales deben prepararse para resolver conflictos, trabajar no solo en grupo sino en equipo, ser socialmente responsables y ante todo responder a necesidades concretas dentro de su contexto social.

La sociedad actual, entonces, debe ser consciente que no hemos llegado solos hasta este punto. En un inicio, fuimos una so-

ciudad industrial, donde el sistema productivo y la industria primaban, luego se necesitó aprender, ilustrarse, hacer academia; luego llegamos a un punto donde ya no solo era necesario sólo aprender sino transmitir, transferir, divulgar e informar al otro quizá lo aprendido. Y, actualmente estamos en una sociedad donde quien conoce, quien sabe, quien gestiona el conocimiento es quien maneja una sociedad global, sabe identificar esta aldea. Se espera entonces, que el relevo generacional nuestro, solidifique el obvio y necesario sentido de una sociedad de la Inteligencia.

En ese contexto, la sociedad necesitaría dinamizar estrategias de integración regional pertinentes a los sistemas educativos globales, con la intención de internacionalizar los resultados procesos académicos e investigativos a través del intercambio de saberes como espacio de interacción social. De este modo, se considera que la dimensión internacional –de la educación o de los procesos académicos- favorece relaciones en función de la multiculturalidad y por consiguiente se puede lograr una integración armónica y constructiva que considere metodologías renovadas, globalizantes y competitivas.

Para ello, esta propuesta dirige sus esfuerzos brindando la oportunidad a estudiantes y docentes investigadores a que se formen en función de actuar con excelencia en el contexto del mundo actual y futuro. Así, como meta base, se pretende internacionalizar las actividades académico-investigativas involucrado directamente a estudiantes y docentes, quienes son los que realizan el proceso.

Se requiere, además, que de conocernos como sociedad miremos como vamos en cuanto a la dinámica de investigación. Es por ello que, desde la formación profesional, se hace necesario analizar como esa misma dinámica investigativa genera otras miradas. Se prevé de ese modo, que tanto estudiantes y docentes al momento de transferir regional o globalmente el conocimiento en términos geográficos, se genere una cultura de colaboración, cooperación, movilidad y apropiación de conocimiento científico.

co, que sea sólido y validado y, que incida en ese mismo espacio geográfico; de este modo, se logra integrar una dinámica conveniente en función de la sociedad global. Y como una exigencia social del futuro, la educación con calidad debe ser un pilar para el desarrollo de países como los latinoamericanos puntualmente.

A partir de todo el escenario planteado, es necesario preguntarnos, ¿Cómo facilitar la Movilidad, Generación y Apropiación Social del Conocimiento en los procesos de docencia, investigación y extensión (en educación superior) desde la internacionalización en aras de generar conocimiento científico? Este trabajo entonces, intenta esbozar y a su vez proponer las siguientes Acciones y Estrategias enfatizando en dos dimensiones: docentes y estudiantes investigadores.

Propuesta para la Internacionalización de los docentes y estudiantes investigadores

Acciones necesarias para profesores:

1. Consolidar la formación y actualización de los docentes como una tarea permanente en la universidad.
2. Establecer parámetros e indicadores para evaluar y valorar el grado de internacionalización de los profesores en cuanto a idiomas estudios, capacitación, participación en eventos, etc.
3. Fomentar la participación en eventos, actividades y publicaciones internacionales, con reconocimiento real en lo académico.
4. Establecer alianzas académicas con instituciones/organismos extranjeros, para compartir conocimiento, formación y profesores, mediante presencia física o virtual.
5. Fomentar la interdisciplinariedad, como una forma de inducir la internacionalización en las investigaciones.

Estrategias pertinentes:

1. Vinculación a Grupos y líneas de Investigación.
2. Generar proyectos de Investigación – Desarrollo – Innovación
3. Generar proyectos de Intervención social.
4. Producir textos frecuentemente; científicos, académicos, material docente y de cátedra y/o documentos de trabajo.
5. Desarrollo de bases de datos, modelos de gestión, repositorios de información y/o contenidos.
6. Propiciar y solidificar alianzas Universidad-Empresa-Estado.

Acciones necesarias para estudiantes:

1. Organizar y realizar frecuentemente foros, conferencias, ejercicios de simulación sobre temas internacionales, de tipo general y especializada según las diferentes disciplinas y áreas de formación facilitadas por la misma unidad académica.
2. Apoyar y gestionar la realización de prácticas profesionales en el extranjero.
3. Promover la participación en redes y Organismos internacionales la ONU, OEA, OEI, UNASUR, MERCOSUR, OMS/OPS y establecer mecanismos que permita a los estudiantes acercarse a estos e incidir en el debate sobre temas de interés común.
4. Fomentar y valorar la participación activa en eventos y publicaciones internacionales por parte de jóvenes, estudiantes y semilleros de investigaciones en compañía de docentes con experiencia académica.
5. Fomentar la interdisciplinariedad curricular.

Estrategias pertinentes:

1. Implementar Proyectos Integradores en los currículos.
2. Seleccionar Monitores-Tutores de Cursos de Investigación y/o áreas de las Ciencias Sociales.

3. Puesta en marcha de Programas institucionales de Semilleros de innovación/investigación.
4. Puesta en marcha de Programas Jóvenes Investigadores en alianza con organismos de Ciencia, Tecnología e Innovación.
5. Implementar Opciones de grado como Tesis, Monografías, Tesinas o Trabajos de grado, que permitan al futuro profesional tener otra mirada de los procesos sociales, contextuales, culturales y políticos.

La Movilidad, Generación y Apropiación Social del Conocimiento en los procesos de docencia, investigación y extensión (en educación superior) facilita generalmente:

- La asociación con otros; lo que sin duda genera integración.
- La transferencia de capital humano, social, tecnológico y científico.
- La generación de conocimiento validado y con reconocimiento real en lo académico.

En función de la pregunta que orienta este texto, de cómo facilitar la movilidad, la generación y la apropiación social del conocimiento en los procesos de docencia, investigación y extensión (en educación superior) desde la internacionalización en aras de generar conocimiento científico se puede mencionar que:

- Es necesario apropiar a las regiones -esto no sólo para Colombia- de su potencial tanto en ciencia como en tecnología e innovación.
- Se deben generar estrategias de comunicación de la ciencia y tecnología para generar identidad regional.
- Se requiere que el estudiante actual se interese por investigar y así generar acciones concretas; para ello, es ideal que el docente lidere y estimule en éste la necesidad de ser un profesional que responda a necesidades concretas, contextualizadas y pertinentes.

- Para el caso de la Apropriación Social del Conocimiento según Colciencias, esta buscaría promover una apropiación social del conocimiento, entendiendo por ésta un proceso de comprensión e intervención de las relaciones entre tecno-ciencia y sociedad, construido a partir de la participación activa de los diversos grupos sociales que generan conocimiento.

De este modo, tanto Profesores como Estudiantes están en el deber de generar estrategias de comunicación del conocimiento que den cuenta de lo que se está produciendo para así empoderar a la sociedad civil sobre impacto y avances. Entonces, la apropiación social iría de la mano con la Extensión; que es el compromiso de la instituciones de educación superior de estrechar relaciones socio-académicas con las comunidades –por lo menos en la caso colombiano- y, llevando esto a un plano o a un nivel más especializado, se movilizará ese conocimiento en la medida en que tanto estudiantes y docentes participen de redes, eventos especializados, se generen intercambios académicos en nivel de pregrado y postgrado así como estancias de investigación.

La apuesta aquí, por lo menos en el caso colombiano, es que la Comunicación del conocimiento facilite el logro de las estrategias antes mencionadas para así, impactar en estos frentes a través de las acciones previstas, todo con miras a la generación de nuevo conocimiento. Y, ya que, existiendo una dinámica de investigación, quien más que estos actores (docentes y estudiantes) para poder consolidar esa dinámica de la investigación en la educación, que hasta el momento⁴ sigue tomando fuerza en la Educación Superior.

Referencias

Consejo Nacional de Acreditación-CNA (2013). *Lineamientos para la Acreditación de Programas de Pregrado. Sistema Nacional de Acre-*

- dilación, Colombia*. Recuperado de: http://www.cna.gov.co/1741/articulos-186359_pregrado_2013.pdf
- Didriksson, A. (s.f). *La Construcción de Nuevas Universidades para responder a la Construcción de una Sociedad del Conocimiento*. Recuperado de: http://www.riseu.unam.mx/documentos/acervo_documental/txtid0044.pdf
- Naidorf, J. (2011). *Pertinencia social, Impacto y Movilidad del Conocimiento. Los nuevos Parámetros del conocimiento socialmente válido. Consideraciones equívocas acerca de la noción de pertinencia social de la universidad en Argentina, Canadá, Brasil y México (2008-2010)*. Recuperado de: <http://www.saece.org.ar/docs/congreso4/trab68.pdf>
- Naidorf, Horn y Giordana (2007). La pertinencia social de la universidad como categoría equívoca. *Revista Nómadas* No 27, Bogotá, Colombia.
- Tünnermann, C. & De Souza, M. (2003). *Desafíos de la Universidad en la Sociedad del Conocimiento, Cinco Años Después de la Conferencia Mundial sobre Educación Superior*. Artículo Producido por el Comité Científico Regional para América Latina y el Caribe del Foro de la UNESCO. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001344/134422so.pdf>
- Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación COLCIENCIAS. Recuperado de: http://www.colciencias.gov.co/programa_estrategia/programa-nacional-de-estudios-cient-ficos-de-la-educaci-n-0
- Sánchez P. & Logreira E. (2001). *Gerencia y Cultura Educativas*. Colombia. Antillas.

El diseño organizacional estratégico para la internacionalización educativa

*Elena Surovikina, Nidia Gabriela Lumbreras Jaramillo
y Luis Carlos Padilla Arjona*

Universidad Autónoma del Noreste, Coahuila

Introducción

Toda institución educativa es un “sistema abierto” (Hoy y Miskel, 2013) inserto en un entorno cambiante, uno de cuyos aspectos constituye el internacional (Daft, 2015). Las organizaciones, incluyendo las universidades, no son entes estáticos, sino se desarrollan o involucionan de acuerdo a sus ciclos de vida (Daft, 2015). En el primer caso, se requiere adaptarse al medio exterior, puesto que el “contexto socio-económico contemporáneo -con tendencias a la internacionalización, globalización, incorporación femenina masiva al mundo laboral- demanda el cambio de los entornos organizacionales hacia una mayor flexibilidad, diversidad, estructuras horizontales, desarrollo humano y el liderazgo transformacional” (Sarrió Catalá, Ramos López, y Candela Agulló, 2004, pp. 204-205).

Por lo anterior, el diseño organizacional estratégico con la contemplación de la faceta internacional representa una de las posibles vías de transformación de las Instituciones de Educación Superior (IES) en México en el rumbo señalado. Para ello se requiere cambiar de una orientación doméstica a una internacional (Daft, 2015), donde surge el fenómeno de la internacionalización

educativa, término que “se ha definido como el proceso de integrar una dimensión internacional o intercultural con las funciones de enseñanza, investigación y servicio de la institución” (Knight, 2005, p.14).

El avance hacia una mayor internacionalización implica la planeación estratégica institucional, donde es necesario partir de un diagnóstico situacional universitario, revisar y alinear los enunciados institucionales de acuerdo al propósito emprendido, definir un plan de desarrollo a mediano y largo plazos y, finalmente, implementarlo. La parte importante de la labor esbozada involucra el rediseño organizacional, ya que solo “por medio de estructuras -organizacional y programática-” (Gacel-Ávila, 2000, p.122) se podría posibilitar el logro de la meta.

En concordancia con dicha tendencia hacia la internacionalización educativa, en el presente documento se describe un estudio de caso sobre una universidad privada, situada en el noreste de México, donde se realizó una serie de procedimientos relacionados con la planeación estratégica (Chininin Campoverde, 2011) y el diseño organizacional (Daft, 2015); lo anterior, con el fin de plantear y justificar una propuesta de reestructuración institucional ad hoc.

El significado del término “Internacionalización”

Pese a que la noción de “internacionalización” aún no está muy extendida en el ámbito educativo mexicano, la importancia del tópico sigue incrementándose y está formalizada en las políticas nacionales educativas. En el Plan Nacional de Desarrollo de México para el periodo 2013-2018, el tema se relaciona con el logro de “una educación de calidad” (PND, 2013, p.62); asimismo, en el Programa Sectorial de Educación vigente la línea de acción # 2.3.8. Establece “apoyar nuevos modelos de cooperación académica para la internacionalización de la educación superior” (PSE, 2013, p.19).

Cabe señalar que el termino es aún más amplio y se manifiesta en el incremento acelerado de la movilidad académica, expansión de la educación a distancia, promoción de diseños curriculares interinstitucionales y transfronterizos, desarrollo de programas asociados de investigación científica, renovación de los procedimientos de reconocimiento internacionales de titulaciones, emergencia de una diversidad de formatos de suministro comercial transnacional de servicios educativos.

Se expresa también en acuerdos formales entre países para la configuración de distintos protocolos operativos orientados al relacionamiento multilateral de las instituciones educativas y a la articulación de las comunidades académicas mediante convenios, redes de cooperación y consorcios sustentados en la búsqueda del beneficio mutuo (Landinelli, 2010, p. 2). Por otro lado, el progreso de la internacionalización en las universidades del país depende de la planeación estratégica adoptada por las IES, dos materias que deben alinearse mutuamente. En palabras de Gacel-Ávila:

La internacionalización de la educación superior se refiere a un proceso de transformación institucional que tiene estrategia la integración de la dimensión internacional e intercultural en la misión, cultura, planes de desarrollo y políticas generales de las Instituciones de Educación Superior (IES). Para ello, es preciso diseñar e implantar, con la participación de los diferentes actores de la comunidad universitaria, una política de internacionalización explícita, centrada en el interés institucional, instaurada por medio de estructuras -organizacional y programática- adecuadas y profesionales para asegurar su institucionalización y sustentabilidad (2000, p.122).

De acuerdo con Chininin Campoverde (2011), la planeación estratégica educativa abarca cuatro momentos denominados: el explicativo (ser), prospectivo (deber ser), estratégico (poder hacer) y táctico-operacional (hacer). En cada etapa se desarrollan ciertos procedimientos, a saber: el análisis FODA -Harvard

SWOT Analysis- para el diagnóstico situacional de los contextos internos y externos mediante el examen de fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas (IPN, 2002; Ojeda Ramírez, 2013; Ramírez Rojas, 2012); la elaboración de los enunciados (valores, misión, visión) y objetivos estratégicos institucionales; y el planteamiento de programas y planes de acción y seguimiento concretos, con vista al cumplimiento de las metas establecidas.

En suma, en este estudio se conjugan múltiples elementos relacionados con los procesos de la internacionalización, mismos que se fundamentan y se posibilitan a través de la planeación estratégica y diseño organizacional universitarios. La metodología de indagación incorpora diferentes fases y actividades. Primeramente, se conformó un estado del arte teórico-bibliográfico con base en las aportaciones de diferentes expertos en los tópicos señalados. Durante la etapa de la recolección de datos en campo se realizaron algunas entrevistas semi-guiadas y audio-grabadas con dos representantes de la alta dirección universitaria -por la relación de sus actividades con el tema internacional- y con apoyo de una guía elaborada previamente.

Aplicación en una Institución de Educación Superior

Con el fin de conocer la situación actual y las perspectivas a futuro en cuanto a la apertura de la institución en materia de la internacionalización, se llevó a cabo un análisis documental al respecto. En particular, se revisó críticamente la principal fuente de información -el plan de desarrollo institucional para el próximo decenio-, junto con los organigramas universitarios. Además, se consultaron otros documentos oficiales, la página web institucional y se recopilaron algunos insumos de observación en campo. El conjunto de los hallazgos teórico-bibliográfico-prácticos fue discutido y discernido en un equipo de trabajo.

Con base en los resultados recabados, se recurrió a la técni-

ca del análisis FODA, bajo el enfoque internacional. El procedimiento incluyó la elaboración de las listas planas de las fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas; su posterior filtración y reducción a los tres rubros claves, sintetizados dentro de cada factor FODA; el traslado de dichas dimensiones cuadradas a una tabla, denominada la matriz de impactos; la asignación de los valores y porcentajes para reflejar el grado de significancia de los hallazgos; la realización del análisis global y por criterio, con la conformación del “top 5” de los conceptos más relevantes; y, finalmente, el cálculo del balance estratégico global.

Finalmente, se formularon estrategias orientadas a la implementación de la internacionalización dentro de la universidad y se sugirieron ajustes en cuanto a la visión, misión y valores universitarios, contemplando su adecuación con el propósito de la internacionalización estipulado en el documento estratégico vigente de la IES. Posterior a estas actividades propias de la planeación estratégica, se elaboró una propuesta de rediseño institucional con un enfoque internacional, proceso durante el cual se construyó, justificó y explicitó un nuevo organigrama universitario.

Respecto al análisis del plan de desarrollo institucional, aun cuando el documento contiene un apartado denominado explícitamente “Internacionalización”, así como diferentes referencias a dicha temática a lo largo del texto, se detectó una brecha entre sus enunciados relacionados con la formación del capital humano, desarrollo curricular y actividades de cooperación e investigación internacional, en comparación con la praxis universitaria real.

Con base en el discernimiento crítico de los organigramas, se observó la ausencia de alguna entidad institucional relacionada con los aspectos internacionales, mismos que constituyen un imperativo (Vigil Taquechel, 2014) hoy en día en la educación; no obstante, existe un departamento a cargo de asuntos de vinculación.

Asimismo, según las aportaciones teóricas de Daft (2015), se encontró que la estructura institucional actual corresponde a una organización tradicional diseñada para la eficiencia y con una cadena de mando vertical, donde las decisiones se centralizan en el nivel más alto de la jerarquía. Lo anterior se inscribe en un diseño mecanicista. El agrupamiento funcional de las personas -según las tareas o procesos que realizan en común-, se evidencia mediante la existencia de los respectivos departamentos en diferentes niveles de la subordinación, lo cual se orienta al logro de las metas institucionales. Existe un grado significativo de formalización y especialización.

En cuanto a las configuraciones estructurales de Mintzberg, se especula que la universidad se caracteriza como una “burocracia maquinal”, con ciertos elementos de una “organización diversificada o forma di visional” (citado por Pertuz, 2013, p.58), esto debido a la distribución de actividades según los niveles educativos y carreras. Finalmente, el tamaño de la universidad se considera mediano y se distingue una combinación de los diseños funcional, divisional y geográfico (Daft, 2015).

Por último, entre algunas áreas de oportunidad originadas del diseño organizacional actual se desprende la aparente dificultad de toma de decisiones oportunas, un reducido potencial de innovación en un entorno cambiante, conflictos internos del personal (Daft, 2015, p.130), así como un potencial para la incorporación de las estructuras y procesos que facilitarían la internacionalización.

En resumen, se perfilan ciertas áreas de oportunidad que pudieran atenderse desde el enfoque organizacional, así como con la consideración de la perspectiva internacional, indispensable en el contexto globalizado de la postmodernidad. La información generada con base en el instrumento FODA comprende los siguientes resultados. El filtro general fue compuesto por las listas de 53 debilidades y 25 amenazas, es decir, 78 hallazgos de carácter negativo; así como 36 oportunidades y 32 fortalezas, o bien, de 68 observaciones positivas.

En total, se examinaron 146 partidas y se sintetizaron las cuatro triadas de criterios, conformando de este modo la matriz de impactos FODA (tabla 1). En el cuadrante FO -la intersección entre fortalezas y oportunidades- se detectó un área de mayor significancia con el puntaje de 8 o 36%, seguido por los segmentos DO (6, 27%), FA (5, 23%) y DA (3, 14%). El análisis por criterio (tres en cada cuadrante) permitió calcular las ponderaciones de cada variable (F, O, D, A), arrojando el “top 5” de los siguientes conceptos necesarios de atención: “competencia educativa globalizada” (36%), “vinculación educativa estratégica” (32%), “estructura organizacional”, “gestión educativa” y “globalización” (27% cada una).

Respecto al análisis global, se estimó que el balance estratégico con el factor de optimización (la suma de F+O es igual a 61%) predomina sobre el factor de riesgo (D+A=39%), lo cual apunta a un significativo potencial de cambio en materia de la internacionalización. Paso siguiente, se propusieron algunas estrategias a futuro, con el objeto de optimizar la situación actual de la universidad y coadyuvar a una mejora del diseño organizacional. En dicho ejercicio se prescindió de la operativización de las mismas (la fase táctica de la planeación) debido a que ello no formaba parte del objetivo del estudio. Asimismo, se precisaron los estatutos universitarios para alinearlos con el rumbo hacia la internacionalización educativa.

El conjunto de la información elaborada facilitó la concreción de una nueva propuesta de diseño organizacional para la universidad, con el objeto de introducir las transformaciones propositivas y positivas en su funcionamiento, así como para con la comunidad universitaria y sus redes de cooperación (figura 1). En concreto, se propuso promover la “migración de la estructura” (Pertuz, 2013, p.65) universitaria hacia otra reformada, con un fuerte componente “de tipo matricial” (Pertuz, 2013, p.66).

El resultado final se caracterizó como una estructura híbrida que “[incorpora] las características de dos o más tipos” (Daft,

2015, p.131) y, además, contempla los elementos organizacionales formales e informales (Daft, 2015, p.92). Referente al aspecto formal, la modificación estructural institucional retomó la sugerencia de implantar “la figura de vicerrectoría de relaciones internacionales” (Gacel-Ávila, 2005, p.8), asegurando de este modo el grado necesario de autonomía de esta entidad. Además, se planteó la transición del modelo organizacional actual “a un modelo matricial” (Vigil Taquechel, 2014, p.38). Debido a que se considera válido “experimentar” (Daft, 2015, p.115) con las alternativas estructurales, la propuesta de diseño conllevó un rasgo “híbrido” (Daft, 2015, p.127) o de “adhocracia” (Pertuz, 2013).

Respecto a la faceta informal, la estructuración interpersonal demandada por los propósitos de la internacionalización consideró la participación de los individuos en el papel de “integrador”, “equipo transfuncional”, “equipos multifuncionales virtuales” o “coordinación relacional” (Daft, 2015, pp.99, 101). Asimismo, el trabajo sobre proyectos internacionales y otras formas de alianzas y cooperación de multinivel y plurilocalidad requirió contemplar las relaciones interpersonales horizontales, donde sería más factible el empleo de los estilos de liderazgo transformacional, participativo y colaborativo (Sarrió Catalá et al., 2004). En síntesis, dichas consideraciones fueron plasmadas en una nueva propuesta del diseño organizacional universitario.

En conclusión, se considera que una de las tentativas para ir cerrando la actual brecha entre la perspectiva de la internacionalización y su inevitable implementación en el quehacer universitario, pudiera constituir una propuesta de adecuación del diseño organizacional de una IES. La labor se presenta ardua y a largo plazo; además, compromete toda la comunidad universitaria, empezando por la alta dirección. Debido a que las cuestiones estratégicas y de la estructuración organizacional se encuentran, antes que nada, en las manos de quienes ocupan los puestos de poder y son responsables de la toma de decisiones, se espera que el presente estudio de caso pudiera representar cierta utilidad

para quienes gusten apostar por la internacionalización en las casas de estudio que dirigen.

Referencias

- Chininin Campoverde, V. E. (2011). *Planificación estratégica educativa. Guía didáctica*. Universidad técnica particular de Loja (1ª ed.). Ecuador: Loja.
- Daft, R.L. (2015). *Teoría y diseño organizacional*. México: Cengage Learning Editores.
- Gacel-Ávila, J. (2000). La dimensión internacional de las universidades mexicanas. *Educación superior y sociedad*, 11 (1 y 2), 121-142.
- _____. (2005). La internacionalización de la Educación Superior en América Latina: El caso de México. *Cuaderno de Investigación en la Educación*, 20, 1-14. Centro de Investigaciones Educativas. Universidad de Puerto Rico. Recinto de Río Piedras.
- Hoy, W.K., & Miskel, C.G. (2013). *Educational administration: theory, research, and practice* (9th ed). New York, USA: McGraw-Hill.
- Instituto Politécnico Nacional [IPN] (2002). *Metodología para el análisis FODA. Dirección de Planeación y Organización*. D.F.: IPN, Secretaría técnica, DPO.
- Knight, J. (2005). *Un modelo de internacionalización. Respuesta a nuevas realidades y retos*. En De Wit, H., Jaramillo, I.C., Gacel-Ávila, J., & Knight, J. (Ed.), *Educación Superior en América Latina la dimensión internacional* (pp. 1-39). Bogotá, Colombia: Banco Mundial en coedición con Mayol Ediciones S.A.
- Landinelli, J. (2010). *El sentido de la internacionalización universitaria en los procesos de integración regional*. Boletín UNESCO IESALC in-forma de Educación Superior, 211.
- Ojeda Ramírez, M. M. (2013). La planificación estratégica en las instituciones de educación superior mexicanas: De la retórica a la práctica. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 16, 119-129.
- Pertuz, R. A. (2013). *Estudio de los tipos de estructura organizacional de los institutos*.
- Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018. Gobierno de la República

- [PND] (2013). Recuperado de: <http://pnd.gob.mx/wp-content/uploads/2013/05/PND.pdf>.
- Programa Sectorial de Educación 2013-2018 [PSE] (2013). Diario Oficial de la Federación, Segunda sección, 13 de diciembre de 2013.
- Ramírez Rojas, J.L. (2012). *Procedimiento para la elaboración de un análisis FODA como una herramienta de planeación estratégica en las empresas*. Universidad Veracruzana: IIESCA.
- Sarrió Catalá, M., Ramos López, A., & Candela Agulló, C. (2004). *Género, trabajo y poder*. En Barberá Heredia, E. & Martínez Benlloch, I. (Coords.). *Psicología y género*. (pp.193-216). Madrid, España: Pearson Prentice Hall.
- Vigil Taquechel, C.A. (2014). *Una mirada iberoamericana de la internacionalización universitaria*. Editor: Carlos Alberto Vigil Taquechel.

La Red sobre Internacionalización y Movilidades Académico-Científicas

Araceli Beni' Beltrán Ramírez

CINVESTAV, México

Introducción

La internacionalización de la educación superior y la investigación científica en México tomó relevancia a partir de 1992 con la negociación del Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLCAN), (Didou, 2000). A partir de ese momento proliferaron diseños expertos e implementación de políticas públicas e institucionales para fomentar la internacionalización de la educación superior y de la ciencia en el país. Los especialistas en el tema han enfatizado la necesidad de vincular los resultados de las investigaciones con la toma de decisiones, participar activamente en el desarrollo de procesos focalizados de internacionalización en las instituciones de reciente creación y atender tópicos emergentes en el debate internacional (Didou y Renaud, 2015).

El Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) a través de distintas convocatorias otorga financiamiento para proyectos de investigación que beneficien el desarrollo de la ciencia y la tecnología en México. Fue en el marco de la Convocatoria de Registro y Estructuración de Redes Temáticas CONACYT 2014 que la Dra. Sylvie Didou Aupetit propuso la creación de la Red sobre Internacionalización y Movilidades Académico-Científicas (RIMAC).

Definiendo el término internacionalización

Para introducir al concepto de internacionalización retomo la definición que el Diccionario de la Real Academia Española confiere: 1. f. Acción y efecto de internacionalizar, que a su vez indica “someter a la autoridad conjunta de varias naciones, o de un organismo que las represente, territorios o asuntos que dependían de la autoridad de un solo Estado.” La definición nos ayuda a conocer a qué refiere el concepto, sin embargo, resulta importante ubicarlo en el contexto de la educación superior, ya que es aquí donde se inserta la RIMAC. Gacel-Ávila (2000, p. 25) menciona que la internacionalización:

[...] está vista como una condición, un indicador, una medida o un medio para mejorar la calidad de la educación superior en un contexto global y altamente competitivo. Las nuevas políticas de internacionalización tienen como elemento característico el de integrarse al desarrollo general de las instituciones, más que basarse únicamente en los propios individuos. El proceso actual de internacionalización debe ser caracterizado por acciones institucionales más que individuales”.

Para Buendía y Pacheco (2014) la internacionalización de la educación superior resulta complicada de definir por los diferentes significados que los autores han conferido al término, además de que cada vez hay más actividades y enfoques que se suman a este proceso. La definición que han retomado los estudiosos del tema es la hecha por Knight (1994) citado en Buendía y Pacheco (2014) y que también cita Gacel-Avila (2000) señalando que la internacionalización de la educación superior es el proceso de integrar la dimensión internacional/intercultural en la enseñanza, la investigación y el servicio de la institución.

En un trabajo de 2004, Sylvie Didou enfatiza que durante

esos años las políticas de internacionalización en el país estaban apuntando esencialmente a programas de movilidad académica y estudiantil y de constitución de redes. Recientemente Didou y Renaud (2015) publicaron el libro *Circulación internacional de los conocimientos: Miradas cruzadas sobre la dinámica Norte-Sur* en donde investigadores escribieron sobre: circulación y transferencia de saberes (Agulhon; Remedi y Ramírez), movilidad de estudiantes y científicos (Wagner y García), investigadores extranjeros que trabajan en México (Hernández y Córdoba; Góngora), entre otros. Con esto podemos observar como es importante tomar como objeto de estudio y como producción de conocimientos expertos a la internacionalización, para también orientar el diseño de políticas públicas.

En México, los especialistas en el estudio de la internacionalización se localizan centralmente en instituciones como la UNAM, el CINVESTAV, el COLMEX, la Universidad de Colima, la UAM, la Universidad de Zacatecas, la Universidad de Guadalajara, la Universidad de Sonora, entre otras. Los principales temas que analizan están abocados a los ejes que indiqué antes: movilidad estudiantil, proveedores internacionales, fuga de cerebros, el papel de los organismos internacionales en la internacionalización de la educación superior, la circulación de competencias, la movilidad entrante, la diáspora de mexicanos altamente calificados en el extranjero, etcétera.

Algunas iniciativas permiten observar la relevancia otorgada en años recientes a la internacionalización de la educación superior y de la investigación científica. Particularmente, el surgimiento en 2010 del Observatorio Sobre Movilidades Académicas y Científicas (OBSMAC) coordinado por la Dra. Sylvie Didou es un antecedente relevante sobre el estudio de la internacionalización en México, pero también en América Latina. El OBSMAC está adscrito al Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC - UNESCO); surge ante la falta de conocimientos acerca de qué-

nes son los estudiantes en situación de movilidad internacional, cuáles son sus condiciones de vida y estudio en el país de recepción y, ulteriormente, de cuáles son los trayectos profesionales de los investigadores en situación de migración internacional y cuál es la importancia de los vínculos profesionales que, eventualmente, conservan con sus países de nacimiento. Si bien RIMAC está enfocada en estudiar el proceso de internacionalización, la forma de abordarlo es a través del trabajo colaborativo con investigadores de distintas partes del mundo. Es decir, el conocimiento científico que generarán será a través del correcto trabajo en red que están iniciando.

Una red, según Castells citado en Góngora (2014), es: Un conjunto de nodos interconectados. Un nodo es el punto de intersección de una curva. Una red no posee ningún centro, sólo nodos (...) Las redes son auto-configurables, estructuras complejas de comunicación que aseguran, al mismo tiempo, unidad de propósitos y flexibilidad en su ejecución gracias a su capacidad para adaptarse al entorno operativo (Castells, 2011). Las redes científicas y académicas se estructuran a partir de las demandas que generan los mercados académicos nacionales e internacionales, pero no podrían hacerlo sin que existiera de entrada un interés particular de los investigadores por articular su trabajo académico con otros actores que hacen lo mismo, pero en un contexto diferente (Góngora, 2015).

De acuerdo a Luna (2001) cuando una red está configurada los tipos y variedades de actores que la configuran son también motivo de estudio, además de las instituciones, mecanismos, intermediarios y traductores que participan de ella. Por ello el trabajo en red tiene que estar bien articulado y entendido para todos aquellos que la integren, además de tener claro el objetivo principal que los convoca.

Las redes académicas funcionan como dispositivos para la construcción colaborativa de conocimientos y para la transferencia de los mismos, sea cual sea el área en la que se le instaure, la

creación del conocimiento y el flujo de los saberes permitirá que el tema particular alcance mayor visibilidad, sin ser éste el objetivo principal para muchos. Se caracterizan por tener objetivos comunes y por propiciar colaboración entre actores distanciados espacialmente. (Góngora, 2014)

Considerando los antecedentes y los avances logrados hasta el momento, como indica Didou (2015): internacionalizarse, en un país en el que, según los datos de la UNESCO, sólo el 0.3% de la matrícula tiene acceso a la movilidad internacional, sigue siendo, de hecho, un proceso elitista.

Al ser una red con expertos nacionales e internacionales, enfocados en el estudio de los temas antes mencionados, posee dimensiones transgeneracional y multisectorial. También tiene una dimensión territorial. Distintas investigaciones demostraron que los procesos de internacionalización tienen arraigos locales y nacionales, además de globales, por lo que es fundamental cruzar las perspectivas desarrolladas en México con las regionales (en referencia principalmente a América Latina) y las de otros continentes, para entrecruzar perspectivas sobre temas de preocupación común. Esto permitirá obtener un enriquecimiento mutuo de perspectivas en condiciones de reciprocidad.

En el contexto global de la ciencia contemporánea, la cooperación, la interacción, la negociación y la distribución de tareas son aspectos clave. Las intensidades en las escalas de colaboración y la multiplicación de actores involucrados, como la velocidad con las que se producen las interacciones a través del uso intensivo de tecnologías de la información (Renaud, 2009). RIMAC en este sentido funcionará por la conexión tecnológica que logren tener sus integrantes, considerando también reuniones presenciales.

El trabajo en redes constituye así una experiencia innovadora en el tema que recientemente está cobrando interés, además de contribuir a que el tema sea estudiado no sólo desde la perspectiva de los investigadores mexicanos.

La iniciativa de la RIMAC

La Red sobre Internacionalización, Movilidades Académico-Científicas es un proyecto de reciente creación auspiciado y avalado por el CONACYT. Tuvo su reunión constitutiva los días 27 y 28 de octubre de 2014 en la Ciudad de México. Asistieron 32 integrantes (académicos, externos y estudiantiles), entre los académicos fundadores 7 pueden encontrarse investigadores mexicanos, pero también extranjeros de países como Francia, Australia, Ecuador, Costa Rica, Argentina y Nicaragua, lo mismo que estudiantes nacionales y extranjeros. Las instancias externas que participaron fueron: la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior; el Institut de Recherche pour le Développement (Francia); la Dirección General de Educación Superior Universitaria; la Dirección General de Relaciones Internacionales; la Agencia Mexicana de Cooperación Internacional para el Desarrollo y la Casa Universitaria franco-mexicana.

La coordinación general de la Red busca convocar a una serie de especialistas mexicanos y extranjeros cuyas áreas de especialización disciplinaria versen sobre la internacionalización de la educación superior y la ciencia (Didou, 2014). Busca definir una agenda de investigación y producción de expertises sobre temas pendientes y proponer tópicos sobre los que generar aportaciones relativas a la prospectiva de la internacionalización de los sistemas de educación superior y ciencia, tecnología e innovación. La presencia de diversos investigadores propiciará una discusión intersectorial e intercultural.

Actualmente la RIMAC cuenta con una página web (www.rimac.mx) en la que constantemente sus miembros alimentan con propuestas de investigación, trabajos en proceso o productos académicos concluidos, además de permitir conocer los temas que en ella se trabajan y la posibilidad de participar en ella.

- La RIMAC es una estructura esencialmente dedicada a labores de indagación y evaluación de políticas o programas y dispositivos de internacionalización, consultorías, producción científica de artículos, libros y reportes de trabajo y formación de jóvenes investigadores interesados en el tema de internacionalización. Además, la RIMAC estudiará las tendencias emergentes de la internacionalización de la educación superior y la ciencia. Objetivos principales:
- Reflexionar sobre las orientaciones y la puesta en práctica de las políticas y programas para la internacionalización de la educación superior y la ciencia.
- Contribuir al diseño de estrategias y programas y al monitoreo de sus resultados.
- Reportar sistemáticamente prácticas significativas y no convencionales.

Proponer talleres, seminarios y cursos de actualización y capacitación al público interesado.

Para lograr los objetivos enunciados, los participantes en la Red indagarán sobre los programas de movilidad académica y estudiantil, las ofertas de cooperación en distintas escalas, los dispositivos innovadores de cooperación internacional en materia de educación superior y ciencia, la provisión transnacional de servicios educativos, los proyectos de internacionalización para la equidad y la responsabilidad social universitaria y las dinámicas de internacionalización de instituciones o programas emergentes.

¿Por qué es importante la creación de la Red sobre Internacionalización, Movilidades Académico-Científicas?

Sin afán de caer en repeticiones, enlisto resumidamente lo ya abordado: Abre un espacio de interacción entre especialistas ra-

dicados en distintos países de la región. Asimismo, organismos internacionales, asociaciones universitarias y agencias de cooperación para el desarrollo revisaron sus lineamientos en materia de internacionalización de la educación superior, la ciencia y la tecnología. Además, publicaciones recientes advirtieron sesgos en el conocimiento de la internacionalización, cuya evolución es rápida pero sesgada en relación a los conocimientos producidos.

La RIMAC está comprometida a generar análisis académicos y reportes ejecutivos de síntesis sobre tendencias emergentes de la internacionalización, proveer información especializada sobre ellas y emitir recomendaciones acerca de diseño, monitoreo y evaluación de los programas y políticas públicas en la materia en las escalas del gobierno y de las instituciones que así lo requieran.

México ha sido pionero en la implementación de una acción pública encaminada a internacionalizar la educación superior y la ciencia. Hoy, opera múltiples iniciativas, que interpelan a un número creciente de actores sociales (Didou, 2015). Pese a que RIMAC acaba de conformarse el año pasado, el hecho de que se haya creado puede favorecer el aumento del acervo de conocimientos sobre la interancionalización; además de también llegar a conformar consultorías expertas a instancias institucionales y gubernamentales factibles de promover la interancionalización desde distintas perspectivas.

Actualmente las iniciativas de trabajo en red permiten a los grupos de investigación construir saberes que beneficien al desarrollo científico y tecnológico del país respectivo al que pertenezcan los miembros. Resulta necesario mencionar que el beneficio aparece una vez que el trabajo colaborativo repercute en la orientación de políticas públicas, en este caso, de la educación superior, por ello que RIMAC se posiciona como una red innovadora en el tema permitirá que agentes gubernamentales volteen a ver lo que se está haciendo no sólo en el país y sirva para conocer las experiencias de otras regiones. La Red sobre Internacionalización y Movilidades Académico-Científicas (RIMAC) actualmente

está en proceso de evaluación para un segundo financiamiento que le permita consolidarse como la primera Red internacional en México que estudie la internacionalización en la educación.

Referencias

- Casas, R. (Coord.) (2001). *La formación de redes de conocimiento. Una perspectiva regional desde México*. Barcelona: Anthropos; México: Instituto de Investigaciones Sociales, UNAM.
- Didou, S. (2000). Macrorregionalización y políticas de educación superior: México ante el TLCAN en *Revista de la Educación Superior*, 29 (115) México, ANUIES, pp. 65-75.
- Didou, S. (2004). *Internacionalización de la educación superior y provisión transnacional de servicios educativos en América Latina: del voluntarismo a las elecciones estratégicas*. Síntesis de estudio comparativo. Venezuela: IESALC.
- Didou, S. y E. Gérard (Eds). (2009). Fuga de cerebros, movilidad académica y redes científicas. *Perspectivas latinoamericanas*, p. 24. México: CINVESTAV.
- Didou, S. (2014). *Reporte general de las actividades realizadas durante el evento de constitución de la Red RIMAC*, p. 7. Reporte interno.
- Didou, S. (2014). *La generación de conocimientos científicos y expertos sobre internacionalización de la educación superior y la ciencia en América Latina: la iniciativa de Red RIMAC*. Sección Expertos Opinán, OBSMAC. Recuperado de: http://www.iesalc.unesco.org/ve/index.php?option=com_content&view=article&id=3543:la-generacion-de-conocimientos-cientificos-y-expertos-sobre-internacionalizacion-de-la-educacion-superior-y-la-ciencia-en-america-latina-la-iniciativa-de-red-rimac&catid=201:experiencias-y-programas&Itemid=770&lang=es
- Didou, S. (2015). Internacionalizar la educación superior y la ciencia en México: desafíos. Sección Productos Académicos-Opiniones, *RIMAC*. Recuperado de: <http://www.rimac.mx/internacionalizar-la-educacion-superior-y-la-ciencia-en-mexico-desafios/>
- Didou, S. y P. Renaud (Coords). (2015). *Circulación internacional de los*

- conocimientos: Miradas cruzadas sobre la dinámica Norte-Sur*. México: UNESCO-IESALC, Fundación Ford, OBSMAC.
- Gacel-Avila, J. (2000). *La internacionalización de las universidades mexicanas. Políticas y estrategias institucionales*. México: ANUIES.
- Góngora, E. (2014). *Condiciones de formación y capitalización de redes académicas en Sociología en México* (Tesis de doctorado). Departamento de Investigaciones Educativas, CINVESTAV. México, D.F.
- Buendía, A. y S. Pacheco. (2014). *Internacionalización de la educación superior: conceptualización y alcances para comprender una política educativa en Navarrete*.
- Cazales, Z. y M. A. Navarro Leal (Eds.). *Internacionalización y educación superior*. (pp. 25-56) *USA: Palibrio*, Sociedad Mexicana de Educación Comparada.
- Renaud, P. (2009). *Comunidades científicas virtuales y transferencia de saberes: un enfoque preliminar*. En Didou y Gérard (Eds.). *Fuga de cerebros, movilidad académica, redes científicas. Perspectivas latinoamericanas*, (pp. 205-220). México: CINVESTAV.

Impacto de la internacionalización en la innovación de la educación superior

Moisés Hinojosa Rivera: Martín Edgar Reyes Melo

y Alejandro Cásares Yeiverino

Universidad Autónoma de Nuevo León

Introducción

Tomando como base las experiencias de evaluación nacional, adaptamos nuestras prácticas para satisfacer los criterios internacionales. Fue necesario desarrollar estrategias y procedimientos para la evaluación periódica de los objetivos educacionales, el desarrollo de competencias y los atributos del perfil de egreso. Analizamos críticamente y modificamos los procedimientos de evaluación, evolucionando del tradicional sistema de una sola calificación por curso, a uno que evalúa acumulativamente el desarrollo de las competencias en cada uno de los cursos a lo largo de los diez semestres del programa.

Fue necesario reforzar también los procesos de mejora continua, considerando la participación de un consejo consultivo externo y la revisión periódica de los resultados del desarrollo de competencias y la tutoría. Además del éxito en la acreditación internacional, las innovaciones realizadas a lo largo del tiempo han tenido un impacto positivo en nuestros estudiantes y egresados, permitiendo una alta empleabilidad y la realización de tesis de licenciatura de alta calidad que han sido galardonadas por la UANL y han dado lugar a publicaciones en revistas indexadas.

Describimos la experiencia de innovación en las prácticas y procesos académicos que permitieron la obtención de la acreditación de ABET para el programa de Ingeniero en Materiales de la FIME-UANL. Dado que aún no existen muchos programas de ingeniería en México o Latinoamérica que cuenten con acreditación internacional, estamos convencidos de que este trabajo puede ser interesante y útil para otros programas latinoamericanos.

Este programa fue creado en el 2000, siguiendo las tendencias internacionales (National Research Council, 1989; Flemings, 2000) como resultado de la revisión del programa de Ingeniero Mecánico Metalúrgico que se ofreció entre 1975 y 2000. Se busca formar ingenieros con la comprensión de: (1) La estructura desde la escala atómica hasta la macroscópica, (2) las propiedades relevantes, (3) los métodos de síntesis y procesamiento y (4) el desempeño de los materiales. Una de las razones para modernizar nuestro programa fue la gradual disminución de la matrícula. En este sentido nuestro programa ha sido particularmente exitoso en años recientes, Fig. 1, puesto que su matrícula ha tenido un notable incremento, pasando de 152 estudiantes en 2006 a 354 en 2014.

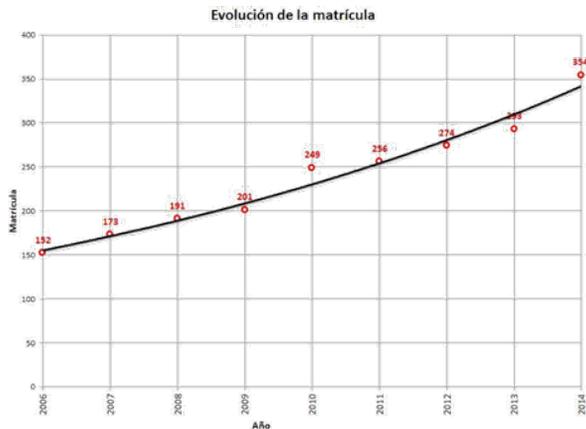


Figura 1. Crecimiento de la matrícula entre 2006 y 2014.

La metodología de este trabajo es esencialmente descriptiva. Primeramente, discutiremos algunas de las prácticas innovadoras en nuestro programa que resultan relevantes para la comparación de los procesos de acreditación nacional y los de ABET. Una de las diferencias que se detectaron fue el concepto de “Program Constituciones”, en este sentido identificamos a los estudiantes, el profesorado adscrito al programa, los egresados y los empleadores; adicionalmente se reforzaron y formalizaron las figuras del Consejo Consultivo del programa y el Comité del Programa.

En nuestro caso, el Comité del Programa está integrado por el Coordinador del mismo, el Coordinador de la División de Ingeniería de Materiales y tres profesores de tiempo completo. El Consejo Consultivo Externo fue creado con el objetivo de reforzar la revisión periódica de los objetivos educativos del programa; está integrado por expertos y empleadores de la industria local, quienes aportan su visión de las tendencias y las necesidades futuras de la industria a la luz del desarrollo económico, científico y tecnológico.

Los empleadores son un elemento vital y recibimos su retroalimentación en diversas formas, ya que nuestra facultad tiene una intensa vinculación con la industria local, regional y nacional y participa en los diferentes *clusters* que el gobierno estatal ha constituido en sectores como el automotriz, aeroespacial, electrodomésticos y nanotecnología, entre otros. Estos clusters tienen participación directa en la Ingeniería de Materiales y recibimos su retroalimentación directamente de las empresas que los conforman. Si bien esta es una práctica internacional común, no es habitual en el caso general de los programas latinoamericanos, por lo menos a nivel de licenciatura.

Nuestro programa ha sido actualizado en 2004 y 2011. En el 2004 se reforzó el módulo de lo que en nuestra universidad se denomina Formación General Universitaria. La revisión de 2011 permitió ajustar el programa al modelo educativo actual de la UANL (UANL, 2011), que está basado en: (a) La educación cen-

trada en el aprendizaje (b) Educación basada en competencias, (c) la flexibilidad curricular (d) la internacionalización y (e) la innovación académica. El plan de estudios prepara a los estudiantes en los primeros tres semestres en las ciencias básicas a través de una serie de cursos o Unidades de Aprendizaje en Física, Química, Química Orgánica, Matemáticas y Ciencia de Materiales.

Los principios aprendidos se amplían y aplican en los cursos subsecuentes de Cerámicos, Metales, Polímeros y Compósitos, mismos que invariablemente son impartidos por expertos reconocidos y promovemos fuertemente la estrategia de Aprendizaje Basado en Proyectos (reales). El plan de estudios está diseñado para proporcionar una formación balanceada en los materiales en general, pero es flexible a través de cursos optativos mediante los cuales los estudiantes pueden especializarse en tópicos avanzados en el quinto año, en el que se desarrolla un proyecto real.

No es fácil para los programas de ingeniería en México y Latinoamérica, integrar una planta de profesores de nivel internacional (Puryear, 2008). Además del grado de doctorado, la mayoría de nuestros profesores han estudiado o tienen experiencia en otros países en instituciones como el INSA (Francia), Onera (Francia), la U. de Sheffield (Reino Unido), U. de Texas, entre otras. También, la mayoría de los profesores de tiempo completo son miembros del Sistema Nacional de Investigadores y algunos son miembros de la Academia Mexicana de Ciencias y la Academia de Ingeniería de México.

Tomando en cuenta la matrícula de 352 estudiantes, la planta de 19 profesores de tiempo completo es adecuada y suficiente para atender a todos nuestros estudiantes a lo largo de su trayectoria escolar. Capitalizando la intensa vinculación con la industria local, nuestros profesores regularmente desarrollan proyectos y colaboraciones con compañías locales, con la participación de estudiantes de nuestro programa, quienes pasan por una experiencia que implica aspectos de diseño y/o investigación, pasando por las etapas de planeación, ejecución del proyecto y escritura

del reporte respectivo. Frecuentemente estos trabajos resultan en tesis para la titulación y algunos llegan hasta la publicación de artículos en *journals* y/o a solicitudes de patente.

Nuestro programa fue acreditado por el Consejo de Acreditación de la Enseñanza de la Ingeniería, CACEI, en 2007 y logró su reacreditación en 2013. Por ello, se decidió abordar el reto de lograr una acreditación internacional, por lo que es pertinente comparar los criterios de acreditación nacionales con los de ABET. El marco de referencia actual de CACEI (CACEI, 2014) incluye diez categorías de análisis, correspondientes a: (1) Personal académico, (2) Estudiantes, (3) Plan de estudios, (4) Evaluación del aprendizaje, (5) Formación integral, (6) Servicios de apoyo para el aprendizaje, (7) Vinculación – Extensión, (8). Investigación o Desarrollo Tecnológico, (9) Infraestructura y equipamiento, (10). Gestión administrativa y financiamiento. Los criterios de CACEI son generales para todos los programas de ingeniería y no se especifican requerimientos adicionales para campos de ingeniería en particular. Por otra parte, los criterios de ABET (ABET, 2012) se dividen en ocho categorías: (1) Estudiantes (2) Objetivos Educativos (3) Perfil de egreso (4) Mejora continua (5) Plan de estudios (6) Personal académico (7) Instalaciones y (8) Apoyo institucional.

Adicionalmente existen criterios específicos para programas de acuerdo a las diferentes ramas de la ingeniería, en el caso de los programas de Materiales y Metalurgia, hay dos criterios específicos, uno establece requisitos del plan de estudios y otro requiere que el profesorado esté integrado por expertos en los campos de los metales, polímeros, cerámicos y compósitos. De esta somera comparación, es evidente que las principales diferencias en los criterios de ABET que no están explícitamente incluidos en los criterios de CACEI son: los Objetivos Educativos, el perfil de egreso y la mejora continua. En nuestro caso, para demostrar que se satisfacen dichos criterios, se emprendieron acciones y estrategias específicas. Una de las estrategias fue

precisamente la de formalizar y reforzar la dinámica del Comité del Programa, se integró además el Consejo Consultivo Externo específico para el programa. En los siguientes párrafos, describimos en detalle los Objetivos Educativos, el perfil de egreso y el programa de mejora continua, además de otras innovaciones.

En nuestra experiencia y opinión, típicamente los objetivos educativos de los programas educativos de ingeniería no reciben atención sistemática una vez que se definen en la creación. Solo se revisan cada cinco o más años. Para nuestro programa, la estrategia para cumplir el criterio respectivo consistió en establecer un proceso, integrado a nuestro Sistema de Calidad orientado a la revisión periódica y sistemática de los objetivos educativos. Además de formalizar el Comité del Programa, se creó el Consejo Consultivo Externo, de manera que como parte del proceso el Comité del Programa sostiene sesiones de trabajo periódicas para discutir los asuntos académicos y al fin del semestre se realiza una sesión de trabajo en la que ambos consejos revisan los objetivos educativos y el estatus general del programa.

Fue necesario analizar los once *outcomes* de ABET y analizar su correspondencia con las veintidós competencias de nuestro programa, Tabla 1. El modelo académico de la UANL (UANL, 2011) establece un conjunto de quince Competencias Generales comunes a todos los programas de licenciatura; por considerarlas de suficiente relevancia para este trabajo, las describimos a continuación. Existen ocho competencias catalogadas como Instrumentales, que, en forma resumida, son: (C1) Aplica estrategias de aprendizaje autónomo. (C2) Utiliza los lenguajes lógico, formal, matemático, icónico, verbal y no verbal de acuerdo a su etapa de vida y las habilidades de pensamiento crítico requeridas en el terreno de la investigación. (C3) Maneja las tecnologías de la información. (C4) Domina su lengua materna en forma oral y escrita con corrección. (C5) Emplea pensamiento lógico, crítico, creativo y propositivo. (C6) Utiliza un segundo idioma, preferentemente el inglés. (C7) Elabora propuestas académicas y profe-

sionales inter, multi y transdisciplinarias de acuerdo a las mejores prácticas. (C8) Utiliza los métodos y técnicas de investigación tradicionales y de vanguardia.

Existen también tres competencias personales y de integración social: (C9) Mantiene una actitud de compromiso y respeto hacia la diversidad. (C10) Interviene frente a los retos de la sociedad contemporánea en lo local y global con actitud crítica. (C11) Practica los valores promovidos por la UANL. A estas competencias se suman cuatro denominadas Instrumentales: (C12) Construye propuestas innovadoras en su ámbito científico basadas en la comprensión holística de la realidad. (C13) Asume el liderazgo con las necesidades sociales y profesionales. (C14) Resuelve conflictos personales y sociales conforme a técnicas específicas en el ámbito académico y de su profesión para la adecuada toma de decisiones. (C15) Logra la adaptabilidad que requieren los ambientes científicos, sociales y profesionales de incertidumbre de nuestra época para crear mejores condiciones de vida.

Existen cuatro competencias comunes a los programas de nuestra facultad: (C16) Analiza las partes de un dispositivo, equipo, sistema o proceso, estableciendo las relaciones que guardan entre sí, que le permitan documentar la información obtenida en forma estructurada, ordenada y coherente, incluyendo conclusiones propias. (C17) Genera modelos en lenguaje matemático que describan el comportamiento de un sistema, fenómeno o proceso, mediante el planteamiento de hipótesis, que le permita validarlos por métodos analíticos o herramientas computacionales. (C18) Resuelve problemas de ingeniería seleccionando la metodología apropiada. (C19) Aplica métodos y técnicas de investigación científica y tecnológica, colaborando en grupos de generación y aplicación del conocimiento, para el desarrollo de proyectos de ingeniería.

El comité del programa definió las siguientes tres competencias específicas del Ingeniero en Materiales: (C20) Aplica las técnicas experimentales apropiadas para la caracterización de

materiales, generando un reporte técnico. (C21) Establece la relación estructura-propiedades de los materiales, con la finalidad de elaborar dictámenes, peritajes e informes relacionados con las aplicaciones de los materiales. (C22) Optimiza procesos para la obtención y transformación de materiales metálicos, cerámicos o poliméricos y sus compósitos, que lo conduzcan a la solución de problemas, y que favorezcan la obtención de materiales de calidad, de acuerdo con las necesidades requeridas, cuidando el impacto social, económico y tecnológico.

Tabla 1.
Correspondencia de los outcomes de ABET con las competencias del programa Ingeniero en Materiales

(a) Capacidad de aplicar conocimientos de matemáticas, ciencia e ingeniería.	1, 2, 8, 17.
(b) Capacidad de diseñar y realizar experimentos, además de analizar e interpretar los resultados.	16, 17, 20.
(c) Capacidad de diseñar sistemas, componentes o procesos, satisfaciendo necesidades bajo restricciones realistas de índole económica, ambientales, sociales, políticas, éticas, de salud, de seguridad, de manufactura y de sustentabilidad.	16, 17.
(d) Capacidad de trabajar en equipos multidisciplinares.	7

(e) Capacidad de identificar, formular y resolver problemas de ingeniería.	18, 19, 20.
(f) Comprensión de las responsabilidades profesionales y éticas.	9, 10, 14.
(g) Capacidad de comunicación efectiva	2, 4, 6.
(h) Comprensión del impacto de las soluciones de ingeniería en un contexto global, económico, ambiental y social.	11, 12, 13, 15...
(i) Reconocimiento de la necesidad de aprender durante toda la vida	5, 9, 10.
(j) Conocimiento de la problemática contemporánea	3, 6, 8.
(k) Capacidad de aplicar las técnicas, habilidades y herramientas modernas de ingeniería en el ejercicio profesional.	21, 22.

En el 2011 nuestra universidad expidió un nuevo Reglamento General de Evaluaciones (UANL, 2011), que considera el desarrollo de las competencias a través de los diferentes cursos de cada programa y requiere la aplicación de métodos y prácticas modernas, indicando explícitamente que la evaluación de un curso no puede especificarse únicamente con un solo método o calificación y que tiene que ser tanto formativa como sumativa a través de una serie de evidencias de actividades apropiadamente diseñadas.

Desarrollamos un sistema con el propósito de satisfacer esta nueva reglamentación al tiempo que se satisface el criterio 1 de ABET (relativo a los Estudiantes y que especifica que “la formación de los estudiantes debe monitorearse para propiciar el éxito en el desarrollo del perfil de egreso”). Este sistema está orienta-

do a cuantificar la contribución de cada curso al desarrollo de las competencias del programa. Cada curso se evalúa a través de un conjunto de evidencias de actividades diseñadas *ex-profeso*.

A partir de la década pasada, las universidades mexicanas empezaron a desarrollar sistemas de calidad, en esta tendencia, nuestra Facultad fue una de las primeras en Latinoamérica en lograr la certificación ISO de su sistema de calidad, el cual ha evolucionado de un enfoque eminentemente administrativo a uno más académico, con indicadores alineados con los marcos de referencia de los organismos evaluadores nacionales y con procesos que han probado sus bondades en la preparación para las evaluaciones de acreditación.

Respecto a la acreditación por ABET, hemos reforzado nuestro sistema para incluir la evaluación periódica del desarrollo de competencias y los Objetivos Educativos. Demostrar el cumplimiento del criterio de mejora continua parece ser el mayor reto al que se enfrentan los programas de ingeniería, según se deduce de lo que se ha publicado (Mat, 2013; Min, 2013; Shekar, 2008; Anuar, 2009) y que coincide con nuestra experiencia.

Nuestro programa se desarrolló a partir de un programa de Metalurgia, siguiendo las tendencias internacionales, con un plan de estudios puede considerarse típico y su matrícula ha experimentado una evolución positiva. Una de las exitosas estrategias que nos atrevemos a recomendar es el contar con un comité de profesores que administre los aspectos académicos del programa, además de un consejo consultivo externo.

Es vital el contar con personal académico con las más altas credenciales y estamos convencidos de que los programas de ingeniería en México y Latinoamérica deben hacer esfuerzos por integrar a los mejores investigadores, que normalmente solo atienden programas de posgrado. Otras prácticas que han sido exitosas y recomendamos son: el aprendizaje basado en proyectos, las prácticas profesionales asociadas a proyectos finales y la elaboración de tesis de licenciatura.

Las principales diferencias que hemos identificado en los criterios de acreditación mexicanos respecto de los de ABET son las categorías relativas a los Objetivos Educativos, Perfil de egreso y competencias y Mejora Continua, que no están explícitamente en los criterios del CACEI. Los sistemas de administración de la calidad que se han adoptado en la educación superior pueden ser de gran valía para establecer procesos de mejora continua de los aspectos académicos, pero es necesario enfocar la atención más en los aspectos educativos que en las tareas meramente administrativas. Las innovaciones aquí descritas han favorecido que este programa sea el primero de su tipo en Latinoamérica en lograr la acreditación de ABET.

Referencias

- ABET, (2012). *Criteria for accrediting engineering programs 2013–2014*. Baltimore, MD, 2012.
- Anuar, N. H. Shuaib, K. S. M. Sahari, I. Z. Abidin (2009). *Continual Improvement and Assessment Plan for Mechanical Engineering Programme* in UNITEN, 2009 International Conference on Engineering Education (ICEED 2009), december 7-8, 2009, Kuala Lumpur, Malaysia, pp 19-24, IEEE.
- CACEI (2014). *Marco de referencia para la acreditación de los programas de licenciatura*, México, D.F, México, 2014.
- Flemings M. C., Cahn R. W., (2000). Organization and Trends in Materials Science and Engineering Education In the US and Europe. *Acta mater.* 48, 71 -383.
- Mat Tahir M. F., Khamis N. K., Wahid Z., Ihsan A. K., Ghani J. A., Sabri M. A. M., Sajuri Z., Abdullah S. , Sulong A. B., (2013). *Direct Measurement and Evaluation for Mechanical Engineering Programme Outcomes: Impact on Continuous Improvement, International Education Studies*; Vol. 6, No. 6.
- Min K. J., Jackman J., Gemmill D. (2013). Assessment and Evaluation of Objectives and Outcomes for Continuous Improvement of an

- Industrial Engineering Program, *International Journal of Engineering Education* Vol. 29, No. 2, pp. 520–532.
- National Research Council, (1989) *Materials Science and Engineering for the 1990s. Report of the Committee on Materials Science and Engineering*. National Academy Press, Washington, DC.
- Puryear J. y Ortega T., (2008) *Building Human Capital: Is Latin American Education Competitive?* en *Can Latin America Compete?: Confronting the challenges of globalization*, editado por Jerry Haar y John Price, Palgrave 2008.
- Shekar, C.R., Farook, O. and Bouktache, E. (2008) *Continuous improvement process based on outcome based education*. Nashville, TN: IA-JC-IJME.
- Universidad Autónoma de Nuevo León, (2011) *Modelo Académico de Licenciatura*, UANL; México.
- Universidad Autónoma de Nuevo León, (2011) *Reglamento General de Evaluaciones*, UANL; México.

II. Educación e inclusión social

Gestión en la escuela secundaria argentina: desigualdades persistentes y el derecho a la educación

Ingrid Sverdlick

Universidad Pedagógica de la Provincia
de Buenos Aires, Argentina

Introducción

En Argentina, a partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional en 2006, la educación secundaria reviste carácter obligatorio y la inclusión educativa se constituyó como una política de estado. En este escenario ha sido muy importante producir conocimiento en torno de las políticas y prácticas democratizadoras de la escuela, tanto aquellas promovidas desde el nivel nacional, provincial e incluso institucional. En esta comunicación queremos compartir una investigación en curso en la cual estudiamos las prácticas de gestión y conducción en escuelas secundarias con proyectos de inclusión en la Provincia de Buenos Aires. Nuestro abordaje combina diferentes estrategias características de la metodología cualitativa, con instancias articuladas de recolección, producción, reflexión y análisis crítico de los datos. Generamos ámbitos de producción y formación con directores y otros informantes, en los cuales trabajamos con la intención de producir y poner en debate conocimientos pedagógicos acerca de sus trayectorias y experiencias educativas.

Estos espacios se conciben como horizontales, orientados a la

investigación-formación-acción conjugando instancias de trabajo colectivo e individual. Tienen el propósito de problematizar y recrear el lenguaje y el pensamiento pedagógico en virtud de la construcción y reconstrucción narrativa y reflexiva de la experiencia escolar y de los recorridos personales y profesionales. Exponemos aquí algunos resultados de los talleres realizados con directores particularmente sobre tres asuntos: las trayectorias de los directivos y sus estilos de gestión, los sentidos y significados sobre la inclusión educativa y la incipiente aparición de proyectos innovadores que modifican la percepción referida a la exclusión.

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

A pesar de la expansión que ha tenido la escuela en las últimas décadas, los diagnósticos coinciden en señalar que, entre los problemas más acuciantes del nivel secundario, además de las dificultades aún existentes en el acceso, la repitencia y el abandono de la escuela por parte de los adolescentes continúan siendo problemáticas fundamentales del nivel; lo cual visto desde otro ángulo se traduce en el problema de la “retención”. En forma complementaria con esta mirada, acotada a la cantidad de población joven que ingresa y permanece en el sistema educativo o lo abandona, hay que observar que la expansión de la educación secundaria hasta ahora no parece haber sido acompañada por cambios estructurales que modifiquen su carácter expulsivo.

La desigualdad en la educación secundaria es un tema que preocupa y ocupa a investigadores y diseñadores de políticas, tanto en lo referido a la retención, como a la calidad de las ex-

perencias educativas. La centralidad de estos núcleos problemáticos, de hecho, se ha plasmado en una política nacional y jurisdiccional de inclusión educativa que viene abordando la cuestión desde una diversidad de líneas programáticas que atienden el tema desde múltiples enfoques. A su vez, las escuelas secundarias que asumen esta problemática, suelen desarrollar proyectos institucionales apoyándose en las iniciativas gubernamentales.

En el campo académico, hay investigaciones que abordan la cuestión del abandono y de la inclusión en la educación secundaria desde una mirada macro, proveyendo radiografías situacionales referidas al comportamiento de la matrícula escolar. También existe una cantidad de estudios cualitativos que analizan las estrategias de inclusión desde las políticas y programas específicos, haciendo foco en las trayectorias escolares, en la docencia e incluso problematizando la idea misma de inclusión. Sin embargo, son escasos los estudios que se centran en la articulación entre los proyectos de inclusión educativa y la gestión, conducción y organización escolar desde una mirada pedagógica.

Desde nuestro punto de vista, en la vida cotidiana escolar, la gestión y organización escolar constituyen asuntos insoslayables de atención tanto para repensar la estructura y gobierno escolar, como para la implementación y realización de cualquier proyecto educativo en el interior de las instituciones. Por ello, en nuestra investigación nos propusimos estudiar las prácticas de gestión y conducción en las escuelas de nivel secundario en la Provincia de Buenos Aires, para conocer la lógica de funcionamiento de la organización y del gobierno institucional y, a la vez, los modos de implementación y realización de las políticas de inclusión en las escuelas, esto es, las formas de apropiación y de generación de políticas públicas.

Para llevar a cabo este proyecto, nos interesamos en los sentidos y significados que adquiere la idea de “inclusión” en estas instituciones, retomando el discurso de los diferentes actores acerca de la inclusión y las implicancias que tiene en términos

de reproducción social o incluso de resistencia; y también en los procesos que intervienen en el desarrollo y configuración del rol del director en la escuela secundaria, particularmente en las dimensiones de formación y capacitación y en las trayectorias docentes y profesionales de los directores y directoras. En esta comunicación queremos compartir nuestra estrategia metodológica de indagación que incluye aspectos tanto de investigación como de formación y algunos resultados relacionados con tres dimensiones: las trayectorias de los directivos, los sentidos y tensiones en torno a la inclusión educativa y la existencia de proyectos innovadores que promueven otra educación.

