

2^o Congreso Interinstitucional de
Investigación Educativa

Prácticas y Propuestas en el Contexto Educativo

Hernández Jácquez Luis Fernando
Coordinador

ISBN: 978-607-97054-2-8



9 786079 705428



2° Congreso Interinstitucional de Investigación Educativa

Prácticas y Propuestas en el Contexto Educativo

Luis Fernando Hernández Jáquez
Coordinador

Rosa de Lima Moreno
Correctora de Estilo

Luis Francisco Tremillo González
Gonzalo Arreola Medina
Colaboradores de Edición

Autores de capítulos

Adla Jaik Dipp, Adriana Carro Olvera, Albino Gándara Puentes, Alejandra Méndez Zúñiga, Alicia López Betancourt, Aline Silva Orrante, Ana María Acosta Pech, Boris Enrique Gaitán Aguirre, Dolores Gutiérrez Rico, Eduardo Hernández de la Rosa, Elda Alicia Rivas Quiñones, Elizabeth Márquez Contreras, Emilia Jazmín Vazquez Alejandre, Enrique Fernando Sinencio Herrera, Enrique García Jiménez, Enrique Ortega Rocha, Fátima Valenzuela Nevárez, Felipe Hernández Hernández, Fernando González Luna, Fernando Rodríguez Carrillo, Francisco Javier Reyes Solís, Gerardo Francisco Cabrales Chairez, Heriberto Monárrez Vásquez, José Antonio Martínez López, Luis Fernando Salazar Ávila, Magdalena Acosta Chávez, Manuel de Jesús Mejía Carrillo, María Eduvigis Saltijeral Buena, María Magdalena Núñez Cervantes, María Mercedes Corona Serrano, Maribel Ávila García, Miguel Navarro Rodríguez, Netzahualcóyotl Bocanegra Vergara, Omar David Almaraz Rodríguez, Pablo Alemán Rodríguez, Patricia Coral Jordá Félix, Rocío Margarita López Torres, Rosa Yadira Saavedra Torres, Sofía Irene Díaz Reyes y Teresita de Jesús Cárdenas Aguilar

Primera edición: mayo 2016

Editado en: Durango, Dgo., México.

ISBN: 978-607-97054-2-8

Editor: Universidad Pedagógica de Durango (UPD)

Diseño gráfico: Luis Fernando Hernández Jáquez



Reconocimiento especial como co-convocante del 2° Congreso Interinstitucional de Investigación Educativa a la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 03A, La Paz, Baja California



**Universidad
Pedagógica Nacional,
Unidad 03A, La Paz,
Baja California**

Este libro no puede ser impreso ni reproducido total o parcialmente por ningún otro medio sin la autorización por escrito del editor.

Índice

Prólogo vi

Inserción, Permanencia, Deserción y Seguimiento

1	La inserción profesional de los formadores de docentes. El caso de la Escuela Normal Rural “J. Guadalupe Aguilera	2
2	La permanencia estudiantil en el nivel medio superior	12
3	El grado de interés vocacional de los alumnos del CBTa No. 172	26
4	La tutoría: su definición y proceso desde los tutores	35
5	Aproximación al perfil psicológico y sociocultural del estudiante desertor en el Centro Universitario de la Costa	49
6	Informe de estudio de egresados de la Licenciatura en Educación Primaria Plan 1997 de la Escuela Normal Rural J. Guadalupe Aguilera	59
7	Seguimiento a los egresados de las licenciaturas de la Universidad Juárez del Estado de Durango	69

Resiliencia y Autorregulación

8	La resiliencia como una cualidad del docente frente a grupo. Un estudio de caso	80
9	La resiliencia como característica de la personalidad. Un estudio de caso	90
10	El empleo de la Resiliencia como un instrumento de apoyo en el proceso enseñanza – aprendizaje en estudiantes universitarios de la carrera de Psicología del Centro Universitario de la Costa de la Universidad de Guadalajara	100

11	La relación entre la autorregulación emocional y los procesos de aprendizaje	104
12	Proceso de autorregulación del aprendizaje en el e-portafolio: narrativas digitales de estudiantes de doctorado de la Universidad Pedagógica de Durango	115
13	Engagement (ilusión por el trabajo). Un estudio descriptivo en los docentes de la ciudad de Durango	129

Liderazgo y Gestión

14	Construcción y validación de un instrumento para la clasificación del clima escolar y su relación con el liderazgo directivo (ICCELD)	142
15	Las prácticas directivas para un líder exitoso. Un estudio de caso de la zona 001 de preescolar estatal	153
16	Las prácticas directivas que favorecen el liderazgo escolar exitoso en las escuelas de educación primaria	163
17	Las prácticas de los directivos en la universidad: quehaceres sobre los procesos de acreditación de programas educativos	175
18	Una evaluación de un centro escolar de Tlaxcala: En rumbo a la creación de su Programa Estratégico de Transformación Escolar	187
19	El desempeño asesor del personal de CAPEP desde la visión de las educadoras	199

Aprendizaje y Didáctica

20	Cuestionario para identificar estilos de aprendizaje (CIEA) en alumnos de educación primaria	211
21	Evaluación del aprendizaje mediante un sistema virtual automatizado para favorecer la autorregulación en los alumnos de Educación Primaria	221
22	Estrategias de aprendizaje: un camino para lograr aprendizaje	

	significativo	232
23	Sistemas tutores inteligentes como herramienta remedial en la adquisición de la lectoescritura	240
24	Estrategias didácticas para el desarrollo de competencias específicas en la asignatura de Análisis Estructural Avanzado de la carrera de Ingeniería Civil	251

Inclusión

25	Percepción del docente-becario ante la inclusión de niños con necesidades educativas especiales	260
26	Más allá de la inclusión educativa: elementos para su desarrollo. El caso de la Universidad Iberoamericana Torreón	281

Prólogo

La divulgación de la investigación, de manera natural, es el medio a través del cual se hace del conocimiento de los científicos, académicos y comunidad en general, los resultados de estudios que en tal o cual rama del saber, se tienen.

En este sentido la rama del conocimiento que nos ocupa es la referente al ámbito educativo, lo que incluye áreas como la gestión, la administración, la didáctica, la enseñanza, y áreas asociadas tales como la psicología y antropología, por citar tan solo dos.

Así, como parte de los esfuerzos por difundir los resultados totales o parciales de investigaciones educativas, la Universidad Pedagógica de Durango y la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 03A, de La Paz, Baja California, llevaron a cabo durante el mes de noviembre del año 2014 el “2° Congreso Interinstitucional de Investigación Educativa”, evento destinado a conformar un espacio de formación dialógica entre los miembros de la comunidad de investigadores y los estudiantes y egresados de los posgrados en educación.

Las líneas temáticas que se conformaron para tal efecto fueron: sujetos, actores y agentes de la educación, procesos de aprendizaje, metodologías y estrategias y enseñanza; gestión educativa y escolar, evaluación educativa y TIC's y educación, y en ellas, un total de 33 contribuciones fueron presentadas en el evento, bajo la modalidad de ponencia.

Atendiendo a lo anterior, el presente libro es el resultado de la sistematización de las ponencias que una vez dictaminadas favorablemente para su publicación, fueron presentadas, haciendo la aclaración que la organización de la presente obra atendiendo a la naturaleza de las investigaciones que contiene, está dividido en cinco grandes apartados, a saber: inserción, permanencia, deserción y seguimiento; resiliencia y autorregulación, liderazgo y gestión, aprendizaje y didáctica, e inclusión.

En el primer apartado se encontrarán siete reportes de investigación que abordan la temática de la inserción, permanencia, deserción y mecanismos de seguimiento a los estudiantes, teniendo la particularidad de que todos ellos se refieren al nivel medio superior y superior.

En el apartado de resiliencia y autorregulación se tienen seis reportes que abordan a la resiliencia alrededor de la capacidad de los individuos para hacer frente a las adversidades y vicisitudes que la vida les presenta, y superarlas; y en este tenor se encuentran dos investigaciones que toman la historia de vida de dos profesores considerados como sujeto de estudio, mientras que una tercera investigación la resiliencia gira entorno a estudiantes como sujetos de investigación. Las investigaciones restantes hacen referencia a la autorregulación y sus procesos asociados en referencia al aprendizaje y al engagement.

Es de destacar la importancia que varios de los autores de capítulo de este libro dan al liderazgo dentro de las tareas educativas (tercer apartado), y en este sentido se presentan estudios que relacionan esta cualidad con el quehacer directivo y destacan que dicha cualidad es fundamental para la consecución de las metas organizacionales, lo cual puede considerarse como no innovador, pero a través de algunos estudios particulares, pretenden dar cuenta de casos de éxito en materia. Este apartado se cierra con dos estudios cuantitativos que muestran los resultados de la evaluación tanto a nivel institucional como al nivel de desempeño de asesores en determinados centros escolares.

Haciendo alusión al apartado de “Aprendizaje y Didáctica”, dentro de la investigación educativa el abordaje de estas temáticas es amplio desde múltiples perspectivas y en este sentido se presentan investigaciones bastante novedosas, considerando que de acuerdo a sus autores, en la revisión del estado del arte para cada una de ellas no se tienen abundantes precedentes, siendo el caso de un instrumento para identificar los estilos de aprendizaje en los estudiantes de educación primaria en México, o el empleo de sistemas virtuales para el aprendizaje y su evaluación, por ejemplo.

El último de los apartados de este libro lo constituyen un par de investigaciones sobre la inclusión, en la que los estudios versan alrededor de la percepción y sentir de los jóvenes en una escuela inclusiva, y en las adaptaciones curriculares que una determinada universidad dirige hacia sus estudiantes con necesidades educativas especiales.

Para finalizar, es de reconocer los esfuerzos que las universidades participantes llevaron a cabo en el congreso interinstitucional ya explicado, y también los esfuerzos para los productos posteriores derivados de él, tal como el presente libro.

Se invita así, a los autores de las investigaciones aquí contenidas, a continuar por el sendero de la investigación que tantas gratificaciones otorga a quienes participan en él. Se exhorta a los investigadores que han presentado informes parciales de sus estudios a que los concluyan de manera satisfactoria y al igual que sus avances, sean publicados.

A los lectores de la presente obra, se les invita a dar lectura de los estudios que aquí encontrarán, bajo la mirada crítica imparcial y con la disposición de poder extender la inquietud de los investigadores hacia sus centros de trabajo, porque solo así, la investigación educativa consolidará su verdadero fin, mejorar el entramado educativo del entorno.

Dr. Luis Fernando Hernández Jácquez
Universidad Pedagógica de Durango
SNI - REDIE

Inserción, Permanencia, Deserción y Seguimiento

1

La inserción profesional de los formadores de docentes. El caso de la Escuela Normal Rural “J. Guadalupe Aguilera”

María Eduvigis Saltijeral Buena

Pablo Alemán Rodríguez

Enrique García Jiménez

Problema de estudio

El proceso de inserción de los formadores de docentes atraviesa por múltiples factores que afectan la calidad en los servicios que se prestan en la institución. Los docentes que ingresan a la escuela normal no están preparados para abordar los Planes y Programas de Estudio, esto obedece a que el sistema educativo no contempla un periodo de preparación previa para este tipo de docentes, lo que trae consigo una interpretación del curriculum a partir de los marcos de referencia personales; no se han implementado estrategias de socialización ni mecanismos de gestión que consideren estrategias para la facilitación de la entrada al campo laboral; los esfuerzos individuales para lograr una rápida inserción al medio han sido, en su mayoría, muy desgastantes; aunado a esta problemática, el proceso de incorporación no siempre se acompaña de procesos formativos, mismos que les garantizarían una rápida incorporación al subsistema y que se traducirían en una mayor calidad en los servicios que se prestan; el nuevo formador de maestros, no solamente tendrá la responsabilidad de operar programas educativos, sino que se verá en la necesidad de diversificar sus tareas para que esté en posibilidades de responder a las demandas que implica el nivel superior, asumiendo el reto de convertirse en un profesional que demuestre calidad en todo su proceder.

Ante este escenario se plantea la pregunta: ¿Cómo se da el proceso de inserción profesional de los formadores de docentes en la Escuela Normal Rural “J. Guadalupe Aguilera”?

Estas necesidades se plantearon en el proyecto de investigación, a partir de ellas se hace el siguiente cuestionamiento: ¿la inserción profesional de los formadores de docentes es un proceso sistemático que garantiza la calidad en los servicios que habrán de prestarse?

En un primer momento, se busca saber cuáles son las características del proceso de inserción profesional de los formadores de docentes; después analizar los problemas y las circunstancias que afectan a los docentes noveles, revisando las trayectorias de formación de cada uno de estos docentes e indagar las estrategias que se pueden implementar para afrontar la realidad de los maestros principiantes y favorecer el proceso sistemático que garantice la calidad en los servicios que habrán de prestar en la Escuela Normal.

Objetivo general y objetivos particulares

Objetivo general.

- ✓ Reconstruir el proceso de inserción profesional de los formadores de docentes en una escuela normal rural.

Objetivos particulares.

- ✓ Analizar trayectorias de inserción profesional de los formadores de docentes noveles.
- ✓ Analizar cuáles y cómo son las regularidades que contribuyen u obturan a la formación de la profesión del docente en el momento de ser docente novel en el ámbito de una escuela normal rural.
- ✓ Comprender la situación de los docentes noveles para hacer, actuar, construir y, en su caso, modificar las formas de inserción laboral.
- ✓ Conocer las vivencias de los profesores que se incorporan a la institución por primera vez para desempeñar su rol de docentes.
- ✓ Aplicar conocimientos para diseñar e implementar soluciones al problema que representa la inserción laboral de los docentes noveles.

Metodología

Modo epistémico.

En esta investigación la perspectiva desde la cual se mira la realidad es a través del modo de proceder analítico. El análisis consiste en separar o abstraer elementos de una totalidad para encontrar las relaciones entre ellos; relaciones que no siempre resultan claras o explícitas.

Después del análisis, la realidad se nos revela como un conjunto de elementos. Para el tratamiento de la teoría se procede con una lógica inductiva-deductiva, empezando con la recogida de datos, para pasar de ahí, en un proceso de teorización, a encontrar relaciones, en un proceso de ida y venida que permite construir categorías y proposiciones teóricas; se parte de un conjunto de recursos teóricos que no constituyen un “marco teórico”, sino un “andamiaje teórico” o “referencial teórico” que permite al investigador mirar la realidad, pero que en determinado momento se han abandonado o sustituido por otros en la medida en que ha sido necesario. El modo de trabajar los datos es el reconstructivo, se procede de forma analítica para llegar a un momento de síntesis, el cual da como resultado una totalidad reconstruida en la que se estructuran los elementos y relaciones obtenidas mediante el análisis.

La forma de tratamiento del lenguaje es como mensaje, pues se considera que el actor e investigador son interlocutores en un acto de comunicación en el que cada uno atiende a lo que el otro quiere decir, esta forma se considera la más adecuada pues se trata de que los actores se involucren en el cambio, con la objetivante sobre el discurso para que sea más adecuada cuando se trate de descubrir los implícitos de lo que se dice y las relaciones de poder que subyacen a los actores de habla cuando éstos no tienen una intención comunicativa. (Yurén, 2012)

El estudio de casos.

El tipo de estudio de caso que se implementa es el que proponen Rodríguez, et al, (1996), caso único, global y exploratorio, con nivel de alcance crítico o de reconstrucción.

El estudio de casos es intrínseco múltiple, pues se reconstruye la trayectoria de inserción profesional de 4 docentes de la Escuela Normal Rural “J. Guadalupe Aguilera”, los docentes se

eligieron por la aplicación de diversos criterios, tales como año de ingreso, género, tipo de profesión de origen, tipo de ingreso (de herencia y por concurso); edad, antigüedad en el sistema. De este modo se pretende captar realidades diversas

El producto final del estudio de caso será una descripción y crítica a partir de la narrativa para describir, producir imágenes y analizar situaciones. (Rodríguez, 1996).

A través de la investigación se pretende aplicar conocimientos para diseñar e implementar soluciones al problema que representa la inserción laboral de los docentes; se busca conocer la situación planteada para hacer, actuar, construir y modificar; el interés está centrado en la aplicación, utilización y consecuencias prácticas de los conocimientos que se descubran.

El trabajo de campo.

Para emprender la investigación de la inserción profesional de los formadores de docentes noveles, en el ámbito de la Escuela Normal Rural, se optó por el estudio de caso, apoyando el estudio con la observación directa y los registros etnográficos de lo que acontece en la escuela y en las aulas, y la reconstrucción de trayectorias, centrandolo en el análisis en el nivel de relaciones micro-sociales.

Los instrumentos para recolectar información son: registro de contexto y de la dinámica institucional por medio de la observación y entrevista para los docentes noveles.

Registro de contexto y de la dinámica institucional por medio de la observación. De acuerdo con las intenciones y propósitos del proyecto de investigación, el sistema de observación que se utiliza es el descriptivo; se considera utilizando la estrategia del embudo, en donde se comienza por hacer una observación descriptiva general de lo que sucede en torno a los docentes noveles que se integran a la Escuela Normal; posteriormente se focaliza el objeto de estudio, ya con un problema en específico por analizar, respondiendo a cuestiones centradas en la práctica y en la teoría y haciendo una serie de reflexiones sobre los hechos observados y, finalmente, se hace una observación selectiva, en donde se observan elementos específicos para contrastar los planteamientos planteados con las explicaciones de los hechos que se observan.

Las entrevistas. De acuerdo con Álvarez (2004), el propósito de las entrevistas es obtener descripciones del mundo de vida de los entrevistados respecto a la interpretación de los significados de los fenómenos descritos; para llevarlas a cabo, primero se seleccionó el tema, se diseñaron las entrevistas, se realizaron las entrevistas, se hizo la transcripción de las mismas. A partir de ello, se analiza la información, se verifica y se prepara el informe.

Para la fase exploratoria se realizan entrevistas informales, hasta cierto punto flexibles, pero con un bosquejo definido sobre las conversaciones que se abordan, con la intención de obtener información útil que abone al proyecto de investigación; posterior a un análisis, se están diseñando las entrevistas a profundidad, considerando el relato narrativo de los docentes, así como la selección de cuatro docentes que serán entrevistados; con las entrevistas a profundidad, que implican reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, se busca la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, se hacen siguiendo el modelo de una conversación entre iguales.

Las entrevistas grupales se utilizan para conocer y analizar, desde el punto de vista de los docentes noveles, los problemas principales y cuál es la actitud frente al proceso de inserción a la institución, así como las posibilidades de solución o propuestas que harían que este proceso fuera menos tortuoso. Se analizan los diálogos y las confrontaciones de opiniones para evaluar la importancia de los problemas y la carga de mayor o menor subjetividad, el optimismo, pesimismo, escepticismo, realismo, entre otros, que puedan presentarse en algunos docentes o en la totalidad de ellos que pueden tener las apreciaciones personales acerca de las situaciones por las que atraviesan cada uno de los docentes al ingresar a la escuela normal.

Referencial teórico

En el proyecto de investigación se utiliza el enfoque crítico, rescatando las ideas centrales que maneja Imbernón (2005). A través de este enfoque se busca un cambio social, además de comprender la realidad para cambiar, para transformar; la finalidad es la transformación de las prácticas educativas compartiéndolas entre todos los que intervienen en los procesos y la transformación social en busca de la libertad de las personas; el objetivo del análisis de la

educación es la mediación entre la teoría y praxis; describe los procesos educativos, formativos y culturales a través de los cuales las instituciones se mantienen o cambian; analiza las relaciones de poder y los efectos sociales de los diferentes agentes implicados; contribuye a fundamentar propuestas emancipadoras y a superar las conservadoras; se orienta hacia la emancipación de los individuos mediante objetivos más democráticos e igualitarios; la investigación se concibe como un hecho cooperativo.

En este enfoque se pretende que el profesorado pase de conocedor y dotado de razón instrumental que le permite ser transformador de objetos al entendimiento entre profesores y profesoras capaces de lenguaje y acción; capaces, conjuntamente con la comunidad, de realizar prácticas de transformación social y educativa en beneficio de la libertad de los individuos.

Además, se incorporan criterios ideológicos, históricos y valorativos en los procesos de construcción del conocimiento; se maneja una visión participativa y holística del conocimiento. El conocimiento es en y para la acción, la visión es global y dialéctica de la realidad educativa; la teoría no se impone sobre los datos reduciéndolos a marcos de interpretación preestablecidos. La investigación se legitima cuando desarrolla teorías y prácticas educativas y formativas arraigadas en la experiencia y situación de los implicados en la educación y con la finalidad de plantearse y resolver los problemas que la experiencia y la situación plantean.

Planteamientos clave que se recuperan de la corriente pedagógica crítica que servirán para fundamentar el tema de estudio del proyecto de investigación:

Se parte de considerar a las Pedagogías Críticas como una producción cultural, una producción de saber para dar cuenta de una realidad; una red de significaciones que da razón también de los obstáculos que vence y de sus recreaciones a lo largo de la historia.

Del discurso sobre el papel de la sociedad en la formación del ciudadano se rescata la aseveración de “saber es poder” aplicado a la formación de los formadores de docentes. Al estar en renovación pedagógica constante les permite analizar las problemáticas desde las aulas, el desarrollo del currículo, las prácticas educativas que realizan, hacen investigación en el aula, cuidan la comunicación alumno-profesor, analizan los procesos de aprendizaje que llevan los alumnos, entre otros temas.

La idea del proyecto, desde la pedagogía crítica pretende analizar la formación de los docentes desde un enfoque crítico y transformador de la realidad; se considera a la educación progresiva y crítica, donde se pueden formar los docentes con una amplia perspectiva cultural, liberadora y consciente del mundo donde actúan, para transformarlo en bien del desarrollo humano, en permanente diálogo con el entorno.

Es de reconocerse la visión del profesor que maneja el enfoque crítico, al considerarlo como líder de un movimiento crítico de sus prácticas que establece un diálogo con los estudiantes y con el mundo, que atiende a las preocupaciones sociales, culturales y políticas de la comunidad para con la escuela.

Se retoma el constructo de “círculos de acción docente”, donde se pretende que los docentes reflexionen, investiguen y se formen para transformar sus prácticas y construir sus propias teorías pedagógicas.

El enfoque que permea al objeto de estudio es el socio-antropológico. De acuerdo con García (1992), implica introducirse en el mundo del “habitus”, es decir, aquellas “estructuras estructuradas y estructurantes” que señala Bordieu y en el espacio natural de su reproducción que es la vida cotidiana; implica registrar lo que los otros viven como natural en el carácter rutinario de las actividades diarias y donde se entrecruzan la normatividad formal e informal, explícita e implícita que organiza su rutina cotidiana, como evidencia y estructura de las relaciones y significados que sedimentan el proceso de socialización”.

Principales resultados

La inserción laboral a la Escuela Normal es un proceso complejo y, en la mayoría de las veces, difícil para quienes se incorporan al trabajo docente; los nuevos profesores, nuevos en el sentido de incorporarse por primera vez al sub-sistema de educación normal, no precisamente frente a la docencia en otros niveles educativos, enfrentan múltiples situaciones, en su mayoría complejas, que los ponen ante desafíos. Estos desafíos se dan en el trabajo académico directo con los alumnos y con los requerimientos didácticos, también se enfrentan a desafíos organizacionales. Su situación laboral es inestable, pues la mayoría de los docentes noveles se incorporan a la

institución contratados por horas y con claves presupuestales muy bajas; otro tipo de problemas por los que atraviesan los profesores noveles son los que representan los desafíos sociales en su integración e interacción con los compañeros del centro de trabajo, con los directivos y con el personal administrativo y de servicios; desafíos consigo mismos, al cuestionarse sobre su identidad y su formación, las necesidades se incrementan al verse en situaciones laborales relativamente nuevas para ellos.

En la trayectoria, al incorporarse a la institución, algunos docentes se ven envueltos por el contexto y rápidamente se adaptan a éste, como lo menciona Inurriagarro (2012), “se mimetizan con el medio en lugar de transformarlo; adaptan rápidamente el modelo de los compañeros de mayor antigüedad, en lugar de ser ejemplo de cambio”. (p. 2).

El proceso de inclusión se torna pesado para la mayoría de los docentes, quienes se caracterizan por no tener experiencia laboral en el ámbito de la educación superior; el agobio, producto de las demandas institucionales, la ausencia de un programa formal de inducción, el no contar con el dominio pleno del currículo y a su vez, de las estrategias de enseñanza y de aprendizaje; además de que las reglas que regulan la entrada a la institución no son del todo claras, pues no existe un sistema que permita competir en igualdad de condiciones para ingresar como docente a la Escuela Normal, en su mayoría los docentes que ingresan heredan las plazas de algún familiar cercano (generalmente de sus padres), a lo que se llama docencia heredada; el problema es que no siempre se cumple con el perfil laboral, pues en ocasiones provienen de disciplinas ajenas a la educación o del área humanística y de las Ciencias Sociales; aunado a que no existen políticas formales de inserción para los docentes permite configurar una problemática educativa que requiere ser sujeta a investigación.

Referencias

- Álvarez-Gayou, J. (2004). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós.
- Bozu, Z. (2008). *El profesorado Universitario novel y su proceso de inducción profesional*. España: Universidad de Barcelona Disponible en: <http://www.javeriana.edu.co/magis>.

- Feixas, M. (2002). El profesor novel: Estudio de su problemática en la Universidad Autónoma de Barcelona. Disponible: <http://www.peremarques.net/dioe/Article%20Feixas%20REDU-novell.pdf>
- García Solord, S, Vanella, L. (1992). Del dato a la teoría, por los estudios de caso. Normas y valores en el salón de clases. Editorial Siglo XXI.
- Imbernón, F. et al. (2005), La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado. Cap. 2.Grao. España.
- Inurrigarro Guillén, C, et al. (2012), Problemas y realidades de los docentes noveles en contextos de marginalidad. III Congreso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia. Santiago de Chile, 23 de Febrero-2 de Marzo de 2012.
- Jiménez Narváez, M. y Angulo Delgado, F. (2008). “Breve estado del arte sobre los/as profesores/as principiantes”, Revista Educación y Pedagogía, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. XX, núm. 50, (enero-abril), 2008, pp. 207-218.
- Mancebo, E. y Vaillant, D. (2001). Las transformaciones en la formación del personal docente. En Braslavsky, C., P. Scaliter y Dussel, I. (Eds). Los formadores de jóvenes en América Latina: desafíos, experiencias y propuestas. (pp 67-76). Ginebra: UNESCO-OEI Disponible: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001248/124834s.pdf>
- Marcelo García, C. (1992). “Estudio sobre estrategias de inserción profesional en Europa”, Revista Iberoamericana de Educación, 19.
- Perales, M.J., Sánchez, P y Chiva, I. (2002). El curso de iniciación a la docencia universitaria” como experiencia de formación de profesores universitarios noveles en la Universitat de València. Un sistema de evaluación. RELIEVE: v. 8, n. 1, p. 49-69. http://www.uv.es/RELIEVE/v8n1_4.htm
- Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J., & García Jiménez, E. (1999). Metodología de la investigación cualitativa (2a ed.). Maracena, Granada, España: Ediciones Aljibe. Cap. V Definición del problema y acceso al campo.

- Sautu, R., Boniolo, P., Dalle, P., & Elbert, R. (2005). Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología. Monterrey. Ed. CLACSO.
- Toscano, M. (2005) El estudio de casos. En López, F., León, L. (coords.) La investigación cualitativa. Nuevas formas de investigación en el ámbito universitario. Colombia: Universidad Autónoma Latinoamericana. Pp. 69-79.
- Vaillant, D. (2002). Formación de Formadores. Estado de la Práctica. PREAL.
- Yurén, Camarena M. T. (2012). Modos epistémicos en la investigación educativa. Guión teórico para audiovisual. Especialidad en Herramientas Básicas para la Investigación Educativa. Morelos: UAEM.

2

La permanencia estudiantil en el nivel medio superior

Aline Silva Orrante

Introducción

En esta investigación se aborda el interés por conocer los factores que explican la permanencia estudiantil como un eje de atención del sistema educativo del nivel medio superior que está conectado con la calidad de los procesos o calidad de la educación. A menudo se desarrolla una amplia agenda pública para el análisis estadístico de la deserción, mas sin embargo, considero de amplia necesidad considerar el problema de la deserción antes de que este ocurra, identificando las situaciones en particular que faciliten o logren que el alumno permanezca matriculado en la institución educativa. En el sistema educativo y en la sociedad en su conjunto, se deben transformar las condiciones tanto internas como externas que resulten adversas y no favorezcan el proceso educativo, en especial aquellas que atenten contra la permanencia.

El presente documento da inicio con la situación problema en donde se inscriben los antecedentes normativos e institucionales, se presenta una aproximación conceptual a la permanencia estudiantil, seguido por antecedentes de la investigación en donde se presenta el referente de investigaciones con relación a la permanencia estudiantil en México y otros países.