La escuela como organización dinámica

Nuestro punto de partida es definir a la escuela como una organización dinámica e histórica. De aquí que para su comprensión y análisis se requiere considerar el espacio social, político y económico que la contextualiza y reconocer que la escuela constituye un espacio de luchas caracterizado por la existencia de conflictos, negociaciones y alianzas (Sverdlick, 2006). Desde esta perspectiva, entendemos que analizar la gestión escolar supone aproximarnos a lo que ocurre en el interior de las escuelas, con una mirada que comprenda tanto los factores que inciden en la gestión desde afuera, como la propia acción dentro de la institución escolar.

Esto se traduce en un enfoque político de análisis sobre la gestión que abre la indagación en torno a los procesos de decisión, a las formas de circulación del poder y las redes de control, a la coexistencia de las diversas racionalidades que conviven en la escuela, a veces en forma contradictoria, y a las propiedades de los discursos de los protagonistas de las instituciones escolares (Furlán, Landesmann y Pasillas, 1992). Con otras palabras, se trata de comprender “las múltiples estrategias y modos de reso-

lución de las contingencias cotidianas que se despliegan en cada escuela, a partir de diferentes historias institucionales, grupales y personales, y de problemáticas y necesidades propias” (Cantero y Celman, 2001, p.111).

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

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

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

En nuestra investigación entendemos que la producción de conocimiento es una construcción colectiva; esto es, que construimos conocimiento con los protagonistas de las realidades que estudiamos. Hacer investigación educativa implica por ello la generación de escenarios formativos para los participantes que están involucrados en el proceso de producción de conocimiento. Desde ese posicionamiento, podríamos ubicar a nuestro trabajo

como un estudio cualitativo, de investigación-formación-acción y también dentro de lo que se conoce como estudio de casos.

Por un lado, trabajamos con la modalidad de talleres con la intención de producir y poner en debate conocimientos pedagógicos acerca de experiencias educativas en espacios concebidos horizontalmente y orientados a la investigación-formación-acción. El propósito de los talleres es el de problematizar y recrear el lenguaje y el pensamiento pedagógico a través de la construcción y reconstrucción narrativa y reflexiva de la experiencia escolar. Por otro lado, con los casos, desarrollamos una estrategia metodológica compleja en la cual articulamos diversos instrumentos de recolección de los datos que sirven tanto para producir información analítica, cuanto para formar a los actores que participan de la investigación.

En términos generales utilizamos la observación, las entrevistas (individuales y colectivas), talleres en los que trabajamos sobre biografías y trayectorias profesionales y el uso de la imagen (fotografía/video) tanto como disparador de situaciones y emociones, como de producción. Además, y por la perspectiva contextual e histórica, consideramos fuentes secundarias que nos permiten un análisis enmarcado en la realidad socio-educativa (datos estadísticos, normativa, documentos ministeriales, planes y programas, etc.). Finalmente, y en términos de validación, triangulamos datos que recabamos con diferentes instrumentos y generamos espacios de diálogo para la producción de conocimiento sobre los intercambios intersubjetivos.

Los talleres de directores y directoras

Los talleres en la etapa inicial de la investigación tuvieron el sentido explícito de reflexionar sobre las temáticas de inclusión educativa y sobre las trayectorias docentes/directivas. Adicionalmente utilizamos esas instancias para conocer mejor a los directivos

y seleccionar los casos sobre los que luego realizamos el trabajo de campo. La dinámica de cada encuentro fue organizada por nuestro equipo contemplando momentos para realizar actividades planificadas y espacios de debate libre sobre los emergentes.

Trabajamos con películas, con fotografías, con fragmentos de sus entrevistas y con sus propias producciones (narraciones autobiográficas, agendas y relatos de experiencias). Los encuentros fueron configurando espacios para compartir preocupaciones, ideas, experiencias, emociones, historias de vida y para discutir sobre una diversidad de tópicos que fueron construyendo nuevas ideas y conceptos. Los directores y las directoras disfrutaron del diálogo, del acompañamiento y de una opción diferente para construir colectivamente el conocimiento. Lo que se expone a continuación es el resultado parcial del trabajo en estos talleres.

a) Las trayectorias de los directivos

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

Un denominador común de los testimonios e intervenciones de los directores es que la docencia es una construcción que recorre la propia biografía. Si bien los casos más paradigmáticos muestran que la elección por la docencia se da tempranamente al terminar los estudios secundarios, encontramos otro tipo de trayectorias en dos directores varones que incursionaron en la profesión docente

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

En la formación de los directores se observaron itinerarios diversos y complejos. La mayoría estudió en institutos de formación docente, y pocas directoras realizaron carreras universitarias. En algunos casos han cursado “segundas carreras” (psicopedagogía, de educación especial y de adultos, entre las mencionadas). Son varias las referencias a los intentos de seguir una carrera universitaria que quedaron trancos por diversos motivos: la distancia a las universidades y los tiempos de viaje, los costos económicos, las dificultades para afrontar la exigencia académica en dichos ámbitos, etc. La formación universitaria es altamente valorada entre los directores, principalmente entre quienes portan dicha titulación. En general, aun cuando se trata de personas con muchas horas de estudios formalizados, los directivos opinan que la formación inicial no es suficiente para el ejercicio del rol.

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

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

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

construyendo en el transcurso de su realización y fundamentalmente desde la práctica. En palabras de un director: “se aprende a ser director siéndolo”.

b) Sentidos y tensiones en torno a la inclusión educativa

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

En primer lugar, podríamos decir que la inclusión aparece asociada a su contracara de la exclusión, o sea, lo que la inclusión viene a resolver es el problema de los excluidos del sistema educativo. Esta asociación está presente en un aspecto del discurso de los directivos que, desde un claro “deber ser”, integra lo normativo como parte de su argumentación. En tanto política de Estado, la inclusión educativa refleja un posicionamiento político y pedagógico que reconoce el carácter histórico doblemente excluyente de la escuela secundaria: del sistema educativo y de la sociedad (Bourdieu y Passeron, 1967).

Se observa que estas ideas han ido permeando los discursos de directivos y docentes que asumen la inclusión educativa como un derecho y como un mandato de justicia social. Sin embargo, también para estos actores, las indiscutidas premisas de “democratizar la escuela” o de “una escuela para todos y todas” se enfrentan en la vida cotidiana con una institución escolar históricamente excluyente, diseñada para preparar sólo a una parte de la población.

En segundo lugar y quizás de una manera menos explícita y más sutil la “inclusión” se asocia a la tradicional tendencia homogeneizadora de la escuela. Aquí la inclusión remite a formar parte de un “nosotros” constitutivo de una “identidad escolar” por contraposición a un “ellos”, los diferentes / los excluidos (Dussel, 2004). Para los docentes y directivos el discurso asentado en la

justicia social queda vinculado a garantizar el ingreso y la permanencia de los jóvenes en la escuela, pero se restringe el sentido de la inclusión a la idea de “estar en la escuela”. En esa formulación, la relación entre la masividad y “bajar la calidad” surge como una ecuación sin solución, que aún no llega a interpelar los contenidos escolares o las estrategias didácticas. En ese escenario, las cuestiones que atañen a problematizar la calidad de los aprendizajes y las trayectorias escolares quedan en un segundo plano.

Es bajo la imagen de un modelo de alumno y de un ideal sobre cómo se debe vivir que la inclusión y la exclusión social surgen como dos caras de una misma moneda de la práctica pedagógica (Popkewitz, 2006). Una directora de una escuela de un barrio popular de Temperley dice en una entrevista: “no puede haber una situación de aprendizaje cuando no hay confianza en la relación del alumno con el profesor y entonces eso ya es un problema de exclusión y no hay posibilidad de avanzar desde lo pedagógico”.

En tercer lugar, de los testimonios de los directores se observan tensiones que atraviesan el mandato político de la inclusión e interpelan la construcción identitaria y de pertenencia escolar. La violencia adentro de la escuela presenta un límite a los esfuerzos por “incluir”. La violencia es observada como un elemento que no corresponde a lo escolar, sin embargo, algunos directores logran visualizar que la misma no siempre irrumpe desde afuera, sino que muchas veces se origina en la propia escuela. Se reconoce que se ejerce una violencia simbólica en el sentido que lo plantea Bourdieu, provocando en los adolescentes una respuesta de violencia explícita que los coloca en el lugar de “los agresores o inadaptados”, lo cual refuerza la estigmatización social y dificulta la “inclusión”.

Esto se expresa en el testimonio de una directora cuando dice: “nosotros estamos sometidos a esa violencia, pero también podemos llegar a generarla en otro”. Frente a situaciones que se perciben como ajenas a “lo escolar”, los directivos expresan una

sensación de impotencia y el no contar con herramientas adecuadas para atender estas problemáticas. La violencia provoca inicialmente una perplejidad difícil de afrontar, tal como lo señala una directora de una escuela céntrica de Adrogué: “cuando alguien agrede, ahí hay otra cosa, ¿cómo hago para que se reinserte al grupo después que dañó a alguien? (...) situaciones como estas vivimos todos los días... ¿cómo seguimos después de una situación de daño?”.

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

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

En cuarto lugar, las características de muchos de los adolescentes y jóvenes que hoy concurren a las aulas -estudiantes trabajadores, jóvenes que son sostén de su hogar, adolescentes que son madres o padres, jóvenes embarazadas, etc.- también desafían la idea de inclusión de docentes y directivos en las escuelas, tensio-

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

Proyectos de inclusión que incluyen

Paralelamente a estas propuestas de flexibilización normativa, uno de los hallazgos de esta investigación se vincula con los denominados proyectos de inclusión, los cuales – enmarcados en las políticas educativas vigentes– contribuyen a la ruptura de algunas estructuras escolares clásicas, instaurando nuevas dinámicas y posicionamientos de los estudiantes. Se trata de propuestas que interpelan a los jóvenes en tanto productores de conocimiento a partir de temáticas de interés específico (como la dictadura, por ejemplo) y promueven su compromiso, con actividades por fuera del aula (como salidas recreativas y educativas) y resultan formativos en términos de participación ciudadana.

Al mismo tiempo, en los discursos son variadas las referencias a cómo estas experiencias contribuyen a la generación de un sentido de pertenencia con la propia escuela y la comunidad local. Varios docentes y directivos destacan estos proyectos por su importancia para incluir jóvenes que han fracasado en los espacios curriculares clásicos. Vale la pena resaltar que sorprendentemente estos proyectos corren paralelos al currículum oficial casi sin tocarse, casi como una educación paralela que da un margen de libertad y participación a los estudiantes. Además de quebrar la lógica pedagógica y didáctica tradicional, algunos de los proyec-

tos de inclusión promueven espacios de participación genuina (Elisalde, 2013) y estimulan la colegialidad docente en las instituciones y la transversalidad en los grupos de estudiantes.

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

“Poner el cuerpo” en la gestión y conducción escolar

En las entrevistas individuales a los directores quedó resaltada la motivación para generar proyectos y para “cambiar las cosas” como un rasgo nodal de la gestión escolar, algo también ponderado por los estudiantes al referirse a la capacidad de escucha y de resolución de problemas por parte de los directores frente a demandas concretas del alumnado. Los directores buscan conformar equipos de trabajo con aquellos docentes más comprometidos con la escuela, tratándose generalmente de aquellos con mayor concentración horaria y antigüedad en la misma.

Es precisamente en estas figuras que los directores encuentran apoyo para la formulación y desarrollo de los proyectos de inclusión. Se trata de experiencias de trabajo que provocan un efecto “contagio” que lleva a otros docentes a sumarse a las propuestas. En ese sentido, la gestión directiva resulta clave tanto

en las instancias de gestación como de desarrollo, crecimiento y continuidad de los proyectos. Por otra parte, son varios los docentes que testimoniaron el aliento por parte de los directores para expandir los proyectos más allá de la escuela y entramarlos con las comunidades locales.

En el caso de los docentes, resulta ponderada la disposición de los directores a la gestación y acompañamiento de proyectos que, muchas veces con soporte en las políticas nacionales y jurisdiccionales vigentes, adquieren una impronta particular en cada institución. El director resulta una figura clave como bisagra entre la institución y el resto del sistema educativo. En ese sentido, se trata de un portavoz de los lineamientos de la política educativa hacia el interior de la institución, y a la vez, debe saber valerse de los recursos del sistema para poder responder a las necesidades y demandas de su población escolar.

También es el director quien finalmente cataliza las relaciones entre la institución y las familias, las cuales se hallan permeadas muchas veces por conflictos y demandas diversas. La cercanía con la comunidad y, en ocasiones, la pertenencia del director a la misma, opera en ocasiones como un plus para las posibilidades de detección de problemáticas y de promoción de una comunicación más fluida. “Poner el cuerpo” es una frase usual en los testimonios de docentes y directivos con respecto al rol de conducción de una institución escolar y sintetiza la intensidad y la complejidad del rol.

En varios testimonios de estudiantes y docentes aparece valorada la presencia cotidiana del director en la escuela como un pilar fundamental de la gestión. Son varias las referencias a la importancia de la recepción de los alumnos por parte del directivo en el horario de ingreso a clases. La gestión pedagógica es el terreno en el que los directivos menos estrategias llegan a desplegar, delegando estas funciones en los equipos departamentales que se abocan a la coordinación e implementación de acuerdos curriculares básicos. La falta de tiempos de encuentro

entre docentes para el desarrollo de un trabajo colegiado más intenso aparece como una limitación estructural a la posibilidad de implementación de cambios profundos. El ausentismo y la rotación docente también emergen como limitaciones estructurales para la gestión pedagógica.

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

Referencias

- Anderson, G. (2007). *El docente-investigador: investigación-acción como una forma válida de conocimientos*. En Sverdlick, I. (comp.) *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y acción*. Buenos Aires: novedades educativas.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1967). *La reproducción*, barcelona: laia.
- Cantero, G. y Celman, S. (2001). *Gestión escolar en condiciones adversas*. Buenos Aires: Ed. Santillana.
- Connelly, F. y Clandinin, D. (2000). *Narrative inquiry. Experiencie and story in qualitative research*. San francisco: Jossey-Bass.
- Delory Momberguer, C. (2009). *Biografía y educación. Figuras del individuo proyecto*. Buenos Aires: FFyL-UBA y CLASCO.
- Dussel, I. (2004). Inclusión y exclusión en la escuela moderna argentina: una perspectiva postestructuralista. *En cuadernos de pesquisa*, vol. 34, n° 122.
- Elisalde, R. (2013). *Bachilleratos populares y autogestión educativa. Perspectivas y desafíos para la construcción de un movimiento pedagógico en la educación de jóvenes y adultos*. En Elisalde, R. y otros, *movimientos sociales, educación popular y trabajo autogestionado en el cono sur*. Buenos Aires: Ed. Buenos libros.

- Furlán, A., Landesmann, M. y Pasillas, M. (2002). *La gestión pedagógica. Polémica y casos*. En Ezpeleta, J. y Furlán, A. (comps). *La gestión pedagógica de la escuela*. Santiago de Chile: unesco/ orealc.
- Marturet, m; bavaresco, P; Torchio, R; Íbalo, C. y Calarco J. (2010). *Entre directores de escuelas primarias. El trabajo del director y el proyecto de la escuela*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Mcewan, h. Y egan, k. (comps.) (1998). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Mouffe, ch. (2005). *Política y pasiones: la apuesta de la democracia*. En Arfuch, l. (comp.) *Pensar este tiempo*. Buenos Aires: Ed. Paidós.
- Popkewitz, t. (2006). La escolaridad y la exclusión social. *Anales de la educación común*. Año 2, n° 4. Provincia de Buenos Aires: Dirección general de cultura y educación.
- Rivas Flores, I. (2007). *Vida, experiencia y educación. La biografía como estrategia de conocimiento*. En Sverdlick, I. (comp.). *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y de acción*. Buenos Aires: Noveduc.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Sverdlick, I. (2006). Apuntes para debatir sobre la gestión escolar en clave política. Una mirada por la situación en Argentina, en *revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 4(4e), pp. 65-84.
- Sverdlick, I. y Austral, R. (2013). Derecho a la educación y situación educativa de la población en Argentina. Una mirada panorámica en base a los censos 2001 y 2010, *Revista latinoamericana de educación comparada* (relec). N° 4.

Obstáculos y particularidades en la educación intercultural para estudiantes indígenas en Monterrey

Jorge Eduardo Villagómez Aréchiga

Centro de Estudios Interculturales del Noreste,

Universidad Regiomontana

Introducción

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

Existen, además, datos del INEGI que indican que en el año 2010 habían cerca de 40,528 personas mayores de tres años que hablaban alguna lengua indígena, casi un 1% de la población total de Nuevo León. Entre las razones que explican este crecimiento están la gran variedad de oferta educativa existente en el Estado, pues uno de los grandes motivos de desplazamiento por parte de miembros de comunidades indígenas es precisamente obtener una educación profesional que no encontrarían en su lugar de origen. Se ha reportado desde el INEGI que el perfil del migrante indígena en Nuevo León es mayoritariamente joven. De hecho, Nuevo León cuenta con el porcentaje más alto de hablantes de lengua indígena que además sabe leer y escribir en español.

Este crecimiento plantea retos que implican no sólo la “visibilización” de un porcentaje creciente de la sociedad neoleonesa, batalla que desde hace algún tiempo libran los propios miembros de comunidades indígenas en el Estado junto con organizaciones no gubernamentales dedicadas a los derechos humanos, sino la de comprender las motivaciones y la configuración social de los indígenas que recalán en Monterrey y los retos que enfrentan al formar parte de un grupo sumamente vulnerable bajo un contexto social como el regiomontano.

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

El significado de “Identidad”

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

El tema de la identidad es complicado porque se puede abordar utilizando diversos enfoques teóricos. En el ámbito psicológico, por ejemplo, Freud lo llama “la primera expresión de un lazo emocional con otra persona” (Freud, 1921). Sin embargo, estaríamos incurriendo en una equivocación si tomamos ésta definición como una muestra homogénea de la utilización del término desde la psicología. Laplanche y Pontalis (1985) no ven a la identidad necesariamente como un vínculo afectivo que re-

laciona emocionalmente a aquellos que tienen algo en común, sino como un complejo sistema de desencuentros personales que suceden dentro del mismo individuo:

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

Esta disparidad de criterios provenientes de un mismo campo nos ayuda a ilustrar la complejidad del término: mientras que para Freud la identidad representa un lazo emocional que une a una persona con sus semejantes, Laplanche y Pontalis lo consideran una cuestión intrínsecamente personal, variable y conflictiva.

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

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

Tenemos entonces que la identidad no es sólo un tótem de referencia personal, sino un proceso en interminable construcción y cambio. Dicho proceso se manifiesta, quizá con más fuerza que

en otros aspectos, en el lenguaje. Es decir, se es lo que se piensa y lo que se dice. Si tomamos en cuenta los trabajos de Berger y Luckman en *Construcción Social de la Identidad* (1966), especialmente en el apartado de socialización primaria, encontramos que los primeros años de interacción son vitales para el sujeto y que lo que venga en consecuencia (las interacciones secundarias), no serán otra cosa que identidades apiladas sobre la primer gran identidad.

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

Cultura y asimilación

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

Nos adentramos entonces en dos conceptos clave para el desarrollo del presente apartado: la cultura y la asimilación. Como sucede con la identidad, la cultura puede prestarse a un gran número de interpretaciones según el enfoque con el que nos aproximemos o el autor al que recurramos. Para los usos del presente trabajo, nos vale la definición que hace Clifford Geertz en *La Interpretación de las Culturas*, en donde afirma que la cultura “es un sistema de concepciones expresadas en formas simbólicas por medio de las cuales la gente se comunica, perpetúa y desarrolla su conocimiento sobre las actitudes hacia la vida” (1973, p. 22)

Es decir, que la cultura puede anidar en cualquier expresión

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

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

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

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

Es ahí donde entra a escena el término de asimilación. Según Abercrombie (1992): “El término de asimilación se considera como un proceso unidimensional, unívoco, en el que los individuos renunciaban a su propia cultura de origen por adquirir la cultura de la sociedad de acogida y aplicarla en sus usos y costumbres diarios” (1992, p. 28). Esto se puede relacionar inequívocamente con la realidad que viven los grupos indígenas en Nuevo León. Destinados a convivir con una sociedad que tiende

a invisibilizarlos, el proceso de asimilación es bastante común entre personas de comunidades indígenas que no tienen más remedio que intentar abandonar sus prácticas y costumbres para “encajar” dentro de su nuevo contexto social. Esto es importante, puesto que, si recordamos el apartado anterior, la identidad representa un punto de referencia en constante evolución que, sin embargo, casi nunca está al servicio de las minorías.

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

La dualidad de la interculturalidad

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

Alicia Castellanos ofrece un recorrido muy detallado por las múltiples definiciones del concepto indígena en *Indígenas en la Antropología Mexicana: Conceptos y Representaciones*. Para el presente artículo, nos debe interesar sobre todo la dualidad actual del término: por un lado, lo indígena (entendiendo por esto sus manifestaciones culturales típicas) es visto como un producto de representación de México ante el mundo, como un homogeneizador de nacionalismo y un capitalizador de cohesión social ante el cual los mexicanos podemos remitirnos. Por el otro, el indígena (el portador de la propia cultura que se glorifica) es

ignorado y marginalizado sistemáticamente, relegándolo a productor de materias primas o servidumbre en casas particulares. La dialéctica de la subordinación está casi siempre presente al hablarse de la relación entre grupos indígenas y mestizos.

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

La segunda, una aproximación crítica que argumenta que los gobiernos de países multiculturales (especialmente de Latinoamérica) han utilizado a la interculturalidad como una estrategia de imagen democratizadora, aunque dichos matices disten de ser ciertos en la realidad. Considera, además, que la interculturalidad emanada del poder o de las políticas neoliberales supone un contrasentido, puesto que debe surgir de las propias minorías o de grupos no gubernamentales. Resulta necesario reconceptualizar una palabra tan importante, puesto que en palabras del propio Sortorello “la interculturalidad no es un concepto ni homogéneo ni unidireccional, sino que es en sí misma una idea debatida, en constante negociación y definición”.

Conclusiones

Es importante mencionar que el presente trabajo es un desprendimiento del estudio Estudiantes indígenas de Educación Media Superior y Superior en Nuevo León: panorama de inserción educativa y construcción de identidad colectiva e individual, un

proyecto en conjunto por parte del Centro de Estudios Interculturales del Noreste que tiene a la Universidad Regiomontana como sede. Este estudio, financiado por CONACYT, tiene como objetivo central analizar los agentes socializantes que influyen en la construcción identitaria del estudiante indígena de educación Media Superior y Superior en Monterrey, así como su proceso de adaptación a la sociedad regiomontana.

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

Referencias

Abercrombie, David (1992). *Individuos Soberanos del Capitalismo*. Londres: Allen & Unwin

Berger, P. y Luckmann, T. (1993). *La Construcción Social de la Realidad*. Buenos Aires, Amorrortu.

Castellanos, A. (2013). *Indígenas en la antropología mexicana: Conceptos y representaciones*. Insurgente.

INEGI. *Censo de Población y Vivienda 2010*. Tabulados básicos.

Freud, Sigmund. (1919e). *Un enfant est battu*, OCF. P XV, Paris, PUF, 1996, 114-146.

Geertz, Clifford. (1987). *La Interpretación de las culturas*, Barcelona, Gedisa.

Laplanche, J. y Pontalis, J.-B. (1985). *Vocabulario del Psicoanálisis*, París, PUF.

Sortorello, Stefano. (2007.). *Una perspectiva crítica sobre interculturalidad y educación intercultural bilingüe: El caso de la Unión de Maestros de la Nueva Educación para México (UNEM) y educadores independientes en Chiapas*. Recuperado de <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol3-num2/art5.pdf>

Taylor, C. (1993): *El multiculturalismo y la política del reconocimiento*. México, FCE.

Guardiola, M. (1998). *Procesos de integración y regulación política de la diversidad*. Recuperado de :[:///C:/Users/Jorge/Downloads/ALT_13_05.pdf](http://C:/Users/Jorge/Downloads/ALT_13_05.pdf)

Inclusión social del adulto mayor a partir de la alfabetización digital

Karla Parra Encinas, Rebeca Delgado Cid

y Julio Villalobos Serna

Universidad Autónoma de Baja California

Introducción

El trabajo busca abordar la exclusión social del adulto mayor, apostándole a “La alfabetización digital” como una herramienta exitosa para abatirla. El alto índice de personas mayores existentes en la sociedad y el avance acelerado de las nuevas tecnologías han provocado su exclusión dentro de esta misma. Se considera pertinente incluir a las personas mayores en estas nuevas tecnologías para provocar su inclusión social. Por lo tanto, es importante evaluar a través de un instrumento si esta nueva estrategia de alfabetización digital está funcionando correctamente.

El instrumento en escala tipo Likert utilizado para esta investigación fue elaborado originalmente por Aída Cerda Candia (2005) pero requirió de ciertas modificaciones. La finalidad del presente trabajo de investigación no consistió en reafirmar que los adultos mayores necesitan esa reincorporación a la sociedad, se busca analizar si la alfabetización digital está funcionando como un medio de inclusión social. Se encuentra como limitante el desconocimiento de las cualidades de los sujetos o sus opiniones de manera personal acerca del curso.

El problema de la investigación concretamente se centró en la pregunta: ¿Qué relación existe entre la alfabetización digital y la inclusión social del adulto mayor?, cuestión que se responde con los resultados del mismo. El objetivo general consistió en “Distinguir si la alfabetización digital ayuda al adulto mayor a integrarse socialmente”.

Tecnología y la alfabetización digital

La revolución tecnológica ha sido un “proceso que ha irrumpido de forma acelerada y, por consiguiente, desordenada, desencadenando efectos inmediatos donde se implanta” (Miranda, 2007, p.5). Este cambio tecnológico se está produciendo en paralelo a otro fenómeno, también revolucionario, aunque mucho más prolongado y silencioso: la revolución demográfica. La proporción de personas con más de 65 años está creciendo con mayor rapidez que ningún otro grupo de edad (CONAPO, 2010). Sin embargo, es oportuno preguntarse si ambas revoluciones confluyen, es decir, preguntarnos ¿los adultos mayores están siendo parte de esta revolución tecnológica?, ¿se están o no alfabetizando digitalmente?, ¿se sienten o no, miembros de la sociedad?

Durante la Declaración de Principios de la Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información (CMSI, 2004), celebrada en Ginebra Suiza en el año 2003, los representantes de ciento veinte países, incluyendo a México, declararon y firmaron compromisos comunes de construir una sociedad de la información centrada en la persona, integradora y orientada al desarrollo de las comunidades y los pueblos hacia la mejora de su calidad de vida. Asumieron convertir la brecha digital en una oportunidad digital para todos, especialmente para aquellos que corren peligro de quedar rezagados y marginados como lo es la población de los adultos mayores.

En este sentido, surge la necesidad de una población digital-

mente alfabetizada. La alfabetización digital, que parece un término nuevo, no lo es, “el concepto Alfabetización Digital se comenzó a utilizar en los años 90 para designar al conjunto de destrezas, conocimientos y actitudes que necesita una persona para poder desenvolverse funcionalmente dentro de la sociedad” (Martí, D’Agostino, Veiga & Sanz, 2008, p.12). Coincidiendo con esto, Ba, Tally y Tiskalas (2002, p.3) la definen como el “conjunto de hábitos a través de los cuales se interactúa con las tecnologías de la información y la comunicación para aprender, trabajar, socializar, divertirse, etc.”. Se trata entonces, de la capacidad de profundizar posibilidades expresivas y comunicativas, fortalecer la autonomía personal y la responsabilidad individual, ante la presencia inminente de las tecnologías de la información y la comunicación.

Frente a lo anterior, la sensibilización y alfabetización en el ámbito de las TIC son un sustento fundamental hacia la inclusión social. En México, la inclusión social es un concepto relativamente joven, distintos autores e instituciones coinciden en el proceso de aseguramiento de propiciar, a los seres humanos en riesgo de pobreza y exclusión social, las oportunidades y recursos necesarios para que participen en la vida económica, social y cultural, disfrutando un nivel de vida digno. La Unión Europea (UE) desde 1989, acuña el término que sería la antítesis a lo expuesto: “la exclusión social” y la reconoce como “un círculo vicioso con tres componentes: el desempleo, la pobreza y el aislamiento social” (UNDP, 2006).

Tenemos entonces, que “los países desarrollados ven y consideran la educación e inclusión social de los adultos mayores como parte esencial y primordial del sistema educativo” (Ramos, Ramos, y Sánchez, 2013, p.3), sin embargo, los países en vías de desarrollo aún no le dan el sentido de importancia debido. Desafortunadamente como señala Gazzotti (2002, p.4) “en Latinoamérica la mirada hacia los ancianos es marginal, para muchos se convierte en un obstáculo viviente, no tiene un espacio propio donde desarrollar esta etapa de vida”. A diferencia de las

antiguas comunidades donde el anciano consistía en la personificación de la sabiduría; hoy en día se enfrentan a una sociedad excluyente, moderna y que, además, aprende y se comunica muy distinto a como ellos lo saben hacer.

En la actualidad son 10.8 millones de adultos mayores (60 años o más), los que habitan México. Ellos representan apenas el 9.66 por ciento del total de la población (INEGI, 2010). Este porcentaje será probablemente triplicado en los próximos 40 años (CONAPO, 2010) ya que, así como el resto de los países latinoamericanos, México atraviesa por una inédita situación; por primera vez en la historia, la vejez es tema de debate y atención de los gobiernos, sistemas educativos y sociedad en general. Y es que el tema del envejecimiento de la población no es más que producto de la reducción de la tasa de natalidad y de mortalidad, así como del aumento de la esperanza de vida del mexicano. “El envejecimiento de la población, es uno de los mayores triunfos de la humanidad y también uno de los mayores desafíos de todos los países” (Sánchez, 2007, p.183).

Ante este escenario, la Universidad Autónoma de Baja California, reconocida como una institución sólida que goza de prestigio y reconocimiento tanto interna como externamente. En su Política Institucional número tres del Plan de Desarrollo Institucional 2011-2015, denominada “Ampliación de la presencia de la UABC en la comunidad” (UABC, 2011), en su iniciativa *Reforzamiento y articulación de la presencia de la universidad en la comunidad*, respalda los trabajos realizados en la Facultad de Ciencias Humanas desde su constitución como ente receptora y vinculada estrechamente con la comunidad.

En la Facultad de Ciencias Humanas, por medio del programa UDES (Unidad de desarrollo de proyectos educativos para la sociedad), se diseñó un Curso de Alfabetización digital para adultos mayores, y ha sido inscrito como curso optativo en el programa ESAM (Educación sustentable de adultos mayores) de la misma facultad. El curso de Alfabetización Digital para Adultos

Mayores de UDES tiene como finalidad alfabetizar digitalmente a los adultos mayores como un medio hacia su inclusión social. En él se abordan inicialmente conceptos básicos de computación, aspectos sobre el uso de la computadora, manipulación de herramientas de texto y la utilización de internet.

Ante el cuestionamiento obligado sobre cómo trabajar con los adultos mayores pedagógicamente hablando, habría de retomarse el trabajo de Harry Moody (citado por Ortes y March, 2007, p.259), quien percibió cuatro modelos filosóficos de la educación del adulto mayor; El primero que rechaza la educación del adulto mayor por ser “un despilfarro”; un segundo modelo encaminado a servicios sociales y justicia social; un tercero que distingue a la educación como la participación del adulto mayor, donde se aprovecha su experiencia; y finalmente un cuarto modelo de autorrealización, atendiendo la pirámide de Maslow, que supone una visión más amplia hacia la mejora en la calidad de vida. El último modelo deja entrever la necesidad de una “pedagogía específica”. Sin embargo, la discusión principal sigue girando en torno a demostrar el valor del adulto mayor y su derecho al aprendizaje.

La presente investigación no es de tipo experimental ni descriptiva, es de tipo exploratoria. Debido a que se efectúa sobre un tema desconocido o poco estudiado por lo que sus resultados constituyen una visión aproximada de dicho objeto, es decir un nivel superficial de conocimiento. La investigación es de carácter cuantitativa, debido a que se presenta en escala tipo Likert, se mide actitudes o predisposiciones individuales en contextos sociales particulares. La puntuación de cada unidad de análisis se obtiene mediante la sumatoria de las respuestas obtenidas en cada ítem. La serie de ítems reflejan una actitud positiva o negativa acerca de un estímulo o referente. Descripción del universo: Se delimito al estudio de 29 individuos inscritos al curso. 20 mujeres y 9 hombres, con una edad de mayor o igual a 56 años, donde el rango máximo de edad es 77 años. La muestra es conveniente al investigador.

En la recolección de datos se utilizó el siguiente instrumento: Encuesta en escala tipo Likert versión modificada de Cerda (2005), cuyo objetivo fue establecer la percepción que los adultos mayores tenían respecto a la alfabetización digital como medio de inclusión social. Constó de 35 afirmaciones que abordaron las dimensiones: social, emocional, de conocimiento y de aplicación.

Captura de la información: Para el análisis de los datos obtenidos del instrumento, se capturaron en el paquete estadístico SPSS 20, para así obtener los resultados correspondientes y sus respectivas tablas y gráficas. Confiabilidad y validez del instrumento: El instrumento utilizado en esta investigación conservo los 35 ítems generando una confiabilidad de 0.892 alpha de cronbach, resultando arriba del índice necesario (80%).

Se obtuvieron resultados confiables en la relación que hay entre la inclusión social y la alfabetización digital del adulto mayor, tomando en cuenta la importancia atribuida a las dimensiones que se establecieron en la investigación. Con el instrumento utilizado de Likert se confirmaron las cuatro dimensiones teóricas las cuales son social, emocional, conocimiento y de aplicación.

Se puede considerar que el adulto mayor forma parte de un mundo en donde las TIC se han convertido en una realidad imparable para el desarrollo de la sociedad. La UNESCO es contundente en su recomendación a los países en cuanto a “priorizar la alfabetización digital en todos los niveles de la sociedad. Es por eso que los países, conjuntamente con programas de gobiernos digitales, están llevando a cabo proyectos de alfabetización digital, dirigidos a los ciudadanos” (Martí & Cols., 2008, p.12).

Varios autores han investigado y publicado alrededor del mundo sobre los beneficios de la alfabetización digital del adulto mayor. Bolaños (citado por Parra y Heras, 2007, p.35) plantean dentro de los beneficios con mayor impacto, el aumento del autoestima y ejercicio cerebral, al ver cómo ha alcanzado sus objetivos personales en informática, se valora a sí mismo positivamente, ejercita la memoria y refuerza los conocimientos ad-

quiridos (aprender haciendo) los elementos multimediales del computador, “permitirán a cualquier edad traer al momento presente vivencias, recuerdos y conocimientos almacenados en la memoria”. Por su parte Pavón (2000, p.10) expone la importancia de la interacción entre mayores, refiriéndose a la lucha contra el aislamiento y la soledad, propiciando realización personal y participación social.

Los beneficios mencionados han sido comprobados con los resultados de la implementación del curso de UDES, después de alfabetizar digitalmente a ya casi cien adultos mayores de la localidad, el noventa y ocho por ciento de ellos ha manifestado sentir evolución en su autoestima, argumentan que ahora que les es posible comunicarse con sus amigos y familiares menores, se sienten actualizados y parte de la sociedad. El instrumento cuantitativo aplicado (escala likert de 38 ítems) ha demostrado confiabilidad de 0.924 alpha de cronbach y los hallazgos de los grupos focales (que atienden a la metodología cualitativa), han reforzado los resultados.

En definitiva, mantenerse ocupado incrementa la felicidad y la autorrealización, postula que “Estar ocupados ciento veinte minutos actualizándose y comunicándose, es mejor que dos horas p reocupados en casa”. Las actividades diseñadas atienden a potenciar su autoestima, ejercitar la mente y tener mayor participación, la integración y comunicación intergeneracional es otra realidad benéfica para ellos y los estudiantes, futuros licenciados en ciencias de la educación incrementan aprendizaje por medio de estas experiencias. En resumen, las TIC ofrecen diversos beneficios para vivir con calidad de vida acorde a las demandas de la sociedad del siglo XXI.

Se analizaron cuantitativamente los resultados de la implementación, lo que permitió la reestructuración del curso y conceptualización de lo que podría propiciar con mayor impacto la inclusión del adulto mayor. Se determinó importante, después de dos semestres de aplicación del curso, el acercamiento a te-

mas pertinentes para ellos como salud, nutrición, seguridad en el hogar y autocuidado; todo esto, por medio del uso y manejo de las TIC.

Referencias

- Ba, H., Tally, W., y Tsikalas, K. (2002). Investigating Children's emerging digital literacies. *Journal of Technology, Learning and Assessment*. Recuperado de: http://www.edtechpolicy.org/ArchivedWebsites/JCTE/v1n4_jtla1.pdf
- Consejo Nacional de Población (2010). *Dinámica Demográfica 1990-2010 y proyecciones de población 2010-2030*. Recuperado de: http://conapo.gob.mx/es/CONAPO/Proyecciones_Analisis
- Cumbre mundial sobre la sociedad de la información. (2003). Ginebra Suiza. ONU. Recuperado de: <http://www.itu.int/wsis/basic/about.html>
- Gazzotti, H. (2002). La marginalidad de la vejez. Una marginalidad urbana recorte de la contemporánea. *Gaceta Laboral*, septiembre-diciembre, 373-389. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/336/33608304.pdf>
- Martí, M., D'Agostino M., Veiga de Cabo, J., Sanz -Valero, J. (2008). Alfabetización Digital: un peldaño hacia la sociedad de la información. *Revista electrónica*. Recuperado de: <http://scielo.isciii.es/pdf/mesetra/v54n210/especial2.pdf>
- Miranda, R. (2007). Los Mayores en la Sociedad de la Información. BIBLIOTECA. Fundación ORANGE. España.
- Orte, C. y March, M. (2007). Envejecimiento, educación y calidad de vida: la construcción de una gerontología educativa. *Revista Española de Pedagogía*. *Uni versitat de les Illes Balears*. Año LXV, n° 237, mayo-agosto 2007, 257-274. Recuperado de: <http://revistadepedagogia.org/20071003329/vol.-lx-v-2007/n%C2%BA-237-mayo-agosto-educativa.html>
- Pavón, F. y Castellanos, A. (2000). *El aprendizaje de las Personas Mayores y Nuevas Tecnologías*. En Valenzuela, E. y Alcalá, E. (Eds.): *El Aprendizaje de las Personas Mayores ante los retos del nuevo milenio*. Dykin-

- son. Madrid. (197-236). Recuperado de: <http://tecnologiaedu.us.es/cuestionario/bibliovir/97.pdf>
- Parra, K. y Heras, R. (2014). *Alfabetización Digital del adulto mayor, un medio de inclusión social*. Saarbrücken, Alemania. Editorial Académica Española.
- Ramos, J., Ramos, S. y Sánchez, R. (2013). *Reflexión sobre la inclusión social del adulto mayor*. En: V Congreso Internacional de Educación, II Congreso Latinoamericano de Ciencias de la Educación y IV Coloquio “Prácticas docentes con apoyo de las TICC”. México. Recuperado de: <http://fch.mx1.uabc.mx/eventos/me5cie/cd/10136.PDF>
- Sánchez Lorena M. (2007) *Observar y escuchar: Mar del Plata analizada por jóvenes investigadores*. Serie Trames. Argentina.
- United Nations Development Programme (2006). *Poverty, Unemployment and Social Exclusion*, Zagreb. Recuperado de: <http://www.undp.hr/upload/file/104/52080/FILENAME/Poverty,%20Unemployment%20and%20Social%20Exclusion.pdf>
- Universidad Autónoma de Baja California. (2011). *Plan de Desarrollo Institucional 2011 -2015*. Recuperado de: [http://www.uabc.mx/planeacion/pdi/2011 -2015/](http://www.uabc.mx/planeacion/pdi/2011-2015/)
- Universidad Autónoma de Baja California. (2012). *Proyecto de modificación del programa de Licenciatura en Ciencias de la Educación*. Facultad de Ciencias Humanas de la UABC. Recuperado de [http://fch.mx1.uabc.mx/programas/educacion2012 -2.pdf](http://fch.mx1.uabc.mx/programas/educacion2012-2.pdf)
- Universidad Autónoma de Baja California. (2013). *Modelo Educativo. Cuadernos de Planeación y Desarrollo Institucional*. Mexicali, México. Recuperado de: <http://www.uabc.mx/planeacion/cuadernos/ModeloEducativodelaUABC2014.pdf>

Política de inclusión integradora para estudiantes de secundaria con discapacidades

María Elisa Rojas Murguía

Colegio Donato Bramante, Ciudad de México

Introducción

El presente trabajo, contiene las políticas de inclusión para alumnos con discapacidad que se inscriban en el nivel Secundaria del Colegio Donato Bramante, abarcando todos los procesos que de alguna manera incidan en su ingreso, permanencia y egreso, así como las relaciones contractuales que se desprenden de la prestación del servicio educativo que proporciona el Colegio, incluyendo desde luego las relaciones laborales con la plantilla de docentes y el compromiso formalizado de los padres de familia.

Por supuesto, el primer paso que hay que dar a fin de conseguir una educación inclusiva, es definir e implementar políticas que procuren asegurar a todos los educandos las mismas posibilidades de beneficiarse con una educación pertinente y de alta calidad, de modo que puedan desarrollar plenamente su potencial, con independencia de su sexo o de sus condiciones físicas, económicas o sociales. (SIRIED, UNESCO, 2013)

Los diversos autores demuestran la existencia de un creciente interés por el concepto de educación inclusiva. En la mayoría de los países, este enfoque se orienta a la inclusión de los niños

con discapacidades en las escuelas generales, pero, en un sentido más amplio, se la entiende como una reforma que “sostiene y acoge la diversidad de todos los educandos” (UNESCO, 2001), ya que no sólo habla de discapacidades como limitantes, se refiere a todos aquellos elementos físicos o contextuales que generan que no se tenga acceso a la educación, aún aquellos alumnos que no presentan discapacidad. Proceso que ahora se denomina “Barreras para el aprendizaje, con o sin discapacidad”.

Se ha propugnado en el último decenio a nivel mundial, por una Educación Inclusiva, no solamente integradora, que egrese personas capaces de desarrollar todas sus potencialidades en el mundo social y sobre todo laboral y aunque el espíritu de todas esas disposiciones tiene las mejores intenciones, considero que las políticas nacionales no sean implementadas de una manera eficaz, ni eficiente. No es garantía para los alumnos con discapacidad, que pertenecer al sistema educativo regular, les provea de las competencias y los conocimientos que requieren para insertarse con éxito en el mundo laboral tan complejo de hoy en día.

Las diversas teorías que se mencionan en la presente investigación, darán cuenta de que las personas con discapacidad deben tener un apoyo adicional, externo del aula regular, para estar en posibilidad de empatar sus conocimientos y competencias. Recibir educación es un derecho humano fundamental y la deficiencia en el acceso a ella a nivel mundial, es una realidad aplastante, sobre todo en los países pobres o en vías de desarrollo, específicamente para los grupos vulnerables y de entre todos ellos, las personas que más han sufrido la exclusión son las personas con discapacidad, ya sea ésta permanente o transitoria.

El mayor nivel de deserción y abandono se da precisamente en ese sector de la población y ante la convicción de que esto sucede por la sensación de frustración y fracaso que se genera al no alcanzar los estándares de rendimiento que obtienen sus compañeros, es lo que lo lleva a rendirse. Debido a la incertidumbre en la que, en materia del trato a las personas con discapacidad, han

dejado las leyes aplicables y la Reforma Educativa a las escuelas privadas mediante una legislación que homologa a las escuelas públicas, en cuanto a cumplimiento de responsabilidades, pero dejándolas fuera de los Programas de Apoyo, Capacitación y Financiamiento destinados a la mejora en el proceso de conversión a escuela inclusiva. las escuelas privadas han tenido que enfrentar sin apoyo el trabajo con personas con discapacidad, como sucede con el caso del colegio Donato Bramante.

Por ello, las políticas que se pretenden implementar en el nivel Secundaria del Colegio Donato Bramante, ante la confusión que generan las lagunas jurídicas que dejan la legislación aplicable, en incluso los convenios y tratados internacionales que marcan tendencia en el país, tratarán de subsanar las omisiones y cumplir con el objetivo final y más valioso, respetar los derechos humanos fundamentales de las personas con discapacidad a quienes se les brinde servicio educativo de la institución derribando las barreras ideológicas que impiden la aceptación e inclusión de las personas con discapacidad.

Es importante mencionar que el éxito de la aplicación de las políticas diseñadas en este documento, dependerá en enorme medida del cumplimiento que los padres de familia realicen de las obligaciones que se formalizarán mediante un instrumento diseñado ex profeso y que representa el mayor cambio en la dinámica del Colegio, ya que tradicionalmente se ha distinguido por dar un trato digno y equitativo a los alumnos con discapacidad.

La Dirección Técnica del nivel Secundaria del Colegio Donato Bramante, ha diseñado un Manual de Organización en el que se contienen todos los formatos que deberán requisitarse durante la inscripción y permanencia de un alumno con discapacidad. Asimismo, contiene a detalle los procesos que habrán de regir el actuar de toda la comunidad escolar, en referencia exacta a los alumnos con discapacidad. Desde luego esto implica la profesionalización y capacitación continua del personal docente y direc-

tivo y que esta capacitación vaya expresamente dirigida al trato a personas con discapacidad.

Estas políticas tienen como objetivo general, el implementar las directrices de inclusión para alumnos con discapacidad, que habrán de regir el actuar de directivos, docentes, administrativos, alumnos y padres de familia miembros de la comunidad Donato Bramante, en aras de obtener una inclusión real y benéfica para los alumnos que presenten algún tipo de discapacidad, adecuando desde luego los contextos en los que se desarrollen los alumnos y la reglamentación interna

En México, los antecedentes de Educación Especial se remontan a 1861, cuando el gobierno de Benito Juárez, en la Ley de Abril de 1861, menciona por primera vez, la necesidad de establecer una Escuela para Sordomudos, sin conseguirlo, hasta que por decreto de 28 de Noviembre de 1867, regulada en la Ley Orgánica de Educación 1867, se crea la Escuela Normal para Sordos, generando así un proceso muy congruente, ya que se atendía primero la necesidad de preparar a los docentes que se iban a encargar de instruir a los sordomudos y después, éstos serían inscritos en los planteles que para el efecto se designaran.

Es hasta 1890 en que se conceptualiza la Escuela Especial, designándola como “los establecimientos dedicados a la educación de los alumnos ciegos, sordomudos, idiotas, así como a las penitenciarias y las correccionales o aquellas que enseñaban una determinada profesión u oficio” (Dirección de Educación Especial, SEP, México, 2010). El 11 de diciembre de 1970, se creó la Dirección General de Educación Especial, dependiente de la Subsecretaría de Educación Básica de la Secretaría de Educación Pública, con el objeto de atender todos los aspectos de la educación especial, así como la formación de maestros especialistas en ella, pues la Escuela Normal de Especialización queda bajo su estructura, situación que cambia en 1978, fecha en que pasa a formar parte de la Dirección General de Educación Normal.

Hasta este punto, el tibio intento de apoyar a la educación

especial, se refería casi de manera exclusiva a los discapacitados físicos, nada o muy poco, se decía aún de las discapacidades intelectuales. Durante muchos años, la Educación Especial estuvo a cargo de autoridades especiales, en centros especiales, con profesores especializados, que eran egresados con todas las herramientas necesarias para atender a personas discapacitadas y además, para atender precisamente una clase de discapacidad, ya que se diferenciaban por especialidad.

En el sexenio de 1982 a 1988, se fortaleció en México el apoyo a la educación de niños y jóvenes con requerimientos de educación especial que estaban siendo atendidos en las instituciones especializadas de la Secretaría y crear condiciones necesarias y tendientes a la integración a la educación regular, de personas con limitaciones físicas y mentales. Vemos que, por primera vez, se habla en el país, de integrar a las personas con discapacidad a la educación regular.

A pesar de las propuestas internacionales, no se implementaban en México todas las medidas tendientes a dar acceso a la población con discapacidad, a la educación que por derecho propio les correspondía, es entonces cuando al realizar una proyección financiera, se determinó que dar apertura a todas las personas potencialmente merecedoras de tal derecho, con el nivel y calidad con que se otorgaba, que no eran menores, significaría quebrantar cualquier presupuesto, por lo que la opción más viable, era incorporar a la educación básica regular, a las personas con discapacidad, con ello se incrementaría enormemente el porcentaje de personas atendidas y el gasto no sería significativo, ya que se contaba con la infraestructura, únicamente se tendrían que reasignar recursos y en teoría, el personal.

En la década de los 90's, se empieza a transformar el concepto de educación especial, ahora, por primera vez, se establece que los apoyos educativos especiales serán una medida complementaria o adicional y no alternativa como había sido desde sus más remotos antecedentes. Este es el principio de la actual inclusión,

los alumnos con discapacidad ya no tendrán apoyos adicionales, alternos y personalizados, se integrarán a un aula y aun cuando el docente, que, dicho sea de paso, no es un especialista en el trato de discapacidades, ponga todo su empeño, no podrá tampoco descuidar a los alumnos regulares, ni modificar el currículo de manera total y permanente.

La hipótesis que defiende este trabajo, es que, si se integra al alumno al aula regular, se deberá también brindar un apoyo especializado, alternativo, a contra turno, que lo empate con sus compañeros, en la obtención de los conocimientos, sin que ello signifique que el Colegio, los docentes y directivos y en general toda la comunidad escolar, no adecuarán su dinámica en aras de apoyar al alumnado con discapacidad.

Primera. Como se puede apreciar de los resultados del cuestionario aplicado a los alumnos con discapacidad que actualmente se encuentran matriculados en el nivel secundaria del Colegio Donato Bramante, la sensación de inclusión que experimentan, no es satisfactoria.

Segunda. Lo mismo se puede decir del trato que reciben de los docentes, ya que, si bien es un trato diferenciado, éste lejos de hacerlos sentir incluidos, marca más su discapacidad, ya que sienten que son favorecidos académicamente en atención a su discapacidad y sobre todo por la respuesta a cuestionamiento expreso en el que afirman que el 50% de las veces, sus calificaciones no corresponden a sus conocimientos.

Conseguimos entonces, reafirmar la sensación de discapacidad que tiene el alumno al hacer patentes sus diferencias, esta situación se presenta, sobre todo, en las discapacidades motrices, ya que la asignatura de educación física, es obligatoria y el sólo hecho de buscar alternativas pedagógicas que suplan una actividad física para evaluarlos, ya significa una distinción que por sí sola podría considerarse una manera de confirmar su discapacidad.

Lo que se pretende alcanzar con las políticas que este trabajo

propone, es otorgar a los alumnos con discapacidad, una intervención pedagógica pertinente, que los lleve a experimentar una real sensación de inclusión, un sentido de pertenencia al Colegio, al mismo tiempo que genere y fomente en los otros alumnos, valores de solidaridad, empatía, consideración y respeto a los demás,

Esto desde luego requerirá el esfuerzo de toda la comunidad escolar, principalmente directivos y docentes quienes deberán encontrarse permanentemente actualizados en el uso de herramientas, apoyos y técnicas necesarios para brindar a los alumnos con discapacidad que se encuentren inscritos en el Colegio, una educación de calidad, sin el menoscabo que de ésta pueda representar la discapacidad que padecen.

Factor importantísimo del éxito en la implementación de las políticas, lo constituye la participación activa de los padres de familia, ya que actualmente, lejos de constituir un apoyo, han significado obstáculos y trabas para la inclusión correcta de los alumnos con discapacidad al sistema educativo que opera en el Colegio, sus expectativas son altas y muy corto el nivel de compromiso, con las políticas y los compromisos que habrán de suscribirse, se espera el mejor resultado, ya que los apoyos que se solicita se brinden a los alumnos, zanjarán la brecha entre ellos y los demás compañeros.

Tercera. De las teorías y antecedentes históricos analizados, se puede determinar con toda certeza, que la inclusión es benéfica para los alumnos con discapacidad porque se les presentan retos mayores al encontrarse en un ambiente en el que se pueden encontrar en desventaja, lo que con una buena orientación se traduce en un mayor esfuerzo, siempre y cuando existe un apoyo paralelo a contra turno que supla las dificultades que el alumno con discapacidad pueda presentar para adquirir y poner en práctica los conocimientos.

Así lo comprueban las teorías de Vygotsky que propugnaban por una socialización del aprendizaje y que, al analizar sus zonas

de desarrollo próximo, podemos apreciar que la diferencia entre lo que aprende el educando por sí solo y lo que aprende asistido por un orientador o tutor, es cada vez mayor, entre más se fomenta la interacción, ya sea que el tutor sea un profesional o que el educando esté aprendiendo de sus pares. En el esquema que proponemos, se presentarían los dos aspectos, tendría apoyo de pares en el aula regular y una asesoría y apoyo tutorial externo en contra turno. (Lira Bernard, Caracas, Venezuela 1997)

Por otro lado, es benéfico también para el alumno regular, el tener compañeros que presenten algún tipo de discapacidad, ya que se fomentan en ellos valores tales como la empatía, la tolerancia, la solidaridad. Sin embargo y toda vez que el Gobierno Federal, por conducto de la Secretaría de Educación Pública, no ha cumplido con la obligación de establecer el límite de personas con discapacidad y tipos de ésta que resulte conveniente tener en aula, teniendo como referente el parámetro mencionado por la propia Secretaría en el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa que habla de un 2% de personas con discapacidad en el aula, como conveniente, pero considerando que la matrícula autorizada por la propia Secretaría es de 60 alumnos, por lo que el 2% sería un número muy reducido, se ha establecido un parámetro de 5% de la matrícula autorizada como máximo a recibir como alumno en el Colegio.

Cuarta. La plantilla de docentes que actualmente labora en el Colegio y el profesiograma que ha autorizado la Secretaría de Educación Pública, no contempla maestros especializados en atender a alumnos con discapacidad. Los cursos de actualización y nivelación que proporciona la Secretaría, no contienen temas que vayan encaminados a proporcionar herramientas a los docentes normalistas y mucho menos a los profesionales de otras carreras que imparten alguna asignatura, para atender con pertinencia y de manera positiva y constructiva, a los alumnos con discapacidad, por ello, se establece la política de que todos los

cursos que se brinden a los docentes, directivos y personal administrativo del Colegio, sean referidos a la inclusión educativa y al trato de personas con discapacidad. Mismo aspecto que se cuidará en las reuniones de padres de familia en las que opere el Consejo de Participación Social, los temas a tratar serán dirigidos a sensibilizar a la comunidad escolar en el trato y aceptación de los alumnos con discapacidad.

La Secretaría de Educación Pública, ha establecido estándares y desde luego, ninguno de ellos es satisfecho a plenitud por los docentes en plantilla, ya que los mismos son egresados con otra especialidad. Por otra parte, de acuerdo con la Guía de Perfiles Académicos para Personal Docente del Servicio de Educación Básica, el perfil de los docentes en Educación Especial, tampoco sería pertinente para impartir asignaturas a alumnos regulares.

Quinta. Toda vez que la publicitada Reforma Educativa, ha establecido que no debe haber discriminación en la recepción de un alumno, los padres de familia generan expectativas muy grandes con respecto al nivel de conocimientos con los que va a contar al egresar.

Asimismo, consideran que por tratarse de una escuela privada, ya no tienen la obligación de dotar a sus hijos con discapacidad de mayores herramientas, confunden el servicio educativo que se contrata, con un servicio integral de cuidados y terapias, por lo que se ha establecido un compromiso de corresponsabilidad, que deberá ser suscrito por los padres de familia y el Colegio, en el que aquellos se comprometan a brindar a su hijo los apoyos externos, alternos y a contra turno que requieran para que la distancia entre su nivel de conocimientos y el de sus compañeros, se empate en la mayor medida posible.

Existirá desde luego por parte del Colegio, la obligación de hacer un seguimiento puntual y constante de los avances del alumno con discapacidad, sirviendo de enlace entre los docentes y los profesionales que de manera externa atiendan al alumno.

Sexta. En cumplimiento a lo dispuesto por el artículo 22 de

la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad que a la letra dice: “Ninguna persona con discapacidad, independientemente de cuál sea su lugar de residencia o su modalidad de convivencia, será objeto de injerencias arbitrarias o ilegales en su vida privada, familia, hogar, correspondencia o cualquier otro tipo de comunicación, o de agresiones ilícitas contra su honor y su reputación. Las personas con discapacidad tendrán derecho a ser protegidas por la ley frente a dichas injerencias o agresiones.

Los Estados Partes protegerán la privacidad de la información personal y relativa a la salud y a la rehabilitación de las personas con discapacidad en igualdad de condiciones con las demás”. el Colegio solicitará autorización por escrito de los padres de familia, anticipadamente a aplicar cuestionamiento alguno y asimismo, se compromete a resguardar con total privacidad, los datos que de la condición de discapacidad de su hijo, le proporcionen los padres de familia y a utilizarlos únicamente en acciones tendientes a procurar el beneficio del alumno.

Con la misma finalidad, se ha sensibilizado a los profesores y personal administrativo que por razón de su función tenga acceso a información relacionada con el estado de discapacidad del alumno, para que conserve la privacidad y confidencialidad con la que se le ha proporcionado dicha información.

Referencias

- UNESCO (2013). *Sistema Regional de Información Educativa de los Estudiantes con Discapacidad*. SIRIED, Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. Santiago de Chile: Chile.
- SEP, Dirección de Educación Especial (2010). *Memorias y actualidad en la educación especial de México. Una visión histórica de sus modelos de atención*. México
- Lira Bernard, María de L. (1997). *La Integración en Educación Especial desde la Perspectiva de la Teoría de Vygotsky*, Caracas, Venezuela.

Creación de identidades mediante la educación patrimonial

Angélica de la Vega Estrada y Ana Leticia Tamayo Salcedo

Universidad Autónoma del Estado de México

Introducción

La educación patrimonial se establece como una metodología capaz de generar procesos de pertenencia y la creación de identidades culturales definidas: Dicha modalidad, se centra principalmente en la didáctica del patrimonio y lleva desarrollándose más de 30 años en Europa, en donde iniciativa privada y sector gubernamental han empatado intereses y unido fuerzas a fin de establecer programas de educación patrimonial claros y atractivos, con miras a detonar en los discentes procesos de valoración simbólica que devengan en la preservación de su patrimonio cultural. De suma importancia es el establecer el concepto de patrimonio cultural a partir de su significación en los colectivos, dicha aproximación establecerá cualquier acción en su salvaguarda y rescate y generará anclajes identitarios sólidos capaces de resistir los embates de la globalización.

La cultura global impuesta por el modelo de desarrollo vigente, ha provocado la alienación, hibridación y en algunos casos la escisión de identidades culturales, principalmente en culturas tradicionales, como lo son las latinoamericanas, es por ello,

la inquietud de observar las acciones precisas que han realizado países con una amplia riqueza patrimonial y con una clara perspectiva de conservación como lo es, España, cuna de la educación patrimonial.

Es de forma como se estructura este documento, adentrándose en la conceptualización del patrimonio, estableciendo sus diferentes valoraciones, abordando las propuestas didácticas en los Modelos de Educación Patrimonial y por último la revisión de los procesos de formación identitaria que han sido detonados a partir de las manifestaciones culturales y que se consideran serán capaces de intervenir, aportar y apoyar en el contexto próximo en el que se desarrollan.

En la actualidad vivimos en una época de presiones, tensiones y fracturas, consecuencias del movimiento de globalización, que estructura, no sólo la parte económica y financiera del contexto mundial, sino, los referentes políticos, sociales y culturales. Es así, como se observan una multitud de hechos y tendencias que revelan una verdad emergente que nos coloca ante nuevos escenarios en donde se “aceleran los ritmos de las transformaciones sociales, se acentúan los desencuentros entre lo que es contemporáneo y lo que no lo es, a la vez que aumentan los desacuerdos entre las más diversas esferas de la vida cultural, al igual que las condiciones económicas y sociales” (Ianni; 2001, p.12). Una de las consecuencias más contundentes que el proceso de globalización manifiesta en el ámbito de lo sociocultural, es el efecto que produce dentro de las culturas locales, donde lo propio se desecha a fin de promover patrones culturales globales. Dichos patrones; utópicamente, facilitan la pertenencia a lo global pero su adopción y adscripción a la realidad del entorno inmediato promueve la reconformación o pérdida del tejido social y de los valores culturales arraigados fuertemente en culturas tradicionales como las latinoamericanas.

Si bien se comprende y se acepta que la realidad mundial se gesta a partir de un nuevo esquema global, agresivo y cada vez

más expansivo, se cuestiona la pérdida de lo propio. La conformación de lo propio permite a todos aquellos individuos insertos en esta búsqueda, el desarrollo de un claro sentido de pertenencia, tanto territorial como cultural, que conlleva no sólo a su conocimiento, valoración y salvaguarda, sino que, permite la comprensión del otro por medio de la contrastación. *La otroveidad*, fundamenta la conformación identitaria en los sujetos y en los colectivos y es a través de ella que se reconoce lo ajeno, promoviendo los procesos de identificación y de diferenciación, la autorreferencia a través de la heterorreferencia.

Uno de los rasgos más representativos de la educación superior, es que en ella y para ella, el mercado es, el principal mecanismo de regulación social y de esta forma, los estudiantes dejan de serlo para convertirse únicamente en clientes y así, las escuelas dejan de ser formadoras para convertirse primordialmente en negocios. Una de las consecuencias de este proceso, es que la iniciativa privada intenta acoplar al sistema escolar y sus contenidos, a las demandas de dicho mercado, en donde las cuestiones culturales no tienen cabida debido a que, erróneamente se contempla, no pueden producir beneficio alguno a nivel económico. Al ser la escuela observada en forma reduccionista, no como una institución formativa sino como un negocio, pierde por completo el sentido humanista inherente a los procesos formativos, para convertirse en un medio informativo que las más de las veces presenta altas deficiencias en la calidad de sus contenidos.

Si bien se comprende que la educación privada es por sí sola un referente para la reproducción de capitales, discordamos acerca de la calidad educativa procedente de contenidos cada vez más prácticos, técnicos y poco tradicionales. Se acepta que en la actualidad la especialización técnica, así como la internacionalización de los estudios superiores, se presentan como un importante atractivo dentro de la oferta educativa y para el mercado laboral, pero es necesario evaluar su verdadera obtención y las consecuencias concretas de las mismas.

La educación superior, representa un valioso instrumento de resistencia, pertenencia y de pertinencia, pero no podrá ser efectivo, si no se le da un lugar preponderante a la adquisición de conocimientos basados en la cultura, en lo propio, donde se promueva no sólo una revalorización identitaria, sino un verdadero análisis del patrimonio nacional como herramienta y anclaje de la identidad. Es así como dentro de la educación superior, el currículo deberá de dar atención no sólo a la obtención de conocimientos técnicos, sino a la capacidad para fomentar una sana conformación identitaria, en la adquisición de capitales simbólicos que favorezcan al proceso de identificación autorreferente y heterorreferente y que tengan su base en un modelo educativo desarrollado a partir de los valores (reafirmando el compromiso de la educación formativa e incluyente más allá de la educación informativa y apática con la realidad próxima). El así hacerlo hablará de una verdadera educación global, en donde lo propio realmente encuentre cabida.

Es de esta forma como se “pone en evidencia los serios problemas que confronta la educación actualmente para transmitir valores y pautas culturales fundamentales para la construcción de las identidades” (Tadesco, 1996, p.78) y en donde dicha educación, “debería de servir como instrumento de concienciación para que nos veamos, sintamos y aceptemos como sujetos producto de la mezcla de distintas culturas y para fomentar, sobre esta base, la tolerancia y una mayor disposición para hacer uso de la cultura de otros, y en perspectiva para enriquecer la propia” (Gimeno Sacristán, 1999, p.23).

Por ello, se establece que el currículo debe ir contracorriente de la hiperespecialización reinante y demandada cada vez más por los mercados laborales, a fin de potenciar sus esfuerzos por llegar a crear verdaderas transdisciplinidades que fomenten el humanismo frecuentemente perdido en la educación superior privada ejercida en este siglo. Para ello, es necesario plantear, no únicamente un cambio en los contenidos, sino propuestas in-

novadoras que nos remitan a nuevas formas de aprender y de enseñar, tal como lo es, la Educación Patrimonial

La educación superior, se tiene que interesar igualmente de cómo enseñar y cómo aprender, incorporando realidades contundentes como el uso de nuevas tecnologías, la experiencia directa, las relaciones interpersonales, la lectura y los procesos de subjetivación y objetivación de los contenidos culturales y los procesos de individuación de los contenidos. La incorporación de dichas estrategias permitirá que la educación alcance niveles de competitividad como los ejercidos en las naciones más involucradas y comprometidas con el logro de sus objetivos educativos y con la definición clara de sus identidades.

Finalmente, cabe resaltar que no basta hoy en día, observar el balance de lo que se ha hecho o no en materia de educación, la realidad actual, demanda no sólo tal ejercicio de evaluación, sino la verdadera comprensión de las repercusiones de dichas deficiencias o eficiencias, a la vez que aclara y se recalca la premisa de que hoy, vivimos insertos en un mundo cambiante, volátil y altamente globalizado, pero en donde la realidad próxima se enmarca en el contexto de local.

Patrimonio como anclaje identitario

Etimológicamente el patrimonio deriva de las palabras *patrimonium* o *pater monium*, y es aquello que deja el padre al hijo, un bien que se hereda, una “herencia o patrimonio personal que se define a través de las palabras tradición, pasado, identidad, cultura y nostalgia” (Graburn, 1998, p. 16 en Schutler, Zouain, p. 3). Las condiciones subyacentes al día de hoy, promueven que el patrimonio se convierta en un concepto polisémico e inestable, ya que se estructura no sólo en el tiempo vivido, sino a partir del presente, constante y cambiante.

El patrimonio en la etapa contemporánea, también es obser-

vado como un recurso de desarrollo económico, social y cultural, por lo que se ha suscrito a nuevas formas de valoración, entre las que destacan, el valor de uso, el valor formal y el valor simbólico.

Al respecto Ballart (2003), observa que, en dichos esquemas, el valor del patrimonio cultural puede establecerse a partir de:

- Su capacidad para satisfacer alguna necesidad por su función o su nivel de intercambio (Valor de uso).
- Los estímulos que es capaz de generar y que desembocan en el placer de los sentidos (Valor formal).
- Por la aprehensión del contexto sociocultural pasado, así como, a partir de las posibles transformaciones que ha conllevado, su clara comprensión en el contexto presente y su desarrollo como anclaje de los procesos identitarios (Valor simbólico).