La formulación del problema está conformada por las preguntas de investigación: ¿Cómo se describen los factores que explican la permanencia estudiantil en el Centro de Bachillerato Tecnológico forestal. No. 4 de la ciudad de Durango? ¿Cuáles son los factores que favorecen la permanencia estudiantil en el Centro de Bachillerato Tecnológico forestal No. 4? ¿Cuáles son las convergencias o distancias entre los factores encontrados en el análisis y las dimensiones teóricas desarrolladas para la investigación? y ¿Qué modelo explica la permanencia estudiantil en el Centro de Bachillerato Tecnológico forestal No. 4?

Referente al objetivo de la investigación se plantean el siguiente: Describir los factores que explican la permanencia estudiantil en el Centro de Bachillerato Tecnológico forestal No. 4. A la vez, es complementado con los siguientes objetivos específicos: identificar los factores que favorecen la permanencia estudiantil en el ámbito del estudio, establecer un análisis comparativo entre los factores encontrados en tanto constructos artificiales con las dimensiones analíticas propias del marco teórico desarrollado en el estudio y desarrollar un modelo explicativo del fenómeno en estudio a partir de los factores encontrados que pueda aplicarse al contexto del Centro de Bachillerato Tecnológico forestal No. 4.

La justificación expresa la importancia que representa el estudio que planteo en esta investigación en relación a la permanencia estudiantil en la Educación Media Superior, particularmente en el Centro de Bachillerato Tecnológico forestal No. 4 que se delimita y presenta alcances de la investigación.

El punto que se refiere a la Metodología describe las características como que es de tipo cuantitativa, que se seleccionó para realizar la investigación el paradigma científico post-positivista, el método es hipotético-deductivo, la técnica de la encuesta y el instrumento será el cuestionario.

Situación problemática

En México, a partir de una serie de datos estadísticos comparativos sobre los avances educativos entre los diversos miembros de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), en relación a las personas entre 25 y 34 años que no han concluido sus estudios de educación media superior, entre los que se consideraron diversos aspectos, como tasas de graduación, competencias lectoras de los estudiantes de media superior (de acuerdo con la prueba PISA), etc., se puede considerar que el reto fundamental de nuestro país y de muchos otros, es reducir el abandono escolar. Entonces, la Educación Media Superior de México (EMS) tiene dos retos fundamentales: disminuir la deserción y mejorar la eficiencia terminal de los jóvenes entre 15 y 18 años, a sabiendas de que muchos viven en condiciones socioeconómicas adversas y carecen de incentivos para seguir estudiando.

Para que los alumnos permanezcan tienen que entrar a la escuela y vivir plenamente todos sus procesos: avanzar, transitar, terminar, lograr aprendizaje relevante, ampliar expectativas y experimentar convivencia significativa. Haciendo un comparativo entre la Encuesta Nacional de la Juventud (2010) y la Encuesta Nacional de Deserción en la Educación Media Superior (ENDEMS), se puede encontrar que las razones que expresan los jóvenes para desertar son similares: de orden económico, social-individual (destacando el embarazo, el matrimonio y la unión de pareja) y educativo. La escuela puede convertirse en una institución que favorece la deserción, debido a prácticas de enseñanza aburridas, o bien, prácticas burocráticas escolares aburridas. En general, los jóvenes manifiestan una valoración positiva de las escuelas al considerarlas como importantes espacios de encuentro y convivencia con sus pares. En este sentido, para los jóvenes la escuela representa un espacio social valioso. No obstante, los jóvenes se quejan de que la escuela no incorpora los temas que son de su interés. Expresan que no pueden conversar, aclarar sus dudas en un contexto cómodo, sino que encuentran un discurso moralizador por parte de los adultos.

Esta situación deriva en un reclamo juvenil respecto a que las reglas disciplinarias no son claras, y convierten a la escuela en un espacio que castiga. Así, el encuentro social tan valorado por los jóvenes, se distancia cada vez más del encuentro educativo. Aquí, cobra realce la crítica permanente en toda América Latina respecto a la lejanía de los profesores y la carencia de un trato respetuoso hacia los estudiantes

Durante mucho tiempo se ha venido presentando una problemática educativa en las escuelas de la DGETA y tiene que ver con la deserción; por ello mediante esta investigación se busca profundizar en las causas de la permanencia estudiantil, identificar los factores que con mayor incidencia provocan que el alumno termine su educación y que intervención tienen los docentes para ésta permanencia. Algunos alumnos abandonan sus estudios de bachillerato sin razón aparente, sencillamente, un día del año escolar dejan de asistir a la escuela sin previo aviso argumentando que el motivo de salir de la escuela se debe a problemas familiares o económicos. Particularmente, la situación histórica referente a la deserción en el C.B.T.F. No. 4 es la siguiente:

Periodo	Crecimiento de matrícula	Reprobación	Deserción	Eficiencia terminal (%)
2007-2008	6.2	42.70	-35.80	179.4
2008-2009	7.44	46.15	13.85	79.57
2009-2010	2.55	33.29	19.76	46.19
2010-2011	-1.67	32.71	15.31	45.91
2011-2012	-3.35	55.93	19.11	48.63

Aproximaciones conceptuales

Un estudiante es considerado desertor del Sistema de Educación Media Superior sí abandona la escuela y no registra matrícula en otra institución. Otros conceptos como retención y permanencia, suelen mencionarse indistintamente para referirse a las acciones o estrategias institucionales que aportan al análisis, comprensión, prevención e intervención del abandono del proyecto educativo por parte de los estudiantes que no logran mantenerse en sus estudios hasta la obtención de su certificado en la Institución Educativa donde se matricularon.

Otros conceptos como retención y permanencia, suelen mencionarse indistintamente para referirse a las acciones o estrategias institucionales que aportan al análisis, comprensión, prevención e intervención del abandono del proyecto educativo por parte de los estudiantes, que no logran mantenerse en sus estudios hasta la obtención de su título profesional en la Institución Educativa donde se matricularon.

Antecedentes de investigación

La tarea fundamental de los estados es la mejora de las condiciones de vida de sus ciudadanos y parte de estas condiciones se encuentra en garantizar la escolaridad de los mismos. Actualmente,

hay una gran necesidad de supervisar los recursos destinados a la educación para asegurar el buen uso de los mismos, desde el punto de vista cuantitativo pero sobre todo desde el aspecto cualitativo. En España, para garantizar una buena profesionalización de los alumnos una vez que culminen sus estudios, es requisito indispensable comprometerse a la permanencia escolar de los estudiantes. Por lo anterior, los principales retos que afronta en este momento, se encuentran en la reducción de las tasas de abandono y las diferencias, de toda índole, entre sus comunidades autónomas (Esther Castilla Delgado, Subdirectora General de Cooperación Territorial, Ministerio de Educación, España). En este sentido, la situación actual de la educación preuniversitaria en España se muestra con una tasa de graduación en secundaria en aumento, con un 14%; sin embargo, continúa por debajo del promedio de la OCDE, lo cual resulta una tarea pendiente. No obstante, España ha logrado un 15% de reducción del abandono temprano en este nivel, así como una tasa de formación juvenil del 48.9% orientada a mejorar la empleabilidad de sus jóvenes.

Para Jean Pierre Bellier, Inspector General de la Educación Nacional, Ministerio de Educación Nacional, en el caso particular de Francia, desde hace tiempo, se ha privilegiado una actitud liberal para luchar contra la deserción basada en responsabilizar, sancionar y reparar, pero esta política no ha tenido buenos resultados. Por lo anterior, es que los nuevos pilares de la política sobre deserción escolar deben estar basados en la comprensión, la intervención y la compensación, que brindan un nuevo enfoque a las políticas educativas. La deserción escolar está fuertemente relacionada con los factores contextuales, como el económico y el social, que suelen cambiar la lógica para afrontar la problemática. Frecuentemente se suele utilizar la sanción como herramienta para contrarrestar el problema, sin embargo, la sanción solo es adecuada para la coyuntura de corto plazo, cuando la deserción es un problema generalmente de largo plazo.

En este sentido, la sanción no se puede tomar en cuenta como una solución, puesto que se excluye el aspecto cultural, que es propio del contexto escolar y su dimensión social. Con lo anterior, se hace referencia a que no en todos los países se pueden hacer programa de “ascenso social”, sino que se debe hacer un programa tomando en cuenta las diferencias propias. Por otro lado, en la actualidad hemos estado acostumbrados a observar una gran cantidad de indicadores donde los criterios son solo académicos y escolares. Lo cierto es que tenemos que empezar a tomar en cuenta los saberes informales, que en ocasiones son más importantes que los que nos

muestran los indicadores habituales, de índole formal. Sin dudarlo, por ahora, la permanencia escolar es un desafío de la civilización, debido a las siguientes consideraciones:

- ✓ Cada estado tiene sus propias percepciones de conceptos como justicia social, igualdad de oportunidades, cohesión social, etc., lo cual influye sustancialmente en sus líneas de acción.
- ✓ Cuando se hace una comparación debe considerarse la movilidad internacional, pues esta debe de ser lo más fluida posible para que cada nación pudiera apropiarse de la mundialización, parte importante de la economía.
- ✓ Cada país tiene sus definiciones y estándares sobre deserción escolar.
- ✓ Se debe de definir: ¿Cuál es la relación de cada estado con la deserción?
- ✓ Se debe determinar: ¿Qué es la deserción escolar? Ello debido a que hay que tomar en cuenta que hay alumnos que pueden tener éxito personal sin necesidad de un diploma.
- ✓ Es un hecho que se necesita fomentar y aprovechar la perseverancia de los alumnos, con el objetivo de dar a todas las competencias el valor que se merecen y darle a los alumnos todos los recursos para que expresen y valoren los conocimientos que han adquirido.

En Italia, Benedetto Vertecchi, Director del Departamento de Proyectos Educativos y Didáctica, Facultad de Ciencias de la Formación, Universidad Roma Tres, afirma que la deserción escolar no fue considerada como un evento negativo, sino solo como la cuantificación del nivel escolar, es decir, la deserción era un estándar que establecía que el que desertaba no tenía el nivel para seguir cursándolo, sin importar todos los demás factores. Tomando en consideración lo anterior, es evidente que el logro educativo sigue condicionado al contexto socio económico de cada país e incluso a su conformación histórico-política. En el caso de Italia, el sistema escolar se construyó desde el nivel educativo más alto (universidad) al nivel más bajo (primaria), donde el comportamiento de la sociedad italiana se anticipó a las decisiones políticas, o en otros términos, la demanda superó a la oferta y muchas veces la orientó. Hoy en día en Italia, casi todos los niños y los jóvenes cumplen con los primeros 8 años de escolaridad y la gran mayoría continúa el estudio en las escuelas secundarias. Más de dos tercios de los niños que han asistido a la escuela durante 13 años, han recibido un diploma

Carlos Allain, Coordinador Nacional de Educación Media, Ministerio de Educación de Chile define en cuanto a deserción, en Chile las causas son muy similares a las del resto de Latinoamérica, pero que los índices son menores: 3.1% en básica y 7.3% en media superior, siendo la edad crítica para ello, los 14 años de edad.

Para combatir la deserción hay básicamente dos programas relevantes:

- ✓ Beca de Apoyo por Relevancia Escolar, que comprende ayuda económica, alimentos y suministro de materiales escolares; está destinado a alumnos en situación de pobreza extrema.
- ✓ Programa de Iniciativas de Reinserción Educativa, que tiene la finalidad de que el joven vuelva a la escuela por medio de concursos públicos en los que se someten determinados proyectos por los que reciben un aliciente económico, suficiente para llevar a cabo el proyecto y estudiar al mismo tiempo.

La educación está diseñada para que haya tres ejes transversales, teniendo un especial énfasis el primero, pues se ha comprobado que de él depende la mejora general de la calidad de la educación:

- ✓ Comprensión Lectora
- ✓ Resolución de Conflictos
- ✓ Participación Ciudadana

Alejandro Garay, Director Nacional de Políticas Socioeducativas, Subsecretaría de Equidad y Calidad Educativa, Secretaría de Educación, Ministerio de Educación de Argentina, describe la deserción como un problema transversal que necesita combatirse mediante un trabajo articulado. En este sentido, los pasos fundamentales para atender el problema iniciaron en 2012 con la Ley de Educación Nacional, que estableció la estructura y obligatoriedad de la educación.

En las escuelas del nivel secundario, había procesos internos desestructurados que provocaban la exclusividad de la escuela, generando falta de equidad educativa.

En Argentina, solamente el 54% de los jóvenes de 15 a 17 años están en el nivel educativo adecuado y el 44% de los jóvenes se certifica. Sin duda, hay un problema de deserción que se debe atender; por lo anterior, se han generado una serie de políticas en este sentido. Ejemplo de ello, es el programa de transferencias económicas “Asignación universal por hijo, para la protección social”, o bien el programa “Planes de mejora escolar”, que consiste en brindar apoyo económico en base a un plan de trabajo establecido por las escuelas; estos recursos pueden ser destinados tanto a infraestructura como a gasto operativo.

En Argentina, el gran problema de los alumnos es la movilidad para el acceso a instituciones, es decir, hay un gran problema para los alumnos en su desplazamiento de casa a la escuela, por lo que se han implementado programas de asignación de recursos para transporte personal de los alumnos.

Formulación del problema

Preguntas de Investigación.

1. ¿Cómo se describen los factores que explican la permanencia estudiantil en el C.B.T.F. No. 4 de la ciudad de Durango?
2. ¿Cuáles son los factores que favorecen la permanencia estudiantil en el C.B.T.F. No. 4?
3. ¿Cuáles son las convergencias o distancias entre los factores encontrados en el análisis y las dimensiones teóricas desarrolladas para la investigación?
4. ¿Qué modelo explica la permanencia estudiantil en el C.B.T.F. No. 4?

Objetivo.

Describir los factores que explican la permanencia estudiantil en el C.B.T.F. No. 4

Objetivos específicos.

1. Identificar los factores que favorecen la permanencia estudiantil en el ámbito del estudio

2. Establecer un análisis comparativo entre los factores encontrados en tanto constructos artificiales con las dimensiones analíticas propias del marco teórico desarrollado en el estudio.
3. Desarrollar un modelo explicativo del fenómeno en estudio a partir de los factores encontrados que pueda aplicarse al contexto del C.B.T.F No. 4.

Justificación.

“La reforma integral de la educación media superior es un proceso que consiste en la creación de un Sistema Nacional de Bachillerato que se basa en cuatro pilares: la construcción de un marco curricular común, definición y reconocimiento de la oferta educativa en el nivel medio superior, profesionalización de los servicios educativos y certificación nacional complementaria.” (Diario Oficial de la Secretaría de Educación Pública. 2008. *ACUERDO número 444*).

“Lo anterior implica mejorar la calidad de la educación. Se requiere formar a jóvenes reflexivos, que actúen en contextos plurales con ideas propositivas y con posibilidad de actualizarse de forma continua”, el marco curricular común otorga a los estudiantes, contar con un perfil del egresado común, además de reorientar su desarrollo a través de competencias genéricas y disciplinares fortaleciendo el conocimiento, habilidades, actitudes y valores, que le permitan enfrentarse a los retos que la sociedad exige. Siendo “el objetivo de la educación media superior de formar personas preparadas para desempeñarse como ciudadanos, acceder a la educación superior e integrarse exitosamente al sector productivo.”(Diario Oficial de la Secretaría de Educación Pública. 2008. *ACUERDO número 444*).

La Educación Media Superior (EMS) en las escuelas de la Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria es el nivel educativo o periodo de estudio de tres años de duración en el que se adquieren competencias académicas, ya sean disciplinares, profesionales y axiológicas o actitudinales para ingresar a la vida laboral o a la educación superior. La Educación Media Superior recibe jóvenes en crisis, condición natural a su etapa evolutiva. Por esa razón, se debe de garantizar un sentido de pertenencia a la institución.

La deserción es un proceso de decisión que comprende a muchos otros procesos que se dan dentro de la escuela (acceso, pertinencia, tránsito entre diferentes niveles, tránsito entre sistemas, etc.) o en torno a ella. El tema de la deserción es un tema de suma relevancia, pero no es una cuestión aislada o desvinculada del estudio de la juventud, la cual se encuentra inmersa en una situación de cambio muy dinámica y contrastante. Razón por la cual, se requiere capacidad de innovación e intención de abatir las desigualdades.

En la deserción confluyen muchos factores y entre los escolares uno de ellos es la mejor formación del alumno en la educación media superior; por ende, los maestros deben actualizarse permanentemente.

Todos los agentes educativos deben propiciar la permanencia y evitar cualquier medida que derive en que el estudiante quede excluido de la educación. En el sistema educativo y en la sociedad en su conjunto, se deben transformar las condiciones tanto internas como externas que resulten adversas y no favorezcan el proceso educativo, en especial aquellas que atenten contra la permanencia.

Alcances y delimitaciones de la investigación

El presente documento tiene la finalidad de realizar un análisis cuantitativo sobre los factores que explican la permanencia estudiantil de la educación media superior en el Estado de Durango, con exactitud, en el Centro de Bachillerato Tecnológico forestal No. 4, de la ciudad de Durango, Dgo, durante el periodo escolar 2014-2015 a los alumnos de la generación 2012-2015 de la especialidad de Arquitectura del Paisaje y de Diseño y Fabricación de Muebles de Madera.

El Centro de Bachillerato Tecnológico forestal # 4 se encuentra localizado en las afueras de la ciudad, rumbo a la salida a Torreón, Coah., en el Boulevard Francisco Villa No. 6005 colonia Ciudad Industrial. La totalidad de personas que integramos la comunidad del C.B.T.F. # 4 está formada por 803 alumnos y 80 trabajadores, incluyendo directivos, docentes, administrativos e intendentes.

El área de influencia de la matrícula está caracterizada por sus habitantes de origen popular: comerciantes, empleados del sector Servicios, trabajadores de gasolineras, expendios, hoteles; así como personal del servicio público tales como policías, vigilantes, intendentes.

Los servicios básicos en la casa de los estudiantes, son cubiertos en su totalidad. Sólo un 56% de la muestra total cuenta con computadora en su casa, instrumento necesario para la aplicación de la Tecnología de Información y Comunicación, y de éste porcentaje, la mitad cuenta con acceso a una red de internet. La escuela, cuenta con el servicio de Biblioteca dentro de sus instalaciones, equipada con 5 computadoras con el servicio de internet para el uso de los alumnos, además de los laboratorios de informática (utilizados para las clases que se relacionan con las TIC).

Metodología

En el presente apartado abordaremos el cómo de la investigación, es decir, precisaremos el método de estudio, las técnicas, los instrumentos y todas las series de procesos que nos permiten desarrollar en el orden instrumental y de los procedimientos el transcurso de indagación de la investigación.

Paradigma: Postpositivista.

Para la presente investigación desarrollaré el paradigma Postpositivista que se refiere al pensamiento posterior al positivismo, cuestionando la noción tradicional de verdad absoluta del conocimiento y reconociendo que no podemos ser “positivos” en nuestras concepciones de conocimiento cuando estudiamos la conducta y las acciones humanas (Guzmán, 2009:46). La investigación analiza a alumnos de nivel medio superior que permanecen en la escuela, por lo tanto el paradigma que se adoptó es del tipo nempírico-analítico, el cual tiene base postpositivista, ya que se pretende explicar los factores que explican la permanencia estudiantil.

Enfoque: Cuantitativo.

Cuantitativo porque la realidad se cuantifica, la realidad se segmenta y se puede cuantificar. La metodología cuantitativa en la investigación educativa se ha desarrollado al tratar de imitar el procedimiento de investigación de las ciencias físicas y naturales. Desde esta perspectiva metodológica, el investigador se separa de la realidad que configura el objeto de estudio con el fin de descubrir regularidades y formular generalizaciones probabilísticas que posibiliten su predicción. (Bisquerra, 2004, p. 82).

Método: Hipotético-Deductivo.

Hipotético deductivo porque se van a plantear hipótesis y después de lo cual, una vez planteadas a través de estadísticas, mediciones y análisis que van a disprobar mediante dispositivos analíticos de tipo hipotético. El paradigma positivista incorpora al método científico – el método hipotético-deductivo- como procedimiento ampliamente aceptado en la investigación de las ciencias naturales y, posteriormente, en las ciencias socioeducativas, cuya principal característica es la verificación rigurosa de proposiciones generales (hipótesis) a través de la observación empírica y el experimento en muestra de amplio alcance y desde una aproximación cuantitativa con el fin de desarrollar algunas leyes a modo explicativo de los procesos educativos. Bisquerra (2004, p73).

Técnica: Encuesta.

Para ésta investigación utilizaré la técnica de encuesta, la cual es definida por Barraza (2006) de la siguiente forma:

En el caso de la encuesta se puede advertir que involucra una serie de acciones que inician con la revisión de literatura para determinar la existencia o no de cuestionarios que midan las mismas variables que se pretende medir, hasta llegar a la aplicación, pasando por acciones como la validación estadística del cuestionario, la prueba piloto o el entrenamiento de los encuestadores, por mencionar algunas (p. 11).

Instrumento: Cuestionario.

El instrumento que se aplicará es el cuestionario, del cual Hernández (2006, p 310) asume que el instrumento más utilizado para recolectar los datos es el cuestionario. Un cuestionario consiste en un conjunto de preguntas respecto de una o más variables a medir, a través del método diferencial semántico (2006, p148) con valores del 1 al 7, que fue desarrollado originalmente por *Osgood, Suci y Tannenbaum* (1957) para explotar las dimensiones del significado que consiste en una serie de adjetivos extremos que califican al objeto de actitud, ante los cuales se solicita la reacción del sujeto.

Referencias

- Barraza, A. (2006). Apuntes sobre la Metodología de la Investigación. La encuesta. ¿Método o Técnica? En Investigación Educativa Duranguense, INED, No. 5, pp. 5-16.
- Guzmán, A. (2009). Frases y Operaciones Metodológicas en la Investigación Educativa. México. ICED.
- Schmelkes, C., (1988). Manual para la Presentación de Anteproyectos e Informes de Investigación: México. Oxford.
- Bernal, C., (2006). Metodología de la Investigación para administración y economía, humanidades y ciencias sociales. México. Parsons educación.
- Köhler, M., (2008). Comunicación y Liderazgo para Jóvenes, un enfoque constructivista y por competencias. México. Exodo.
- Molinar, M. (2008). Liderazgo en la labor docente. México. Trillas.
- Bisquerra, R., (2004). Metodología de la Investigación Educativa, Madrid: L Muralla, S.A.
- Tovar, R., (2008). Constructivismo práctico en el aula. México. Trillas.
- Hernández, R., (2006). Metodología de la Investigación. México. McGraw-Hill.

Argudín, Y., (2008), Educación basada en competencias, nociones y antecedentes. México. Trillas.

SEP (2008). Diario Oficial de la Secretaría de Educación Pública. Disponible en: <http://www.siguele.sems.gob.mx/siguele/encuesta.php>

3

El grado de interés vocacional de los alumnos del CBTA No. 172

Gerardo Francisco Cabrales Chairez

C.B.T.A # 172. gfc_69221@yahoo.com.mx

Manuel de Jesús Mejía Carrillo

SEED-UNID-ReDIE, chaparritos_2b@hotmail.com

Antecedentes

El Centro de Bachillerato Tecnológico Agropecuario (CBTA) Núm.172, ubicado en la carretera Panamericana Km 160, de Rodeo, Dgo., vino a satisfacer la demanda no sólo de los jóvenes estudiantes sino también cubrió las necesidades de las Empresas de la Región, al preparar Técnicos Profesionales que después se incorporan al sector productivo o a las diferentes escuelas del nivel superior.

En los últimos tres años los porcentajes de reprobación se han elevado en los módulos profesionales de la carrera de técnico en soporte y mantenimiento a equipo de cómputo, y técnico agropecuario, que se imparten desde segundo hasta sexto semestre, ocasionado un alto porcentaje de reprobación, lo que ocasiona una disminución de la eficiencia terminal de las dos carreras en lugar de ir aumentando. Como en el caso de la carrera de Técnico Agropecuario que en el semestre 2010-2013 se tuvo una eficiencia terminal de 33% ya que únicamente 32 alumnos de 118 terminaron sus estudios sin deber ninguna materia, en el caso de la carrera de Soporte y Mantenimiento a Equipo de Cómputo en el mismo semestre 2010–2013 se tuvo una eficiencia terminal de 69% ya que únicamente 44 alumnos de 74 terminaron sus estudios sin deber ninguna materia.

Lo anterior lleva a considerar como una probable causa de este fenómeno de reprobación, deserción y fracaso escolar, el desinterés que muestran algunos alumnos por la carrera que cursan, sin embargo, no se tienen datos que permitan determinar una relación entre este

desinterés y la reprobación o bajo aprovechamiento escolar, para ello se pretende hacer una investigación al respecto que permita conocer los detalles de este fenómeno.

Planteamiento del problema

El bajo porcentaje en la eficiencia terminal en las carreras que se están ofertando en el C.B.T.A #172 a consecuencia de un probable desinterés o poca motivación por la carrera que cursan. En esta institución algunos alumnos que tuvieron que elegir la carrera de técnico agropecuario por no contar con una computadora en sus comunidades, mientras que otros, eligieron la carrera de Técnico en soporte y mantenimiento a equipo de cómputo con tal de no trabajar con los animales en el campo. En ambos casos, argumentan que les hubiera gustado tener más carreras para elegir.

Preguntas de Investigación

1. ¿Cuál es el grado de interés vocacional de los alumnos del Centro de Bachillerato Tecnológico Agropecuario No. 172 por la carrera que cursan?
2. ¿Cuál es la relación entre el grado de interés vocacional de los alumnos del CBTA. 172 y su aprovechamiento escolar?
3. ¿Cuál la relación entre el interés vocacional de los alumnos del CBTA 172 y las variables socio demográficas estudiadas?

Objetivos

1. Identificar el grado de interés vocacional de los alumnos del CBTA No. 172.
2. Identificar la relación que hay entre el interés vocacional de los alumnos del CBTA No. 172 y su aprovechamiento escolar.
3. Determinar la relación entre el interés vocacional de los alumnos del CBTA No. 172 y las variables sociodemográficas estudiadas.

Marco teórico

En el planteamiento del problema se menciona que uno de los factores que influyen en la reprobación es que los alumnos tienen un desinterés y poca motivación por su formación académica vocacional y que, para efectos de este trabajo definiremos enseguida.

Según Super (1957) la orientación vocacional pretende ayudar a que la persona elabore un concepto adecuado de sí mismo, y de su papel en el trabajo. Para Bisquerra (1990) la orientación no es un proceso puntual, sino continuo en el tiempo; no se dirige sólo a las personas con necesidades especiales, sino a todo el mundo. Se persiguen como objetivos: el desarrollo de la persona, y la prevención de problemas de toda índole; se interviene a través de programas.

En la página www.definición.de se menciona que la Orientación vocacional como la acción que puede concretarse de forma individual o grupal, ya que supone actividades ligadas tanto a la exploración personal como al análisis de la realidad a través de información sobre la oferta académica y las particularidades del mercado laboral.

Definiremos orientación vocacional como la acción que puede concretarse de forma individual o grupal, ya que supone actividades ligadas tanto a la exploración personal como al análisis de la realidad a través de la información sobre la oferta académica y las particularidades del mercado laboral.

De acuerdo a la página, www.pedagogia.es la motivación está compuesta de necesidades, deseos, tensiones, incomodidades y expectativas. Constituye un paso previo al aprendizaje y es el motor del mismo. La ausencia de motivación hace complicada la tarea del profesor. También decir que la falta de motivación por parte del alumno queda a veces fuera del alcance del profesor.

La motivación es necesaria para la producción de aprendizajes significativos a largo plazo, es decir, para el dominio de una disciplina. Lo que se aprende debe contactar con las necesidades del sujeto, de modo que el estudiante se interese por la relación entre sus necesidades y los contenidos del aprendizaje (Bellido, 2005).

La motivación puede definirse como el motor para que el estudiante se interese por la relación entre sus necesidades y los contenidos del aprendizaje.

Dentro de las instituciones educativas, el interés vocacional y la motivación que presenta el alumno, han sido variables que se han vinculado con el aprovechamiento escolar.

Jiménez (2000) menciona que el rendimiento escolar es un nivel de conocimientos demostrado en un área o materia, comparado con la norma de edad y nivel académico. De esta manera el rendimiento del alumno debería ser demostrado a partir de sus procesos de evaluación, sin embargo, la simple medición y/o evaluación de los rendimientos alcanzados por los alumnos no provee por sí misma todas las pautas necesarias para la acción destinada al mejoramiento de la calidad educativa por lo que se deberá tomar en cuenta tanto el contexto educativo como el desempeño en el salón de clases.

Para efectos de este trabajo el aprovechamiento escolar es definido como el nivel de conocimientos y desempeño en el salón de clase que el alumno deberá mostrar a partir de los procesos de evaluación.

En la tabla 1 se presentan las teorías que se consideran como sustento teórico para desarrollar la presente investigación, de donde se puede considerar que la teoría Psicodinámica nos ayuda a comprender que en la elección vocacional influyen diferentes variables en la toma de una decisión; entre otras cosas, las necesidades descritas por Maslow y las posibles inteligencias múltiples que el alumno demuestre.