En la actualidad y debido a las condiciones reinantes en una economía global, existe una tendencia a observar al patrimonio desde su valor de uso, es decir, desde su capacidad para generar ingresos. Si bien se puede apreciar el papel del patrimonio como anclaje de la actividad económica, el abordar su estudio únicamente desde los valores de uso a los que ha sido suscrito o a partir de los valores estéticos promovidos por las industrias culturales como fuente de placer y conocimiento cultural, resulta no sólo reduccionista, sino excluyente. El patrimonio debe de ser constituido por todos y a todos debe de representar.

Un bien cultural por sí sólo, no puede generar un proceso de cohesión, ni una plena identificación, es a partir de su aprehensión, de su significación y simbolismo que encuentra su verdadera valía, y se convierte en reflejo de los procesos identitarios. Es por ello que se afirma, que “el patrimonio cultural, se encuentra cargado de un valor simbólico lo que implica que todo patrimonio cultural será siempre una construcción social históricamente muy determinada sobre la base de una interpretación selectiva

del entorno cultural” (Aguirre, 2007, p.14), por lo que se establece que ningún bien cultural tiene una forma inherente de valor patrimonial; por lo que, toda valoración patrimonial es el resultado de un discurso interpretativo y es consecuencia de la apropiación simbólica que dentro del colectivo se realiza. (Pagés y Pons,1986; Rico y Ávila, 2003; Hernández, 2003; Prats, 1997; González, 2001; Estepa y Cuenca, 2005; Fontal Merillas, 2003; Santana Talavera, 2002).

Esta conceptualización del patrimonio es orientada no sólo a su materialidad sino a establecerse como una manifestación cultural integral que denota el carácter y la singularidad de un grupo social, como “la representación de lo que se ha denominado el pasado que tenemos presente” (Pages Pons, 1986), como “parte de un proceso colectivo que favorece a la construcción identitaria” (Krebs y Schmidt 1999, pp. 207-209 y Hernández, 2002, p. 16), y que “no está determinado por su singularidad, sino por su significado por la función social que se le otorga.” (Morente, 1996), y “por ello, el proceso de defensa y de conservación del patrimonio se fundamenta en el interés por la reafirmación de las identidades ante la tendencia actual uniformizadora que hasta cierto punto implica el movimiento de globalización cultural” (Fernández, 2001).

Educación Patrimonial

Con respecto al patrimonio y la educación, más puntualmente expresada como Educación Patrimonial, se establece que el término ha sido utilizado desde hace más de tres décadas en Europa. Su uso proviene de la transformación del concepto de patrimonio cultural, de un bien elitista relacionado con las clases dominantes, a un concepto antropológico de manifestaciones materiales e inmateriales de la cultura que promueve un valor simbólico intrínseco mucho más trascendente e integral, que el

valor económico de dicho bien. Pereiro, Prado y Takenake (2008) definen la educación patrimonial como “un método de interpretación que motiva la apreciación y percepción novedosa del patrimonio cultural y no sólo su conocimiento teórico”.

En la misma temática, Goulding (1999) describe la interpretación patrimonial como una “experiencia estimulante y motivadora del pensamiento y la imaginación del lector de la interpretación” (1999). Así mismo, Padró (1996), promueve la interpretación del uso social del patrimonio cultural, a fin de convertirlo en un instrumento educativo y de desarrollo integral y afirma que es necesario “entender el patrimonio cultural desde su globalidad no sólo desde su materialidad”, ya que, no se puede entender sin que intervengan relaciones de poder. En concordancia, González Monfort (2008), muestra un esquema interpretativo aplicable a instrumentos educativos, para él, el patrimonio cultural, permite al estudiante interrogarse a sí mismo sobre el entorno, reflexionar y después llegar a conclusiones generando así no sólo pensamientos sino nuevos conocimientos que consoliden una identidad ciudadana responsable.

El concepto de educación patrimonial se relaciona principalmente con el ejercicio pedagógico de la enseñanza del patrimonio abordado desde una perspectiva holística, integradora y proactiva. Su justificación principal es que se enseña, para comprender, valorar y de esta forma preservar e impactar en el desarrollo integral en la formación del estudiante, pero también, por la apremiante necesidad de dirigir dichas manifestaciones culturales a un desarrollo sustentable que permita su correcta apreciación y su salvaguarda para generaciones futuras.

Los modelos de la educación patrimonial (Fontal, 2011) se basan en ocho combinaciones de las variables fundamentales en el proceso de enseñanza-aprendizaje (docentes, discentes, contexto y contenido). Es por ello que se pueden establecer las siguientes modalidades dentro de los modelos de educación basados en la priorización de variables:

Los docentes. - El docente se contempla como conocedor de la materia. Las estrategias didácticas básicas se basan en la transmisión de conocimiento. Su acción está centrada en cómo explicar y cómo evaluar.

Los discentes. - Centrado en el sujeto que aprende. El docente únicamente es un facilitador de aprendizaje que utiliza los conocimientos previos del estudiante. Es una concepción constructivista del proceso enseñanza-aprendizaje.

Los contenidos. - Se estructuran en un modelo objetivo enfocado en el que se enseña. Se evalúan los contenidos centrados en aspectos conceptuales y elementos patrimoniales específicos. No existe una metodología única, es definida para cada caso de enseñanza a partir de la determinación de la educación formal o no formal.

El contexto. - Se prioriza donde tienen lugar los procesos de enseñanza-aprendizaje, así como los elementos y factores que intervienen en dichos procesos. Se establece el nivel y la capacidad del receptor, las situaciones y necesidades sociales del mismo y los recursos que su entorno próximo le ofrece.

Contenido y contexto. - Basado en el contenido y su relación con el contexto. Establece programas y proyectos desarrollados in situ a fin de promover el asociacionismo entre lo que se pretende enseñar y el lugar en donde estos contenidos son significativos.

Docente y discente. - Aquí se enfatiza las relaciones gestadas en el proceso enseñanza-aprendizaje entre el educador y el educando, es un modelo generado a partir de la mediación entre los contenidos y el sujeto que va a aprender.

Discente, contenido y contexto. - Establece las relaciones entre el discente, los contenidos abordados y el contexto en los que se da el proceso de enseñanza-aprendizaje. Las estrategias de enseñanza son variables y determinadas por el destinatario del proceso de enseñanza, así como por los contenidos y su significación en el contexto en el que aprende.

Discente y Contenido. Se genera a partir del sujeto y su relación con los nuevos conocimientos. Es el modelo más cercano a la propuesta de aprendizaje significativo ya que tienen que encadenarse los conocimientos proporcionados y los anteriormente poseídos por el discente. En este modelo “se persigue la construcción de procesos simbólico para configurar la identidad cultural, creando lazos identitarios asociados con el patrimonio” (Fontal, 2011, 6).

Dentro del rubro de las instituciones, destacan las propuestas de UNESCO a través del World Heritage Education Programme, (UNESCO Young People World Heritage Education), el Consejo de Europa, Euromed Heritage, “The aqueduct”, Hereduc, así como el Observatorio de Educación Patrimonial en España. Todos ellos enfocados a la difusión, valoración y salvaguarda, así como al desarrollo de metodologías apropiadas para el caso de cada país y materiales didácticos para el uso del público en general.

En el caso de México, actualmente, se encuentra en proceso la implementación de las AEs (Asignaturas Estatales), las cuáles se imparten en la educación básica (nivel medio) y buscan sensibilizar a los alumnos en la valoración significativa del patrimonio cultural en sus localidades de origen. Este programa, creado en el 2009 bajo los Lineamientos Nacionales de la SEP, e implementado a partir del 2011, es actualmente desarrollado en 11 estados (Durango, Estado de México, Morelos, Nayarit, Oaxaca, Puebla, Querétaro, Yucatán, Tabasco, Zacatecas y en el Distrito Federal) (Morales et al, 2012, p. 3) siendo así, el referente más cercano y activo en procesos de enseñanza-aprendizaje patrimonial en el país.

Educación Patrimonial e Identidades

Es de suma importancia rescatar la idea de que la identidad cultural, no se forma únicamente en base a los elementos culturales, sino que se conforma a partir de la apropiación del complejo

simbólico cultural de los mismos, esto resulta relevante debido a que al hablar del patrimonio cultural, se busca, no sólo su existencia, sino su aprehensión a partir de una correcta valoración basada en la significación que provee al grupo que lo posee y que al igual que la educación, deben comprenderse como procesos no estáticos.

Al respecto, Daniel Mato afirma que “la identidad sólo es posible y puede manifestarse a partir del patrimonio cultural (...), ya que, es la sociedad la que a manera de agente activo, configura su patrimonio cultural al establecer e identificar aquellos elementos que desea valorar y que asume como propios y los que, de manera natural se van convirtiendo en el referente de identidad” (1995:169). Miguel Ruiz y Santiago Torno distinguen un doble valor en el patrimonio, tanto para el individuo, como para el colectivo, afirmando que “desde el punto de vista individual nos fijaríamos en el valor que supone un concepto integral de patrimonio entendido como elemento de socialización y arraigo en el entorno comunitario...y desde un punto de vista comunitario, en sentido inverso, apreciaríamos el valor del patrimonio como aspecto integrador y de desarrollo social para la comunidad que lo conserva y lo promueve como suyo; en este caso subrayaríamos el aporte de los elementos de identidad que el patrimonio supone para el conjunto de individuos que integran una comunidad y para la comunidad misma entendida como sujeto colectivo” (En Fontal, 2003, p. 89).

Manuel Castells (1998:28) apoya tal premisa al resaltar que “las identidades se conforman mediante un proceso de construcción aludiendo al tributo cultural al que se le da prioridad sobre el resto de las fuentes de sentido”, afirmando así la premisa de que identidad se forja a partir del proceso de subjetivación de la cultura por parte de los colectivos. Castells identifica en este proceso de subjetivación la creación de tres tipos de identidades culturales en los grupos sociales expuestos a dicho proceso.

En un primer lugar, se manifiesta la Identidad Legitimadora,

la cual, “es introducida por las instituciones dominantes de la sociedad para extender y racionalizar su dominación frente a los actores sociales” (Castells, 1998, p. 30). Es este tipo de identidad la que conforma a la sociedad civil, aludiendo a que la sociedad civil está compuesta por un grupo considerable de instituciones que las más de las veces buscan un beneficio propio más allá del beneficio real de la sociedad. Es este tipo de Identidades las que responden a los intereses mercantiles y que fundamentan los contenidos culturales en base a su recreación y como instrumento de consumo.

En segundo lugar, se observa a la Identidad de Resistencia, “generada por aquellos actores que se encuentran en posiciones devaluadas o estigmatizadas por la lógica de la dominación por lo que construyen sus trincheras de resistencia y supervivencia basándose en principios opuestos a los que impregnan a las instituciones de la sociedad” (1998, p.30). Es en este tipo de identidad, donde se da pie a la construcción de comunidades aisladas y cerradas, las cuales favorecen la desintegración y fractura del tejido social, observándose como islas con patrones culturales fuertemente arraigados, que sin embargo no contribuyen a la solidificación y fortalecimiento de sociedades basadas en valores simbólicos comunes al colectivo donde se ven insertas.

Por último, Castells establece la categoría de Identidades Proyecto, en las cuales, “los actores sociales, basándose en los materiales culturales de los que disponen, construyen una nueva identidad que redefine su posición en la sociedad, y al hacerlo, busca la transformación de toda la estructura social. Es decir, es ésta identidad, aquella que promueve la creación de sujetos, y es por ello, que es en este tipo de identidad, en donde radica el sentido de cambio y trascendencia que ha marcado y definido a la humanidad, y que se considera deseable en términos evolutivos ya que protege y determina los rasgos culturales capaces de motivar cambios sensibles en la sociedad a partir de la comprensión holística de su contexto. Dichas identidades son relacionadas de

forma directa con el Modelo de Educación Patrimonial basado en los discentes y los contenidos, ya que es en esta propuesta pedagógica en donde se persigue la construcción, configuración y reforzamiento de las identidades culturales a partir del conocimiento y apropiada valoración (simbólica) del patrimonio cultural y su contexto.

Tal como se puede apreciar, la problemática en la enseñanza del patrimonio, ha sido contextualizada en un entorno que más que buscar coincidencias, devela reincidencias en relaciones encubiertas de dominación tanto cultural como económica. En la actualidad, la importancia del patrimonio para la educación ha sido depuesta, ante los conocimientos técnicos que responden a la demanda del mercado laboral, así como, a los esquemas globalizadores de la educación superior. Uno de los mayores retos que se establece ante tal escenario, se concentra en el rescate del valor simbólico de las representaciones materiales de la cultura, y de los procesos de subjetivación mediante los cuales, los actores sociales se apropian de ellos, esto, con la finalidad de promover procesos de definición identitaria cultural que provean de sentido a los individuos insertos en ambientes altamente globalizados y globalizantes.

Emile Durkheim, lo establecía hace más de un siglo, la educación debe de promover la consolidación de seres sociales, establecidos a partir de “estados mentales que no se refieren más que uno mismo (...) y un sistema de ideas, de sentimientos, de costumbres, que expresan el grupo al que pertenecemos” (2001:103). Es así como la educación debe promover la conformación de identidades culturales sólidas y definidas que coadyuvan a una verdadera adscripción al sistema globalizador de las culturas y no sea únicamente consecuencia de una cultura global impuesta, es necesario rescatar lo propio para reconocer lo ajeno, para pertenecer y defender la cultura que se día a día se construye en nuestros colectivos.

Se concluye retomando la definición de Identidades Proyecto

de Castells, “las cuales se dan, cuando los actores sociales, basándose en los materiales de los que disponen construyen una nueva identidad que redefine su posición en la sociedad y al hacerlo buscar la transformación de la estructura social”. Es este tipo de Identidades Proyecto, el ideal educativo del siglo XXI, y las cuáles, a través, de la adopción de significados culturales propios, promoverán, no sólo la revaloración y conservación del patrimonio cultural, sino que lo harán a partir del reconocimiento de la otredad, propiciando así, la conformación de una verdadera educación global enfocada a la formación, la transformación y trascendencia.

Referencias

- Aguirre Arias, Beatriz (2007). Del concepto de bien histórico-artístico al de patrimonio cultural. En *Revista electrónica DURD* Vol IV No. II. Centro de Estudio Arquitectónicos, Urbanísticos y del Paisaje. Universidad Central de Chile, Chile.
- Ballart, Joseph (2005). *El pasado presente: valor y utilidades del patrimonio cultural*. En CONACULTA, Patrimonio Cultural y Turismo, Cuaderno 5. Memorias del Congreso Iberoamericano sobre Patrimonio Cultural, Desarrollo y Turismo, Morelia, Mich.
- Castells, M. (1998). *La era de la información. El poder de la identidad*. Madrid: Alianza
- Castells, M. (1999). *Globalización, Identidad y Estado en América Latina*. Chile: PNUD.
- Durkheim, E. (2001). *Educación y Sociología*. Cuarta Edición. Ed. Coyoacán (México). 131 p.
- Estepa J. Domínguez C. y Cuenca J.M. (s/f). *La enseñanza de los valores a través del patrimonio en AAVV. Los valores y la didáctica de las ciencias sociales*. En *Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de Ciencias Sociales*, Universitat de Lleidas, 327-336 pp.
- Fontal Merillas, O. (2003), *La educación patrimonial. Teoría y Práctica en el aula, el museo e internet*. España: Trea

- _____ (2011). Enfoques y modelos de educación patrimonial en programas significativos de OEPE. En *Educación Artística Revista de Investigación* 2. 091-096
- Gimeno Sacristán, J. (2001). *Educar y convivir en la cultura global*. España: Morata
- Gimeno Sacristán, J. (1999). *Poderes inestables en la educación*. España: Gedisa
- González Monfort, Neus (2008). Una investigación cualitativa y etnográfica sobre el valor educativo y el uso didáctico del Patrimonio Cultural. En *Revista Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 7, 23-36
- Goulding, Ch. (1999) *Interpretation and Presentation* in A. Leask y I. Yeoman (editors) *Heritage Visitor Attraction. An Operations Management Perspective*, London, Cassel, pp 54 -67
- Hernández Cardona, Francesc Xavier (2005). *Museografía didáctica*. Ed. Ariel, Barcelona
- Ianni, O. (2001) *La Era de la Globalización*. México: Siglo XXI
- Krebs, Kalus et Schmidt Hebbel. Patrimonio Cultural: aspectos económicos y políticos de protección. Publicado en *Perspectivas en Política, Economía y Gestión*, 2 (2): 207-45, marzo 1999
- Mato, D. (1995) *Crítica de la modernidad, globalización y construcción de identidades*. Venezuela: Universidad Central de Venezuela, Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico
- Morales, Araceli, et al. (2012) *Experiencias de la investigación de campo sobre la asignatura estatal*. Revista Digital de Gestión Cultural, año 1, número 3 (51), 49-64
- Padró Werner, Jordi (1996). La interpretación: un método dinámico para promover el uso social del patrimonio cultural y natural, in *AAVV La difusión del patrimonio*. Sevilla: Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico
- Pages J. y Pons M. El pasat tenim present: Solsona. *AAVV Jornades en Experiences Didactiques Ciències Socials al Cicle Superior*. Bellaterra; ICE Universitat Autònoma de Barcelona 109-123 pp
- Prats Llorens (1997) *Antropología y patrimonio*. Ed. Ariel, Barcelona
- Pereiro, Xerardo, Prado, Santiago, Tanake, Hiroko (2008). *Patrimonio cultural, educación e interpretación. Cruzando los límites produciendo alternativas*. En X Congreso de Antropología, Asociación Federal

- de Antropólogos, Universidade de Tras os Montes e Alto Douro, Junta de Galixia.
- Santana Talavera, A. (2003). Patrimonios culturales y turistas: unos leen, lo que otros miran. En *Revista de turismo y patrimonio cultural*, 1(1): 1 -12
- Schutler, Regina, G. Turismo y Patrimonio Gastronómico, una perspectiva.
(2006) (Tesis de Maestria disponible en [http// 201.147.150.252/handle/123456789/1681](http://201.147.150.252/handle/123456789/1681). Centro de Investigación y Estudios Turísticos ISBN987-20540-61
- Tedesco, J.C. (1996) *La educación y los nuevos desafíos de la formación del ciudadano*. Argentina: Nueva Sociedad
- Zouain, George (2007) *El patrimonio cultural en la construcción de indicadores*
De desarrollo. Recuperado de ([http//www.fundacionabertis.org/rcs_jor/zouain_1.pdf](http://www.fundacionabertis.org/rcs_jor/zouain_1.pdf))

Inclusión de infantes con necesidades educativas especiales desde la óptica del docente-becario

*Dolores Gutiérrez Rico, Alejandra Méndez Zúñiga
y Delia Ceniceros Cazárez*

Universidad Pedagógica de Durango

Introducción

Los becarios abordaron que la inclusión tiene un sentido de comunidad social, en donde los niños que habitan lugares lejanos de la geografía accidentada de Durango, presentan grandes carencias, muy aparte de la necesidad educativa especial que tienen, de igual forma refieren que no tienen una preparación profesional, ya que son egresados de bachilleratos y de inmediato son trasladados a comunidades, sin tener una capacitación adecuada, por ello al estudiar en la Universidad, van adquiriendo herramientas importantes. La innovación es una tarea que les ha permitido mostrar su capacidad y creatividad, por otra parte, refieren que sus principales necesidades son: competencias para evaluar, planear mediante adaptaciones curriculares, y el uso de metodologías didácticas.

La educación inclusiva en el contexto mexicano ha tomado en los últimos años un interés central en las políticas del sistema educativo. Los cambios que se han desarrollado en las últimas reformas, han resaltado las necesidades de una educación para todos, con la aspiración de democratizar y universalizar este servicio.

Aunque la inclusión en México es una política prioritaria, ésta no ha estado exenta de cuestionamientos y discusiones en su implementación, desde los referidos a los aspectos curriculares, administrativos, infraestructurales, hasta aquellas que refieren a los diferentes actores que hacen posible su concreción principalmente en educación básica. En México se considera que educar no refiere únicamente a enseñar a leer y escribir, o adquirir sólo algunas destrezas, se trata de garantizar mecanismos de inclusión y movilidad social para dar a todos, la condición de ciudadanos.

Además, que el Estado debe garantizar las condiciones de acceso a una educación de calidad y con equidad, ya que de lo contrario se condenarían a las comunidades, a las poblaciones pobres y marginadas a reproducir la pobreza, o bien a personas con discapacidad e indígenas a vivir en un sentido de inclusión superficial o solo de discurso. A la inclusión le mueve un sentido de comunidad, de colaboración y de democracia, ideas que durante los últimos años se ha tratado de que lleguen de forma sensible y concientizadora a profesores, padres de familia, autoridades y sociedad.

Lo anterior es el ideal, lo que se espera a través de tantos cambios y discursos políticos, que la escuela sea un espacio de todos y para todos. En donde, infraestructura, preparación, tecnología, sean los elementos centrales que garanticen el éxito; sin embargo, aún de que, en las reformas, en donde los lineamientos y procesos pretenden un impacto, se sigue el continuo de la expectación, quiero decir, de querer observar lo que Bolívar y Rodríguez mencionan: "... en las reformas predomina, pues, una lógica de cambio instituido, frente a la innovación, que tendría una lógica instituyente.

De hecho, los profesores y profesoras no suelen confiar en que los cambios en sus prácticas dependen de la llegada de reformas, sino por otro tipo de dinámicas internas" (2002, 26). Por lo cual, "para que una reforma de lugar a innovaciones tiene que afectar al núcleo duro de la enseñanza, entendido como los modos en

que los profesores comprenden la naturaleza del conocimiento y se intercambian dichos conocimientos con los colegas, el papel que tienen los alumnos en los procesos de enseñanza, así como estas ideas sobre conocimiento y enseñanza se manifiestan en el aprendizaje en el aula” (2002, 27).

Esto permite visualizar, que por más que sean promovidas las reformas educativas, especialmente en México, replicando patrones externos, en donde pese a su buena voluntad, existen dificultades de implementación, por lo que no será posible hacer efectivas las intenciones declaradas desde la 1ra Conferencia Mundial sobre Educación para Todos (Jomtien, 1990) o en el Foro Mundial de Educación (Dakar, 2000), entre otros muchos encuentros, referentes a promover el derecho a la educación respetando la diversidad de los niños y niñas que conforman nuestras sociedades.

Lo anterior da paso a un análisis de las problemáticas que a nivel país existen, sin embargo, dentro de cada estado se viven situaciones particulares, que son como cascadas, lo que viene de un punto central, en donde se toman decisiones, como es el caso del gobierno federal, replican a nivel estatal de forma diferenciada en cada uno de ellos. Sería menos problemático si nos detenemos en reflexionar y prestar atención en aquellas comunidades alejadas del estado, ya que, geográficamente hablando, Durango es el estado más accidentado geográficamente de la República Mexicana, en donde se encuentran comunidades indígenas tepehuanas, Mexicaneras, Huicholes y colindando con el estado de Chihuahua, Tarahumaras. Estos espacios tienen pequeñas comunidades en donde se encuentran de quinientos a cincuenta habitantes, se encuentran de ocho a catorce niños, y por derecho constitucional, estos niños deben tener una educación.

Por ello instituciones como CONAFE, (Consejo Nacional de Fomento Educativo); Programas Alternativos Comunitarios de la Secretaría de Educación Pública, son algunos ejemplos de instancias en donde se lleva educación a comunidades lejanas a lo

largo y ancho de nuestro estado. Estos programas se integran al sentido de la inclusión, ya que, al estar en comunidades lejanas, atienden a poblaciones indígenas de extrema pobreza, con niños con NNE con y sin discapacidad, desarrollando sus actividades en espacios carentes de infraestructura, y con estudiantes de diferentes edades.

Es en estos contextos donde se hace un alto y se reflexiona acerca de quiénes son los principales protagonistas de portar la educación, nos referimos a jóvenes becarios; jóvenes estudiantes que culminan sus estudios de bachillerato y se enlistan en los programas antes mencionados para posteriormente o en paralelo realizar estudios profesionales, la gran mayoría de ellos con intenciones de ser profesores de educación básica, por lo que ingresan a la matrícula de la Universidad Pedagógica de Durango, institución universitaria que tiene como misión: Buscar permanentemente la excelencia en la educación, formando profesionales de la educación, de alta calidad, eficiencia y con sólida formación en valores. Sus egresados deben desarrollar nuevas potencialidades de la escuela pública y revalorar las aportaciones de la tradición pedagógica, promoviendo la innovación educativa.

Dentro de la universidad buscan formarse en el campo pedagógico y didáctico, tomar herramientas sólidas que les permitan implicarse dentro de una práctica educativa que lleva como intención convertirse en personas estratégicas ante las problemáticas en las que pudieran enfrentarse. Por ello abordar en estos jóvenes lo referente a una práctica educativa es referirse de acuerdo a Brasdesch (2000) a la acción intencional objetiva cuyo fin es educar, inseparable del medio que usa y del bien que consigue. Es decir, se trata de acciones observables que efectivamente educan. Por lo anterior y por el interés que conlleva el presente estudio surge el siguiente *Objetivo general* de investigación: Conocer la percepción y sentir, que tienen los jóvenes becarios ante una escuela inclusiva.

- Identificar las estrategias que utilizan los jóvenes becarios para desarrollar su práctica educativa dentro de una escuela inclusiva.
- Describir la necesidad formativa que presentan los jóvenes becarios ante la experiencia de atender niños y jóvenes con necesidades educativas especiales.
- Conocer el sentido de innovación que implican en su práctica los jóvenes becarios.

Educación inclusiva

Es importante el hacer mención que una educación inclusiva, promueve el sentido social, sin embargo ¿de dónde se adopta el término inclusión?, es sabido que es un término anglosajón que hace referencia a que, como verbo, incluir, en inglés implica formar parte de un grupo, del todo. Mientras que el verbo integrar supone hacer que alguien que esta fuera se adapte a las características de quienes están dentro con el fin de formar parte de ese grupo. En español, por el contrario, incluir adopta unas connotaciones más específicas y concretas, mientras que integrar es más amplio adquiriendo un mayor significado integrador que el término anterior.

Sin embargo, el término inclusión ha tomado en los últimos años una connotación más de sentido comunitario, con una implicación social, por ello la UNESCO la ha definido en su documento conceptual (i) (2000) así: " La inclusión se ve como el proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes a través de la mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y reduciendo la exclusión en la educación.

La educación inclusiva significa pues, ofrecer oportunidades para que todos, niños y niñas, jóvenes estudiantes tengan éxito en las escuelas regulares que prestan servicio a sus comunidades.

Por ello la formación de todos aquellos que se involucren dentro de la atención de una escuela inclusiva, requiere entender que ésta enfatiza el sentido de comunidad, para que todos tengan la sensación de pertenencia, apoyen y sean apoyados por sus pares y demás miembros de la comunidad escolar, al tiempo que se encuentran respuestas adecuadas a sus necesidades educativas especiales. Incluir no refiere borrar las diferencias, sino permitir a todos los estudiantes pertenecer a una comunidad educativa que valore su propia individualidad.

Sólo la posibilidad de diferenciar reconociendo la diversidad, nos permitirá conocer en la sociedad y en la escuela la complejidad de esa diversidad. Esta diversidad no se refiere a la capacidad para aprender, sino a los distintos modos y ritmos de aprendizaje que todo estudiante presenta. Los docentes dentro de una escuela inclusiva deben dar respuesta a las necesidades educativas de cada estudiante; las adecuaciones curriculares, así como la revisión del concepto de evaluación, promoción y acreditación son pilares fundamentales de la inclusión.

En el texto aprobado por el Foro Mundial sobre Educación, Dakar 2000, se lee: La educación es un derecho humano fundamental, y como tal es un elemento clave del desarrollo sostenible, de la paz y de la estabilidad en cada país y entre las naciones, y, por consiguiente, un medio indispensable para participar en los sistemas sociales y económicos del siglo XXI, afectados por una rápida mundialización. Ya no se debería posponer más el logro de los objetivos de la Educación para Todos (p.6).

La Educación Inclusiva puede hacer realidad el logro de sus objetivos, entre ellos, la educación básica de calidad realmente para todos, sin medir distancias. Arnaiz menciona: “La inclusión surge con el objetivo de eliminar las diversas formas de opresión existentes al respecto, y de luchar por conseguir un sistema de educación para todos (...)” (2003, p.142). Es situar en un contexto diferente, opciones igualitarias, que permitan el desarrollo integral, por consecuencia todo actor educativo requiere concientizar y concientizarse sobre esta oportunidad.

Por ello, y como se mencionó anteriormente, la escuela, para dar respuesta a las necesidades de todos y cada uno de los estudiantes, no puede seguir anclada en el paradigma tradicional de ver a todos por igual, la homogeneidad. Aguilar Montero (2000) detalla una serie de razones por las que una institución escolar, apoyado por el sistema educativo en general, debe apostar por transformarse, con todo lo que ello requiere, en una escuela inclusiva:

- Razones históricas. En donde los modelos educativos homogéneos no han dado resultados esperados, ya que el fracaso escolar, el abandono escolar, los bajos rendimientos académicos, continúan presentes.
- Razones éticas. La igualdad de oportunidades es un derecho irrenunciable. Por lo tanto, el estudiante tiene derecho a recibir una atención de calidad de acuerdo con sus particularidades y necesidades.
- Razones legales. Cada país se ha comprometido con diferentes declaraciones internacionales, regionales y nacionales, y han adaptado principios que apoyan la educación para todos. Muchos de estos compromisos involucran políticas educativas.
- Razones pedagógicas. La respuesta curricular debe ser amplia, variada y flexible.
- Razones metodológicas. La diversidad como valor educativo, posibilita la utilización de variados procedimientos y métodos de enseñanza.
- Razones psicológicas. El respeto por la diversidad de los estudiantes, promueve el bienestar emocional y social. La enseñanza y la puesta en práctica de valores como el respeto, la tolerancia, la convivencia y la solidaridad, deben ser promovidos, fomentando así mismo el espíritu crítico.
- Razones ideológicas. Se debe fomentar el cambio para responder a nuevos paradigmas.

Estas razones permiten ver de forma global, pero muy contundente la necesidad e importancia de una escuela incluyente. Al leer y reflexionar los párrafos anteriores, Marchesi (2007) nos invita a cuestionarnos cómo alcanzar el debido equilibrio entre un plan de acción general y uno particular respecto a los estudiantes con necesidades educativas especiales. El análisis de los componentes del currículum podría permitir la identificación de los elementos comunes para todos y aquellos que son desiguales, lo cual es revelador para verificar la eficacia con la que se cumple el ansiado matrimonio implícito en el proceso de inclusión, es decir, complementar la graduación racional entre la heterogeneidad y la homogeneidad.

Por ello la formación en aquellos que se encuentran involucrados en las actividades docentes, desde la perspectiva de Guilles Ferry, requiere de un proceso de desarrollo individual tendiente a adquirir o perfeccionar capacidades. Refiere a las capacidades de imaginar, sentir, aprender, comprender entre otros aspectos y están presentes en diversas etapas de la vida personal y escolar con éxitos y fracasos los cuales intervienen en forma significativa en la formación (Ferry, 1997:54). Y esto es lo que identifica a los becarios, formas de sentir, crear e imaginar; llegar a esas entidades lejanas con el único fin de aportar lo mejor que ellos consideran deben dar; y dar a niños y jóvenes que no tienen muchas oportunidades para culminar una educación de calidad. Si bien, la finalidad última de todo gobierno en tener un país con educación, son vastos los obstáculos que se presentan para lograrlos.

La metodología establece el modo en que se analizan los problemas por lo que la manera de conducir el presente trabajo de investigación, se realizará a través del método de estudio colectivo de casos, de corte cualitativo, en este tipo de estudio no es necesario la toma de muestras, ya que el objetivo primordial es la comprensión del caso, y en el transcurso de conocer las percepciones, necesidades e innovaciones de los jóvenes becarios encontraremos diferencias y similitudes, por lo que también es

un estudio instrumental porque se van a encontrar algunos casos que servirán mejor que otros.

Stake (1999) considera al estudio de caso como un método que implica la recogida y registro de datos sobre un caso o casos y la preparación del caso, ya que es el análisis de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes, el estudio de caso se caracteriza por prestar atención especial a cuestiones que específicamente pueden ser asociados a través de casos. Por lo que se realizará un estudio por medio de entrevistas a 28 jóvenes becarios, estudiantes de la Licenciatura en Educación, en la Universidad Pedagógica de Durango, quienes se encuentran laborando en CONAFE y en el Programa Alternativo de la Secretaría de Educación Pública. Estos jóvenes, como ya se ha mencionado, se encuentra trabajando en comunidades lejanas dentro del estado de Durango. Los métodos cualitativos de investigación son particularmente apropiados para conocer los significados que las personas asignan a sus experiencias (Hernández, 2010, cita a: Hoshmand, 1989; Polkinghorne, 1991).

Análisis de los resultados

Los informantes claves del presente estudio, becarios de CONAFE y Programas Alternativos de la Secretaría de Educación Pública, además de ser estudiantes de la Universidad Pedagógica de Durango, aportaron sus voces mediante entrevistas grabadas, mismas que se realizaron durante los meses de octubre a diciembre del año 2013, estas entrevistas se abordaron mediante un guion de ocho preguntas que pretendían comprender los significados que para los informantes tuviera la inclusión de niños y jóvenes con necesidades educativas especiales con/sin discapacidad.

Una vez que se tuvieron las entrevistas se inició la aventura de transcribir las mismas e iniciar como lo refiere Latorre (2002);

un trabajo artesanal, ya que no se utilizó un paquete estadístico cualitativo, como investigadoras nos dimos a la tarea de realizar subrayados, recortes, unir información que no variaba, hasta que poco a poco fueron proyectándose aquellas categorías, o unidades de significado que aportaban una información abundante y sustancial para la exploración de información.

La categoría central, percepción ante la inclusión, fue abordada por los entrevistados de forma interesante, sin embargo es necesario antes referir, que cuando se habla de percepción se entiende como un proceso activo y a su vez constructivo en donde el individuo percceptor, antes de que lleve a cabo el procesamiento de la información que recibe y con los referentes que ya tiene le llevan a construir un esquema informativo anticipatorio, que le permite contrastar el estímulo y aceptarlo o bien rechazarlo. Esta forma de ver a la percepción es la que refiere Neisser dentro de su propuesta teórica. Consideramos adecuado este punto de vista, ya que los entrevistados muestran desde su propia concepción cómo, a partir de lo que reciben como estímulo exterior, interpretan a la inclusión. Más que dar un concepto científico, lo definen desde su vivencialización, y consideran que inclusión es *incluir a todos aquellos que requieren educación*.

Algunas de las voces que se escucharon mencionaban: *Considero que inclusión es dar oportunidad a todos los niños que viven dentro de una comunidad, no importa su clase social, su etnia o su diferencia en aprender, para eso estamos, para ir a donde más nos necesitan. Finalmente nosotros necesitamos de ellos para poder ser unos profesionistas.* (E-23).

Una escuela que incluye a todos aquellos que viven en una comunidad, es una verdadera escuela, yo solo tengo un cuartito donde doy mis clases, apenas si tiene una ventanita, pero mis niños llegan contentos porque saben que le voy a echar ganas, entonces una escuela inclusiva es aquella que acepta a todos, sin despreciar a nadie. (E-9).

Es necesario subrayar que una escuela inclusiva, surge de una educación regular, con la idea de una educación para todos. Es

decir, una escuela modificada para dar respuesta a las necesidades educativas de todos los estudiantes, sin discriminación o exclusión. Tener una visión de educación para la heterogeneidad; entendiendo que la heterogeneidad es una característica invariable a todo grupo de alumnos, siendo un término dinámico y abierto, que trata de responder a las necesidades particulares que presentan los sujetos producto de su diversidad (Ávila y Ezquivel, 2009, p.50).

Partiendo del principio de que todo el alumno es diferente, que del mismo modo son distintas sus necesidades, la institución educativa debe dar respuesta a los requerimientos individuales y a las necesidades educativas particulares que puedan presentar. Esta última idea se relaciona con la siguiente expresión: *todos los niños que llegan a la escuela dentro de mi comunidad llamada Santa Clara, tienen muchas ganas de aprender; y recuerdo que cuando era niño yo no me aprendía las letras y batallaba mucho, por eso ahora que tengo la oportunidad de estar como maestro comunitario, pues, le echo ganas y acepto a todos los niños.* E-15.

Esta categoría permite desarrollar las siguientes, ya que se considera relevante como cada informante aun de que laboran en diferentes comunidades, tienden a relacionar su percepción acerca de una escuela inclusiva. Lo anterior permite centrarnos a otra de las categorías que se detectaron y queda como entendido que toda preparación es necesaria para involucrarnos a los cambios que las políticas educativas refieren, cuando los docentes-beccarios expresan sus puntos de vista sobre la inclusión, vierten el sentido de responsabilidad y honestidad en cuanto a considerar que requieren de una preparación profesional en el campo pedagógico; por ello el anhelo de matricularse dentro de la Universidad Pedagógica.

Una preparación profesional, lleva a una formación constante ya lo refiere Imbernón (1994) quien dice que la formación se debe ver como un aprendizaje constante, acercando ésta al desarrollo de actividades profesionales y a la práctica profesional y

desde ella. Los docentes – becarios, aún de que se encuentran en el inicio de la carrera en Educación (tercer semestre), presentan una madurez en sus respuestas; ya que detectan sus debilidades y buscan mejorar su intervención.

El docente es el último eslabón de la cadena de las determinaciones de cambios. El currículo y la práctica se deciden antes que los profesores puedan actuar en ella. Las condiciones de CONAFE y Programas Alternativos son ricas en las intenciones sin embargo en la preparación de los docentes es mínima, ya que al no ser profesión a les de la educación se encuentran en desventajas. *A nosotros nos preparan para irnos a las comunidades, nos dan capacitación y material, que, aunque es material didáctico muy bueno, existen situaciones a las que nos enfrentamos sin tener la formación que se requiere, ahora que estoy en la universidad me doy cuenta de todo lo que nos hace falta para realmente dar una educación de calidad.* E-11.

“La formación del profesor debe integrar dos vertientes diferenciadas, pero estrechamente relacionadas entre sí: la formación científica que abarca no sólo una adquisición de conocimientos específicos; sino un dominio de habilidades y destrezas, así como la transferencia de aprendizajes de la vida diaria y la formación profesional, incluyendo en ella una formación psicopedagógica-didáctica.” Marrero, Repertto, Castro y Santiago, (1999, p.166). Toda persona que se incruste en el campo de la docencia requiere entonces, el conocimiento, pero también las habilidades y competencias que le permitan un desempeño adecuado a las necesidades de su entorno.

Lo anterior permite realizar un cruce entre lo real y lo ideal; sin embargo, cuando surge la categoría, necesidades sentidas, se centra más en la formación, en esa formación que desde la percepción del docente-becario requiere. El término “necesidad” tiene diferentes significados en función del contexto donde se utilice. El diccionario menciona que una necesidad para una persona es una sensación de carencia unida al deseo de satisfacerla; algo que experimenta y tiene la incertidumbre de saber cómo satisfacer.

Cuando me enfrento a problemas con mis estudiantes y siento esa necesidad de saber por dónde empezar para dar solución, me siento muy débil, siento que estoy en un espacio que no debo estar. E-27.

Tuve hace un año a un niño con síndrome Down, iba siempre acompañando a su hermanito y siempre se quedaba, entonces le decía a la mamá “déjelo que al cabo no me da lata” lo ponía a dibujar y a que rasgara con sus manitas papel. En esos momentos quería ser un experto para saber que podía enseñarle. E-22.

El término “necesidad” se utiliza a menudo para designar un impulso o una fuerza motivadora instigada por un estado de desequilibrio o tensión que se aposenta en un organismo a causa de una carencia específica. Witkin (1984) define las “necesidades como cualquier cosa que es requerida para el bienestar de una persona o grupo de personas”. Especificando aún más esta definición, Beatty (1981) señala que una necesidad “supone la discrepancia medida entre un estado actual y un estado deseado”. Para Mckillip (1989) la necesidad es un “juicio de valor de que algún grupo tiene un problema que puede ser solucionado”. Sánchez (2001, p.p.292-293).

Las necesidades que presentan los docentes becarios son expresadas de forma sentida, se une lo que verdaderamente se carece y se expresa en la intención de subsanarse. Una necesidad sentida o percibida, está basada en la percepción de cada persona o grupo de personas sobre determinada carencia. Es una apreciación subjetiva, limitada a factores psicológicos y psicosociales particulares. Mientras que una necesidad expresada, refiere a la expresión de la necesidad por parte de quien la percibe. (Benedito, Imbernón y Félez, 2001).

Otro de los entrevistados manifiesta: *En la comunidad en que me encontraba tuve una experiencia muy bonita, Pedro es un niño al que no se le desarrollaron sus extremidades y su mamá le pone trapos en sus muñones para que se empuje, cuando lo vi, no supe que hacer, los primeros días solo observaba, pero le veía en su carita las ganas de trabajar, mi mamá que es maestra me ayudo hacer unos cuentos grandes y se los leía,*

le iba enseñando las letras y cuando menos pensé, Pedro sabía leer, ese fue el día más hermoso de mi vida. E-3.

La voz refleja esa motivación que nace de la necesidad por lograr algo, cuando se tiene enfrente una situación compleja entra la reflexión y surge la respuesta, a lo anterior le llamamos gestión de conocimiento, ya que en las aportaciones que los informantes han mencionado, se proyecta siempre la solución que ellos encuentran.

La gestión del conocimiento requiere entenderse como una toma de conciencia del valor del conocimiento como recurso y producto en la sociedad. El conocimiento es el tesoro más preciado que pueda tenerse y buscarse. Aún de que el concepto se escucha demasiado empresarial, realmente de ahí surgió, sin embargo, en el campo de la educación es donde cobra de igual forma una intención crucial; el tesoro del conocimiento se comparte en procesos de ida y retorno entre las personas y la institución escolar hasta apropiarse de él. La información se convierte a través de los individuos en un activo de conocimiento para la escuela y éste, a su vez, en un “activo de capital humano” (Minakato Arceo, 2009).

Cuando siento que me falta conocer algo trato de buscarlo, en libros, internet, o bien preguntando a las personas que tienen más conocimiento. En la universidad soy un preguntón con mis maestros, pero la verdad quiero aprender mucho. E-5.

Aprendí un poquito de la lengua tepehuana, ya que no les entendía a mis alumnos, por lo que me vi en la necesidad de preguntar a los de la comunidad como se decía en su lengua buenos días, buenas tardes, etc. Los mismos niños me enseñaban, me di cuenta que cuando quieres aprender algo requieres de buscar las respuestas, indagando. E-9.

Si un buen aprendiz necesita tomar decisiones, debe tener acceso a la información requerida para ser capaz de analizar las diferencias entre las distintas opciones que se le presenten. Y esa información no sólo se encuentra en los libros o en la experiencia académica. Gran parte de los conocimientos no se transmite

únicamente en las aulas, circula en el mismo entorno, por ello el proceso de adquisición es parte del sujeto, y requiere estar en constante búsqueda, a partir de los problemas que enfrenta.

Cuando el docente-becario, refiere esa necesidad de formarse a partir de lo que expresa y como a través de gestionar lo que requiere puede hacer frente a los problemas, sorprende el nivel estratégico que presenta, ya que, en la búsqueda de respuestas, el encuentro es abrumador, y se refiere a lo anterior, en cuanto a las respuestas que puede desencadenar.

Cuando se encuentra uno en las comunidades a las que nos mandan y de pronto nos damos cuenta de que estamos solos, como que agarramos fuerza, nosotros trabajamos con niños, padres de familia, en sí con toda la comunidad, aún de que tenemos materiales muy buenos de trabajo, siempre estamos buscando estrategias de interés. E-4.

Yo estoy con niños de educación inicial, tengo dos niños con necesidades educativas especiales, un niño es sordo y una niña tiene labio leporino, lo que hago es buscar siempre estrategias para que la niña pueda hablar mejor, y con el niño sordo, el me lee los labios y busco estrategias diferentes, invento cosas, me pongo a pensar que le puedo llevar. Lo enseñé a escribir con recortes y abajo le ponía las palabras, luego recortaba oraciones que yo escribía y le pedía que las acomodara. E-26.

El docente-becario se promueve como un docente innovador y estratégico, por ello en la última categoría estrategias innovadoras. Es importante mencionar que las estrategias constituyen formas con las que el sujeto cuenta para controlar los procesos de aprendizaje. Es decir, acciones conscientes y reflexivas que permiten desarrollar una serie de aprendizajes. Pero al ubicar la innovación ya tienen otro significado, ya que la innovación de acuerdo Moreno, (1995) es la introducción de algo nuevo que produce mejora, ya sea mediante la utilización de nuevos materiales didácticos, tecnologías, diseño de estrategias y metodologías, el cambio de creencias y propuestas pedagógicas de los diferentes actores. Cuando se habla de estrategias innovadoras inmediatamente se obliga a pensar en todo aquello que un do-

cente está creando a partir de su experiencia. Una escuela inclusiva, requiere aparte de docentes incluyentes, docentes innovadores, que a partir de un sentido colaborativo surjan las ideas para una mejor práctica.

La verdad nunca pensé en ser maestro, pero cuando vivo la experiencia como becario, más surge en mí en convertirme como un verdadero maestro, aquel que acepte a todos los niños.

Tal vez no sea un gran especialista, pero sí soy una persona que me gusta aprender y dejar huella en todas las comunidades a las que me ha tocado trabajar. E-17

Finalmente, este último comentario expresado por los entrevistados permite concluir que todo aquel que se encuentra dentro de la docencia, sin importar las condiciones o el papel que le toque desempeñar, da cuenta de que el sentido de identidad dentro de la educación permite dar mayor calidad a la educación. Aún de que este último concepto, calidad, ha sido complejo en su definición, se puede decir, que cuando se trata de dar un sentido de innovación e intervenir de forma adecuada, se convierte en un eje sustancial.

Los principales hallazgos se encuentran en el entorno de la gestión del conocimiento que los docentes becarios han desarrollado, para diseñar estrategias innovadoras que les permitan trascender, pero, sobre todo, descubrir que dentro de sus propias necesidades buscan la preparación constante, y son una gran mayoría de estos becarios que parten a una profesionalización de la educación contundente.

Referencias

- Arnaiz, P. (2003). *Educación Inclusiva: una escuela para todos*. Malaga: Editorial Aljibe.
- Benedito V., Imbernón F y Félez, B. (2001). *Necesidades y propuestas de formación del profesorado novel de la Universidad de Barcelona*.

- Profesorado. *Revista Electrónica Curriculum y Formación del Profesorado* Vol. 5, No. 2.1-24 Extraído el 14 de octubre de 2010 desde <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=56750205#>.
- Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la Formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. Perú: Mc Graw Hill.
- Imbernón, F (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional* (8ª. ed.). España: Grao.
- Marrero, G., Repetto, E., Castro, J., Santiago., O (1999). Una experiencia de formación del profesorado en la Universidad de las Palmas de Gran Canaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2 (1),1-6. Extraído 2 de marzo de 2009 desde <http://www3.uva.es/aufop/publica/actas/ix/12-marrero.pdf>.
- Marchesi, A. (2007). *La práctica de las escuelas inclusivas*. En: Marchesi, A. Coll, C. & Palacios, J. (2007). *Desarrollo psicológico y educación. 3. Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales*. Madrid: Alianza Editorial.
- Moreno, M. G (1995) Investigación e innovación educativa, en *Revista la Tarea*. No. 7. Recuperado <http://www.latarea.com>.
- Sánchez, J.A. (2001). *Necesidades de formación psicopedagógica para la docencia universitaria*. Tesis doctoral. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Stake, R. E. (1999). *Investigación en estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Souto, M. et al. (1999). *Grupos y dispositivos de formación*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- UNESCO (1999) *Salamanca Cinco años después. Una revisión de las actividades de UNESCO a la luz de la Declaración y el Marco de Acción de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales*. Adoptada en: La Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad. UNESCO, París.
- UNESCO. (2000). *Marco de Acción de Dakar, Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes y los seis Marcos de Acción Regionales*. UNESCO: Francia: Foro Mundial sobre la Educación, celebrado en Dakar, Senegal.

III. Formacion profesional y demandas laborales

Movilidad y satisfacción laboral en egresados de una modalidad virtual

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

Introducción

El presente trabajo se centra en mostrar parte de los resultados de un acercamiento a los egresados del Sistema de Universidad Virtual (SUV) que es un órgano desconcentrado de la Universidad de Guadalajara (UdeG) encargado de ofrecer, administrar y desarrollar sus programas en la modalidad virtual; el cual forma parte del avance de un proyecto de investigación que se lleva a cabo por los integrantes del Cuerpo Académico 717, quienes motivados por los cambios derivados de la sociedad del conocimiento, la incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y las tendencias de flexibilización del trabajo, indagamos acerca de qué sucede con una combinación poco común: los egresados del mundo de la educación que ya tienen un empleo.

Por tanto, cómo son sus transiciones en el mercado laboral con el grado de licenciatura; el análisis se realiza a partir de los datos arrojados mediante la aplicación de una encuesta, los cuales se presentan a partir de definir y separar las trayectorias de los itinerarios laborales de los egresados, mediante cuatro tipologías de inserción laboral, con base en el número de años que han

trabajo desde los estudios, así como los estudios previos por trayectoria, para llegar a los que han tenido movilidad, hasta incorporar una variable de carácter subjetivo como es la satisfacción en el empleo. Para finalizar, se presentan los resultados mediante tablas y gráficas que reflejan los aspectos de la realidad del mercado de trabajo de los egresados del SUV.

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

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

trayectorias de los itinerarios laborales de los egresados, mediante cuatro tipologías de inserción laboral, hasta incorporar una variable de carácter subjetivo como es la satisfacción en el empleo.

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

Análisis de la teoría del capital humano

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

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

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

De acuerdo con (Pedroza, Villalobos y Morales, 2007) la relación existente entre la formación profesional y la inserción laboral está determinada por las competencias adquiridas durante la misma y las requeridas por el mercado de trabajo, como una transición laboral en la vida adulta de los egresados del SUV, en la que la formación profesional es detonante para la movilidad laboral.

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

Análisis de la realidad

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

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

La primera trayectoria de inserción permanente, corresponde

a los egresados que se mantuvieron trabajando durante todos los estudios, a los seis meses, a los doce meses y al momento de la entrevista en el mismo empleo, la mayoría de ellos con una antigüedad entre diez y más años.

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

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

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

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

Tabla 1.
Estudios previos al SUV por trayectoria

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

Nota: *Incluye 2 egresados con posgrado. **Incluye 1 egresado con posgrado.

Empleo durante los estudios por trayectoria. El 78 por ciento trabajó durante el último año de estudios en el SUV. Además, el 88 por ciento de los mismos continuaron en ese empleo al egresar. Estas características preponderaron en el itinerario de inserción permanente. Por otro lado, la trayectoria de inserción esporádica o nula, así como la inserción de mediano plazo, no tuvieron cabida en este escenario, mostrando menor participación laboral durante los estudios. Movilidad en el empleo por trayectoria. Respecto a todos los egresados, el 22 por ciento tuvieron movilidad, es decir, obtuvieron un ascenso en sus empleos. Sin embargo al hacer el desagregado respecto de esa cifra, para cada tipo de trayectoria, los que tuvieron mayor movilidad fueron los de inserción permanente. Satisfacción en el empleo. Los egresados evaluaron la satisfacción subjetiva respecto de sus empleos en el momento de la encuesta, categorizando en una escala del uno al cinco, donde uno es la menor puntuación y cinco la máxima.

Reflexiones finales

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

Ante los resultados, debe ser de interés considerar las expectativas de los egresados y la movilidad laboral por tipo de trayectoria ya que el 38% corresponde a los que obtuvieron un ascenso, que es del 22% en general. De ese 22 por ciento que obtuvo el ascenso en el empleo, el 38% se benefició en la remuneración salarial, aunque se trata de un porcentaje bajo, debe darse atención ante la percepción del 43%, que desean un desarrollo profesional, ya que los estudios de licenciatura no se los ha permitido, por tanto, es importante un programa de seguimiento a egresados que incluya opciones de educación continua que cubran dichas expectativas y con una mejor formación, para incorporarse al actual entorno laboral globalizado.

Finalmente, y con base en la escuela físico-económica, así como la del trabajo per se, la satisfacción general con el trabajo alcanza la puntuación más alta (cinco) otorgada por el 38 por ciento de los egresados, seguido por el 21 por ciento con una calificación media (tres), dados los resultados de las condiciones

de desarrollo de competencias y de remuneración en el empleo. Importante reflexionar acerca de los resultados de este acercamiento a los egresados de una modalidad no convencional en particular de la trascendencia de la formación académica reflejo del diseño de los programas educativos, enfatizando en, si se cumple la misión encomendada a la Universidad de Guadalajara como institución pública, por tanto, se propone dar seguimiento, implementar de manera permanente el estudio de egresados.

Referencias

- ANUIES (2003). *Esquema básico para estudios de egresados en educación superior*. Propuesta. México: Biblioteca de la Educación Superior.
- De la Garza, E. (2000). *Tratado Latinoamericano de Sociología del Trabajo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- De Vries, W. (2008). *Conclusiones a contrapelo. La aportación de distintas carreras universitarias a la satisfacción con el empleo*. Recuperado de: "<http://publicaciones.anui.es.mx/revista/146/3/1/es/conclusiones-a-contrapelo-la-aportacion-de-distintas-carreras>
- Galaz, J. (2002). *La satisfacción laboral de los académicos en una universidad estatal pública*. México: ANUIES. Recuperado de: <https://books.google.com.mx/books?id=xgmIpSVU6XUC&pg=PA83&dq=Satisfacción+de+los+egresados+de+la+universidad&hl=es&sa=X&ei=uBSrVN7eGo6nyASE7IKgAw&ved=0CDYQ6AEwBg#v=onepage&q=Satisfacción%20de%20los%20egresados%20de%20la%20universidad&f=false>
- Moreno Castañeda, M. (2013). *Informe de actividades*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara. Sistema de Universidad Virtual.
- Muñoz, C. (1996). *Diferenciación Institucional de la Educación Superior y Mercados de Trabajo. Seguimiento de egresados de diferentes instituciones a partir de las universidades de origen y de las empresas en que trabajan*. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- Navarro Leal, M. (1998). *Consideraciones teóricas para el Estudio de Egresados*, en Esquema Básico para Estudios de Egresados en Educa-

ción Superior. México. ANUIES.

Pedroza, R; Villalobos, G; Morales, M; (2007). *Inserción laboral y trayectorias vitales del egresado de Psicología: competencias adquiridas y las requeridas por el trabajo*. México: Universidad Autónoma del Estado de México.

Soto, A. (2008). *Flexibilidad Laboral y Subjetividades: Hacia una comprensión psicosocial del empleo contemporáneo*. Chile: Universidad Alberto Hurtado.

Vinculación y acreditación de la formación con el sector productivo

Ma. Guadalupe Ponce Contreras,

Elia Margarita Ramos Quiñones

y Carlos Daniel Emiliano Castillo

Universidad Autónoma de Coahuila

Introducción

La política educativa actual favorece los procesos de evaluación externa a los programas de educación superior por parte de los Comités Interinstitucionales de Evaluación Superior CIEES que tienen como propósitos crear una cultura de evaluación, capacitar personal en evaluación y preparar a los programas educativos para su acreditación por parte de un organismo autorizado por la COPAES. También la política educativa promueve que las instituciones de educación superior IES incrementen su vinculación con el sector productivo y la sociedad en general. Como resultado de esto este trabajo muestra además de algunos conceptos sobre acreditación y vinculación, la experiencia de la Licenciatura en Ciencias de la Educación recientemente acreditada, que para lograr tal acreditación y como resultado de las observaciones emitidas por los CIEES en la primera evaluación, rediseñó su currículo introduciendo algunas innovaciones como las prácticas profesionales con valor curricular, al igual que el servicio social. El eje de formación de investigadores y el programa institucional de inglés, así como la estructuración formal del Programa de Vinculación con los siguientes puntos:

- Reuniones anuales con egresados y empleadores actuales y potenciales
- Formalización de convenios de colaboración para investigaciones, prácticas profesionales, servicio social, capacitación, educación continua y consultoría
- Con un modelo centralizado ofrecer servicios de capacitación de personal, educación continua para egresados y público en general, proyectos de investigación y servicios de consultoría

Las autoevaluaciones de las instituciones, las evaluaciones por parte de los CIEES y las acreditaciones por organismos autorizados por la COPAES tienen como objetivo principal llevar a los programas educativos a un buen nivel de calidad educativa, esta política favorecida por la Secretaría de Educación Pública ha propiciado que numerosos programas de educación superior del país y en particular el programa de Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Coahuila, se acrediten para mejorar sus propuestas curriculares, elevar la calidad educativa y por ende elevar su prestigio, para motivar a los jóvenes a preocuparse por su futuro se requiere ampliar su conocimiento de la realidad social, cultural, política, de salud, de comunicación y desarrollo económico y empresarial, e incorporar en esta perspectiva el futuro que debemos ir construyendo para el México que anhelamos. La vinculación de la Universidad con el sector productivo es un amplio objetivo que debe abordarse desde la universidad.

Este trabajo tiene como uno de sus objetivos resaltar la presencia de la vinculación con los sectores productivos como función sustantiva de las instituciones de educación superior IES. La vinculación de las IES con los sectores sociales en el caso de México, ha cobrado en los últimos años particular interés, las políticas de modernización de la educación superior en el país hacen referencia a la misma.

En México, este proceso ha presentado dificultades, que se analiza atendiendo las políticas recomendadas desde los organismos públicos y las acciones impulsadas por las propias instituciones. Se presentan algunas conclusiones que dan cuenta de un conjunto de necesidades que las universidades deberán satisfacer para participar de una forma más exitosa en este proceso.

Los organismos evaluadores

COPAES y CIEES aunque no tienen metodologías de evaluación y acreditación exactas, fungen como dos pasos complementarios en el camino hacia la acreditación. CIEES promueve una autoevaluación institucional en forma de diagnóstico, que permite a las instituciones identificar fortalezas y debilidades para trabajar de manera ordenada en función de las segundas y lograr una mejor continua, a través de una calidad de la educación. Este proceso genera un trabajo correctivo y seguro de cara a la acreditación, segundo paso a cargo del COPAES. Para promover la evaluación externa, la CONPES creó en 1991 los comités interinstitucionales para la evaluación de la educación superior (CIEES), como organismos de carácter no gubernamental. Las principales funciones asignadas a los CIEES fueron la evaluación diagnóstica de programas académicos y funciones institucionales y la acreditación de programas y unidades académicas.

En la actualidad los CIEES están conformados por nueve comités clasificados por áreas de conocimiento, (arquitectura diseño y urbanismo; ciencias naturales y exactas; ciencias agropecuarias; ciencias de la salud; ciencias sociales y administrativas; artes, educación y humanidades; ingeniería y tecnología; difusión, vinculación, y extensión de la cultura y administración y gestión institucional). De 1991 a marzo de 2006 han desarrollado una intensa actividad de evaluación de casi 3,000 programas académicos y las funciones institucionales, mediante metodologías y

marcos de evaluación que comprenden un amplio repertorio de categorías y componentes, en cuya definición se han tomado en cuenta criterios y estándares internacionales.

Las principales funciones que tienen son: realizar la evaluación diagnóstica y acreditación de programas académicos, así como dictaminar y asesorar a las IES, para elevar la calidad de dichos programas. Una vez que los CIEES realizan la evaluación de la institución, dictaminan tres tipos de resultados.

Nivel 1: el programa cumple con los requerimientos establecidos y puede ser acreditable por un organismo del COPAES;

Nivel 2: el programa requiere de uno o dos años, para cumplir satisfactoriamente con todos los requerimientos;

Nivel 3: el programa educativo requiere de dos o tres años para acreditarse, debido a una debilidad integral en su marco de acción. La apuesta para cualquier IES, es que su programa sea evaluado a la primera, con el nivel 1, porque de esta forma asegura la acreditación correspondiente.

Para lograr satisfactoriamente sus objetivos en los CIEES se realizan las siguientes acciones que tienen impacto directamente en las instituciones de educación superior, además de otras tantas que no se mencionan en este documento, que son de naturaleza de organización interna.

- a) Contribuir al desarrollo de la cultura de la evaluación interinstitucional entre la comunidad académica del país, a través de: a) procesos formales de capacitación y actualización; b) la incorporación de sus integrantes más distinguidos como miembros titulares, invitados o de apoyo en los comités; c) la coordinación con los órganos técnicos y académicos responsables de los asuntos educativos en las IES; d) la obtención, generación y difusión de información sobre evaluación, y e) la vinculación con los diversos sectores e instancias copartícipes en la educación superior nacional e internacional.
- b) Coadyuvar a la modernización de la educación superior a través de recomendaciones de comités formulan a las institucio-

nes y programas evaluados.

- c) Apoyar a las instituciones y organismos encargados de la educación superior del país a través de la asesoría y/o dictaminación de proyectos y programas específicos.
- d) Contribuir al desarrollo y consolidación del sistema nacional de evaluación y acreditación, apoyando académicamente la constitución y la operación de los organismos encargados de acreditar, considerando la homologación internacional de los mismos, y satisfaciendo las necesidades institucionales de información en materia de evaluación, acreditación y certificación.
- e) Obtener, producir y difundir información y materiales de apoyo para los procesos de autoevaluación, evaluación y acreditación de funciones y programas, y hacer públicas la misión, actividades, reflexiones y logros de los CIEES, manteniendo informada y actualizada a la comunidad académica.

En la experiencia de la acreditación del programa de Licenciatura en Ciencias de la Educación, en su primera autoevaluación, se detectó como un área de oportunidad la vinculación con el sector productivo. Ya hace varios años Drucker (1999:129), lo había señalado: “La única ventaja competitiva de cualquier organización es su capital humano”.

Existen otros problemas de dinámica organizacional. En general, la respuesta y la logística comprendida en la firma de un convenio para amparar los trabajos de un proyecto, resultan lentos en el caso de los Institutos y los Centros de Investigación de las Universidades. La empresa por su parte requiere respuestas rápidas y flexibles que puedan darse a través de una carta de intención sin la necesidad de establecer convenios de colaboración (Vega, 1997, p.2574).

De acuerdo con Campos y Sánchez (2005), existen tres enfoques respecto a la vinculación, los cuales son: El enfoque economicista y el enfoque fiscalista La vinculación como nueva fun-

ción de las universidades. Castañeda (1996, p.2), menciona que entre los principales obstáculos que se presentan para una efectiva vinculación se encuentran:

- a) La poca preocupación por generar vinculación, tanto por parte del sector empresarial como por el sector educativo.
- b) La dificultad para establecer una comunicación entre ambas partes debido a la diferencia cultural de las mismas, que pareciera que hablan un idioma distinto.
- c) La diferencia que existe entre los propósitos que animan a las partes, ya que lo que es valioso para el sector educativo, puede no serlo para el sector empresarial.

Los puntos b y c, podrían ser una consecuencia de la brecha que existe entre lo que se observa como formación en la universidad y lo que requiere la empresa, en este aspecto Candy y Crebert (1991, p.577), han señalado que la educación superior produce un estudiante que cuenta con:

Currículo fijo. Conocimiento de una disciplina de estudio particular, pero con una comprensión amplia de su área de investigación. Resolución de problemas en un marco teóricamente coherente. Costumbre de un salón de clases con instructores e instrucciones. Costumbre de trabajar para alcanzar objetivos educacionales prefijados. Aplicación de procesos intelectuales abstractos a la solución de problemas. Manipulación de símbolos (variables en juego para la toma de decisiones). Expresión de pensamientos, ideas, opiniones y soluciones en forma escrita. Realización de tareas en forma escrita, donde el proceso es frecuentemente tan importante como el contenido. Escritura de ensayos, reportes e informes, en un período amplio de tiempo. Investigación o realización de proyectos a largo plazo. Conciencia de que es un estudiante en un ambiente de aprendizaje. Competitividad en beneficio propio, persiguiendo metas personales tales como recompensas, acreditación y premios. Introverso y

aislado en sus hábitos de estudio. Celoso de su investigación personal. Poco desarrollo de técnicas interpersonales. Expectativas de obtener alto sueldo, puestos de alto nivel, acordes con sus calificaciones escolares (Robinson, 2006, p.21).

De otro lado, la empresa requiere del graduado (Candy y Crebert (1991, p.577): Aprendizaje basado en problemas. Conocimiento de un amplio rango de disciplinas, pero con una especialización apropiada de conocimientos y habilidades. Solución de problemas en la práctica con eficiencia en costos y tiempo. Trabajo en la oficina o en el campo en los cuales no existe una demarcación clara entre el instructor y el aprendiz. Trabajo sin objetivos educativos prefijados. Uso de la autocritica y la autoevaluación y además que reciba aprobación o desaprobación externa. Hábil para aplicar pensamiento crítico o lateral a la solución de problemas. Hábil para usar herramientas disponibles en la industria. Acostumbrado a expresar pensamientos, ideas, opiniones y soluciones oralmente. Acostumbrado a ser evaluado por su efectividad oral y persuasión. Acostumbrado a realizar resúmenes de reportes escritos y orales en un corto plazo. Con metas orientadas a ganancias de corto plazo. No es consciente de su propio aprendizaje dentro de la organización no obstante aprende informalmente. Competitivo en beneficio del grupo o la organización, persiguiendo metas de la compañía o grupo. Extrovertido y gregario. Comparte los resultados de investigación con los miembros de su equipo. Poseedor de técnicas interpersonales bien desarrolladas. No les interesa los grados académicos y mencionan que son más importantes los conocimientos técnicos para tener éxito en el trabajo (Robinson, 2006, p.21).

Se ha definido a la vinculación como “el proceso integral que articula las funciones sustantivas de docencia, investigación y extensión de la cultura, así como los servicios de las IES, para su interacción eficaz y eficiente con el entorno socioeconómico” (Gould, 2002), esto es generar enlaces efectivos y de beneficio mutuo entre la universidad y las empresas, como una parte im-

portante de la vinculación, pero no limitarse a estos vínculos, sino que ampliarlos hacia todos los sectores sociales y a todos los ámbitos de la realidad.