Tabla 1.

Semejanzas y diferencias entre las teorías con respecto al interés vocacional

TEORÍA	RELACIÓN CON OTRAS TEORÍAS		RELACIÓN CON EL INTERÉS VOCACIONAL
	SEMEJANZAS	DIFERENCIAS	
Teoría de Motivación de Maslow	Esta teoría se complementa con la del interés vocacional ya que estas dos parten de las etapas que conforman un ciclo de vida mediante necesidades	Se enfoca específicamente en el déficit y motivación de crecimiento de las personas	Parte de las necesidades de los individuos.
Teoría de las Inteligencias Múltiples	Esta teoría es el complemento de las necesidades de Maslow ya que esta se toma en cuenta el potencial que se tiene después de haber obtenido las necesidades básicas	Se le da una importancia a las inteligencias lingüística y lógico - matemática en la que si un individuo no se desenvuelve en esas inteligencias es considerado como menos competente o de rendimiento bajo	Se propone una forma de enseñanza en que se tome en cuenta todas las inteligencias para que los individuos puedan explotar sus habilidades
Teoría Psicodinámicas	Esta teoría tiene el fin de dar a conocer cuáles son los factores que influyen en la elección vocacional	Aquí se toma en cuenta la motivación como uno de los factores que influyen en la elección vocacional	Aquí se combinan los principios de placer y realidad que lograrán una satisfacción inmediata al momento de tomar en cuenta una carrera

Fuente: Elaboración propia.

Metodología

A continuación se describe el proceso metodológico propuesto para realizar la presente investigación:

Enfoque.

La presente investigación se inscribe en un enfoque cuantitativo. Como mencionan Hernández et al., (2003), en una investigación de este tipo se utilizará la recolección y análisis de datos para contestar preguntas de investigación y probar hipótesis establecidas previamente con el fin de determinar los posibles patrones de comportamiento de una población.

Tipo de investigación.

La presente investigación será descriptiva-correlacional. Es descriptiva porque se pretende ordenar el resultado de las observaciones de las conductas, las características, los factores, los procedimientos y otras variables de fenómenos y hechos relacionados con el interés vocacional; es correlacional debido a que tiene como fin evaluar la relación que existe entre las variables de interés vocacional y el aprovechamiento escolar y otras variables sociodemográficas.

Población.

La población está representada por jóvenes que tienen una edad entre 13 y 18 años que están cursando su bachillerato en el CBTA No.172 de Rodeo Durango que tiene un perfil de egreso de Técnicos.

Técnicas e instrumentos.

Para la presente investigación se utilizó como técnica la encuesta descrita por la Universidad católica de Argentina como Test Vocacional, teniendo como instrumento el cuestionario propuesto por esta institución y que es definido por sus profesionales como “Ágil” y “Dinámico”.

Para determinar cual era el test más práctico para alcanzar el objetivo de la presente investigación, se tomaron en cuenta los siguientes tests encontrados en línea, ya que si se aplica un test como lo aplicaría un psicólogo de profesiones, sería más complicado aplicarlo, además de implicar un gasto enorme en copias para el cuaderno de respuestas así como a la hoja de respuestas e incluso, por el tecnicismo que se utiliza en algunos, se complica la forma de interpretar los resultados.

Se presenta una lista de los tests consultados previamente:

- ✓ En la página <http://www.uanl.mx/utilerias/test/> se tiene un test muy práctico, pero no da información de quién lo hizo, además de que las respuestas no son muy concretas

- ✓ Con la liga <http://www.edukativos.com/docs/testdeorientacionvocacional.html> se puede consultar otro test. Este, al igual que el anterior, es muy práctico pero el análisis que arroja simplemente se concreta a indicar cuáles carreras son aquellas las en las que puedes estudiar
- ✓ Hay un test que pide demasiada información para poder realizarse, y se ubica en la liga <http://testorientacionvocacional.mx/> por lo que se decidió no considerarlo.
- ✓ En el sitio <http://orientacionvocacional.com/index.php/orientacion-vocacional/testvocacional> hay un test muy completo, pero no se pudo acceder a la página donde se realiza el test, debido a que marca un error, y al ponerse en contacto con quien lo oferta, se señaló que primero se descargue un programa para poder contestarlo, por lo que ya cumple con su función de ser práctico.

Además de los tests anteriores, se analizó el test que proporciona la página http://www.buscouniversidad.com.ar/test_vocacional_orientacion_vocacional.php. el cual aborda de manera ágil y dinámica preguntas sobre gustos, habilidades y capacidades personales, además, da resultados concretos debido a que las preguntas se contestan con un SI me gustaría o No me gustaría realizar determinadas tareas y actividades. También indaga sobre la percepción de habilidades, características de la personalidad y capacidades personales relacionadas con distintas profesiones.

Como parte de conocer el nivel de objetividad del instrumento, se realizó una prueba piloto a 32 alumnos que tienen edades entre los 17 y 18 años, que actualmente estudian el sexto semestre de la carrera de soporte y mantenimiento a equipo de cómputo en el nivel medio superior.

Luego de haber aplicado el test Vocacional que ofrece la Universidad Católica de Argentina (UCA) se realizó una pequeña entrevista a 16 de los 32 alumnos para realizar un análisis del mismo. Esta prueba es definida Mertens (2005, como se citó en Hernández Sampieri et al., 2010) como el grado en que se dejan influenciar por los sesgos y tendencias del investigador que lo administran, califican e interpretan.

En la entrevista se preguntó: ¿sabes qué es un test vocacional?, ¿para qué te sirve?, ¿tu maestro de orientación educativa te ha mencionado qué son los test vocacionales?, ¿te gustó contestar el test?, ¿al realizar el test comprendiste todas las preguntas?, ¿qué tanto tiempo te tardaste contestando el test?, ¿los resultados que te dio el test son los que esperabas?

A partir de las respuestas dadas por los alumnos, se consideró que es prudente aplicar este test ya que es dinámico, no es muy extenso, fácil de realizar y el análisis que arroja al final de la aplicación es muy completo. El test brinda la información sobre qué interés tienen los alumnos, qué personalidad y en qué posibles carreras podrían incursionar.

A manera de cierre.

El presente avance de investigación, constituye la propuesta metodológica que se está haciendo dentro de una tesis para obtener el grado de Maestro en Educación.

Por el momento, se ha definido el marco teórico que da sustento a la investigación, y dentro del cual se ha considera que:

- ✓ Se puede definir que la vocación es el deseo de emprender una carrera, profesión o cualquier otra actividad, es un proyecto de vida que elabora cada ser humano sobre la base de sus múltiples experiencias y en la confrontación con un sistema de valores.
- ✓ La vocación surge como una necesidad de proporcionar a los alumnos la información necesaria para su adecuada inserción en el mundo del trabajo. Ya que se entiende como el proceso de ayuda continua que se les da a las personas en todos sus aspectos, con el objetivo de potenciar la prevención y el desarrollo individual y social del individuo a lo largo de la vida.

Además, se ha aplicado el instrumento para conocer el interés vocacional de los alumnos del CBTA #172, quedando pendiente el análisis descriptivo y correlacional que se ha propuesto, tanto en las preguntas, objetivos y tipo de estudio de la presente ponencia y de la tesis mencionada.

Referencias

Castellano O. M. (2007) Efectos de talleres de madurez vocacional para estudiantes del primer año del ciclo diversificado. Consultado en http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S1316-49102007000400014&script=sci_arttext

Bellido J. C. (2005). Motivar en el aula. El arte de hacer que hagan. Consultado en http://www.conductitlan.net/notas_boletin_investigacion/85_motivar_en_el_aula.pdf

Bisquerra (1990). Orientación vocacional. Consultado en <https://sites.google.com/site/inukshuking/orientacion-en-la-escuela/orientacion-vocacional>

Hernández et al (2003)El enfoque mixto de investigación en los estudios fiscales consultado en <http://www.eumed.net/rev/tlatemoani/13/estudios-fiscales.html>

Hernández S. R. (2010) Metodología de la Investigación. Consultado en http://competenciashg.files.wordpress.com/2012/10/sampieri-et-al-metodologia-de-la-investigacion-4ta-edicion-sampieri-2006_ocr.pdf

Jiménez (2000) Rendimiento académico: concepto, investigado y desarrollado. Consultado en <http://www.ice.deusto.es/RINACE/reice/vol1n2/Edel.htm>

Navarro R. E. (2014)El concepto de enseñanza aprendizaje. Consultado en <http://www.redcientifica.com/doc/doc200402170600.html>

Super (1957) Orientación vocacional. Consultado en <https://sites.google.com/site/inukshuking/orientacion-en-la-escuela/orientacion-vocacional>

<http://www.pedagogia.es/>

<http://www.definicion.de>

4

La tutoría: su definición y proceso desde los tutores

Elda Alicia Rivas Quiñones

Universidad Pedagógica de Durango

Ana María Acosta Pech

Universidad Pedagógica de Durango

Introducción

La universidad latinoamericana contemporánea se encuentra experimentando una etapa de grandes cambios, cambios a los que la ha llevado el nuevo orden internacional, el compromiso que como institución debe tener con la sociedad, y las condiciones sociales y económicas locales que reclaman de ella tanto participación como aportes efectivos en la búsqueda de solución a los grandes problemas que la aquejan. En este sentido, hay quienes aclaran que los modelos educativos aplicados tradicionalmente en educación superior han perdido significado frente a los retos que las instituciones afrontan (Ariza, 2004).

Una respuesta a la problemática anterior, que se intenta con mayor fuerza consolidar desde el 2000, es la de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior en México (ANUIES), para quien entre los problemas más complejos y frecuentes que enfrentan las Instituciones de Educación Superior (IES) del país, en el nivel licenciatura, se encuentran los fenómenos de la deserción, el rezago estudiantil y los bajos índices de eficiencia terminal. Como acción emergente, ante esta situación comienzan a perfilarse en diversas instituciones de educación superior, programas y proyectos vinculados estrechamente a la acción tutorial, bajo el modelo rector de la ANUIES.

Explorar cómo estas políticas se han concretado y se vivencian por sus actores, en un contexto específico, proveerá información relevante para su ajuste o mejora. Por otra parte, cualquier programa de tutorías debe tomar en cuenta a los principales agentes, es decir a aquellos

que implementan y hacen posible el logro de objetivos y metas; sus representaciones, en forma de saberes “son criterio de la acción y porque, la acción cotidiana responde del contenido, acertado del juicio en que se basa, aquel saber” (Heller, 1985, p. 73).

El presente trabajo presenta una propuesta de investigación que está estructurada a partir de una problematización del campo, objetivos y descripción de una metodología para dar respuesta a esos objetivos. El sentido que persigue ésta investigación más que efectuar grandes hallazgos, es contribuir a producción de conocimientos que ayuden a definir tanto teórica como operativamente la tutoría al interior de las instituciones de educación superior (IES), consideramos que en este proceso es necesario recuperar las voces de los académicos-tutores.

Situación problemática

Frente al problema del fracaso escolar se propone como principio de solución desarrollar una nueva institución dentro del sistema escolar, un agente encargado de atenuar su recurrencia, el profesor-tutor. Su objetivo según se propone, es lograr la disminución del fracaso y la deserción escolar: deberá entonces, tratar de recuperar a los que se alejaron, retener en el sistema a aquellos que podrían abandonarlo y ayudar a que, los que se queden, mejoren su rendimiento (Urresti, 1999).

Metas ambiciosas, más si consideramos que con respecto a la eficiencia terminal de las instituciones de educación superior en México, se tiene que de acuerdo al comportamiento de las cifras un estudio en 1997 de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), encontró que de los alumnos que ingresaron a primaria en 1976, 60% la terminaron, 40% concluyó la secundaria, 15% la educación media superior y 2.5% la licenciatura (Flores, 2006). Según estimación del mismo autor, en México la eficiencia terminal de la primaria es del 91.8% y de secundaria del 79%. Por su parte la ANUIES sostiene que el promedio nacional de eficiencia terminal de la educación superior, considerando titulación, es del 39%, pero según Díaz de Cossío sería del 12% (ambos citados en Martínez Rizo, 2001).

Se observa con preocupación cómo actualmente, los sistemas educativos a escala mundial enfrentan tareas complejas en el corto, mediano y largo plazos que se relacionan con dos retos

fundamentales que crean entre sí una tensión contradictoria: por una parte, la tendencia continua de crecimiento y de diversificación de los servicios educativos y, por la otra, la demanda por mejorar la calidad, la pertinencia y la equidad de los mismos (ANUIES, 2002).

Estos problemas institucionales, la incapacidad de retención y los fenómenos asociados con los bajos logros en materia de desempeño estudiantil, incumplen metas y cuestiona la capacidad de los sistemas escolares para poner a disposición de los individuos oportunidades formativas realistas. En los diversos niveles educativos es posible reconocer una pérdida y un rezago constantes de estudiantes antes de concluir los ciclos escolares y, en consecuencia, antes de obtener los grados correspondientes (ANUIES, 2002).

Considerando que las Instituciones de Educación Superior (IES) cuentan con un modelo educativo que determina la forma en que deberán desarrollar las funciones y prácticas académicas de quienes las integran. Desde esta perspectiva, se considera que para la implantación y funcionamiento óptimo del sistema tutorial, resulta fundamental que éstas cuenten con un modelo educativo centrado en los estudiantes, cuyo enfoque de formación integral y donde la actividad tutorial sea considerada como un recurso primordial para la trayectoria del estudiante.

Con estas premisas, a nivel nacional, la tutoría se afianza cada vez más como una estrategia para mejorar la calidad de la educación superior; ha ido en aumento el número de instituciones que la implementan y que encuentran en ella no sólo una nueva función para el docente, sino según se aclara; la oportunidad de mejorar los procesos educativos a partir del conocimiento de los estudiantes y el acompañamiento a su trayectoria (Badillo, 2007).

Igualmente desde los discursos teóricos, académicos y políticos, se aclara que el proceso educativo y sus elementos de apoyo como la tutoría, son factores determinantes en el desarrollo del ser humano, así, se presenta como uno de los propósitos de la tutoría es fomentar la capacidad crítica, creadora y el logro académico de los estudiantes, así como perfeccionar la evolución social y personal. Ante una sociedad globalizada, cuya dinámica se sustenta esencialmente en el conocimiento, la educación superior mexicana requiere transformar su forma de operación y de interacción con la sociedad (ANUIES, 2002). Por ello, ahora el docente universitario convencional, dedicado principalmente a la transmisión de un conocimiento, debe tender a convertirse en un tutor, acompañante en el proceso del aprender.

De esta manera, la tutoría cobra una especial importancia, como lo manifiestan Díaz y Pinzón de Santamaría (2002, citado por Santes, 2010, p. 3): “Definitivamente currículos universitarios flexibles, sin contar con el servicio de tutoría, son impensables. Se ponen en riesgo la calidad y los objetivos de enseñanza-aprendizaje”. Esto se afirma principalmente pensando en que un estudiante que inicia su educación universitaria en medio de las actuales características del proceso, podría ser un firme candidato a la deserción al no contar con el apoyo necesario en lo referente al manejo autónomo de su proceso educativo.

Por otro lado en el año 2002 la ANUIES enfatiza, que la tutoría debe ser entendida como el acompañamiento y apoyo docente de carácter individual y grupal, ofrecido a los estudiantes como una actividad más de su currículo formativo; lo que puede considerarse como elemento indispensable para una transformación cualitativa del proceso educativo en el nivel superior.

Todo lo anterior, a nivel teórico normativo, orienta en cierta medida, las visiones, expectativas y prácticas de los tutores, sin embargo, nos preguntamos acerca de los dilemas, tensiones y/o complementariedades que a nivel concreto, experimentan los profesores tutores, dado que se les sitúa desde la política nacional como los actores centrales y más determinantes en este programa-estrategia, situación compleja y problemática por las múltiples determinantes del trabajo académico a nivel universitario, y las diversas funciones (y expectativas) que tiene que cumplir un profesor universitario ante sus estudiantes, ante la institución y ante la sociedad en general.

De acuerdo con las definiciones anteriores nos preguntamos acerca de las acciones (y los significados atribuidos a estas) de tutoría por parte de los docentes de un contexto educativo concreto, en este caso la Facultad de Trabajo Social de la (UJED).

A continuación detallamos las preguntas de investigación de este estudio. No sin antes aclarar, que en esta ponencia sólo presentamos un recorte respecto a los hallazgos de la investigación, específicamente en este trabajo respondemos de manera sintética y parcial a dos preguntas de investigación (de cinco que contempla el estudio).

Preguntas de investigación

¿Qué significados atribuyen los docentes-tutores a los sujetos y a la actividad (procesos e interacciones) que realizan como actores principales del programa de tutorías? ¿Cuáles son los rasgos específicos que caracterizan su actividad tutorial?

Objetivo de la investigación

La presente investigación tiene como objetivo general: Explorar cómo operan los tutores de una Institución de educación superior el programa de Tutorías Académicas y desde sus discursos, analizar los sentidos atribuidos al sujeto de su intervención y a su actividad como tutores.

Más específicamente, en este estudio se pretendió explorar los significados que atribuyen los docentes-tutores al concepto de tutoría, así como a la actividad (procesos e interacciones) que realizan como actores principales del programa institucional de tutorías.

Aspectos metodológicos

En este apartado se indica brevemente y de manera general, cómo fue llevada la investigación a partir de sus aspectos metodológicos, ya que de acuerdo a las consideraciones de cómo se pretende lograr los objetivos, se deben elegir las herramientas teóricas, metodológicas y técnicas más adecuadas. Ello garantiza la construcción más acertada de las respuestas a las preguntas de investigación.

Se trata de un estudio exploratorio, descriptivo, pero además dado que la presente investigación tiene objetivos que pretenden comprender los significados percepciones e intenciones de un grupo de profesionales de la educación superior, en su rol de tutores académicos, se adhiere al *paradigma interpretativista de la realidad social*, es por ello que también hace uso de diversos paradigmas teóricos para la lectura de los datos emitidos por el entrevistado, entre ellos el constructivismo social y diversas teorías que estudian la cognición y los saberes situados, ya que consideramos que:

[...] ese “decir” del maestro está surcado por un indispensable “conocer” que hace posible que él despliegue una acción reconocida por la carga de significaciones individuales, institucionales, sociales, que le son conferidas. En este sentido, el “decir” del maestro más allá de que expresa representaciones, aspectos imaginarios, fragmentos ideológicos, utopías afirmativas o negativas, contiene tal conocer sobre su práctica y la realidad en la que se inserta que nos permite categorizarlo como un saber” (Achilli, 1996, p.2).

Acorde con la perspectiva teórica elegida, para llevar a cabo la investigación y orientados por las preguntas de investigación, se seleccionó el *método de investigación cualitativo*, ello, porque nos interesa recuperar y analizar la opinión-experiencia acerca de un fenómeno concreto, de un grupo de población reducido (Creswell, 2003, trad. por Guzmán, 2009). Aunado a esta razón, no se pretende generalizar y/o transferir los resultados a ningún otro grupo, en este caso de docentes tutores.

La entrevista semiestructurada fue la *técnica de obtención de información* empírica asociada directamente con este método, y el número de participantes suele ser limitado (Creswell, 2003, trad. Por Guzmán 2009). En este estudio y acorde a el método elegido (Taylor, y Bogdan, 1986), se ha optado como técnica de investigación, dado que se requiere captar con la mayoría de los detalles posibles la percepción de los tutores en cuanto a lo que hacen, lo que experimentan y lo que entienden por la acción-función tutorial en el marco de una política y un programa institucional determinado. Por ello, se requiere que el informante (tutor) pueda expresarse acerca del objeto de estudio citado.

Acorde con lo anterior, la guía de entrevista, y el diario de notas del investigador, fueron los instrumentos que más contribuirán en la etapa de recolección de la información. Así mismo para la organización y el análisis de datos fue empleado el software Atlas Ti.

Algunas delimitaciones del estudio: La investigación fue realizada en la Ciudad de Durango, en la Facultad de Trabajo Social de la Universidad Juárez del Estado de Durango. Se entrevistó a un grupo de doce docentes-tutores, un grupo heterogéneo en relación a su edad, antigüedad en la institución y asignatura que imparte. La realización de entrevistas se llevó a cabo en el periodo de marzo a junio de 2014

Discusión de resultados

Sobre la tutoría: concepciones y enclaves desde los tutores.

Consideramos importante reflexionar acerca de las diferentes conceptualizaciones que existen en la literatura acerca de la tutoría, ellas en general la consideran como un proceso de carácter formativo, orientador y general (Echeverría, 2004), aunque estas definiciones varían en cuanto a si estos procesos ayudan a desarrollar en el estudiante aprendizajes de carácter transversal, no relacionados con los contenidos específicos de las materias, o si en definitiva: esos procesos ayudan a desarrollar aprendizajes o actitudes en los estudiantes (tutorados) que llevan directamente a mejorar su conocimiento en relación a un contenido específico de una materia en particular.

El Programa Nacional de Tutoría por ejemplo, estipula que la acción tutorial, reconoce la importancia de la mediación por ello la figura más importante, después del estudiante es el profesor-tutor, quien tiene la acción de acompañarlo en su proceso formativo. El tutor gestiona, vincula, ayuda a crear relaciones significativas y ambientes de aprendizaje acordes al tipo de conocimiento que el alumno requiera ya sea conceptual, procedimental o actitudinal. Ayuda a los estudiantes a que descubran, procesen, asimilen y transfieran información que les sea útil para dar atención a su formación integral. (DGEST, 2006). Por otra parte, desde la ANUIES (2003), se aclara que la acción tutorial pretende orientar y dar seguimiento al desarrollo de los estudiantes, al mismo tiempo apoyarlos en los aspectos cognitivos y afectivos del aprendizaje, buscando fomentar su capacidad crítica y creadora y perfeccionar su evolución social y personal.

Como se observa, existe una gran variedad en cuanto a cómo desde los documentos teóricos y normativos conciben a la tutoría, esta variedad se expresa desde aquellas conceptualizaciones que como parte de la tutoría incluyen la asesoría académica, o incluso hacen énfasis en el apoyo para el desarrollo cognitivo y por lo tanto el aprendizaje de los estudiantes, hasta aquellos que hacen una distinción clara entre asesoría, docencia y tutoría (ver a Badillo Guzmán, 2007, por ejemplo), pero incluso, en estos textos resulta confusa su exposición. Lo interesante desde este estudio es, que esta variedad y en cierta medida; ambigüedad, se expresa también en los contenidos manifestados por los tutores entrevistados en este estudio, aunque en general como insistiremos a lo largo de este análisis, se detecta en las concepciones acerca de la

tutoría una tendencia a considerarla desde una posición más terapéutica y/o relacional, enfatizándose como una *estrategia-proceso* para brindar apoyo emocional y/o afectivo a los estudiantes, en términos de una tutora entrevistada, al cuestionarla acerca de cuál considera el objetivo de la tutoría: “yo creo que es el bienestar físico emocional del tutorado, del estudiante, y que éste lleve su proceso, pero que pueda también terminar su carrera, pero que la pueda terminar estable emocionalmente” (ET9).

Como investigadores en el tema, nos adherimos a el concepto de tutoría de Alcántara (1990) quien menciona que la tutoría se considera una forma de atención educativa donde el profesor brinda su apoyo al estudiante de manera sistemática, por medio de la estructuración de objetivos, programas organización por áreas, técnicas de enseñanza apropiadas conforme a ciertos criterios y mecanismos de monitoreo y control entre otros. Lo cual desde nuestro análisis, se sugiere mayor exploración para observar y determinar en cierta medida si estas características se cumplen como parte de la tutoría que en la facultad de Trabajo Social de la Universidad Juárez del estado de Durango se está desarrollando. Nuestra hipótesis es que aún a 12 años aproximadamente, de haberse institucionalizado todavía existen controles, mecanismos, criterios que resolver y/o implementar de manera sistemática en instituciones de educación superior como la citada.

La tutoría: Procesos y estrategias que se despliegan.

Entendemos por proceso tutorial aquella serie de estrategias o actividades que parecen realizarse de manera sistemática y ordenada entre tutor y tutorado, y que se despliegan en la interacción a lo largo del proceso educativo a propuesta del tutor, dichas acciones tienden a enriquecer en lo general la práctica educativa y sobre todo, estimular las potencialidades para el aprendizaje de los estudiantes y el desempeño profesional de los estudiantes, profesores y demás agentes institucionales (ANUIES, 2000). En suma dichas acciones deben contribuir fundamentalmente a que los estudiantes lleven a cabo un trayecto universitario mucho más productivo y satisfactorio.

Diferentes autores intentan precisar la conceptualización de la tutoría, y en su gran mayoría la definen como un proceso, un proceso de orientación del estudiante para insertarse y/o

adaptarse en el contexto escolar y social. Tal proceso incluye la planificación y puesta en marcha de diversas acciones o actividades. Veamos cómo lo conciben los tutores de este estudio.

El proceso de tutoría es un desarrollo que identifica muchas variantes en su forma de realizarla por opinión de los entrevistados: No es un proceso sistematizado y uniforme, aunque tampoco libre; algunos lo describieron como semi-sistematizado. Aunque hay actividades en que todos los entrevistados coincidieron: Primeramente es importante hacer la aclaración que la mayoría de los docentes-tutores reconoce dos modalidades de tutorías que se practican en la institución: la tutoría grupal y la personalizada, aunque se aclara que la grupal apenas inicia (Semestre Febrero-Julio 2014) aunque cabe mencionar que hay tutores que no la identifican, ni manifiestan haberla desarrollado como parte de su labor como tutor en la Facultad.

La práctica de la tutoría en la facultad comienza con la asignación por medio de la coordinación de tutorías de un tutor al estudiante: La coordinación asigna a un tutor por medio de un oficio, que obedece a tres situaciones: que la coordinadora asigne al tutor por sorteo, por petición de estudiante o por decisión de la coordinadora apoyada en ciertos datos.

Todos los entrevistados hacen “énfasis” en que en su institución: “se vislumbra la posibilidad de un cambio de tutor o la renuncia por parte del estudiante a la tutoría cuando no está de acuerdo en llevarla” o no hay empatía con el tutor que le fue asignado y desea realizar un cambio. Una vez que ya sucedió lo anterior, se notifica al docente que estudiantes debe atender, el tutor busca a los estudiantes y los cita en su cubículo, a excepción de dos entrevistados quienes no tienen cubículo y afirmaron que la tutoría la realizaban en un lugar de uso común: biblioteca, pasillos, cafetería, etc.

Todos los entrevistados coincidieron en un llenado de formatos para el inicio del proceso tutorial, la tutoría se lleva a cabo en primer lugar elaborando un diagnóstico: El estudiante futuro tutorado, llena unos formatos “para crear su expediente”, algunos tutores refieren que les leen “el reglamento”, y les “aplican un estudio socioeconómico” y mediante una entrevista con formato ya establecido, así mismo, algunos manifiestan que a los estudiantes en la primera sesión les solicitan el cardex de calificaciones para conocer y/o llevar un seguimiento del estudiante en el ámbito académico.

A partir de los primeros contactos entre tutor y tutorado se visualizan las situaciones “de riesgo” o carencias que se están presentando o que se pueden presentar en la vida del alumno (prevención), luego se agenda otra cita posteriormente y se van tratando las problemáticas. Llama la atención el hecho de que las tutorías tengan una frecuencia variable de tutor a tutor hay quienes mencionaron de mínimo 2 o 3 veces al semestre, hubo solo dos o 3 tutores que manifestaron que con ellos la tutoría es 1 vez al mes y otro de ellos que es cuando lo necesiten, también se plantea e incluso se identifica claramente un problema de incompatibilidad de horarios entre tutor y tutorados, y ésta afirmación es manifiesta por casi todos los entrevistados; se habla de una imposibilidad de atender a los estudiantes por que no coinciden las horas que el docente tiene disponibles con las del estudiante, entonces, eso causa frustración por no poder realizarla y también el tener que enfrentar el cubrir aspectos administrativos como es el llenado de informes, y el tutor tiene problemas porque no ha visto a sus tutorados.

Los tutores entrevistados se refieren a la tutoría como una serie de apoyos administrativos, personales (emocionales) y académicos, aunque es importante resaltar que todos los entrevistados manifestaron que ellos no consideran que en la institución existan problemas de reprobación, deserción o eficiencia terminal graves, más bien los problemas que se tienen son de riesgo de adicciones, de codependencia, problemas familiares, intentos de suicidio, embarazos, violencia familiar, de pareja; problemas de familias que no son tan funcionales, o nutritivas para los estudiantes, Consideran que atendiendo al estudiante en sus necesidades emocionales, económicas y administrativas lo demás, por consecuencia está atendido.