La misión de la universidad pública es formar profesionistas que, como ciudadanos y personas comprometidas, pongan sus conocimientos y sus capacidades al servicio de la sociedad y para resolver sus problemas. La finalidad del sector productivo es generar bienes y servicios que satisfagan las necesidades de la población, con el empleo justo, respetuoso y sostenible. Las universidades y las organizaciones del sector productivo, están comprometidas a atender necesidades sociales.

Bell (1999) expone la existencia de una sociedad postindustrial cuyas características se manifiestan por:

- 1) un cambio en la actividad económica fundamental, de la manufactura a los servicios;
- 2) cambios en los perfiles de los trabajadores y en los puestos de trabajo;
- 3) nuevas formas de propiedad con la preponderancia de las profesiones;
- 4) distintas concepciones en torno a los conceptos y formas de capital financiero y capital humano;
- 5) cambios en la tecnología y en las maneras de producirla y apropiarla;
- 6) nueva infraestructura para la producción,
- 7) modificaciones en la teoría del valor; el foco de esta teoría ya no es el trabajo, sino que cambia por una teoría del valor conocimiento.

En este sentido, Matkin (1997) explica el surgimiento de nuevas dependencias universitarias para atender las tareas relativas a la educación continua y a la transferencia de tecnología. Para la educación continua se pueden encontrar los siguientes modelos: *Descentralizado. El modelo centralizado. El modelo híbrido. Oficinas*

externas. Y por otra parte, Konishi (2000), desarrolla tres modalidades en la vinculación de la universidad-industria. *Servicios y Consultoría. Capacitación y actualización a trabajadores. Modalidad en investigación.*

Conclusiones

Para el proceso de reforma curricular, además de los estudios de la evolución de la carrera, el análisis del campo del saber y la comparación curricular con licenciaturas afines, amén de la evaluación del currículo realizada por maestros y alumnos, se realizó un estudio de egresados para que informaran los puntos fuertes y débiles que observaban en relación con su formación y el ejercicio profesional, así como con empleadores para que proporcionaran información referente al perfil de egreso idóneo desde la perspectiva del sector productivo y de servicios.

Esta información permitió rediseñar el perfil de egreso y por ende el currículo completo, algunas de las innovaciones más importantes fueron el fortalecimiento del eje de formación de investigadores, la inclusión curricular de las prácticas profesionales realizadas en tres momentos, en el quinto, sexto y séptimo semestre, en materia de gestión, docencia e investigación, también se incluyó curricularmente el servicio social y uno de los proyectos de investigación que realizan los estudiantes es de vinculación con el mercado laboral. adicionalmente se incorporó el programa institucional de inglés como segunda lengua y al currículo se le incluyeron algunos enfoques que recomienda el sector productivo como: Aprendizaje basado en problemas. Solución de problemas en la práctica con eficiencia en costos y tiempo. Trabajo en la oficina o en el campo en los cuales no existe una demarcación clara entre el instructor y el aprendiz. Uso de la autocrítica y la autoevaluación y además que reciba aprobación o desaprobación externa. Hábil para aplicar pensamiento crítico o lateral a la solución de

problemas. Expresar pensamientos, ideas, opiniones y soluciones oralmente. Ser evaluado por su efectividad oral y persuasión. Realizar resúmenes de reportes escritos y orales en un corto plazo. Competitivo en beneficio del grupo o la organización, persiguiendo metas de la compañía o grupo. Extrovertido y gregario. Comparte los resultados de investigación con los miembros de su equipo. Poseedor de técnicas interpersonales bien desarrolladas.

Se integró además un Programa de Vinculación con las siguientes acciones Reuniones anuales con egresados y empleadores actuales y potenciales Formalización de convenios de colaboración para investigaciones, prácticas profesionales, servicio social, capacitación, educación continua y consultoría. Con un modelo centralizado ofrecer servicios de capacitación de personal, educación continua para egresados y público en general, proyectos de investigación y servicios de consultoría

Gracias a estas mejoras la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Coahuila en la evaluación realizada por los CIEES logró alcanzar el nivel no. 1 la acreditación del programa por ACESISO organismo acreditador autorizado por la COPAES.

Referencias

- Alcántar, V. M. y Arcos, J. L. (2004). La vinculación como instrumento de imagen y posicionamiento de las instituciones de educación superior. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6 (1). Consultado el día 18 de mayo del 2011 en: <http://redie.uabc.mx/vol-6no1/contenido-enriquez.html>.
- Dirección general de profesiones; *Certificación profesional*. Secretaría de Educación Pública. México. Recuperado mayo 18, 2011, a partir de http://www.sep.gob.mx/wb2/sep/sep_Certificacion_Profesional
- Elia Marúm Espinosa. (2011). Revista de la Educación Superior. *Revista de la Educación Superior*. Recuperado mayo 18, 2011, a partir de http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/revsu

p/129/02a.html

- Leonor Maldonado Meza. (2011.). No.91; La vinculación como estrategia de desarrollo en las universidades públicas. *ANUIES*. Recuperado mayo 18, 2011, a partir de http://www.anui.es/servicios/p_anui.es/publicaciones/revsup/res091/tx16.htm
- Saavedra G., María L. (2009). *Problemática y desafíos actuales de la vinculación universidad empresa: El caso mexicano*. Actualidad Contable FACES Año 12 N° 19, Julio-diciembre 2009. Mérida. Venezuela (100-119).
- Santos López Leyva. (2011) Revista de la Educación Superior No.119. *ANUIES*. Recuperado mayo 18, 2011, a partir de http://www.anui.es/servicios/p_anui.es/publicaciones/revsup/res120/art6.htm
- World Trade Center Nuevo León – UANL Recuperado mayo 18, 2011, a partir de <http://wtcnl.uanl.mx/noticias/wtc-nuevo-leon/nasbite-cgbbp.html>

Influencias del modelo económico en la formación profesional

Javier Oziel Flores Mendoza

y José Baltazar García-Horta

Universidad Autónoma de Nuevo León

Introducción

La Educación Superior, se compone de argumentaciones ontológicas, epistemológicas y pragmáticas que complejizan su análisis pues en conjunto con los requerimientos sociales, económicos y políticos propios del momento histórico en el que se desarrolla, definen su definición, su estructura, sus fines y su orientación.

La formación profesional, argumenta una formación integral, misma que se encuentra en los discursos de las Instituciones de Educación Superior (IES). En las narraciones actuales de las IES, se advierte una orientación hacia el cumplimiento de las demandas que los mercados de trabajo exigen, colocando la formación en una dicotomía entre: desarrollar la racionalidad y pragmatizar el conocimiento. Si la esfera económica tiene un cierto protagonismo en lo que respecta al funcionamiento del Estado y éste último es quien determina la política pública y educativa, resulta comprensible la influencia del modelo económico en las argumentaciones y propósitos educativos.

Perspectivas ideológicas socioeconómicas

Existe una diversidad de ideologías que son aplicadas en el ámbito social, político, económico y educativo que determinan, de cierta manera, el funcionamiento de los países, organismos internacionales y nacionales e instituciones de diversa índole. La ideología, según Alemán y Garcés (1998), ofrece una representación ideal de sociedad y de relación interpersonal añadiendo recomendaciones programáticas y metodológicas sobre su consecución social y política.

Las ideologías, constituyen un conjunto de creencias encargadas de estructurar valores, pensamientos, actitudes y comportamientos con la intención de dar sentido a la vida y a la existencia de personas y grupos; su objetivo es implementar un cambio social a través de la dimensión racional humana (Alemán y Garcés, 1998). Las principales representaciones que se han vertido en el campo de la política social, en la percepción económica de los países y en los propósitos educativos son las siguientes, a partir de las ideas de Alemán y Garcés (1998):

- I. Conservadurismo: Consiste en una forma de pensar que se opone a cualquier tipo de cambio y modificación de aquello que constituye una tradición; está por conservar los valores de individualismo y libertad.
- II. Liberalismo: La ideología liberal asienta sus pilares en los valores de libertad, individualismo y competitividad privada. Su propuesta es que el gobierno debe intervenir en determinados momentos en la economía.
- III. Socialismo: La ideología socialista aspira a promocionar y equilibrar los valores de igualdad y libertad. Su apoyo a los sistemas de bienestar es absoluto. El objetivo es encontrar un método político, social y económico que nos haga a todos más

iguales sin restringir las libertades.

- IV. **Marxismo:** Se parte de una concepción materialista de la historia, que es tanto como decir que la superestructura económica es el sustrato real que condiciona las demás estructuras políticas y jurídicas, hace surgir determinadas leyes y normativas e incluso modifica el trato y las relaciones interpersonales. La emancipación humana solamente deviene cuando ocurre una transformación revolucionaria de las estructuras económicas y sociales.
- V. **Social Democrática** (Lavalette y Pratt, 2006, p. 27): “Se parte de la idea de tomar decisiones para modificar el funcionamiento de las fuerzas del mercado cambiando la asignación y distribución de los recursos de producción por las operaciones de mercado. La política debería ser útil para lograr una variedad económica y social, que incluye la creación de una mayor igualdad en la distribución de ingresos y oportunidades”.

De acuerdo a lo anterior, se deduce que las ideologías representan la forma en la cual, sociedad e individuo, deben entender el cómo debe llevarse a cabo la forma de vivir, convivir, relacionarse e integrarse en el ámbito social. Asimismo, cada una de las ideologías antes mencionadas responde a una época particular en el desarrollo de la estructura societal. En la actualidad, y desde hace décadas, se ha desarrollado una ideología que tiene que ver con una cierta “reinterpretación” del liberalismo: El neoliberalismo, y que manifiesta fuertes influencias en los modelos socio-culturales, económico-políticos y educativos del siglo XXI.

El surgimiento de una ideología económica

El neoliberalismo nace después de la segunda guerra mundial en dos regiones, una de Europa y otra de América del Norte, donde el capitalismo dominaba. “Se trata de un ataque apasionado con-

tra cualquier limitación de los mecanismos del mercado por parte del Estado que denuncia como amenaza letal a la libertad, no solamente económica sino también política” (Anderson, 1999, p. 15). Uno de los propósitos del neoliberalismo, es preparar las bases de un capitalismo duro y libre de restricciones que no resultaba viable en la década de los 50’s y 60’s pues en ese momento se presentaba un crecimiento económico y político favorable. “Con la llegada de la gran crisis del modelo económico de posguerra, en 1973 –cuando todo el mundo capitalista avanzado cayó en una larga y profunda recesión, combinando, por primera vez, bajas tasas de crecimiento con altas tasas de inflación- todo cambió” (Anderson, 1999, p. 16). Es aquí cuando las propuestas neoliberales comienzan a ser valoradas por las economías de los mercados con la idea de que la estabilidad económica debería ser la prioridad de cualquier gobierno. Esto significó, según Anderson (1999), una disciplina presupuestaria, la contención del gasto social, la restauración de una tasa natural de desempleo y reformas fiscales para incentivar a los agentes económicos. Las diferencias entre el Liberalismo y el Neoliberalismo, se pueden comprender a partir de los señalamientos de Franz Hinkelamert (1984):

- El pensamiento liberal clásico es un discurso de legitimación de la sociedad burguesa dirigido contra las sociedades pre-capitalistas. Mientras que el pensamiento neoliberal legitima la sociedad burguesa contra las tendencias hacia una sociedad socialista.
- El pensamiento liberal original se presentaba como una superación de todas las sociedades anteriores al capitalismo. Y el neoliberalismo contemporáneo, es un pensamiento que busca evitar la superación de la sociedad burguesa por la sociedad socialista.

Es decir, el neoliberalismo es una corriente que deriva algunos

aspectos del liberalismo clásico, los reorienta y reorganiza hacia el desarrollo de una libre economía además de reducir, notablemente, el gasto público e intervención del Estado en los procesos económicos que favorecen al sector social.

Esta transición, hacia el modelo neoliberal inició en México durante el mandato del presidente Miguel de la Madrid (1982-1988) pero se presentó de forma evidente durante el sexenio de Carlos Salinas de Gortari (1988-1994). Las reformas neoliberales comenzaron a imponerse en México después de que el presidente Miguel de la Madrid aceptó el primer préstamo que el Banco Mundial le otorgó al país con la condición de sentar la bases para la transformación de la economía nacional bajo la lógica del libre mercado.

Este modelo económico predominante en gran parte del mundo, así como en México, ha tenido una serie de efectos en varios campos enfocados a la estabilización económica pues “una de las particularidades del modelo neoliberal es el predominio de la razón económica sobre la política, es decir, bajo el neoliberalismo la lógica del funcionamiento del mercado y la ganancia se convierten en los factores determinantes de la organización de la vida social” (Ornelas, 2000, p. 26). En este sentido, el modelo económico neoliberal se ha filtrado en la educación superior, principalmente, por considerarla como un bien económico con el cuál se pueden obtener beneficios de índole material.

La firma en México del Tratado de Libre Comercio (TLC) trajo consigo una serie de consecuencias para la educación superior. Una de ellas es que se comienza a pensarla no como un servicio público, provisto en el marco de objetivos nacionales y orientados al desarrollo humano, sino como una mercancía o un campo específico de inversión de donde se deben eliminar todos los obstáculos a la libre circulación y competencia (Aboites, 2008). La educación es vista como una fuente de inversión económica dónde todo aquello que surja de ella tendrá un valor que se puede intercambiar en los mercados nacionales e inter-

nacionales. Aboites (2008) señala que la educación superior es un sector con un crecimiento sumamente dinámico, con indicadores financieros y de mercado que sugieren una oportunidad significativa para la inversión. Se trata, señala Rodríguez (2004), de un fundamental cambio de lógica, especialmente en aquellos casos, como el mexicano, en los que el Estado era el provisor más importante de este servicio. La fuente de dinamismo es ahora el valor monetario que tiene el conocimiento.

Influencia económica en la educación superior

A partir del siglo XX, la educación superior ha desarrollado un grado de diversificación y complejidad que tiene directa relación con la especialización en los procesos laborales y productivos de las empresas; además de la consecuente necesidad de extender, así como de diversificar, sus procesos formativos. Esto significa que la educación superior se ha enfrentado, desde su nacimiento, al cuestionamiento y modificación permanente de sus propósitos y funciones respecto a la sociedad, la cultura, la economía y la política definiendo finalidades diversas, incluso contrarias, en los discursos de las instituciones respecto al *para qué* de la educación. Por ejemplo, dentro de las Facultades de la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL), se identifican las siguientes tendencias en sus propósitos, según De la Torre (2013):

- Contribuir de mejor manera al desarrollo económico
- Contribuir en la formación de profesionales para los mercados laborales
- Contribuir al desarrollo social de su comunidad
- Contribuir a la democratización de la vida pública
- Contribuir a la formación ciudadana
- Contribuir en la realización personal de sus estudiantes, enriqueciendo su cultura.

Se puede interpretar que estos planteamientos determinan las funciones y propósitos de la educación superior ya que reflejan las aspiraciones e intereses de grupos sociales en particular; las ideas se implantan y orientan la organización, el funcionamiento institucional, la normatividad, el diseño curricular y las prácticas pedagógicas. Las instituciones, se ven en la necesidad de responder a una diversidad de exigencias en las cuales se identifican: los escenarios del desempeño y de la competencia entre profesionales, los procesos de cambio sociocultural y las condiciones político-económicas, sin dejar de preocuparse por revisar el estado del campo de conocimiento en que trabajan.

En este orden de ideas, existen dos posturas que prevalecen en la actualidad y que como señala De la Torre (2013, p. 44) existen en lo fundamental, y sin detrimento de la pervivencia de otros proyectos de educación superior:

- Aquella que la considera valiosa, fundamentalmente, porque resulta de una inversión que debe reeditar al alumno ingresos a lo largo de su vida profesional, retribuyendo su inversión (OCDE, 2011) para dar lugar a un ejercicio de las profesiones que contribuya a la competitividad del país dentro del marco del desarrollo mundial. Además, habrá de contribuir a crear las condiciones para que el profesional se desenvuelva como ser humano y como ciudadano en particular.
- Aquella que la considera valiosa porque constituye el medio a través del cual se conseguiría la solución de los grandes problemas nacionales: crecimiento económico, pobreza, equidad y justicia social (UNESCO, 2012); contribuye también a alcanzar la cohesión social y la construcción de una identidad propia de los ciudadanos. Asimismo, debe contribuir a la realización personal de los profesionales y a la supervivencia en lo económico.

Existe una confrontación de propósitos, por un lado, se puede observar que la intención se orienta hacia el desarrollo económico personal sin dejar de lado que esta retribución monetaria tendrá impacto directo en la economía del país, y por otro, se puede deducir que la intención del desarrollo personal en la profesional queda en segundo plano ya que lo primordial es resolver los problemas nacionales. Las posturas en cuestión enmarcan dos extremos de la realidad educativa-laboral que se desarrolla en nuestra época, la idea no es posicionarse en favor de una y en contra de otra sino comprender, de manera particular, aquellos aspectos que intervienen en la postura que se refiere al ejercicio de las profesiones y su retribución económica.

Entre sus diversas funciones y propósitos, la educación superior está sometida a procesos político-económicos que la sitúan en problemáticas que parecieran, en momentos, ir en contra de otras funciones. De entrada, nos encontramos con el doble hecho de que la “economía de mercado” de la educación superior se halla condicionada por las políticas y arreglos institucionales que le dan origen y permiten su desarrollo, por un lado y, por el otro, con el hecho de que abarca muy diferentes mercados (internamente segmentados, complejamente interrelacionados y, además, geográficamente complicados) (Brunner, 2006).

Parafraseando a Cantú (2015), las relaciones entre el Estado y la educación superior se verán afectadas por la orientación de las políticas que diseñe el primero respecto al segundo, pues los diversos aspectos (planeación, financiamiento, equidad, cobertura, relaciones laborales, etc.) son resueltos de manera distinta en los dos modelos de organización estatal. Con esto se puede afirmar que las tendencias de mercado, desigualdad y modernización neoliberal influyen en la conformación de la educación superior. El proyecto educativo de corte neoliberal mantiene la idea de que la educación superior es palanca del desarrollo económico y además, introduce un cambio significativo en la interpretación de las funciones sociales que se le atribuyen a ésta.

Formación profesional en el contexto neoliberal

Estas influencias que se ejercen en la escolaridad, técnicamente se llevan a cabo a partir del diseño del currículo de cada proyecto educativo en particular: lo que contiene el proyecto en sí, los materiales de la reproducción-producción de seres humanos a través de la educación, así como la dirección para desarrollar dicho plan (Sacristán, 2005).

Casarini (2015), agrega al análisis del diseño curricular las demandas socioeconómicas estableciendo un vínculo entre la economía y la educación a través del diseño curricular, pues señala que para llevar a cabo la organización y estructuración de un currículo se deben analizar las *Fuentes* que “sostienen” el proyecto educativo entre las cuáles se encuentran la fuente económica y la profesional. Las Fuentes curriculares, proponen una indagación de las transformaciones de los mercados, el análisis de las carreras que se requieren en la actualidad, y de aquellas que desaparecen, entre otros aspectos, y a partir de esto se definen los saberes teóricos, actitudinales y procedimentales que se deben desarrollar en el individuo.

Por otra parte, Díaz-Barriga (1996) señala que es necesario tener en cuenta que la perspectiva técnica de la problemática curricular se apoya de manera implícita en una serie de postulados de la economía de la educación, en particular, como ya se mencionaba, en la teoría del capital humano. En este sentido, la conformación curricular, en lo formal, es decir el diseño de la formación profesional, incorpora dos cuestiones fundamentales de esta teoría:

- La suposición de que a mayor educación mayor desarrollo económico.
- Y la creencia de que existe una vinculación natural entre formación y demandas laborales.

Comprender el conjunto de aspectos que han influido explícitamente en la educación superior desde la ideología económica, requiere analizar las diversas necesidades y demandas desde la etapa de diseño curricular; ya que es aquí donde se incorporan los aspectos señalados anteriormente. De acuerdo con De Ibarrola (2007), es en el diseño curricular donde se identifican las transformaciones de los mercados de trabajo y las demandas que plantea el sistema económico respecto al egresado que “se requiere”.

Los planteos que derivaron las acciones educativas a partir de la teoría del Capital Humano, se cimentaron en la obra de dos economicistas: Theodor Schultz y Gary Becker. Aunque con diferencias, sus planteos asimilaban la posesión de educación con el usufructo de cualquier tipo de capital material, por lo que se le consideraba una inversión susceptible de cálculo acerca de su específica rentabilidad (Schultz, 1983; Becker, 1983). En este sentido, Aronson (2007, p. 10) señala que “los alcances económicos otorgaron a la teoría del capital humano un perfil centrado en la primacía de criterios de eficacia, lo que contribuyó a la modificación de los patrones del gasto público y de las pautas de justicia redistributiva de la oferta y el financiamiento, bosquejando un escenario donde predominó crecientemente la demanda de formación profesional”.

Con la intención de exponer con mayor claridad el debate, resulta conveniente incluir la explicación de los discursos liberal y neoliberal con la intención de vislumbrar la influencia que tienen los modelos económicos en la educación. El Dr. Miguel De la Torre añade que con una clara presencia en la etapa de cambios en las orientaciones de política educativa del Estado mexicano que han tenido lugar a partir de la década de los ochenta del siglo XX y hasta nuestros días, estas son las influencias más representativas:

Discurso liberal clásico (hasta la década de los 70's) (De la Torre, 2004, p.78):

- La presencia del Estado y la orientación de las instituciones al cumplimiento de “funciones estatales” a través de la formación de cuadros profesionales para el desarrollo nacional y el fortalecimiento de la soberanía económica.
- El ejercicio de una función socializadora y de democratización en el acceso al conocimiento, en particular al científico y tecnológico, a través de la atención a las demandas de educación provenientes de diversos sectores sociales y democratizando el acceso.
- La conservación, producción y reproducción de la ciencia con una perspectiva nacionalista y de identidad propia y una concepción de la universidad como “conciencia crítica de la sociedad”.

Discurso neoliberal (a partir de los años 70´s) (De la Torre, 2004, p. 79):

- La autonomía de las instituciones como comunidades académicas y profesionales y su orientación definitiva en torno al objetivo de conseguir niveles de excelencia en el dominio de los objetos de conocimiento y en el desarrollo de valores, habilidades y actitudes competitivas para los mercados de trabajo constituidos. Además, se subraya una concepción del saber como “capital en formación” y del alumno como usuario o cliente.
- La autoconcepción de los sujetos de la educación como miembros de las mencionadas comunidades académicas, y no como “ciudadanos en formación” y de la responsabilidad social de las instituciones en términos de competitividad. Se enfatiza de igual forma la necesidad de las prácticas de planeación, evaluación, certificación y acreditación.

En síntesis, se definen las estructuras enfocadas a la estabilización económica, transformando, todos los sectores de la sociedad como lo es la educación superior.

Conclusiones preliminares

En este contexto económico, se demanda un cambio en los programas de acción que se busca implantar en las IES, según Casarini y Flores (2013, p. 74) “estas peticiones impactan en la formación de las personas”. Es decir, por una parte, se demanda que la educación superior responda al mercado laboral y, por otra parte, se requiere de una formación en la comprensión y resolución de problemas en relación a la sociedad y la cultura.

Los procesos de los mercados laborales, junto al debilitamiento de las funciones tradicionales de la educación superior son imprescindibles de considerar para poder entender qué está pasando con la educación superior y la aparente necesidad de *formar* para el empleo. Asimismo, la educación superior no es afectada solamente por las cuestiones económico-políticas, sino que está inmersa en un conjunto de esferas ideológicas, sociales, culturales, epistemológicas y pedagógicas que la determinan, como ya se ha comentado.

En este orden de ideas, surge la interrogante ¿cuáles son las características que deberá tener la formación profesional para cumplir con las demandas del mercado? Este cuestionamiento en la educación superior, supone preguntarse por la función social, la visión y misión, el perfil de egreso, los planes de estudio y, en particular, por las materias que la institución oferta, ya que es a través de lo anterior que “esos estudiantes construyen y transmiten sus visiones del mundo” (Beltrán, 2005, p. 465).

Las formas en que educación y desarrollo económico podrían relacionarse son múltiples, y pueden exceder los objetivos planteados por los proyectos educativos. Por ello es necesario tener en cuenta que estas dos dimensiones se encuentran estrechamente vinculadas y que el estudio de lo educativo implica considerar los aspectos que, implícita y explícitamente, son determinados por el modelo económico:

- En primer lugar, se debe establecer el tipo de formación que reciben los estudiantes, en cualquiera de sus áreas, definida por ciertas condiciones formativas que determinan, entre otras características, el modo en que se percibe, analiza y comprende el mundo.
- En segundo lugar, deben definir las formas para las cuales se piensa la educación, los propósitos, las estrategias de gestión, los resultados que se esperan, etc. tomando en cuenta las condiciones de los contextos socio-político-económicos en los cuales se lleva a cabo la formación profesional; pues la educación presupone una concepción de la sociedad y del individuo que en ella se requiere.

Referencias

- Aboites, H. (2008). *Viento del norte, TLC y privatización de la educación superior en México*. México, UAM y Plaza y Valdés.
- Áleman, C. y Garcés, J. (Coords.)(1998). *Política Social*. Madrid: McGraw-Hill.
- Anderson, P. (1999). *Neoliberalismo: un balance provisorio*. En Sader, E. y Gentili, P. (comps.). *La trama del neoliberalismo: mercado, crisis y exclusión social*, pp. 15-27. Argentina: Universitaria de Buenos Aires.
- Aronson, P. (2007). El retorno de la teoría del capital humano. Año VII – N° II *Fundamentos en humanidades*, pp. 9-26. Universidad Nacional de San Luis, Argentina.
- Becker, G. (1983). *El capital humano. Un análisis teórico y empírico referido fundamentalmente a la educación*. Alianza, Madrid.
- Beltrán, G. j. (2005). *Formación profesional y producción intelectual en tiempos de cambio político. Las carreras de Sociología y Economía de la Universidad de Buenos Aires durante los años noventa*. En *Espacio público y privatización del conocimiento. Estudios sobre políticas universitarias en América Latina*, pp. 463-521. Buenos Aires: CLASCO

- Brunner, J. (2006). *Mercados universitarios: ideas, instrumentaciones y seis tesis, en conclusión*. Santiago: FONDECYT.
- Cantú, R. (2015). *El cambio universitario en México: un abordaje desde la perspectiva de la calidad*. México: UANL.
- Casarini, M. (2015). *Teoría y diseño curricular*. México: Trillas.
- Casarini, M. y Flores, O. (2013). *Visiones sobre la universidad que necesitamos*. En De la Torre (coord.) *La universidad que necesitamos: Reflexiones y debates*. pp. 71-90. México: Juan Pablos.
- De Ibarrola, M. (2007). *La formación para el trabajo en México*. En Calva, J. (Coord.) *Educación, ciencia, tecnología y competitividad*. Vol. 10, pp. 302-319. México: Porrúa.
- De la Torre, M. (Coord.) (2013). *La universidad que necesitamos: Reflexiones y debates*. México: Juan Pablos.
- De la Torre, M. (2004). *Del humanismo a la competitividad*. México: UNAM.
- Díaz-Barriga, Á. (1996). *El currículo escolar: surgimiento y perspectivas*. Argentina: Aique.
- Hinkelammert, F. (1984). *Crítica de la razón utópica*. Costa Rica: Editorial DEI.
- Lavalette, M. & Pratt, A. (2006). *Social policy: theories, concepts and issues*. London: SAGE.
- Ornelas, J. (2000). *La Ciudad bajo el neoliberalismo: Papeles de Población* [en línea]. Fecha de consulta: 18 de septiembre de 2015. Disponible en: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=11202303>> ISSN 1405-7425.
- Rodríguez, R. (2004). *Inversión extranjera directa en educación superior: El caso de México*. En: www.foro-latino.org/documentos/texto-discusion-ocero-rodriguez.pdf, <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n88/a19v2588>.
- Sacristán, G. (2005). *La educación que aún es posible*. Madrid: Morata.
- Schultz, T. W. (1983). La inversión en capital humano. *Educación y sociedad*. Volumen 8, N°3.

Percepciones de los empleados sobre los egresados de la UANL

Ma. Guadalupe Rodríguez Bulnes,

Jessica Rodríguez Hernández

y Patricia Delgado Rodríguez

Universidad Autónoma de Nuevo León

Introducción

Las universidades enfrentan el reto de formar profesionistas que puedan responder a las demandas de un entorno de cambios acelerados. Las competencias profesionales y las competencias para la vida también van sufriendo transformaciones, por lo que las Instituciones de Educación Superior (IES) deben estar preparadas para enfrentar el desafío de formar a los jóvenes que se desempeñen con eficacia en estos contextos cambiantes. Esta ponencia presenta una fase del primer estudio de seguimiento de egresados a nivel institucional de la UANL. La recolección de datos en esta etapa se llevó a cabo con entrevistas a través de grupos focales con el objetivo de recopilar las opiniones de los empleadores con respecto a la UANL como institución formadora de profesionistas, así como del desempeño profesional de sus egresados en el campo laboral.

Hoy en día la educación superior en México y en el mundo enfrenta la necesidad de diseñar o bien realizar una reingeniería de programas educativos que desarrollen una educación de cali-

dad y que responda a los requerimientos del sector laboral, dado que la competencia en la que se vive se ve incrementada a grandes pasos. Es por eso que las universidades buscan egresar profesionistas cuyo perfil sea multidisciplinario, esto es, que además de haber desarrollado y adquirido las competencias específicas de su área de conocimiento, cuente también con las competencias genéricas que le abrirán más puertas y mejores oportunidades de trabajo.

La percepción y opinión de los empleadores sobre la preparación de los egresados de la UANL es una forma de evaluar el quehacer de la Institución. Es a través de este tipo de estudios, de seguimiento de egresados y de opinión de empleadores, que las IES se concientizan del grado de coherencia entre el sector educativo y el sector laboral. El presente escrito presenta los resultados de la parte cualitativa del estudio institucional de seguimiento de egresados, de manera específica, los obtenidos a través del grupo focal con empleadores.

La calidad de la oferta educativa en las IES

El interés de las Instituciones de Educación Superior (IES) por lograr una mejora en la calidad de la su oferta educativa les lleva a buscar en diferentes sectores de la sociedad aquellas opiniones y puntos de vista que enriquezcan sus estrategias de formación universitaria. Uno de los mecanismos que utiliza es el estudio de egresados, del que este capítulo forma parte. El valor de estos estudios, en palabras de De la Cruz, Macedo y Torres, estriba en que podemos obtener información sobre "...las experiencias y necesidades...sobre las debilidades y fortalezas con las que cuenta la institución...y dar respuesta a las críticas... como lo es la falta de congruencia entre los procesos educativos, las necesidades sociales y las exigencias del mercado laboral" (2010, p. 1).

Estos estudios de seguimiento de egresados forman parte fun-

damental de los procesos y modelos de evaluación institucionales que permiten a las universidades ver el impacto de sus planes de formación, así como la interconexión entre diferentes factores de esta formación relacionados con estándares de calidad. El modelo de evaluación al que este estudio pertenece, ha sido utilizado en otras instituciones y países y contempla la realización de varios estudios simultáneos: estudio de seguimiento de egresados y estudio de opinión de empleadores y expertos (Nieblas y Valenzuela, 2002).

En México, existen esfuerzos aislados y fragmentados para sistematizar las opiniones de los empleadores en torno a las necesidades del mercado laboral en cuanto a los conocimientos, habilidades y actitudes necesarias en el desempeño de los egresados. Es por tanto necesario incorporar esta perspectiva en los estudios de seguimiento de egresados como ya se está perfilando cada vez más en las IES (Cruz, 2009).

Actualmente, estos últimos estudios de opinión de empleadores y expertos resultan relevantes en la búsqueda de orientaciones y directrices hacia una oferta de mejor calidad en los planes de estudio y pertinencia de la formación universitaria. Simón, Montes, y Arellano (2010) establecen que “ante estas demandas y exigencias, la educación universitaria adquiere gran importancia por el impacto que tiene al desarrollar la capacidad de la fuerza laboral, el nivel de productividad nacional y la competitividad internacional” (p. 181).

Por una parte, las percepciones de los empleadores son importantes, en estudios de egresados de este corte, ya que son ellos quienes “han aportado una visión de primera mano sobre cuáles son las cualidades y cualificaciones tanto profesionales como personales que buscan entre los titulados y tituladas universitarias que contratan” (Mateo y Albert, 2010, p. 8) de igual manera, a través de sus opiniones se pueden recabar juicios de valor sobre la institución y las expectativas sobre futuros empleados. En segunda instancia, los puntos de vista de expertos en diferentes

temáticas tanto sociales como académicas brindan un apoyo importante en la visión que se puede construir de los egresados a futuro en cuanto a las carreras que tomarán relevancia, así como a las exigencias de formación universitaria que necesitan ponerse en marcha.

La percepción y opinión de los empleadores sobre la preparación de los egresados de la UANL es una forma de evaluar el quehacer de la Institución. Es a través de este tipo de estudios, de seguimiento de egresados, que las IES se concientizan del grado de coherencia entre el sector educativo y el sector laboral.

En este escrito se presentan los resultados de la parte cualitativa del estudio institucional de seguimiento de egresados, particularmente aquéllos grupos focales que estuvieron dirigidos a los empleadores.

El foro en donde se desarrollaron los grupos focales se llevó a cabo los días 17, 18 y 19 de junio de 2014 en las instalaciones de la Dirección General de Planeación y Proyectos Estratégicos de la Institución. Los objetivos del foro fueron los siguientes:

- Reconocer cómo valoran los empleadores diversos aspectos del currículo que cursan los egresados.
- Identificar cómo valoran los empleadores los conocimientos adquiridos y las competencias desarrolladas por los egresados.
- Indagar sobre las demandas del mercado de trabajo para los egresados.
- Analizar qué relaciones potenciales o reales tienen las empresas con la UANL en diferentes ámbitos.

Tabla 1.

Número de empleadores que asistieron al foro de cada área disciplinar

Grupos	Áreas disciplinares	Fecha	Número de empleadores
Grupo 1	Ciencias Sociales y Administrativas Artes, Educación y Humanidades	Junio 17	25
Grupo 2	Ingeniería y Tecnología Ciencias Naturales y Exactas	Junio 18	20
Grupo 3	Ciencias Agropecuarias y Ciencias de la Salud	Junio 19	20

Fuente: Foro de Empleadores de Egresados de la UANL., junio 2014

En esta investigación, el número de empleadores por grupo focal osciló entre 4 y 10 participantes. Los moderadores y relatores que condujeron la sesión grupal recibieron una capacitación previa al foro. Cada sesión tuvo una duración aproximada de 40 minutos y se filmó con la anuencia de los participantes, quienes firmaron una carta de consentimiento. Además, cada sesión tuvo un moderador que guió la discusión basándose en un protocolo de preguntas y un relator que tomó notas y observaciones. El análisis de las sesiones de grupos focales se realizó por medio del programa Atlas.ti 6.2.

Percepción de la UANL por parte de los empleadores

Se les cuestionó a los empleadores sobre la percepción que tenían de la Universidad Autónoma de Nuevo León. Los tres gru-

pos coincidieron en que la UANL es reconocida a nivel nacional e internacional; en que es una garantía en la formación académica; que tiene prestigio y respeto.

El grupo de Ciencias Sociales y Administrativas Artes, Educación y Humanidades, (de aquí en adelante denominado Grupo 1) comentó que la UANL es exportadora de talentos en todos sus niveles, que la Facultad de Medicina es de las más reconocidas a nivel Latinoamérica, así como la Facultad de Derecho, considerada con un alto prestigio a nivel nacional, especialmente la carrera de Criminología, ocupando el primer lugar en el país.

El grupo de Ingeniería y Tecnología, Ciencias Naturales y Exactas (de aquí en adelante denominado Grupo 2) destacó que perciben a la UANL como una institución confiable, que despierta las ganas de seguir aprendiendo y que posee todas las herramientas para que los estudiantes puedan desarrollarse.

El grupo de Ciencias Agropecuarias y Ciencias de la Salud (de aquí en adelante denominado Grupo 3) mencionó que la UANL es el principal semillero de grandes profesionistas y de egresados líderes; que es un referente de calidad en cuanto a investigación, desarrollo y formación académica. Además, afirmaron que es una institución que renueva sus programas educativos conforme a las necesidades sociales. Asimismo, dijeron que la UANL ofrece grandes oportunidades a través de su hospital-escuela.

Razones por las que seleccionan a un egresado de la UANL

Fue sorprendente la gran variedad de respuestas que se obtuvieron por parte de los empleadores, de tal manera que hizo imposible generalizar o estandarizar las razones por las cuales los egresados de la universidad son seleccionados. Cada grupo destacó rasgos y particularidades muy específicas puesto que, como se mencionó previamente, éstos estaban conformados por áreas de conocimiento.

En el grupo 1 destacaron entre los factores clave de selección y contratación la perseverancia y valores que presentan los egresados de esta Universidad. Si bien es difícil identificar todos estos atributos al momento de una entrevista, los empleadores mencionaron que, con base en su experiencia, éstas son características que siempre encuentran en los egresados de la Máxima Casa de Estudios.

En el grupo 2, la humildad y la preparación fueron los dos rasgos distintivos que predominaron en la mayoría de las respuestas dadas por los empleadores. Ellos destacan que, en particular, en esta área que es la de las Ingenierías, Ciencia y Tecnología, los egresados muestran una gran disposición para trabajar en cualquier área que se les indique y que cuentan con una base bastante fuerte de preparación tanto teórica como técnica.

En el grupo 3 el rasgo que mencionaron con mayor frecuencia fue el de las ganas que tienen de crecer. En este tercer grupo de participantes se hace énfasis en la actitud que los egresados presentan y que les demuestra que quieren llegar más allá con base en su esfuerzo y gran empeño.

Demandas de los empleadores

Los tres grupos de empleadores de esta investigación coincidieron en que requieren que los egresados tengan liderazgo, dominio del inglés, disposición, iniciativa, experiencia internacional, madurez, manejo del estrés, habilidad de expresión y ética. Cada grupo presentó diferentes peticiones. El grupo 1 demandó más trabajo en equipo, mientras que el grupo 2 dijo que requerían en los egresados capacidad de análisis, autoaprendizaje, espíritu de superación, facilidad para aprender, que sepan tomar riesgos y que demuestren sinceridad.

Por otro lado, el grupo 3 afirmó que requerían principalmente que el egresado contara con conocimientos teóricos y prácticos, que buscaban candidatos con espíritu servicial, con actitud

positiva, con actitud de aprender, con hambre de conocimiento, con perfil de investigador, con responsabilidad y valores.

Grado de satisfacción del empleador con el egresado

Se les pidió a los empleadores que respondieran a este cuestionamiento eligiendo una de las siguientes opciones: no satisfactorio, satisfactorio y supera las expectativas. Los resultados en los tres grupos fueron sorprendentemente similares a pesar de la diversidad de áreas laborales en cada uno. En general, la mayoría de los empleadores destacó su sentir en cuanto al desempeño de sus empleados egresados de la UANL como satisfactorio. En particular en el grupo 1 y el 3 se mencionó que en ocasiones hay casos donde el egresado lleva a cabo un muy buen desempeño que les lleva a pensar que supera las expectativas; sin embargo, estos comentarios fueron casos extraordinarios y tuvieron una frecuencia de aparición mínima.

En el grupo 2, a pesar de que todos los empleadores participantes calificaron el desempeño de los egresados con la opción de satisfactorio, hubo quienes se permitieron dar algún comentario adicional y así mencionaron que eligieron dicha opción puesto que siempre hay algo que mejorar y que siempre estarán a la expectativa de más.

Participación en proyectos sociales

Cuando se les preguntó a los empleadores si el egresado de la UANL demostraba interés por proponer o participar en proyectos que contribuyeran a la mejora de su entorno social, los grupos 2 y 3 presentaron respuestas positivas, diciendo que sí participaban. No obstante, afirman que dicha participación es en proyectos ya establecidos en la empresa o en la facultad, es decir,

no son iniciativas propias de los egresados.

Contrariamente, el grupo 1 presentó, con diferencia de un empleador, mayor número de respuestas que dijeron que los egresados de la UANL no participaban ni proponían proyectos que contribuyeran a la mejora de su entorno social. A continuación, se incluyen las citas que hacen referencia a la falta de participación.

Factores de ascenso

Al preguntarles a los empleadores sobre cuáles eran aquellos factores que determinaban las posibilidades de ascenso de un egresado de la UANL, el liderazgo fue la única característica coincidente que se hizo presente en los tres grupos. Sin embargo, aun cuando el liderazgo fue el concepto que se repitió en diferentes ocasiones en los tres grupos, cada uno presentó particularidades en cuanto al factor que se considera de mayor importancia para lograr un ascenso dentro de sus respectivas áreas.

En el grupo 1, la iniciativa fue el rasgo de mayor mención. Para los empleadores de este grupo, el que un empleado pueda tomar la delantera son cualidades altamente valoradas. El desenvolvimiento del empleado, seguidos por los estudios de posgrado, fueron los rasgos de mayor mención por parte de los empleadores del grupo 2. Ellos consideran que el desenvolvimiento del egresado que culmine con resultados positivos es uno de los aspectos más importantes al momento de considerar a alguien para ser promovido, además no dejan de lado la importancia de la preparación continua y mencionan que el que los egresados sigan preparándose y cuenten con estudios de posgrado, o bien alguna especialidad, los vuelve fuertes candidatos cuando se abre la posibilidad de un puesto de mayor jerarquía. El desempeño y los resultados fueron en el grupo 3 los rasgos distintivos de mayor mención por parte de los empleadores, ellos consideran que

la manera en que lleva a cabo su labor, el compromiso y los resultados que muestran los hacen candidatos perfectos a considerar para un ascenso.

Áreas de oportunidad de los egresados y de la institución

Las áreas de oportunidad detectadas generalmente varían en los tres grupos. Sin embargo, los aspectos que resultaron con mayor incidencia entre dos o tres grupos fueron: la falta de dominio del inglés, la falta de trabajo en equipo, la necesidad de impulsar más las prácticas profesionales, la falta de liderazgo y la falta de iniciativa, estas carencias corresponden a la formación académica. Por otro lado, en lo que refiere al área administrativa, mencionaron la falta de actualización de la Unibolsa.

El grupo 3 expresó la necesidad de fortalecer las prácticas profesionales a través de la vinculación con las empresas, organizaciones e instituciones, la necesidad de dar más énfasis al liderazgo en los planes de estudio y la habilidad para trabajar en equipo. Respecto a las áreas de oportunidad que se presentaron con menor incidencia en dos de los grupos, mas no menos importante, se encontró la habilidad de comunicación.

Surgieron además otros comentarios muy particulares de cada grupo. El grupo 1 mencionó que falta el sello institucional en los egresados y el sentido de responsabilidad social. El grupo 2 identificó la necesidad de rediseñar los programas educativos, la falta de interdisciplinariedad, de diseño e innovación y de madurez. Finalmente, el grupo 3 afirmó que falta mostrar el espíritu de servicio, fomentar los valores, desarrollar actividades para manejar el estrés y promover el emprendedurismo. En cuanto a las áreas de oportunidad e n el área administrativa, el grupo 3 recomendó acelerar el proceso de titulación, la facilitación de programas educativos para formar enfermeras generales que

no cuentan con licenciatura y la creación de especialidades y un sistema de posgrado para el área de veterinaria. Cabe mencionar que el título resulta imprescindible para la contratación de los profesionistas en el área de salud, lo que ocasiona que, si el egresado tarda en titularse por cuestiones administrativas, consecuentemente y muy probablemente tardará en colocarse en un puesto.

Conclusiones

La UANL lleva implícita en su naturaleza el sello distintivo de ser una institución educativa que se debe a la sociedad. Por ello, el fortalecer este compromiso se vuelve no solo importante, sino indispensable para la Máxima Casa de Estudios, ya que, es a través de un vínculo directo con la sociedad que le acoge, que puede responder de manera pertinente a lo que demanda el mundo, no solo en la formación de profesionistas, sino en la relación con el papel que juega en cada uno de los sectores de la comunidad que le rodea.

Bajo este contexto es que lo aquí presentado representa una necesidad para cualquier IES que se preocupe por mantenerse en el proceso de mejora continua. En el ejercicio de establecer comunicación directa con los principales empleadores de los egresados de la UANL, en diversos sectores, se obtuvo información de gran valía para la Institución que le permitirá, además de tomar decisiones relevantes en aspectos académicos y de gestión para seguir trabajando en lo establecido en los documentos institucionales, respetar y mantener su deber ser para con la comunidad.

Referencias

- Cruz, R. (2009). *Programa de seguimiento de egresados y opinión de empleadores*. Universidad Veracruzana. Recuperado el 25 de febrero 2015 de <http://www.uv.mx/orizaba/enfermeria/files/2012/11/PROGRAMA-MADESEGUIMIENTO-ODEEGRESADOSUV.pdf>
- De la Cruz, A.L., Macedo, A.E., y Torres M. C. (s.f.). *Estudios de Egresados en la Universidad de Colima*. Revisado de http://www.congresoretosyexpectativas.udg.mx/Congreso%201/Mesa%20C/mesa-c_3.pdf
- Mateo, C. y Albert, M.C. (2010). *Competencias y habilidades del alumnado egresado de la UA. La visión de los empleadores*. Alicante, España: Unidad Técnica de Calidad. Vicerrectorado de Planificación Estratégica y Calidad de la Universidad de Alicante
- Nieblas, E.C., y Valenzuela, G. E. (2002). *Formación Universitaria y Ejercicio Profesional de los Egresados de la UABC*. México: PLAZA Y VALDES.
- Simón, J., Montes, E., y Arellano, Ll. (2010). Los estudios de opinión de empleadores. Estrategia para elevar la calidad de la educación superior no universitaria. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 8 (3). Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/551/55115052012.pdf>

Modelo de desarrollo humano para el aprendizaje en el trabajo

Ma. del Consuelo Salinas Aguirre,

Elia Ramos Quiñones

y Carlos Daniel Emiliano Castillo

Universidad Autónoma de Coahuila

Introducción

El desarrollo del factor humano en las empresas privadas y públicas es una inversión intangible, indirecta no siempre apreciada a corto plazo, pero con alto rendimiento que se refleja en el crecimiento y satisfacción de los empleados, así como en el clima y comportamiento organizacional y también en la calidad de los productos/servicios que ofrece la organización a la sociedad.

Este modelo de desarrollo humano en el trabajo es una propuesta de aprendizaje laboral basada en una investigación real. Es de carácter operacional, sistemático, permeable, dinámico, flexible y personalizado, para desarrollar, descubrir y habilitar las actividades laborales de los trabajadores y así le proporcionen una carrera de vida laboral satisfactoria y motivante en la optimización de los recursos, factores, técnicas y alta productividad en base al desarrollo del personal. El trabajo está sustentado en una visión centrada en el aprendizaje del trabajador con perspectiva humanista y orientación administrativa/pedagógica. Sus fundamentos son el resultado de una investigación de habilitación laboral como alternativas del desarrollo humano en espec-

tos de habilitación, capacitación, ejes del desarrollo humano y la realidad laboral. Pasos de la metodología son: 1°. Condiciones preliminares; 2°. Detección de necesidades de capacitación y habilitación; 3°. Aplicación del programa de desarrollo de personal y 4°. Realidad laboral del trabajador.

El desarrollo del factor humano propuesto mediante un Modelo de Capacitación Laboral es de naturaleza flexible y permeable a las necesidades de los trabajadores. Es una metodología práctica y dinámica que se integra con la planeación del trabajo con estrategias personalizadas de acuerdo a la naturaleza de la organización y con aplicación de los factores encontrados en la realidad de los trabajadores de acuerdo al diagnóstico de necesidades previo a la realización del programa de capacitación y desarrollo laboral, Se planea y aplica en conjunto con cada uno de los trabajadores y los especialistas de personal de la organización.

Otros factores importantes en la relación *trabajador – trabajo* son: naturaleza de la empresa, condiciones actuales de la industria, recursos y procesos operativos de la empresa, infraestructura y herramientas necesarias, naturaleza del producto y/o servicio, tipos de clientes, perfiles de funciones de puestos, contexto de aplicación y resultados del diagnóstico de necesidades de capacitación, sin olvidar las expectativas y actitudes que tienen los trabajadores de sus puestos, cultura, estudios y experiencias laborales previas.

El desarrollo humano en el trabajo

La perspectiva en pro del desarrollo de un plan de vida del factor humano en el trabajo es humanista desde la reestructuración de los procedimientos de planeación, reclutamiento, selección, inducción, asesorías y orientación de personal, así como, en los procesos operativos, la evaluación y retroalimentación en el trabajo. El departamento de recursos humanos facilitar la implementación de este modelo de desarrollo aplicado mediante la

técnica administrativa “en cascada” en el siguiente orden: 1°. Se aplica en directivos y gerentes que toman decisiones de alto nivel; 2° Capacita a “mandos medios” y administrativos de servicios; 3° Al final, a los trabajadores de servicios básicos: operarios, empleados de limpieza, de mantenimiento, etc. Se promueve una comunicación asertiva y eficiente entre los trabajadores de la organización para lograr una mejor coordinación entre los trabajadores y desarrollo de las relaciones personales y organizacionales.

El Desarrollo Humano para el trabajo en éste modelo metodológico está basado en una tesis doctoral de Habilidad Laboral como alternativas para el crecimiento en el trabajo, cuyo objetivo es la aplicación del proceso enseñanza-aprendizaje en adultos trabajadores para su desarrollo en el campo laboral.

Propone nuevas perspectivas paradigmáticas, al visualizar el trabajo como una función inmanente a la naturaleza humana. Se investigan la importancia que dan los trabajadores a los temas ejes: habilitación laboral, capacitación en el trabajo, desarrollo humano y realidad laboral. Los factores de la realidad están basados en los estudios que sobre la motivación de los empleados proponen Hackman y Oldham (1980). Ellos concluyen que factores importantes para el trabajador son: variabilidad en la tarea, identidad laboral, importancia en el trabajo, autonomía en las funciones del puesto y retroalimentación de información externa.

Las perspectivas teóricas subyacentes al modelo de desarrollo humano están en la Administración del Factor Humano, Psicología Industrial, Comportamiento Organizacional, Pedagogía y Andragogía con un paradigma humanista centrado en las necesidades reales del trabajador.

Estructura metodológica del modelo de desarrollo laboral

Condiciones preliminares realizadas antes por los administradores

y/o especialistas de recursos humanos o personal de la organización:

- a) Manual de descripciones de funciones laborales. Los perfiles laborales actualizados que incluyen actividades laborales flexibles, moldeables a diferentes personalidades. Las descripciones de puestos contienen las funciones y requisitos laborales como base para el desarrollo del trabajador, en tres apartados:
 - a) Información general del trabajador;
 - b) Habilidades críticas indispensables a la naturaleza del trabajo;
 - c) Habilidades auxiliares deseables;
 - d) Competencias complementarias prescindibles;
 - e) Resultados de exámenes especiales, de aptitudes, actitudes, personalidad y experiencias laborales anteriores.
- b) Reclutamiento de personal. Se realiza de acuerdo a las experiencias y habilidades laborales y el potencial por desarrollar en el trabajador de acuerdo al perfil de puesto deseable. El reclutamiento se realiza principalmente de acuerdo a requisitos habilidades y experiencia que ya posean los posibles candidatos al trabajo.
- c) Selección de personal. Se realiza una entrevista antes de evaluar al candidato para que el trabajador exponga sus necesidades vocacionales, actitudes, experiencias y expectativas sobre el futuro trabajo en conjunto con el reclutador, así como las oportunidades por desarrollar. Se selecciona los candidatos idóneos de acuerdo al perfil del puesto. Los expertos realizan la evaluación psicométrica y física del candidato para desarrollar áreas de oportunidad en capacitación. La *naturaleza del trabajo* será coherente con las habilidades y personalidad del trabajador, “el trabajo para el hombre”. Se proyecta la “*carrera profesional*” o *planeación de vida laboral* de un trabajador hacia el desarrollo de sus habilidades y expectativas desde la selección, inducción y orientación laboral, para integrarlo paralelamente al desarrollo organizacional.
- d) Inducción de personal. Se aplica la metodología del modelo de desarrollo y capacitación propuesto.

Detección de necesidades de capacitación y habilitación laboral

Realizada en conjunto con los trabajadores tomando en consideración:

- a) Selección e inducción de personal. Son evaluadas al entrar las necesidades para desarrollar con pruebas estandarizadas para cada caso en particular.
- b) Entrevista directa con el trabajador. Tomar en cuenta la evaluación, opiniones y expectativas del trabajador comparadas con su autoevaluación y evaluación al desempeño.
- c) Realización de un programa de capacitación y desarrollo. En base al diagnóstico de necesidades de los trabajadores para realizar un “*plan de vida*” laboral.
- d) Aplicación del programa de desarrollo de personal. De acuerdo a las necesidades del trabajador en conjunto con las de la empresa.
- e) Evaluación del trabajo. De acuerdo a las áreas de desempeño y oportunidades a desarrollar.

Aplicación del programa de capacitación. En tres niveles:

1. Gerencial - directivos. La administración de alto nivel que toma decisiones en la empresa, cuyas funciones laborales tienen variabilidad, sirven de guía y asesores a grupos de trabajo. Aquí las técnicas virtuales y “on line” son útiles. Se capacitan cursos de actualización y grados formales por módulos interactivos de acuerdo a los tiempos disponibles de estos trabajadores casi siempre “ocupados” por la naturaleza de sus funciones.
2. Administrativos. Son personal de “staff” y administrativos de

soporte laboral. El desarrollo incluye trabajadores de servicios al personal interno y externo, con tareas que requieren de razonamiento, selección de varias opciones, creatividad y generación de modelos de productos y/o servicios, etc.

3. Operativo y servicios primarios. Son personal de actividades físicas, reproductivas y no especializadas, con funciones repetitivas y mecanizadas, por ejemplo, ensambles en producción. Estos trabajos tienen estándares de calidad con un rango de “holgura” para que el trabajador seleccione los procesos idóneos, que sean óptimos para el trabajador y organización.

Actualmente son usadas las técnicas de capacitación “subliminales” audiovisuales en comedores, pasillos, salas de espera, etc.

Realidad Laboral del trabajador. El contexto laboral de la empresa será adaptado por el trabajador y su equipo de trabajo. Se toma en cuenta factores como: misión, visión, contexto, tipo de servicio o producto y desarrollo organizacional con la perspectiva laboral de los trabajadores.

Aspectos a tomar en consideración

- 1º. Habilidades y experiencias. De los trabajadores y su necesidad de expresión mediante sus labores y a la vez las requeridas en los perfiles de puestos.
- 2º. Actitudes del trabajador. Reflejadas en la realización del trabajo, considerando las expectativas del empleado y su incidencia con las proyectadas en la empresa.
- 3º. Satisfacción en el trabajo. Se incluirá en la comunicación, aspectos emocionales y colaboración a equipos de alto rendimiento.
- 4º. Capacitación y enriquecimiento de las funciones laborales. La cantidad y calidad de trabajo en las actividades laborales estará en función del trabajador. Una parte tendrá flexibilidad,

- movilidad y diversidad de tareas y otra se expresa la personalidad del trabajador. Es importante y satisfactorio para el trabajador que tome la iniciativa en decisiones laborales, de producción con resultados reales, en autonomía, originalidad e innovación laboral, con pertenencia al trabajo y diversidad de tareas, así como, evaluaciones constantes de desempeño con estándares de calidad para retroalimentación del trabajo.
- 5°. Identificación con las funciones laborales. El sentido de pertenencia se fomenta desde la selección de candidatos que identifica vocaciones y expectativas para el desarrollo personal del trabajador.
 - 6°. Retroalimentación. El trabajador requiere evaluaciones de las funciones laborales, tanto de compañeros como de jefes y/o subordinados, en juntas periódicas de grupos de trabajo y autoevaluación para análisis de resultados reales y compararlos con lo esperado en la planeación estratégica del negocio. La evaluación objetiva de los consumidores externos es útil como retroalimentación.
 - 7°. Motivación e incentivos al personal. De acuerdo a los resultados laborales, expectativas del trabajador y recursos de la organización. Los trabajadores aprecian incentivos intangibles del desarrollo personal como: la autonomía, generar productos donde aplican las funciones mentales y servicios con un toque de creatividad personal. Los incentivos pueden ser reconocimientos afectivos y/o sociales, como “el empleado del mes”, etc. Se recomienda elaborar un “menú de incentivos” a escoger dentro de las expectativas de los trabajadores y posibilidades de la empresa. Se puede implementar el “sistema de puntos” para estimular al trabajador con determinados valores que se canjean por reconocimientos, premios, tiempo de descanso, vacaciones, o algún privilegio, etc. Es motivante para el trabajador incentivar la generación de nuevas ideas y cambios positivos laborales. Se pueden combinar opciones, por ejemplo, un diploma o mención honorífica con un convivio, etc. El

sistema de estímulos al personal se realiza con las encuestas de opinión de los trabajadores en recursos humanos.

Temas importantes del trabajador a desarrollar:

- 1). Autorrealización en el trabajo. En base a las necesidades y expectativas del trabajador negociadas con recursos humanos.
- 2). Organización como forma vida laboral. El trabajo se vuelve un contexto enriquecedor que apoya, incentiva y enriquece la realización y desarrollo en el trabajo.
- 3). Actitudes positivas. Se fomentan orientadas al crecimiento de los trabajadores y en equipos de trabajo.
- 4). Motivación del trabajador. Con variación en las funciones, aprendizajes analógicos y habilidades mentales razonadas.
- 5). Generación de nuevos productos y/o servicios. Esto produce iniciativa personal y fomenta la originalidad e innovación científica e industrial.
- 6). Identificación de las habilidades personales. Para capacitar y hacer una planeación de carrera del trabajador.
- 7). Desarrollo de habilidades. Con estímulos laborales internos y externos que apoyen la relación laboral.
- 8). Capacitación, selección, planeación y ejecución. Del trabajo con estilos de aprendizaje.
- 9). Motivar las actitudes positivas. Personalizadas como satisfacción personal, curiosidad, investigar, generar, transformar, tecné, iniciativa, autoaprendizaje, inventar e innovar. Incentivar con fines de logro personal y con reconocimiento social.
- 10). Fomentar buenas relaciones interpersonales. Formar equipos de trabajo de alto rendimiento para tomar de decisiones colaborativas.
- 11). Satisfacer las necesidades del trabajador. Desde las primarias y luego las de superación personal como la creatividad y

- generación de innovaciones al trabajo.
- 12). Propiciar un clima y ambiente laboral afectivo. Cálido, positivo y de aceptación. Evitar en lo posible las diferencias, la rivalidad y competencia entre compañeros.
 - 13). Solución de problemas. Involucrar a todos los trabajadores, desde la planeación estratégica y hasta la evaluación al desempeño.
 - 14). Lograr evaluaciones objetivas, múltiples e integrales. Retroalimentación laboral asertiva Con evidencias de tipo “portafolio”, objetivas, justas, equitativas, con retroalimentación directa y autoevaluaciones.
 - 15). Autonomía laboral. Necesaria para la generación de nuevas modalidades laborales e innovaciones. Dar importancia personalizada a los empleados y trabajar horizontalmente y en equipos de trabajo con comunicación objetiva. Motivar la creatividad, resolución de problemas y la 9 colaborar.
 - 16). Propiciar las condiciones para el aprendizaje. Realizar programas especializados de capacitación y desarrollo.
 - 17). Contexto organizacional. Permisivo y enriquecedor para estimular el desarrollo personal. Cuidar las instalaciones laborales, procedimientos operativos y materiales de producción y proporcionar los elementos necesarios para la satisfacción y trabajo colaborativo.
 - 18). Seguridad y estabilidad laboral. Reconocimiento a la importancia del puesto, sueldo y estatus social-laboral de la empresa, así como el significado personal del trabajo y sus resultados.
 - 19). Evitar. No permitir sobre los trabajadores la manipulación, maltrato físico y/o verbal y control directo.

Conclusiones

El modelo de desarrollo humano en el trabajo con un enfoque humanista pedagógico centrado en las necesidades del trabajador como medio de vida, propone aspectos tanto externos de la empresa y de la naturaleza del trabajo, como internos de las necesidades propias de los trabajadores para trascender, generar, innovar y adaptarse a su trabajo de acuerdo a sus propias habilidades, aptitudes, actitudes y experiencias laborales. Así el trabajo dejará de tener una connotación negativa y se convertirá como satisfacción y crecimiento personal.

El modelo de desarrollo humano flexible y dinámico, aplicado administrativamente en “cascada”, incluye factores externos que rodean al trabajador y condiciones preliminares antes de su contratación en una organización hasta lograr un desarrollo personal propiciado por el contexto laboral que pretende tener trabajadores satisfechos y felices. El trabajo se convierte en parte natural de la vida del trabajador, que le proporciona los medios necesarios para aprender y auto-realizarse de acuerdo a sus expectativas y potencial como ser humano.

Referencias

- Robbins, S. (2006). *Comportamiento organizacional*. Prentice Hall.
- Werther, W. B. (2010). *Administración de Recursos Humanos*. Mc Graw-Hill.
- Hodgetts, Richard M. (2005) *Comportamiento en las organizaciones*. Mc Graw-Hill Schultz
- (2004). *Psicología Industrial*. Mc Graw-Hill.
- Arias Galicia, Fernando (2000) *Administración de Recursos Humanos*. Trillas.
- Davis, K. (2006). *Comportamiento humano en el trabajo*. Mc Graw-Hill
- Trueba Urbina, A. (1988). *Ley Federal del Trabajo, teoría integral del derecho del trabajador*. Editorial Porrúa.
- Constitución de los Estados Unidos Mexicanos, 1917, art. 123 (antes de la reforma laboral del 2012).

IV. Comunidades de aprendizaje

Desafíos y complejidades en el trabajo interdisciplinario al interior de la red académica

*Teresa Cervantes Loredo, Magda García Quintanilla
y Ana Cuevas Gutiérrez*

Universidad Autónoma de Nuevo León

Introducción

En México, la formación de cuerpos académicos se inicia informalmente en la década de los 90's, pero es a partir del año 2002 que se formalizan como una política educativa impulsada por la Secretaría de Educación Pública y el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología que implementaron acciones tendientes a la formación y consolidación de dichos cuerpos en las Instituciones de Educación Superior (López, S. 2010).

Estos cuerpos académicos son comunidades científicas cuyo propósito principal es la producción de conocimiento a través de un trabajo conjunto en un área específica del conocimiento, sin embargo, dada la complejidad de los problemas mundiales y nacionales en la actualidad, estas comunidades científicas se han visto en la necesidad de interconectarse en redes más amplias que aglutinan a científicos de distintas espacialidades para trabajar temas de interés común. (Cabezas y Bravo, 2010)

En la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL) una de esas comunidades está constituida por la Red de Investigación Educativa (RIE) que a casi cuatro años de fundada ha sido un espacio de trabajo colaborativo entre maestros e investigadores que desde sus

particulares áreas de especialización y distintos enfoques teóricos abordan el tema educativo, ya que son docentes interesados en la investigación educativa de todas las facultades de la UANL.

Este trabajo expone los avances de una investigación sobre el desafío y la complejidad que implican aprovechar el modo en el que distintas áreas del saber y el quehacer humano son fertilizadas mutuamente sin opciones predefinidas para poder realizar un trabajo interdisciplinario en una red fluida y multidimensional de interconexión académica.

Organizando una Red de Investigación

Toda organización es generadora de conocimiento, pero requiere de compartirlo y administrarlo la dificultad consiste en recuperarlo e identificarlo, pero Las instituciones no pueden crear conocimientos sin los individuos ya que este se origina y se acumula a partir de ellos tanto de forma particular como dentro de una colectividad. Estas colectividades se convierten en uno de los principales activos dentro de la institución para generar y difundir conocimiento. Es por ello que pretendemos explorar la percepción que tienen los miembros de la RIE sobre los logros, dificultades y retos que plantea la interdisciplinariedad en las actividades e investigaciones que se están realizando. ¿Cómo conciben los miembros de la RIE la interdisciplinariedad? ¿Qué trabajos de investigación se han llevado a cabo de manera interdisciplinaria en la RIE? ¿Qué dificultades y retos enfrenta la RIE para lograr la interdisciplinariedad? ¿Qué aporta la experiencia de interdisciplinariedad en la RIE a la teoría científica

El objetivo de esta investigación es conocer cómo se da la producción de conocimientos relevantes sobre escenarios de alta complejidad y estimular la colaboración entre disciplinas en el marco de Red de Investigación Educativa.

La investigación del problema

La siguiente investigación exploratoria es de corte cualitativo a través de la metodología del estudio de casos (Stake, 1999) dentro del cual se toma un caso en particular y se analiza lo que sucede cuyo objetivo es comprender y entenderlo.

Para poder entender el funcionamiento y conformación de la Red, se videograbaron las reuniones que el grupo ha ido teniendo a lo largo de su proceso, posteriormente se analizarán los videos y se complementarán con entrevistas realizadas a los diferentes miembros que la conforman.

Antecedentes. Las redes de conocimiento surgen de la necesidad de generar una capacidad para innovar. Luis Porter (2012) define el concepto de red como un intercambio de ideas y de dialogo en el que participan personas con distintos puntos de vista, pero dirigidas hacia el mismo objetivo.

Por eso es que las redes de conocimiento “constituyen la máxima expresión del hombre como productor de conocimientos”, (Pérez y Castañeda, 2009, p.4) y de ahí que surja la necesidad de intercambiar, compartir y transferir lo que se crea a partir de dichas interacciones. Castañeda y Pérez (2005) definen las redes de conocimiento como una relación intergrupala de búsqueda de objetivos comunes mediatizados por el desarrollo de conocimiento y el intercambio de información.

Este tipo de trabajos son trascendentales para la creación de nuevos conocimientos ya que facilitando este intercambio es como se puede dar una toma de decisiones sobre aspectos que afectan incluso a la gestión (Lladó, 2004). Por su parte, Faloh (2002) define el concepto de redes como un ambiente social y profesional que se emplea comúnmente para referirse a trabajo coordinado, es decir, las redes vistas como asociaciones de interesados que tienen como objetivos la consecución de resultados acordados a través de la participación y colaboración mutua.

Una red de conocimiento es un grupo multidisciplinario de personas e instituciones que se asocian para investigar o desarrollar proyectos con sentido social. Su finalidad es mejorar la calidad del trabajo académico y científico, crear y fortalecer la cooperación y el aprovechamiento de recursos y posibilitar el libre flujo de información entre los grupos sociales. Esto solo es posible si los actores se fundamentan en principios como la solidaridad y la integración constructiva, creativa, es decir, al mismo tiempo que se afronta una globalización de la información, se proponga y construya una globalización de la solidaridad (Lopera, 2000)

Se definen también como un mecanismo de intercambio social que relaciona a diferentes organizaciones o individuos: Para promover el intercambio de información.

- Compartir metodologías y prácticas de trabajo.
- Colaborar en iniciativas tales como la capacitación, investigación y desarrollo.
- Acumular conocimiento basado en las complementariedades, la reciprocidad y el intercambio

La conformación de una red se justifica cuando se identifica un conocimiento acumulado disponible y en cuanto este existe y puede ser generado, se debe dirigir la demanda para el uso de tal conocimiento en productos, a fin de mantener y consolidar los mercados internos y externos

Para Morales (1997), las redes surgen como estructuras de organización social al estar compuestas de lógicas distintas a los espacios formales y rígidos. Sus pautas de acción son flexibles como para que cada sujeto participe con lo que pueda aportar, pero siempre conservando el compromiso de hacer algo conjuntamente con los demás miembros de la red”.

El reto consiste en ampliar y mejorar las capacidades necesarias para aumentar la competitividad hacia fuera y la equidad

al interior, es por eso que la universidad necesita contar con redes más abiertas apoyo en donde los investigadores gestionan su trabajo y trabajan en equipo recibiendo ideas o áreas de oportunidad de los demás integrantes esto con el fin de mejorar la Universidad.

La UANL, siguiendo los lineamientos propuestos por CONACYT y por la SEP (SEP, 2001) ha impulsado la formación y consolidación de los cuerpos académicos en sus escuelas y facultades, así como la vinculación entre los cuerpos académicos internos y con los de otras universidades, creando redes de intercambio y cooperación para la investigación y fortalecimiento académico. La Visión 2020 de la UANL (2011) establece como uno de sus propósitos:

El fortalecimiento de las líneas de investigación y el impulso a la colaboración multi, inter y transdisciplinaria en el desarrollo de proyectos que incidan directamente en la atención de problemáticas socialmente relevantes del Estado y en la mejora del nivel de desarrollo humano de la sociedad nuevoleonesa constituyen objetivos a alcanzar con la más alta prioridad”

Con fundamento en lo anterior en 2011 se creó la Red de Investigación Educativa de la UANL, y en su página oficial: <http://www.reddeinvestigacioneducativa.uanl.mx> observamos los siguientes objetivos

- Apoyar las tareas de investigación a través del desarrollo y difusión de recursos documentales y de información.
- Promover la investigación de temas educativos para identificar problemas críticos y áreas de oportunidad que permitan impulsar la calidad en la educación, procurando su difusión, publicación e impacto en soluciones reales.
- Construir un espacio de unión de los académicos dedicados al estudio de la educación y cooperación científica.
- Conformar un espacio interinstitucional que propicie el desarrollo del trabajo colaborativo de investigación en el campo

de la educación.

- Vincular investigadores, estudiantes y cualquier persona interesada en el estudio de la educación, mediante la creación de espacios reales y virtuales de contacto permanente (foros, eventos académicos, sitio WEB, etc.)
- Impulsar el intercambio teórico-metodológico, así como las experiencias e información generada en el tema de la educación asegurando su difusión y disponibilidad para cualquier interesado.
- Establecer comunicación y colaboración con Instituciones privadas y públicas, así como otras organizaciones y redes comprometidas
- Contribuir a mejorar la calidad y equidad de la educación mediante la promoción de debates informados sobre temas en el ámbito educativo.

La RIE está conformada por académicos de distintas instancias de la UANL interesados en el tema de la Investigación educativa y organizada por 12 subdisciplinas educativas o nodos del conocimiento para poder desarrollar transversalmente sus proyectos de investigación. Una tarea pendiente de la RIE es sistematizar la experiencia y el conocimiento que ha ido acumulando con toda la riqueza del trabajo en equipo, creatividad y saberes de los investigadores que la integran.

La comunicación en Red

El desarrollo de estrategias de comunicación que aporten elementos, teóricos y prácticos para renovar los procesos de enseñanza y de aprendizaje en las Instituciones educativas implica una gran complejidad; esto nos mueve a buscar definiciones que abarquen no solo las áreas dedicadas a la conducta humana desde el punto de vista cognitivo, sino también los contextos sociales

e institucionales donde se desarrolla esta actividad.

Las Instituciones de Enseñanza Superior son espacios de convergencia de distintas disciplinas que necesariamente desarrollan campos de investigación específicos, pero además conforman comunidades académicas que propician el debate científico y el intercambio para comprender la realidad en toda su complejidad desde enfoques teóricos que se complementan o se retan.

Es por esto que abordaríamos nuestro estudio a partir de dos líneas teóricas, una basada en los estudios sobre complejidad (Morín, 1996), y la otra, desde el campo de las representaciones sociales. Esta última nos permitirá explicar los procesos colectivos de concebir y representarse la realidad para conformar imágenes compartidas socialmente y ligadas a prácticas sociales específicas (Wagner, 2011).

Complejidad de la Realidad. La realidad natural y social es compleja, es una red de objetos y fenómenos interconectados cuyos atributos, los seres humanos, no podemos conocer en su totalidad sino de manera incompleta en aproximaciones sucesivas desde una visión multidimensional y paradójicamente también desde la parcialidad.

Edgar Morin (1996) afirma que la complejidad no se rige por leyes inmutables, es dinámica, no es lineal ni estable, por lo tanto, es imprevisible y las interconexiones entre los elementos que la constituyen producen nuevas propiedades que no tienen los elementos individuales. La realidad no se compone solo de elementos de un cierto orden que se entrelazan e integran en un orden superior formando un sistema, no se puede reducir a elementos simples, sin vinculación entre ellos, para poder ser analizados y comprendidos.

No hay explicaciones simples para los hechos y fenómenos contemporáneos: el cambio climático, los desastres naturales, la pobreza, la desigualdad, los conflictos internacionales, las crisis económicas, el terrorismo y el fundamentalismo, la narco-política, las epidemias, el rezago en la cobertura y la calidad en la

educación para todos, el acceso a las nuevas tecnologías y el auge de las redes sociales. La magnitud de estos hechos y fenómenos, sus múltiples causas y consecuencias, sus convergencias y sus divergencias, este mundo cambiante y permanente a la vez genera para los científicos sociales más preguntas que respuestas y nos enfrenta a la incertidumbre.

En el intento de comprender y explicar el mundo la ciencia clásica ha seguido los siguientes principios (Morin, 2008):

- El determinismo por el cual la ciencia buscó la relación de causa – efecto, la certidumbre, la visión lineal del pasado y el futuro por lo que éste se podría predecir.
- El reduccionismo para comprender los sistemas complicados, ya que, a partir de conocer los elementos primarios, más simples, para analizarlos y a partir de ellos comprender los más complicados.
- La disyunción, según este principio es necesario separar la realidad en ámbitos o campos de estudio. En principio separar lo humano de lo natural, y después la especialización de los saberes dentro de esos ámbitos.

Estos principios dominaron durante mucho tiempo y siguen influyendo en la investigación científica y en la educación. Sin embargo, desde el siglo XX han entrado en crisis gracias al desarrollo del pensamiento complejo que propone otra forma de aproximarse al conocimiento de la realidad compleja.

El pensamiento complejo sigue los siguientes principios (Morín, 1996):

- El principio de Autonomía – Dependencia, concibe la realidad como un sistema de partes integradas entre sí que se auto-organizan. Cada una de esas partes actúa autónomamente, pero influye en las otras partes produciendo una dinámica interna. Se atiende a la relación entre las partes y las nuevas

propiedades del sistema que de ellas se derivan.

- El principio Dialógico asocia dos términos antagónicos y a la vez complementarios sin descartar a ninguno, permitiendo la dualidad dentro de la unidad: orden –caos, naturaleza – crianza, especialización – totalidad, simplicidad – complejidad. El diálogo es entre los contrarios.
- El principio de Recursividad según el cual el producto o efecto es también causa de aquello que lo produce. Las nuevas generaciones son producto de la socialización, de la transmisión de una cultura, pero al mismo tiempo estas nuevas generaciones producen una nueva cultura y nuevos valores para socializar.
- El principio Hologramático que supera los principios de la disyunción y la reducción ya que, no ve solo las partes ni ve solo el todo, sino que distingue las partes en el todo y el todo en las partes.

Esta nueva forma de aproximarse a la realidad ofrece una comprensión más completa del mundo y de la forma de conocer el mundo a la vez que hace énfasis en lo desconocido, en las preguntas más que en las soluciones.

Disciplinarietà, Interdisciplinarietà y Transdisciplinarietà

El principio de Disyunción aplicado por la ciencia clásica propició la conformación de la especialización del conocimiento. Las disciplinas se constituyeron al delimitar su campo de estudio, las fronteras que las diferenciaban unas de otras. Se desarrollaron de forma independiente al construir su lenguaje particular, su metodología de investigación y sus teorías (Morín, 1998).

En la historia de la ciencia, hubo un momento en que fue necesario hacer esa separación del conocimiento para organizarlo y transmitirlo en las universidades. Sin embargo, en la actualidad, la

comprensión y solución de los problemas globales requieren enfocarse en la convergencia de las disciplinas. Aclaremos algunos conceptos:

- **Disciplinariedad:** es la sectorización del conocimiento en distintas áreas de especialización aisladas, se investiga y se teoriza sobre un mismo nivel de la realidad (Carbajal, 2010).
- **Interdisciplinariedad:** se refiere al acercamiento a la realidad desde diversas miradas científicas para desentrañar sus distintas dimensiones, implica la acción recíproca, la aportación de interpretaciones particulares y la transferencia de métodos entre las disciplinas o ramas del saber (Pérez & Setien, 2008).
- **Transdisciplinariedad:** es un proceso que trasciende la fragmentación del conocimiento y trata de integrarlo, supera la interdisciplinariedad al aportar una mirada global, no parcelada, sino un panorama de los distintos niveles de la realidad considerada como unidad (Morín, 1998).

El pensamiento complejo no descarta la disciplinariedad ni la interdisciplinariedad, sino que al interesarse por la dinámica que se genera en la acción simultánea de varios niveles y elementos de la realidad, se nutre de los conocimientos de las diversas disciplinas a la vez que les aporta una visión más amplia, es así que están surgiendo saberes integrados como la bioética y la terapia familiar. La disciplinariedad, la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad son complementarias.

La teoría Representaciones sociales

Explorar en las precepciones de los seres humanos es siempre una aproximación como ya dijimos antes compleja, y con muchas aristas, sin embargo, nos acercamos a ellas a través de la teoría de las representaciones sociales ya que el supuesto base de este trabajo es el reconocimiento de que las acciones que los individuos

desarrollan en su entorno real o virtual constituyen procesos cargados de gran complejidad ya que se involucran su subjetividad.

La teoría de las representaciones sociales busca acceder a las formas interiorizadas de la cultura, especialmente a las creencias y prácticas. No es posible entender los fenómenos educativos recurriendo a determinismos, sino que pretendemos analizar las prácticas en este campo como manifestaciones de una multiplicidad de condicionantes.

En una institución escolar los procesos y prácticas, no solo dependen de componentes estructurales (políticas, reglamentos), sino también del sentido que sus agentes les asignan a las acciones que despliegan. Estas ideas, pensamientos, valores, creencias y representaciones, forman parte del sentido común; es decir, son un referente que configura y constituye las ideas y actitudes ante la realidad, sin embargo se debe entender que aquellos sujetos que participan en la configuración de los procesos sociales y educativos son capaces, tal como lo dice Navarro (1996) "...de elaborar, de manera endógena, representaciones peculiares de la realidad social en la que habita, tanto en el nivel micro como en el macro"; esto significa que asumimos que la configuración de la subjetividad va aunada a un proceso individual de incorporación de la realidad estructural.

Moscovici (1985), define las representaciones sociales como una modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos. Las representaciones sociales son modalidades de pensamiento orientados hacia la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno social, material e ideal y presentan características específicas a nivel de la organización de los contenidos, las operaciones mentales y la lógica. Los estudios desarrollados por Moscovici (en Wagner, 2008) permitieron distinguir dos procesos primordiales que posibilitaron la explicación de cómo lo social podía transformar un conocimiento en representación colectiva:

- **Objetivación:** La representación permite un intercambio entre percepción y concepto. Al ubicar en imágenes las abstracciones, se da una textura material a las ideas, se hace una correspondencia entre las cosas con las palabras, dando cuerpo a esquemas conceptuales.
- **Anclaje:** Está relacionado con la intervención social traducida en el significado y la utilidad que le son otorgados.

Los estudiosos de las representaciones sociales las presentan como un “cuerpo organizado” de conocimientos que es reconocido en el contexto donde se encuentra el sujeto y una de las actividades cognitivas para hacer patente la realidad física integrada una relación cotidiana de intercambios. No representan simplemente opiniones acerca de “imágenes de” o “actitudes hacia”, sino que representaban “teorías del conocimiento” cotidiano.

Una de las funciones básicas que cumplen las representaciones, es que tienen un papel importante en la comunicación social. Se pueden tener posiciones similares o diferentes acerca de algo o alguien y este factor requiere una comunicación entre sujetos para elaborar las representaciones. Otra de las funciones consiste en integrar novedades en el pensamiento social. Cuando aparece un conocimiento nuevo permite integrarlo a su realidad de manera que le parezca familiar (Ibáñez, 1988).

La tercera función consiste en configurar identidades y grupos, y nos ayuda a acercarnos a quienes comparten la misma visión del mundo, otorgando confianza acerca de la validez de los criterios individuales para construir una identidad. Finalmente, la cuarta función consiste en que las representaciones generan posturas para orientar nuestras acciones. Las representaciones no son solo una vía para interpretar el mundo, también son una vía por la cual se toma posición y se actúa hacia el objeto de representación. Estas cuatro funciones de las representaciones sociales se encuentran involucradas con el conocimiento de sentido común que se practica en la vida cotidiana.

Para Denise Jodelet (1976), la representación que elabora un grupo sobre lo que debe llevar a cabo, define objetivos y procedimientos para sus miembros, es decir le otorga al grupo una significación y una guía para la acción en un contexto determinado. El acto de representación es un acto de pensamiento por medio del cual un sujeto se relaciona con un objeto. Representar es hacer presente en la mente, en la conciencia, es la reproducción mental de otra cosa: persona, objeto, acontecimiento material psíquico, idea, etc.; esto garantiza a la representación su aptitud para fusionar perceptor y concepto y su carácter de imagen.

Para Albric (2004) la representación funciona como un sistema de interpretación de la realidad que rige las relaciones de los individuos con su entorno físico y social, ésta determinará su comportamiento y sus prácticas, su propósito es ser una guía para orientar las acciones, las relaciones sociales y contiene un sistema de pre-decodificación de la realidad para determinar un conjunto de anticipaciones y expectativas. Las representaciones tienen un papel esencial en la construcción de una identidad social y se determina en función de la reducción de eventuales conflictos identitarios cuando el objeto de la representación está en relación directa con prácticas importantes para el grupo.

Implicaciones de nuestros resultados para la Educación y la Investigación

Los problemas globales que enfrenta la humanidad en la actualidad solo podrán ser resueltos si se abordan desde la perspectiva del pensamiento complejo. Esto implica cambios en la investigación y en la educación. Por un lado, se hace necesario el intercambio de métodos de investigación científicos entre las disciplinas, así como el surgimiento de enfoques mixtos que integren lo cualitativo y lo cuantitativo, pero sobre todo que los investigadores compartan y desarrollen una epistemología orientada a la integración de sabe-

res y a la visión de la realidad como totalidad.

Por otro lado, la planeación de la educación para las nuevas generaciones debe tomar en cuenta que éstas se enfrentarán a un mundo en constante cambio, complejo, impredecible, con problemas interconectados. Es necesario transitar a estrategias pedagógicas que propicien la formación de sujetos innovadores, preparados para resolver problemas y enfrentar la incertidumbre, con una visión holística de la realidad, con habilidades sociales para la convivencia armoniosa con los otros y con la naturaleza, capaces de trabajar en equipo, y comprometidos con su entorno local y global (Morin, 1999). Según Yasid Carvajal (2010) las dificultades o limitaciones que se deben superar para la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad son:

- El lenguaje científico en el que se usan términos o conceptos con significados en cada disciplina, por lo que se hace necesario su simplificación y la construcción de un lenguaje común.
- El egocentrismo intelectual que no acepta el cuestionamiento o las aportaciones desde otra disciplina. Para superar esto es necesaria una actitud de cooperación y respeto, la aceptación de la crítica, sensibilidad y apertura al diálogo.
- Las estructuras o sistemas académicos rígidos que obstaculizan o limitan la aprobación de nuevos planes de estudio orientados por el pensamiento complejo y la conformación de equipos de investigación interdisciplinarios.
- Las publicaciones especializadas que no se abren a la aceptación de trabajos interdisciplinarios por no considerar que no tienen validez o que no profundizan en una determinada disciplina.
- Desarrollo diferenciado en los distintos campos del conocimiento, así como procedimientos lógicos y metodológicos diferentes en cada ciencia.

Estas dificultades se podrán superar si los educadores e investigadores asumen un verdadero pensamiento complejo reconociendo la parcialidad de los conocimientos especializados y se comprometen en la construcción de la unidad y el saber holístico.

Referencias

- Albric, Jean. (2004). *Prácticas sociales y representaciones*. México: Ediciones Coyoacán.
- Cabezas, A. & Bravo, S. (2010). *Redes avanzadas en América Latina: Infraestructuras para el desarrollo regional en ciencia, tecnología e innovación*. Clara 2010: BID.
- Castañeda Pérez Malena, Pérez Rodríguez Yudith. (2005). *Aspectos teórico-conceptuales sobre las redes y las comunidades virtuales de conocimiento*. ACIMED. 13(6).
- Carvajal, Y. (2010). Interdisciplinariedad: desafío para la educación superior y la investigación. *Revista Azul*. Universidad de Caldas. Recuperado el 3 de Enero de 2015 en <http://www.scielo.org.co/pdf/luaz/n31/n31a11.pdf>
- Faloh, B. (2002). *Gestión del conocimiento: concepto, aplicaciones y experiencias*. La Habana: Empresa de la Gestión del Conocimiento y La Tecnología. Cuba.
- Ibarra E. & Porter L. (2012). *El Libro de la Universidad imaginada*. Universidad Autónoma Metropolitana: México.
- Jodelet (1988) en Moscovici S. *Psicología Social II: Pensamiento y vida social: psicología social y problemas sociales*. Barcelona: Ediciones Paidós Iberoamérica, S.A.
- Lopera, H. (2000). *Integración de redes de conocimiento: una responsabilidad de la biblioteca universitaria*.
- López, S. (2010). Cuerpos académicos: factores de integración y producción de conocimiento. *Revista de Educación Superior*. Vol.39 no.155 México: ANUIES. Recuperado el 31 de Marzo de 2015 en http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602010000300001
- Martínez, P. (2006). El método de estudio de caso: estrategia metodo-

- lógica de la investigación científica. *Pensamiento & Gestión*, núm. 20, julio, 2006, Colombia: Universidad del Norte Barranquilla, pp. 165-193
- Moscovici, S. (1985). *Psicología Social, II. Pensamiento y vida social y problemas sociales*. España: Paidós.
- Morin, E. (2008). Complejidad Restringida y Complejidad Generalizada o las Complejidades de la Complejidad. *Pensando la Complejidad*. Año V No.II. Cuba: Instituto de Filosofía. Consejo de Ciencias Sociales. Academia de Ciencias.
- Morin, E. (1999). *Los Siete Saberes Necesarios para la Educación del Futuro*. UNESCO.
- Morin, E. (1998). *Sobre la Interdisciplinariedad*. Publicaciones Morinianas. Recuperado el 3 de enero de 2015 en <http://www.edgarmorin.org/publicaciones-morinianas.html>
- Morin, E. (1996). *Introducción al Pensamiento Complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Pérez Rodríguez, Y. & Castañeda Pérez, M. (2009). *Redes de conocimiento. Ciencias de la Información*, 40(1) 3-20. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=181421573001>
- Pérez, N. & Setién, E. (2008). La interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad en las ciencias. Una mirada a la teoría bibliológico-informativa. *Acimed*. 2008; 18(4). Recuperado el 3 de enero de 2015 en http://bvs.sld.cu/revistas/aci/vol18_4_08/aci31008.htm
- Secretaría de Educación Pública, (2001). *Programa Nacional de Educación 2001–2006*. Recuperado el 31 de marzo de 2015 en: <http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Mexico/Mexico%20Programa%20nacional%20de%20educacion%202001-2006.pdf>
- UANL (2011). *Modelo Educativo*. Recuperado el 30 de marzo del 2012.
- Wagner, Wolfgang & Hayes, Nicky; Flores P. Fátima (Ed.) (2011). *El discurso de lo cotidiano y el sentido común. La teoría de las representaciones sociales*. México: UNAM.

Comunidades de aprendizaje y educación basada en competencias

Joel Díaz Silva, Fernando Becerril Morales

y Sandra Chávez Marín

Preparatoria de la UAEMex

Introducción

Hoy día, las instituciones educativas enfrentan problemas como enfoques centrados en la enseñanza y no en el aprendizaje, desiguales niveles de pertinencia y relevancia, profesores con perfiles inapropiados, poca innovación, escasa participación social, ausencia de un desarrollo más notorio en habilidades y competencias tanto en estudiantes como en docentes, y una escasa atención con equidad hacia grupos vulnerables. Todos estos son ingredientes que evidencian una baja calidad educativa, índices de reprobación, bajo rendimiento y deserción académica, que generalmente, fraguan el fracaso escolar. El presente documento tiene como principal objetivo aportar algunas reflexiones que enfatizan el quehacer de las CA como mecanismo eficiente del modelo educativo vigente para favorecer el desarrollo de competencias básicas en estudiantes del NMS.

En general, la investigación social apuesta a la posibilidad de generar un cambio en la sociedad de la información. Sus orígenes se encuentran en los aportes que describen la construcción de procesos psicológicos superiores de procedencia histórico-social planteados en la teoría socio-histórica de Lev Vygotsky. De esta

manera, las CA contextualizan la práctica educativa y revaloran la experiencia cotidiana de cada uno de los actores que participan en el proceso educativo. Las CA construyen ambientes propicios para la enseñanza, el aprendizaje y la convivencia con los demás para garantizar el éxito académico. También, generan metodología que condensa una sólida síntesis de fenomenología para fortalecer las bases de la investigación hermenéutica en educación.

Bajo este contexto, surge el siguiente cuestionamiento ¿De qué manera las categorías de análisis de una Comunidad de Aprendizaje favorecen el desarrollo de las competencias básicas en estudiantes del NMS? La respuesta genera un proyecto sobre CA que ensayan constantes cambios en la forma de cómo se desarrolla la práctica educativa en el aula, en el sistema de planificación, en la organización, en los procesos de evaluación, dirección, administración, en la relación comunitaria y, en el quehacer educativo.

Comunidades de Aprendizaje (CA)

Elboj et al. (2002) consideran que las CA se han convertido en un modelo educativo que integra un conjunto de acciones de éxito canalizadas directamente a la transformación social y educativa. Dicho modelo está justificado tanto en teorías como en acciones relevantes de la comunidad científica internacional. Destacan en el modelo interacciones, diálogo y comunidad como factores relevantes del aprendizaje de la sociedad de la información y de las comunidades de aprendizaje (Aubert et al., 2008). A través de dichos factores, las CA han alcanzado un doble objetivo: superar el fracaso escolar y mejorar la convivencia para acelerar el aprendizaje estudiantil.

Sin embargo, la noción CA ostenta una vasta plataforma conceptual que se asocia directamente con las raíces del enfoque comunicativo de la pedagogía crítica y teorías afines a la sociedad, antropología y cultura. Carmen Elboj et al. (2002, p. 74) Lo expresan de la siguiente manera:

Las comunidades de aprendizaje se fundamentan en la pedagogía crítica, es decir, aquellas corrientes pedagógicas que parten de una concepción educativa basada en la posibilidad de favorecer el cambio social y la disminución de las desigualdades de género, etnia, raza, posición económica y otras, a través de la educación. Eso es, un aprendizaje que cambia en su relación con el entorno y cambia también el entorno (Vigotsky), y que se basa en la acción comunicativa (Habermas), que confía en la capacidad de la agencia humana para luchar contra la reproducción de los sistemas (Giddens), que asume que el fin de la sociedad industrial radicaliza el riesgo, pero es capaz de superarlo con un nuevo tipo de relaciones humanas y de actividades políticas (Beck), que tiene en su centro la pedagogía del diálogo y de la esperanza (Freire).

Por su parte, Rosa Valls (2000, p.226) considera que una CA:

... es un proyecto de transformación social y cultural de un centro educativo y de su entorno para conseguir una Sociedad de la Información para todas las personas, basada en el aprendizaje dialógico, mediante una educación participativa de la comunidad, que se concreta en todos sus espacios, incluida el aula.

Es evidente, que el concepto CA rescata aportes de la modernidad dialógica expuestos en algunas teorías sociológicas, culturales y filosóficas, para desarrollar una perspectiva pedagógica desde la interacción, el juicio crítico y la participación.

Las CA son consideradas como un grupo de personas que aprenden en común, utilizando herramientas comunes en un mismo entorno. Se caracterizan por su organización colegiada de trabajo, aprendizaje dialógico, grupos interactivos, mejora continua de la calidad, más autonomía para administrar los recursos, profesores creativos, participación de padres de familia, entre otras.

Actualmente, la educación no depende tanto de lo que ocurre

en el aula como de las interacciones que establece el alumnado en todos sus ámbitos de acción. La propuesta de las CA aparece como una respuesta educativa que rompe con la estructura tradicional de la escuela para abrir sus puertas a la participación de toda la comunidad. Las CA logran transformar el contexto y el aprendizaje de los estudiantes, incrementando el rendimiento académico y mejorando la convivencia en aulas y centros educativos.

Algunas categorías de análisis de las CA: calidad, trabajo colaborativo, aprendizaje dialógico, grupos interactivos

Calidad: Para cimentar una educación de calidad se requiere del reconocimiento de cualquier oferta que pretenda promover la construcción responsable de una democracia participativa, y por ende inclusiva, en la escuela, tiene que ser, ella misma, el resultado de una acción en la que los distintos actores despliegan sus intereses, plasmen sus expectativas, comprometan sus esfuerzos y establezcan los alcances de sus compromisos y responsabilidades. En las CA la calidad subraya la capacidad de proporcionar el dominio de códigos culturales básicos, capacidades para la participación democrática y ciudadana, capacidad para resolver problemas valores y actitudes acordes con la edad de los adolescentes estudiantes y con una vida de calidad.

Trabajo colaborativo: Es una estrategia de enseñanza-aprendizaje en la que se organizan pequeños grupos de trabajo. Cada miembro tiene objetivos en común que han sido establecidos previamente y sobre los cuales se realizará el trabajo. Es de suma importancia crear una “comunidad” que busque el logro de las metas que se tienen en común. El grupo debe de generar procesos de reconstrucción del conocimiento, esto se refiere a que cada individuo aprende más de lo que aprendería por sí solo, debido a que se manifiesta una interacción entre los integrantes

del equipo. Los miembros de cada grupo podrán reconocer sus habilidades y de la misma manera sus diferencias, privilegiando la comunicación, lograr escuchar y atender cada punto de vista de los individuos; es así como se podrá adquirir el conocimiento y aplicarlo en el desarrollo de los proyectos que se propongan en ese grupo de trabajo.

Aprendizaje dialógico: En las CA, una forma de asegurar el aprendizaje dialógico es trabajar en grupos interactivos. A través de la participación docente y con la ayuda de compañeros docentes. De esta manera, es cómo se llega al máximo de los rendimientos escolares. Cuanto más variado sea este grupo, más rica será la interacción y más realidades abarcarán. La práctica del aprendizaje fundado en la dialogicidad explora la capacidad de construir intersubjetivamente el mundo de la experiencia, de la acción y del discurso, que, en suma, es el mundo de la vida.

Los principios fundamentales que configuran al aprendizaje dialógico constituidos desde el enfoque comunicativo de la pedagogía crítica y las teorías psicoeducativas de orientación comunitaria son: Diálogo igualitario, aprendizaje instrumental, creación de sentido, transformación, inteligencia cultural, solidaridad e igualdad de diferencias. Grupos interactivos: La concepción comunicativa demuestra que el aprendizaje depende principalmente de las interacciones entre personas. El aprendizaje dialógico es resultado de las interacciones que produce el diálogo igualitario.

Modelo educativo basado en competencias (RIEMS)

Un modelo educativo es una representación de principios, valores, filosofía, estructura y programas educativos de una institución. Es la representación paradigmática a modo de patrones conceptuales sobre los elementos que intervienen en los procesos

escolares y formativos orientados a la sistematización de las experiencias realizadas en las dinámicas del aprendizaje y/o de la enseñanza. Por el momento, no existe una clasificación única. Sin embargo, pueden identificarse diversas tendencias que expresan modo de comprensión, mediados por el lenguaje que permiten una esquematización de los fenómenos educativos.

La Educación Basada en competencias (EBC) es un modelo educativo que es necesario desarrollar para facilitar a todas las personas el acceso a las nuevas habilidades y competencias necesarias para hacer frente de forma crítica a los rápidos cambios sociales que se están produciendo. La EBC se ha fortalecido dentro del ámbito educativo, por su gran potencial para transformar y hacer más eficiente el proceso de aprendizaje. Se ha constituido como modelo que puede ser implementado en cualquier nivel educativo y programas de capacitación o educación no formal. Abarca experiencias vividas, capacidades, valores y actitudes. Argudín, (2006) la considera como un enfoque holístico que integra la idea de que la educación surge de diversas experiencias de vida, con un enfoque sistemático del conocer y del desarrollo de habilidades, y que se determina a través de funciones y tareas específicas. Busca demostrar el dominio de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que conformen una determinada competencia.

La EBC es una nueva orientación que pretende dar respuestas a las necesidades individuales y sociales que plantea la actual sociedad del conocimiento. El concepto de competencia, tal y como se entiende en educación, es el resultado de las nuevas teorías de cognición y básicamente podríamos decir que significa “saberes de ejecución”. Si todo proceso de “conocer” se traduce en un “saber”, podemos decir que son recíprocos competencia y saber: saber pensar, saber desempeñar, saber interpretar, saber actuar en diferentes escenarios, desde sí y para los demás en contextos concretos. Por lo pronto, analizar y describir la transformación de espacios académicos en CA es parte de la reflexión que buscamos esquematizar en el presente documento. Finalmente, las CA se convierten

en parte fundamental de la EBC y permiten, mediante la calidad, el aprendizaje dialógico, el trabajo colaborativo y los grupos interactivos superar situaciones problemáticas de aprendizaje.

Desarrollo de competencias básicas: Lectura, escritura y gestión del conocimiento

Para la Oficina Internacional de Educación (IBE, por sus siglas en inglés) de la UNESCO (2006), el término competencia es una expresión polisémica, y con diversas modalidades de concepción institucional. Desde entonces, el objetivo que pregona en el contexto actual, es el de formar lectores competentes y autónomos. Ser un lector competente y autónomo significa movilizar “un conjunto de conocimientos, capacidades, destrezas y habilidades que tienen una utilidad práctica” (Perrenoud, 1999), y que se han desarrollado principalmente por la participación en situaciones de lectura concreta, realizadas en contextos específicos y con metas determinadas. Desarrollar una buena competencia lectora implica leer textos diversos. Vincula, tanto habilidades como conocimientos adquiridos en la lectura y desarrollados con la práctica constante de lectura de materiales variados, con propósitos diversos y en contextos diferentes.

CA y Gestión del conocimiento en el aula: Formar alumnos letrados

Entendemos por alfabetización informacional el aprendizaje de habilidades, competencias, conocimientos y valores para el acceso, uso y comunicación de la información en cualquiera de sus formas, con el fin de generar estudiantes competentes. Como señala la UNESCO, los estudiantes universitarios deben ser ciudadanos bien informados y motivados, en permanente autofor-

mación y capacitados para analizar los problemas sociales, buscar soluciones, aplicarlas y asumir responsabilidades.

Pero, ¿Cómo fomentar competencias de gestión de la información y el conocimiento? Se postula que detrás de una gestión adecuada del conocimiento confluyen experiencias gestionadas en las CA como crear y utilizar un banco de actividades y estudios realizados por los alumnos; publicar trabajos escolares referenciales; implicar a los estudiantes en la generación de propuestas sobre los problemas del aprendizaje, del centro educativo o del entorno; difundir y debatir proyectos; promover intercambios con otros centros; crear redes para el desarrollo de ideas; dar sentido al compromiso con la mejora de la organización o entidad en la que se trabaja y con el desarrollo del entorno en el que se ubica, etc.

El dominio de las nuevas tecnologías (TIC) por parte de todos los estudiantes se está convirtiendo en un importante reto social, y su carencia o impericia puede conllevar marginación sociocultural. Esta formación o, si se prefiere, alfabetización de los individuos ante los múltiples lenguajes y códigos (textuales, icónicos, hipertextuales, audiovisuales, multimedia...) que adopta la información debería ser una meta recurrente y permanente de todo el sistema educativo desde la educación infantil hasta la superior.

El aprendizaje por competencias implica el desarrollo de capacidades, habilidades y actitudes que habilitan al estudiante para desenvolverse y enfrentar distintas situaciones problemáticas desde el conocimiento que ha desarrollado. El alumno adquiere la capacidad de hacer gestión con el conocimiento e información del que dispone; las competencias suponen conocimiento orientado a la acción.

El problema y su investigación

La baja calidad educativa se ve reflejada en problemas como reprobación, bajo rendimiento, deserción, lo que viene a manifes-

tar el fracaso escolar, y es precisamente aquí donde las CA pretenden superar dicho conflicto. Con el proyecto CA se pretende disminuir las desigualdades, aumentar el aprendizaje a través de una mayor participación y solidaridad, que las familias y comunidades sean partícipes en la educación de sus hijos, que exista un profesorado innovador, etc. Por tal motivo se pretende indagar: ¿De qué manera las categorías de análisis de una Comunidad de Aprendizaje Áulico favorecen el desarrollo de las competencias básicas en estudiantes del NMS?

Este apartado muestra los fundamentos epistémicos que sustentan la investigación. Términos como “fenomenología” y “hermenéutica” refieren intrincados significados ligados estrictamente al plano especializado de la filosofía. Sin embargo, interesa establecer cierta convergencia de la hermenéutica como método, como enfoque epistémico con los escenarios de la investigación en ciencias sociales y humanas, específicamente los que se relacionan con el campo de la educación. La propuesta se construye en tres apartados: Identificación del campo conceptual de la fenomenología; considerar a la hermenéutica como tendencia epistémica fundamentada ora de proyectos de investigación educativos; y, orientación hermenéutica para la elaboración del diseño metodológico en este tipo de estudios.

Estudio de caso: Para Martínez (2006) el estudio de caso es un método, herramienta valiosa de investigación, cuya fortaleza se encuentra en la posibilidad de registrar la conducta de las personas involucradas en el fenómeno estudiado. El estudio de caso implica un proceso de indagación que se caracteriza por el examen detallado, comprehensivo, sistemático y en profundidad del caso objeto de estudio. Es fundamental en el diseño de un estudio de caso, la identificación, selección, contextualización y justificación del caso. El mundo de la vida sirve de fundamento y presupuesto metodológico.

Diagnóstico situacional

Se observó y registró en el diario de campo diferentes grupos del plantel. Pero más específicamente a los de cuarto semestre, a padres de familia, maestros y alumnos. Además, se instrumentó una encuesta semiestructurada que fue sometida a previo análisis por juicios de expertos y por la “aplicación piloto” con docentes de diversas asignaturas. Los instrumentos se elaboraron a partir de preguntas orientadas a la expresión libre de los entrevistados en torno a su experiencia frente a las diferentes categorías de las CA en su contexto particular.

En general, el diario de campo identificó un conjunto de problemas que estén relacionados con la competencia lectora considerando tres elementos básicos comprensión lectora, habilidad de escribir y gestión del conocimiento en estudiantes del plantel Dr. Pablo González Casanova en la Unidad de Aprendizaje de Textos Literarios. Posteriormente se triangulan cinco categorías de análisis presentes en las CA con cinco técnicas aplicadas.

Resultados

En el plantel, la calidad educativa se manifiesta con un alto índice (95%9 de pertinencia en los contenidos temáticos. Acorde con la etapa de desarrollo de las competencias básicas en lectura, escritura y gestión del conocimiento de los estudiantes (85%). Los valores que con más frecuencia se fomentan son la responsabilidad, respeto, solidaridad, el trabajo en equipo, la interacción. Están presentes en la diversidad de actividades que desarrollan docentes y estudiante durante los diferentes semestres.

El prestigio del cual goza el plantel, los servicios que proporcionan (salas de cómputo, biblioteca, laboratorios, sala audiovisual, servicios de orientación, tutoría, asesoría, etc.), el apoyo que

brinda a sus estudiantes, y las clases que se imparten impartidas en la Educación Basada en Competencias son algunos de los principales motivos que mantienen la permanencia de sus estudiantes. La toma de decisiones y la elaboración de planeaciones se realiza en grupos colegiados integrados en las academias. La comunicación con padres de familia se realiza para tratar asuntos relacionados con cuestiones educativas (calificaciones, conducta, informaciones generales, etc.). El trabajo colaborativo es bastante frecuente, en él se comparten experiencias y conocimientos.

El aprendizaje dialógico se practica en el trabajo en equipo, en la participación cotidiana de sus estudiantes, en la realización de las diversas actividades académicas, cuando existen dudas y permite que los ejercicios se resuelvan de manera grupal. De esta manera, el docente propicia un ambiente sociable y de confianza. De alguna manera está presente la inteligencia cultural, en las diversas formas de aprender, cuando los maestros permiten el intercambio de aprendizajes, al trabajar en equipos los alumnos se apoyan y explican unos a otros. En el plantel los grupos interactivos se integran de una manera regular, lo anterior se infiere en gran medida por el frecuente el trabajo en equipo, integrándose en grupos interactivos, heterogéneos.

El decurso de las CA está abierto a discusiones y construcciones conceptuales, pedagógicas y metodológicas. Las propuestas que se generen colocan en el centro a las CA, y consideran desde una perspectiva del aprendizaje dialógico, lo que implica considerarlo en sus diversas manifestaciones como hecho ideológico que reconoce la expresión de un diálogo entre diversos sujetos discursivos. La posibilidad de producir una reflexión de los alcances de las CA y el aprendizaje que apunte a la formación de docentes es otra veta que está pendiente.

Referencias

- Aubert, A. y García, C. (2001). Interactividad en el aula. *Cuadernos de Pedagogía*, 301, 20-24.
- Aubert, A, (coord.) (2004). Innovación educativa, comunidades de aprendizaje. Monográfico en *Aula de Innovación Educativa*, núm. 131, mayo, Barcelona: Graó, pp. 27-68.
- Elboj, Carmen, Puigdellívol, Ignasi, Soler, Marta y Valls, Rosa (2002). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó.
- Flecha, Ramón y Puigvert, Lidia (2005). Formación del profesorado en las comunidades de aprendizaje”. *Revista Colombiana de Educación*, núm. 48, Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, pp. 13 -38.
- Flecha, Ramón y García, Carme (2007). Prevención de conflictos en las comunidades de aprendizaje. Idea la Mancha. *Revista de Educación*, núm. 4, pp. 72-76.
- Gómez, Jesús (s/f). *Comunidades de aprendizaje*. Recuperado de: <http://www.nodo50.org/movicaliedu/comunaprendizaje.htm> (consulta: 10 de diciembre de 2014).
- Ortega, Sara y Puigdellívol, Ignasi (2004). Incluir es sumar. Comunidades de aprendizaje como modelo de escuela inclusiva. *Aula de Innovación Educativa*, núm. 131, mayo, Barcelona: Graó, pp. 47- 50.
- Rodríguez, R. (2004). Redes de conocimiento de solidaridad. *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 34, 1, Barcelona: Praxis, pp. 62-65.
- Rodríguez de Mello, Roseli y Elboj, Carmen (2004). Comunidades de aprendizaje: alternativa para relaciones entre escuela y grupos de periferia urbana en Brasil. *Encuentros en Psicología Social*, vol. 2, núm. 1, Málaga, pp. 64-67.
- Torres, Rosa María, (1996). *Formación docente: clave de la reforma educativa, en nuevas formas de aprender y enseñar*, UNESCO—OREALC, Santiago.
- Torres, Rosa María (1998). *Comunidad de aprendizaje: una iniciativa de la Fundación*. Kellogg para América Latina y el Caribe, Novedades Educativas, núm. 94, Buenos Aires.

- Torres, R. (2011). *De las comunidades escolares a las comunidades de aprendizaje*. Sao Paulo: Instituto Natura.
- Valls, Rosa. (2000). *Comunidades de aprendizaje. Una práctica educativa de aprendizaje dialógico para la sociedad de la información* (Tesis doctoral inédita). Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Vera, Rodrigo (2003). *Comunidades de aprendizaje. Entre profesionales para hacer más efectivas las prácticas de primera línea*. Santiago: FLACSO.

Las comunidades de aprendizaje como alternativa para el desarrollo de competencias docentes en la formación integral

Juan Manuel Rodríguez Tello,

Vicente Quezada Flores y Lucero Márquez Gámez

Centro Regional de Educación Normal,

“Profra. Amina Madera Lauterio”, Cedral, S.L.P.

Introducción

Las comunidades de aprendizaje, actualmente aparecen en el escenario educativo como una metodología vanguardista y con muchas promesas de éxito, desde la perspectiva de diferentes teóricos como Ramón Flecha y Gabriel Cámara, quienes plantean que esta metodología de trabajo puede garantizar que los alumnos de la gran mayoría de los centros educativos puedan mejorar sus resultados de manera trascendental siempre y cuando tanto docentes como alumnos y comunidad, se comprometan con el único objetivo de brindar mejores posibilidades de aprendizaje mutuo y correspondido entre los actores mencionados previamente.

La historia nos remonta a escuelas y colegio de Europa en la enseñanza para adultos llamada Verneda san Martí, la cual aparece como una de las primeras experiencias registrada que opera con la metodología de comunidades de aprendizaje, puesto que, en ella, fueron los mismos alumnos los que enseñaban a otros basados en la necesidad mediática de aprender a leer, escribir y hacer cuentas con operaciones básicas y rudimentarias. Pero en realidad a ciencia cierta el ser humano a partir de que convive

en sociedad ha tenido necesidad de compartir sus experiencias y conocimientos con los que se rodea y esta es la esencia de esta sugerencia metodológica.

Por lo anterior y haciendo un análisis del estado del conocimiento de las comunidades de aprendizaje, podemos establecer que hay por lo menos tres lineamientos estandarizados para la conformación de comunidades de aprendizaje, la primera se denomina etapa de sensibilización en donde se construye de manera conjunta el sueño de escuela que al que se pretende llegar con ayuda de la transformación conjunta, después de esta primera etapa se llega al “trabajo con grupos interactivos”, en donde la ayuda entre iguales a manera de trabajo colegiado en tutorías académicas de intercambio se debe lograr, promoviendo en sobremanera la enseñanza organizada y participante y por último en la tercera etapa de esta metodología se pretende abrir la posibilidad de que sea la misma comunidad la que participe y ayude a los alumnos fungiendo como expertos de la materia en los grupos interactivos previamente ya establecidos en el grupo clase, en donde personalidades, profesionistas y comunidad en general son invitados al aula clase para sumar al proyecto, experiencias, anécdotas y compromisos reales que vuelven el aprendizaje más significativo, contextualizado y participativo.

Las comunidades de aprendizaje

En el contexto internacional, se encuentran diferentes trabajos de investigación acerca del tema de las comunidades de aprendizaje como una metodología de enseñanza y aprendizaje compartido, pero el que en específico llama poderosamente mi atención es el del Autor Español Ramón Flecha publicado en el año de 2008 en el cual se plantean las siguientes premisas “el trabajo en comunidades de aprendizaje es la metodología de enseñanza aprendizaje que mejores resultados brinda tanto para maestros

como para alumnos, puesto que permite el empoderamiento y la metacognición de los alumnos en el desarrollo de los actividades escolares, consolidando competencias para la vida real-

Las frases que más llamaron mi atención de este trabajo fueron las siguientes:

- El trabajo en comunidades de aprendizaje, permite al docente realmente interrelacionarse con sus alumnos y descubrir las potencialidades que cada uno de ellos posee para poder explicar y ayudar a sus compañeros en una relación pedagógica de iguales.
- El maestro debe dejar atrás los miedos de perder el papel protagonista y dejar que sean los propios alumnos y la comunidad si así lo decide los que puedan dedicar esfuerzos para mejorar la educación en su grupo escolar, debe de optar mejor por una posición mediática de gestor y promotor de aprendizajes.

Los retos y desafíos que deja enmarcados a la interpretación de cada maestro y lector de esta obra, es que cada centro escolar deberá decidir cuándo, cuánto y cómo cambiar, respetando así los ritmos y estilos de cada docente y cuanto quiera comprometerse cada maestro, pero una vez que se dé la oportunidad de vivir la experiencia, seguro la repite el siguiente año.

En el ámbito nacional, no he encontrado a un autor que se refiera totalmente al contexto educativo de la Licenciatura en Educación Primaria, pero pude localizar el trabajo del Autor Carlos Ávila Romero quien denomina a su trabajo: Las competencias docentes en el contexto de las Normales publicado el año 2007 en el cual se plantean las siguientes premisas. Las escuelas normales necesitan urgentemente el cambio de paradigmas educativos, en donde el docente frente a grupo logre con sus alumnos aterrizar el teoricismo conceptualista, de los cursos en situaciones de real conocimiento aplicado, desarrollando así en sus alumnos el espíritu creativo reflexivo, para innovar en sus prácticas docentes

cotidianas, y esto sólo se logrará, cuando el maestro encuentre nuevas alternativas y metodologías de enseñanza adecuadas a la contextualización del conocimiento.

Los retos y desafíos que deja enmarcados a la interpretación de cada maestro y lector de su obra se pueden enmarcar como el verdadero reto transcendental de modificar nuestras metodologías de enseñanza por convicción, demostrando que nadie se atreve a intentar sin tener diferentes marcos de referencia y para eso es necesario estar en constante búsqueda de nuevas y mejores metodologías de enseñanza.

En el ámbito regional o local, mi búsqueda se limitó a los archivos y bancos de dato de la Universidad Santander, y los acervos de la misma Escuela Normal, que es la institución en donde se llevará acabo el presente trabajo de investigación y encontré temáticas como las siguientes, “El Trabajo colaborativo para el desarrollo de competencias lingüísticas en el segundo grado de educación Primaria” y “Las comunidades de aprendizaje para desarrollar aprendizajes significativos” que en determinado momento, se acercan a mi temática en cuestión pero que no lo definen de igual manera.

Entre las conclusiones de estos trabajos encuentro un aro de luz que me motiva a seguir con este proyecto, puesto que en los dos casos se menciona que el trabajo en comunidades de aprendizaje, realmente cambia la perspectiva de alumnos y docentes involucrados, puesto que permite a los alumnos tener más confianza, y comunicación entre su grupo de iguales y con su maestro para externar dudas, brindar apoyo, orientar a sus compañeros y reflexionar sobre lo que cada quien aprende grupalmente.

El haber hecho este rastreo previo me permite plantear el siguiente estado del arte, en el cual puedo definir que el trabajo en comunidades de aprendizaje en Países Europeos dejó hace tiempo de ser una moda educativa y poco a poco se ha venido posicionando como una de las metodologías docentes que brindan a alumnos y maestros la posibilidad de tener mejores posibilidades

de éxito tanto de manera escolar como en los procesos de la vida cotidiana, puesto que la metodología permite que los alumnos puedan ir reconociendo sus estilos y ritmos de aprendizaje, a tal grado que los procesos metacognitivos evolucionan de manera permanente.

En México el estado de la cuestión de las comunidades de aprendizaje se debate intensamente entre definir las como el trabajo colaborativo o en equipo con un tinte de adecuaciones curriculares o integración educativa. En otras palabras, la gran mayoría de docentes seguimos pensando que el cambio sigue siendo solamente en los términos que se utilizan y ponen de moda en reformas educativas que van y vienen. El docente, aunque ha oído o leído de las comunidades de aprendizaje, en muchos de los casos desconoce las etapas de aplicación de esta metodología, los procedimientos y recursos necesarios para realmente hacer aplicable esta teoría a las diversas realidades sociales de nuestro país. Por consiguiente, en el presente trabajo se pretenderá dar respuesta práctica a las preguntas ¿qué es y cómo se puede aplicar la metodología de comunidades de aprendizaje para el desarrollo de competencias?

Definiendo el problema

¿Cómo implementar la metodología de las comunidades de aprendizaje en los cursos del Tercer Semestre de la Licenciatura en Educación Primaria para desarrollar competencias docentes en los alumnos de la Escuela Normal en el ciclo escolar 2014-2015?

Objetivos: Implementar la metodología de las comunidades de aprendizaje a los cursos de la escuela normal para desarrollar competencias docentes en los alumnos del tercer semestre de la Licenciatura en Educación Primaria en el ciclo escolar 2014-2015

- Conocer los fundamentos teórico metodológico de las comunidades de aprendizaje para diseñar una propuesta metodológica que favorezca el desarrollo de competencias docentes.
- Conocer las competencias docentes que se enmarcan como necesidades sociales en el plan de estudios de la Licenciatura en Educación Primaria del plan 2011, para valorar si el trabajo en comunidades de aprendizaje las favorece.
- Diseñar una propuesta metodológica que involucre el trabajo con comunidades de aprendizaje para el desarrollo de las competencias docentes enmarcadas en el plan de estudios 2011 de la Licenciatura en Educación Primaria.
- Valorar cual cuantitativamente la propuesta diseñada para el desarrollo de competencias docentes por medio de la metodología de comunidades de aprendizaje

HIPOTESI

H1 El trabajo en comunidades de aprendizaje favorece el Desarrollo de competencias docentes.

H0 El trabajo en comunidades de aprendizaje NO favorece el Desarrollo de competencias docentes

Las razones iniciales del presente trabajo de investigación, tienen sus orígenes en la queja constante de los alumnos, de que los contenidos analizados en el grupo clase de la escuela normal, poco o nada tienen que ver con las verdaderas problemáticas con las que ellos se enfrentan al realizar sus prácticas docentes en los diferentes contextos de las escuelas primarias, es decir nuestros alumnos reclaman la aparente desvinculación entre la teoría y la práctica de la mayoría de los cursos del currículo de las escuelas normales.

En repetidas ocasiones se escuchan comentarios de los alumnos como: “Toda esa antología vamos a cargar en el semestre”, “Nos encargaron leer muchas páginas de una lectura y tenemos

que entregar un reporte para mañana” “Las preguntas del examen no tenían nada que ver con lo que vimos en la clase, se nota cuáles de ellas las hizo otro maestro y no el que nos da clase”, “Cada maestro aunque esté llevando el mismo curso en diferentes grupos, encarga tareas diferentes o no se pone de acuerdo con el otro maestro de la asignatura” en fin, situaciones que nos hacen reflexionar acerca de “cómo es que se está llevando a cabo el trabajo de planeación y organización de los contenidos de los cursos en la escuela normal?

Por estas razones se considera la posibilidad de que los maestros en la escuela normal podamos entrar en un proceso de organización, planeación e interacción con nuestros alumnos que primeramente se piloteará con el desarrollo de este trabajo, en donde la comunidad de aprendizaje pasará a ser la metodología que permita a que sean algunos alumnos de cada grupo los directamente involucrados en la selección y organización de la planeación y elaboración de la antología de cada curso, logrando así brindar al maestro de grupo un apoyo para que sean las ideas y apoyo de los mismos alumnos lo que permita rescatar los centros de interés y programar un curso más adecuado a las necesidades y exigencias que externen los mismos muchachos.

De igual forma se espera que si se mejora el apartado de la planeación a manera de colaboración, también mejoren las relaciones pedagógicas docente alumno en el aula clase, puesto que se podrán trabajar asesorías entre iguales a manera de tutorías académicas con y entre alumnos y personal experto invitado, como lo marca la metodología de comunidades de aprendizaje. Se pretende lograr procesos de autoformación responsable puesto que es necesario e importante que nuestros alumnos se convenzan de que ellos mismos pueden influir de manera directa en sus procesos profesionalizantes participando de manera activa en el orden y secuencia de los contenidos de enseñanza que consideren medulares en su propia formación,

entre las principales dificultades que puede enfrentar el pro-

yecto podemos definir 3 grandes obstáculos, el primero es el factor tiempo, el cual lamentablemente en nuestra escuela es muy escaso en los periodos de planeación, aparentemente el maestro frente a grupo tiene una semana completa, para pasar de un semestre a otro, en el cual sus dos prioridades básicas antes de iniciar el nuevo curso es terminar de llenar un formato específico al que en nuestra escuela denominamos proyecto de curso y la otra prioridad es terminar de compilar la antología que se sugerirá a los alumnos conseguir en fotocopias para ir abordando los contenidos del curso en cuestión.

Entonces el trabajo de planeación se limita demasiado, puesto que el maestro se dedica en muchas de las ocasiones a seleccionar todas las lecturas que encuentra del material bibliográfico sugerido y aun sin conocerlas las compila para que una vez que el curso arranque ir conociéndolas junto con los alumnos en el desarrollo del curso. El presente trabajo pretende que sea un equipo más grande el que se dedique a este trabajo, por lo que tendrá tiempo de seleccionarse más a conciencia las lecturas y contenidos a abordar.

Otro posible factor que podría obstaculizar esta tarea en comunidades de aprendizaje, es posiblemente la disposición de maestros y alumnos a dedicar tiempo al trabajo de organización previa en el periodo de cambio intersemestral, puesto que muchos de nuestros alumnos ese tiempo lo aprovechan para regresar a sus casas puesto que viven en otras zonas del estado y algunos maestros podrían estar ya muy arraigados en su estilo de trabajo que quizá les cueste abrirse a nuevas sugerencias y comentarios de alumnos aparentemente menos expertos en su materia.

El tercer factor que puede causar dificultades tiene que ver con el cambio conceptual y latitudinal que debe asumir el docente en cuanto a su rol en el grupo que trabaja a manera de comunidad de aprendizaje, ya que en esta metodología se le exige más participación a la hora de sugerir y organizar el trabajo, pero menos protagonismo en el diseño de actividades, instrumentos e

instrucciones y es algo que los maestros estamos poco acostumbrados a hacer. Los beneficiados directos serán los 60 alumnos del tercer semestre de los grupos muestra de la Licenciatura en Educación Primaria de la Escuela Normal Profra.

Amina Madera Lauterio” quienes se verán involucrados en la metodología de comunidades de aprendizaje desde el inicio del semestre, cabe mencionar que el grupo control serán los restantes 60 alumnos de esta misma generación. Con este trabajo, se pretende efectuar una aportación de carácter empírico que contribuya a sugerir nuevas alternativas en la manera de trabajar con los alumnos de la escuela y que se desarrollen de manera armónica y responsable procesos más comprometidos con el desarrollo de competencias docentes en la escuela normal.

Marco conceptual

El presente marco conceptual surge de la necesidad de esclarecer en el lector los términos recurrentes a los que se harán mención en el presente trabajo, por lo que comenzaremos profundizando un poco en el término de Comunidades de Aprendizaje, desde la perspectiva de Gabriel Cámara (2012), y la visión futurista de Rosa María Torres (1998) quien las definen de la siguiente manera:

Comunidad de aprendizaje para Gabriel Cámara (2012) son un conjunto de individuos autónomos e independientes que, partiendo de una serie de ideas e ideales compartidos, se obligan por voluntad propia a aprender y trabajar juntos, comprometiéndose e influyéndose unos a otros dentro de un proceso de aprendizaje. En ellas, destacan tres componentes: aprendizaje de colaboración, aprendizaje del maestro y aprendizaje del estudiante. El elemento esencial de las comunidades de aprendizaje es la tendencia a aprender trabajando juntos para mejorar la educación. Los profesores se comprometen a trabajar y aprender

juntos enfocando su actividad colectiva en el aprendizaje del estudiante.

Proporcionan un espacio interactivo que permite conectar a los profesores y su conocimiento práctico del aula con el panorama más amplio del conocimiento profesional. Poder compartir la especialización de los diferentes miembros, afrontar problemas complejos, multiplicar los limitados recursos, ofrecer la posibilidad de aumentar la habilidad de hacer más con menos también representan claros beneficios. Para Rosa María Torres (1998), Una Comunidad de Aprendizaje es una comunidad humana organizada que construye y se involucra en un proyecto educativo y cultural propio, para educarse a sí misma, a sus niños, jóvenes y adultos, en el marco de un esfuerzo endógeno, cooperativo y solidario, basado en un diagnóstico no sólo de sus carencias sino, sobre todo, de sus fortalezas para superar tales debilidades.

En el proyecto metodológico de las comunidades de aprendizaje, la relación tutora, alumno-docente, docente-docente y alumno-alumno están íntimamente relacionados al logro y éxito de la propuesta, puesto que en gran parte del trayecto son los esfuerzos conjuntos de estos actores los que brindarán mejores resultados, es por eso que se hace necesario definir las relaciones tutoras que se estarán trabajando, en el marco de éste trabajo y los autores que nos dan marco de referencia en esta conceptualización son: David Duran (2008) y Pedro Álvarez (2005), quienes manejan una perspectiva interesante de la relación tutora entre iguales y la definen de la siguiente manera:

Para Pedro Álvarez (2005), **la tutoría de iguales**, en la enseñanza universitaria constituye en la actualidad una importante estrategia de orientación con la que se pretende facilitar los procesos de adaptación y promoción del alumnado de nuevo ingreso. Una de las condiciones básicas para el desarrollo de dicha estrategia es la formación de aquellos estudiantes de últimos cursos (compañeros tutores) que asesorarán a los estudiantes noveles. En relación con los procesos de formación, tanto teórica como

práctica, de los compañeros tutores, se lleva a cabo un análisis de las concepciones y expectativas del alumnado en proceso de formación respecto a su rol orientador y se realiza una evaluación del programa de formación del compañero tutor.

De igual manera, pero en palabras de David Duran (2008) la relación tutora entre iguales requiere que el maestro se desprenda de paradigmas muy arraigados en la historia docente puesto que desde hace ya tiempo que se ha demostrado, que los alumnos pueden actuar como mediadores. Es decir, pueden mediar entre la actividad mental de un compañero y la nueva información que éste trata de aprender. Pueden, por lo tanto, actuar como maestros de sus compañeros. A su vez, el proceso de ayuda que un alumno ofrece a un compañero puede generar oportunidades de aprendizaje para él, porque –como bien sabemos los docentes –enseñar es la mejor manera de aprender. Conviene, pues, que los docentes aprendamos a utilizar las interacciones entre alumnos como herramienta de aprendizaje, que hagamos uso de esa energía natural y renovable que tenemos en todas nuestras aulas. Es imprescindible que abandonemos la vieja idea de que los alumnos sólo aprenden de las ayudas (siempre limitadas) que les puede ofrecer un profesor en un aula de veinte muchachos. Debemos aprender a compartir la capacidad mediadora o la capacidad de enseñar –hasta hace poco reservada en exclusiva al profesorado con nuestros alumnos.

Una vez definida la relación tutora podemos pasar a hablar de los **grupos interactivos** desde la perspectiva de Ramón Flecha (2009) quien asocia el éxito de las comunidades de aprendizaje a las escuelas que manejan lo que él denomina grupos interactivos, que consisten en agrupamientos de cuatro alumnos no más en donde el tiempo total de la clase se divide entre el número de grupos que se hayan formado, de manera que se diversifican las actividades lo máximo posible para mantener en todo momento las expectativas e interés del alumno, es decir en cada grupo se debe de estar realizando una actividad distinta pero tendien-

te consolidar el mismo contenido, de tal forma que al término del tiempo destinado por equipo el grupo rota aunque no haya terminado la actividad y llega al otro grupo en donde hay otro monitor o persona responsable que le induce otra actividad con el mismo propósito de aprendizaje y así se le permite aprender al alumno en diferentes momentos, estilos y con diferentes apoyos. Este mismo autor menciona la importancia de que al momento de trabajar en comunidades de aprendizaje se debe de priorizar en sobre manera el **aprendizaje dialógico**, el cual deberá ser entendido como la construcción de conocimiento mediante la interacción entre los diferentes individuos involucrados en el aprendizaje, llegando a conclusiones comunes y válidas para todos.

Para finalizar con este marco conceptual que servirá de plataforma para ir introduciéndonos en este trabajo con las comunidades de aprendizaje se hace necesario también profundizar un poco en la definición de **competencias docentes** desde la perspectiva del plan de estudio de Normales ya que con la aplicación de esta propuesta metodológica de implementar las comunidades de aprendizaje lo que se persigue es el desarrollo de competencias docentes y debemos de clarificar conceptualmente este proceso que se pretende desarrollar.

Las competencias docentes desde el marco de la reforma curricular de normales en el plan 2013 manifiesta que se deben de preparar docentes competentes y de calidad, y que esto tendrá que repercutir e impactar de manera favorable en las aulas de educación básica, beneficiando a la niñez de México y formando además ciudadanos con competencias básicas para la vida. Recientemente, desde la perspectiva de Cesar Coll (2006), las competencias básicas y saberes asociados que los docentes del nivel tienen que desarrollar son:

- Competencias clave y saberes asociados con la adquisición y el desarrollo de las capacidades metacognitivas y cognitivas de alto nivel (planificación, autorregulación, autocontrol, adapta-

- bilidad, manejo de la incertidumbre, etc.).
- Competencias clave y saberes asociados con la adquisición y el desarrollo de las capacidades afectivas, emocionales y de equilibrio personal (autoestima, autoconcepto, agencia, seguridad, autoconfianza, etc.).
 - Competencias clave y saberes asociados con la adquisición y el desarrollo de las capacidades de relación interpersonal (comunicación, empatía, trabajo en equipo, habilidades sociales, etc.).
 - Competencias clave y saberes asociados relacionados con el ejercicio de la ciudadanía a nivel local, nacional, internacional y mundial (solidaridad, responsabilidad, implicación en los problemas sociales y de la comunidad, etc.).
 - Competencias y saberes asociados con los principales ámbitos de alfabetización en la sociedad actual

Marco histórico

El proyecto de comunidades de aprendizaje tiene sus orígenes en la experiencia en la escuela de las personas adultas llamada Verneda Sant Martí, de Europa, en donde se empezó la práctica educativa basada en la implicación de los y las participantes configurando entre todas las personas vinculadas a la escuela el modelo de enseñanza que querían.

Las decisiones escolares, se tomaban en una asamblea en donde todos los participantes tenían derecho a acudir y participar de manera activa (con voz y voto) no importando el rango ni el cargo social ejercido en la institución cada opinión era escuchada y de ser necesario llevada al consenso general para aceptar o rechazar la propuesta. La Escuela de Sant Martí, es considerada como la iniciadora de las comunidades de aprendizaje por que mantiene su ideal de que la escuela era para el barrio, es decir las personas que acudían allí por más de veinte años, podían reunirse en los comités de planeación de cursos y decidir sobre los temas y las ne-

cesidades educativas que se debían atender con especial prioridad, siempre bajo el cobijo de la participación activa delimitando de buena forma los contenidos, básicos indispensables, los complementarios, que en este caso eran los propuestos y aceptados en el comité de planeación en la asamblea de inicio de cursos.

Entre algunas de las citas encontradas acerca de la ideología trabajada en esta escuela está el siguiente fragmento extraído del trabajo realizado por Gustavo Daniel Gaona Vargas en donde se menciona “El centro educativo de Saint Martí en (1962), se define como un centro educativo plural, participativo, democrático, integrado en el barrio, gratuito, que trabaja por la igualdad en el campo educativo y cultural de las personas adultas. La pluralidad se entiende desde una doble vertiente: con relación a las opciones políticas, sociales, etc. y en donde no se pretende una educación homogeneizadora en cuanto a conocimiento o actitudes ante la vida”. Comunidades de Aprendizaje, como comentamos anteriormente, es una línea de investigación desarrollada a lo largo de varios años por el Centro Especial de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades (CREA) de la Universidad de Barcelona. Desde la década de 1980 el CREA está desarrollando nuevas concepciones de educación y hoy en día están dentro del Proyecto un total de 33 centros educativos españoles y 2 centros en Brasil (CREA, 2006a).

Fue en el País Vasco donde por primera vez se inició en el curso 1995-1996 a partir del interés mostrado por el CEP Ruperto Medina, de Portugalete (Vizcaya), que lo propuso como proyecto de innovación educativa. Ante el interés suscitado por dicho proyecto y tras un análisis de los resultados del mismo, al año siguiente se decidió invitar a otros tres centros del País Vasco (Mugertza, 2005).

En todas las escuelas que están en el proyecto, los aprendizajes se han reforzado, se potencia el esfuerzo del alumnado, se crea un entorno estimulante de aprendizaje, se propicia que todo el tiempo escolar y extraescolar sea de aprendizaje, se refuerzan las áreas instrumentales, las lenguas y las tecnologías de la informa-

ción y la comunicación.... Se favorecen, además, la comunicación, la solidaridad, el respeto..., pero siempre unidos al aprendizaje instrumental (Jaussi, 2002).

Pero, además, este Proyecto es el resultado de la participación de todas las personas que han ido interviniendo en él (Racionero y Serrradell, 2005, p.33). En este proceso participativo, como venimos comentando, entra cualquier persona que tenga algo que aportar, principalmente de la propia comunidad escolar y del entorno más cercano (Martínez y otros, 2005, p.53). Por eso cada caso es distinto, cada aportación es distinta, y los tipos de actividades concretas, temporalizaciones e implicaciones también lo son. El vértice común lo forman los aspectos teóricos que incluimos en el apartado 2 de este proyecto, además de tener en cuenta toda una serie de actividades concretas de éxito demostrado en otros centros, extrapolándolas y adaptándolas a cada contexto.