Lo que los datos refieren y que presentamos en el informe final en cuadro muy completo, es un modelo tutorial mucho más encaminado a favorecer en el proceso la realización del estudiante en lo individual y menos en lo social y aún menos en el aspecto profesional (lo laboral por ejemplo, no aparece cuando se habla de los contenidos, los propósitos y los procesos de tutoría), ello aparece muy claramente en los relatos que muestran los contenidos en los que se centran los procesos tutoriales. En congruencia, observamos una tendencia a centrarse en solucionar lo emocional que se presenta en el momento; intentando superar las limitaciones actuales de los estudiantes como personas, más que teniendo presente los proyectos o vida futura (profesional, por ejemplo) de los estudiantes, sólo un relato hace referencia aspiraciones o cuestiones concretas vinculadas con los valores del profesional, con la transformación de la

identidad como profesional o con los contextos con que ellos interactúan y sí insistimos, con transformaciones más de tipo personal, o en la solución de situaciones escolares del momento y en cierta medida urgentes.

Conclusiones

En cierta medida, las representaciones de estos docentes-tutores acerca de la tutoría y sus procesos, son expresiones de imaginarios o representaciones mayores, en este caso de aquellos inducidos por los discursos educativos (teóricos y políticos generales), así, llama la atención que según el documento que refiere la propuesta de la ANUIES (2002) acerca de la tutoría, de los diecisiete problemas identificados para la tutoría centrados en el individuo, se sugieran como estrategias tutoriales la canalización (para 14 de ellos) y el “escuchar y aconsejar” (para los tres restantes). Desde aquí se vislumbra el rol de mediador, de “derivador” que el docente-tutor se le sugiere desempeñar. Nos preguntamos si con estas propuestas la tutoría en educación superior tendrá el impacto esperado o al menos el imaginado cuando se creó tal estrategia.

Como ya expresamos de manera reiterativa, hemos observamos que en este modelo (en general el de tutorías que presenta la ANUIES), el estudiante es el necesitado de ayuda, el carenciado, el aquejado de dolencias, de ahí que se traslada el foco de la intervención al mismo, es decir al individuo y no a la institución, en la medida que se pretende “potenciar” al estudiante y no se ve como un asunto del centro educativo quien tendría la obligación como sugiere Gil Antón (2008), de tener un buen plan de estudios, una correcta planta académica (que brinda asesoría académica y se interesa por sus estudiantes como parte de su labor de profesor), un ejercicio de la autoridad adecuado, el estudio bien realizado por los estudiantes, una asesoría académica precisa, servicios estudiantiles profesionales (y no únicamente de enlace, o de mediador, que es lo que la mayoría de los académicos atina (y se les sugiere) hacer.

Referencias

- Achilli, E. (1986). La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro. Cuadernos de Formación Docente, Universidad Nacional de Rosario.
- Alcántara, A (1990). Consideraciones sobre la tutoría en la docencia universitaria, en Perfiles Educativos, (49-50), pp. 51-55. México, UNAM.
- Antón, M.G. (2008). Texto sobre las tutorías: padre o tutor. Recuperado el 19 de julio de 2014, de <http://manuelgilanton.wordpress.com/2008/09/>
- Ariza, G. (2004). El acompañamiento tutorial como estrategia de la formación personal y profesional: un estudio basado en la experiencia en una institución de educación superior. Recuperado el 20 de enero de 2013 de, http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1657-92672005000100005&script=sci_arttext
- Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior (2000). Programas institucionales de tutoría. Recuperado el 22 de diciembre de 2012, de <http://www.anuies.mx>
- Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior (2000). La educación superior en el siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo: una propuesta de la ANUIES. México. Recuperado el 12 de enero de 2013 de <http://cedoc.infed.edu.ar>.
- Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior (2002). Programas Institucionales de Tutoría. Una propuesta de la ANUIES para su organización y funcionamiento en las instituciones de educación superior. 2da. Edición. México.
- Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior (2002). Programa Institucional de Tutoría Académica. La tutoría académica y la calidad de la educación. Serie Investigaciones, 2a edición corregida. Universidad de Guadalajara (2004). Recuperado el 14 de enero de 2013, de <http://es.scrbd.com/doc/64133579>
- Badillo, J. (2007). La tutoría como estrategia viable de Mejoramiento de la calidad de la educación superior. Reflexiones en torno al curso. CPU-e, Revista de Investigación

Educativa, 5. Recuperado 22 de diciembre de 2012, de http://www.uv.mx/cpue/num5/practica/badillo_tutoria.htm.

Dirección General de Educación Tecnológica (DGEST) (2006). Programa Nacional de Tutoría. México: DGEST.

Drucker, R. (2010). Cifras sobre Educación Superior en México [Versión electrónica]. Revista Contenido, 19-21.

Echeverría, B. (2004), Caminar en relación: tutoría personalizada en la universidad en Letras de Deusto, v 34, (103), abril-junio.

Guzmán A., Alvarado J. (2009). Fases y Operaciones Metodológicas en la Investigación Educativa. Durango, Dgo: Editorial Entorno.

Heller, A. (1985). Historia y vida cotidiana. Aportación a la sociología socialista. México: Grijalbo.

López A., Rodríguez A. y Ramírez L. (2008). Eficiencia terminal en la educación superior, la necesidad de un nuevo paradigma. Revista de la educación superior, 37(146), 135-151. Recuperado en 28 de septiembre de 2013, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602008000200009&lng=es&tlng=es.

Martínez, R. (2001). Estudio de la eficiencia en cohortes aparentes. Deserción, rezago y eficiencia terminal de las IES. Propuesta metodológica para su estudio, Serie Investigación. México: ANUIES.

Santés, J. (2010). Las necesidades de la tutoría académica en la Facultad de Pedagogía de la Universidad Veracruzana, región Xalapa. Tesis de Maestría por la Universidad Veracruzana, Recuperada el 30 de mayo de 2013 de <http://www.uv.mx/gestion/files/2013/01/JUANA-SANTES-GOMEZ.pdf>

Taylor, S., Bogdan, R. (1986). Introducción a los métodos cualitativos. Buenos Aires: Paidós.

Urresti, M. (1999). Una escuela para los adolescentes. Materiales para el profesor-Tutor. Cambio de Escenarios Sociales. Recuperado el 11 de enero de 2013, de <http://unesdoc.unesco.org>.

5

Aproximación al perfil psicológico y sociocultural del estudiante desertor en el Centro Universitario de la Costa

Patricia Coral Jorda Félix

Centro Universitario de la Costa, coraljorda70@hotmail.com

Enrique Fernando Sinencio Herrera

Centro Universitario de la Costa, sinencio@hotmail.com

Emilia Jazmín Vázquez Alejandre

Centro Universitario de la Costa, evazquez@cuc.udg.mx

Introducción

Se entiende por deserción escolar el abandono definitivo de las aulas de clase por diferentes razones y la no continuidad en la formación académica, siendo una decisión personal que no obedece a una expulsión por asuntos disciplinares, por el bajo rendimiento académico o por la muerte del estudiante. Encontramos que en el Centro Universitario de la Costa de la Universidad de Guadalajara, desde la creación de la carrera de psicología en el año 1996, se han inscrito 2547 estudiantes, y al mes de septiembre del 2014 habían obtenido un diploma de titulación 658 estudiantes.

Nos preguntamos ¿de qué manera impacta en la región el importante número de estudiantes frustrados, que por razones económicas o de otra índole, no logran obtener la titulación como profesionistas de la salud mental? ¿Qué está haciendo la universidad para evitar la deserción universitaria? ¿De qué manera se vinculan los egresados de la carrera de Psicología a la economía regional? ¿Qué sucede con los estudiantes desertores en el plano individual, familiar y social? ¿Cuáles son los factores que participan en la deserción universitaria?

Para dar respuesta a estas interrogantes se elaboró el perfil del estudiante desertor de la carrera de psicología, con el cual, se están implementando acciones tendientes a prevenir la

deserción universitaria, a conocer la vinculación del estudiante de la carrera de psicología en el entorno laboral de la región y a detectar oportunamente a los candidatos a desertar, además de dar seguimiento longitudinal a los egresados. En el presente trabajo se exponen las vicisitudes de la experiencia y se comparten algunos de los resultados y propuestas.

Aproximación al perfil psicológico y sociocultural del estudiante desertor en el Centro Universitario de la Costa

Parafraseando a Freud, cuando afirma que “La Universidad es el lugar en el que se enseña la ciencia por encima de todas las diferencias religiosas y nacionales; donde se realizan investigaciones, donde se intenta mostrar a los hombres hasta qué límite comprenden al mundo que los rodea y hasta qué punto pueden someterlo a su acción”, nosotros podemos afirmar que la universidad está formada por hombres y mujeres con una vida propia que comparten anhelos, ilusiones, deseos, creencias y sentimientos lúdicos, éticos, y habilidades diversas además del entorno geográfico local que les tocó vivir. Es por eso que nos preocupa saber cómo se insertan en su medio los estudiantes que abandonan las aulas desertando de los estudios o cuando se gradúan, en el ámbito profesional y nos preocupa saber qué tipo de identidad profesional les estamos inculcando.

Los estudiantes interactúan con sus profesores, con sus pares, y con sus familiares comulgando con los conocimientos adquiridos por el sentido común; es decir, con las creencias y con las costumbres propias de la región. Estudiar Psicología en un medio donde lo subjetivo de la salud mental está estigmatizado y persisten las fantasías de rechazo y temor a la locura, resulta, para algunos toda una osadía. Si a esto añadimos las condiciones de carencias económicas, movilidad poblacional desinformación familiar y escasa oferta de trabajo para el egresado psicólogo, alcanza verdaderos niveles de proeza. No resulta fácil decidirse a estudiar psicología, y hay muchos factores en contra para su culminación. Sin embargo, encontramos un enorme porcentaje de graduados, lo cual nos estimula y nos incita a buscar las maneras de fortalecer a los tres actores: Estudiantes, profesores e institución para afrontar la complejidad del entorno y encontrar respuestas a las transformaciones que en él ocurren para lograr incluirnos en la

sociedad del conocimiento, tomando en cuenta lo global y lo local, además de respetar y de promover la diversidad.

Para esto, los profesores debemos ser muy autocríticos; debemos observar fríamente el resultado de nuestro trabajo y debemos ser capaces de aprender nuevos paradigmas y de desaprender antiguos saberes o conocimientos. De acuerdo con Téllez (2004) cuando afirma que en la nueva universidad está “la puesta en juego de un nuevo modo de pensar que permita comprender la unidad de lo humano en la diversidad; la unidad de la cultura en la singularidad de cada cultura, el carácter a la vez singular y múltiple de cada ser humano como ser complejo que no sólo vive de racionalidad y de técnica, que es al mismo tiempo racional y delirante, trabajador y lúdico, empírico e imaginador, económico y dilapidador, prosaico y poético.

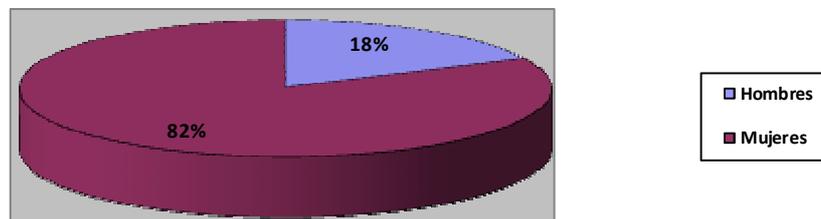
La universidad se transforma y se incorpora a la internacionalización, a un ritmo más rápido del que los profesores suponíamos, es por eso que tenemos que voltear la mirada hacia adentro de la institución y cuestionarnos a nosotros mismos, para poder cuestionar a la realidad social y sumarnos a la ola de cambios y retos sociales. De ahí que en el Centro Universitario de la Costa (CUC) de la Universidad de Guadalajara, particularmente en la carrera de Psicología, nos hayamos dado a la tarea de respondernos primero a la pregunta de, ¿Qué identidad profesional les estamos inculcando a los futuros psicólogos; segundo, ¿Qué les pasa a los estudiantes que abandonan la carrera de Psicología?, ¿Cómo se insertan a la vida productiva y laboral?, ¿Cómo les impacta en lo íntimo de su personalidad? ¿Cuáles son sus sentimientos para con la Universidad? Y en última instancia, como Freud dice: ¿Hasta qué límite comprenden el mundo que les rodea y hasta qué punto pueden someterlo a su acción?

La carrera de Psicología en el CUC se inicia en el año 1997 y hasta el año 2014 se han inscrito 2547 alumnos. Se han graduado 755 alumnos y 658 de ellos han obtenido su titulación.

La región Costa Norte del estado de Jalisco es una región con alta movilidad poblacional, particularmente el municipio de Puerto Vallarta, donde se encuentra físicamente ubicado el CUC. Recibe alumnos provenientes (casi) de toda la República mexicana, pero principalmente de la parte sur del estado de Nayarit y de la Región Sur de Jalisco.

En una investigación de mayor envergadura que estamos realizando, encontramos los mismos factores de deserción universitaria reportados en la extensa literatura al respecto y que tienen que ver con la necesidad de incorporarse al campo laboral, la movilidad poblacional, la desorientación vocacional, las creencias erróneas alrededor del campo profesional del Psicólogo y los aspectos sociales propios de la edad reproductiva de los adolescentes que se están convirtiendo en adultos, con una vida sexual activa. No cabe duda que el abandono es un fenómeno multifactorial, difícil de predecir, y que algunas de sus causas son propiciadas por situaciones de la propia institución; sin embargo, fue notorio identificar que los aspectos contingentes, de problemas y cambios que ocurren en la sociedad, afecta a la permanencia o al abandono de las aulas.

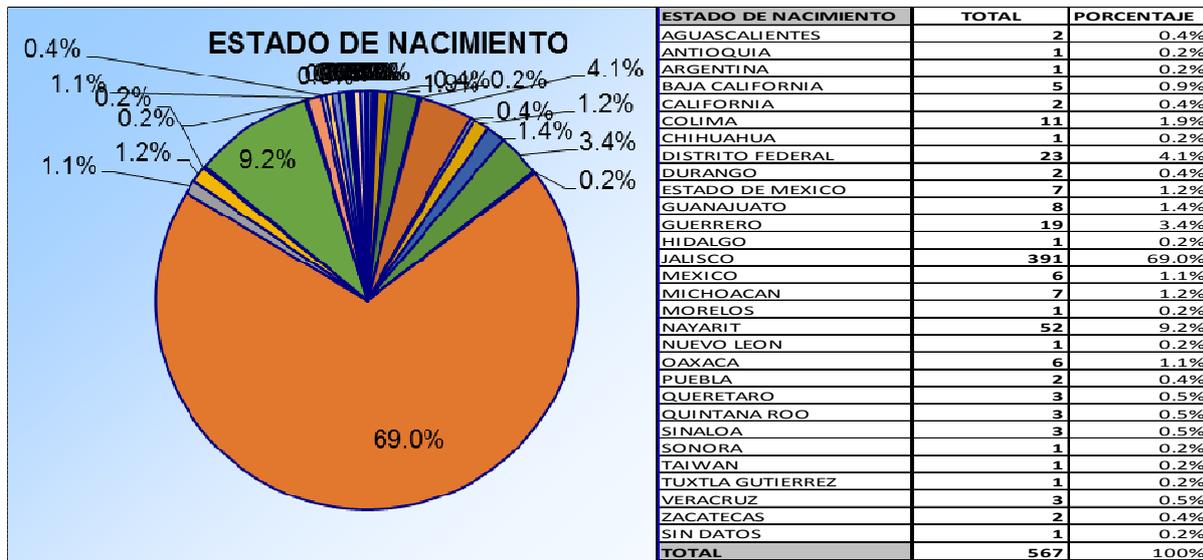
Como observamos en la gráfica 1. La carrera de psicología en el CUC está poblada preferentemente por mujeres, con un 82 % y los hombres constituyen sólo el 18 %.



Gráfica 1. Población estudiantil por sexo.

Es claro que ésta carrera se está feminizando, pero no sólo ésta carrera, somos testigos del empoderamiento de las universidades por parte de las mujeres, encontrándolas en carreras tradicionalmente consideradas para hombres, como las ingenierías; ahora son las mujeres las que hacen presencia. Se vive un clima de apertura y de equidad de género. Entre los alumnos y alumnas desertores que hemos logrado entrevistar, nos informan que la mujer psicóloga tiene mayor probabilidad de colocarse en empresas, instituciones educativas y gubernamentales.

La pirámide poblacional se ensancha prominentemente en el grupo de 23 a 25 años de edad, lo que hace una generación prácticamente uniforme, que comparte el mismo momento histórico y la misma actualización, siendo un grupo de pares que se pueden apoyar mutuamente, si la institución se los favorece. Todos y todas en edad reproductiva, por lo que un motivo real de deserción es la formación de familias secundaria y la movilidad hacia otros lugares o regiones donde uno de ellos logró colocarse en el ámbito laboral. El embarazo sigue siendo, como históricamente lo ha sido, una frecuente causa de abandono, licencias y deserción; ya que como es común, la mujer dedica su tiempo al cuidado del hijo. Entre la población estudiada encontramos que (al menos las entrevistadas) si cuentan con el apoyo del varón, observándose ya, en lo real el constructo de paternidad responsable.

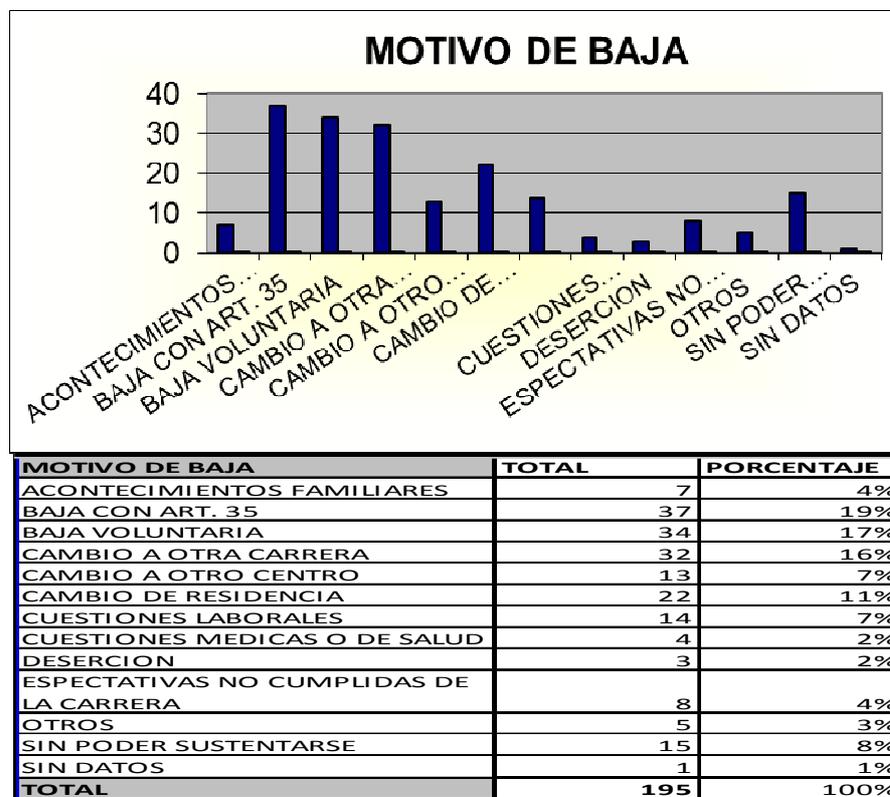


Gráfica 2. Estado de nacimiento

En la gráfica 2 que visualiza los porcentajes correspondientes al estado de la república donde nacieron los sujetos estudiados; llama la atención que la mayoría, el 69 % son nativos y radicantes del estado de Jalisco, México. Es decir; la idea de dividir a la Gran Universidad de Guadalajara en pequeños Centros Regionales ha sido un acierto, porque los estudiantes locales encuentran alternativas para formarse profesionalmente en su lugar de origen: el reto ahora es internacionalizarlos y formarlos para que compitan en el entorno mundial; es por eso que se hace

necesario promover la movilización estudiantil y el dominio de una segunda lengua como el inglés, dado que éste es el idioma mundialmente aceptado en el ámbito científico.

Un aspecto importante a mencionar en los avances de éste trabajo de investigación es mirar con atención las razones que conscientemente expresaron los alumnos abandonadores (preferimos llamarles abandonadores para quitarle la connotación militar y peyorativa al concepto desertor) para explicarnos los motivos de su renuncia. Si analizamos la siguiente gráfica encontramos las siguientes razones:



Gráfica 3. Motivo de baja

Un enorme número de estudiantes, simplemente ya no se presentan a las aulas por más de cuatro ciclos y no dan explicación alguna. Este es el verdadero motivo de la investigación y a la fecha no contamos con datos reales, porque nos ha sido casi imposible localizar a un número significativo de estudiantes abandonadores. En una próxima entrega esperamos tener más datos.

Entre los estudiantes que acudieron a la Coordinación de de Psicología para notificar su decisión, expresaron las siguientes razones:

En primer lugar, los encuestados abandonan los estudios por haber caído en artículo 35, y al acumular materias reprobadas.

En segundo lugar, está el cambio de residencia: La región experimenta una importante movilidad poblacional. Las familias tradicionales o se desintegran o se cambian de residencia por razones económicas al encontrar oportunidades en otros lugares y los estudiantes, que aun dependen económicamente de los padres, los siguen, prolongando la adolescencia. Por otro lado, la oferta de trabajo principal está ligada al turismo. La actividad comercial es la segunda fuente de empleo y las ciudades siguen siendo atractivas para las personas que han alcanzado estudios universitarios, aunque trancos, con la esperanza siempre de continuar su formación en el lugar al que se mueven. Dos o más alumnos nos expresaron que se movían por problemas relacionados con la delincuencia organizada o violencia y por amenazas de secuestro. Esta ola delictiva se deja entrever y se nota su impacto en los jóvenes universitarios, y debe ser motivo de otras investigaciones sociales que rebasa los alcances de éste trabajo inicial.

En tercer lugar, refieren cambio de carrera: Se evidencia que existe una carencia de información en niveles medios de educación acerca de qué es ser psicólogo y cuál es su campo de acción profesional en la vida práctica. Muchos se desilusionan cuando perciben que no van a aprender a resolver los problemas humanos mágicamente y muchos son influenciados por las creencias erróneas acerca de la psicología y el estigma ancestral de la locura, además del hecho real de que ejercer como psicólogo, no promete altos ingresos económicos, comparados con las especialidades médicas, las abogacías y las ingenierías. Otros tienen la creencia de que van a estudiar las áreas relacionadas con lo filosófico o con lo literario y no lo ligan con las ciencias sociales y de la salud, o por el contrario, su motivación principal es la medicina y como segunda opción aceptan psicología, que no coincide con sus expectativas de la carrera. En éste ámbito, se deben aplicar las propuestas de promoción veraz, difusión de planes de estudio e inserción del psicólogo en los campos concretos del ámbito laboral entre los estudiantes de preparatoria y propiciar una efectiva orientación vocacional.

En cuarto lugar, se destacan la incompatibilidad de los horarios de trabajo y los de la escuela. En una región que está migrando del campo a la ciudad, considerando Puerto Vallarta como la ciudad, es casi imprescindible estudiar y trabajar. La universidad no ofrece diversidad de horarios y el alumno tiene que tomar materias por la mañana y por la tarde, casi permaneciendo en las instalaciones durante todo el día, o lo que es más grave; decidirse entre estudiar de tiempo completo o trabajar. A éste punto se le debe poner especial atención, debido al alto porcentaje de estudiantes que lo refieren como principal motivo de abandono.

En quinto lugar está la inseguridad por la carrera. No los convence en los primeros dos ciclos y no comprenden los alcances de la profesión. En éste campo, el nuevo plan de estudios por competencias y créditos, que incluye más asesorías y mentorías, parece ser una buena alternativa, pero en nuestro centro, se está iniciando.

En sexto lugar tenemos los embarazos y el inicio temprano en el ejercicio de la sexualidad genital, con sus consecuencias y carencia, todavía de métodos anticonceptivos y embarazo en adolescentes preparatorianos que llegan a la universidad con hijos procreados previamente, con el consecuente poco tiempo para dedicarle al cuidado de los hijos. Parece ser que como profesores no nos interesamos en los aspectos de orden práctico y humanos, personales del alumno. Carecemos de un área dedicada a la orientación psicológica, a la promoción de la salud mental en la universidad, al autocuidado y a la detección oportuna de conflictos intrapsíquicos y socio ambientales que sufren los estudiantes, así como problemas médicos y de desnutrición, al menos de acceso a la alimentación barata y accesible en el propio centro universitario.

En séptimo lugar encontramos los problemas de salud, tanto física como mental como un frecuente motivo de abandono.

En octavo lugar los padres están en desacuerdo con la carrera.

De entre todas las razones que los alumnos expresan casi como justificantes para el abandono, subyace, dolorosamente, la imposibilidad económica para sustentar los gastos que representa el estudiar. Tenemos que aceptar y reconocer que los factores económicos están por encima de los otros.

Propuestas:

1. Crear un programa en la coordinación de psicología que dé seguimiento a los egresados de la carrera, para facilitarles el incorporarse rápidamente al ámbito laboral e incluir a los estudiantes de escasos recursos económicos dispuestos a estudiar y trabajar. A través de convenios interinstitucionales entre las empresas locales y el Centro Universitario de la Costa.
2. Elaborar el perfil del estudiante desertor para detectar oportunamente al estudiante candidato a desertar y apoyarle, en la medida de lo posible a resolver los problemas de orden práctico, tendiente a evitar el abandono.
3. Aplicar correctamente el programa de tutorías para evitar que los alumnos caigan en artículo 35 y aprueben las materias reprobadas sin detrimento de los estándares de calidad marcados institucionalmente.
4. Apoyar la iniciativa del alumnado en el sentido de implementar el proyecto Mentorías, que tiene como propósito que los alumnos de semestres avanzados apoyen a los de reciente ingreso a fin de que éstos conozcan el plan de estudios y resuelvan problemas de la vida práctica acercándose con los profesores y que la universidad los apoye, en la medida de lo posible, para disminuir el abandono.
5. Crear un centro de orientación y apoyo psicológico y médico al alumnado con problemas médicos, familiares, sociales y emocionales.
6. Diversificar la oferta de horarios institucionales a fin de que los estudiantes puedan coordinar sus tiempos y que les permita estudiar y trabajar.
7. Coordinarse con las preparatorias de la región a fin de divulgar el campo de acción del profesional de la psicología, evitando las creencias erróneas alrededor de la misma y crear expectativas realistas de la carrera.
8. Promover la identidad profesional del psicólogo y concientizar a la plantilla de profesores en la importancia de volverse un modelo a imitar, para que los alumnos se identifiquen con ellos y se facilite el proceso de identidad profesional.
9. Promover el cuidado de la salud, y particularmente el de la salud mental, no sólo entre los alumnos, sino en el profesorado también, en la carrera de psicología.
10. Realizar convenios de colaboración interinstitucional con empresas e instituciones locales para facilitar vinculación entre la formación académica y la laboral.

Referencias

- Freud, Sigmund. (1995-1925). Mensaje en la inauguración de la Universidad Hebrea. Tomo 3. Buenos Aires: Amorrortu
- Téllez, Magaldy y González, Humberto (2004) “Las políticas para la educación superior en Venezuela: un espacio de diálogo entre el Estado y las instituciones”, en: La Universidad se Reforma II. UCV; ORUS; UNESCO/IESALC; UPEL; MES. Caracas, pág. 155.
- Consejo Estatal de Población. (2011). Análisis socio demográfico, Región Costa Norte del estado de Jalisco. Recuperado de <http://coepo.jalisco.gob.mx>.
- Sistema Integral de Información y Administración Universitaria de la Universidad de Guadalajara. Reportes y Gráficas SGRACAD [en línea]. [Consulta: 18 de agosto de 2014]. Disponible en: <http://siiAEScolar.siiAU.udg.mx/wus/gupprincipal.salir>

6

Informe de estudio de egresados de la Licenciatura en Educación Primaria Plan 1997 de la Escuela Normal Rural J. Guadalupe Aguilera

Francisco Javier Reyes Solís

Rosa Yadira Saavedra Torres

Problema de estudio

La educación superior que se imparte en México tiene como compromiso fundamental el formar personas competitivas en este mundo globalizado; se ha caracterizado también por una creciente demanda en los servicios, la actualización de planes y programas de estudios y la puesta en marcha de políticas y programas institucionales que intentan responder a las necesidades de formación de los alumnos y lograr índices de aprovechamiento y eficiencia terminal satisfactorios que propicien la inserción de los egresados en el campo laboral y contribuir así al progreso del país.

Ante este hecho, el gobierno mexicano plasmó como objetivos en el Programa Nacional de Educación 2001-2006 (SEP, 2001) y en el Programa Sectorial de Educación (PSE) 2007-2012 (SEP, 2007) la generación de programas de seguimiento de egresados a fin de tener elementos relevantes para la toma de decisiones en la educación superior

Por otro lado, en el actual Programa Sectorial de Educación (PSE) 2013 – 2018 se propone la creación de un sistema de seguimiento de egresados que permita brindar información en ámbitos regionales y nacionales (SEP, 2013).

Con referencia a este tema, la Asociación de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) destaca que en las instituciones de educación superior (IES) se debe considerar la realización permanente de estudios sobre el seguimiento de sus egresados con propósitos de retroalimentación curricular y de evaluación institucional (ANUIES, 2000)

Adicionalmente, en las actuales reglas de operación del PROMIN (DOF, 2014), se hace patente la necesidad de consolidar los programas de seguimiento de egresados mediante una metodología apropiada, que propicien una mejor atención y seguimiento del alumnado por parte de las instituciones de educación superior.

Atendiendo a estas políticas nacionales, pueden encontrarse a nivel nacional algunos reportes de estudios de seguimiento de egresados elaborados por distintas instituciones incluyendo escuelas normales; Al respecto Rubio, Álvarez y Pérez (2012) señalan que el modelo de ANUIES fue utilizado por instituciones como la Universidad Autónoma de Querétaro, la Universidad de Guadalajara, la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, la Universidad Autónoma de Aguascalientes, la Universidad de Guanajuato, la UAM Azcapotzalco y finalmente, la Universidad Autónoma de Nuevo León.

Existen otras experiencias como la de la Universidad Veracruzana (Islas, 2010) que permitieron sistematizar y actualizar la información de forma regular y continua, en beneficio de actividades de planeación, investigación y vinculación entre otras; Por su parte la Universidad Autónoma Metropolitana desarrolló el sistema de información de estudiantes, egresados y empleadores con el propósito de recabar información para la toma de decisiones dentro de la institución (UAM, s/f), ambas instituciones retoman el esquema básico señalado por ANUIES para identificar y seleccionar las dimensiones y factores a seguir dentro de este tipo de estudios.

La UNAM es otra de las instituciones de educación superior que cuenta con estudios de egresados de posgrado (Martínez, Bernal, Hernández Gil y Martínez, 2005) donde se resalta la necesidad de realizar además, el seguimiento de egresados que reflejen el impacto en la sociedad de la formación de profesionales de más alto nivel académico.

Con respecto a las instituciones formadoras de docentes, la experiencia de la Universidad Pedagógica Nacional con respecto al estudio de egresados de la licenciatura en psicología educativa (Rubio, Álvarez y Pérez, 2012) ha permitido generar elementos para un posterior seguimiento y los resultados de dicho trabajo han contribuido a la evaluación curricular externa.

En el caso de las escuelas normales, existen reportes de estudio de egresados en los estados de Guanajuato, Estado de México, Coahuila y Sinaloa (Mendívil, Salazar y Murillo,

2011), todos referentes al conocimiento de los egresados de cada una de las instituciones, identificación de las características de la formación profesional recibida, conocimiento de los perfiles de ingreso y egreso y actualización de datos que forman parte del directorio de egresados.

De manera particular en la Escuela Normal J. Guadalupe Aguilera y de acuerdo a la información presentada en los ProFEN 2009-2010 y 2011-2012, se tiene el antecedente de la organización de dos estudios de egresados tanto de la licenciatura en educación primaria (acompañamiento etnográfico) como secundaria con especialidad en telesecundaria (estudio de egresados).

Con estos referentes, las preguntas que pretendieron responderse con este trabajo son ¿Cuáles son las características profesionales y laborales de los egresados de la licenciatura en educación primaria formados con el plan de estudios 1997? y ¿Cuál es el grado de satisfacción de los egresados de dicha licenciatura respecto a la formación recibida y los servicios brindados por parte de la escuela normal?

Propósitos del estudio

- ✓ Contar con información pertinente sobre el desempeño laboral y profesional de los egresados de la licenciatura en educación primaria plan 1997.
- ✓ Conocer el grado de satisfacción de los egresados respecto a la formación recibida y al servicio brindado por la institución.

Referentes teóricos

De acuerdo con Barrón, et. al. (2003), los estudios de seguimiento de egresados constituyen una de las estrategias de la evaluación curricular que permiten hacer una retroalimentación a los programas educativos e identificar necesidades sociales, formas de ejercicio profesional y mercados de trabajo. De la obtención de datos de los egresados, así como sus opiniones respecto al servicio educativo recibido en su momento, las instituciones cuentan con información que les permita revisar, comparar, mantener o modificar sus actividades y programas.

Se consideran estos estudios también como mecanismos de diagnóstico de la realidad, con la posibilidad de permitir a las instituciones llegar a la reflexión a fondo de sus fines y valores, permite el diseño de estrategias específicas para garantizar la mejora continua de los programas educativos y, vistos desde la relación curriculum-mercado de trabajo en el proceso formativo, los resultados aportan elementos para redefinir el proyecto de desarrollo de las instituciones de educación superior.

Un aspecto que resulta necesario destacar es la necesidad de distinguir entre los estudios de egresados y el seguimiento de los mismos; Según Valenti y Varela (señalados en Rubio et.al., 2012, pág. 2), los primeros consisten en la realización de investigaciones en momentos específicos y que no se repiten, o bien que pueden ser realizadas de forma esporádica (transversal); por su parte, los segundos son considerados estudios longitudinales en los que se tiene contacto con el egresado al menos dos momentos después de su egreso.

Al respecto de las teorías que sustentan trabajos de este tipo, autores como Navarro (2003), señalan que los estudios de egresados se inscriben en el mundo del trabajo y de la educación y cuya complejidad ha producido referentes teóricos que permiten fundamentar dichos estudios; se destaca la teoría del capital humano que sustenta que los fenómenos de ingreso y del desempleo eran resultado de las diferencias en los niveles educativos, mismos que dependían de la decisión del individuo para invertir o no en sí mismo; otras interpretaciones como las de la teoría de la fila, la de la devaluación de los certificados, la del bien posicional que ayudan a explicar la relación entre educación y empleo a partir de rasgos como clase, sexo y raza.

Otro aporte teórico es el de la segmentación, que se enfoca a las formas de organización del trabajo y a la naturaleza de los mercados laborales, más que a las características de los trabajadores. Finalmente y como menciona Fresán (2003), los resultados de los estudios de egresados son una herramienta importante para analizar los caminos que siguen los nuevos profesionales, su incorporación al sector productivo, los puestos que ostentan así como las habilidades y conocimientos que ponen en juego para desenvolverse profesionalmente. Todos estos elementos son fundamentales para la planeación académica de la educación superior.

Metodología de trabajo

Este estudio tiene un enfoque predominantemente cuantitativo con análisis cualitativo, de tipo descriptivo y transversal ya que, de acuerdo con Hernández Sampieri (2004), cumple con las siguientes características:

- ✓ Los estudios diseñados bajo el enfoque predominantemente cuantitativo con análisis cualitativo buscan comprender su fenómeno de estudio desde su ambiente usual; adicionalmente los estudios descriptivos buscan especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que se someta a análisis; además los diseños transversales recolectan datos en un solo momento, en un tiempo único y tienen como objetivo indagar la incidencia y los valores en que se manifiestan una o más variables o describir un fenómeno o una situación particular.

Se determinó que el número de participantes en este estudio fuera el 10% del total de la matrícula de egresados de la licenciatura en educación primaria en los ciclos 2007-2008, 2008-2009, 2009-2010, 2010-2011 y 2011-2012, independientemente del lugar de origen o de residencia actual, su situación de titulación o de desempeño profesional; la selección de los mismos se realizó a partir del directorio de alumnos del octavo semestre de cada ciclo escolar que se encuentra en la oficina de control escolar de la institución.

En algunos casos, los egresados seleccionados en la muestra no fueron localizados, por lo que se buscó en el directorio y de forma aleatoria se seleccionó a un siguiente exalumno; también se presentaron casos en los que no se obtuvo respuesta después de haber sido entregado el cuestionario para su llenado y devolución.

La distribución de la muestra, quedó conformada de la siguiente manera: egresados 356, muestra 38, participantes reales 35

Tomando como base el cuestionario tipo para estudio de egresados que propone ANUIES (Valenti y Varela, 2003), se reconstruyó un instrumento que contempla algunas de las secciones y variables sugeridas por la misma asociación, además se particularizaron otras que tienen que ver con las características propias que, por su calidad de internado, tiene la escuela normal.

El instrumento consta de cincuenta y un preguntas divididas en once secciones y que, para efectos estadísticos y presentación de resultados, se organizan en cuenta las siguientes dimensiones:

- ✓ Rasgos personales
- ✓ Origen socio-familiar
- ✓ Trayectoria educativa de los egresados
- ✓ Ubicación en el sector laboral
- ✓ Desempeño profesional
- ✓ Opinión sobre la formación recibida
- ✓ Opinión sobre la institución
- ✓ Nivel de satisfacción

Discusión de resultados

La información que se obtuvo de este estudio no es conclusiva, ya que los participantes constituyen únicamente el 10% de los egresados de la carrera y que no se contemplaron egresados del plan de estudios 1997 anteriores al ciclo escolar 2007-2008.

En general se percibe una alta valoración hacia la institución y el proceso formativo en el cual participaron los sujetos de esta muestra; la organización de la institución como internado y el sistema de becas que ofrece es uno de los aspectos mayormente señalado por los exalumnos en cuanto a su interés por ingresar a la carrera, aunque también se destacan aquéllos que decidieron estudiar como continuación de la tradición familiar y por la facilidad de ingresar al servicio; la vocación por la docencia fue otro de los rasgos señalados por los egresados aunque en menor cantidad; un dato que puede ser también determinante es la situación socio-familiar y económica de cada uno de los encuestados. Concretamente en lo que refiere a su formación en la institución, los encuestados tienen un alto nivel de autovaloración sobre su desempeño profesional, aunque reconocen la necesidad de seguir fortaleciendo los rasgos del perfil de egreso, concretamente el dominio de contenidos y las competencias didácticas; respecto a las sugerencias para fortalecer o implementar cursos en la escuela normal, se señalaron los de grupos multigrado, planeación, evaluación e inglés como principales.

La opinión que tienen hacia el desempeño de los docentes de la institución es positiva, pues de acuerdo a su percepción entre el 40% y 80% evidenciaron un trabajo aceptable; de la misma forma se reconoce de forma generalizada el trabajo de asesoría por parte de los docentes, tanto en la línea de acercamiento a la práctica, como en las asignaturas de apoyo y la elaboración del documento recepcional. Se evidencia también el interés de los egresados por la mantenerse actualizados y continuar su proceso formativo mediante cursos, diplomados o estudios de posgrado; el ingreso o permanencia en el programa de carrera magisterial puede ser el motivo de esto.

En general, los servicios que ofrece la institución como internado son bien valorados por los alumnos, se destacan las áreas de control escolar, la biblioteca y el comedor; por otro lado se señalan espacios como el área de cómputo y el servicio médico que no cubrieron en su totalidad las necesidades de los estudiantes. El nivel de efectividad de comunicación entre los actores de la escuela es percibido de diferente forma por los egresados aunque de manera general resulta efectivo entre directivo-docente, docente-alumno, personal de apoyo-alumno y docente-docente, no siendo así en la comunicación directivo-alumno y alumno –alumno.

Finalmente la mayoría de los exalumnos comentó no estar vinculado con la institución, siendo los menos los que han estado en contacto con la misma en actividades como aniversarios, celebración del día del egresado, cursos, fungir como tutores o incluso haber cursado sus estudios de posgrado en esta escuela.

A modo de conclusión y a partir de este estudio, se hacen las siguientes sugerencias:

- ✓ Mantener actualizado, en la medida de lo posible, el directorio de exalumnos, de tal forma que se cuente además de los datos de localización personales con algunos otros que sean permanentes y que hagan posible el contacto con cada uno de ellos.
- ✓ Desarrollar propiamente proyectos de seguimiento y acompañamiento de egresados por cohortes generacionales, que permita identificar de forma particular, fortalezas y debilidades en su formación.
- ✓ Buscar, mediante recursos de apoyo a las escuelas normales, el desarrollo de un sistema de gestión de información y seguimiento de egresados, que permita mediante el empleo de tecnologías de la información y la comunicación, estar en contacto permanente con los

sujetos de estudio a fin de contar con información actualizada y completa sobre su desempeño y crecimiento profesional y académico; de esa misma información pueden emanar otros proyectos que incidan en la mejora institucional.

- ✓ Ampliar la información analítica que proviene de los datos recabados usando variables como los resultados de los exámenes de admisión (EXANI), egreso (EGEL), de inserción al trabajo docente (EXAMEN DE OPOSICIÓN).
- ✓ Realizar, a través del área de investigación, docencia y cuerpos académicos, un estudio sobre el nivel de satisfacción de empleadores (directores, supervisores, jefes de sector, autoridades de las dependencias de educación correspondientes), que permita complementar la información de los estudios y/o seguimientos de egresados y que sirva para toma de decisiones a nivel institucional.
- ✓ Realizar reuniones con egresados mediante los grupos focales, que permitan ampliar la información de aquellos aspectos que en los instrumentos de investigación usados para los estudios o seguimientos no fuese posible.
- ✓ Finalmente, diseñar estrategias que permitan a los egresados estar en constante vínculo con la institución.

Referencias

ANUIES (2000). La educación superior en el siglo XXI líneas estratégicas de desarrollo una propuesta de la ANUIES. Recuperado de http://www.anuies.mx/servicios/d_estrategicos/documentos_estrategicos/21/index.html

Barrón Tirado, M.C. et. al. (2003). Los estudios de seguimiento de egresados en el periodo 1992 – 2002 en Reynaga Obregón S. (coord.) Colección: La investigación educativa en México 1992-2002 Volumen 6: Educación, Trabajo, Ciencia y Tecnología. COMIE A.C.

Diario Oficial de la Federación, 29 de diciembre de 2013. Acuerdo número 710 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa de Fortalecimiento de la Calidad en Instituciones Educativas. Recuperado de <http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/ddi/pefen/2014/reglasdeoperacion2014.pdf>

ENRJGA (2009) ProFEN 2009-2010. México: Autor.

ENRJGA (2011) ProFEN 2011-2012. México: Autor.

Fresán Orozco, M. (2003). Los estudios de egresados. Una estrategia para el autoconocimiento y la mejora de las instituciones de educación superior en ANUIES, Esquema Básico para estudios de egresados en educación superior. Propuesta. Colección biblioteca de la educación superior. Serie investigaciones.

Islas Ojeda, R.M. (2010). La implantación de un programa de seguimiento de egresados en la Universidad Veracruzana, experiencias y resultados de su instrumentación. En memoria del 10° Congreso Internacional Retos y Expectativas de la Universidad, Guadalajara, Jal., México. Disponible en http://www.congresoretosyexpectativas.udg.mx/Congreso%201/Mesa%20C/mesa-c_8.pdf

Hernández Sampieri, R. et.al. (2004). Metodología de la investigación. 3ª. Ed., México: Mc. Graw Hill.

Martínez González, A., Bernal Moreno, A., Hernández Cruz, B., Gil Miguel, A. & Martínez Franco, A. (2005). Los egresados del posgrado de la UNAM. Revista de la Educación Superior, XXXIV (1)(133) 23-32. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=60411915003>

Mendivil Zavala, G, Salazar Salomón, M. y G. Murillo Yáñez (2011). Resultados preliminares del seguimiento de egresados en la Escuela Normal de Sinaloa. En memoria electrónica del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa, México, D.F.

Navarro Leal, M. A. (2003). Consideraciones teóricas para el estudio de egresados en ANUIES, Esquema Básico para estudios de egresados en educación superior. Propuesta. Colección biblioteca de la educación superior. Serie investigaciones.

Rubio Pizarro, C., Álvarez Mejía A. y C. Pérez López. (2012). Estudio sobre egresados de la Licenciatura en Psicología Educativa en la UPN. Memoria del Congreso Internacional de Educación. Evaluación, Tlaxcala, Tlax., México.

- SEP (2001). Programa Nacional de Educación 2001-2006. Recuperado de http://www.oei.es/quipu/mexico/Plan_educ_2001_2006.pdf
- SEP (2007). Programa Sectorial de Educación 2007-2012. Recuperado de <http://basica.sep.gob.mx/reformaintegral/sitio/pdf/marco/PSE2007-2012.pdf>
- SEP (2013). Programa Sectorial de Educación 2013-2018. Recuperado de http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/4479/4/images/PROGRAMA_SECTORIAL_DE_EDUCACION_2013_2018_WEB.pdf
- UAM (S/F). Estudios de seguimiento de egresados generación 1998 y 2003. Recuperado de <http://egresados.uam.mx>
- Valenti, Nigrini, G y Varela, Petito, G. (2003). Construcción analítica del estudio de egresados en ANUIES, Esquema Básico para estudios de egresados en educación superior. Propuesta. Colección biblioteca de la educación superior. Serie investigaciones.
- Valenti, Nigrini, G y Varela, Petito, G. (2003). Cuestionario tipo para el estudio de egresados en ANUIES, Esquema Básico para estudios de egresados en educación superior. Propuesta. Colección biblioteca de la educación superior. Serie investigaciones.

7

Seguimiento a los egresados de las licenciaturas de la Universidad Juárez del Estado de Durango

Alicia López Betancourt

Sofía Irene Díaz Reyes

Magdalena Acosta Chávez

Problema de estudio

La globalización, las necesidades económicas, políticas y sociales han generado un enorme dinamismo que la Educación Superior debe enfrentar, y el sector productivo obliga a tener una adecuación permanente en los programas de estudio. Impulsando a la Universidad Juárez del Estado de Durango a realizar reformas educativas basadas en competencias profesionales, consciente de que las competencias permiten identificar, seleccionar, coordinar y movilizar un conjunto de saberes diversos en un contexto específico. En este contexto y con el fin de conocer la situación de los estudiantes universitarios que han transitado por las aulas y han egresado con los conocimientos, habilidades, actitudes, han realizado prácticas de servicio social, han realizado sus prácticas profesionales y se encuentran desarrollándose en el ámbito laboral es necesario hacer las preguntas de investigación para conocer de las implicaciones que su formación profesional han tenido en los estudiantes universitarios egresados:

- ✓ ¿Dónde se encuentran los egresados de las licenciaturas de la UJED?
- ✓ ¿Su formación profesional ha sido pertinente a las exigencias del campo de trabajo?
- ✓ ¿Están satisfechos los egresados con su formación profesional?

Objetivos

Objetivo General.

Contar con información confiable y pertinente sobre la ubicación y las actividades que desempeñan los egresados de la UJED en el mercado laboral.

Objetivos Particulares.

Incorporar los resultados de los estudios del Programa de Seguimiento de Egresados (PSE) en la toma de decisiones y en la planeación académica con una visión institucional, estatal, nacional e internacional.

Descripción de la metodología

Para la realización del estudio de egresados presentado en este trabajo, fue necesaria tanto la participación del personal que integra el departamento de estadística, como de los coordinadores asignados en cada UA, teniendo así un equipo logístico preparado para la solución de los problemas que se presentaron en el transcurso del proceso.

La experiencia que durante 10 años se ha tenido en este proceso, ha permitido integrar un equipo de encuestadores que se han capacitado y han logrado los mejores resultados hasta la fecha, muestran un grado de confiabilidad óptimo, quienes asumieron la responsabilidad de localizar a los egresados y lograr la respuesta a la encuesta de egresados.

Las herramientas tecnológicas con las que cuenta el departamento, fueron de (mucha utilidad, dado que simplifican la captura de la información mediante lectura electrónica, además de contar con equipo de cómputo actualizado y el software necesario para la validación, procesamiento y análisis de la información recabada (SPSS).

En la cuestión económica, en gran medida el estudio fue financiado por el PIFI 2010, el restante recurso, fue proporcionado por los recursos propios de la institución. Actualmente se

cuenta con un proceso sistematizado para la obtención de directorios, el cual fue diseñado y puesto en funcionamiento por el departamento de sistemas de la institución. Dicho sistema facilita la recolección de los directorios, que en estudios anteriores generaba un retraso en el proceso. Así mismo, se encuentra sistematizado el cálculo de la muestra necesaria, con lo que, el proceso se realiza de manera digital y no de manera manual, por lo que se reduce el margen de error humano.

Sujetos de Investigación.

La población tomada para el estudio fueron los egresados que terminaron su educación profesional completa en las escuelas y facultades de la UJED en el período comprendido del 1 de enero de 2007 al 31 de diciembre de 2008, contando con 1488 egresados encuestados

De acuerdo a la secuencia de la metodología los parámetros utilizados para el estudio son: $\beta = 0.03$ y $\alpha = 0.05$, lo cual nos proporciona un nivel de confianza del 95% de los resultados obtenidos en este estudio.

Aunado a ello, para la obtención de la muestra se tomó como variable de referencia el género de los egresados, fue provisto por el departamento de estadística.

Para el cálculo de la muestra institucional se realizó en un primer nivel, un cálculo de muestra por medio del muestreo por proporciones, en un segundo nivel, se utilizó el muestreo aleatorio estratificado, asignado a cada UA su respectivo número de muestra proporcional a la sub-población de egresados que ésta maneja.

La selección de los egresados a encuestar se realizó de manera aleatoria utilizando el programa *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), que cuenta con una herramienta para dicha selección.

Descripción del instrumento de Egresados de Licenciatura.

Se cuenta con un instrumento que se aplica a los egresados a dos años de haber concluido sus estudios, este es una encuesta integrada por nueve variables cada una de ellas mide diferentes dimensiones, mismas que se manejan en el software SPSS para su análisis correspondiente. Cabe destacar que el instrumento mencionado atiende a la medición de las dimensiones requeridas por el Programa Integral de Fortalecimiento Institucional, (PIFI).

Dimensión I. Datos generales (POA. Variables: género, edad, datos socioeconómicos, opinión personal sobre su formación profesional, (satisfacción de ingresos, formación continua, formación académica, asociaciones de egresados).

Dimensión II. Estudios de licenciatura. Variables: año de inicio y término de sus estudios, titulación.

Dimensión III. Continuación de la formación. Variables: razón por la cual no ha continuado con estudios de posgrado, otro tipo de estudios, institución, conclusión, duración, lugar de estudios

Dimensión IV. Trayectoria y ubicación en el mercado laboral. Variables: búsqueda de trabajo, (al concluir los estudios, tiempo que le llevó conseguir empleo, demora al buscar trabajo, razones por las cuales tuvo dificultad para conseguir trabajo, razones por las cuales no buscó empleo)

Dimensión V. Empleo actual. Variables: trabaja actualmente, puesto que ocupa, tamaño de la empresa o institución, tipo de contratación, régimen jurídico de la empresa, ingreso mensual, número de horas/semana que trabaja, duración en su trabajo actual, coincidencia con su formación profesional, (razones por las cuales no trabaja en actividades afines a su perfil profesional, sector económico de la empresa en que labora, principal actividad que desempeña, tiene otro empleo?, (cuánto le dedica), comparación con su empleo anterior al término de su formación profesional, comparación de ingresos.

Dimensión VI. Desempeño profesional (competencias). Variables: grado de satisfacción, (conocimientos, desempeño personal y profesional, manejo de personal, respuesta a problemas, aplicación de técnicas.

Dimensión VII. Exigencias del desempeño profesional cotidiano del trabajo actual (competencias). Variables: conocimientos generales de la disciplina, conocimientos específicos de la disciplina, técnicas enfocadas a la docencia, computacionales, razonamiento lógico y analítico, habilidades profesionales, creatividad, manejo de equipo.

Dimensión VIII. Recomendaciones para mejorar el perfil de la formación profesional. Variables: sugerencias para su modificación e incorporación de contenidos teóricos y metodológicos, prácticas profesionales, enseñanza de matemáticas y estadística aplicadas, métodos y técnicas de enseñanza y aprendizaje, conocimientos computacionales, técnica enfocadas a la docencia, comparación entre los conocimientos adquiridos en la universidad y los requeridos en su mercado laboral.

Dimensión IX. Satisfacción con la institución en que estudió la licenciatura y con carrera cursada. Variables: grado de satisfacción con la institución, grado de satisfacción con la carrera que eligió.

Discusión de Resultados

De acuerdo el número de dimensiones que se operacionalizaron para obtener las variables de estudio, se generaron una gran cantidad de datos de los que a continuación se presentan los más representativos para este espacio de análisis y discusión.

Los egresados de Licenciatura de la Universidad Juárez del Estado de Durango, que fueron encuestados para este estudio manifiestan que el 41.9% son hombres y el 58.1% mujeres, la edad promedio al egresar es de 24.5 años, alrededor del 50% de los egresados se desempeñan como empleados profesionales, solo el 2.3% ocupa un puesto directivo y el 2.8% son dueños o socios de una empresa y el 1.4 trabaja por cuenta propia. El 52% trabaja en empresas y

organismos públicos, solo el 40% laboran en empresas grandes, el 62.1% de ellos tienen asegurado su empleo por tiempo indefinido.

Aun cuando es bajo el índice de autoempleo, esta es una gran oportunidad de trabajo para los egresados universitarios, este resultado lleva a la reflexión de que se requiere fortalecer el área de emprendedurismo al interior de todas las unidades académicas y programas educativos, en este sentido, en la UJED se encuentra la Dirección de Vinculación y Desarrollo Empresarial, (VyDE), que cuenta con su propia incubadora de empresas, misma que se fortalecería con la gran oportunidad que los tres niveles de gobierno proporciona actualmente a esta actividad en el estado.

Destaca el que perciben un salario promedio de 6,766 pesos, que se encuentra por debajo de la media nacional que equivale a \$9,956 pesos, más del 50% de los egresados perciben un salario igual o menor a los 5,000.00. El 78% de los egresados cuentan con un trabajo que coincide con su formación profesional y el 22% no tiene coincidencia con su formación profesional, esta es una de las principales razones por las que se sienten satisfechos en el tipo de trabajo que en ese momento tenían.

Con respecto al grado de satisfacción que los egresados manifiestan acerca de su empleo actual, el 44.1% están satisfechos, el 24.8% de los egresados se sienten totalmente satisfechos en su trabajo, es decir el 68.9%, (44.1 + 24.8), de los egresados contestó satisfecho o totalmente satisfecho, lo que es un indicador claro de que los egresados se están desempeñando en un ambiente laboral agradable para ellos, este valor representa un buen índice de satisfacción, en el cual un factor importante como se mencionó anteriormente es la coincidencia de su trabajo con su perfil profesional, del total de egresados, el 21.2% se encuentran medianamente satisfechos y el 9.81% poco satisfechos, realmente el factor más importante en la opinión de los egresados se encuentra vinculada directamente con su salario. (POA)

Del total de egresados encuestados, el 27% se ubican en los servicios de salud, esto se debe a que en la oferta educativa que la institución ofrece, de manera particular, en la DES Ciencias de la Salud, se concentran 10 programas educativos en esta rama, de ahí el alto índice de egresados posicionados en el ámbito de la salud.

El 16.1% se encuentran laborando en el ámbito de la docencia, este es un indicador que valdrá la pena analizar como un campo de acción de los egresados universitarios de todas las carreras, sobre todo en los planes de estudio a través del fortalecimiento de competencias que les permitan desarrollarse también como docentes. El 23% de los encuestados cuentan con un empleo adicional, quienes se encuentran en esta situación, presentan una gran coincidencia con los que perciben menor salario, todo ello se entiende en la búsqueda de una mejor calidad de vida.

Analizando la dimensión a cerca de la puesta en práctica de los conocimientos adquiridos en la licenciatura, se observa claramente que el 71.5% de los egresados se están desempeñando en actividades propias de su profesión.

Para atender esta dimensión, se han generado 7 variables, en los resultados se puede percibir cuáles son las competencias en importancia que demanda el mercado laboral, dicho a través de los egresados, estas son en orden descendente: la habilidad para la aplicación del conocimiento 53.9%, la habilidad para decidir y encontrar soluciones 49.8%, la habilidad para trabajar o coordinar un equipo multidisciplinario tiene un valor del 46.6%, con respecto a la importancia que tiene la habilidad para las relaciones humanas tiene un valor de 42.1%, por último el razonamiento lógico y analítico con un 31.6%. Estos son indicadores valiosos que también se tendrán que analizar en la revisión de los planes de estudio con la finalidad de fortalecer las competencias que demandan los empleadores.

Parte de este fortalecimiento se refiere a la forma de aplicar los conocimientos que se van adquiriendo en sus estudios con la realidad, es decir atender problemas y situaciones reales para así vincular lo que aprenden con su mercado laboral.

Una de las fuentes más importantes para evaluar la pertinencia de los actuales planes de estudios, es mediante el análisis de las opiniones que tienen los egresados hacia ellos, desde su posicionamiento en su mercado laboral, en el instrumento aplicado se les cuestionó a los egresados acerca de cuáles serían las modificaciones que le harían, clasificados en cuatro rubros y los resultados se enfocan, 75.7 %, hacia la demanda de una mayor capacitación en el aspecto práctico de la profesión. En importancia le sigue con un 73.5% los contenidos metodológicos, los métodos y técnicas de enseñanza y aprendizaje, este rubro sugiere el uso adecuado de las

tecnologías en los procesos de enseñanza y aprendizaje; finalmente consideran la necesidad de ampliar los contenidos teóricos.

Perfil Basico 201C2.