El Proyecto está sometido a constante revisión en cada Centro, para así responder a una práctica educativa que se adapte al contexto concreto (CREA, 2006). Cada Comunidad de Aprendizaje es diferente según el entorno, aunque en todos los casos uno de los pilares es la preocupación diaria del profesorado por sus alumnos y alumnas (Valls, 2005b, p.34). En este proyecto cada escuela y cada barrio se influyen mutuamente, mejorando la situación social y educativa de la población implicada y buscando nuevas oportunidades para aprender de las experiencias de los demás y trabajar conjuntamente hacia objetivos comunes (Aubert y otros, 2004).

Marco teórico

Las comunidades de aprendizaje están enmarcadas dentro del paradigma constructivista, priorizando en sobremanera las concepciones vigotskianas de las zonas de desarrollo el andamiaje y el aprendizaje sociocultural. De igual forma entra dentro de los parámetros de la pedagogía activa desde la óptica de Joan Dewey

(1952) quien ya mencionaba que la piedra angular de cualquier acción educativa debía de ser los alumnos, y sobre ellos deberían girar todas las decisiones que se tomaran consensualmente.

Esta temática entra dentro de los paradigmas de la pedagogía liberadora de Paulo Freire quien defiende que es el maestro el que debe mediar entre el conocimiento teórico y el práctico, entre el currículo y el alumno desarrollando equilibradamente una pedagogía con sentido común que desarrolle individuos pensantes, críticos de su realidad y con toma de conciencia y rol social. Por consiguiente, la temática de comunidades de aprendizaje entra de manera deliberada y conscientemente dentro del modelo de competencias propuesto por Philippe Perrenoud y otros contemporáneos como Díaz Barriga, quienes promueven que sea el docente el que intente nuevos escenarios educativos en donde los alumnos se vean involucrados en aprendizajes situados y significativos con relevancia social y escolar.

Enfoque de la investigación

La presente investigación tendrá un Enfoque Mixto, el cual define Hernández Sampieri (2001) como cualicuantitativo, permitiendo que sea la interpretación y análisis de los datos, los que vayan dando forma a las conclusiones de esta propuesta metodológica de trabajo.

El apartado cualitativo se utilizará al momento de interpretar las actitudes y comportamientos de los alumnos en esta nueva metodología de trabajo, cuando se estén analizando las matrices de datos de los resultados de las entrevistas no estructuradas y al momento de interpretar los juicios y opiniones que externen los maestros involucrados y no involucrados en el proceso. El apartado cuantitativo de este análisis se realizará al momento de utilizar los procedimientos estadísticos simples para cuantificar y medir los resultados obtenidos con la aplicación de las 4 estrate-

gias que se pondrán en marcha para la aplicación de esta metodología sugerida con el trabajo de comunidades de aprendizaje.

Se dará especial énfasis a la comparación constante de cada periodo de evaluación para encontrar la desviación estándar o proporcional que se pueda observar entre el grupo control y el grupo muestra en este ciclo escolar mencionado

Desde la perspectiva de Corina Shmelkes (2008) definir el tipo de investigación no es una tarea fácil puesto que en esta parte el investigador tiene que pensar acerca de las situaciones por las cuales quiere investigar el fenómeno, además hasta donde pretende llegar en el estudio, por lo que en este caso particular se abordará el tipo de investigación experimental-exploratoria con procesos descriptivos, en donde se pretende observar el fenómeno de la metodología de enseñanza denominada comunidad de aprendizaje como el detonante para la consolidación de las competencias docentes en los alumnos de tercer semestre de la escuela normal en el ciclo 2013-2014.

A su vez se realizarán las descripciones que se consideren necesarias para ir realizando un seguimiento puntual de los tres momentos cruciales de este proyecto de investigación que serán: el antes, el durante y el después de la aplicación de las estrategias para promover las comunidades de aprendizaje y el desarrollo de competencias.

El Método que se utilizará es el de Investigación-Acción participativa, propuesto según Basagotti (2001) por el psicólogo social Kurt Lewin en (1946), se utiliza cuando el investigador no sólo quiere conocer una determinada realidad o un problema específico y su solución teórica, sino que desea también resolverlo en la práctica, en la vida real. En este caso, el investigador y los sujetos investigados participan conjuntamente en todas las fases del proceso, desde el planteamiento del problema, la planeación de las estrategias, la operacionalidad del proyecto, la evaluación de resultados y las alternativas de mejora.

El universo de estudio, esta contextualizado a 480 estudiantes

inscritos en la escuela Normal “Profra. Amina Madera Lauterio” de los cuales en una decisión permeada por intereses personales y factibilidad se seleccionará a la población del tercer semestre delimitada únicamente a 120 alumnos, de los cuales, la muestra representativa para poder llevar el seguimiento del grupo muestra y el grupo control, se tomarán los grupos “B” y “C” como la muestra y el grupo “A” y “D” como grupo control, con 30 alumnos inscritos en cada uno de ellos.

La información se coleccionará en procesos distintos, que van enmarcando las pautas del diseño del trabajo con las estrategias, para implementar la metodología de comunidades de aprendizaje en el ciclo escolar mencionado.

Primeramente, se aplicará encuestas y entrevistas de carácter diagnóstico y final, para medir el grado de aceptación de la propuesta entre los alumnos de los grupos muestra. Posteriormente se realizará un curso taller de 2 sesiones de sensibilización con videos y marcos referenciales de la propuesta, permitiendo rescatar en diarios de campo y portafolios de evidencia las preconcepciones y aportes de los alumnos acerca del tema.

Se realizarán procedimientos aleatorios simples, en donde 6 alumnos de cada uno de los dos grupos implicados, serán seleccionados como monitores implicados en el proceso de planeación y diseño de las actividades. Se diseñarán actividades específicas que serán revisadas en sus cuadernos, pero otras serán colectadas para el portafolio de evidencias, con ayuda de las cuales se elaborarán los exámenes finales de cada unidad de aprendizaje, que será el mismo que se le aplique a todos los grupos.

Referencias

- Flecha, R. y Freire L. (2001), *Nuevas perspectivas críticas de la educación*. Barcelona: Paidós.
- AAVV. (1998). Comunidades de Aprendizaje, propuesta educativa igual-

- litaria en *la sociedad de la información en el aula de innovación educativa*, No 72. Barcelona: Grao.
- Ayuste, A. y Flecha R. *Planteamientos de la pedagogía crítica. Comunicar y transformar*. Barcelona: Grao.
- Díaz-Barriga, Á. (Coord.) (1995). *Procesos curriculares y organizacionales. La investigación educativa en los ochentas perspectivas para los noventa*. Tomo 5. México. D.F. COMIE.
- Perrenoud, P. (2002). *Construir competencias desde la Escuela*. 2ª. Ed. Santiago de Chile: Dolmen Ediciones.
- Perrenoud, P. (2005). *Diez nuevas competencias para enseñar. Invitación al viaje*. España: GRAO.
- Ausubel, D. P. y Sullivan, E. (1983). *El desarrollo infantil*. Barcelona: Paidós.
- Dionisio de Halicarnaso. *Historia antigua de Roma*. Obra completa. Madrid: Editorial Gredos, *Volumen I: Libros I-III*. 1984. ISBN 978-84-249-0950-5.
- Baquero, R. (1996), *La Zona de Desarrollo Próximo y el análisis de las prácticas educativas*, en: *Vigotsky y el aprendizaje escolar*, Aique, Buenos Aires, pp.137-167
- Rubio, M.J. Y Varas, J. (1997) *El análisis de la realidad en la intervención social. Métodos y Técnicas de Investigación*. Madrid: CCS.
- Basagoiti, R., Manuel, Bru M. P. y Lorenzana, C. (2001). *La IAP de bolsillo*. Madrid: Edita ACSUR Las Segovias.
- López de Caballos, P. (1989) *Un método de Investigación-Acción Participativa*. Madrid: Ed. popular.
- Doležel, L. (1997). *Reflexiones introductorias, Historia breve de la poética*. Madrid: Ed. Síntesis.
- Barthes, R. (1999). "¿Qué es la escritura?", *El grado cero de la escritura seguido de Nuevos Ensayos críticos*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- Cassany, D. (1993). *La cocina de la escritura editorial Barcelona* título de la edición catalana: *la cocina de la escritura editorial Barcelona*, 1993.

Aprendizaje real en una comunidad virtual

Elizabeth Mendoza Cárdenas

Universidad Autónoma de Nuevo León

Introducción

El desarrollo de competencias profesionales es uno de los mayores desafíos en nuestra sociedad. Una sociedad rodeada cada vez más de medios y recursos tecnológicos que influyen y modifican nuestra vida personal y profesional. Por ello, tanto los educadores como las instituciones dedicadas a la educación reconocen que deben proporcionar a sus estudiantes las destrezas que requerirán para ser exitosos en una sociedad rica en tecnología.

En la actualidad, a nadie resulta extraño hacer uso de cajeros automáticos, que por cierto, ya están siendo desplazados por la banca móvil; teléfonos inteligentes; tablets PC; televisiones digitales con acceso a Internet; Cloud Computing; Facturas digitales, etc. Es evidente que algunos de los efectos inherentes a estos avances tecnológicos están relacionados con la modificación de las formas de aprendizaje y acceso al conocimiento, la forma en que nos comunicamos y la manera de relacionarnos. Específicamente, la Internet y World Wide Web (www) ponen al alcance de nuestras manos el acceso a un océano de conocimientos y servi-

cios que no hace mucho eran impensables.

Por lo anterior, es importante que en el ámbito educativo se integren de forma continua y eficaz las herramientas tecnológicas de información y comunicación; tan utilizadas por los jóvenes y adolescentes con la naturalidad con la que los mayores manejamos la televisión o el radio; porque ofrecen elementos útiles para la educación en sus diferentes procesos. Así es como el docente universitario se enfrenta al reto de preparar a las nuevas generaciones con la intención de que su desempeño profesional garantice mayor calidad en un mundo cuya evolución está estrechamente influenciada por los rápidos avances producidos en el campo de las tecnologías de información y comunicación (TIC).

Ahora, para el docente, es insuficiente satisfacer la exigencia de mostrar una elevada preparación teórica en la disciplina que imparte, también debe prepararse en los temas relacionados con la didáctica en la educación superior para actualizar su práctica y tomar decisiones acertadas sobre los cambios que debe introducir en su actuación como responsable del proceso de enseñanza-aprendizaje universitario. Estas decisiones deben estar fundamentadas en la reflexión crítica del profesor sobre su práctica docente, lo que enseña, cómo lo enseña y cómo los estudiantes aprenden. Dicho de otro modo, se hace necesario que el docente investigue desde su principal escenario de actuación profesional, el aula universitaria, pues quienes habrán de realizar los cambios de las prácticas serán los propios docentes, a los cuales les sobra y basta su propia experiencia en el aula.

Aprendizaje Real en una Comunidad Virtual

La investigación se llevó a cabo en la Facultad de Trabajo Social y Desarrollo Humano de la Universidad Autónoma de Nuevo León, la cual es una prestigiada institución educativa altamente calificada y reconocida en el ámbito nacional e internacional.

Tiene por misión formar profesionales en Trabajo Social y Desarrollo Humano altamente calificados capaces de contribuir al desarrollo social y responder a las expectativas y retos de nuestra sociedad. Por ello, los estudiantes inscritos en esta licenciatura deben desarrollar durante su formación profesional diversas competencias, entre ellas la habilidad de procesar y analizar datos de forma estadística. Para el profesional en Trabajo Social la estadística es una valiosa herramienta en el proceso de investigación, puesto que brinda criterios para la toma de decisiones en situaciones de incertidumbre.

Este proyecto de investigación tuvo su origen en el diagnóstico basado en encuestas informales a estudiantes de la facultad respecto a su experiencia en el aprendizaje de la estadística y la información proporcionada por los distintos profesores respecto a sus experiencias docentes. El diagnóstico mostró como uno de los principales obstáculos a los que se enfrentan los estudiantes en el aprendizaje de la estadística es el poco tiempo asignado en aula para desarrollar los contenidos del programa de la materia de estadística, por lo que no hay suficiente espacio para la resolución de problemas o ejercicios de refuerzo en aula; mucho menos para desarrollar algún proyecto estadístico que favorezca un aprendizaje significativo.

Otro obstáculo expresado por la mayoría de los estudiantes fue el haber tenido experiencias desfavorables con materias relacionadas con las matemáticas, motivo por el cual eligieron una profesión que no estuviera relacionada con esa área del conocimiento. Por lo tanto, la existencia de la asignatura de estadística, que incluye una gran cantidad de conocimientos basados en procedimientos matemáticos, dentro de los programas de la FTS y DH, supone para ellos una gran frustración.

En la búsqueda de alternativas de solución a la problemática planteada y otorgando a las TIC un valor pedagógico porque su adecuado uso permite que el estudiante desarrolle competencias como trabajo cooperativo, sociabilidad, capacidad de reflexión y

de crítica, entre otras; como lo revelaron las investigaciones de David y Roger Johnson y Roberto Slavin (Smaldino et al, 2005), esta investigación tuvo el propósito diseñar e implementar una comunidad virtual de aprendizaje como una herramienta de apoyo al curso presencial de la materia de estadística con la intención de promover y potenciar su aprendizaje en los estudiantes de la FTS y DH.

Específicamente, mediante este trabajo de investigación mixta se exploraron las experiencias vividas por los miembros de una comunidad virtual de aprendizaje con la intención de identificar las ventajas y desventajas que ofrece la comunidad virtual como medio de apoyo para incentivar a los estudiantes de la FTS y DH en el aprendizaje de la estadística. Igualmente, se exploró de qué manera la práctica adicional de los contenidos vistos en la comunidad virtual apoyó, en opinión del estudiante, al curso presencial de estadística y los factores que favorecieron el aprendizaje significativo de la estadística.

Preguntas de Investigación: Mediante este estudio se respondieron las siguientes incógnitas: ¿Qué efectos tuvo la comunidad virtual sobre la práctica adicional de conceptos estadísticos adquiridos en aula? ¿Qué usos de la comunidad virtual apoyaron el aprendizaje significativo de la estadística? ¿Qué opinión manifestaron los estudiantes sobre el uso de la comunidad virtual para propiciar el aprendizaje de la estadística?

Diseño de la Investigación

Considerando los problemas presentados en este documento, se utilizó la estrategia de procedimientos secuenciales del método de investigación mixta. En este estudio, el método cuantitativo se fusionó dentro del método cualitativo para proveer introspección en diferentes niveles o unidades de análisis a fin de alcanzar una profunda comprensión del problema y descubrir cómo y

cuáles de los medios tecnológicos y estrategias empleadas en la comunidad virtual de aprendizaje, en opinión de los estudiantes, favorecieron la comprensión de la estadística.

Para esta investigación se utilizó el método de muestreo no probabilístico denominado “por accidente o de conveniencia”. Es decir, los elementos de la muestra fueron los estudiantes que asignaron, en la FTS y DH, al curso de Estadística Social impartido por la investigadora y que aceptaron formar parte de la investigación. El grupo participante en esta investigación fue integrado por 17 estudiantes mexicanos con características bastante homogéneas: edad de 19 años en promedio, estado civil soltero; clase social media baja, o media; sexo predominante femenino ya que en la FTS y DH alrededor del 98% de los alumnos inscritos son de género femenino.

Para responder a las preguntas de esta investigación, los datos se recabaron por medio del método del grupo focal, el uso de entrevistas y dos test de comprensión de los contenidos vistos en el curso de estadística. Además de estos instrumentos y métodos de índole cualitativa y cuantitativa, también se observaron las interacciones de los estudiantes en la plataforma educativa Nexus, que es un entorno tecnológico educativo desarrollado por la Dirección General de Informática de la universidad donde se efectuó la investigación. En este proyecto se analizó el uso que dieron los estudiantes a las diferentes áreas de la plataforma Nexus, como la cantidad de veces que participaron en la comunidad virtual y el tiempo de permanencia participando en los foros de discusión. También, se utilizaron los datos que se originaron del área de debates (foros de discusión) y de los mensajes de correo electrónico en la comunidad virtual.

Para los propósitos de esta investigación, el estudio se dividió en dos etapas:

Etapa 1: Para este trabajo de investigación se diseñó una comunidad virtual con el propósito de apoyar el aprendizaje de la estadística basada en el aprendizaje cooperativo como fundamento didáctico, y el uso de las TIC como parte central de los soportes para la interacción, la negociación y la creación de significados compartidos entre los miembros de la comunidad.

En esta fase de la investigación, la perspectiva de construcción de la comunidad virtual de aprendizaje como una comunidad de práctica se considera adecuada, en particular al considerar que los aprendices son adultos y que éste tipo de personas requieren más de un aprendizaje basado en experiencias y de un diseño pedagógico que considere la aplicación del conocimiento teórico en la vida cotidiana y en contextos reales que se presentan en su práctica de campo.

La comunidad virtual de aprendizaje se formó alrededor del curso de Estadística Social. Este curso fue la base de su organización y la razón por la cual los estudiantes participaron en ella. Las sesiones presenciales las desarrolló la investigadora que realizó esta investigación y fungió como tutor en la comunidad en línea. La comunidad virtual de aprendizaje cumplió funciones didácticas tales como complementar/enriquecer el entorno educativo presencial, incrementar la participación de los estudiantes, ejercitar conceptos vistos de manera teórica en clase, y aplicar conocimientos de estadística mediante la resolución de problemas concretos cercanos al perfil de la carrera.

Etapa 2: En esta etapa de la investigación se puso en práctica la comunidad virtual con un grupo de 17 participantes, durante tres meses. En este punto cabe señalar que al momento de realizar la invitación a los estudiantes, para formar parte de la investigación, los contenidos del curso de estadística ya habían

sido agotados y de los 17 alumnos que participaron en la investigación sólo dos de ellos habían acreditado el curso.

El curso Estadística Social está diseñado específicamente para el seguimiento de la asignatura en modalidad presencial por lo tanto, la comunidad virtual de aprendizaje se consideró una actividad extra-aula y de ninguna manera sustituyó la clase presencial, por ello, los participantes combinaron su trabajo presencial con aspectos de trabajo en línea para: Desarrollar en equipos proyectos de trabajo de estadística; Participar en foros de discusión creados por el profesor para propiciar el intercambio de conocimiento de los diferentes tópicos a tratar; Mantener una conversación personal con el tutor utilizando el correo electrónico; Revisar los materiales colocados en línea con el objeto de: contar con los materiales revisados en las sesiones presenciales, revisar materiales complementarios en línea, colocar aportaciones y materiales diseñados por los participantes.

Al respecto, algunos expertos han reportado que el trabajo en comunidades de aprendizaje mejora el rendimiento académico de los estudiantes, así como las relaciones socio-afectivas que se establecen entre ellos (Díaz-Barriga & Hernández, 2006; Echeita, 1995). En el caso de estudio que compete a esta investigación, este fenómeno trajo como consecuencia que los estudiantes disfrutaran más la escuela, incrementaran su autoestima y aprendieran tanto valores como habilidades sociales efectivas. Algunos ejemplos que ponen de manifiesto la motivación y entusiasmo de los participantes se muestran a continuación:

- Me sentí más involucrada con la materia de estadística.
- Tenía la necesidad de participar y entre más participaba, más aprendía. Me siento realizada. Doblé mi calificación.
- Supere mis expectativas, el contenido que vimos ya lo puedo aplicar a la vida real. Antes no me interesaba platicar de estadística con las compañeras. Ahora se despertó mi interés y aprendí. (Mendoza, 2010)

- En cuanto a la percepción de la comunidad virtual de aprendizaje como una manera de combatir la apatía por aprender la estadística, los estudiantes apreciaron que el investigador estuviera monitoreando los progresos logrados, así como corroborar o corregir regularmente sus aportaciones e n los diferentes foros de la plataforma Nexus. Algunos comentarios realizados en el último grupo focal se muestran a continuación:
- Ha hecho usted que nos guste la estadística, hasta hablo de estadística en mi casa.
- La maestra en el foro; si estabas equivocada te daba otro ejemplo, pero ahí mismo dentro del foro.
- la maestra te decía cómo podía haber sido la redacción correcta de tu ejemplo. (Mendoza, 2010)

En base a la triangulación y análisis de los datos se concluyó que la comunidad virtual fue un medio valioso para promover el aprendizaje cooperativo, ayudó a los estudiantes a descubrir, construir, y comprender las ideas importantes de estadística y el modelo de pensamiento estadístico, tal como otros estudios han revelado (Franklin & Garfield, 2006). La comunidad virtual de aprendizaje que se creó en la plataforma Nexus, permitió el uso de herramientas de comunicación electrónica tales como los foros, los chats y el correo electrónico, las cuales impulsaron espacios de interacción para el aprendizaje a través del diálogo y la cooperación. Esos accesos favorecieron la construcción del conocimiento, tal cual lo describió Bruner (citado en Cairney, 2002).

La configuración de la comunidad de aprendizaje, reafirmó la naturaleza interactiva del proceso de aprendizaje. El conjunto de alumnos trabajando entre sí y con el docente, requirió de procesos de andamiaje entre los aprendices y la concepción de un modelo diferente al de la transmisión unidireccional. Esto ayudó a crear una comunidad que permitió producir conocimientos valiosos. Por ello cabe destacar que el uso de las TIC fue un

instrumento excelente que permitió explorar ideas conceptuales y mejorar el aprendizaje de la estadística en los alumnos. Esto permitió combatir la apatía, por aprender estadística, que caracterizó al grupo antes de implementar la comunidad virtual de aprendizaje

Otro de los resultados esperados de esta investigación, era conocer qué usos de la comunidad virtual apoyaron el aprendizaje significativo a los procesos de enseñanza y aprendizaje que se realizan de manera tradicional. Se pudo observar que el foro de discusión fue una de las fuentes más favorecedoras y útiles para los alumnos. Los estudiantes encontraron en los foros un espacio de comunicación e interacción que les permitió expresarse y retroalimentarse en un lenguaje acorde al léxico, contexto y cultura de los estudiantes. Esos estilos de lenguaje, por ser menos académico y más natural para ellos, les brindó la oportunidad de construir su conocimiento a través de la cooperación.

Los estudiantes en el foro tuvieron una gran libertad de acción. Para cada proyecto realizado hubo un espacio de discusión en el que los estudiantes tuvieron la oportunidad de hacer sus aportaciones y realizar preguntas relativas al tema. El foro fue un recurso de funcionamiento asíncrono muy poderoso para el aprendizaje cooperativo. Aunque cada foro tuvo un tiempo de vigencia determinado, después del cual ya no se permitían más aportaciones, los contenidos de cada foro permanecieron para consultas posteriores. El foro brindó a los estudiantes posibilidades de interacción, de andamiaje y de trabajo cooperativo facilitando la construcción del conocimiento mediante la promoción de la creación de nuevas ideas a partir del intercambio.

Un aspecto adicional relacionado con la participación de los estudiantes en el foro de discusión es que vencieron su temor a expresarse. Se sintieron capaces de comunicarse públicamente y gracias al respeto e interés con que fueron aceptadas las opiniones publicadas en el foro aumentó la confianza, el compañerismo y el deseo de cooperación para apoyarse académicamente.

Como ya se mencionó, las TIC al ser tecnologías propias de una época y de una circunstancia social concreta están promoviendo el surgimiento de nuevas estructuras sociales (Bakis, 2003). Para la mayoría de los alumnos que participaron en esta investigación hacer uso de las TIC para apoyar el aprendizaje de la estadística propició nuevas formas de interacción entre los tiempos de trabajo-ocio, que se entremezclaron mutuamente. Los alumnos comentaron que mientras socializaban en Facebook y Messenger mantenían una pestaña abierta donde se ubicaba la plataforma de aprendizaje en el área de los foros y continuamente checaban lo que sus compañeros habían escrito en ellos. Esta nueva forma de interacción fue la que les permitió reflexionar sobre los contenidos de los foros con serenidad y les facilitó hacer aportes más creativos.

Los estudiantes también opinaron que trabajar con el apoyo de la comunidad virtual como complemento del aprendizaje presencial de la estadística les ayudó a comprender los contenidos de la materia, pero lo más importante es que desarrollaron la capacidad de reconocer aquellos problemas donde debieron emplearse conceptos específicos, mostraron habilidad operatoria en los diferentes algoritmos y procedimientos relacionados con el concepto y la capacidad de argumentar y justificar soluciones de problemas.

Lo anterior resulta relevante porque al inicio de este trabajo de investigación la mayoría de los estudiantes sentían un gran desagrado por la materia debido a que tenían la idea de que era una materia difícil de asimilar. Para corroborar el cambio de opinión de los estudiantes, respecto a su interés por la materia, se utilizaron las calificaciones.

Los datos al término del curso revelaron que la comunidad virtual tuvo una influencia positiva sobre el aprendizaje de los estudiantes quienes se mostraron profundamente satisfechos de los logros alcanzados. Además, el uso de la comunidad virtual para apoyar al curso presencial de la estadística proporcionó el

apoyo y la motivación que permitió a los estudiantes mostrarse más hábiles, sentirse capaces y muy satisfechos de aprender la estadística.

Conclusiones

Como se pudo observar a lo largo de este texto, la experiencia de aprendizaje utilizando una comunidad virtual fue exitosa. El conocimiento más valioso para el grupo de jóvenes que participaron en este proyecto fue descubrir y comprobar sus talentos para entender y utilizar a su favor la estadística. El trabajo colaborativo realizado en la comunidad virtual de aprendizaje fomentó la responsabilidad, el respeto y la amistad solidaria entre los estudiantes. Todos los participantes se ayudaban entre sí para avanzar juntos en el conocimiento.

Por último, cabe señalar que el logro de este proyecto tuvo como constante que los participantes tenían toda la intención de aprender la materia, a pesar de que la mayoría estaba convencida de no tener aptitudes para asimilar los conceptos de la estadística.

Limitaciones del Estudio

Los hallazgos, producto de este trabajo de investigación, pudieran no aplicarse a otros ámbitos académicos por tratarse de un estudio de corte mixto, en su mayoría cualitativo, y a las características particulares del contexto donde se realizó la investigación. Los instrumentos y procesos de carácter cualitativo que se usaron en esta investigación permitieron indagar con profundidad sobre el uso de una comunidad virtual para apoyar el aprendizaje de la estadística en un curso presencial y el proceso cuantitativo midió el impacto de la comunidad virtual en el aprendizaje de la estadística. Aunque los

resultados obtenidos no puedan ser aplicados a otras instituciones, los procedimientos e instrumentos utilizados podrán servir de base para la realización de futuras investigaciones de similar corte en otros contextos y universidades del país, para así poder comparar con los resultados obtenidos en esta investigación.

Otra limitante en el estudio fue que en esta investigación de carácter mixto se contó con una muestra pequeña en la que participaron tan sólo 17 informantes. Aunque esto limita la posibilidad de generalización tiene la ventaja de la cantidad de información detallada que proporcionaron estos informantes

No obstante, las anteriores limitaciones se espera que los hallazgos, obtenidos del estudio de los usos de la comunidad virtual como apoyo al aprendizaje de la materia Estadística Social impartida en una universidad mexicana, sirvan de base para el diseño posterior de comunidades virtuales que ayuden a aumentar el conocimiento de la estadística en los estudiantes. Los datos que se obtuvieron permitirán impulsar estrategias que aumenten el grado de satisfacción del estudiantado por el estudio de la estadística.

Referencias

- Bakis, H. (2003). *Telecomunicaciones, espacio y tiempo*. En C. Gómez (Ed.) *Nuevas tecnologías de comunicación* (2a.ed., pp. 49-60). México, D.F.: Trillas.
- Cairney, T. H. (2002). *Enseñanza de la comprensión lectora*. Madrid: Morata.
- Díaz-Barriga, F., & Hernández, G. (2006). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*. México, D.F.: McGraw-Hill.
- Echeita, G. (1995). *Aprendizaje cooperativo y proceso de enseñanza*. En F. Díaz-Barriga, & G. Hernández (Eds.), *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista* (2a. ed., pp. 99-135). México, D.F.: McGraw-Hill.

- Franklin, C., & Garfield, J. (2006). *The GAISE (Guidelines for Assessment and Instruction in Statistics Education) project: Developing statistics education guidelines for pre K-12 and college courses*. In G. Burrill (Ed.), *Thinking and reasoning with data and chance*. Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics: 2006 NCTM Yearbook: (pp. 345-375). Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.
- Johnson, D., & Johnson, R. (1999). *Aprender juntos y solos. Aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista*. Buenos Aires: Aique.
- Mendoza, E. (2010). [Notas de campo para la investigación sobre el uso de una comunidad virtual para apoyar el aprendizaje de la estadística en una universidad mexicana.] Datos en bruto no publicados.
- Smaldino, S. E., Russell, J. D., Heinich, R., & Molenda, M. (2005). *Instructional technology and media for learning* (8a. ed.). New Jersey, EE.UU.: Pearson Merrill Prentice Hall.

V. Tecnología e innovación en la educación

La educación en México ante las nuevas tecnologías, una evolución necesaria

Aleida Azamar Alonso y Laura Peñalva Rosales

Universidad Autónoma Metropolitana,

Unidad Xochimilco

Introducción

El desarrollo de mejores formas de comunicación ha llevado a la creación de diversas plataformas e instrumentos tecnológicos, además de complejas redes de distribución instantánea de información. Es por ello que resulta importante observar los avances de la integración de éstas en el proceso educativo.

En base a este escenario, podemos reconocer que existen deficiencias del sistema educativo tradicional, la información de apoyo para los estudiantes es restringida a espacios con cantidades limitadas, como la biblioteca escolar o librerías, entre algunas otras, generadas por una falta de mecanismos y estrategias que aprovechen los avances técnicos de los dispositivos móviles que tienen amplia presencia en el país.

Si observamos que gran parte de la población juvenil, la más numerosa en el total del cuerpo estudiantil de casi cualquier nación, es proclive al uso de estas herramientas para sus labores diarias, por lo que podría considerarse que se está desaprovechando el potencial que estos elementos otorgan, lo cual, en algunas ocasiones, es por el desconocimiento de los mismos por parte de los docentes.

Actualmente la educación en México mantiene un vínculo limitado con el uso de la tecnología, a pesar de la importancia que en este momento representa, no solamente para su aplicación como herramienta de trabajo, sino que tampoco se enlaza casi de ninguna forma a la planeación del curso. Las nuevas formas de comunicación y de plataformas de intercambio de la información, basadas enteramente en el uso intensivo de computadoras e internet, son de uso común para gran parte de la población mexicana; sin embargo, éstas se encuentran desligadas o poco implementadas en el proceso educativo mexicano. Por otro lado, de manera paralela ha ido creciendo en forma acentuada entre la población joven del país el uso de dispositivos móviles con capacidades de acceso a internet y otros servicios de ofimática.

La educación electrónica

La educación electrónica o *e-Learning* -como generalmente se le reconoce en la mayor parte de documentos orientados al estudio de esta tendencia-, es una forma de enseñanza cuya aplicación se vincula al uso de recursos electrónicos para la transmisión de información y conocimientos. Pero si nos quedamos sólo con esta definición podemos confundirla con la educación tradicional a distancia, lo que podría resultar erróneo pues en esta última solamente se observa un contenido específico previamente grabado y se trabaja con documentos restringidos al programa educativo. Por otro lado, la capacitación profesional a través del uso de plataformas MilwardBrown y IAB México, se estima que en total hay 21 millones de conexiones móviles que suman junto a las fijas, 66 millones en todo el país.

Electrónicas también se está volviendo algo común entre empresas y en algunas instituciones públicas, por ello, es importante categorizar las particularidades que le dan forma a la *e-Learning*. Para poder hacer esto, es necesario tener presente la definición

que da la Comisión Europea (2001, p.2) del término *e-Learning*: “La utilización de las nuevas tecnologías multimediales y de internet, para mejorar la calidad del aprendizaje facilitando el acceso a recursos y servicios, así como los intercambios y la colaboración a distancia”. De acuerdo con Area y Adell (2009) el término *e-Learning* tiene una connotación más de marketing que de trasfondo académico; originalmente fue utilizada para la promoción de formación educativa continua por empresas especializadas y dedicadas a las nuevas tecnológicas de la información y comunicación a través de sus propias plataformas de interacción. La intención de estas empresas era la organización y gestión del conocimiento a través de la formación empresarial.

El crecimiento masivo del internet y los ordenadores ha facilitado la implementación de este modelo experimental de trabajo a casi cualquier ámbito (López y Leal, 2002). En este sentido, se ha convertido en un modelo de enseñanza-aprendizaje que requiere la planeación, elaboración y evaluación del curso para un impacto formativo adecuado. Su principal característica es la facilidad de ejecutarse simultáneamente para individuos que se encuentran en diferentes locaciones y que pueden interactuar a través de un sitio o plataforma comúnmente llamado aula o entorno virtual (Landeta, 2007). El modelo educativo tradicional, por el contrario, se da en un espacio concentrado, con horarios específicos y cuyos recursos de consulta e interacción se encuentran limitados al tiempo en el que se puede acceder a la institución donde se ejecuta.

Una de las observaciones más frecuentes que se pueden encontrar sobre la formación educativa tradicional es la imposibilidad de crear un modelo que se pueda adaptar a las características de atención y trabajo que cada persona requiere; en este sentido, la educación electrónica es un proceso que busca innovar, pues, como lo señala Adell (2004), la educación tradicional es un aprendizaje de recepción y memorización de formas expositivas cuyo fundamento es la retención de conceptos clave que pueden o no ser aplicables en forma práctica.

Partiendo de lo anterior, el problema parte desde la exposición del concepto que se da hasta la interpretación que otorga el alumno. Y es que el cambio en la estructura de la transmisión de la información puede conferir un nuevo significado al discurso del docente, la retransmisión ininterrumpida de ese conocimiento cambia debido al uso de palabras o matices diferentes a los utilizados por primera ocasión.

La formación electrónica, por su parte, se asegura de mantener un espacio donde se almacena el conocimiento sin cambio alguno, y las dudas específicas pueden ser resueltas por el profesor o por otros materiales relacionados y disponibles para consulta; el problema fundamental de este proceso es la dificultad de los alumnos para poder jerarquizar la información relevante.

Por ello es que la educación académica debe enfocarse en la creación de modelos que puedan conjuntar las ventajas de ambas estructuras, para la creación de propuestas adecuadas dependiendo de la finalidad del curso. En este sentido, se pueden destacar tres modelos formativos apoyados en esta técnica de enseñanza electrónica que podrían ser aplicados a los cursos formativos tradicionales.

Figura 1
 Características de los modelos educativos
 basados en el *e-Learning* Fuente: Cuadro tomado
 de AREAy ADELL (2009, p.6)

Modelos formativos apoyados en e-Learning		
Modelo de enseñanza presencial con apoyo de internet	Modelo semipresencial	Modelo a distancia o de educación on line
Internet, y específicamente el aula virtual, son un complemento o anexo a la docencia presencial. A veces se utiliza el aula virtual en salas de informática bajo supervisión del docente. En otras ocasiones, el aula virtual es un recurso de apoyo para el estudio del alumno en su hogar.	Integración y mezcla de clases presenciales con actividades docentes en aula virtual.	Titulaciones on line (asignaturas, cursos, máster, doctorado) ofertados a distancia través de campus virtuales.
Se mantiene el modelo presencial de docencia: en horarios y en aulas tradicionales	No hay diferenciación nítida entre procesos docentes presenciales y virtuales. Existe un continuum en el proceso Educativo	Apenas hay encuentro físico o presencial entre alumnos y profesores. Casi toda el proceso educativo es a distancia
En este modelo se utiliza el aula virtual de forma similar a una fotocopiadora: para que los estudiantes tengan acceso a los apuntes/ejercicios de la Asignatura.	Se innova el modelo presencial de docencia: en los horarios, en los espacios y en los materiales.	Lo relevante son los materiales didácticos y el aula virtual.
El aula virtual se concibe como un espacio de información: se ofrece programa asignatura, horarios, tutorías, calificaciones, apuntes, etc. Existe poca comunicación e interacción social a través del aula virtual	El aula virtual es un espacio para la información, la actividad de aprendizaje y la comunicación entre profesores y alumnos.	Cobra mucha importancia la interacción social entre los estudiantes y el docente mediante los recursos virtuales.

La interacción y el uso de recursos virtuales crecen a medida que el interés del curso cambia. Sin embargo, es posible afirmar que la estructura de la formación educativa es básicamente la misma con un profesor como encargado del aseguramiento en la transmisión adecuada de conocimiento, pero esta vez lo hace fomentando la interacción y formación de criterios para la recopilación de información, buscando una aplicación práctica para que en todo momento dicho conocimiento sea utilizado, además, estableciendo mecánicas de comunicación grupal que generen redes de trabajo. Esta estructura de trabajo también se encuentra englobada en un programa de trabajo definido en virtud de la formación de conocimiento, como lo haría un modelo educativo tradicional. Estos son criterios básicos para la formación de un curso de aprendizaje electrónico.

El aprendizaje móvil

Hasta el momento se han mencionado las virtudes del aprendizaje electrónico; no obstante, existen consideraciones que son importantes, y es que en el momento en que surgió esa forma de enseñanza se basó en la integración con computadoras de escritorio de gran tamaño y sin alimentación de batería interna, lo que hace imposible trabajar con las mismas en la actualidad mientras las personas se desplazan o cuando no hay servicio eléctrico en la zona.

Por ello es que la existencia de dispositivos móviles de pequeño tamaño (entre 5 y 10 pulgadas), con alimentación electrónica interna y además la posibilidad de establecer conexión a internet sin necesidad de otro aparato, resultan fundamentales para dotar a la enseñanza electrónica de sus mayores virtudes: flexibilidad y movilidad (Pinkwart, N., Hoppe, H. U., Milrad, M. & Pérez, J., 2003).

La educación móvil, o *m-Learning*, es un cambio en la base de la enseñanza que utiliza el *e-Learning*, pues se basa en la apli-

cación de protocolos que lleven el proceso de aprendizaje a la adaptación de pantallas pequeñas en comparación a los monitores que comúnmente se utilizan en computadoras de escritorio, y espacios de tiempo reducidos que puedan ser aprovechados para la transmisión del conocimiento. El aprendizaje móvil lleva consigo una organización más atomizada de contenidos, el fraccionamiento de las lecciones y los elementos clave son básicos para el aprendizaje a través de estos dispositivos (Laouris, Y. y Eteokleous, N., 2005). Esencialmente, es una personalización de la formación educativa, que se adapta al perfil de cada estudiante a través del reconocimiento de los hábitos de trabajo. A este proceso se le denomina *entorno personalizado de aprendizaje* (EPA), la intención de este aspecto es la creación de contenido llamativo y creativo, que sirva para fomentar una distribución más universal y enfocada en los múltiples tipos de alumnos. Una consideración interesante sobre esta forma de transmitir el conocimiento es que no solo se enfoca en dispositivos móviles, sino que puede adaptarse a computadoras de escritorio o a navegadores web en caso de no contar con computadora o dispositivos móviles (CETIEES, 2012).

La educación electrónica está basada de manera fundamental en una deconstrucción del paradigma educativo actual, donde el docente se encarga de evaluar y calificar los progresos que presentan los alumnos y de orientar la formación de éstos en la dirección que se considere más adecuada. Por su parte, el *m-Learning* propone la autoevaluación como elemento fundamental de su formación educativa. El estudiante no solamente va a ordenar el contenido de su aprendizaje en relación a su mayor interés, también formará un vínculo de acercamiento al proceso formativo y de evaluación al que regularmente se le restringe, de esta forma se creará una conciencia de responsabilidad sobre su evolución y aprendizaje (Cataldi, Z. y Méndez, P., 2012).

El *m-Learning* es un proceso educativo con tendencias a una evolución constante e ininterrumpida suscrita a la misma evolución técnica de los dispositivos móviles, lo anterior se puede visua-

lizar en el informe del proyecto Horizon (García, I., et. al, 2010), el cual comenzó en 2002 y trata sobre las tendencias tecnológicas actuales y futuras con mayor potencial de impacto en la enseñanza, aprendizaje e investigación. En éste se estimó la irrupción masiva de dispositivos móviles en el año 2013, un incremento en su potencial y las capacidades hasta el año 2019. Dichas particularidades tienen una tendencia de dos años de diferencia para adoptarse en América Latina debido a la brecha técnica y de ingreso, presente en la región respecto a otros países. Al respecto Cataldi (2012) señala que América Latina adopta estas tendencias tecnológicas de manera muy gradual para su implementación educativa, lo cual responde a dos consideraciones de la región:

En primer lugar, las instituciones educativas de la región conceptualizan a la educación como una forma de producción de conocimiento, de generación de mano de obra para que se incluya rápidamente en el aparato productivo y que sirva para cumplir con su labor productora. Esta visión, un tanto paradigmática, se enfrenta a los procesos de apertura e integración de los estudiantes con sus propios modelos de aprendizaje. Se limita el impacto positivo que un cambio en el paradigma educativo podría lograr, al disminuir los costos en el aumento de una matrícula estudiantil sin tener que construir edificios cada vez más grandes.

La segunda consideración es de carácter más técnico, pues la limitada comprensión de otras lenguas - inglés en primer lugar-, dificulta la adopción del contenido por el tiempo de adaptación y validación que se requiere para incluirlo en los modelos educativos regionales. Estos procesos conllevan a que regularmente la región se encuentre al menos dos años detrás de otros países.

Conclusiones

La educación digital en México se encuentra limitada por efecto de un condicionado interés de las instituciones educativas nacio-

nales para la adopción de este proceso. En este sentido, durante el presente siglo solamente se han creado dos iniciativas del gobierno federal enfocadas en dotar de contenido tecnológico a las aulas educativas del país: *Enciclomedias* y el *Programa de Habilidades Digitales para Todos*. Sin embargo, la falta de coordinación y capacitación llevó al fracaso de estos programas que resultaron ser una carga económica para las escuelas donde fueron implementadas.

La falta de un programa educativo que valore y se establezca con base en las necesidades regionales dificulta la creación de una plataforma propia que impacte de forma positiva en los estándares que requiere el país. México se encuentra en el onceavo lugar del mundo en crecimiento de adopción de dispositivos móviles Smartphone y en el primer lugar en consumo de contenido digital a través de redes móviles, lo que representa un número realmente favorable para la implementación de estrategias que aprovechen esta base para la potencialización del proceso educativo.

El aprendizaje electrónico y el aprendizaje móvil se descubren como estrategias fundamentales para desarrollar en los estudiantes habilidades y capacidades necesarias para la integración a un mundo basado en el uso de recursos electrónicos. Es urgente la creación de un programa de gobierno que cubra este déficit de atención y que pueda disminuir el tiempo de adopción de dichos medios para la aplicación en el entorno educativo.

Referencias

- Adell, J. (2004). Nuevas tecnologías en la educación presencial: del curso on line a las comunidades de aprendizaje. En *Revista de Teoría, Investigación y Práctica Educativa*, No. 17, Pp. 57-76
- Area, M. y Adell, J. (2009). eLearning: Enseñar y aprender en espacios virtuales. En *Tecnología Educativa. La formación del profesorado en la*

- era de Internet*. Aljibe, Málaga, Pp. 391-424
- Cataldi, Z. y Méndez, P. (2012). *Dispositivos móviles en Educación Superior*. ISIEC, Málaga.
- Cetiees (2012). *III Congreso Europeo de Tecnologías de la Información en la Educación y en la Sociedad: Una visión crítica*. Libro de resúmenes. Barcelona.
- COM – Comisión Europea (2001). *Plan de acción eLearning. Concebir la educación del futuro*, Bruselas, Pp. 2
- García, I., et. al (2010). *Informe Horizon: Edición Iberoamericana 2010*. Austin.
- Landeta, A. (2007). *Buenas prácticas de e-learning*. ANCED, Madrid
- Laouris, Y. y Eteokleous, N. (2005). We Need an Educationally Relevant Definition of Mobile Learning. En *M-Learn*.
- López Camps, Jordi y Leal Fernández, Isaura (2002). *Cómo aprender en la Sociedad del Conocimiento*. Epise, Barcelona.
- Pinkwart, N., Hoppe, H. U., Milrad, M. & Pérez, J. (2003). Educational Scenarios for the Cooperative Use of Personal Digital Assistant. En *Journal of Computer Assisted Learning*, Vol 19, No. 3, Pp. 383-391.

Puesta en marcha de un diseño didáctico-tecnológico en educación superior

María Guadalupe Soto

Universidad Autónoma de Sinaloa

Introducción

Los procesos de enseñanza y aprendizaje que llevan a los estudiantes a la apropiación del conocimiento son procesos intra e intersubjetivos. Estos requieren que se les muestre material potencialmente significativo para que puedan integrarlo a sus estructuras cognitivas y que se encuentren motivados para internalizar la información. Ante el problema concreto de observar las prácticas educativas, monótonas, expositivas y carentes de sentido en la Facultad de estudio, donde los docentes suplen el pizarrón y fotocopias por el video-proyector, plataformas virtuales e Internet, asociado a la apatía de algunos por el uso e incursión de las TIC en su práctica educativa, se deriva que las potentes tecnologías acaban siendo con frecuencia utilizadas como aplicaciones de bajo nivel en las prácticas educativas, en lugar de transformarlas (Cuban, 2003). Los profesores, con una visión más tradicional de la enseñanza, utilizan las TIC para reforzar sus estrategias de presentación y transmisión de los contenidos (Coll, MauriyOnrubia, p.75, citado en Coll y Moneiro, 2008).

Por lo que existen contradicciones en las prácticas educativas

empleadas en los jóvenes estudiantes, aunados a la escasa utilización de recursos didácticos. No hay diversificación por potenciar no solo el uso de las TIC, sino los medios didácticos, por lo que se desaprovecha el apoyo que pueden aportar. Coll y Monereo (2008, p.37) expresaron que la imagen de un profesor transmisor de información, protagonista central y guardián del currículo, empieza a entrar en crisis en un mundo conectado por pantallas.

En este marco, es indispensable buscar opciones que permitan prácticas educativas innovadoras que involucren el uso de la tecnología. Con la globalización, la sociedad de la información demanda un cambio, por lo que es necesario formar a los jóvenes estudiantes que utilicen las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) como medio de comunicación, búsqueda de información en los procesos educativos. La Unesco (2009, p.11) menciona que:

Los retos que enfrentan los sistemas educativos convencionales se ven exacerbados por la rápida evolución de las competencias asociadas con la globalización del mercado laboral. Al mismo tiempo, surgen nuevos modelos de prestación de servicios educativos, caracterizados por ocuparse menos de la enseñanza y más del aprendizaje. Además, el *Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018*(p.62) expone en el apartado «México con educación de calidad» que es «necesario innovar el Sistema Educativo para formular nuevas opciones y modalidades que usen las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, con modalidades de educación abierta y a distancia», lo que contribuirá a que nuestros estudiantes estén mejor preparados para desarrollar la sociedad del aprendizaje.

Al incluir la tecnología a la práctica educativa se puede facilitar la apropiación del aprendizaje. Área (2005) menciona que el reto está en que las universidades innoven no solo su tecnología, sino también sus prácticas educativas. Por lo anterior al fomentar el aprendizaje significativo a partir de un diseño didáctico de integración-tecnológico en los procesos de enseñanza y aprendi-

zaje, el estudiante puede llegar a desarrollar mayores niveles de autonomía cognitiva.

Hacia la construcción de un paradigma de integración didáctico-tecnológico para la autonomía cognitiva

Se expone una propuesta teórica del paradigma en construcción, a partir de la teoría cognoscitiva de Ausubel, las fases de aprendizaje significativo del modelo de Shuell, la teoría sociocultural de Vygotsky y las TIC como formas para que los estudiantes desarrollen mayor autonomía cognitiva, y se desarrolle una trayectoria evolutiva en el proceso de aprender. El *diseño didáctico de integración-tecnológico*, está centrado en el estudiante como un sujeto activo y responsable de sus propios procesos de aprendizaje, y según lo estableció el modelo cognoscitivo de Ausubel, el estudiante debe contar con una actitud positiva hacia las tareas educativas; que éste se encuentre motivado y el material tenga una significatividad lógica para asimilarse con facilidad y así proporcionar un significado adicional a la información, reducir el olvido y hacerlo más recuperable (Ausubel et al., 2010), esto es, que pueda utilizar la información aprendida en otros contextos a partir del entendimiento.

Se busca que aprenda a conocer cómo y dónde buscar, analizar, interactuar, elaborar y participar para que desarrolle un proceso reflexivo, con base en compartir la información, dialogar y debatir colectivamente la solución a problemas de investigación, para que posteriormente se visualice cómo puede aplicarla en sus prácticas profesionales.

El *docente* juega el rol de guía y facilitador en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Para que se visibilice el aprendizaje significativo, debe proporcionar, como lo fija el modelo cognoscitivo de Ausubel, material potencialmente significativo; en este

caso, junto con las TIC a partir de los conocimientos previos, en unión con un acompañamiento y andamiaje a través de un diálogo fluido que busque transformar la información proporcionada en conocimientos que el estudiante pueda aplicar en su vida profesional, que lo ayude a desarrollar la autonomía cognitiva, según lo especifica el modelo de fases de aprendizaje significativo de Shuell, en donde a través del proceso de socialización (como lo propone Vygotsky) y una evaluación continua se genere motivación y se desarrolle la autogestión como parte de asumir una mayor responsabilidad de aprender a aprender. De este modo, la autogestión se fomenta como parte de la responsabilidad de aprender a aprender (Consultar la figura 1).

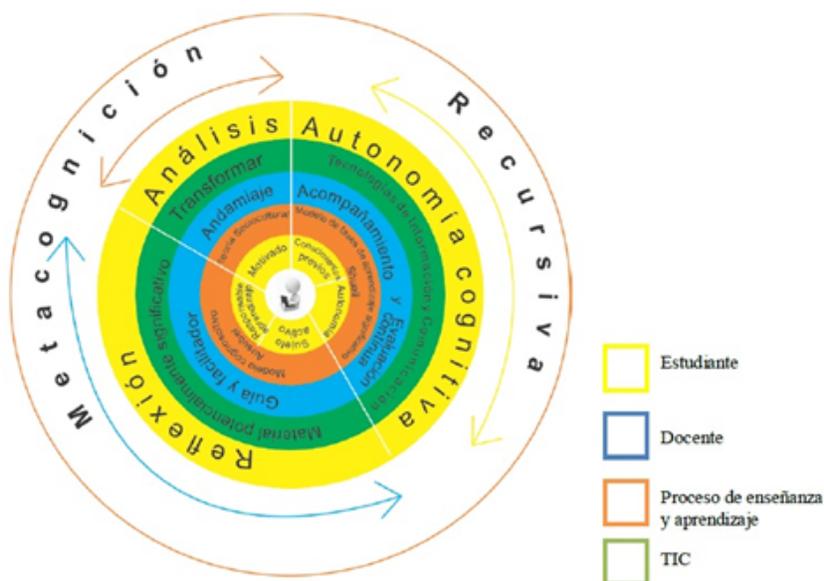


Figura 1. Proceso del diseño de integración didáctico-tecnológico.
Nota: Elaboración propia.

El proyecto basado en la estrategia de 4 grupos de Solomon (dos grupos experimentales y dos de control) se adaptó a un diseño cuasi-experimental, la asignación de los participantes se estableció bajo el criterio de equivalencia, ya que fueron grupos institucionalizados previamente por Control Escolar de la Facultad.

Los grupos A y B fueron experimentales (recibieron tratamiento experimental: diseño didáctico de integración-tecnológico) y los grupos C y D de control (modelo convencional). El trabajo de campo se ha desarrollado en la materia de Investigación Social II (ciclo escolar 2011-2012) de la Licenciatura en Trabajo Social, de la Facultad de Trabajo Social Mazatlán, donde se implementó un diseño didáctico de integración-tecnológico para el modelo educativo presencial y en línea, con teorías educativas constructivistas y material potencialmente significativo.

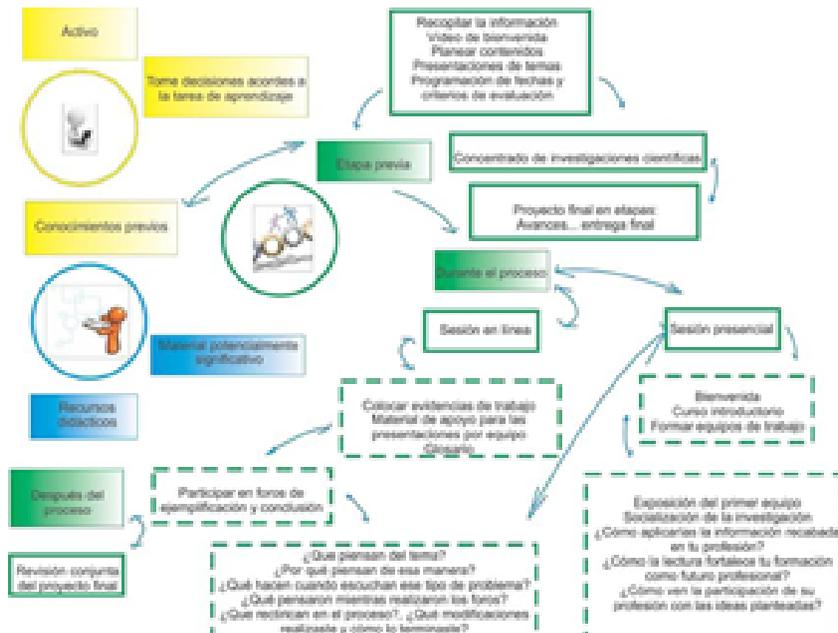
Entre otras actividades, se recopiló información a partir de ser observadora no participante en los grupos experimentales. Se tuvo acceso a las actividades del grupo y el registro de un diario de campo del diseño cuasi-experimental, instrumento que permitió describir lo sucedido cotidianamente con los estudiantes en la puesta en marcha del diseño. Para fortalecer la observación se tomaron fotos y grabaron vídeos del proceso que se llevó en esos grupos (40 horas de grabación). Se hizo un análisis de discurso desde la teoría componencial semántico conceptual de la información recabada: se agrupó en las categorías de análisis aprendizaje significativo y blended-learning y sus respectivos indicadores, proceso que permitió valorar las expresiones y comentarios de los estudiantes.

Puesta en marcha del diseño didáctico de integración-tecnológico

Se desarrollaron las etapas previas, durante y después del proceso para planear, organizar y efectuar cada una de las acciones que

conlleva la elaboración y asignación de tareas por parte de los estudiantes y del guía o facilitador (Consultar la figura 2)

Figura 2
Etapas para la puesta en práctica del paradigma de integración didáctico-tecnológico.



Nota: Elaboración propia.

Para la aplicación del diseño, se deben tomar en cuenta los conocimientos previos de los estudiantes, contar con material potencialmente significativo y que el estudiante esté motivado para encontrar significatividad al aprendizaje y alcanzar la autonomía cognitiva (Ausubel et al., 2010). Por parte del docente,

debe proponer el tipo de interacción y recursos pedagógicos más adecuados en cada situación.

El diseño didáctico comprende escenarios en donde el *estudiante* está dispuesto al aprendizaje y tiene una actitud positiva hacia éste, y con ayuda y disposición pueda interactuar a través de la tecnología digital, en actividades como estudiar, relacionarse o informarse y ser capaz de iniciar el proceso de autogestión. El actuar del *docente* es de guía y facilitador de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Además, debe contar con una capacitación continua de desempeño académico que fortalezca los procesos de formación en programas de modalidades no convencionales basados en las

TIC (blended-learning o mixtas), competencias teóricas y prácticas y comunicativas, así como desarrollar la autonomía cognitiva y fortalecer aprender a aprender para la convivencia en la sociedad del conocimiento; que esté dispuesto a establecer un andamiaje con el estudiante con base en un diálogo constante, proporcione material potencialmente significativo a partir de los conocimientos previos y establezca una evaluación como un proceso continuo, iniciando con la diagnóstica en el inicio de cada curso, siguiendo con la formativa, como parte del acompañamiento del proceso educativo.

Algunas estrategias que se proponen para este diseño son las que ayuden al estudiante a un aprendizaje significativo en la elaboración (procesamiento simple) y organización (procesamiento complejo) de la información. Por ejemplo, organizadores previos, organizadores gráficos, cuadros mapas conceptuales y mentales, discusiones guiadas a través de foros, videos, analogías, estudios de caso, y métodos de proyectos. Estrategias que ayuden al estudiante a encontrar sentido y significación a la información proporcionada a partir del aprendizaje basado en problemas e investigaciones. El tipo de material, aparte de tener la característica de ser potencialmente significativo, debe incluir los objetivos de aprendizaje, el material de apoyo digital (libro de texto

o consulta), reseña de los autores, bibliografía, desarrollo de un glosario, programación y criterios de evaluación, presentaciones utilizadas por el guía o facilitador como apoyo de los procesos de enseñanza y aprendizaje, el desarrollo de foros en línea a través de ejemplificaciones y conclusiones de estudios de caso o investigaciones y discusión grupales que fortalezcan la práctica educativa. Es necesario mencionar que para el desarrollo e implementación del diseño de integración didáctico-tecnológico se requiere soporte técnico y pedagógico en el uso de las TIC.

Por medio de la observación no participante, se visualizó que los estudiantes pasaron de reconocer los términos de investigación social como hechos aislados y descubrieron similitudes y relaciones entre la información expuesta como un conocimiento más profundo de aprendizaje; así, comenzaron a analizar y reflexionar investigaciones científicas para después aplicarlas en sus prácticas profesionales. Para datos específicos consultar la tabla 1.

Tabla 1
Observaciones de estudiantes que pasaron de hechos aislados a relación y aplicación de información.

Grupo/Número Participantes	Reconocidos
«A»/15	13
«B»/20	17
«C»/16	9
«D»/19	11

Nota: Elaboración propia

Por medio del proceso de socialización de la práctica educativa, los estudiantes exteriorizaron más particularidades de la fase intermedia y final del modelo de Shuell. Esto es, desarrollaron estructuras de orden superior como el análisis, síntesis, conceptualización, manejo de la información, investigación y metacognición.

Conclusiones

Retomando la pregunta de investigación se puede concluir que los estudiantes de los grupos experimentales pasaron de reconocer los términos de investigación social como hechos aislados y descubrieron similitudes y relaciones entre la información expuesta, como un conocimiento más profundo del proceso de aprendizaje; así, comenzaron a analizar y reflexionar investigaciones científicas para después aplicarlas en sus prácticas profesionales. De esta manera, hubo un desplazamiento entre las fases por las características visualizadas en los estudiantes. Los estudiantes de los grupos experimentales exteriorizaron más particularidades de la fase intermedia y final del modelo de Shuell. Dicho de otra forma, comenzaron a ver similitudes y relaciones entre la información proporcionada y sus prácticas escolares, lo que permitió que se desarrollaran estructuras de orden superior, como el análisis, síntesis, conceptualización, manejo de información, investigación y metacognición. Se logró una comprensión del contenido y material, ya que lo pudieron aplicar de manera flexible a diversos contextos y la información proporcionada y asimilada se aplicó a posibles soluciones que convergen en su intervención como futuros profesionales. El diseño didáctico-tecnológico ayudó a que los estudiantes relacionaran los conocimientos previos con los nuevos, lograran asociar nuevas ideas y aprendieran a expresar de manera diferente un mismo significado que los llevara a un significado adicional.

El proceso de socialización de sesiones presenciales y una evaluación continua, se generó la motivación del estudiante por medio del contacto proactivo grupal y personalizado, esto se demuestra por la participación activa de los estudiantes en los foros en línea y las discusiones presenciales, por lo que hubo una mayor responsabilidad de aprendizaje con metacognición recursiva que apoyó y reforzó el análisis y reflexión de lo que piensan, por qué lo piensan, lo que rectifican en el proceso y cómo lo terminan. Con esto no se quiere afirmar que en la modalidad presencial o convencional los estudiantes no aprendan o no puedan llegar a la autonomía cognitiva, sino que a través de un paradigma de integración didáctico-tecnológico los estudiantes tienen la oportunidad de desarrollar habilidades tecnológicas que refuercen con las cognitivas. Un diseño didáctico apoyado con la tecnología, pero en congruencia con las características de los jóvenes estudiantes que los ayuden a aprender a aprender.

Referencias

- Área, M. (2005). *Internet en la docencia universitaria. Webs docentes y aulas virtuales. Guía didáctica*. Facultad de Ciencias de la Educación: Universidad de La Laguna. <https://www.um.es/c/document_library/get_file?uuid=eaca8858-516f-4718-ab1b-76a4f057bc65&groupId=316845> (19 de julio de 2011).
- Ausubel, D.,J. Novak, H. Hanesian (2010). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. Segunda edición. México: Trillas.
- Coll, C.,C. Monereo (2008). *Psicología de la educación virtual*. Madrid: Morata.
- Cuban, L. (2003). *So much high-tech money invested, so Little use and change in practice: how come?* <<http://www.faculty.pnc.edu/dpratt/271/cuban.htm>> (7 de mayo de 2014).
- Diario Oficial de la Federación*. Decreto por el que se aprueba el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018. Secretaría de Gobernación. México, 20 de mayo de 2013.

UNESCO (2009). *Medición de las Tecnologías de la Información y la Comunicación. Manual del usuario*. <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001883/188309s.pdf>> (3 de febrero de 2012).

Vygotsky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós.

Uso de los recursos digitales y las TIC en el proceso educativo de nivel superior

Janet García González

y Sergio Guadalupe Torres Flores

Universidad Autónoma de Nuevo León

Introducción

Las TIC han generado nuevos escenarios comunicativos y de interacción. Las tendencias globales promueven la incorporación de estos recursos, Internet y la Web, redimensionan los procesos de la educación, propiciando la generación e intercambio del conocimiento. Ante esta perspectiva se han implementado políticas públicas en beneficio de la educación y la incorporación de estas tecnologías en esta área. En la República Mexicana mediante el Programa Sectorial de educación 2013-2018, establece como prioridades educativas asegurar la calidad de la educación, fortalecer la calidad y permanencia de la educación, asegurar mayor cobertura.

El desarrollo de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación, ha generado productos digitales como las redes sociales, las cuales se han posesionado en el acontecer diario de los individuos, formando estructuras entre personas, grupos sociales e instituciones logrando interactuar en sus diferentes contextos y de sus intereses comunes. Herramientas de comunicación social en la Internet como las que se disponen en la Web 2.0 logran detonar el redimensionamiento del proceso de comunicación y del

aprendizaje. Mediante la creación de redes telemáticas virtuales contribuyen como un recurso para el aprendizaje, como herramienta de comunicación permiten generar y compartir recursos.

Las tendencias globales en el área educativa, proponen incorporar las Tecnologías de la Información y Comunicación como elemento innovador a los procesos educativos. En el contexto educativo latinoamericano es interesante conocer el resultado de incorporar recursos disponibles en las redes mediáticas a la dinámica docente. Ante la perspectiva del uso de las tecnologías en beneficio de los procesos de enseñanza y del aprendizaje se ha implementado una serie de esfuerzos y políticas educativas, con el fin de aproximar al docente a los beneficios que ofrece la incorporación de recursos disponibles en las redes mediáticas virtuales en la labor docente. El Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012 establece como prioridades educativas elevar la calidad de la educación, reducir las desigualdades de género y de grupos sociales en las oportunidades educativas, desarrollar y utilizar nuevas tecnologías, y promover la educación integral en todo el Sistema Educativo Nacional (CNFE, 2009).

La integración de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación en las actividades educativas ha modificado los modelos de enseñanza y aprendizaje, por ende, el proceso educativo implica un modelo de comunicación que permita eficientemente el logro de los objetivos de aprendizaje. El modelo comunicativo-educativo ha sufrido modificaciones al integrar las Tecnologías de la Información y comunicación en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Peré Marques (2001), menciona que, el desarrollo técnico de los medios de comunicación, ha generado interés por conocer sus efectos ante usuarios heterogéneos, el impacto que esto implica en el mundo educativo se produce al plantear el proceso educativo como un proceso de comunicación, el cual debe de realizarse de una manera eficaz en beneficio del aprendizaje del alumno; por tal razón, el proceso educativo implica un modelo de comunicación que permita

eficientemente el logro de los objetivos de aprendizaje. Bajo esta perspectiva se realiza el siguiente estudio el cual tiene como Objetivo General el determinar el uso de los recursos digitales y las TIC en el proceso educativo. Usos y gratificaciones de los Recursos digitales en el aula

La teoría de usos y gratificaciones de la comunicación, inicialmente formulada por: Elihu Katz, Jay Blumberg y Michael Gurevitch (Katz, Blumberg y Michael 1993/1974; Blumberg y Katz, 1974) se origina a partir de dos condiciones teorías; la influencia de la pragmática y la influencia de las aportaciones de la psicología del conocimiento (Saperas, 1987), las cuales confluyen en el interés de la percepción. Esta teoría representa una superación de la unidireccionalidad de los estudios sobre los efectos y la reinterpretación de éstos en un nuevo esquema de los usos, tanto de los mensajes como de los actos de comunicación por parte del receptor. Identificando sus funciones psicológicas, comunicativas y relacionales: divertirse, emocionarse, conocer, pero también relacionarse socialmente, identificarse con el grupo, dejarse ver, disponer de argumentos para la comunicación interpersonal, uso de índole bien distinta y no todos vinculados, necesariamente al contenido de los mensajes.

Una de las hipótesis básicas de esta teoría consiste en plantear que algunas de las necesidades que satisfacen los medios de comunicación pueden ser satisfechas por otros recursos de comunicación, más personales, y por otras instituciones culturales. La segunda hipótesis considera que el público es activo, utilizando los medios para procurarse y conseguir objetivos: diversión, notoriedad, conocimientos, compañía. El receptor elige y se expone a determinados medios de comunicación y descarta otros. Los medios estratégicamente adaptan sus contenidos y compiten entre sí, y con otras instituciones culturales, para satisfacer aquellas necesidades.

Las necesidades que puede satisfacer los medios y que han sido identificadas por Katz, Gurevitch y Hass (1973) son 35 y se

agrupan en 5 categorías: Necesidades cognitivas; Necesidades afectivas; Necesidades personales de integración; Necesidades sociales de integración; Necesidades de liberar tensiones.

Estilos de aprendizaje con el uso de las TIC

Los paradigmas educativos están fundamentados en las diferentes corrientes del pensamiento relacionado con la forma del cómo se aprende, así, tenemos la propuesta del paradigma conductista, en el cual el aprendizaje se basa en conductas observables, medibles y por lo tanto cuantificables. El paradigma cognitivo, en este aprendizaje se plantea como un desarrollo de procesos cognitivos y afectivos, otro paradigma es el constructivista, en el que el aprendizaje se sustenta en la construcción de procesos cognitivos y afectivos.