Una de las fuentes más importantes mediante las cuales se puede evaluar la pertinencia) de los actuales planes de estudios, es mediante el análisis de las opiniones que tienen los egresados hacia ellos, desde su posicionamiento en su mercado laboral, en el instrumento aplicado se les cuestionó a los egresados sobre la calidad de las prácticas realizadas en unidad académica, a los que el 47.8% de los egresados considera que las prácticas son buenas, el 7.3% piensa que son excelentes y un 41.1% manifiestan que son regulares, lo que corrobora el indicador mencionado dando una recomendación de que las prácticas profesionales se amplíen.

Con respecto a la satisfacción con la institución, el 90% de los egresados opina que sí volvería a cursar sus estudios de licenciatura en la UJED. En relación a la carrera cursada, el 81.1% manifiesta que sí volvería a elegirla, por lo que el 18.9% de los egresados no se encuentran satisfechos con la carrera elegida.

Este estudio permitió hacer un cruce entre la situación económica de los egresados y el grado de satisfacción con la carrera que eligió, es así como se percibe que uno de los factores para que los egresados estén insatisfechos con su carrera son los problemas económicos que presentan por su bajo salario, existe una tendencia de los egresados que viven con problemas económicos a estar insatisfechos con la carrera, los egresados que no enfrentan problemas económicos presentan un índice menor de insatisfacción.

Con respecto a las exigencias de los empleadores, éstos Requieren en gran medida de los egresados de la UJED la habilidad para la aplicación del conocimiento 53.9% y la habilidad para decidir y encontrar soluciones 49.8%, se han generado 7 variables a través de las cuales se pueden percibir las competencias que demanda el mercado laboral, dicho a través de los egresados, (en orden descendente): la habilidad para la aplicación del conocimiento 53.9%, la habilidad para decidir y encontrar soluciones 49.8%, la habilidad para trabajar o coordinar un equipo multidisciplinario tiene un valor del 46.6%, con respecto a la importancia que tiene a

habilidad para las relaciones humanas tiene un valor de 42.1%, por último el razonamiento lógico y analítico con un 31.6%.

Como se puede observar, la información obtenida por esta vía es muy valiosa y su impacto será muy significativo al traducirlo en los diferentes planes de estudio con la finalidad de elevar la calidad educativa de la UJED, destaca sobremanera la atención que este análisis demanda en la formación de los estudiantes universitarios.

Vale la pena destacar que el modelo educativo de la UJED se aplica por primera vez en el 2007, por lo que las generaciones de egresados bajo el nuevo modelo aún no han sido encuestadas, es así como las aportaciones que ellos den a la institución son de gran valor dado que es un nuevo sistema basado en competencias y en teoría atienden recomendaciones planteadas en este estudio. (POA)

En la articulación del análisis de los resultados de este estudio con las teorías relacionadas, citadas por Navarro, (2000), se percibe que la formación de los estudiantes en la universidad no manifiesta un impacto considerable en la productividad de la empresa, se observa que el 15.12% de los egresados continúan preparándose para elevar su nivel académico y así aspirar a mejores puestos y consecuentemente a mejores salarios.

Seguramente otra razón ligada a la situación anterior tiene su explicación en la teoría de la educación como bien posicional de Muñoz Izquierdo, mencionada por Martínez, (2005).

Enfocada a las variaciones en la escolaridad, es decir a mayor preparación, mejor puesto y mejor salario.

Además, la gran competencia a que son sometidos los egresados en la búsqueda de un empleo confirma a su vez la teoría de la devaluación de los certificados, esto es, los empleadores prefieren contratar a profesionales con un menor grado académico y pagar un menor salario.

Será entonces de gran importancia fortalecer este tipo de estudios aunado a las encuestas para empleadores, de tal manera que aporte información que permita a los egresados universitarios contar con los conocimientos y competencias necesarias para desarrollarse profesionalmente en mejores condiciones, que les permita aspirar a un mejor puesto y mejores

salarios, al fortalecer con los resultados los programas educativos y generar así los nuevos programas que requiera el mercado laboral.

Referencias

- Díaz, Meza, Ochoa y Pérez.(2012). Lineamientos para el Programa Institucional de Seguimiento de Egresados, (PSE), de la Universidad Juárez del Estado de Durango.
- Martínez Torres Antonio. 2005. Generación 2000. Inserción Laboral. Primera Aproximación al Seguimiento de Egresados de la UAMCEH de la UAT. Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM, enero – junio, vol. XV, número 001.
- Navarro Leal M.A. (1998). Consideraciones Teóricas para el Estudio de Egresados. Esquema Básico para Estudios de Egresados. México ANUIES.
- Navarro Leal M.A. (2000). Posponer la Vida. Educación y Trabajo en Tamaulipas. México, Ed. Miguel Ángel Porrúa

Resiliencia y Autorregulación

8

La resiliencia como una cualidad del docente frente a grupo. Un estudio de caso

Elizabeth Márquez Contreras

Introducción

Todo ser humano desde su concepción tiene mecanismos de defensa, que son un proceso psicológico automático que nos protege de la ansiedad y de la conciencia de amenazas o peligros externos o internos (Freud, 1966), y estos mecanismos nos ayudan a hacer frente a las situaciones de riesgo, problemas graves o situaciones adversas; pero sólo algunas personas pueden ir más allá de esos mecanismos y afrontar las consecuencias de esa situación, sobreponiéndose ante ellas e incluso apoyándose en ellas para lograr el desarrollo de una mejor actitud.

Es asombroso ver en personas adultas e incluso niños¹ la capacidad que tienen o que han desarrollado para poder seguir adelante a pesar de situaciones adversas que las han afectado y de las que en muchas ocasiones, aún tienen secuelas.

Esa capacidad que tienen o desarrollan ciertas personas frente a situaciones adversas o traumáticas, es la resiliencia y es la que nos ayuda a enfrentar las adversidades y reponernos ante ellas e incluso aprovecharlas como factor de crecimiento personal.

Como el primer entorno en que se desenvuelve el niño, la familia, es una parte esencial para el desarrollo de la resiliencia, pero es en la escuela donde se genera un espacio propicio para lograrla, ya que en ésta el niño empieza a socializar y conocer su entorno por su cuenta.

La escuela es la institución en que el niño empieza a desenvolverse con sus pares e incluso con autoridades basando sus relaciones en normas de convivencia y límites claros y

¹ Milgran y Palti (1993) definen a los niños y niñas resilientes como aquellos y aquellas que se enfrentan bien a los estresores ambientales a los que se ven sometidos en los años formativos de su vida.

firmes en el aspecto tanto conductual como académico, mediante acuerdos en los que participa él mismo, así como todos los involucrados en la cuestión educativa, como docentes, personal de apoyo, hasta directivos de la institución. Por esto, debe ser tarea fundamental de la escuela enseñar habilidades para la vida, el trabajo, promover el autoconocimiento, la autoestima, la autoconfianza y la autonomía.

El concepto de resiliencia, se empleó inicialmente en la física para referirse a cierta capacidad de algunos materiales, como los elásticos, de regresar a su estado inicial y significa volver atrás o rebotar. Es hasta las últimas décadas del siglo XX que se reconoce en la literatura a la resiliencia en las ciencias sociales como personalidad resistente y el término fue adaptado a las ciencias sociales para caracterizar aquellas personas que, a pesar de nacer y vivir en situaciones de alto riesgo, se desarrollan psicológicamente sanos y exitosos (Rutter, 1993).

Por otra parte, la resiliencia ha sido estudiada en su mayoría desde el punto de vista sociológico y psicológico, dejando de lado la importantísima área de lo educativo, aun cuando este podría ser fundamental para lograr el desarrollo de esta personalidad en niños que a fin de cuentas son los adultos del futuro, es decir, son quienes a lo largo de su vida tendrán que hacer frente a situaciones diversas y solamente de ellos dependerá la forma en que les harán frente y el grado que éstas afectarán o marcarán su vida.

El concepto de resiliencia no es nuevo; sin embargo, existe poca investigación al respecto sobre todo en el ámbito educativo y esta es una evidencia de que las circunstancias de afrontamiento y resolución de conflictos no están recibiendo la atención que deberían tener, a nivel nacional. Las investigaciones analizadas como base de esta investigación, se realizan desde un enfoque cualitativo; la mayoría de ellas utilizan la etnografía como método y solo una de ellas el estudio de caso.

La presente investigación se lleva a cabo por la importancia que se le confiere al tema y con el objetivo principal de conocer los rasgos que subyacen a la personalidad de un docente resiliente.

Metodología

La presente investigación, se desarrolla a través del estudio de caso de un docente que a pesar de haber pasado por muchas situaciones difíciles en su infancia y adolescencia, es un docente frente a grupo, que día a día comparte con sus alumnos de primaria con esa empatía característica de las personas resilientes, compartiendo conocimientos y sobre todo, actitudes. Es precisamente gracias al estudio de caso, que es posible hacer un análisis completo de las situaciones de vida que se le han presentado y sobre todo cómo les ha hecho frente.

Con este estudio de caso, quiero resaltar las características de la personalidad resiliente del docente y cómo es que le sirvieron a lo largo de su vida para poder hacer frente a las situaciones adversas que se le presentaron tanto en lo personal y sobre todo en su práctica profesional, influenciando a su vez a cientos de niños que han pasado por su aula. No es un ejemplo de vida, pero sí es un estudio para considerar las características destacables e intentar fomentarlas, pues ante situaciones adversas, se requiere en ocasiones un soporte o guía y qué mejor que un docente resiliente.

La mayoría de los investigadores que usan el método de estudio de caso lo hacen bajo incertidumbre. Posiblemente, debido a la poca importancia que se le ha dado en algunos textos relacionados con el tema (Martínez, 2006). No obstante, el método de estudio de caso es una herramienta valiosa de investigación, y su mayor fortaleza radica en que a través del mismo se mide y registra la conducta de las personas involucradas en el fenómeno estudiado, mientras que los métodos cuantitativos sólo se centran en información verbal obtenida a través de encuestas por cuestionarios (Yin, 1989; citado en Martínez, 2006).

Para este estudio de caso, en particular, se emplea la entrevista en profundidad, que es una técnica de obtención de información oral, mediante una conversación profesional con una o varias personas para un estudio analítico de investigación o para contribuir en los diagnósticos o tratamientos sociales. La intencionalidad principal de este tipo de técnica, es adentrarse en la vida del otro, penetrar y detallar en lo trascendente, descifrar y comprender los gustos, los miedos, las satisfacciones, las angustias, zozobras y alegrías, significativas y relevantes del entrevistado; consiste en construir paso a paso y minuciosamente la experiencia del otro (Robles, 2011). Y esto

es básicamente lo que se busca en esta investigación, profundizar en los aspectos subyacentes a la personalidad resiliente.

Medición de la resiliencia.

Como afirma Ospina (2007), cuando en un fenómeno intervienen demasiados factores que sólo permiten una operacionalización parcial, la medición se hace difícil. A este problema se enfrentan quienes investigan sobre resiliencia. En parte, la dificultad radica en que la lista de factores que intervienen en la resiliencia es extensa y aún incompleta. Aún así, existen actualmente diversos instrumentos y técnicas que intentan medir la resiliencia y que Ospina (2007) los cataloga en tres grandes áreas:

Pruebas Proyectivas.

Son instrumentos de medición que combinan tanto aspectos objetivos, reconocidos conscientemente, como indirectos o proyectados, para una valoración más adecuada de los procesos de adaptación, pues ambos aspectos, como partes constitutivas de la personalidad, se expresan mediante distintos comportamientos a lo largo de la vida. Un ejemplo de estos instrumentos es el utilizado por Grotberg en el desarrollo del Proyecto Internacional de Resiliencia (1999).

Pruebas psicométricas.

Son, generalmente, cuestionarios de autorreporte tipo Likert, estandarizados mediante pruebas de análisis factorial que, de manera rápida y enmarcada en una teoría explicativa, ofrecen información sobre el fenómeno observado (Castell, 1989; citado en Ospina, 2007). Dentro de este tipo de instrumentos se encuentra La Escala de Resiliencia, elaborada por Wagnild y Young en 1993, que presenta una consistencia de 0.94 en el alpha de Cronbach para toda la escala.

Pruebas de imaginología.

Dentro de este grupo, se encuentran los instrumentos que consideran que la base biológica del carácter está determinada por los procesos fisiológicos y los factores genéticos que inciden en las manifestaciones conductuales. Pruebas de imaginología cerebral, mediciones de potenciales electroencefalográficos, pruebas neuroendocrinológicas y de sistema inmunitario, lo mismo que en exámenes genéticos derivados de los estudios sobre ADN y genoma humano.

Nos enfocaremos ahora específicamente al instrumento “Inventario de Resiliencia” (IRES), que se encuentra dentro del grupo de pruebas psicométricas y que fue desarrollado por Gaxiola Romero, Frías Armenta, Hurtado Abril, Salcido Noriega y Figueroa Franco (2009), quienes lo crearon con el objetivo de elaborar un instrumento que midiera las disposiciones resilientes, así como probar las propiedades psicométricas del mismo.

Para la medición de la capacidad resiliente, según Gaxiola Romero, Frías Armenta, Hurtado Abril, Salcido Noriega y Figueroa Franco (2009), se requiere la evaluación de tres aspectos importantes de la personalidad: la identificación de los riesgos a los que se encuentren sometidas las personas, la medición de sus características disposicionales individuales, y la evaluación de las competencias, entendidas como el alcance de logros o metas en tareas del desarrollo adecuadas a la edad, el sexo y la cultura de las personas.

El test IRES, mide el nivel de resiliencia con base en el supuesto de que existe un conjunto de atributos personales cuya combinación permite superar los efectos nocivos de las situaciones de riesgo y considera un conjunto de cualidades que pueden ser enmarcadas en diez dimensiones:

- ✓ **Afrontamiento.** Es la tendencia a enfrentar los problemas y la búsqueda de los apoyos necesarios en caso de requerirse.
- ✓ **Actitud positiva.** Es el enfoque positivo de la vida, la búsqueda de personas positivas, la disposición para el aprendizaje ante los problemas y el tratar de ser feliz a pesar de las contrariedades que se enfrentan cotidianamente.
- ✓ **Sentido del humor.** Es la disposición a sonreír incluso ante los problemas o situaciones difíciles.

- ✓ Empatía. Se define como el entender y compartir los estados emocionales o los contextos de las demás personas.
- ✓ Flexibilidad. Incluye la aceptación de los problemas como parte normal de la vida y la posibilidad de adaptarse a las pérdidas mediante el enfoque positivo hacia las cosas que permanecen después de las pérdidas.
- ✓ Perseverancia. Es la persistencia del esfuerzo para lograr metas a pesar de las dificultades y la habilidad para reajustarlas, aprender de las dificultades y reconocer el valor de la adversidad.
- ✓ Religiosidad. Es la tendencia a conceptualizar los problemas que se enfrentan de acuerdo a las creencias religiosas que se tengan.
- ✓ Autoeficacia. Es la tendencia de las personas a esperar resultados positivos y favorables en sus vidas, así como la expectativa generalizada de resultados positivos
- ✓ Orientación a la meta. Consiste en tener metas y aspiraciones en la vida y hacer lo necesario para lograrlas.

Este inventario de resiliencia consta de 24 ítems que oscilan desde 1=nada, a 5=totalmente. El puntaje total se obtiene por la suma de los puntajes de la escala y los valores teóricos van desde 24 a 120 puntos, en el que de 97 a 120 es un nivel alto de resiliencia, de 73 a 96 un nivel medio, de 49 a 72 un nivel bajo y de 24 a 48 puntos escasa resiliencia.

Ahora bien, por dimensiones, el test IRES indica los siguientes niveles:

Tabla 1.

Relación de ítems por dimensión

DIMENSIÓN	ÍTEMS
AFRONTAMIENTO	2. Busco el apoyo de otros cuando necesito de su ayuda. 7. Cuando hay problemas los enfrento inmediatamente. 15. Por más difíciles que sean las situaciones, soy capaz de enfrentarlas. 20. Para mí, los problemas son un reto a superar.
ACTITUD POSITIVA	1. Veo lo positivo de la vida y de las cosas que me pasan. 8. Busco estar con las personas de las que puedo aprender cosas positivas. 10. Intento aprender algo positivo incluso de los problemas que enfrento. 12. A pesar de mis problemas, procuro ser feliz.
SENTIDO DEL HUMOR	3. Mantengo el sentido del humor aun en las situaciones más difíciles. 14. Soy capaz de sonreír a pesar de los problemas que tengo.
EMPATÍA	4. Trato de comprender por qué algunas personas me han hecho daño. 9. Intento perdonar a las personas que me han hecho daño.
FLEXIBILIDAD	5. Acepto que los problemas son parte de la vida. 11. Si pierdo algo o a alguien, trato de enfocarme en lo que aún me queda.
PERSEVERANCIA	6. Trato constantemente de mejorar mi vida. 22. Lucho hasta conseguir lo que quiero.
RELIGIOSIDAD	13. Mis creencias religiosas le dan sentido a mi vida. 21. Mi fe religiosa me ayuda a superar mis problemas.
AUTO-EFICACIA	18. Me considero capaz de resolver o superar los problemas de mi vida. 19. Soy seguro(a) de mí mismo(a) en lo que hago.
OPTIMISMO	17. Pienso que el futuro será mejor que el presente. 24. Creo que regularmente tendré éxito en lo que hago.
ORIENTACIÓN A LA META	16. Tengo metas y aspiraciones en la vida. 23. Hago lo posible por cumplir las metas y aspiraciones de mi vida.

Resultados parciales

El sujeto analizado en este estudio de caso, es un docente de primaria que ha pasado por dificultades y adversidades a lo largo de su vida, siendo las más fuertes durante su niñez y adolescencia. Huérfano de madre desde el año de edad y posteriormente con una madrastra indiferente, él tuvo que aprender a cuidarse solo y salir adelante afrontando sus retos como se iban presentando debido además, a la ausencia física y moral de su padre, pues aun cuando estaba presente lo ignoraba por su “nueva” familia. Siempre sediento de conocimiento, buscaba la forma de aprender cada vez más y enfrentaba lo que fuera por ir a la escuela. Adulto ahora, es una persona que no guarda rencor a nadie, que justifica las acciones de los que pudieron hacerle daño con algún motivo o razón que él mismo crea para estar bien con ellos y consigo mismo. Es un padre de familia responsable y un profesionalista destacable.

En cuanto al inventario de resiliencia (IRES), el sujeto obtuvo una puntuación de 118, lo que lo sitúa en un nivel alto de resiliencia. Su única puntuación baja fue en la dimensión de empatía, específicamente en el ítem 4 (Trato de comprender por qué algunas personas me han hecho daño), al que le dio una puntuación de 3.

Durante la elaboración del test el sujeto se mostró con gran disposición y explicando o argumentando cada respuesta que daba y resulta interesante la forma en que él ve las cosas, que a pesar de haber pasado por situaciones adversas él sigue afirmando que nunca ha enfrentado algo tan grave que no tenga solución. Que nunca nadie le ha provocado ni le ha querido provocar algún daño y sobre todo, es sobresaliente cómo se expresa de su vida, como algo feliz, con gracia platica anécdotas, recuerdo vivencias y por muy duros que fueran los platica con una sonrisa, buscando siempre ver lo positivo de cada momento y rescatando además aprendizajes.

Son precisamente esos aprendizajes y aspectos positivos, los que considero que necesita un docente para hacer frente a los retos de cada día y sobre todo en su área en que su materia de trabajo son niños, adolescentes o personas con un futuro que puede o no ser marcado por las dificultades. Para evitar eso, una personalidad resiliente en el docente, es lo ideal, porque el docente no sólo es aprendizaje en el aula, sino maestro de actitudes también.

Referencias

- Amezcu, M. y A. Gálvez Toro. (2002). “Los modos de análisis en investigación cualitativa en salud: perspectivacrítica y reflexiones en voz alta” en RevEsp Salud Pública. vol. 5, núm, 76.
- Cyrułnik, Boris(2001). La maravilla del dolor. El sentido de la resiliencia, Granica, España.
- Cyrułnik, Boris (2002), Los patitos feos. La resiliencia: una infancia feliz no determina la vida. España.
- Díaz De Salas Sergio Alfaro, Mendoza Martínez Víctor Manuel, Porras Morales Cecilia Margarita. (2011). Una guía para la elaboración de estudios de caso en Libros básicos en la Historia del Campo Iberoamericano de Estudios en Comunicación. Abril. Disponible en:
 <http://www.razonypalabra.org.mx/N/N75/varia_75/01_Diaz_V75.pdf>.
- Espinoza Balcázar, Tania Beatriz. (2011). El duelo... un viaje. Asociación Mexicana de Tanatología A.C. México.
- Freud, Anna (1966). El ego y los mecanismos de defensa. Estados Unidos.
- García Velarde, Alfredo. (2005). Un estudio de caso: Paloma, hacia la Integración Educativa. Universidad Pedagógica Nacional Unidad 03 A. México.
- Martínez Carazo, Piedad Cristina. (2011). El método de estudio de caso: estrategia metodológica de la investigación científica. Pensamiento & Gestión [en línea] (julio): [Fecha de consulta: 17 de marzo de 2014] Disponible en:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=64602005>>ISSN 1657-6276.
- Marujo, H. A.; Neto, L. M. y Perlorio, M.F. (2003). Pedagogía del optimismo. Guía para lograr ambientes positivos y estimulantes. Madrid, España.
- Milgram, N. A. & Palti, G. (1993). Características psicológicas del niño resiliente. Journal of Research in Personality, n. 27, pp- 207-221.

- Montero, Ignacio, León, Orfelio G. (2002). Clasificación y descripción de las metodologías de investigación en Psicología *International Journal of Clinical and Health Psychology* [en línea], 2 (febrero-marzo) : [Fecha de consulta: 17 de marzo de 2014] Disponible en: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=33720308>>ISSN 1697-2600.
- Ospina Muñoz, Doris E. (2007). La medición de la resiliencia. *Investigación y educación en Enfermería*. 25 (1). Colombia
- Richardson, W. (2002). *British Journal of Educational Studies*. Inglaterra.
- Robles, Bernardo. (2011). La entrevista en profundidad: una técnica útil dentro del campo antropológico. *Cuicuilco*, vol. 18, núm. 52.
- Ruiz Olabuénaga J.I. (1996). *Metodología de investigación cualitativa*. Bilbao Deusto.
- Rutter, M (1993). Resiliencia: consideraciones conceptuales. En *Journal of Adolescent Health*, 14, (8).
- Salgado Lévano, Ana Cecilia. (2005). Métodos e instrumentos para medir la resiliencia: una alternativa peruana. *Liberabit. Revista de Psicología*, 11. Universidad de San Martín de Porres. Perú.
- Stake, R. E. 1995. *Investigación con estudio de casos*. Ediciones Morata.
- Vanistendael, Stefan (1995). *Cómo crecer superando los percances: Resiliencia, capitalizar las fuerzas del individuo*, International Catholic Child Bureau. Ginebra, Suiza.
- Yin, R. K. (1994). *Case Study Research: Design and Methods*. Sage Publications, Thousand Oaks, CA.

9

La resiliencia como característica de la personalidad. Un estudio de caso.

Luis Fernando Salazar Ávila

Universidad Pedagógica de Durango, ingfersa@gmail.com

Introducción

El término de resiliencia, es un tópico que ha tomado fuerza en los últimos años en el ámbito educativo por las implicaciones que tiene hacia todos los aspectos de la vida de una persona, el ser o no una persona resiliente.

El significado de la palabra resiliencia, tiene su raíz etimológica en: el prefijo latino *re*, que indica intensidad o reiteración; el verbo “*salire*”, que indica brincar, saltar y el sufijo *ia*, que indica cualidad; aludiendo con ello a la flexibilidad de los objetos (Harper, 2008).

De acuerdo al significado en su conjunto, se ha usado este término en diferentes ramas del saber, tal es el caso de la ingeniería (mecánica), en ecología, en psicología; coincidiendo en que la resiliencia es una característica que permite salir adelante de situaciones adversas.

Edith Grotberg (1996, 48) en tanto, describe la resiliencia como “la capacidad humana de hacer frente a las adversidades de la vida, superarlas o incluso salir transformado”. Desde esta perspectiva, puede ser vista como un mensaje dirigido a quienes constantemente se ven enfrentados a situaciones de precariedad y desamparo social.

Puesto que todos los individuos tienen una historia de vida determinada por acontecimientos y situaciones que se experimentan durante cada una de las etapas de sus vidas siendo mayormente significativas las circunstancias adversas que puedan generar en el individuo algún tipo de trastorno psicológico emocional, particularmente durante la infancia.

A partir de estas vivencias y de manera conjunta con la parte hereditaria y particular de cada ser humano, aunadas a la forma de ser educados, las personas adquieren ciertos rasgos y características que van forjando su personalidad que finalmente influyen en la forma de conducirse a lo largo de sus vidas.

Desde un periodo de gestación o nacimiento bajo condiciones inadecuadas que generen alguna malformación, una infancia marcada por carencias emocionales y/o materiales, maltrato físico y/o psicológico, orfandad, hasta abuso sexual o pasar por problemas con adicciones; son situaciones que marcan el rumbo de vida de una persona y desafortunadamente no en todos los casos de una manera adecuada o exitosa. De aquí la importancia del estudio de la resiliencia, entendiéndose como: “la capacidad del ser humano de sobreponerse a las adversidades”², siendo esta la manera en que un individuo es capaz de afrontar la vida con aplomo y asertividad a pesar de haber vivido bajo alguna de las condiciones antes mencionadas.

Dada la complejidad del ser humano, resulta interesante estudiar la resiliencia como una característica de la personalidad y cómo es que algunos individuos actúan de diferente manera y obtienen resultados distintos pese a haber vivido bajo las mismas circunstancias que otros.

Los docentes como sujetos sociales tienen su propia historia de vida, misma que los hace adoptar un rol distinto dentro de los diferentes contextos en donde se desenvuelve: entorno social, familiar y laboral.

Por la propia naturaleza del trabajo docente, las relaciones interpersonales que se generan con alumnos, padres de familia y compañeros son parte de la labor diaria, así como la toma de decisiones y solución de problemas concernientes a su espacio de trabajo y la forma en cómo se lleven a cabo, dependerán de su personalidad. En este sentido, el éxito o el fracaso de un docente, dependerán en gran medida de cómo logre afrontar las desavenencias que se presenten a lo largo de su carrera.

Un docente con características no resilientes puede presentar “estrés laboral”, ya que esta profesión está profundamente afectada por los cambios científico-tecnológicos, económicos,

² Constructo personal, el cual será tomado como la definición en sentido amplio, de la resiliencia, para efectos de la presente investigación.

sociales y culturales que se dan en la sociedad actual (García, 1996) al no saber adaptarse a los cambios y exigencias que se generan en el sistema educativo y en todos sus actores, lo que genera que el profesorado se encuentre, cada vez más, en situaciones conflictivas y esto pueda ser un detonante para contraer el síndrome de “Burnout”³, también conocido como síndrome de desgaste ocupacional o profesional.

En contraparte, el docente que presenta rasgos de personalidad positivas tales como autoestima, empatía, autoconocimiento, motivación, liderazgo, puede estar relacionado con el llamado “bienestar docente”. Hernández (2013), define el Bienestar Individual Subjetivo: “una evaluación global, hecha por uno mismo y sobre uno mismo, dentro de un periodo amplio de tiempo, acerca de la satisfacción con la vida”. Por tanto, el bienestar docente tiene que ver con una introspección hecha por el propio individuo sobre lo que le acontece en su vida y la forma de afrontarla de la mejor manera, es decir, depende de los condicionantes internos o subjetivos, lo que puede considerarse como una persona resiliente.

En las dos últimas décadas numerosos estudios se han gestado en Europa y Estados Unidos, a partir de la discusión del tema de la resiliencia. En Hispanoamérica no es sino hasta la década del noventa cuando surgen las primeras publicaciones en español. Dichas investigaciones incluyen en sus definiciones la conjugación de factores personales y ambientales que han sido observados de acuerdo con el objeto del estudio (Badilla, 1997).

El estudio de la resiliencia desde el punto de vista de la educación es un tema relativamente joven. En México, las primeras investigaciones en el ámbito educativo que se hicieron al respecto, surgieron a partir del 2009 según los documentos y artículos encontrados en el Consejo Mexicano de Investigación Educativa A.C. (COMIE). Dichas investigaciones se centran en los alumnos como sujetos de investigación y nunca en el docente, lo que hace suponer un campo de investigación por explotar en México.

Tal es el caso de la investigación realizada por López, Aranda (2011), en donde los resultados de su investigación dejan ver que los niños de entre 3.8 y 5 años de edad de preescolar, hacen frente a condiciones adversas mediante la socialización, amistad y el uso de la imaginación

³ Es una enfermedad descrita en el índice internacional de la Organización Mundial para la Salud ICD-10, como “Z73.0 Problemas relacionados con el desgaste profesional (sensación de agotamiento vital)”, dentro de la categoría más amplia Z73 de “problemas relacionados con dificultades para afrontar la vida”.

como recurso y expresión creativa como valor intrínseco del ser humano; la investigación realizada por Martínez y Canales (2009) a jóvenes de tercer grado de nivel de secundaria, hace referencia a los factores de riesgo y factores de protección que presentan los alumnos durante su último año de estudio; por su parte Martínez (2011) presenta como hallazgo los siguientes cuestionamientos: ¿Como adultos, cómo reaccionamos con estudiantes de secundaria que viven situaciones adversas?, ¿descalificamos a jóvenes que se encuentran en tales circunstancias?, ¿es posible ver el lado positivo de los jóvenes?, ante el objetivo de su investigación que fue investigar los factores resilientes que promueven funcionalidad en estudiantes de secundaria.

Finalmente se tienen investigaciones acerca de estudiantes de nivel superior de Ingeniería Mecatrónica de Benítez (2011) y de la Facultad de Ciencias de la Educación de Velázquez y Aguayo (2011), en donde se analizan las características que identifican rasgos resilientes y los factores protectores que han desarrollado los estudiantes que les han permitido salir adelante en su proceso formativo, respectivamente, cuyos resultados más importantes son la presencia del “yo soy” (fortaleza interior), el “yo estoy” (se responsabilizan de sus actos), el “yo puedo” (capacidades interpersonales), y el “yo tengo” (factores afectivos y apoyos externos).

Ante la problemática descrita y la importancia social que implica el estudio de este tema, se planteó la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuáles son las circunstancias de vida y los rasgos que definen la personalidad de un docente resiliente?

De la anterior, se desprenden otras preguntas que nos permitirán rastrear a un nivel más profundo la intención de esta investigación, tales como: ¿puede cualquier docente, visto como sujeto social, ser una persona resiliente?, ¿qué implicaciones sobre la personalidad, tiene la historia de vida del docente sujeto de estudio?, ¿cuáles son las situaciones específicas que le propicien a una persona el ser resiliente?, ¿qué factores intervienen para que el docente desarrolle características resilientes? y finalmente ¿por qué se le considera resiliente?. Dichas preguntas marcarán la pauta sobre el desarrollo de esta investigación en cuanto a tiempos y alcances de la misma, al materializarse en objetivos específicos.

Objetivos

- ✓ A través de un estudio de caso, conocer la historia de vida del sujeto de estudio y conocer las implicaciones de dicha historia sobre su personalidad.
- ✓ Identificar las situaciones adversas que marcaron la vida del docente.
- ✓ Identificar las circunstancias positivas, que desde la perspectiva del sujeto investigado, pudieron generar la resiliencia en él mismo.
- ✓ Describir desde la autopercepción del sujeto, el por qué se considera una persona resiliente.

Lo anterior garantiza la culminación de la investigación y cumplimiento del objetivo principal que es el conocer y describir, con profundidad, las circunstancias de vida y los rasgos que definen la personalidad de un docente resiliente.

Método

La investigación se enmarca dentro del paradigma interpretativo y el estudio de caso como base metodológica, ya que busca conocer desde los mismos sujetos, la representación del objeto que se estudia. De acuerdo con Stake (1999, p11), “el estudio de casos es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes”. Mientras que para Yin (1989), el estudio de caso “es una pregunta empírica que investiga un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto real de la vida social, en donde los límites entre el fenómeno y el contexto no son claramente evidentes”.

El método del estudio de caso nos permite pues, dicho anteriormente, tener una visión holística de la investigación la cual busca entender el fenómeno desde todas sus partes internas y externas, y así explicar de forma profunda los procesos o hechos relativos al docente sujeto de estudio. Podemos señalar los siguientes rasgos esenciales de estudio de casos: particularista, descriptivo, heurístico e inductivo (Pérez Serrano, 1994).

Tiene ciertas ventajas que buscan no solo identificar los factores que afectan a un fenómeno, sino el conocimiento detallado de esos factores en las unidades de análisis, que para

este caso en particular, sería conocer las circunstancias de vida y los rasgos que caracterizan la personalidad de un docente previamente seleccionado como sujeto de estudio.

El sujeto de estudio es una persona la cual fue seleccionada en atención a ciertos criterios de inclusión, tales como de manera aleatoria, que sea un docente, en activo o jubilado que tuviera como características: una buena actitud hacia la vida, proactivo, empático, con sentido del humor, liderazgo y que muestre confianza en sí mismo. Puesto que, dicho sujeto será nuestro informante clave, se consideró para su elección, además de lo anteriormente mencionado, que cumpliera con ciertas características como: 1) disposición a que su vida (bajo un “alias”) sea expuesta a la opinión pública, 2) tenga apertura de comunicación y proporcione toda la información requerida por el investigador y 3) colabore con el investigador las veces que sea necesaria (previo aviso por escrito).

El sujeto seleccionado es un hombre de 51 años de edad, docente en activo con 11 años de servicio en el nivel de secundaria cumpliendo funciones de Director comisionado. Su familia la integran su esposa y 3 hijos, todos mayores de edad. Se le observa dentro de su ámbito laboral como una persona dinámica, amistosa, proactiva, con liderazgo, presto para el servicio, con buen manejo de relaciones interpersonales y solvencia en su desempeño. A nivel familiar se muestra como un hijo colaborativo, un hermano solidario y un padre y esposo con mucha comunicación que sabe afrontar los problemas con madurez y determinación. Y en un plano más personal, en sus relaciones de amistad, se muestra como alguien que está siempre dispuesto a ayudar.

Resultados parciales

Durante el primer encuentro formal con el sujeto, se llevó a cabo una entrevista la cual fue audiograbada para su posterior revisión y análisis con una duración de 1hr. 20 min. De donde se desprende la información para el llenado de la tabla 1, en la que se muestra de manera cronológica por quinquenios, los eventos tanto positivos como adversos de su vida, que nos pudieran dar una perspectiva más amplia sobre las circunstancias y rasgos de la personalidad que hacen o no, de este sujeto, una persona resiliente.

Tabla 1.

Resultados de entrevista abierta.

RESULTADOS DE ENTREVISTA		
CRONOLOGÍA (años de edad)	EVENTOS POSITIVOS	EVENTOS ADVERSOS
0 - 5	Buena relación y unión familiar.	Carencias materiales y afectivas (no fiestas ni navidades). Dormía en un “cuartito” con 4 o 5 hermanos, algunos en el piso. Padres comerciantes (ausencia durante toda su vida). Descoyuntamiento sexual por parte de familiares.
6 – 10	Gratificante ayudar a su padre. Supo lo que era ganarse la vida.	Ayudaba en el trabajo a su papá caminando por las calles, cargando mercancía en el lomo. Padre alcohólico (contacto con alcohol desde siempre). Miedo porque salía a buscar a su padre cuando tardaba en llegar a la casa. “este hecho me marcó”. Golpeado y encerrado por la mamá.
11 – 15	Responsabilidad en la escuela.	Trabajo por las mañanas para ayudar al sustento (cerillito). Andar con zapatos rotos. Relaciones con mayores (alcohólicos y drogadictos). Fallecimiento de una hermanita.
16 – 20	Aptitudes deportivas sobresalientes. Popular en la escuela y “el barrio”.	Empezó a beber alcohol. Bajo rendimiento escolar. Por soberbia, fue descartado para ser jugador profesional. “ahí empezó la frustración”.
21 – 25	Buen empleo en constructora.	No titulado. Maestría trunca. Salió a la frontera por necesidad económica tras formar una familia.
26 – 30	Nacimiento de sus hijos.	Abandono de la esposa por comportamientos. Inestabilidad en empleo.

Tabla 1-B.

Resultados de entrevista abierta.

RESULTADOS DE ENTREVISTA	
31 – 35	Negocio propio en Durango (comercio). “Vida matrimonial tormentosa” Consumo de alcohol excesivo. Consumo y comercio de cocaína. Separación con su esposa. Pérdida de negocio. Accidentes carreteros a causa de alcohol. Inestabilidad económica y familiar.
36 – 40	Ingreso a institución de autoayuda. Conocer y reconocer sus capacidades. Otorgan plaza docente. Reconciliación con su esposa y familia. Separación con su esposa. Carencias materiales. Dormir en la calle.
41 – 45	Creación de un CECYTED.
46 – 50	Disfruta y cuida su trabajo. Reconocimiento a su labor docente. Asignación como director comisionado.

En un segundo acercamiento con el sujeto, se aplicó el Inventario de Resiliencia (IRES), diseñado y validado por (Gaxiola, Frías, Hurtado, Salcido, Noriega, y Figueroa, 2011) de la Universidad de Sonora, el cual es un test estandarizado (con nivel de confiabilidad de .93) conformado por 24 ítems que se evalúan por medio de una escala de Likert (de nada a totalmente), que a su vez conforman diez dimensiones que según la literatura caracterizan a las personas resilientes las cuales con: 1) Afrontamiento, 2) Actitud Positiva, 3) Sentido del Humor, 4) Empatía, 5) Flexibilidad, 6) Perseverancia, 7) Religiosidad, 8) Autoeficiencia, 9) Optimismo y 10) Orientación a la Meta.

Dentro de una escala de tres niveles de resiliencia bajo, medio y alto con puntuaciones entre 48 a 83, 84 a 96 y 97 a 120, respectivamente, nuestro S.I. obtuvo una puntuación de 117 puntos, lo que corresponde a un nivel de resiliencia alto, en cuanto al test en general.

Acerca de la puntuación por dimensiones nuestro S.I. obtuvo los siguientes resultados: Afrontamiento y Actitud Positiva: 16 puntos de 20 deseables; Sentido del Humor, Empatía,

Flexibilidad, Religiosidad, Autoeficacia: 8 puntos de 10 deseables; Perseverancia y Optimismo: 8 puntos de 10 deseables, presentando un nivel de resiliencia alto en todas las dimensiones.

El siguiente proceso de la investigación será, desarrollar categorías de acuerdo a la tabla y en función de las dimensiones que maneja el Inventario de Resiliencia (IRES) para de ésta manera relacionar ambos instrumentos y así profundizar en algún aspecto en particular que nos permita caracterizar de mejor manera los rasgos resilientes del sujeto de investigación.

Referencias

- Badilla (1997). Para comprender el concepto de resiliencia. Escuela de Trabajo Social. Universidad de Costa Rica.
- Benítez (2011). Análisis de la dimensión personal y social de estudiantes de ingeniería en Mecatrónica de la universidad politécnica de Pachuca (UPP), desde la resiliencia. Universidad Politécnica de Pachuca. X Congreso Nacional de Investigación Educativa.
- Canales (2011). La resiliencia como estrategia para el espacio de orientación y tutoría en la educación secundaria. Universidad Autónoma de Hidalgo. X Congreso Nacional de Investigación Educativa.
- Cyrułnik (2003). Conferencias Entrevista al Experto en Resiliencia. El Mercurio, Artes y Letras, 22 de junio de 2003. En Canales (Eds.) Camino hacia la docencia de calidad. Búsqueda y estrategias (p.127). Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.
- Figuroa, Frías, Gaxiola, Hurtado, Noriega, Salcido (2011). Validación del Inventario de Resiliencia (IRES) en una muestra del noroeste de México. Enseñanza e Investigación en Psicología. Vol. 16, Núm. 1:73-83. Enero-Junio 2011.
- Grotberg, E. (1996). Citado por Lagos y Ossa (2010) en “Representaciones acerca de la resiliencia en educación según la opinión de los actores de la comunidad educativa”. Horizontes Educativos, vol 15, núm 1, pp 37-52. Universidad del Bío Bío. Chillán, Chile.

- Harper (2008). Citado por Lagos y Ossa (2010) en “Representaciones acerca de la resiliencia en educación según la opinión de los actores de la comunidad educativa”. Horizontes Educativos, vol 15, núm 1, pp 37-52. Universidad del Bío Bío. Chile. Op. cit., p.39.
- Hernández (2013). El bienestar docente. Recuperado 05, 2013, de <http://www.ensayos/El-Bienestar-Docente/26912597.html>
- López, Aranda (2011). El arte como factor para promover la resiliencia en niños de preescolar que enfrentan condiciones adversas. Universidad Pedagógica Nacional. X Congreso Nacional de Investigación Educativa.
- Martínez (2011). Factores resilientes como respuesta a factores de riesgo en un grupo de jóvenes de secundaria en Pachuca, Hidalgo, a través de la técnica de grupos focales. Universidad Politécnica de Pachuca. X Congreso Nacional de Investigación Educativa.
- Martínez, Canales (2009). Identificación de jóvenes con características resilientes en educación secundaria de Pachuca, Hidalgo. Universidad Politécnica de Pachuca. IX Congreso Nacional de Investigación Educativa.
- Velázquez, Aguayo (2011). Factores protectores resilientes de los estudiantes de la licenciatura en ciencias de la educación de la UATX. Universidad Autónoma de Tlaxcala. X Congreso Nacional de Investigación Educativa.

10

El empleo de la resiliencia como un instrumento de apoyo en el proceso enseñanza – aprendizaje en estudiantes universitarios de la carrera de Psicología del Centro Universitario de la Costa de la Universidad de Guadalajara

Patricia Coral Jordá Félix

Enrique Fernando Sinencio Herrera

Emilia Jazmín Vazquez Alejande

En el mundo moderno, que tiende hacia la globalización y hacia la internacionalización de las universidades, las técnicas de enseñanza aprendizaje tradicionales van cambiando vertiginosamente y los profesores estamos obligados a buscar alternativas de enseñanza acordes a lo que la realidad exige. La enseñanza con el modelo por competencias se debe hacer una realidad y el Centro Universitario de la Costa no puede rezagarse. Es por eso que los autores se han dado a la tarea de implementar nuevas estrategias. El concepto de Resiliencia se puede usar en el proceso educativo, como nos lo demuestra la amplia bibliografía existente al respecto.

Planteamiento del problema

El Centro Universitario de la Costa (CUC) cuenta con 15 carreras y acuden principalmente jóvenes de entre 20 y 25 años de edad procedentes de todas las clases sociales, predominantemente de recursos económicos limitados y cuyas familias hacen un gran esfuerzo para apoyarlos a continuar sus estudios. Sin embargo, hemos registrado casos cuya historia personal nos reflejan que viven con bastantes carencias no sólo materiales sino afectivas también, lo que en términos de los estudiosos de la Resiliencia, podemos calificar de adversidad y sin embargo, son buenos alumnos, pero muchos de ellos abandonan las aulas cuando la realidad materialmente no les permite continuar.

Existe un importante problema de deserción escolar y en otros trabajos hemos constatado que se insertan a la vida productiva de la región de manera exitosa, pero que no concluyen sus estudios y forman familias secundarias ejerciendo una sexualidad desinformada, repitiendo los modelos aprendidos en sus familias primarias y repitiendo, en ocasiones, el estilo de vida adverso del que ya habían salido como lo es, la vivencia de alternar con familias desvalidas o en situación crítica, disfuncional, con estructura rígida o tirana, desintegración familiar, desempleo, pobreza económica, movilidad poblacional por ser una zona turística, entre otras cosas que los arrastran hacia el fatalismo y actitud pasiva ante la desgracia y ante situaciones adversas de la vida práctica.

Preguntas de la investigación

Partiendo del supuesto de que algunos de los jóvenes estudiantes de la carrera de psicología, por la simple razón de haber llegado a cursar estudios universitarios y vivir en situaciones de carencias, ya son sujetos resilientes. Nos preguntamos, cómo hacer para que los profesores promuevan, estimulen, apliquen, construyan y fortalezcan los factores protectores de la resiliencia entre los alumnos de psicología para lograr que cambien la forma de ver a sus semejantes, así como a sí mismos y encuentren en ellos mismos los recursos para hacer frente a las adversidades económicas, sociales, familiares, de relación con los otros y logren terminar con éxito la culminación de sus estudios.

Encontramos que la resiliencia invita a reorientar las prácticas y los conceptos, permite inventariar los puntos sólidos y débiles del concepto de sí mismo y facilita aprender a mirar la realidad de un modo menos desfavorable y construirse a sí mismo fortalecido y con una visión a futuro acorde al medio social y laboral del entorno. Es por eso que pensamos usar la Resiliencia como facilitador del proceso enseñanza aprendizaje y como instrumento para disminuir o, en su caso, abatir la deserción escolar universitaria. La pregunta es: ¿cómo implementarla? Se hace necesario saber qué factores protectores y de riesgo tienen los alumnos estudiantes de psicología para que logren tomar conciencia de sus propios factores protectores y fortalecerlos para ponerlos al servicio de su desarrollo profesional.

Metodología

Se propone realizar una serie de talleres vivenciales dirigidos a estudiantes de psicología con una metodología participativa en la que se prioricen la Experiencia de vida, la Reflexión, la Conceptualización y la Acción. Con ello se busca que el alumno dimensione su realidad en la que vive, reflexione en su participación en ella y las maneras de “salirse” de ella fortalecido y aprenda de la experiencia vivenciándola no como una adversidad sino como una fortaleza que puede ver con sentido del humor y a la cual puede afrontar si la conoce y la reconoce por medio de la conceptualización, es decir, al nombrarla, significarla y re-significarla para construir su identidad profesional por medio de la aplicación práctica del conocimiento adquirido en las aulas. De esta manera, el estudiante se concientizará sobre cómo es que puede contribuir en su comunidad, de la importancia de cuidar su propia salud mental y cómo puede vivir fortalecido en medio de un ambiente aparentemente adverso que lo llevaba a la deserción y con ella al resentimiento social.

Para ello, nos basamos en Cyulnik y Vanistendael 2001 cuando afirman que “Es necesario confrontar y ser capaces de transformar las heridas en metas y aprendizajes de vida que contribuyan al abandono del sufrimiento y al dominio de las fuerzas interiores convirtiéndolas en un desarrollo personal, que garantice un funcionamiento acorde a ser mejores personas, permitiéndonos garantizar un estilo de vida, con un dominio resiliente. Aprendiendo a liberar aquellos obstáculos que interfieran en tal propósito de existencia reafirmando así a la personalidad.

Vinculado a los programas institucionales de tutorías y preocupados por la prevención de la deserción, hemos realizado talleres con alumnos que cubren un cierto perfil de probable desertor (basados en la presencia de ciertos factores negativos como carencias económicas, desintegración familiar, conflictos sociales, movilidad poblacional, etc.)

En el presente trabajo haremos un informe de la experiencia personal como docentes y compartiremos las vicisitudes que en esta experiencia hemos vivido y que estamos convencidos de que La Resiliencia, puesta al servicio de la Educación, sirve. Sirve para que seamos mejores maestros, más humanos y comprensivos, para que veamos los cambios mundiales como un reto y no como una adversidad, para transmitir a nuestros alumnos una imagen de calma, tranquilidad y fortaleza que les de seguridad y promueva su identidad profesional. Para los alumnos les sirve para ser mejores seres humanos, mejores estudiantes, mejores ciudadanos, más solidarios con el

dolor del otro y más fuertes y seguros ante la competencia de su entorno local, nacional y mundial.

Referencias

Cyruinik, B. (2006) El amor que nos cura. Ed. Gedisa: Argentina.

Lafarga, C. J. & Gómez, J. (1992) Desarrollo del potencial humano; Aportaciones de una Psicología Humanista. 4ta. Edición. Ed. Trillas: México.

Manciaux, M. (2001) La Resiliencia: resistir y rehacerse. Ed. Gedisa: Argentina

Martinez, T. I. & Vasquez-Bronfman, A. (2006) La resiliencia Invisible: Infancia, Inclusión social y tutores de vida. Ed. Gedisa: España.

Melillo, A., Suarez Ojeda, E., (2008) Resiliencia Descubriendo las propias fortalezas. Ed. Paidós Tramas Sociales: Buenos Aires, Barcelona y México.

Robert, W. (1973) Novela de los orígenes y orígenes de las novelas. Ed. Taurus: Madrid.

Rogers, C. R (1996) El proceso de convertirse en personas. Ed. Paidós: Barcelona.

11

La relación entre la autorregulación emocional y los procesos de aprendizaje

Albino Gándara Puentes

Introducción

En la sociedad del conocimiento, la educación se convirtió en el centro de las preocupaciones científicas para generar nuevas formas de explicación a los procesos educativos, e intenta darle nuevos significados a la formación de los estudiantes. Caracterizada por cambios vertiginosos especialmente en el campo de la tecnología, igual que por actitudes renovadoras y una retórica progresista, la era del siglo XXI ha implicado que los sistemas educativos del mundo apunten hacia una formación educativa de amplio espectro, en una idea cosmopolita de educar para la vida. En este sentido, organismos internacionales como la UNESCO han manifestado sus preocupaciones a través de recomendaciones entre otras cosas, sobre la consideración de las competencias emocionales y cómo éstas influyen en el aprendizaje. Al respecto la OCDE (2010) en la que nuestro país participa, a través del Centro para la Investigación e Innovación Educativa (CERI), ha expresado que “Los componentes emocionales han sido descuidados por mucho tiempo en la educación institucional” (p 37), lo que supone de entrada un reconocimiento de la necesidad de integrar el entendimiento de las emociones, en el futuro inmediato en los procesos de aprendizaje.

Lo anterior recobra mayor importancia si se consideran también las circunstancias actuales de la sociedad, permeadas por una lógica posmoderna en la que se le rinde culto al estar bien, el carácter ambivalente de algunos aspectos del desarrollo de la tecnología donde prevalece lo individual sobre lo social, lo particular sobre lo universal y el menosprecio de los grandes relatos de investigadores y teóricos que han planteado discusiones epistemológicas que invitan a la reflexión, al debate y al enriquecimiento de los entornos de aprendizaje académico; a lo que

Vargas Llosa (2012) ha denominado la civilización del espectáculo, y que sin duda son circunstancias sociales, que también incorporan necesidades en los procesos de aprendizaje de los estudiantes.

En este sentido la autorregulación emocional, se recupera y se plantea como parte importante de esta compleja red de componentes educativos, y como factor fundamental de la comprensión de la importancia de las emociones en los procesos de aprendizaje, en lo que parece una vía para explorar en el futuro inmediato.

Por lo anterior, el presente documento implica un acercamiento al campo de estudio referente al tema, en el que se exponen de manera general los elementos situacionales y experienciales, así como parte de la literatura existente que caracterizan la dicotomía emocionalidad-aprendizaje, mediados por procesos autorregulatorios en las alumnas de la generación 2013-2017 de la Licenciatura en Intervención Educativa (LIE 2002) de la Unidad Extensiva Gómez Palacio, de la UPD y en el que se recupera la experiencia de trabajo con ellas. Cabe aclarar que se hablará de las alumnas en términos del género femenino, porque aunque la LIE no se oferta sólo para mujeres, el grupo de referencia está integrado sólo por damas.

Problema de estudio

¿Cuál es la relación existente entre la autorregulación de los estados emocionales y el proceso de aprendizaje, de las alumnas de la generación 2013- 2017 de Licenciatura en Intervención Educativa (LIE), de la Unidad Extensiva Gómez Palacio de la Universidad Pedagógica de Durango (UPD)?

Objetivo Central de Investigación

Identificar la relación que existe en cuanto a la autorregulación de los estados emocionales con el proceso de aprendizaje, de las alumnas de la generación 2013- 2017 de la LIE, de la Universidad Pedagógica de Durango, Unidad Extensiva Gómez Palacio.

Objetivos específicos de investigación.

- ✓ Identificar si las alumnas de la generación 2013- 2017 de la LIE, de la UPD, Unidad Académica Extensiva Gómez Palacio, conocen la gama de emociones por las que atraviesan como estudiantes y su influencia en el proceso de su aprendizaje.
- ✓ Explicar si la ausencia de mecanismos autorreguladores de los estados emocionales de las alumnas de la generación 2013- 2017 de la LIE, de la UPD, Unidad Académica Extensiva Gómez Palacio, influye en los procesos de aprendizajes.
- ✓ Describir la relación que existe entre la emocionalidad y los procesos de aprendizaje de las alumnas de la generación 2013- 2017 de la LIE, de la UPD, Unidad Académica Extensiva Gómez Palacio.

Interrogantes para su dilucidación teórica.

- ✓ ¿Qué es la autorregulación?
- ✓ ¿Qué son las emociones?
- ✓ ¿Qué es el aprendizaje?
- ✓ ¿Existe alguna teoría que explique los procesos de autorregulación en relación con los procesos de aprendizaje?
- ✓ ¿Qué tipo de emociones están presentes en el grupo de alumnas que se pretenden involucrar en el estudio?
- ✓ ¿Cómo identifican la influencia positiva o negativa de sus emociones en su proceso de aprendizaje las alumnas de la generación 2013- 2017 de la LIE de la UPD Unidad Extensiva Gómez Palacio?
- ✓ ¿Cuáles son los mecanismos de autorregulación emocional que desarrollan las alumnas, en sus procesos de aprendizaje?
- ✓ ¿Existe relación entre la autorregulación de las emociones y el proceso de aprendizaje que reportan las alumnas?

Justificación

En esta ponencia se entiende por justificar, como exponer todas las razones, las cuales nos parezcan de importancia y nos motiven a realizar una Investigación. “Justificar la construcción de un problema implica dar cuenta de la importancia del problema, además de señalar los potenciales aportes de la investigación” (Moreno Bayardo, 2005; en Guzmán & Alvarado, 2009).

Esta perspectiva nos obliga a realizar lecturas en términos de competitividad, como lo plantea en las normas vigentes el Art. 9 Fracción VIII de la Ley Estatal de Educación en el Estado de Durango, respecto a “preparar a los educandos para enfrentar los retos personales y nacionales que plantean, la globalización económica, las grandes migraciones humanas, así como la interdependencia política y social entre países”.

En este sentido y haciendo un acotamiento sobre el tema, existe una fuerte demanda para el logro de niveles óptimos de calidad en los procesos de aprendizaje de las estudiantes de la LIE, incorporando nuevos elementos y considerando el abordaje de las polisemias implícitas en estos procesos, a fin de entenderlos desde una perspectiva integradora y responder de manera adecuada, a las recomendaciones emitidas por organismos internacionales como la ya mencionada UNESCO (1998), respecto a:

“formar diplomados altamente cualificados y ciudadanos responsables, capaces de atender a las necesidades de todos los aspectos de la actividad humana, ofreciéndoles cualificaciones que estén a la altura de los tiempos modernos, comprendida la capacitación profesional, en las que se combinen los conocimientos teóricos y prácticos de alto nivel mediante cursos y programas que estén constantemente adaptados a las necesidades presentes y futuras de la sociedad”.

En este se considera necesario incorporar a la educación superior en México, las recomendaciones antes descritas pero no desde los principios prescriptivos del deber ser, sino desde una lógica real y objetiva, que generen una interdependencia entre lo emocional y lo

cognitivo, para segregar los metadiscursos que parecen caracterizar el sistema educativo de México, cuyo fundamento descansa en los principios de un burocratismo exacerbado que conduce a la mera escolarización y que apuesta más por los resultados del aprendizaje que por los procesos formativos de los estudiantes, lo que a su vez, parece contravenir lo que está consagrado en el Capítulo I, Art. V de la Ley Federal de Educación, que a la letra dice: La educación que imparta el Estado deberá promover el desarrollo armónico de la personalidad, para que se ejerzan en plenitud las capacidades humanas.

Al respecto Villarini (2001) apunta que el único modo de conseguir que la enseñanza sea eficaz es el que consigue hacer pensar al educando; el objeto de la enseñanza no es tanto proveer de conocimiento, cuanto en poner en actividad los órganos capaces de adquirir conocimiento. En este sentido, se considera que los componentes que atraviesan la dinámica escolar, reclaman congruencia en los discursos implícitos en los temas educativos.

Es importante exponer que el desarrollo de la investigación se realizará en el marco del paradigma explicativo, como un estudio correlacional, no experimental descriptivo y exploratorio.

Por otro lado se puede decir, que la investigación apunta a ser un estudio correlacional se inserta en la línea de cognición y aprendizaje del Doctorado en Ciencias para el Aprendizaje, a desarrollarse en la Universidad Pedagógica de Durango, Unidad Gómez Palacio. En tanto que de acuerdo con el plan curricular del doctorado, se estudiarán los procesos psicológicos que contribuyen a construir el conocimiento que las personas poseen del mundo y de sí mismas. De manera particular, se problematiza sobre las estructuras y los procesos que ocurren en el aprendizaje tanto de manera evolutiva como genética en contextos ecológicamente relevantes para el sujeto que aprende.

Referentes teóricos

En la revisión de la literatura, se encontró entre muchas otras, una tesis Doctoral que presenta De Souza (2002) denominada “competencias emocionales y resolución de conflictos interpersonales en el aula”, es una investigación realizada en la Facultad de Ciencias de la educación de la

Universidad Autónoma de Barcelona, de corte mixto, basada particularmente en una combinación de estudios descriptivo y correlacional, cuyo centro de interés fue describir y analizar las relaciones del fenómeno.