Se mencionan diferentes enfoques en relación a las teorías del aprendizaje, Moreno (2008) señala los siguientes enfoques: el aprendizaje como adquisición de respuestas, el aprendizaje como adquisición de conocimiento y el aprendizaje como constructo de significado. Las teorías se esfuerzan por explicar las diversas clases de aprendizaje y su habilidad para hacerlo difiere según la asignatura (Schunk,1997).

Aprendizaje significativo Para Ausubel, Novak y Hanesian (1991) el aprendizaje significativo consiste en la adquisición de ideas, conceptos y principios al relacionar la nueva información con los conocimientos en la memoria. El aprendizaje es significativo cuando guarda una relación sistemática con los conceptos pertinentes del nuevo material y expande, modifica o elabora la información de la memoria. Ausubel, et al., (1991) destacan dos dimensiones del material potencialmente significativo: La enseñanza significativa y expositiva propuesta por David Ausubel, expresa: “La adquisición de conocimiento temático es ante todo una manifestación de aprendizaje por recepción” (Ausubel et. al.,

1991), esto es, el contenido principal que se debe aprender se presenta en su forma más o menos final. Esto significa que a la hora que se pide al estudiante que comprenda, se incorpora a la estructura cognitiva y se lleva a la práctica para su reproducción para el aprendizaje relacionado y para resolución de situaciones a futuro.

Esta teoría establece la organización de un conocimiento en la estructura y envla reestructura que se produce como resultado de la interacción entre esas estructuras presentes en el alumno y la nueva información. Para que esa estructuración se produzca es necesaria una instrucción debidamente establecida que presente la información de modo organizado y claro (Ausubel, 1991). Toda situación de aprendizaje puede analizarse en dos dimensiones continuas, la vertical que representa el aprendizaje realizado por el alumno, es decir, los procesos mediante los cuales codifica, transforma y retiene la información, que van desde el aprendizaje memorístico hasta el aprendizaje plenamente significativo; y la horizontal que representa la estrategia de instrucción planificada para fomentar ese aprendizaje, que abarca desde la enseñanza puramente receptiva o expositiva hasta la enseñanza basada exclusivamente en el descubrimiento espontáneo, investigación o solución de problemas (Ausubel, 1991).

Un conocimiento es considerado significativo cuando puede relacionarse de modo sustancial con lo que el alumno sabe, es decir, cuando puede incorporarse a las estructuras de conocimiento que posee el sujeto. El aprendizaje es funcional cuando el alumno puede utilizarlo en una situación problemática dada y dicha utilización se hace extensiva a la posibilidad de usar lo aprendido para abordar nuevas situaciones, para efectuar nuevos aprendizajes.

El aprendizaje significativo es más eficaz que el memorístico, pero esto no implica que sólo el primero deba ser puesto en práctica. Condiciones para que se produzca el Aprendizaje Significativo A continuación se enumeran algunas condiciones para que se produzca el Aprendizaje Significativo. Contenido:

Es importante que el material que se enseñe no sea arbitrario, que posea significado en sí mismo; esto es el significado lógico que posee si sus elementos están organizados y no sólo yuxtapuestos. Debe ser significativo desde su estructura interna (que sea coherente, clara y organizada). Predisposición: El alumno debe estar suficientemente motivado para realizar la compleja actividad cognitiva que se requiere: seleccionar esquemas de conocimientos previos, aplicarlos a la nueva situación, revisarlos y modificarlos; proceder a la reestructuración y establecer las nuevas relaciones. Ideas concluyentes: El alumno debe crear y almacenar ideas concluyentes, es decir, ideas con las cuales puede ser relacionado el nuevo material o conocimientos anteriores que le permitan abordar el nuevo aprendizaje. Transformación individual: La comprensión o asimilación de un material implica una transformación personal de lo aprendido.

El presente trabajo de investigación fue de tipo exploratorio, descriptivo; se dispuso de alumnos de la carrera de publicidad en la Fac. de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Autónoma de Nuevo León, en el semestre Ago-Dic de 2013, en el cual se analiza el uso y gratificación de un grupo de estudiantes que utilizan recursos digitales educativos en su proceso educativo en una unidad de aprendizaje. Mediante una serie de preguntas se hace una aproximación a su perfil, el uso que hacen de las TIC, así como de su estilo de aprendizaje dominante. Se recopiló información mediante una serie de preguntas estructuradas en un cuestionario que se aplicó en dos momentos, evaluación basal y evaluación final, este instrumento se desarrolló a partir del objeto de estudio, determinando así las siguientes categorías de análisis: Perfil discente, Uso de las TIC y estilos de aprendizaje.

La unidad de aprendizaje en la que se recabo la información es diseño de objetos y modelado en programas de 3 dimensiones, en un aula que reúne todas las condiciones de infraestructura y respaldo tecnológico.

Perfil discente ante la nueva visión institucional y en función a

las tendencias globales, el discente actual debe reunir características particulares, siendo el conocimiento, dominio y aplicación de las tecnologías una de sus particularidades, la población en este estudio está formada por 30% de hombres de edad entre 20 a 28 años, las mujeres conforman el 70% de los sujetos del estudio con edades de 20 a 24 años. Están familiarizados con el uso de las tecnologías en su proceso educativo. El total de los encuestados son de la acentuación de publicidad.

Uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación

El uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación en la educación, está en función a las características de los alumnos y sobre todo de los objetivos a lograr. Se puede mencionar que las TIC en la educación refiere a todos los recursos disponibles en la red, paquetería de software, así como la infraestructura tecnológica que dan soporte a los contenidos con fines educativos.

Para el primer reactivo del cuestionario se les pregunto si anteriormente han utilizado cualquier programa de diseño (modelado 3D, diseño vectorial, Edición de Imagen), el 60% de los encuestados mencionó que No, 73% de los hombres y el 57 % de las mujeres. La siguiente pregunta se realizó para quienes contestaron de manera afirmativa ¿Cuáles programas has utilizado con anterioridad? en ambos géneros contestaron los programas de diseño vectorial, modelado 3D y edición de imagen. Los programas de diseño vectorial son utilizados en el diseño gráfico publicitario ofrecen emulación de diferentes técnicas de dibujo, así como un sinfín de tipografías; los programas de modelado en 3D, se utiliza en el área de publicidad, con el fin de realzar el producto o servicio, los diseños en este tipo de programas realzan una tercera dimensión, es decir, dan volumen al diseño realizado; los programas de edición de imágenes, regularmente se utilizan para modificar fotografías.

Al cuestionar que tan frecuente consultan la internet con fines educativos el 70% de los encuestados mencionaron Mucho, 25% Poco, 5% mencionaron no realizar nada sin antes consultar internet. Los hombres mencionaron que 66% mucho, el resto 34% mencionaron que poco, en el género femenino las respuestas fueron más variadas; el 71 % de ellas mencionan que mucho, el 22% poco y el 17% señalan que no realizan nada sin antes consultar la internet.

Estilo de aprendizaje

Referimos este término al hecho de desear aprender algo, cada individuo utiliza un método muy particular, el cual engloba una serie de estrategias. Estas estrategias personales a utilizar más determinadas formas de aprender que otras, constituyen el estilo de aprendizaje. El 100% de los encuestados, hombres y mujeres, mencionaron conocer lo que es un tutorial.

El termino tutorial se define como pequeñas guías o compilado de instrucciones, con orden lógico con el fin de facilitar el aprendizaje. Fue definido por el grupo en estudio y refirieron palabras clave como; método de aprendizaje mediante instrucciones, presentación audiovisual de indicaciones para lograr aprender.

Se les cuestiono en relación a su utilización con fines de aprendizaje, el 90% menciono afirmativamente, de esto la proporción es de hombres 83% y en las mujeres el 93% quienes afirman que los han utilizado para aprender.

Se cuestionó que tutorial de los que utilizan para aprender es el más comprensible en función a su formato de presentación: el resultado es que el 65% son tutoriales audio-video, 20% tutoriales imagen-texto, 10% tutoriales en video y el 5% tutoriales de emulación. Estas respuestas se distribuyen de la siguiente manera: en los hombres la respuesta fue que el 83% prefiere los

tutoriales audiovisuales, el 17% tutoriales de Imagen-Texto, en las mujeres el 57% prefiere los tutoriales audiovisuales, 14% tutoriales imagen-texto, 21% video y 8% tutoriales de emulación. Finalmente se cuestionó si utilizarán tutoriales para aprender y apoyarse en ellos para su aprovechamiento educativo el 100% de ambos géneros respondió afirmativamente.

Conclusiones

Se observa el interés inherente del alumno para aprender ya que según la encuesta el alumno consulta los temas que le interesan mediante la internet, sin que el docente se lo indique. Los alumnos encuestados conocen y definen de manera relativa el concepto de tutorial. Se observa en los resultados de las encuestas que el uso de tutoriales es una práctica común en los alumnos, tanto hombres como mujeres, considerando su uso como apoyo en su proceso de aprendizaje. El grupo en el que se realizó la investigación, es un grupo que presenta heterogeneidad en relación a sus estilos de aprendizaje.

El recurso educativo digital que presenta mayor frecuencia de mención en este estudio fue el videotutorial. El 100% de los alumnos encuestados aceptan la recomendación para utilizar tutoriales en su proceso de aprendizaje.

Referencias

- Ausubel, D., Novak, J. & Hanesian, H. (1991). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Bañales, G. (2009). *Blog académico Blog educativo: Características diferenciales*. *Red de Estudiantes e investigadores Noveles en Psicología y educación*.
- CNFE (2009). *Consejo Nacional de Fomento Educativo (CNFE) de la OEI*

Organización de Estados Iberoamericanos. Informe 2009

Cobo, C. y Pardo, H. (2007). *Planeta Web 2.0. Inteligencia colectiva o medios fast food. Grup de Recerca d'Interaccions Digitals, Universitat de Vic. Flacso México. Barcelona / México, D.F. E-book de acceso gratuito. Versión 0.1 / septiembre de 2007 ISBN 978-84-934995-8-7. Licencia Creative Commons "Reconocimiento- NoComercial-SinObraDerivada". Recuperado el 10 enero de 2012 de: Web oficial: www.planetaweb2.net*

De Haro (2008). *Las Redes sociales en la Educación.*

Marquès P, Majó (2001) *La revolución educativa en la era Internet.* Barcelona: CissPraxis.

Salinas, M., Viticcioi, S. (2008) Catalogación *Innovar con blogs en la enseñanza universitaria presencial». EDUTEC, Revista Electrónica de Tecnología Educativa.*

Piloto de dos cursos en línea masivos y abiertos en EMMA

Brenda Cecilia Padilla Rodríguez y Paul Rudman

Universidad Autónoma de Nuevo León / University of Leicester (Reino Unido)

Introducción

Los cursos en línea masivos y abiertos, o MOOCs por sus siglas en inglés, representan una alternativa educativa actualmente en auge. Este trabajo describe la experiencia del diseño, la implementación y el rediseño de dos MOOCs de la Universidad de Leicester (Inglaterra) en la primera fase del piloto de EMMA (European Multiple MOOC Aggregator), una nueva plataforma educativa para MOOCs. Estos cursos sobre Diseño de Aprendizaje y Aprendizaje Potenciado por la Tecnología tuvieron una duración de 6 y 7 semanas, y contaron con 60 y 63 estudiantes, respectivamente. La comunicación sucedió a través de un apartado de comentarios disponible en cada unidad de aprendizaje y en blogs, siendo estos últimos poco utilizados. La participación en general decreció con el tiempo. Estos MOOCs han sido rediseñados. Se realizaron modificaciones para clarificar los materiales, incrementar el involucramiento, fomentar la comunicación y mantener una evaluación continua. Se espera que estos cambios resulten en cursos más interesantes, activos y relevantes.

En 2008 George Siemens y Stephen Downes se desempeña-

ban como maestros en un curso en línea titulado “Conectivismo y Conocimiento Cognitivo” (también conocido como CCK08), el cual formaba parte del Certificado de Tecnologías Emergentes del Aprendizaje (CETL, por sus siglas en inglés) en la Universidad de Manitoba en Canadá. Decidieron abrir el curso al público general, permitiendo el acceso gratuito a materiales y actividades. Más de 2,000 participantes adicionales se unieron. A es te se le considera el primer curso en línea masivo y abierto (o MOOC, por sus siglas en inglés) (Siemens, 2013).

Los MOOCs se consideran masivos porque su infraestructura tecnológica conlleva un potencial de uso a gran escala (Stewart, 2013). Evidencia de esto se encuentra en el elevado número de participantes de los MOOCs, que normalmente ronda las decenas de miles (e.g., Grainger, 2013; Harrison, 2014; MOOCs@Edinburgh Group, 2013). Son en línea porque se imparten a través del internet. Son abiertos porque cualquier persona en el mundo con conexión a la red puede participar de manera gratuita, ya que no hay requisitos de inscripción ni tarifas a pagar (Anderson, 2013). Son cursos porque cumplen con la definición de este concepto: una intervención coherente, académica con una serie de objetivos de aprendizaje definidos (Youell, 2011, p. 4). Comúnmente cuentan con fechas de inicio y de fin.

El desarrollo y uso de los MOOCs ha ido en crecimiento, a tal grado que 2012 fue llamado “el año del MOOC” por el periódico estadounidense *The New York Times*. (Pappano, 2012). Actualmente los MOOCs siguen llamando la atención. Representan maneras de transformar la educación al proveer un espacio para probar nuevos métodos de enseñanza, aprendizaje y evaluación (Sharples et al., 2014). Aunque los MOOCs han estado rodeados de debate y escepticismo, se prevé que seguirán representando una alternativa importante en el escenario educativo (Johnson, Adams Becker, Estrada, y Freeman, 2015). Numerosas instituciones, como la Harvard University, Caltech y Sorbonne Universités (edX, 2015), se han incorporado a este movimiento, buscando

incrementar el alcance de su institución, facilitar el acceso a la educación, innovar en sus prácticas de enseñanza y aprendizaje, construir y consolidar su marca, innovar en enseñanza y aprendizaje, y más (Hollands y Tirthali, 2014). Varias plataformas educativas para MOOCs han emergido, incluyendo Coursera, FutureLearn y Miríada X.

Dentro de este marco surge EMMA (European Multiple MOOC Aggregator), una iniciativa para la creación de una nueva plataforma educativa para MOOCs que fomenta la accesibilidad cultural a través de la posibilidad de traducir automáticamente los contenidos de los cursos a varios idiomas. EMMA es un proyecto piloto de 30 meses que inició en 2014 y actualmente se encuentra en curso. Doce instituciones de distintos países europeos participan. El presente trabajo describe la experiencia del diseño, la implementación y el rediseño de dos MOOCs de la Universidad de Leicester (Inglaterra) en la primera fase del piloto de EMMA.

Diseño de los MOOCs

La Universidad de Leicester participó en EMMA con dos MOOCs en el área de educación: Diseño de Aprendizaje y Aprendizaje Potenciado por la Tecnología. Estos cursos se basaron en materiales previamente desarrollados para un programa de maestría, los cuales fueron adaptados para su uso por estudiantes con conocimientos previos limitados. Los contenidos incluyeron recursos educativos abiertos (REA, u OERs por sus siglas en inglés), debidamente atribuidos, e imágenes pertenecientes al dominio público. El idioma original era inglés. Sin embargo, EMMA facilitó una traducción automática al español.

Los MOOCs se organizaron en lecciones semanales divididas en unidades. Cada unidad contó con una actividad a realizar y un espacio abierto al final donde los participantes podían publicar

mensajes. La mayoría de las actividades seguía el modelo de las e-tividades (e-tivities) de Gilly Salmon (2002), el cual identifica elementos clave a incluir: “Chispazos”, que son recursos - como imágenes y videos - enfocados en generar interés en el tema de la actividad

Los productos de las actividades de los MOOCs se podían registrarse ya fuera en el espacio para comentarios, o en un blog personal facilitado por EMMA o en uno externo (e.g., wordpress). Algunas unidades incluían recursos y ejercicios adicionales para expandir el conocimiento y/o la práctica de temas específicos.

El MOOC de Diseño de Aprendizaje se enfocaba en las 7Cs del diseño de aprendizaje (Conole, 2013), un modelo conceptual que combina la Iniciativa del Diseño de Aprendizaje de la Open University (OULDI, por sus siglas en inglés) con los talleres Carpe Diem de diseño impartidos por la Universidad de Leicester. Esta aproximación ayuda a educadores a tomar decisiones pedagógicamente efectivas al diseñar cursos, proveyendo una guía para el desarrollo de actividades de aprendizaje, contenidos educativos y estructura en general. En este MOOC los participantes trabajaron en el diseño o rediseño de su propio curso. La duración fue de seis semanas. Versiones de los materiales y actividades de este MOOC se habían utilizado anteriormente en la OULDI y en los talleres Carpe Diem. El MOOC de Aprendizaje Potenciado por la Tecnología ofreció un panorama general de tecnologías educativas y formas en que estas pueden usarse a través de distintos contextos de aprendizaje. Duró ocho semanas, y contó con lecciones con temas como alfabetización digital y mundos virtuales. Los participantes podían experimentar con varias tecnologías y evaluar su relevancia en la práctica.

Implementación de los MOOCs

A través de diversos canales, como redes sociales y correos electrónicos a listas de distribución enfocadas en educación, se promovió el registro en los MOOCs. Se contó con la participación de 60 estudiantes en el curso de Diseño de Aprendizaje y 63 en el de Aprendizaje Potenciado por Tecnología. Tres expertos en el área de educación en línea y tecnologías educativas fungieron como facilitadores de los MOOCs. La comunicación se dio esencialmente a través del apartado de comentarios en cada unidad y una publicación semanal en un blog de EMMA, la cual era enviada por correo electrónico a los participantes. Seis estudiantes comentaron en las publicaciones de blog relacionadas con el MOOC de Aprendizaje Potenciado por la Tecnología, 4 en la primera semana y 2 en la antepenúltima semana.

Al momento de la implementación, la plataforma EMMA se encontraba en fase beta y los datos analíticos de aprendizaje no se encontraban disponibles. Sin embargo, una observación simple permitió determinar que el uso de los blogs dentro de EMMA por parte de los estudiantes fue limitado. Pocos utilizaron esta herramienta para documentar su aprendizaje, como era el plan inicial. Esto pudo deberse a la relativa complejidad de usar los blogs en comparación a la sencillez de publicar mensajes en el apartado disponible al final de cada unidad. Se requerían más clics para utilizar los blogs. Las actividades basadas en discusiones contaron con una mayor participación. Estas conversaciones se llevaron a cabo mayoritariamente en inglés, con un par de contribuciones en español e italiano.

Durante el transcurso de los MOOCs, se fueron realizando mejoras a la plataforma. Los participantes contribuyeron a este proceso, compartiendo espontáneamente sus sugerencias. Por ejemplo, una estudiante ayudó a identificar errores de navegación. Si bien esto no dependía del diseño de los MOOCs, sí era

importante durante la implementación.

Como sucede frecuentemente en los MOOCs (e.g., Padilla Rodríguez, Bird, & Conole, en prensa), la participación decreció conforme avanzaron los cursos. Las últimas semanas las contribuciones totales de los estudiantes se limitaron a 2-3 mensajes. Explicaciones de esto se han ofrecido anteriormente. Los estudiantes de los MOOCs pueden tener diferentes metas al inscribirse en este tipo de curso, como probar el aprendizaje en línea, tener la experiencia de estudiar un MOOC, o conocer más sobre uno de los temas (e.g., MOOCs@Edinburgh Group, 2013; Padilla Rodríguez et al., en prensa). Otra posibilidad es que los cursos, basados en materiales adecuados para nivel maestría, hayan sido de un nivel muy elevado para los participantes, lo cual pudo haber resultado en desmotivación. Los problemas de la plataforma también pudieron haber sido causantes del decremento en la participación durante las últimas semanas de los MOOCs.

Rediseño de los MOOCs

A partir de la experiencia de implementación, se definió la estrategia de rediseño de los MOOCs, la cual considera los siguientes cuatro puntos. *Facilitar la comprensión de los materiales*: Los MOOCs pueden atraer a participantes de todos los niveles educativos y con distintas habilidades. Determinar la dificultad adecuada de un MOOC es un reto. Lo que algunos participantes consideran “muy fácil” puede ser “muy complicado” para otros. Durante el rediseño, se simplificó el lenguaje de los materiales, y se agregaron nuevos ejemplos y explicaciones.

Un futuro reto es definir un modelo replicable de aprendizaje multi-nivel, adecuado para personas con distintos trasfondos educativos y habilidades académicas. Un proceso estandarizable de este tipo podría ayudar a otros desarrolladores de MOOCs. Una opción es utilizar los principios de Simple English Wikiped-

dia (2015), cuyos artículos emplean menos palabras y una gramática más sencilla que Wikipedia tradicional, representando así una alternativa útil para personas que desean comprender temas poco familiares o ideas complejas. *Promover el involucramiento de los estudiantes*: Para fomentar la participación, se cambiaron algunos chispazos de las actividades para que fueran más interesantes y relevantes que antes.

Asimismo, dado el empleo limitado de los blogs, se estableció que su uso fuera recomendado pero opcional. Las instrucciones de las tareas cambiaron para que la falta de uso de blogs no interfiriera con el desarrollo de las actividades. *Obtener retroalimentación de los participantes*: Para saber más sobre el trasfondo de los participantes, sus motivaciones, sus expectativas y sus percepciones sobre los cursos, el rediseño incorpora encuestas de inicio y fin de curso, adaptadas a cada MOOC. *Mejorar la comunicación con los estudiantes*: Se planea incrementar la participación de los facilitadores en canales de comunicación externos a EMMA, como Twitter. Se seleccionaron recursos útiles y preguntas para la reflexión para compartirlos durante el transcurso de la segunda entrega de los MOOCs.

El proyecto EMMA sigue en curso. El piloto de los dos cursos en línea masivos y abiertos descritos en este trabajo ha brindado información para la mejora de esta iniciativa. La segunda entrega de los MOOCs será en mayo de 2015. Se espera que las adecuaciones realizadas para clarificar los materiales, incrementar la participación y mantener una evaluación continua resulten en cursos más interesantes, más activos y más relevantes para las personas que desean aprender de una manera distinta, colaborativa y abierta.

Referencias

- Anderson, T. (2013). *Promise and/or Peril: MOOCs and Open and Distance Education*. Athabasca University. Recuperado de http://www.col.org/sitecollectiondocuments/moocspromiseperil_anderson.pdf.
- dX. (2015). *Schools and Partners*. Recuperado de <https://www.edx.org/schools-partners>
- Conole, G. (2013, enero 15). *Current thinking of the 7Cs* [blog]. Recuperado de <http://e4innovation.com/?p=628>
- Grainger, B. (2013). *Massive Open Online Course (MOOC) Report*. Londres, Reino Unido: University of London. Recuperado de http://www.londoninternational.ac.uk/sites/default/files/documents/mooc_report-2013.pdf
- Harrison, L. (2014). *Open UToronto MOOC Initiative: Report on Second Year of Activity*. Recuperado de <http://www.ocw.utoronto.ca/open-utoronto-mooc-initiative/>
- Hollands, F. & Tirthali, D. (2014). Why do institutions offer MOOCs? *Online Learning*, 18(3), 1-19.
- Johnson, L., Adams Becker, S., Estrada, V., & Freeman, A. (2015). *NMC Horizon Report: 2015 Higher Education Edition*. Austin, Texas: The New Media Consortium. Recuperado de <http://cdn.nmc.org/media/2015-nmc-horizon-report-HE-EN.pdf>
- MOOCs@Edinburgh Group. (2013). *MOOCs @ Edinburgh 2013: Report #1*. Recuperado de: https://www.era.lib.ed.ac.uk/bitstream/1842/6683/1/Edinburgh_MCs_Report2013_no1.pdf
- Padilla Rodríguez, B. C., Bird, T., & Conole, G. (en prensa). *Evaluation of Massive Open Online Courses (MOOCs): A Case Study*. Global Learn, Berlín, 16-17 de abril de 2015.
- Pappano, L. (2012, noviembre 2). The year of the MOOC. *The New York Times*. Recuperado de <http://www.nytimes.com/2012/11/04/education/edlife/massive-open-online-courses-are-multiplying-at-a-rapid-pace.html>
- Salmon, G. (2002). *E-tivities: the key to active online learning*. Sterling, VA: Stylus Publishing Inc.
- Sharples, M., Adams, A., Ferguson, R., Gaved, M., McAndrew, P., Rienties, B., Weller, M. & Whitelock, D. (2014). *Innovating Pedagogy*

- gy 2014: Exploring new forms of teaching, learning and assessment, to guide educators and policy makers.* United Kingdom: The Open University. Recuperado de http://www.open.ac.uk/iet/main/files/iet-web/file/ecms/web-content/Innovating_Pedagogy_2014.pdf
- Siemens, G. (2013). Massive Open Online Courses: Innovation in Education? En R. McGreal, W. Kinuthia, S. Marsha, & T. McNamara (Eds.), *Open Educational Resources: innovation, research and practice* (pp. 5-16). Vancouver, Canadá: Commonwealth of Learning and Athabasca University.
- Simple English Wikipedia. (2015). En *Wikipedia*. Recuperado de http://simple.wikipedia.org/wiki/Wikipedia:Simple_English_Wikipedia
- Stewart, B. (2013). Massiveness + Openness = New Literacies of Participation?
- MERLOT Journal of Online Learning and Teaching*, 9(2). Recuperado de http://jolt.merlot.org/vol9no2/stewart_bonnie_0613.htm
- Youell, A. (2011). *What is a course or programme or route or path way or learning Opportunity...?* Londres, Reino Unido: JISC, Higher Education Statistics Agency.

La función del docente como pieza clave en la aplicación de métodos y prácticas innovadoras

Sandra Patricia Rodríguez Cantú

y Luz Esmeralda Hernández Martínez

Universidad Autónoma de Nuevo León

Introducción

Un numeroso grupo de países ha estado inmerso y participando activamente en el nuevo escenario común de la Educación Superior; a partir de esto, se ha realizado una nueva oferta de propuestas innovadoras educativas tanto para Nivel Licenciatura como Posgrado. Esto supone una serie de cambios y ajustes que implica la disposición y puesta en práctica de diferentes metodologías activas que permiten profundizar en los procesos de construcción, personalización y disposición del aprendizaje de los estudiantes. Razón por la cual, este estudio muestra un panorama de la situación que se percibe a nivel global de los procesos y métodos educativos a Nivel Superior y Posgrado, destacando el complejo papel del docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje como pieza clave en la interacción de las instituciones que intentan cumplir con el proceso de formación académica e intelectual y las TIC'S como herramienta para llevar a cabo dicho proceso. Es una investigación documental y descriptiva, utilizando métodos analítico-sintético e inductivo-deductivo.

La Educación es parte importante en el desarrollo de los paí-

ses y México no es la excepción, pero falta implementar programas aplicados a los Niveles de Educación Superior que a la vez eleven su nivel en la calidad del sistema mismo y logre disminuir la deserción o abandono de sus estudiantes. La globalización demanda un cambio en los sistemas tradicionales de enseñanza ya que se tiene actualmente que preparar al estudiante al reto de la diversidad de culturas, en donde la Universidad tiene que orientarlo para la vida profesional de excelencia con competencias que le permitan participar en un mercado laboral cambiante y diversificado.

La visión de la enseñanza actual está dirigida a tomar en cuenta los diversos elementos en la formación del estudiante, donde éste es el actor central en ese proceso formativo y toma en cuenta los diversos ambientes formales e informales, así como las nuevas formas educativas para su desarrollo. Por parte del docente, debe ser el guía y facilitador que ayude a integrar esos conocimientos y competencias en los estudiantes, manteniendo en ellos la idea de la educación continua, para en un futuro, cuando logre su titulación le permita estar actualizado y preparado para avanzar y transformar a la sociedad. En la UANL uno de los programas que tiene afinidad con la visión de otras universidades tanto nacionales como internacionales es el programa de tutorías. Que en diversos países lo consideran como de gran apoyo para una formación integral, trabajando tanto en el área académica como en la emocional y en donde la instalación de estos programas dentro de las Universidades requiere de todo un proceso. (PIT, UANL, 2011).

Por lo tanto, cada departamento o facultad lo debe adecuar a sus necesidades específicas ya sea por etapas, objetivos, estrategias o niveles; apoyada por los directivos y la planta docente que, a la vez que los organiza y administra, los actualiza, los coordina y los evalúa, para lograr con esto la adecuación de los mismos a cada dependencia. Además, estas dependencias también colaboran con estrategias que se puedan aplicar para dar solución a

situaciones particulares en las mismas, no solamente enfocándose al estudiante con problemas de deserción, sino en el impulso de talentos a estudiantes de alto rendimiento, orientándolos en su proceso de estudios y su completo aprovechamiento de capacidades y habilidades, además de incorporarlos a proyectos de investigación.

Es así que para poder llevar a cabo lo mencionado anteriormente, tanto el docente como los estudiantes además de seguir lo establecido en los programas de tutorías, también se valdrán del uso de herramientas tecnológicas y de comunicación. De esta manera, se dará un paso más en la innovación de la metodología para la aplicación y utilización de éstas como parte integral en la formación del estudiante para que estos mismos desarrollen su potencial y adquieran las competencias necesarias para su mejor desempeño en todos los ámbitos en los que se desenvuelvan.

Educación Integral

El concepto “formación integral” alude a la orientación metodológica que promueve el crecimiento humano a través de un proceso que implica una visión multidimensional del ser humano (Ramos y Vázquez, 1999). Las instituciones de educación en México, señalan la importancia de que los estudiantes se desarrollen integralmente, de manera que puedan así, responder a los retos de la sociedad actual. (PEN, UNAM 2012) El logro de cambios significativos en el desempeño académico de los estudiantes, implica la participación de todos los elementos involucrados en el proceso educativo con una visión coherentemente alineada que facilite a los estudiantes el desarrollo pleno de sus potencialidades. Esto significa un cambio en los paradigmas educativos tradicionales, sobre todo en las universidades públicas, en donde la masificación del aprendizaje pierde los acercamientos, se trabaja sobre generalidades y pocas veces es posible acompañar de cerca

los movimientos totales que significa cada área de la vida en la que el estudiante se desempeña.

Este modelo es representado en forma de una estrella de cinco picos a la que se denomina “Pentagrama de Ginger”, por el apellido de sus creadores, los franceses Anne y Serge Ginger. El símbolo habla del desarrollo humano pleno, armonioso e integral.

En base a esto, podemos resumir que la educación o formación integral nos obliga a verla desde todos los ámbitos o dimensiones; ya que parte de la idea de desarrollar, de manera equilibrada y armónica las diversas dimensiones del estudiante para que lo lleven a una formación en lo intelectual, lo humano, lo social y lo profesional. Es decir, la Universidad deberá propiciar que los estudiantes desarrollen procesos educativos informativos y formativos.

El Docente: sus Diversas Funciones y Nuevas Prácticas Educativas

La función del docente es única, la de educar. Pero esta encierra muchas funciones específicas como explicar, orientar, motivar, tutelar, enseñar, investigar, etc., es decir, tiene la función de desarrollar las facultades intelectuales y morales del estudiante. Es aquí donde se toma en cuenta el concepto de docente-tutor, con la finalidad de cumplir en el ámbito de transmitir el conocimiento, a la vez que se complementa la función formativa que se preocupa de formar al estudiante como persona. (Menchén, F. Editorial CCS).

Todo programa de formación de profesores ha de prestar atención al bagaje intelectual de los educadores; a las capacidades necesarias para el buen ejercicio de la profesión, que deben fundamentarse en el estudio sistemático, las prácticas y la investigación; así como al sistema de valores, referencia obligada de la

acción educativa (García Hoz 1996, pp.36-45). El docente es un agente de primer orden en el proceso de socialización dentro del aula. Los valores, actitudes y otras pautas de conducta que exhibe constituyen un marco de referencia normativa, de orden moral y cultural, para los miembros de la comunidad educativa.

Por lo tanto, el docente debe de poseer tres tipos de cualidades para el cumplimiento de su misión educativa: (Martínez-Otero, V. 2000):

- Humanas: Estas cualidades hacen referencia al docente como persona.
- Científicas: En los tiempos actuales, donde los nuevos descubrimientos se suceden con facilidad, para el docente es de especial relevancia, el dominio científico de la materia que imparte.
- Técnicas: Pertenecen a este grupo de cualidades una serie de conocimientos, disposiciones, destrezas, competencias y recursos de carácter didáctico o metodológico que debe poseer el docente.

La investigación en el aula a cargo del docente puede ser una solución idónea para combinar estas funciones en la misma persona con vistas a mejorar la calidad de la educación. Para que los docentes hagan uso responsable de su libertad en la práctica profesional es preciso que estén cualificados como investigadores. Por lo tanto, la tutoría propicia entonces una relación pedagógica diferente a la que establece la docencia ante grupos numerosos. En este caso, el docente asume el papel de un consejero o un “compañero” mayor; el ejercicio de su autoridad se suaviza para permitir personalizar con el estudiante. Para una educación más personalizada, donde el protagonista es el profesor, es en él donde recae la percepción del tipo de estudiante al que se enfrentará y el tipo o modelo de estudio a aplicar según las exigencias, adecuándose a la persona. El vínculo en la relación tutor-tutorado,

sustentado en representaciones verbales, puede hacer posible la reflexión recíproca, que genere nuevos proyectos de vida encaminados hacia nuevos horizontes de la razón. (Romo, 2005)

Actualmente, para conseguir cambios metodológicos y la mejora en la calidad del proceso enseñanza -aprendizaje, es necesario involucrar activamente a los docentes, reivindicar su papel y participación en el debate por la calidad educativa. Las implicaciones que presenta a las instituciones formadoras de cara al profesorado, son enormes. Como también lo es el hecho de incorporar metodologías innovadoras, donde se cuestione y mejore la calidad de los aprendizajes de los estudiantes, así como la forma interdisciplinaria en la que todos los conocimientos adquiridos se amalgamen en una sola esencia. Para todos los países desarrollados o subdesarrollados, la educación ha sido considerada por mucho tiempo el eslabón privilegiado que articula la integración cultural, la movilidad social y el desarrollo productivo. Los cambios vertiginosos de las sociedades contemporáneas ponen en cuestión qué es lo que se debe enseñar y cómo se aprende (UNESCO, 2013).

Por lo tanto, los tiempos que hoy vivimos han modificado profundamente la manera de relacionarnos, esto debido a las grandes innovaciones tecnológicas. Estas nuevas formas de conectividad y acceso son los motores del cambio en las esferas económicas, políticas y culturales que han dado lugar a lo que se denomina “globalización”. Cada vez más las personas participan y se involucran en su entorno social a través de las redes sociales, en donde la tecnología digital está presente en todas las áreas de actividad, tanto así que produce cambios en las áreas familiares, de trabajo y educativas, entre otras. Es debido a esto que los sistemas educativos han tenido que pasar por diversos cambios para llegar a su actual configuración, y dentro de este proceso están las TIC que lo han facilitado y acelerado para su pronto desarrollo.

Es importante mencionar que la educación del siglo XXI,

para poder desarrollar competencias en cada estudiante, está requiriendo de nuevas formas de escuela, más flexibles, personalizadas y en todas partes. Este es el nuevo paradigma, el cual se funda en la comprensión de todos los miembros de las comunidades educativas como aprendices. Una comunidad de personas que busca, selecciona, construye y comunica conocimiento colaborativamente en un tipo de experiencia que se conecta directamente con el concepto de comunidades de aprendizaje (UNESCO, 2013). La finalidad de la comunidad de aprendizaje es el generar los espacios, condiciones y conversaciones para que cada uno de sus miembros pueda “aprender a aprender” y desarrolle las habilidades y capacidades que le serán útiles para poder lidiar con sus desafíos presentes y futuros. Desde este punto de partida, según Álvaro Rojas, se tienen seis prácticas características que cualquier proyecto de este paradigma educativo debiera considerar como parte esencial de su desarrollo. (Cano, 2009)

- Personalización
- Foco en los resultados de aprendizaje
- Ampliación de los tiempos y espacios para el aprendizaje
- Nuevas experiencias de aprendizaje
- Construcción colaborativa de conocimientos
- Gestión del conocimiento basada en evidencia

Por su parte, los estudiantes deben estar conscientes que lo aprendido en el salón, será solo una parte de lo que deben saber para ser competentes laboralmente. Es aquí donde el docente se vuelve clave para personalizar con él, relacionando lo aprendido en clase en cuanto a conocimiento teórico, además de las herramientas necesarias para el estudiante en su área de desarrollo y las habilidades que necesitara aplicar para un buen desempeño. Sin embargo, se debe tomar a consideración las nuevas prácticas educativas, en donde interviene la tecnología y múltiples factores que influyen en el desempeño académico, afectando su rendi-

miento. Entonces exige reconocer y potenciar las experiencias de aprendizaje que mejoren la enseñanza. Un punto importante es que el docente cuente con suficientes herramientas pedagógicas y de conocimientos propias de su labor, como capacitaciones, actualizaciones, cursos, etc. para lograr obtener buenos resultados de aprendizaje de parte de los estudiantes.

Dentro de las nuevas experiencias de aprendizaje el aula invertida está tomando más auge y no solo por las cuestiones tecnológicas sino también por el proceso de enseñanza-aprendizaje que conlleva. El aprendizaje se centra en el estudiante que resuelve problemas e indaga su solución, es decir, se responsabiliza de aprender y en clase presenta la problemática en participación grupal para determinar una posible solución.

Hay que considerar los problemas subyacentes que esta nueva experiencia de aprendizaje implica, como por ejemplo la mala preparación del docente, la temporalidad de vencimiento en la rendición de cuentas con evidencias y en algunos casos existe brecha digital. Para la innovación en educación se debe de considerar lo que existe en cuanto a novedades en TIC para adecuarlas a favor del aprendizaje, creando redes sociales de conocimiento para generar experiencias educativas, basados en los intereses propios del estudiante. El éxito de todo proyecto no depende exclusivamente del esfuerzo de los docentes, sino de los sistemas educativos y sistemas de acción de parte de las instituciones, así como del compromiso de cada estudiante.

Ante una sociedad globalizada, cuya dinámica se sustenta esencialmente en el conocimiento, la educación superior requiere transformar su forma de operación y de interacción con la sociedad. En el nuevo siglo, las IES tienen el reto no sólo de hacer mejor lo que actualmente vienen haciendo, sino, principalmente, reconstruirse como instituciones educativas innovadoras con la capacidad de proponer y ensayar nuevas formas de educación e investigación. (ANUIES, 1999) La educación superior debe tener una visión del paradigma actual en la formación de los estu-

diantes, donde los elementos a considerar son el aprendizaje a lo largo de toda su vida y la prioridad de una orientación en ese aprendizaje autodirigido, es decir:

- Aprender a aprender
- Aprender a emprender
- Aprender a ser

El estudiante debe ser el actor central en el proceso formativo, en donde el docente sea un guía para el logro de sus objetivos, y los lugares ya sea formales e informales donde se lleve a cabo el desarrollo del proceso educativo, así como las nuevas modalidades educativas sean las herramientas para el logro exitoso de su formación tanto personal como profesional.

La práctica docente es el reflejo del esfuerzo de los profesores por mejorar y transitar hacia un aprendizaje más activo por parte de los estudiantes, siendo una responsabilidad importante, el saber guiarlos y convertirse en facilitador del conocimiento. Para ello el fomento de una educación integral es fundamental, ya que con esto se logra que los estudiantes se desarrollen plenamente en todos los ámbitos y dimensiones de su vida. Es necesario primeramente visualizar los ajustes estratégicos del sistema educativo según el plan de estudios de cada facultad, para luego aplicarlos y evaluar ambas partes en el desarrollo de los procesos educativos tanto informativos como formativos. Es aquí donde la función del docente toma mayor relevancia, por lo cual, para poder enfrentar estos cambios, debe de estar capacitado y actualizado para así desempeñar mejor su labor. Dentro de la práctica docente se deben considerar los siguientes aspectos: Debe fomentar aprendizajes significativos.

- Hacer evaluaciones de los avances y logros de los estudiantes, con la finalidad de que estos mejoren su aprendizaje.
- Aplicar metodologías innovadoras para su función dentro del aula.

- Manejar herramientas y recursos que fomenten y motiven el aprendizaje.

Para esto se considerarán las TIC, donde tanto el docente como el estudiante las incorporan a su uso convirtiendo a este último en sujeto activo de su propia educación y en donde con la guía del docente, ya sea dentro de lugares formales o informales en los que se lleve a cabo el proceso educativo, tenderá a buscar una educación de calidad, y poder lograr a: Aprender a aprender, aprender a emprender y sobre todo aprender a ser.

Referencias

- Ramos y R. Vázquez. (1999). *Manual para el desarrollo integral*. México: Editorial Amate.
- S. Y A. Ginger. (1993). *La Gestalt, una terapia de contacto*. México: Editorial El Manual Moderno.
- UNESCO (2013). *Enfoques Estratégicos sobre las TIC'S en Educación en América Latina y el Caribe*.
- Autoridades de la UANL. (2012). *Plan de Desarrollo Institucional 2012-2020*. México: Universidad Autónoma de Nuevo León.
- Autoridades de la UANL. (2008). *Modelo Educativo*. México: Universidad Autónoma de Nuevo León.
- Autoridades de la UANL. (2011). *Modelo Académico de Licenciatura*. México: Universidad Autónoma de Nuevo León.
- ANUIES. (1999). *La Educación Superior en el Siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo, documento aprobado en la XXX Sesión Ordinaria de la Asamblea General de la ANUIES*, Universidad Veracruzana e Instituto Tecnológico de Veracruz, 2º Edición.
- Roa Rivera, R. I. y Zamarripa Topete, J. de J. (2007). *El sistema de información Integral del estudiante para fortalecer la tutoría académica*. Memorias del 2º Congreso Internacional de Innovación Educativa. México, DF.
- Romo, A. (2005). *La incorporación de los programas de tutoría en las Instituciones de Educación Superior*. México: ANUIES.

Cano, R. (2009). *Tutoría universitaria y aprendizaje por competencias. ¿Cómo lograrlo?* España.

Práctica docente para una innovación educativa

*Cynthia Álvarez Amezcua, Heidi Salinas Padilla
y Rolando González García*

Universidad Autónoma de Nuevo León

Introducción

Los sistemas educativos actualmente buscan satisfacer las necesidades de una comunidad que compite a nivel mundial. Las instituciones educativas se encuentran comprometidas en el diseño y desarrollo de programas que cubran con los estándares de calidad que la sociedad demanda, por lo tanto, el rol del docente adquiere relevancia y nuevas funciones en su quehacer diario y la institución se ve comprometida a mantener en constante capacitación a sus docentes proporcionándole los recursos necesarios para poder cumplir de manera satisfactoria la práctica docente.

La educación continua para la planta académica es un recurso del cual se hace uso dentro de las instituciones educativas para mantener una constante actualización, lo que facilita el estar al día con las nuevas tendencias educativas y con los avances que presentan las nuevas tecnologías de información y la comunicación. El responsable de dichos departamentos se enfrenta a una serie de retos para cumplir con sus objetivos dentro de las instituciones, desde la planeación hasta el desarrollo e implementación de cursos que permitan desarrollar las competencias requeridas de los docentes.

En los últimos años han evolucionado ante la globalización y los avances tecnológicos, Kaufman (2000), define el sistema como la suma total de las partes, las cuales trabajan para lograr un resultado deseado, son diseñados para lograr un objetivo en particular, su funcionamiento debe dar de manera conjunta para obtener los resultados que se planearon. Las instituciones educativas ante la demanda global implementan proyectos que mejoren el sistema educativo dentro de los programas que imparten, con la finalidad de satisfacer las necesidades de la comunidad académica.

En la educación se busca una formación competente por parte de los estudiantes, lo que se logra con el adecuado desempeño del docente y la correcta gestión académica de la institución. Los procesos educativos cambian debido a la competencia (Kaufman, Watkins y Leigh, 2001), por lo tanto, las instituciones dedican tiempo al diseño y desarrollo de proyectos que fomenten y mejoren el proceso de enseñanza y aprendizaje, dichos proyectos se encaminan a mantener un alto grado de capacitación a los docentes que les permita desarrollarse de manera adecuada ante la demanda competitiva y a equipar la institución con los recursos necesarios para lograr los estándares a nivel global.

En el marco de la visión de la institución formadora de profesionales en la enseñanza de la lengua inglesa a nivel de licenciatura y con la finalidad de ser competitivos a nivel mundial, el instituto busca satisfacer la necesidad de impartir su programa en la modalidad a distancia, actualmente la edad de los estudiantes que cursan el programa se encuentran entre los 18 y 22 años, sin embargo existen interesados de edad adulta, a los cuales se le dificulta asistir en un horario matutino o vespertino, ante dicha problemática se implementó la modalidad a distancia para satisfacer a dicho mercado que se encuentra interesado y no puede asistir en un horario específico, ya que cuentan con un empleo o actividades que requieren de su presencia, sin embargo desean obtener un título académico que les permita ejercer de manera profesional.

Debido a los avances tecnológicos y la demanda académica, las instituciones educativas recurren a la educación a distancia, ya que es una alternativa viable para llegar a un número mayor de estudiantes, que por diversas razones no pueden cumplir con un programa académico de manera presencial. Con la finalidad de cubrir dicha modalidad se realizó la investigación con la cual se identificaron las fortalezas y las debilidades de la planta docente, con el propósito de desarrollar cursos de capacitación que permita el adecuado desempeño, así como proporcionar el adiestramiento sobre el uso de la tecnología para el proceso educativo de enseñanza y aprendizaje. Del mismo modo el instituto se encuentra realizando su plan de desarrollo, por lo que la información será de utilidad para la planeación del departamento de educación continua, tomando en cuenta los cursos que se necesitan para satisfacer las necesidades de la comunicada académica.

La instrucción a distancia

Simonson (2009) describe la instrucción a distancia como un proceso sistemático donde se considera la interacción efectiva y eficiente de sus componentes como: los estudiantes, el contenido, el método, los materiales, el medio ambiente y la tecnología. Ante los avances tecnológicos, es responsabilidad de las instituciones educativas actualizar sus programas académicos, con el fin de satisfacer las necesidades del mercado laboral. Por otro lado, Kaufman, Watkins y Leigh, (2001), enfatizan que la definición clara de los resultados requeridos en el nivel Mega, Macro, y Micro obtenidos a través de la Planificación Educativa Estratégica, son un requisito para lograr un sistema útil planificado y evaluado, que logre resolver la problemática y que satisfaga las necesidades de la comunidad académica. Una necesidad es un desajuste entre los resultados actuales y los resultados deseados o requeridos (Kaufman, 2004, p.107), por lo tanto, la evaluación es

fundamental para lograr una planeación estratégica.

La propuesta del sistema educativo a distancia se basa en el Modelo de Elementos Organizacionales (OEM) que propone Roger Kaufman, quien define al sistema como un grupo de componentes interrelacionados que trabajan para lograr un propósito común, El OEM describe los procedimientos sistémicos, tomando en cuenta, los medios que son: las entradas (quasi-necesidades), procesos (como se va hacer) y los fines siendo, productos (logros de los involucrados, los resultados durante el proceso, necesidades a nivel micro) y salidas (logros organizacionales, necesidades a nivel macro y los efectos sobre y para la sociedad, necesidades a nivel mega), con la finalidad de integrar el programa a la modalidad a distancia.

Las unidades de aprendizaje se enfocan a la utilización del modelo ASSURE, ya que facilita la planificación con el uso efectivo de la tecnología y medios. El modelo ASSURE es un diseño instruccional que utiliza un proceso paso a paso donde se desarrollan lecciones integrando efectivamente la tecnología y medios para mejorar el aprendizaje de los estudiantes (Smaldino, Lowther y Russell, 2012). La teoría de aprendizaje que apoyan el componente de educación a distancia se basa en el conductismo, Ormrod (2012) lo define como el aprendizaje que obtiene una persona en torno a un estímulo en específico, debido al impacto que se espera en la comunidad, al abarcar un segmento de la población que requiere de estudios en la modalidad a distancia, generando en ellos un nivel de competitividad mundial.

La investigación del problema

Los objetivos que guiaron la investigación, radicaron en conocer los conocimientos que poseen los docentes que imparten clase en la Licenciatura en la Enseñanza de la Lengua Inglesa, con la finalidad de implementar dicho programa en la modalidad a

distancia. Así como obtener información que sea de utilidad para el departamento de educación continua, que permita desarrollar cursos de capacitación para el personal que imparta clase dentro de un entorno académico virtual.

¿La práctica docente efectiva incrementa en gran medida con el uso adecuado de recursos tecnológicos?

Población de estudio. La población consistió en el total de los docentes del instituto y del personal que administra la academia (17 docentes y 5 administrativos). Para efectos de estudio, se solicitó la lista de correos electrónicos de los docentes para hacer llegar la invitación y las instrucciones de la recolección de datos a la secretaría académica y referente al personal se solicitaron en el departamento de recursos humanos la lista de los correos electrónicos de los empleados de la academia.

El instrumento de recolección de datos consta de un cuestionario autoadministrado, con preguntas de opción múltiple y de acuerdo con la escala Likert, para medir el grado de conocimiento, así como preguntas abiertas para conocer sus sugerencias o necesidades. La encuesta se validó por el comité académico de la institución y mediante la tabla de constructo.

Para la recolección de datos se utilizó un cuestionario autoadministrado (Anexo

1), que según Salkind (1999), son los que les permiten a los participantes ser llenados sin ayuda, ni intervención directa del investigador; el cual se administró en línea desde la plataforma denominada e-encuestas que permite capturar los cuestionamientos y ser respondidos de manera asincrónica en la web, teniendo mayor accesibilidad a la población, los cuales deciden en qué momento responder a la encuesta. Para hacer la invitación a participar en la encuesta se envió un correo electrónico, en donde se explicó el propósito y la finalidad del estudio, así como la fecha límite para participar y el anonimato de su participación, una vez aceptada la participación, se proporcionó un link con la dirección en la cual podrán responder a la encuesta y una vez ce-

rrada la participación, se envió un correo de agradecimiento por la información obtenida. Con el propósito de garantizar la atención y el seguimiento de la recolección de información se creó un correo electrónico, para enviar recordatorios y apoyo técnico de ser necesario a los encuestados, en donde se atendieron dudas, comentarios o sugerencias sobre el desarrollo del estudio. El estudio fue de carácter cuantitativo a lo que Hernández, Fernández y Baptista (2010) lo definen como la recolección de datos, con base numérica y el análisis estadístico, con el propósito de establecer patrones de comportamiento y probar teorías. Al utilizar la plataforma e-encuesta, la recolecta de datos se presentan cuantitativos por lo tanto se presta a la interpretación, analizando de manera estadística en base a la distribución de frecuencia para lo cual se utilizará el programa estadístico Statistical Product and Service Solutions (SPSS) y con relación a las preguntas abiertas se analizó el contenido clasificándolo en comentarios o sugerencias.

En base a la información obtenida se diseñaron los cursos de capacitación adecuados para los docentes, lo que permita el desempeño exitoso en la modalidad a distancia del programa de licenciatura en la enseñanza de la lengua inglesa. En referencia a los recursos humanos es indispensable la capacitación del personal del instituto para garantizar el éxito del proyecto, por lo cual se plantea la capacitación docente, el personal administrativo de los departamentos involucrados, así como el personal de apoyo y de los estudiantes como usuarios al servicio en línea. Gupta, Sleezer y Russ-Eft (2007), sugieren desarrollar un sistema de desempeño lo cual permita ser la guía del proyecto.

Dentro de los resultados obtenidos la población participante en un 80% fueron mujeres de 31 a 40 años de edad el 15% fue hombres de 41 a 50 años y el 5% restante a hombres mayores de 51%. El 90% de los estudiantes cuenta con grado de maestría en áreas sociales y humanidades, el 10% restante cuenta con grado de maestría y se encuentra estudiando algún programa doctoral, enfocado a educación o ciencias sociales y administrativas.

El 100% de los docentes encuestados manifestó poseer conocimientos básicos sobre los paquetes de Microsoft Office, así mismo mostraron interés por recibir capacitación especializada en relación a dichos programas, por otro lado, el 95% respondió que conoce Plataformas educativas como Blackboard, Moddle, WebCT y Nexus de la UANL, el resto manifestó que se encuentra disponible y con actitud a la capacitación sobre uso de plataformas educativas.

Del mismo modo el 100% de los docentes respondió que cuenta con alguna red social que utiliza con fines académicos, como Facebook, Twitter o Google Talk, así como con alguna cuenta de correo electrónico, lo cual permite la interacción con sus estudiantes. Información relevante obtenida de las encuestas aplicadas, se relacionó con la capacitación sobre el uso de sitios educativos, como Redalyc, GeoCities, Eduteka y Google Scholar. Del mismo modo sobre las tendencias educativas como Web 2.0, 3.0 y 4.0, así como el aprendizaje ubicuo.

Conclusiones

Lograr la efectividad radica en gran medida de la metodología que utiliza el docente o instructor que imparte en la modalidad a distancia, el éxito depende del desempeño deseable del docente. Es fundamental aprovechar al máximo los recursos que nos ofrecen las nuevas tecnologías de la información y comunicación, dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje, el uso adecuado depende del conocimiento que tiene el docente en relación a cada una de las herramientas que ofrecen.

La capacitación docente requiere de compromiso, dedicación y una actitud de cambio a los nuevos procesos que permitirán un mayor desempeño, no basta con proporcionar la información sino reflejar el cambio y llevarlo a la práctica, comprometidos con la calidad y el aprovechamiento en pro del estudiante. Por

otro lado, el adecuado desempeño de la modalidad a distancia depende en gran medida de la administración y coordinación de las actividades pertinentes del departamento, por lo cual es indispensable de contar con personal altamente capacitado y comprometido con sus funciones dentro del instituto.

El apoyo académico es fundamental para los docentes que imparten instrucción en línea, así como el monitoreo y la evaluación tanto del estudiante como el desempeño del docente, por lo tanto, es necesario contar con personal responsable de dichas actividades académicas y mantener una capacitación continua y permanente. Sin duda la comunicación ente los involucrados es fundamental para lograr el máximo aprovechamiento de la tecnología en pro de la enseñanza y aprendizaje de jóvenes profesionistas.

Referencias

- Gobierno del estado de Nuevo León. (2012). *Estadísticas de población en Nuevo León*. Recuperado el 10 de septiembre de 2012, de http://www.nl.gob.mx/?P=nl_poblacion
- Gupta, K., Sleezer, C. y Russ-Eft, D. (2007). *A practical guide to needs assessment*. (2ndEd). San Francisco, California: Pfeiffer
- Hernández Sampieri, R., Fernández C., Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. (5ta. ed.) México, D. F.: McGraw Hill
- Kaufman, R. (2000). *Mega Planning: Defining and Achieving Success*. Newbury Park, CA: Sege.
- Kaufman, R. (2004). *Planificación Mega: Herramientas prácticas para el éxito organizacional*. DL: Universita Jaume I. Recuperado el 28 de septiembre de http://books.google.com.mx/books?id=ZluGmPz-v1tkC&printsec=frontcover&source=gbs_navlinks_s&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false
- Kaufman, R, Watkins, R. & Leigh, D. (2001). *Useful Educational. Defining, Prioritizing & Accomplishing*. EEUU: ProActive Publications
- Ormrod, J. E. (2012). *Human Learning*. (6th Ed). Allyn & Bacon: Upper Saddle

- River, NJ Salkind, N. J. (1999). *Métodos de investigación*. México: Prentice Hall.
- Simonson, M., Smaldino, S., Albright, M., & Zvacek, S. (2009). *Teaching and learning at a distance: Foundations of distance education* (4th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Smaldino, S.E., Lowther, D.L., Russell, J.D. (2012). *Instructional technology and media for learning*. Boston, Massachusetts: Pearson Education Inc.

VI. Factores de rendimiento académico

El entorno familiar y la depresión: aspectos que impactan el desempeño escolar

Marta Espericueta Medina, Elia Ramos Quiñones

y Francisca Cruz Vázquez

Universidad Autónoma de Coahuila

Introducción

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

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

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

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

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

Antecedentes

El desarrollo humano es la adquisición de parte de los individuos, comunidades e instituciones de la capacidad de participar efectivamente en la construcción de una civilización mundial que es próspera tanto material como espiritualmente. Según el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), consiste en la libertad y la formación de las capacidades humanas, es decir, en la ampliación de la gama de cosas que las personas pueden hacer y de aquello que pueden ser (Salinas, 2003). Según Rodríguez (2008) refiere “que el desarrollo es humano está orientado a lograr la ampliación de las opciones de la gente: socialmente deseable y técnicamente posible (conjunto de logros); el subconjunto alcanzable que cada persona considera importante para su realización y que puede efectivamente alcanzar (capacidades) implica el logro de las capacidades, pero tiene que ver, además, con el proceso de procurarlas de manera equitativa, participativa y sostenible”. La equidad y la libertad son condi-

ciones de carácter instrumental para el desarrollo y su bienestar. Así mismo el desarrollo humano está íntimamente ligado a la calidad de vida, es necesario entonces intentar precisar a qué nos referimos cuando se habla en este sentido; la Calidad de Vida comenzó a definirse como un concepto integrador de todas las áreas de la vida (carácter multidimensional).

El desarrollo humano como tal es la capacidad de evolucionar, avanzar y superarnos en distintos aspectos como el corporal, el mental y el medio físico que nos rodea para tener una buena calidad de vida. (Delors, 1996). Según González (1965) el desarrollo humano es un proceso conducente a la ampliación de las opciones de que disponen las personas, ampliación y aprovechamiento de la capacidad humana, se analizan todas las cuestiones sociales- sean éstas el crecimiento económico, capacidad física, la libertad política o los valores culturales- desde la perspectiva del ser humano. Por ende, se centra en ampliar las opciones humanas.

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

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

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

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

Con una escala de depresión del centro de control de estudios epidemiológicos, González Forteza y otros (2008), la aplicaron a adolescentes de una escuela superior establecida en el centro Histórico de la Ciudad de México, donde se encontró un 8.2% de depresión mayor, según los criterios del DSM IV. Otros autores como Aragonès y otros (2005), han encontrado que en los adolescentes el 26.4% de las mujeres, 1 de cada 4, y 15.5% de los hombres, 1 de cada 7 tenían signos relevantes de problemas depresivos.

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

En la depresión existe una alteración de las emociones, las que pueden cumplir diversas funciones importantes en nuestra vida, publicado en Rice, (1997, pp. 426-457), el autor menciona que “la función adaptativa que asegura la supervivencia, el temor de las personas que puedan sentir ante un peligro, emociones que también son medios de comunicación, estas también son muy importantes en las relaciones sociales, son eficaces en la formación de vínculos sociales y apegos o para mantener a

otras personas a distancia, también son motivadores poderosos y tienen influencia significativa en la conducta, juegan un papel importante en el desarrollo social o moral, al empezar con la conciencia de lo que es malo y los sentimientos de culpa que se experimentan cuando se violan las expectativas de lo que se concibe como correcto, las emociones también son una fuente de placer o de dolor, las emociones de felicidad crean sentimientos positivos y las emociones negativas crean sentimientos negativos que pueden ser muy dolorosos, perturbadores y duraderos”.

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

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

En relación a la familia, Molina (1997), señala que las dificultades en el aprendizaje pueden tener distintas causas, entre ellas el socio-familiar. La dimensión familia, es la que más contribuye a la percepción de alta calidad de vida y que constituye la principal fuente de ayuda, compañía, cuidado y respeto para las personas de edad avanzada, denominada: ambiente familiar, Álvarez, Bayarre, Quintero, (1996).

Kornblit (1984a), enfatiza en que la familia, por ejemplo, los diferentes estadios evolutivos por los que inevitablemente atraviesa, ubican al sistema en un estado de constante transforma-

ción, vehiculada con el crecimiento, por lo que debe regular su funcionamiento, alcanzando cierto grado de estabilidad. La enfermedad de uno de los miembros de la familia, por ejemplo, ya sea “orgánica” o “mental” puede entenderse como un tipo de mecanismo de autorregulación al que apela el sistema en aras de su cohesión.

Sansó (2000) asegura que la reorganización de la vida familiar y ajuste de roles debido a la ausencia definitiva de uno de los miembros de la pareja. Hijos adultos asumen responsabilidades por los padres. Reajuste del proyecto de vida frente a la 31 viudez. Problemas: Insuficiente apoyo familiar. Transferencia de afectos y necesidades hacia los hijos o nietos. Luna, H, M, Á. Ortega. Quiroz, P, J, R. Rodríguez, L, J, L., 2008 Mencionan que las funciones de la familia pueden variar según el eje de estudio, algunos autores comentan que influyen los factores como la religión, que es una de las funciones de la familia; debe de incluir a sus elementos y que al compararla con otros autores esta misma función puede entrar en otra categoría analógica. Consideran a una familia en toma como una unidad dinámica y sus características estarán determinadas por el tipo de sociedad en que se desarrolla y por el momento histórico en que vive.

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

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

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

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

Los procesamientos estadísticos de frecuencia (Fr) y porcentaje (%) se realizaron a través de programas computacionales expertos que permitieran la heterogenización de los datos en función de las variables caracterizadoras que fueron consideradas en este estudio: Biológicas. Edad en años cumplidos y Género: mujer y hombre. Educativas. Escuela y Grado: 4°, 5° y 6°. Lo que refiere a los tres ejes de estudio: depresión, familia y aprendizaje que se eligieron para medir la Calidad de Vida como desarrollo humano, están conformados a su vez por las siguientes variables simples y las cuales se midieron de acuerdo a la escala de Likert presentada como Nunca, Casi Nunca, A veces, Casi siempre, Siempre. Los resultados que en este trabajo se presentan, aluden a las variables caracterizadoras de la muestra y, se destacan los hallazgos que indican si los estudiantes presentan o no, calidad de vida como desarrollo humano

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

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

En relación a la variable del mundo es un buen lugar para vivir se destaca que el 54.97% consideran el mundo un buen sitio para vivir, mientras que 45.03% dudan de que esto sea posible, cabe destacar que no existe una diferencia significativa entre cada grupo de opinión. Con lo anterior se infiere que los sujetos encuestados tienen inconformidad por los acontecimientos que suceden hoy en día, sin embargo, la mayoría presenta una actitud positiva ante los retos que presenta la sociedad. En relación a la variable Platicar en familia lo aprendido en la escuela se observa que un 51.55% dicen platicar con su familia el aprendizaje obtenido en la escuela, por otra parte, el 48.45% refiere hacerlo, pero no tan seguido como se espera.

En relación a que lo aprendido sirve en la vida diaria se destaca que el 48.45% de los sujetos encuestados consideran que los conocimientos que reciben en la escuela tienen gran utilidad en su vida diaria; mientras que un 51.55% opinan lo contrario, destacando que no todo lo enseñando en la escuela le resulta útil al estar en contacto con su entorno.

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

Respecto al gusto por aprender cosas nuevas, se percibe que 74.84% de los sujetos encuestados dicen sentir agrado por aprender cosas nuevas, mientras que 25.16% indican no estar muy se-

guros de esto, así mismo en lo que concierne al Gusto por lo que aprendes en la escuela se observa que el 54.35% responde tener agrado por los aprendizajes impartidos por la escuela, por otro lado, el 45.65% dice no estar muy seguro de ello.

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

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

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

Al cuestionar respecto a Dificultad para dormir toda la noche el 55.28% de la población encuestada dice no presentar dificultad para dormir. Mientras que el 44.72% apunta lo contrario. El convivir con compañeros de escuela produce estrés, angustia indica que el 70.50% de 322 sujetos estudiados dicen tener que

el hecho de convivir con compañeros no les produce estrés ni angustia, por otro lado, el 29.50% inclinan sus respuestas a diferentes puntos de vista. El 31.68% indica que el enojarse depende mucho de la situación en la que se encuentren ya que no es muy común que lo hagan, mientras que el 68.32% representa respuestas variadas. Se observan los valores de un 39.75% de los sujetos encuestados dicen no tener dificultad para concentrarse en clase, sin embargo, un 60.25% responden a que en ocasiones les sucede perder la concentración ante la clase del docente.

En Relación al análisis correlacional se encontró que en cuanto a las variables complejas de Depresión, aprendizaje y familia los sujetos que tienden a tener gusto por lo que aprenden en la escuela, sienten que lo que aprenden les va a servir en su vida diaria, les permite enseñar y compartir lo que saben. Son niños que les gusta platicar a su familia lo que aprenden y además consideran que el mundo es un buen sitio para vivir. Por el contrario, un niño que le cuesta trabajo llevarse bien con los demás siente que nadie lo comprende y como todo le parece aburrido se siente desganado durante el día, de los sujetos investigados. Es importante mencionar que la variable que considera poder cambiar el mundo no se correlaciona con ninguna variable. En relación a las variables señalíticas se observa que solo el grado que cursa el alumno lo impulsa a considerar que puede cambiar el mundo, sin embargo, también es posible ver que esto no tenga ninguna relación con síntomas de depresión o con el aprendizaje que pudiera tener en la escuela o las relaciones que establece en familia.

Se observa que un grupo de adolescentes que se conduce con emociones inhibitorias y hostiles, así como un niño que le cuesta trabajo llevarse bien con los demás y siente que nadie lo comprende es un sujeto al que todo le parece aburrido y se siente desganado durante el día. Otro de los aspectos más relevantes fue que se detectaron 56 casos que pudieran considerarse en riesgo ya que presentan al menos 4 de los 8 síntomas de depresión y representan un 17 % de la Población total, de ellos el 64 % son

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

El hecho de que lo aprendido sirve en la vida diaria se destaca el 51.55% opina que no todo lo enseñando en la escuela le resulta útil al estar en contacto con su entorno. Con esto se infiere que la mayoría de los niños consideran que depende de los aprendizajes que el docente imparte y de cómo lo hace para que este juzgue en base a sus procesos cognitivos, afectivos e instrumentales el beneficio de tal enseñanza. En relación a la depresión como un Sentimiento de desganado durante el día el 33.54% de los sujetos encuestados dice sentirse en algunas ocasiones agotados durante el día, por lo que se concluye que parte del cansancio que presenten tiende a deberse a una mala alimentación o síntomas de trastornos de sueño, esto a su vez estará influenciado por las condiciones del aula o el sitio donde se encuentren.

Así mismo en lo que concierne a todo parece aburrido se observan que el 41.93% respondieron que algunos de los ambientes les resultan apáticos e indiferentes. Con esto se infiere que los niños encuestados presentan síntomas de cansancio y/o fastidio ante los escenarios en los que estos estén. Sentir que nadie te comprende indica que el 63.04% de la población estudiada responde que nunca ha sentido falta de comprensión por parte de las personas, sin embargo, el 36.96% opina lo contrario. Al

analizar esta situación se concluye que los niños a cierta edad, pueden sentir una falta de atención y comprensión por parte de sus padres, amigos o personas cercanas a ellos, esto tendrá repercusiones en su desempeño académico y en la autoestima de los infantes. Es alarmante ver que el 48 % de los estudiantes percibe que en algún momento ha sentido que todo le parece aburrido.

Existe Dificultad para llevarse bien con los demás en donde El 76.09 % considera que en algún momento de su vida le ha costado trabajo llevarse bien con los demás, de ellos 115 (47 %) son mujeres y el resto hombres ubicándose el 50% en el 6° grado y el 30% en 5°. Es evidente que normalmente, una persona se enoja no por elección, sino por provocación; el desafío es no permitir que esto suceda para influir en nuestra emoción si tenemos un problema para controlar la ira, debemos aprender a controlarlo antes de que nos controle a nosotros. El tener dificultad para concentrarse en clase, se manifestó en un 60.25% y considerando el cerebro como un músculo que debe entrenarse para conseguir un buen control mental y centrarse en la tarea, también se debe tener en cuenta la necesidad de hacer descansos para que éste no se agote, por lo tanto, los niños que presentan problemas de concentración deben de prestar atención en todo lo que le concierne a su salud.

Conclusiones

Se concluye que, aunque la mayoría de los sujetos encuestados manifiestan no tener problemas o presentar circunstancias que se relacionen con la depresión, hay un pequeño grupo de sujetos que se conduce con emociones inhibitorias y hostiles como un niño que le cuesta trabajo llevarse bien con los demás siente que nadie lo comprende y como todo le parece aburrido se siente desganado durante el día. Otro de los aspectos más relevantes detectados es que en al menos existen 56 casos que pudieran

considerarse en riesgo ya que presentan al menos 4 de los 8 síntomas de depresión y representan un 17 % de la Población total, de ellos el 64 % son mujeres.

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

En relación a la depresión como un Sentimiento de desgano durante el día el 33.54% de los sujetos encuestados dice sentirse en algunas ocasiones agotados durante el día, por lo que se concluye que parte del cansancio que presenten tiende a deberse a una mala alimentación o síntomas de trastornos de sueño, esto a su vez estará influenciado por las condiciones del aula o el sitio donde se encuentren. Así mismo en lo que concierne a todo parece aburrido se observan que el 41.93% respondieron que algunos de los ambientes les resultan apáticos e indiferentes. Con esto se infiere que los niños encuestados presentan síntomas de cansancio y/o fastidio ante los escenarios en los que estos se desenvuelven.

Se concluye que normalmente, una persona se enoja no por elección, sino por provocación; el desafío es no permitir que esto suceda para influir en nuestra emoción si tenemos un problema para controlar la ira, debemos aprender a controlarlo antes de que nos controle a nosotros. El tener dificultad para concentrarse en clase, se manifestó en un 60.25% y considerando el cerebro

como un músculo que debe entrenarse para conseguir un buen control mental y centrarse en la tarea, también se debe tener en cuenta la necesidad de hacer descansos para que éste no se agote, por lo tanto, los niños que presenta n problemas de concentración deben de prestar atención en todo lo que le concierne a su salud.

Referencias

- Violencia, Salud. In Diccionario Enciclopédico (1981). *University de términos médicos*. Nueva Editorial Intramericana. México D.F
- Ley de los Derechos de las Personas Adultas Mayores; Título 3º. *De los deberes del Estado, la sociedad y la familia* (2002). (pp. 20-23). México D.F. Publicado en el Diario Oficial de la Federación el 25 de junio (INAPAM).
- Informe Anual Mundial sobre el Desarrollo Humano Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2010, 2009, 2008-2007).
- Ávila, J. (2009). *www.monografias.com. Monografía. Psicología*. Retrieved from <http://www.monografias.com/trabajos16/comportamiento-humano/comportamiento-humano.shtml>
- Cortada de Kohan, Nuria (1999). *Teorías Psicométricas y construcción de test*. Lugar Editorial. S. A. Buenos Aires.
- Campbell, D. Stanley, J. (1969/1982). *Diseños experimentales en la investigación social*. (3ª Edición pp. 19-20) Lugar Editorial Amorrortu. A. Buenos Aires.
- Delors, Jacques (1997). *La Educación encierra un tesoro. Informe de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. México, Correo de la UNESCO. Díaz T, O, Soler, M, L, García, M. (1998) El APGAR familiar en ancianos convivientes. *Rev. 14(6):548-53. Cubana Med. Gen Integral*.
- Gallardo, L. Hames, A. (2006). ¿Cómo cuidar a mi viejito? In *A tu salud. Revista de medicina preventiva*, (31), 26-27. México D.F. México Interactivo.
- García, E. y Musito, G. (2000). *Psicología Social de la familia*. (pp. 52-53). España.: Paídos.

- García, T. (2003). *Nociones de Psicología*. Ed. Adunk SRL, Lima (Perú).
- González, P. (1965). *La Democracia en México*. (Serie Popular ERA, pp. 333) México, ERA.
- Hamilton, G. (1965). La Familia como experiencia de vida. In *Teoría y Práctica de Trabajo Social de casos*. (2a Edición. pp. 95-97). México D.F.: La Prensa médica mexicana, S.A
- Huerta, G, J, L. (2005). Ciclo vital de la familia: Etapa familiar final. In *Medicina Familiar. La Familia en el proceso salud-enfermedad*. (1º ed., pp. 24-25). México.
- Kornblit A. (1984). Capítulo 1. Sistema corporal y sistema familiar: algunas articulaciones teóricas. In *Somática Familiar- Enfermedad orgánica y familia*. (1º ed., p. 23). Barcelona, España.: Gedisa S.
- Kornblit A. (1984b). Capítulo 2. La enfermedad crónica vista como crisis familiar. Enfoque preventivo de las disfunciones familiares. In *Somática Familiar- Enfermedad orgánica y familia*. (1º ed., pp. 42-43). Barcelona, España.: Gedisa S.A.
- Membrillo, A., Quiroz, J. y Rodríguez, J. (2008). *Crisis Familiares*. In Familia. Introducción al estado de sus elementos. (José, Q. Apolinar, M., p. 179). México D.F.: Editores de texto mexicanos. S.A. de C.V.
- Madelin R, R. La Rosa M, M. Reyes, G, M. (2006) Interrelación con la familia del adulto mayor. Artículo Electrónico. *Rev. Cubana Enfermería*; 22 (1). Retrieved March 2008, from http://bvs.sld.cu/revistas/enf/vol22_1_06/enf04106.htm
- Norma Oficial Mexicana NOM-167-SSA1-1997, Para la Prestación de servicios de asistencia social para Menores y Adultos mayores.
- Norma Oficial Mexicana NOM-190-SSA1-1999, Prestación de Servicios de Salud. Criterio para la Atención Medica de la Violencia Familiar.
- Padua, J (1979). *Técnicas de Investigación Aplicada a las Ciencias Sociales*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Polo, V, M. Espín, A, M. (S/F). Apuntes para la Soledad ¿qué se avecina? *Salud para la Vida*. Infomed [publicación electrónica]; Retrieved Julio 2008, from Riveiro, M. (2000). Viabilidad de una política social de la familia. In *Familia y Política Social*, (pp. 28-29). México D.F.: Lumen Humanitas.
- Riveiro, M. (2000b). *Familia y Política social*. (p. 26). México: Lumen Humanitas.<http://saludparalavida.sld.cu/modules.php?name=News&file=article&sid=65>. Tomado de la Revista Avances Médicos de Prensa Latina.

Rodríguez Barrero Héctor Flavio (2008, marzo). *Desarrollo Humano y Trabajo Social*, Ponencia presentada en el Foro organizado por el programa de Trabajo Social de la Fundación Universitaria Monserrate, Colombia. Recuperado en mayo 19, 2010 disponible en http://www.fum.edu.co/snies/inst/programas/p_trab_social/eventos/foro_des_hum/DESARROLLO%20HUMANO%20Y%20TRABAJO%20SOCIAL%20HECTOR%20FABIO.pdf

Autoeficacia académica y estrés en estudiantes de educación superior tecnológica

Luis Fernando Hernández

y Delia Inés Ceniceros Cázares

Universidad Pedagógica de Durango

Introducción

La necesidad de que el estudiante posea metas académicas claras y oriente su actuación hacia el logro de ellas, es sin lugar a dudas un imperativo prescriptivo del discurso educativo actual, sin embargo, es necesario destacar que no basta con querer lograr algo, o ser capaz de lograrlo, sino que hay que sentirse capaz de poder hacerlo. Este tipo de creencia denominada autoeficacia, es el objeto de investigación del presente trabajo. El estudio se presenta a través de los apartados fundamentos teóricos, en donde se aborda la inserción teórico-conceptual de la autoeficacia académica e hipótesis teórica de investigación; metodología, que incluye los objetivos; y resultados, divididos en descriptivos, correlacionales y de diferencia de grupos. El documento finaliza con las Conclusiones y discusión al respecto, y la bibliografía consultada y analizada.

Los referentes teóricos del presente estudio, se abordan a través de los siguientes apartados: la autoeficacia académica, inserción teórico-conceptual; e hipótesis teórica de la investigación.

La autoeficacia académica. Inserción teórico-conceptual

La autoeficacia como constructo tiene en la teoría del aprendizaje social de Rotter (1966) su primer marco explicativo. Este autor entiende la autoeficacia como una creencia específica acerca de la externalidad o internalidad del control de las acciones que la persona lleva a cabo. Posteriormente Albert Bandura (1997, p.2) define la autoeficacia como “las creencias en la propia capacidad para organizar y ejecutar las acciones requeridas para manejar las situaciones futuras”. Es bajo la sombra de este autor y de su teoría social cognitiva, que la autoeficacia alcanza su mayor desarrollo.

La teoría social cognitiva ha sido desarrollada centralmente por Bandura (1977, 1982, 1997 y 1999) y su núcleo teórico básico se constituye por un conjunto de supuestos, entre los cuales es necesario destacar tres: 1) Las expectativas de eficacia personal determinan el esfuerzo que las personas emplean para realizar una tarea específica así como su grado de perseverancia cuando se enfrentan a situaciones difíciles (Bandura, 1977); 2) La auto-percepción de la eficacia personal determina, en cierto modo, los patrones de pensamiento, las acciones y las reacciones emocionales del ser humano (Bandura, 1982); y 3) La percepción de la eficacia personal para afrontar las múltiples demandas de la vida cotidiana afecta al bienestar psicológico, al desempeño y al rumbo que toma la vida de las personas (Bandura, 1999).

La relación del estrés con la autoeficacia ha sido reconocida de manera explícita por Lazarus (2000), principal exponente teórico del estrés, sin embargo, Schwarzer y Hallum (2008) y Domenech (2006) han configurado un modelo que explica la relación entre ambas variables y que sostiene que la autoeficacia percibida es un factor “protector” o “amortiguador” del estrés. Es en este sentido que la hipótesis teórica para la presente investigación es:

La convicción de estar a la altura de los desafíos que plantea la tarea que se tiene al frente, la sensación de poseer los recursos cognitivos, sociales, emocionales, para resolverlos, constituirían una suerte de reductor del potencial efecto estresante, permitiendo un desempeño adecuado y un manejo efectivo de la ansiedad. La autoeficacia percibida vinculada al trabajo cumpliría pues esta función (Fernández, 2008, p.9).

Con los referentes teóricos expuestos, y la hipótesis teórica planteada, los cuatro objetivos que pretende esta investigación son:

a) Establecer el perfil descriptivo de la variable autoeficacia académica en los estudiantes de la Universidad Tecnológica de Rodeo (UTR); b) identificar el nivel de estrés académico que presentan los estudiantes de la UTR; c) determinar la relación

existe entre la autoeficacia académica percibida y el estrés académico en los estudiantes de la UTR; y d) determinar la relación que existe entre la autoeficacia académica percibida y las variables género, edad, promedio del cuatrimestre anterior (enero – abril 2014), cuatrimestre y carrera en que se está inscrito actualmente.

La presente investigación es un estudio de tipo correlacional, no experimental y transaccional. La técnica utilizada para la recolección de la información es la encuesta y el instrumento es el Inventario de Expectativas de Autoeficacia Académica (.91 en alfa de Cronbach, Barraza, 2010). Este inventario consta de 20 ítems que pueden ser respondidos en un escalamiento tipo Likert de cuatro valores: Nada seguro, Poco seguro, Seguro y Muy seguro. A este inventario se le agregaron en el background cinco ítems que exploraban las variables demográficas y académicas de interés para el presente estudio. Así mismo, se agregó al final un ítem que exploraba el nivel de estrés manifestado por los alumnos encuestados. El inventario se aplicó a 117 estudiantes (de los 149 que constituyen la matrícula total de las tres carreras que oferta la universidad, durante la semana del 10 al 14 de marzo

del año 2014. Los resultados de la investigación se presentan en los siguientes cuatro apartados: resultados descriptivos para la variable “autoeficacia percibida”, variable “estrés académico”, correlación entre las variables “autoeficacia percibida” y “estrés académico”, y análisis de diferencia de grupos en relación con la autoeficacia percibida.

Resultados descriptivos para la variable “autoeficacia percibida”

En cuanto a la dimensión, “actividades académicas de insumo para el aprendizaje (input)”, es decir, las actividades que proveen información para que se lleve a cabo el proceso de aprendizaje, se destaca por su promedio más alto la respuesta a la pregunta “¿qué tan seguro estoy de poder buscar la información necesaria para elaborar un ensayo o un artículo académico sin importar si es en una biblioteca o en internet?”, con 2.24 puntos (el rango de medición es de 0 a 3 puntos). El promedio general para esta dimensión es de 2.03, que equivale a 67.66%. Este porcentaje se encuentra en la categoría del 67% a 100% del baremo propuesto por Barraza (2010), y equivale a un nivel alto de la dimensión, con lo que se puede establecer que los estudiantes de la Universidad Tecnológica de Rodeo, presentan un nivel alto de confianza para poder llevar a cabo las actividades académicas de insumo para el aprendizaje (input).

En lo que se refiere a la segunda dimensión, “actividades académicas orientadas a la producción (output)”, se tiene que el ítem que resultó con mayor promedio es el que se refiere a la seguridad para poder realizar cualquier trabajo académico que encargue el maestro, con 2.32 puntos. El promedio general para esta dimensión es de 2.04 puntos, que convirtiéndolo en porcentaje equivale a 68%. La interpretación de este valor equivale a establecer que los estudiantes de la UTR presentan un nivel alto de confianza para

poder realizar exitosamente las actividades académicas orientadas a la producción de información o evidencias (output).

La tercera y última dimensión de la variable “autoeficacia percibida”, hace mención a las actividades académicas de retroalimentación, de interacción para el aprendizaje. El aspecto que obtuvo el mayor promedio en esta dimensión, corresponde a la seguridad para poder preguntar al maestro cuando no se entiende algo de lo que está abordando, con una media de 2.12 puntos. El promedio general para esta dimensión es de 1.93, equivalente a un 64.33%, lo que significa que los estudiantes de la universidad presentan un nivel medio de confianza para poder llevar a cabo las actividades académicas de interacción o retroalimentación para el aprendizaje.

El promedio de las tres dimensiones representa el promedio general de la variable “autoeficacia percibida”, mismo que es de 2.00 puntos, que equivale a 66.66%, y que significa un nivel medio (pero muy cercano al límite del nivel alto). Por lo anterior, se concluye que los estudiantes de la UTR, presentan un nivel medio de autoeficacia (académica) percibida.

Variable “estrés académico”

La variable monoítem “estrés académico”, fue cuantificada mediante la pregunta “en una escala del 1 al 10, ¿con qué frecuencia ha sufrido estrés académico durante éste cuatrimestre?”. El resultado arrojó una media aritmética de 6.94 puntos que transformada en porcentaje indica un valor de 69.4%. Este porcentaje, interpretado mediante un baremo de tres valores donde de 0 a 33% representa un nivel leve, de 34% a 66% un nivel moderado y de 67% a 100% un nivel fuerte, permite afirmar que los alumnos encuestados manifiestan un nivel alto de estrés académico.

Correlación entre las variables “autoeficacia percibida” y “estrés académico”

Para determinar la existencia o no de una correlación entre las variables autoeficacia percibida y estrés académico, se utilizó el estadístico R de Pearson, dada la naturaleza de dichas variables. El análisis arrojó los datos mostrados en la tabla 1.

Tabla 1.
Resultado de correlación de estrés académico con autoeficacia percibida y sus dimensiones.

No	Autoeficacia percibida	Nivel de correlación con estrés académico
1	Dimensión input	-.189*
2	Dimensión output	-.250**
3	Dimensión retroalimentación	-.308**
4	Resultado global de autoeficacia percibida	-.274**

Nota: *Correlación significativa al 0.05. **Correlación significativa al 0.01. Fuente: Elaboración propia.

Como puede observarse, las tres dimensiones y el resultado general de la variable autoeficacia percibida presentan una correlación significativa con el estrés académico, al nivel de significancia de 0.01, con excepción de la dimensión input, al nivel de significancia de 0.05.

Todas las correlaciones son negativas y de acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2010, p. 312) son débiles, lo que significa que a medida que disminuyen las actividades de insu-

mo para el aprendizaje aumenta el nivel de estrés académico, a medida que disminuyen las actividades relacionadas con la producción de evidencias de aprendizaje aumenta el nivel de estrés académico; y por último, a medida que disminuyen las actividades de interacción para el aprendizaje, aumenta el nivel de estrés que presentan los estudiantes. Lo mismo ocurre con el resultado general de autoeficacia académica, cuya correlación negativa con la frecuencia de presencia de estrés académico, indica que conforme disminuye la autoeficacia aumenta el estrés, y viceversa.

Análisis de diferencia de grupos, en relación con la autoeficacia percibida

Como análisis adicionales se investigó la relación entre la autoeficacia académica percibida y algunas variables sociales y demográficas, tales como el género, la edad, el promedio de calificaciones del cuatrimestre enero – abril 2014, el cuatrimestre y a carrera en que estudia el participante. Los resultados muestran que no existe diferencia estadísticamente significativa entre la autoeficacia percibida por los estudiantes y su género, caso contrario de la autoeficacia con el cuatrimestre en que estudia el estudiante, siendo más alta en quienes cursan el sexto cuatrimestre.

En cuanto al análisis de las carreras que ofrece la universidad en relación con la autoeficacia percibida, informa que no puede establecerse una diferenciación entre estas variables, por lo que se concluye que dicho nivel es estadísticamente el mismo para cualquiera de las tres carreras. Por último, la relación entre la autoeficacia percibida (y sus tres dimensiones) y la edad arrojó un estadístico no significativo, por lo que puede afirmarse que no existe relación (estadística) entre la edad y la autoeficacia del estudiante.

Los estudiantes de Universidad Tecnológica de Rodeo encuestados presentan un nivel medio de autoeficacia académica percibida (66.66%, aunque muy cercano al límite inferior del 67% que

representa un nivel alto de autoeficacia), que se manifiesta con la presencia de un nivel alto en las dimensiones: a) actividades académicas orientadas a la producción (output) y b) actividades académicas de insumo para el aprendizaje (input), y un nivel medio en la dimensión actividades académicas de retroalimentación, de interacción para el aprendizaje.

El perfil descriptivo en relación a la autoeficacia académica coincide con el reportado por Barraza y Hernández (2014) para los estudiantes de la Universidad Pedagógica de Durango (aunque estos sí se encuentran en el rango de nivel alto de autoeficacia académica percibida). Además, si se consultan estudios realizados con alumnos de otros sistemas educativos, como son el de Barraza, Ortega y Ortega (2011) con alumnos de educación media superior, y los de Hernández y Barraza (2013), y Manzanera (2013) con alumnos de licenciatura; se puede encontrar que todos estos perfiles coinciden en lo general. Por otra parte, los estudiantes manifestaron presentar un nivel de estrés académico alto, lo que sugiere que las actividades académicas tanto en la institución como fuera de ella, pero asociadas a sus estudios, generan en los alumnos demandas que provocan altos desequilibrios sistémicos en ellos, que de alguna manera les obligan a realizar acciones de afrontamiento (Barraza, 2008).

El resultado obtenido de relación entre las variables autoeficacia académica percibida y estrés académico, converge con los reportados por Cabanach et al. (2010), Doménech (2006), González y Landeros (2008), Schwarzer y Hallum (2008), y Barraza et al. (2014). Por último, el análisis de diferencia de grupos respecto a la autoeficacia académica percibida, muestran que no existe diferencia estadísticamente significativa entre ésta y las variables género y carrera de estudio; situación opuesta a la relación estadísticamente significativa entre dicha autoeficacia y el cuatrimestre en que estudia el estudiante. Además, se puede enunciar que no se encuentra una asociación estadísticamente significativa entre la autoeficacia y la edad de los estudiantes.

Referencias

- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency, *American Psychologist*, 37(2), 122-147.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, USA: N.H. Freeman
- Bandura, A. (1999). *Autoeficacia: Cómo afrontamos los cambios de la sociedad actual*. Bilbao, España: Desclée Brouwer.
- Barraza, M. A. (2010). Validación del inventario de expectativas de autoeficacia académica en tres muestras secuenciales e independientes. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 10, 1-30.
- Barraza, M. A. (2008). El estrés académico en los alumnos de maestría y sus variables moduladoras: un diseño de diferencia de grupos. *Avances en Psicología Latinoamericana*, (26), 2, pp. 270-289. Colombia: Universidad del Rosario.
- Barraza, M. A. y Hernández, J. L. (2014). Autoeficacia académica y estrés. Análisis de su relación en estudiantes de posgrado. Ponencia presentada en el XVII Congreso Internacional sobre Innovaciones en Docencia e Investigación en Ciencias Económico Administrativas. México.
- Barraza, M. A.; Cárdenas, A. J. y Ceceñas, T. P. (2014). El estrés laboral docente generado por la atención de alumnos con necesidades educativas especiales. En T. J. Cárdenas y A. Barraza (coord.). *Agentes de la escuela regular ante la educación especial. Investigación en México* (pp. 103-121). México: IUNAES.
- Cabanach, R. G.; Valle, A.; Rodríguez, S.; Piñeiro, I. y González, P. (2010). Las creencias motivacionales como factor protector del estrés en estudiantes universitarios. *European Journal of Education and Psychology*, 3(1), 75-87.
- Doménech, F. (2006). Stressors, Self-Efficacy, Coping Resources, and Burnout among Secondary School Teachers in Spain. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 26(4), 519-529.
- Fernández, M. (2008). *Burnout, autoeficacia y estrés en maestros peruanos: tres estudios fácticos*. 2º Foro de las Américas en investigación sobre Fac-

- tores Psicosociales. Estrés y salud mental en el trabajo. Recuperado de http://factorespsicosociales.com/segundoforo/trabajos_libres/FERNANDEZ-ARATA.pdf
- González, M. T y Landero, R. (2008). Confirmación de un modelo explicativo del estrés y de los síntomas psicósomáticos mediante ecuaciones estructurales. *Revista Panamericana de Salud Pública*, 23(1), 7-18.
- Hernández, S. R.; Fernández, C. C. y Baptista, L. P. (2010). *Metodología de la Investigación*. Quinta Edición. Perú: McGraw Hill.
- Hernández, J. L. y Barraza, M. A. (2013). *Rendimiento académico y autoeficacia percibida*. México: IUNAES-ReDIE.
- Lazarus, R. S. (2000). *Estrés y emoción. Manejo e implicaciones en nuestra salud*. Bilbao. España: Desclée De Brouwer.
- Manzanera, E. (2013). *Autoeficacia de los alumnos de licenciatura de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Durango*. Tesis Doctoral del Instituto Universitario Anglo Español.
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 80, 1-28.
- Schwarzer, R. y Hallum, S. (2008). Perceived teacher self-efficacy as a predictor of job stress and burnout: mediation analyses. *Applied Psychology: An International Review*, 57, 152-171.

Hábitos de estudio y correlación con el Rendimiento académico

Gustavo Israel Martínez González,

Rosa Isela Sánchez Nájera

y Idalia Rodríguez Delgado

Universidad Autónoma de Nuevo León

Introducción

A través de los años se ha observado que una de las dimensiones más importantes en el proceso de enseñanza aprendizaje lo constituye el rendimiento académico del estudiante. Cuando se trata de evaluar el rendimiento académico y cómo mejorarlo, se han analizado en diversos estudios los factores que pueden influir en él, generalmente se consideran, entre otros, factores socioeconómicos, los programas de estudio, las metodologías de enseñanza, la enseñanza personalizada, los conceptos previos que tienen los estudiantes, así como el nivel de pensamiento formal de los mismos (Benítez, Gimenez y Osicka, 2000)

Algunos especialistas refieren que la evaluación de las actitudes y valores no debe estar centrada tanto en el qué (conocimiento simple) como en el para qué, es decir, en valorar el grado en que las actitudes y valores promovidos han sido comprendidos por el estudiante, no para emitir una calificación moral, sino más bien para planificar y decidir las acciones educativas siguientes más adecuadas para su desarrollo (Bolívar, 1995)

ANUIES refiere que Durón y cols. realizaron estudios y señalan algunos factores que influyen en el rendimiento escolar:

- El autocuestionamiento y la elaboración de resúmenes.
- El tiempo que se dedica al estudio y las actividades realizadas en este tiempo como por ejemplo lectura, resúmenes, hacer redes semánticas, integrar lecturas con lo revisado en clase o hacer asociaciones.
- Elaborar analogías y hacer resúmenes.
- Motivación y atributos personales.
- Programación de actividades, repaso sistemático de los temas y la identificación de la información relevante.
- Procedimientos y actividades que se eligen con el propósito de facilitar la adquisición, almacenamiento y utilización de la información.

Calderón Hernández (2006), de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo también refiere que dentro de las principales causas imputables al rendimiento escolar son los perfiles de ingreso inadecuados y la falta de hábitos de estudio.

Dado que una de las principales preocupaciones del personal académico y administrativo de todas las instituciones educativas es el rendimiento académico de sus estudiantes, se ha organizado una observación longitudinal de estudiantes de la carrera de Cirujano Dentista de la Universidad Autónoma de Nuevo León y se realiza un seguimiento a los estudiantes de primer semestre en el periodo de enero - junio de 2014.

Para ello es importante establecer los hábitos de estudio con los que llegan los estudiantes a la universidad, para tratar de establecer conexiones posteriores entre estos datos y el motivo de rezago académico o el abandono de los estudios por parte de los educandos. Dados estos conceptos se presenta la siguiente propuesta para comprobar si ¿Qué tipo de correlación existe entre las actitudes de los estudiantes hacia sus compromisos académicos, evaluadas mediante los hábitos

Material y Métodos: El objeto de investigación fue la determinación de la actitud en los estudiantes, evaluada mediante los hábitos de estudio, y la evaluación cuantitativa de su rendimiento académico. Los hábitos de estudios fueron evaluados utilizando el instrumento de medición “Autoevaluación de los Hábitos de Estudio” elaborado por José Luis Díaz Vega y publicado en su libro “Aprende a Estudiar con Éxito” que consiste en un cuestionario de 70 preguntas con respuestas de tipo cualitativo en escala de Lickert (Siempre, A menudo, Raras veces, Nunca) y una hoja de autoevaluación, con lo anterior se obtuvieron resultados y gráficas por estudiante para interpretar su resultado. Los ítems considerados en la evaluación de los hábitos de estudio son:

DT: Distribución del tiempo. OL: Optimización de la lectura.

ME: Motivación para el estudio. PE: Cómo preparar exámenes.

DE: Distractores durante el estudio. AC: Actitudes y conductas productivas.

NC: Cómo tomar notas de clase.

Así mismo se realizó un seguimiento de estudiantes con respecto a los resultados cuantitativos obtenidos en las unidades de aprendizaje de primer semestre de la carrera de Cirujano Dentista, siendo éstas Anatomía Humana, Bioquímica, Histología, Embriología y Competencia Comunicativa.

La presente investigación corresponde a un estudio descriptivo, correlacional, longitudinal y de campo, evaluando variables del tipo cualitativa y cuantitativa (Actitud y rendimiento académico) y definido como un estudio censal donde se considerará al total de estudiantes de primer semestre de la Facultad de Odontología de la Universidad Autónoma de León en el semestre Enero-Julio 2014(n=242).

Tabla 1.
Unidades de aprendizaje aprobadas
y evaluación total de los hábitos de estudio.

	n	%	n	%	n	%
0	4	7.69	42	22.11	46	19.01
1	8	15.38	15	7.89	23	9.50
2	7	13.46	42	22.11	49	20.25
3	10	19.23	42	22.11	52	21.49
4	11	21.15	25	13.16	36	14.88
5	12	23.08	24	12.63	36	14.88
Total	52	100	190	100	242	100

Nota: $X^2=13.28$, $p=0.0208$

Del total de estudiantes se observó que el 14.88% aprobó las 5 unidades de aprendizaje en primera oportunidad; de aquellos estudiantes que acreditaron los hábitos de estudio el porcentaje de aprobación de las 5 unidades de aprendizaje fue de 23.08%. Se concluye que existe relación entre la acreditación del total de hábitos de estudio evaluados y la aprobación de las unidades de aprendizaje de primer semestre ($p=0.0208$)

Mediante el coeficiente de correlación se determina que la evaluación global de los hábitos de estudio es dependiente de las calificaciones de los estudiantes en la unidad de aprendizaje de Anatomía Humana ($r=0.9103$). El valor $r=0.9504$ refleja una dependencia directa en la correlación entre la escala del total de hábitos de estudio y las calificaciones de los estudiantes en la unidad de aprendizaje de Bioquímica. Se aprecia una co-

relación alta ($r=0.9252$) entre la evaluación de los hábitos de estudio y las calificaciones finales de la unidad de aprendizaje de Embriología, en el mismo sentido se observa la dependencia directa ($r=0.9245$) entre la evaluación global de los hábitos de estudio con respecto a las calificaciones finales de Histología presentadas en el semestre Ene-Jul 2014. Se presenta la correlación entre las calificaciones finales de Competencia Comunicativa y la evaluación global de los hábitos de estudio, se concluye una independencia ($r=0.8992$) entre las variables para los estudiantes del semestre Ene-Jul 2014.

Conclusión: La actitud del estudiante, evaluada mediante los hábitos de estudio, es un factor de incidencia directa con el rendimiento académico de los estudiantes, así como con su desempeño académico en los compromisos y evidencias definidas en las unidades de aprendizaje. En el ámbito académico, es necesario contar con evaluaciones diagnósticas de los hábitos de estudio para identificar fortalezas y áreas de oportunidad para motivar de manera adecuada al estudiante a enfrentar sus compromisos académicos desde las aulas de clase, laboratorios, clínicas y áreas de tutorías.

Referencias

- ANUIES. (2001). *Deserción, rezago y Eficiencia Terminal en las IES: propuesta metodológica para su estudio*. [en línea] recuperado de: http://www.anui.es.mx/servicios/d_estrategicos/libros/libros98.htm
- Bolívar, A. (1995). *La evaluación de las actitudes*. Madrid: Anaya
- Cominetti, R;Ruiz, G. (1997). *Algunos factores del rendimiento: las expectativas y el género*. Human.
- Jiménez, M. (2000). *Competencia social: intervención preventiva en la escuela. Infancia y Sociedad*. 24, pp. 21-48.
- Morales, J.F., Reboloso, E. y Moya, M. (1994). *Actitudes*, en Morales, J.F., Moya, M. Reboloso, E. Fernández, J.M., Huici, C., Marqués,

- J., Páez, D. y Pérez, J.A. *Psicología social*, pp. 495-566. Madrid: McGraw-Hill.
- Vergara, J. A. (2008). *Estudio sobre la deserción en la Educación Superior*. [en línea] La Tercera. Recuperado de: <http://saladehistoria.com/wp/2008/04/27/estudio-sobre-desercion-en-la-educacionsuperior>

Comparación del rendimiento académico de los alumnos con beca PRONABES y beca de cuota escolar en la universidad

Fernando Javier Gómez Triana

Universidad Autónoma de Nuevo León

Introducción

Apoyar con crédito o beca a los alumnos de escasos recursos, especialmente en educación superior reduce las desigualdades en la condición humana y esto puede ser un efectivo y aceptable camino para cambiar la distribución de la posición social (Chen y Desjardins, 2008, Cook y Córdoba, 2006). Long y Riley (2007) encontraron que en Estados Unidos el apoyo financiero ayuda especialmente a los grupos vulnerables en la educación.

Uno de los principales problemas que enfrentan los alumnos de escasos recursos en nuestro país son los costos de la Educación Superior, ya que no solamente se pagan cuotas escolares sino también los materiales de uso escolar, costo de transporte y comida entre otras cosas; uno de los motivos principales por el cual los alumnos de 17 a 19 años de edad abandonan la escuela es por falta de recursos económicos, según Chen (2008) otro problema estriba en que los alumnos tienen que trabajar para costear sus estudios con la consiguiente baja en su rendimiento académico.

Según el Departamento de Tesorería de la Universidad los

costos solamente de cuotas escolares en el 2013 son de alrededor de \$2,700 M.N. por semestre de cuota de Rectoría y otro cobro en las escuelas que varían entre \$2,700 M.N. y \$15,000 M.N. por semestre (2013), esto obliga al alumno de escasos recursos a desembolsar cantidades de dinero extras a la economía familiar optando a veces por abandonar sus estudios o trabajar para poder cubrir los costos con la consecuente baja en el rendimiento escolar. Cabe recalcar que esta investigación sólo se tomó en cuenta el apoyo que otorga la Universidad únicamente en la beca de Rectoría.

Al examinar el impacto de las becas en el rendimiento académico, es importante centrarse en cómo se mide el rendimiento académico en la Universidad, una de las maneras de medir el rendimiento académico es en la medición del avance en el aprendizaje con evaluaciones frecuentes por medio de exámenes u otro tipo de evaluación que pretendan demostrar el logro alcanzado por el alumno. Aunque este procedimiento es limitado, en el ámbito escolar, este se considera un parámetro estable para medir la calidad curricular (Arancibia, 1997). Este último autor menciona que dichas evaluaciones arrojan un puntaje denominado calificación obtenida por el alumno en cada uno de los cursos disciplinarios que conforman el plan de estudios, de la suma de las calificaciones obtenidas en los diversos exámenes de cada curso y/o del total de los mismos, se obtiene un promedio, siendo esta calificación regularmente visualizada como índice de avance o estancamiento en el aprovechamiento del alumno, es decir, del rendimiento académico por parte del alumno

En este estudio se tomará el promedio general de calificaciones, el cual se refiere a la media aritmética de las calificaciones finales obtenidas por el estudiante en cada curso atendido en el grado escolar en que se ubica. En las Instituciones de Educación Superior se evalúa o se mide a través de las calificaciones, estas se constituyen en una medida objetiva, cuyos registros aparecen en los kárdex de los alumnos. Para abordar esta problemática en

esta investigación se realizará una investigación documental de los alumnos de licenciatura que tramitaron la beca de

Rectoría en el semestre agosto- diciembre de 2013, y que no tenían beca el semestre anterior (enero – junio de 2013) y obtener el promedio de calificaciones en el semestre que obtuvieron la beca y compararlo con el semestre anterior en el cual no tenían dicha beca, esto se hará con la finalidad de examinar el impacto que la beca ocasionó en el rendimiento académico en el promedio de calificaciones de los alumnos de licenciatura de la Universidad.

Existen relativamente pocas investigaciones que estudian la relación entre el apoyo financiero y el desempeño académico, (Turner 2004; Alon 2005, 2007; Bettinger 2004; Singell 2004; Belot, Canton y Webbinck 2007). Alon (2005) argumenta que la cantidad de apoyo financiero puede ser una expectativa para mejorar el desempeño académico, Singell 2004 examina la influencia del apoyo financiero en el índice de retención en la Universidad de Oregón en los Estados Unidos. Bettinger (2004), investigó la influencia de la asistencia financiera en el Programa de apoyo Pell en alumnos de E.U. Belot (2007), hace uso del mayor sistema de reforma de apoyo académico en Dinamarca para investigar el impacto del apoyo financiero en el desempeño de los estudiantes en dicho país.

Dentro, de las conclusiones a las que han llegado estos investigadores, la más generalizada es que el rendimiento académico es multifactorial, los factores más importantes son los factores individuales tales como la motivación intrínseca, los factores familiares como el nivel socio-económico de la familia, nivel profesional de los padres, factores sociales como el reconocimiento académico y social y por último el factor pedagógico, como el estudio, el aprendizaje y el aprovechamiento, cabe recalcar que en esta investigación sólo se tomará en cuenta el impacto de la

beca de cuota de Rectoría en el rendimiento académico específicamente en el promedio de calificaciones en los alumnos.

Sobre las becas PRONABES

Las Becas PRONABES es un programa de la Secretaría de Educación a Nivel Federal, con aportaciones de partes iguales del Gobierno Federal y del Gobierno del Estado de Nuevo León, iniciando en el ciclo escolar 2001-2002 con la participación de todas las entidades federativas. Las becas de este programa tienen como propósito lograr que estudiantes que se encuentren en situación económica adversa y con deseos de superación, puedan continuar su proyecto educativo en el nivel superior en instituciones públicas en programas de licenciatura o técnico superior universitario. Su operación se encuentra normada por reglas de operación que anualmente se publican en el Diario Oficial de la Federación, con montos de beca que pagan mensualmente durante los doce meses del año escolar.

La beca consiste en un estipendio mensual de sostenimiento, cuyo monto es variable según el ciclo (año) escolar en el que el estudiante se encuentra inscrito. Para el ciclo escolar 2011- 2012, el subsidio es:

Primer año	\$750.00
Segundo año	\$830.00
Tercer año	\$920.00
Cuarto año	\$1.000.00
Quinto año	\$1.000.00

En la Universidad Autónoma de Nuevo León los alumnos inscritos en algún programa de Licenciatura en la UANL en el semestre ago-dic. 2011 fueron 80,257 (Fuente: Departamento Escolar y Archivo UANL). Los alumnos que tramitaron beca de escasos recursos (cuyos lineamientos en ingreso familiar son

congruentes a las becas PRONABES) fueron 18,715 (Fuente: Departamento de Becas de la UANL) esto equivale a un 23% de la población de licenciatura. El otro criterio para trámite de beca PRONABES es una calificación promedio mínima de 80 en el semestre anterior sin tener materias para tercera oportunidad.

Según cálculos del Departamento de Becas de la UANL, los alumnos de licenciatura de la UANL que potencialmente pueden aplicar para una beca de PRONABES son aproximadamente 7,000 por ciclo escolar (sept. a sept.). Esto significa que solo un porcentaje de estos alumnos pueden acceder a este apoyo, ya que solamente hay recursos para becar al 50 % de los alumnos que tramitan una beca PRONABES.

Becas de Escasos Recursos en la Universidad

En la UANL los alumnos inscritos en algún programa de licenciatura en el semestre Agosto-Diciembre 2013 fueron 90,257 (Fuente: Departamento Escolar y Archivo de la Universidad). Los alumnos que tramitaron beca de escasos recursos de Rectoría (El único requisito para tramitar es tener ingresos familiares mensuales menor a cuatro salarios mínimos, equivale a \$8500 M.N.) fueron 20,715 (Fuente: Departamento de Becas de la Universidad) esto equivale a un 23% de la población de licenciatura. De esta población solo 1800 alumnos cumplen los criterios para la muestra de esta investigación. (Que no hayan tramitado beca el semestre anterior).

Para los alumnos con Beca PRONABES

Para esta investigación se tomaron dos muestras de alumnos de licenciatura de la UANL de la generación 2007-, que cursaban el primero y segundo semestre y que solicitaron Beca PRONA-

BES por primera vez, en el ciclo escolar 2007, una muestra de alumnos con beca aceptada y la segunda muestra de alumnos con beca rechazada. Se realizó una investigación documental con la autorización del Departamento Escolar y Archivo de la UANL, obteniendo los kárdex de los alumnos en el semestre agosto-diciembre de 2011 para obtener los promedios de calificaciones durante toda la carrera, porcentaje de reprobación y porcentaje de deserción en las dos muestras de alumnos. Se utilizó el paquete estadístico SPSS versión 18 para obtener el análisis descriptivo y examinar las características de la muestra, se utilizó la “T” de student para comprobar que los datos fueran significativos y se corroboró con la Mann Whitney que sea dos muestras independientes no paramétricas.

Tamaño de la muestra: El tipo de muestreo que se empleó en esta investigación es el muestreo no probabilístico aleatorio, esto se refiere a aquella en la que todos los sujetos de la población tienen la misma probabilidad de ser escogidos (Morales, 2011). La Fórmula para determinar el tamaño de la muestra en poblaciones finitas es: (Morales, 2011).

$n = \frac{N}{1 + \frac{Z^2 pq}{e^2}}$	<p>Dónde:</p> <p>n = Tamaño de la muestra.</p> <p>N = Tamaño de la población.</p> <p>Z = Nivel de confianza.</p> <p>pq = Máxima diversidad posible.</p> <p>e = Error muestral.</p>
--	--

Figura 1. Datos con Beca PRONABES

Muestra 1. Alumnos de licenciatura de la UANL. Generación 2007-2012 con beca PRONABES aceptada: $n = 304$ sujetos (la muestra es de 343 alumnos) 34.2% Hombres, 65.8% Mujeres, con una edad promedio 24.1 años los Hombres y 23.9 años las Mujeres.

Muestra 2. Alumnos de licenciatura de la UANL. Generación 2007-2012 con beca PRONABES rechazada: $n = 183$ sujetos (la muestra es de 188 alumnos) 46.3% Hombres, 53.7% Mujeres, con una edad promedio 24.1 años los Hombres y 23.1 años las Mujeres.

Para los alumnos con Beca de Escasos Recursos

Se tomó una muestra de alumnos de licenciatura de la Universidad del semestre agosto-diciembre 2013 a los cuales les fue aceptada la beca de escasos recursos de cuotas escolares de Rectoría, con la condición de que no hayan obtenido beca en el semestre anterior (enero-junio 2013). Se realizó una investigación documental con la autorización del Departamento Escolar y Archivo de la Universidad, obteniendo los kárdex de los alumnos en el semestre enero-junio 2013 (cuando no tenían la beca) y el semestre agosto-diciembre 2013 (cuando tenían la beca), esto con el fin de examinar el impacto que representa el obtener dicha beca. Se utilizó el paquete estadístico SPSS versión 18 para obtener los estadísticos descriptivos y examinar las características de la muestra, también se utilizó la “T” de Student para comprobar que los datos fueran significativos.

Tamaño de la Muestra: El tipo de muestreo que se empleó en esta investigación es el muestreo no probabilístico aleatorio, esto se refiere a aquella en la que todos los sujetos de la población tienen la misma probabilidad de ser escogidos. La población son alumnos de licenciatura de la Universidad que se les haya otorgado beca de escasos recursos de Rectoría en el semestre Agosto-Diciembre 2013 y que no hayan tenido beca el semestre anterior (Enero-Junio 2013).

La población es de 530 alumnos. La siguiente Fórmula determina el tamaño de la muestra en poblaciones finitas. (Morales, 2011).

$n = \frac{N}{1 + e^2 \frac{Z^2 pq}{N-1}}$	Dónde: n = Tamaño de la muestra N = Tamaño de la población Z = Nivel de confianza pq = Máxima diversidad posible e = Error muestral
--	--

Figura 2. Datos con Beca Escasos Recursos.

La muestra para una población de 530 alumnos es: $n = 223$ sujetos. La muestra es de 260 alumnos, 43.8 % hombres y 56.2 % mujeres con una edad en promedio de 20.4 años los hombres y 20.1 años las mujeres en el momento del estudio.

Variables de Estudio: La relación que existe entre el impacto de obtener un apoyo económico (Beca PRONABES) sobre el rendimiento académico (en el promedio de calificaciones durante el semestre) de los alumnos con beca aceptada y no aceptada, y la relación que existe entre el impacto de obtener una beca de cuotas escolares de escasos recursos y el rendimiento académico (en promedio de calificaciones durante el semestre) de los alumnos de licenciatura de la Universidad. Para este estudio se examinaron las siguientes variables:

- **Variable independiente:** Apoyo Económico: Es el apoyo económico al obtener la beca PRONABES o el apoyo de la exención de pago de la cuota escolar de Rectoría según sea el caso.
- **Variable Dependiente:** Rendimiento académico: Se refiere al

promedio de calificaciones obtenido por alumnos en materias que ha cursado, donde la suma de calificaciones obtenidas se divide entre el número de calificaciones por cien. (Chain 2003), esto puede ser durante toda la carrera o por semestre cursado según sea el caso.

Hipótesis: El impacto del apoyo económico de la beca PRONABES y de la beca de cuotas escolares de escasos recursos a los alumnos de licenciatura de la Universidad es: Al obtener el apoyo de la beca se incrementa el rendimiento académico de los alumnos en el semestre cursado o durante su carrera.

Resultados: Los resultados obtenidos en esta investigación fueron los siguientes:

Tabla 1.
Indicadores los alumnos con Beca PRONABES:

Indicadores	Muestra de alumnos con Beca aceptada (343 alumnos)	Muestra de alumnos con Beca no aceptada (188 alumnos)
Promedio de calificaciones durante toda su carrera	85.98	82.64
Promedio de semestres cursados	8.89	7.14
Promedio de materias reprobadas durante su carrera	4.21	6.59
Porcentaje de abandono de su carrera	5% (17 alumnos)	33.5% (63 alumnos)

Hay diferencias altamente significativas entre los promedios de calificaciones en el grupo con Beca y que no la tiene ($T = 4.93$, $P = 0.000$)

$\left\{ \begin{array}{l} >0.005 = \text{no hay diferencias sig.} \\ \leq 0.005 = \text{si hay diferencias} \\ \leq 0.001 = \text{hay alta diferencia significativa} \end{array} \right.$

Mann Whitney $Z = -4.55, -7.9$ altamente significativo. ($P = 0.000, 0.0000$)

Tabla 2.
Estadísticos de contraste^a

	MATERIAS REPROBADAS DURANTE LA CARRERA	SEMESTRE ACTUAL
U de Mann-Whitney	24569.000	20840.000
W de Wilcoxon	83222.000	38606.000
Z	-4.556	-7.097
Sig. asintót. (bilateral)	.000	.000

^a**Nota:** Variable de agrupación: MUESTRA ACYR

Tabla 3.
Prueba de muestras independientes

		Prueba tres para la igualdad de medidas		
		T	Gl	Sig. (bilateral)
PROMEDIO	Se han asumido varianzas iguales	4.929	528	.000
	No se han asumido varianzas iguales	4.710	337.577	.000
MATERIAS REPROBADAS DURANTE	Se han asumido varianzas iguales	-4.620	528	.000
	No se han asumido varianzas iguales	-4.382	330.137	.000
SEMESTRE ACTUAL	Se han asumido iguales	9.034	528	.000
	No se han asumido varianzas iguales	7.724	250.911	.000

Nota: Tomando los datos anteriores se puede observar que, para los alumnos de licenciatura de la UANL generación 2007-2012 con beca aceptada:

- a) Permanecen en sus estudios 1.75 semestres más en promedio que los alumnos con beca rechazada.
- b) Reprueban 2.38 materias menos en promedio durante su carrera que los alumnos con beca rechazada.
- c) Abandonan sus estudios solo el 5% contra el 33.5% de los alumnos con beca rechazada.
- d) Han egresado ya el 42% contra el 17.6% de los alumnos con beca rechazada.
- e) Continúan estudiando actualmente el 52.8% contra el 49% de los alumnos con beca rechazada.

Para los alumnos con Beca de Escasos Recursos de Cuotas Escolares. Los resultados obtenidos en esta investigación fueron los siguientes: (muestra = 260 alumnos).

- 1. El promedio de calificaciones de alumnos sin beca (semestre Ene -Jun 2013). 74.85,
- 2. El promedio de calificaciones de la misma muestra después de haber obtenido beca (semestre Ago-Dic 2013). 74.18.
- 3. El porcentaje de alumnos que no terminaron el semestre (Ago-Dic 2013). 5% (13 alumnos)-
- 4. Porcentaje de alumnos no inscritos en el semestre (Ene-Jun 2014). 5.39%(14 alumnos).

Conclusiones

Se concluye que el obtener una beca PRONABES, el alumno incrementa significativamente su rendimiento académico, y que solamente el obtener una beca de cuota escolar no impacta en el rendimiento del alumno, aunque estas becas son importantes para ellos, quizás sea importante ligarlas con un aumento en sus promedios para que puedan acceder a ellas y así el alumno le dé la importancia debida.

Referencias

- Alon, S. (2005). Model mis specification in assessing the impact of financial aid on academic outcomes. *Research in Higher Education*, 46(1), 109-25.
- Alon, S. (2007). The influence of financial aid in leveling group differences in graduating from elite institutions. *Economics of Education Review*, 26(3), 296-311.
- Arancibia, V. (1997) *Los Sistemas de Medición y Evaluación de Calidad de la Educación. En Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación*. Santiago, Chile: LLece, Oreal/Unesco.
- Belot, M., Canton, E. and Webbink, D. (2007). Does reducing student support affect scholastic performance? Evidence from a Dutch Reform. *Empirical Economics*, 32(2), 261-275.
- Bettinger, E. (2004). *How Financial aid affects persistence*. NBER working paper 10242, National Bureau of Economic Research, Cambridge, MA.
- Chain, R., Cruz Ramírez, M., Martínez Morales, M., Jácome, N. (2003). Examen de Selección y Probabilidades de Éxito Escolar en Estudios Superiores. Estudio en una Universidad Pública Estatal Mexicana. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5(1).
- Chen, R. (2008). Financial Aid and Student Prop out en Higher Education: A Heterogeneous Research Approach. *Higher Education: Handbook of Theory and Research*, 4(2), 209-234.
- Chen, R. & Desjardins, S.L. (2008). Exploring the effects of financial aid on the gap in student dropout risks by income level. *Research in higher education*, 49(1), 1-18.
- Cook, B.J. & Córdoba, D.I. (2006). *Minorities in higher education twenty-second annual*.
- Long, B.T., & Riley, E.K. (2007). Financial aid: A Broken Bridge to College Access? *Harvard Educational Review*, 77(1), 39-63.
- Morales, P (2011). *Estadística aplicada a las Ciencias Sociales*. Editorial Universidad Pontificia, 1. Ed.
- Singell, L.D. (2004). Come and stay a while: Does financial aid effect retention conditioned on enrollment at a large public university? *Economics of education review*, 23(5), 459-71.

Turner, S.E. (2004). *Going to college and finishing college: explaining different educational options*. In *College Choices: The economics of where to go, when to go, and how to pay for it*, ed. C.M. Hoxby. Chicago IL. University of Chicago Press.

Análisis del desempeño académico en estudiantes de educación superior

Valeria Paola González Duéñez

y Pedro Fabián Carrola Medina

Universidad Autónoma de Nuevo León

Introducción

Las nuevas características en la educación han sido el resultado de la evolución que ha impactado a la educación debido al fenómeno de la globalización. Esto ha permitido elevar la calidad en la formación de los individuos y a su vez aumentarla competitividad de los mismos en el campo laboral. Organismos internacionales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la Organización para la Cooperación Económica y el Desarrollo (OECD) establecen que la educación es un factor estratégico para el desarrollo humano. La UNESCO busca que la Educación Superior se adapte a las necesidades del mundo actual aumentando la competitividad y productividad de los individuos. Para Armando Alcántara (2005) la relevancia, calidad e internacionalización son tres principios rectores necesarios en la Educación Superior.

Para contar con una educación pertinente y de calidad es necesario practicar en forma constante la evaluación, incluyendo modelos educativos, estudiantes, docentes, procesos de enseñanza-aprendizaje, procesos administrativos, etc. Para el año 2020

que la Educación Superior en México deberá responder a una política de desarrollo industrial y las IES tendrán el compromiso de formación, capacitación, evaluación y actualización de recursos; asegurando que la forma de vincular la educación al sector productivo es a través de un modelo basado en competencias (SEP, 2007). Para Tobón (2006) los conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes en algún momento pueden empatarse a las competencias laborales al ser requeridas para algún puesto específico del sector laboral desarrolladas bajo un entorno local; permitiendo medirse y a la vez reflejar el desempeño.

Para la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL) la pertinencia, la calidad, la innovación y la competitividad, son algunos de los puntos de referencia fundamentales; para lo cual ha implementado un nuevo modelo educativo (ME) llamado Modelo Educativo UANL. Este modelo se sustenta en varios ejes rectores donde uno de ellos es la Educación basada en competencias (UANL, 2008). La Facultad de Ingeniería Mecánica y Eléctrica de la UANL, ha iniciado con la creación y el rediseño de sus Programas Educativos (PE) bajo este modelo. Por ser un nuevo modelo educativo, es necesario evaluar el desempeño de los estudiantes que trabajan bajo este nuevo proceso de enseñanza-aprendizaje, de tal forma de que se logre mejorar continuamente e inclusive retroalimentar cualquier área de oportunidad durante su formación profesional.

Las características de la productividad

Existe una vertiente que enfoca su análisis en las características en el área de trabajo considerando elevar su productividad mediante el conocimiento. Esta es la Teoría de Capital Humano de donde destacan Theodore Shultz, Gary Becker y Jacob Mincer. Consideran a la educación como una inversión en los individuos ya que el conocimiento permanece en ellos. Dicha teoría es con-

siderada el horizonte teórico de organismos internacionales que dirigen a la educación como el Banco Mundial (BM) y la OECD. Ambos establecen el conocimiento como pieza fundamental en el desarrollo del capital humano, enfatizando que la escuela no es la única que aporta el conocimiento en los individuos; también se desarrolla o adquiere mediante algunas prácticas laborales o mediante la experiencia de trabajo, inclusive mediante sus actitudes haciéndolos más productivos y mejorando su desempeño (Becker, 1983).

LeBoterf, Vincent y Barzucchetti (1993) definen el desempeño como un repertorio o conjunto de saberes de todo tipo que posee un sujeto en un momento determinado. Echeverría (2002) menciona que el desempeño competente es aquel que se ajusta a un trabajo descrito a partir de una lista de tareas claramente especificadas. Por otra parte, Cruz y Gómez (2005) afirman que el desempeño es un saber hacer complejo que exige un conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, valores y virtudes que garantizan la bondad y eficiencia de un ejercicio profesional responsable y excelente.

Argudín (2005) define el desempeño como la aplicación del conocimiento para ejecutar una tarea o para construir un objeto, también conocido como el resultado práctico del conocer. También establece que el desempeño ocurre en un ámbito más o menos concreto, en un contexto determinado y de acuerdo con ciertas normas o criterios previamente determinados. Es la capacidad para desarrollar competentemente las funciones inherentes al cargo laboral y la conducta mantenida por el trabajador en el desarrollo de una tarea o actividad durante el ejercicio de la profesión (Ledo, 2007).

Las tendencias de las Instituciones de Educación Superior en México hacia la búsqueda de la calidad educativa es someterse a procesos de evaluación, y no solo consiste en tener un abanico de técnicas, herramientas o métodos que permitan evaluar el desempeño de los estudiantes sino que también es importante

definirlo y sobre todo establecer los indicadores que permitirán evidenciarlo, por lo que de acuerdo a Ayala (2004), existen diversos indicadores para evaluar el desempeño, éstos dependen del método de evaluación que se esté empleando, por lo general estos factores son los siguientes: calidad de trabajo, cantidad de trabajo (productividad), conocimiento del puesto, iniciativa, planificación, control de costos, relaciones con los compañeros, relaciones con el supervisor, relaciones con el público, dirección y desarrollo de los subordinados y responsabilidades.

Es importante concluir que, aunque los indicadores de desempeño son variados la aplicación de cualquiera de éstos dependerá de las competencias que se estén midiendo o evaluando y/o de las evidencias de desempeño requeridas. A continuación, se muestra en la Tabla 1, las dimensiones propuestas para evaluar el desempeño y los autores que las destacan. De esta manera y gracias a la revisión de literatura (véase Tabla 1) hemos resumido las dimensiones del desempeño en:

C: Calidad: busca la excelencia en la actividad personal o profesional, orientada a resultados y centrada en la mejora continua (Villa & Poblete, 2007)

OL: Orientación al logro: realiza actuaciones que le llevan a conseguir nuevos resultados con éxito (Villa y Poblete, 2007).

I: Innovación: dar respuesta satisfactoria a las necesidades y demandas personales, organizativas y sociales, modificando o introduciendo elementos nuevos en los procesos y en los resultados (Villa y Poblete, 2007).

P: Productividad: habilidad de fijar por sí mismo objetivos de desempeño por encima de lo normal, alcanzándolos exitosamente (Alles, 2004).

La variable de “Desempeño”

Para definir la variable desempeño se solicitó la participación de los comités de carrera de la FIME solicitándoles su aportación sobre los indicadores de desempeño. Seleccionados los indicadores de desempeño, se establecieron como dimensiones del desempeño: calidad, productividad, innovación y orientación al logro. Se revisó literatura para operacionalizar los indicadores de desempeño, finalmente se realizó el proceso de validez de contenido del instrumento mediante expertos.

El perfil ideal de los expertos fue el siguiente: nacionalidad mexicana, conocimiento o experiencia académico-laboral en métodos de investigación sobre los modelos por competencias, tener preferentemente posgrado en el área de educación, pedagogía o experiencia en docencia en la UANL (preferentemente) con un mínimo de tres años. En total fueron seleccionados 13 expertos que cumplieron con las características especificadas con anterioridad. El proceso de validez de contenido consistió en seleccionar un total de seis ítems para cada dimensión del desempeño. Los ítems no tenían orden con respecto al nivel de dominio de la competencia. Se presentaron en un cuestionario y cada uno de los jueces encontró la definición de la competencia y los ítems asociados. Los jueces calificaron cada ítem de acuerdo a la siguiente escala: 1-Irrelevante, 2-Poco relevante, 3- Relevante y 4-Muy relevante.

Se calculó la media de cada ítem y aquellos que tenían una media por debajo de 2 deberían considerarse irrelevantes por lo que deberían eliminarse. Los resultados obtenidos por los jueces, mostraron para cada ítem un valor promedio mayor a 2, por lo cual, ninguno de los ítems fue eliminado, lo cual confirmó la teoría revisada para analizar el desempeño.

La investigación es tipo cuantitativa experimental. El instrumento tiene un total de 24 ítems (6 ítems por dimensión) que co-

rresponden a las 4 dimensiones del desempeño. Para la recolección de datos se propuso la siguiente escala para la evaluación: 1- Sin NINGUNA OBJECCION (Presencia completa o en grado máximo), 2- UNA o DOS OBJECCIONES y SIN TRASCENDENCIA, 3 - UNA o DOS OBJECCIONES, pero de IMPORTANCIA, 4- Objeciones CONSIDERABLES y/o que ponen en duda la afirmación, 5- Objeciones ABUNDANTES y/o que prácticamente la contradicen y 6-Objetable COMPLETAMENTE (Ausencia o en grado NULO).

El instrumento se incluye en la sección de Anexos. La población son los estudiantes que cursan un programa de estudios basado en competencias de las carreras de ingeniería de la FI-ME-UANL, en total participaron 65 estudiantes. Para determinar la confiabilidad de los ítems con respecto a las dimensiones de la variable, mediante el SPSS se analizó el Alfa de Cronbach, resumiéndose los resultados en la Tabla 2. Se realizaron las pruebas de normalidad de los datos.

Posteriormente se utilizó el análisis de varianza con la finalidad de analizar las evaluaciones de los estudiantes y determinar si las variables: calidad, orientación al logro, innovación y productividad influyen sobre el desempeño de los estudiantes.

Análisis estadístico y Resultados

Una técnica empleada para realizar inferencias donde una variable aleatoria depende solo de varios factores se conoce como análisis de varianza por ello hemos decidido aplicarla en este trabajo. El análisis de varianza permite contrastar la hipótesis nula de que las medias de K poblaciones son iguales (1), frente a la hipótesis alternativa de que por lo menos una de las poblaciones difiere de las demás en cuanto a su valor esperado (2).

$$(1) \quad H_0: \mu_1 = \mu_2 = \dots \mu_k$$

$$(2) \quad H_1: \exists \mu_j \neq \mu \quad j = 1, 2, \dots, K$$

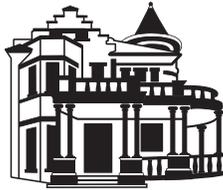
Por lo cual establecemos que las competencias de calidad en el trabajo (CA), productividad (PR), orientación al logro de objetivos (OL) e innovación (IN) influyen sobre el desempeño de los estudiantes de ingeniería. Para analizar los datos hemos utilizado Microsoft Excel 2010. Los resultados obtenidos al correr la prueba de análisis demuestran que el valor crítico de F obtenido es de 1.536292418 y el valor F estadístico de prueba obtenido es de: 2.165251939.

Por lo tanto, como el valor el estadístico de prueba es mayor que el valor crítico es posible rechazar la hipótesis nula de que la calidad en el trabajo, la productividad, la orientación al logro de objetivos e innovación influyen sobre el desempeño de los estudiantes de ingeniería para un nivel de significancia de 0.05.

De acuerdo a las pruebas de validez (validez con expertos y el índice de alfa de Cronbach) aplicadas al instrumento de medición, nos confirman resultados confiables. Los resultados obtenidos del análisis de varianza confirman que las competencias de calidad en el trabajo, la productividad en el medio laboral, las propuestas innovadoras y el siempre estar orientados al logro de objetivos establecidos; influyen en el desempeño de los estudiantes de ingeniería. Es conveniente para estudios posteriores revisar otros indicadores que impacten en gran medida el desempeño de los estudiantes de ingeniería e inclusive hacia otras disciplinas.

Referencias

- Alcántara, A. (2005). *Tendencias mundiales en la Educación Superior*. UNAM.
- Alles. (2004). *Diccionario de Comportamientos Gestión por Competencias*. Granica.
- Argentina. Argudín Y. (2005). *La convergencia entre habilidades, actitudes y valores en la construcción de las competencias educativas*. Educar.
- Ayala S. (2004). *Proceso de evaluación del recurso humano*. Extraído de El Prisma: Portal para investigadores y docentes. <http://www.elprisma.com/>
- Becker (1983). *El capital humano. Un análisis teórico y empírico referido fundamentalmente a la educación*. Alianza Editorial. España. ISBN 84-206-8063.
- Cruz & Gómez. (2005). *Determinantes del rendimiento académico y la deserción estudiantil, en el programa de Economía de la Pontificia Universidad Javeriana de Cali*. Econ. Gest. Desarro. Cali (Colombia) No. 3, 173 – 201.
- Echeverría (2002). Gestión de la competencia de acción profesional. *Revista de investigación educativa*, 20(1), 7-43.
- Le Boterf, G., Vincent, F., & Barzucchetti, S. (1993). Cómo gestionar la calidad de la formación. *Gestión 2000*.
- Ledo. (2007). *Un enfoque creativo y vivencial como vía de superación para el Metodólogo General Integral de Secundaria Básica* (Tesis de doctorado inédita). Santiago de Cuba.
- SEP (2007). *Plan Sectorial de Educación 2007-2012*. México.
- Tobón. (2006). *Aspectos básicos de la formación basada en competencias*. Talca: Proyecto Mesesup.
- UANL. (2008). *Modelo Académico de la UANL*. México.
- Villa A. & Poblete M. (2007). *Aprendizaje basado en competencias*. Ed. Mensajero. Universidad de Deusto. Bilbao.



Construyendo puentes entre disciplinas, de Magda García Quintanilla y Lizette B. González Martínez, terminó de imprimirse en diciembre de 2017, En su composición se utilizaron los tipos NewBaskvll de 8, 9, 10, 12, 13, 14, 15 y 48 puntos. El cuidado de la edición estuvo a cargo de los autores.



Magda García Quintanilla

Doctorada en Pedagogía por la Universidad Autónoma de Barcelona. Profesora-investigadora de la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Autónoma de Nuevo León. Investigadora Nacional Nivel 1 de 2007 al 2010. Sus trabajos se encuentran ubicados en estudios sobre Representaciones Sociales, Cambio Educativo, Innovación y Tecnología. Algunos de sus proyectos de investigación: Desarrollo de una comunidad de aprendizaje entre académicos de la Universidad Autónoma de Nuevo León e Identificación de estrategias de comunicación para el aprendizaje de una segunda lengua. Entre sus publicaciones se encuentran Representaciones sociales de los docentes del sexto grado de enseñanza básica sobre su práctica, El uso de las redes sociales para la gestión del conocimiento y Voces y paradigmas en la investigación educativa. Miembro del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE). Miembro fundador de la Red de Investigación Educativa de la UANL. Fundadora de la Red de Investigación e Innovación en Educación del Noreste de México (REDIIEN).



Lizette Berenice González Martínez

Doctora en Filosofía con acentuación en estudios de la Educación por la Universidad Autónoma de Nuevo León. Sus líneas de investigación se ubican en innovación educativa y representaciones sociales. Actualmente es directora de la Revista de Investigación Educativa (RIE-UANL), presidenta de la Red de Investigación Educativa de la UANL y profesora-investigadora de la Facultad de Filosofía y Letras de la misma universidad.



TENDENCIAS

Construyendo puentes entre disciplinas

Magda García Quintanilla / Lizette B. González Martínez

La investigación es el objetivo primordial de toda institución de enseñanza superior, ya que ésta mejora la base de los conocimientos a partir de las relaciones cada vez más interdisciplinarias de las ciencias. El presente trabajo conformado por investigadores de todas las áreas del saber y articulado a través del complejo proceso educativo produce una red de intercambios que dan sentido a un mundo cada vez más diverso y multidimensional. Pretendemos formar puentes que ayuden a transitar de un modelo de educación lineal, fragmentada y monodisciplinaria a uno más abierto y complejo, donde las disciplinas se retornen para ser vasos comunicantes y puedan establecer modelos más multidisciplinarios e interdisciplinarios que apoyen una gestión institucional donde la adquisición, organización y divulgación de conocimientos amplíe nuestros horizontes, a través de la investigación y de la enseñanza.

ISBN 978-607-27-0854-9



9 786072 708549



UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN



CASA UNIVERSITARIA DEL LIBRO

EDITORIAL UNIVERSITARIA UANL