De acuerdo a Latorre, Rincón y Arnal (1996), citado por la autora, el método descriptivo pretende describir un fenómeno dado, analizando su estructura y explorando asociaciones relativamente estables de las características que lo definen. En este caso, se puede decir que nuestra investigación pretende incrementar el conocimiento con respecto al fenómeno planteado a través de una descripción inicial, mediante el estudio de mini-entrevistas y sociogramas. Este apartado está orientado a describir la integración del alumnado y los motivos de rechazo y aceptación. Esto nos conlleva a un análisis a posteriori que asociamos a los niños más aceptados y los más rechazados, junto con los motivos atribuidos por sus compañeros. Por otra parte, damos a conocer de manera descriptiva los estilos educativos, rol y las competencias emocionales del profesorado, finalizando el estudio analizando la posible interrelación entre las distintas variables. En este sentido, la correlación es la relación entre dos o más variables, e indica el grado que tienden a variar conjuntamente, en el mismo sentido o en sentido opuesto.

En la parte cualitativa Lecompte (1995), citado la autora, apunta que la investigación cualitativa se define: “de forma poco precisa como una categoría de diseños de investigación que extraen descripciones a partir de observaciones que adoptan la forma de entrevistas, narraciones, notas de campo, grabaciones, transcripciones de audio y vídeo cassettes, registros escritos de todo tipo, fotografías o películas y artefactos. La mayor parte de los estudios cualitativos están preocupados por el contexto de los acontecimientos, y centran su indagación en aquellos contextos en los que los seres humanos se implican e interesan, evalúan y experimentan directamente (Dewey, 1989). Esto es lo que significa calidad: lo real, más que lo abstracto; lo global y concreto, más que lo disgregado y cuantificado. Es más, la investigación cualitativa investiga contextos que son naturales, o tomados tal y como se encuentran, más que reconstruidos o modificados por el investigador (Sherman y Webb, 1988)”.

Los objetivos del estudio fueron los siguientes:

- ✓ Analizar los motivos de aceptación y rechazo de los alumnos en el aula.

- ✓ Analizar que CE son desarrolladas por los profesores en los alumnos en el momento de los conflictos interpersonales en el aula.
- ✓ Analizar las estrategias para prevenir y resolver los conflictos interpersonales del alumnado usadas por los profesores.
- ✓ Averiguar la relación de las CE del profesor, su estilo educativo y su rol de actuación en la resolución de los conflictos interpersonales del alumnado.

Marco conceptual

Las emociones.

La historia de las emociones es tan antigua como la humanidad misma, por tanto su influencia es tal, que han estado presentes permanentemente en la conducta de las personas y al ser experiencias conscientes, les permiten responder de una manera determinada a estímulos del medio ambiente en el que se desenvuelve.

Del latín *emotio*, emoción significa "movimiento o impulso", "aquello que te mueve hacia", llamadas también neurociencia afectiva son el estado afectivo, una reacción subjetiva al ambiente, acompañada de cambios orgánicos (fisiológicos y endocrinos) de origen innato, influida por la experiencia y que tiene una función adaptativa. Se refieren a estados internos como el deseo o la necesidad que dirige al organismo. Las categorías básicas de las emociones son: miedo, sorpresa, aversión, ira, tristeza y alegría Diccionario de Psicología (www.psicoactiva.com/diccio_a.htm).

En este sentido toda emoción es un impulso a la acción en la que el cerebro emocional puede dominar el cerebro racional y nos permite decidir rápidamente y tomar atajos en función del tipo de reacción de que se trate en un momento determinado y en el que nuestro cerebro, por medio del proceso sináptico a través del área límbica, se encargará de dar la mejor respuesta. Por ejemplo si alguien nos habla por teléfono para invitarnos a una fiesta, el tipo de emoción que nos genera nos permite determinar en ese momento una respuesta, sin considerar circunstancias colaterales o secundarias como la posible modificación de un itinerario establecido, la distancia a recorrer, etc.

En la identificación de las categorías expuestas por el diccionario citado, coinciden autores como Jensen (2010), Goleman (2013) y Ekman (1992); en cuyos planteamientos se percibe que cada uno, en momentos y de formas diferentes, han identificado seis estados emocionales, por lo que convierten las ya expresadas, prácticamente como categorías universales de emociones primarias, que sirven para la sobrevivencia.

Como complemento de lo anterior se integra la opinión de Damasio (1999), cuyo concepto de emoción *es un grupo de respuestas a una representación sensorial*, explicando que las emociones son públicas y observables porque están dirigidas al exterior, pero hay otras emociones más íntimas llamadas sentimientos. Se destaca la opinión del autor, porque en las concepciones revisadas sobre las emociones, se aprecia también una coincidencia sobre los procesos endócrinos que responden al ambiente y en este sentido, aporta además de los sentimientos, una visión que integra la emocionalidad al ámbito de la interacción social. Chabot (2013) por su parte identifica también emociones secundarias y sociales que son más duraderas; y de segundo plano, las primeras que son aprendidas y se constituyen socialmente a partir de las primarias, por ejemplo la timidez, la envidia, el orgullo, las emociones de culpa y de pena, que se generan a partir de normas morales establecidas en un grupo social determinado, a tal suerte que se convierten en reguladores del comportamiento colectivo.

El aprendizaje.

Hace más de dos mil años Platón declaró que todo aprendizaje tiene una base emocional (OCDE, 2010:98), es por eso que otro de los componentes centrales de esta intención de investigación descansa precisamente en el aprendizaje, que al igual que las emociones es tan antiguo como el hombre mismo y corresponde a un recurso histórico que se ha convertido en una de sus herramientas básica de sobrevivencia y de adaptación más importantes a lo largo de la historia, en tanto que le ha permitido una mejor calidad de vida. Desde la práctica de la pesca, la caza y la recolección, el descubrimiento del fuego, de la rueda y la polea, hasta llegar al desarrollo de la tecnología actual que dan cuenta de lo anterior.

En este sentido, el aprendizaje se reconoce como parte de la naturaleza humana porque buena parte de su comportamiento deviene de conductas aprendidas. “Según una concepción originaria de la filosofía aristotélica, análogamente al lenguaje, el aprendizaje es un *propium* o propiedad esencial del ser humano, aunque sin constituir la esencia de su ser” (Mosterín, 2006). Desde el nacimiento y a lo largo de la vida, una persona va aprendiendo a sobrevivir de acuerdo a sus propias condiciones, así por ejemplo un niño al nacer sabe que a través del llanto, puede recibir las atenciones que necesita y de esta manera en cada etapa de desarrollo, va agregando nuevas competencias que le permiten una mejor calidad de vida.

En este sentido se reconoce la dificultad de exponer una definición única de aprendizaje, dada la polisemia del concepto puesto que cada disciplina tiene el suyo, sin embargo se parte del que expone el diccionario de las ciencias de la educación (2001) que dice que la palabra aprendizaje proviene del latín *apprehendere* y que se entiende como el “proceso mediante el cual un sujeto adquiere destrezas o habilidades, incorpora contenidos informativos o adopta nuevas estrategias de conocimiento y/o acción”.

En una descripción más amplia y moderna del concepto, se toma la opinión de Villarini⁴ (2011), quien opina que “el aprendizaje es un proceso en el cual ciertas experiencias nos hacen pasar de un estado a otro: del no saber o del no sentir algo a saber o sentir algo. Ese cambio de estado se manifiesta en un cambio comportamiento” (pág. 3). Como se observa, en ambas definiciones se aprecia un sesgo del aprendizaje hacia la formación intelectual, instrumentalista y pragmática del aprendizaje, aunque al considerar la adquisición de destrezas y habilidades, pudiera entenderse que incorpora elementos de formación personal, reduce la definición a una integración de conocimientos en el individuo.

La autorregulación.

No existe una conceptualización universal sobre la regulación emocional, sin embargo Gros (2003 citado en OCDE 2010) la ha definido como “los procesos mediante los cuales los individuos influyen sobre cuáles emociones tienen, cuándo las tienen y cómo las experimentan y

⁴ Investigador del área de Neurología de la Universidad de Puerto Rico

expresan” (pág. 99). En esta definición la regulación emocional implica: enfrentar la situación, regular el estado de ánimo, reparar el estado de ánimo, la defensa y regulación de los afectos. Los procesos autorregulatorios se han estudiado particularmente en las edades tempranas y se han relacionado con la madurez cognitiva que se tiene en esas etapas sensibles; en este sentido la autorregulación emocional se ve como una necesidad que se tiene desde la etapa infantil, pues los niños tienen que lidiar dentro y fuera de su casa con interacciones estresantes, que implican la prohibición en muchos sentidos y que le enseñan entre otras cosas, las reglas de la vida social. Se refiere al esfuerzo de control que es la capacidad de los niños para autorregular su comportamiento en la escuela y en el hogar” (Id.).

Referencias

- Anuies, “La educación superior del Siglo XXI”, ANUIES, 1998
- Casado C. y Colomo R. (2006) “Un breve recorrido por la concepción de las emociones en la filosofía occidental” en A Parte REI 47, Revista de filosofía, España
- Bisquerra R. y Pérez N. (2007), Las competencias emocionales, Universidad de Barcelona.
- Chabot, D. y Chabot, M. (2013), Pedagogía emocional, sentir para aprender, integración de la inteligencia emocional en el aprendizaje. México: Alfaomega.
- Diccionario de ciencias de la educación (2001), México: Santillana
- Gagné, R. (1987), Las condiciones del aprendizaje. Madrid: Aguilar.
- Hernández, I. (2012) Procesos Psicológicos básicos. México: Red Tercer Milenio
- Hernández, R. et. al. (2003) Metodología de la investigación. México: McGraw-Hill
- Goleman D. (2013), La inteligencia emocional, por qué es más importante que el cociente intelectual. México: Ediciones B, S.A.

Guzmán, A. & Alvarado J. (2009), Fases y operaciones metodológicas en la investigación educativa. México: Asociación de investigadores en ciencias de la educación, pp. 20-43. Ley Federal de Educación

Ley de Educación del Estado de Durango.

Mendoza, A. (2013), "¿Dónde habitan las emociones?", Especial: tu máquina perfecta, Revista QUO. México, pp.63-67.

OCDE, (2002), La comprensión del cerebro: El nacimiento de una ciencia del aprendizaje, Paris, Ediciones Universidad Católica Silva Henríquez

Pozo, J. (2006), Teorías cognitivas del aprendizaje, novena edición. Madrid: Morata.

Souza B. L: "Estudio de las emociones: una perspectiva transversal", en Contribuciones a las Ciencias Sociales, diciembre 2011, www.eumed.net/rev/cccss/16/

Ferrater M. (2004), Diccionario de filosofía E-J, España: Ariel

Vargas L. (2012) La civilización del espectáculo. México:Alfaguara.

Volumen 4: Aprendizaje y Desarrollo, Coordinado por el Dr. Pedro Sánchez Escobedo, en la Colección: La investigación educativa en México 1992-2002 (Estado del conocimiento).

Volumen 55, del volumen 4: Aprendizaje y Desarrollo, Coordinado por el Dr. Pedro Sánchez Escobedo, en la Colección: La investigación educativa en México 1992-2002 (Estado del conocimiento).

12

Proceso de autorregulación del aprendizaje en el e-portafolio: narrativas digitales de estudiantes de doctorado de la Universidad Pedagógica de Durango

Miguel Navarro Rodríguez

Netzahualcóyotl Bocanegra Vergara

Omar David Almaraz Rodríguez

Universidad Pedagógica de Durango

Una introducción al aprendizaje autorregulado (SRL)

Las tendencias actuales respecto al aprendizaje, señalan una fuerte orientación hacia el aprendizaje centrado en el alumno; precisamente, el que nuestra actual época sea conocida como “sociedad del conocimiento” obliga a desplegar esfuerzos al nivel de las políticas educativas para promover esta línea, lo anterior es reconocido por Chocarro, et al (2007) y por Van Der Hurk (2006), al señalarse que dicha sociedad del conocimiento demanda específicamente de un aprendizaje autorregulado de parte de los aprendices de nuestro tiempo, de ahí la especial importancia a estudiar tanto el paradigma de la enseñanza centrado en el aprendizaje del alumno, como el proceso de autorregulación de los estudiantes (Ogawa, 2011).

La autorregulación del aprendizaje “es un proceso en el cual, el aprendiz de forma individual, planea, organiza, se auto-instruye, se auto-monitorea y se evalúa en las varias etapas de su proceso de aprendizaje” (Van Der, Hurk, 2006, pp. 156), otros autores como Barnard-Brack y Land, (2010), coinciden en que la autorregulación del aprendizaje refiere a todos aquellos comportamientos voluntarios y activos de parte de los individuos para lograr su aprendizaje, éstas conductas incluyen –aunque no se limitan a solo ello- planteamiento de metas, auto-

administración del tiempo, estrategias para la tarea, acomodo del ambiente y ayudas en las búsquedas de información.

Para Vrieling et al, (2012), La autorregulación del aprendizaje “se define como un proceso orientado al logro de los objetivos de aprendizaje, partiendo de una fase de reflexión previa a través del auto-monitoreo y auto-control para la auto-reflexión” (p. 103). Finalmente, Navarro, Leyva y Martínez (2012), definen a la autorregulación del aprendizaje como un proceso activo a través del cual “cada persona es capaz de direccionar su propio aprendizaje considerando la regulación de sus cogniciones, motivaciones y conductas para el logro de sus metas académicas” (p.2).

El uso de la e-portafolio como una herramienta favorecedora del aprendizaje

El portafolio electrónico en Barragán (2009), visto como una estrategia evaluativa, no solo aporta información sobre los logros alcanzados en competencias, sino también sobre el proceso de aprendizaje llevado a cabo, facilitando su seguimiento y revisión, de tal forma que el portafolio es una técnica que “permite no solo demostrar con evidencias lo que se ha aprendido, sino también la capacidad de aprendizaje y las habilidades que se ponen en juego para ello aportando datos sobre la forma en que se están adquiriendo ciertas competencias” (p. 3).

Otras definiciones del portafolios electrónicos de aprendizaje, establecen que este consiste en una “colección de trabajos académicos de un curso o periodo, que manifiestan un crecimiento gradual, referido a los aprendizajes logrados por los autores con relación al currículo o actividad profesional en cuestión” (Díaz Barriga et al, 2011, p.3). Dicho portafolios se significa, en palabras de los autores citados en “una herramienta para el seguimiento y la autorregulación del aprendizaje así como para la reflexión sobre la propia identidad profesional y la trayectoria personal y académica” (p.1) De acuerdo a lo anterior, la autorregulación del aprendizaje es el aspecto central relacionado con el contenido pedagógico del portafolios electrónico.

Objetivos de la investigación

En la presente indagatoria, interesó plantear un hilo conductor que diese un sentido y direccionalidad al proceso de indagación; por lo cual se plantearon los siguientes objetivos:

- ✓ Explicar el proceso de autorregulación del aprendizaje, en las narrativas digitales de los portafolios electrónicos de un grupo de estudiantes de doctorado.
- ✓ Describir, desde las narrativas digitales de los estudiantes, en sus portafolios electrónicos, el tipo de autorregulación del aprendizaje logrado.
- ✓ Significar desde las narrativas digitales, los componentes y las etapas de la autorregulación del aprendizaje, que fueron seguidas por los estudiantes en sus portafolios electrónicos.

La estrategia metodológica

Se adoptó para el trabajo, la tradición metodológica narrativa en su modalidad digital (Westman, 2012), dado que se elaboraron por parte de 17 estudiantes de doctorado, los portafolios electrónicos como recursos de aprendizaje en uno de sus seminarios doctorales, se procuró adoptar determinadas técnicas dentro de las propias narrativas, entre ellas la de elicitación narrativa, la de autorrepresentación, la de mediación institucional (Carpentier, 2009). Se siguió el formato *del Centre for Digital Storytelling* (Lowenthal, 2009), en donde una narrativa digital es un cuento corto de 5 minutos, donde se usan videos y gráficos, las historias son narradas dentro de los portafolios electrónicos y mantienen la trama seguida en el proceso de autorregulación del aprendizaje de cada uno de los tópicos del seminario doctoral.

Resultados

Las categorías que dan respuesta a las preguntas de investigación son las siguientes.

Planificación aprendizajes. La categoría conformada por 9 códigos (ver Fig. 1.1.), se relaciona con una toma de datos inicial sobre una dificultad determinada con un aprendizaje específico, la información recabada permite planificar el abordaje del problema, establecer su

nivel de dificultad y las características de proceso para atender a su resolución. De la misma forma, la categoría integra la capacidad de previsión de las acciones relacionadas con el aprendizaje personal, lo cual supone un ejercicio de determinación de las mismas acciones, de las etapas por desarrollar y de los recursos por emplear, se implica además qué acciones de seguimiento y control se deben establecer para asegurar el cumplimiento de los objetivos de aprendizaje planteados (Van Der Hurk, M. 2006).

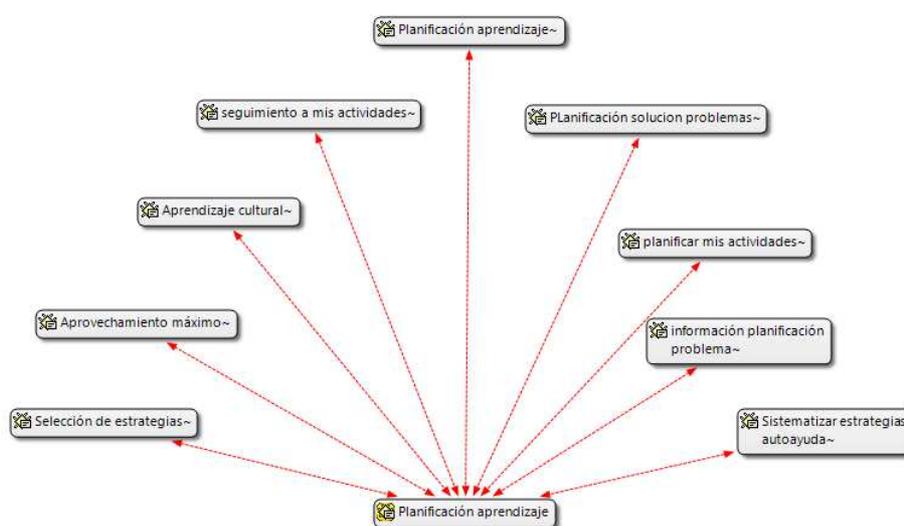


Fig. 1.1 Categoría Planificación aprendizaje y los códigos que la constituyeron.

Procesamiento cognitivo. La categoría, integrada por 9 códigos (ver fig. 1.2), inicia por implicar a la capacidad de un sujeto de apreciar una totalidad que se interrelaciona en sus componentes, la visión es siempre panorámica, permite observar con claridad para tener una idea de conjunto, en este sentido la visión es un elemento de juicio para decidir y actuar.

Al identificar el problema, la categoría recupera la disonancia cognitiva como una sensación dolorosa, de insatisfacción, de búsqueda de solución, de esfuerzo mental, por momentos infructuoso, pero que, es al mismo tiempo, un motor fundamental para el proceso de pensamiento que resuelve problemas. Como uno de los códigos de la categoría lo establece,

expresa la función de ordenar, clasificar, jerarquizar y priorizar lo que se aprende, esto es, se alude a la función de organización, si el aprendizaje se organiza, se pueden apreciar relaciones, puntos clave, que pueden lograr nuevas conexiones de significado para aprendizajes posteriores en la solución problemática (Pozo, 1989; Pintrich, 2002).

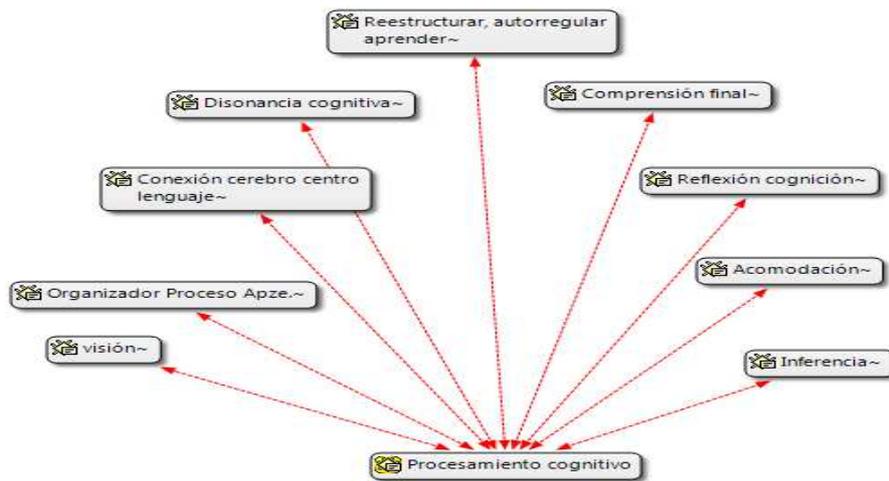


Fig. 1.2 Códigos que integran a la categoría Procesamiento cognitivo.

Voluntad decisión. Esta categoría se constituyó con 8 códigos (ver Fig. 1.3), de entrada se define el aprender como un tema de consciencia personal que atañen a un asunto de decisión. Advertir que se trata de decidir hacer una aprehensión determinada, interiorizar que es lo que se quiere aprender, establecer de modo abierto la decisión propia, ese acto decisorio que se hace cognitivo establece una tarea también cognitiva y de aprendizaje (Ogawa, 2011; Vrieling et al, 2012).

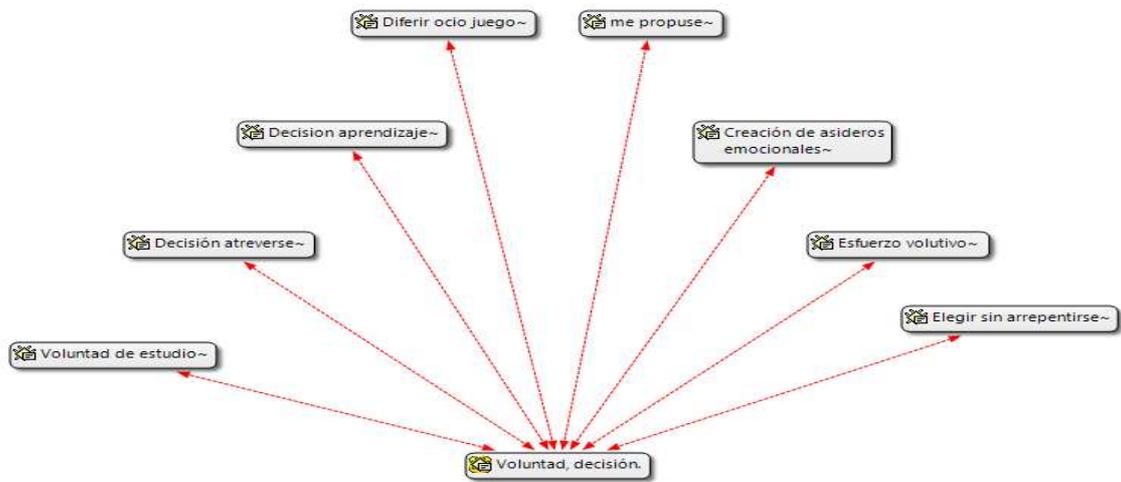


Fig. 1.3 Códigos que conforman a la categoría Voluntad, decisión.

Autoconciencia direccionalidad. La categoría integrada por 6 códigos (ver fig. 1.4), refiere a un nivel expreso de consciencia en la determinación y aplicación de estrategias de aprendizaje, suponen que al aplicarse éstas por el propio sujeto que aprende, se implica que el sujeto se conoce cómo aprende y de qué forma o estrategias puede aprender mejor, ello ubica a un sujeto aprendiente que provee de direccionalidad propia a su proceso de aprendizaje al determinar y aplicar conscientemente dichas estrategias (Cheung, 2004).

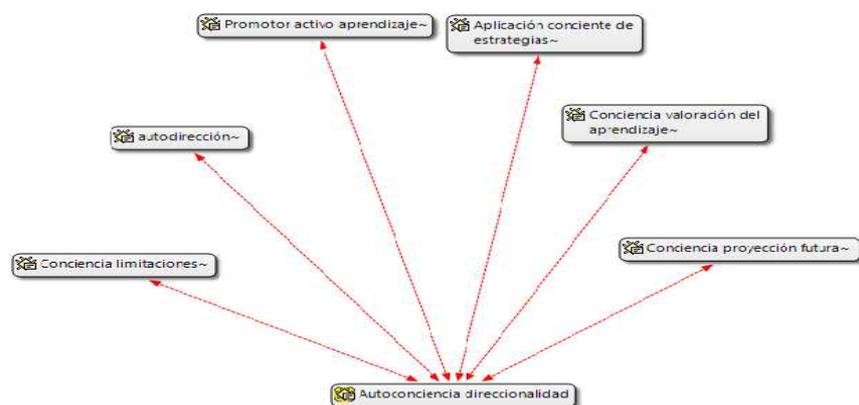


Fig. 1.4 Códigos que constituyen a la categoría Autoconciencia direccionalidad.

Diálogo inteligente. La categoría conformada por 6 códigos (ver fig. 1.5), inicia por reflejar una percepción problemática recién detectada que obliga a la actividad mental a pausar, a establecer un sentido de alerta, que de inicio, determina que una parte del proceso requiere atención especial debido a que no corresponde al desatar del mecanismo buscado. El sentido de alerta previene y pospone una acción que deberá continuar con más recursos, estrategias y nueva preparación específica que atienda la situación detectada. En este sentido se presenta un “darse cuenta” (sesión 2, L. 074), que expresa un tomar sentido de la realidad momentánea que se vive, es un darse cuenta de la situación y del rol que se desempeña ante la misma, darse cuenta es una apertura momentánea una toma de realidad instantánea, que impregna los sentidos y constituye a un juicio racional en el nivel consciente.



Fig. 1.5 Códigos que conforman a la categoría diálogo inteligente

Reto aprendizaje. La categoría conformada por 4 códigos (ver fig. 1.6), da cuenta de inicio, de una emoción sentida ante el reto de aprender: dejar el ocio y el juego en un segundo término, para dedicarse con una atención excedida al nivel de la emotividad y una aprehensión dada que conecta a modo profundo con el reto de aprender desde la emoción. Por otra parte, se asocia al carácter con el que se afronta el reto, con responsabilidad, lo cual implica compromiso por las acciones y esfuerzos que se requieran.

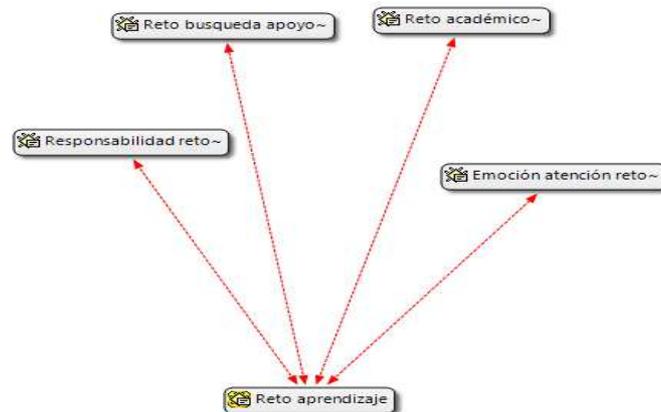


Fig. 1.6 Códigos que constituyen a la categoría Reto aprendizaje.

Re-enmarcar reflexivo. La categoría con 4 códigos, (ver fig. 1.7), se interpreta con un proceso de re-enmarcamiento de todas las acciones y las motivaciones íntimas del sujeto, se implica primero un alto reflexivo, en un "borrón y cuenta nueva" en el cual se someten a análisis y valoración las acciones precedentes, y se pone en perspectiva un cambio de paradigma de las futuras actuaciones...La categoría refiere a un nivel expreso de conciencia y reflexión en la determinación y aplicación de nuevas estrategias de aprendizaje (Vrieling et al, 2012).

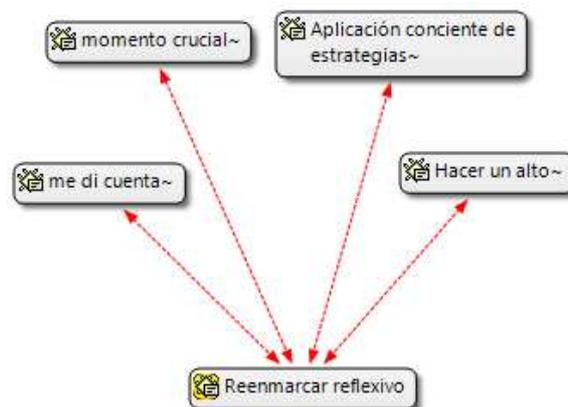


Fig. 1.7 Códigos que integran la categoría Re-enmarcar reflexivo.

Autorregulación fallida. La categoría conformada por cuatro códigos (ver fig. 1.8), refiere a una baja atribución de éxito, misma que determina la disminución consciente de las metas lo cual provoca un esfuerzo sustancial hacia la baja del aprendizaje que se busca, en el caso del profesor, éste se podrá aplicar con un menor esfuerzo hacia las tareas de enseñanza si parte de la baja atribución de logro de parte de los padres de familia hacia el aprendizaje de sus hijos. Este fenómeno conocido como *creaming* (Rojas, 2012), es una autolimitación que no impulsa hacia el desempeño eficiente en el enseñar y/o en el aprender.

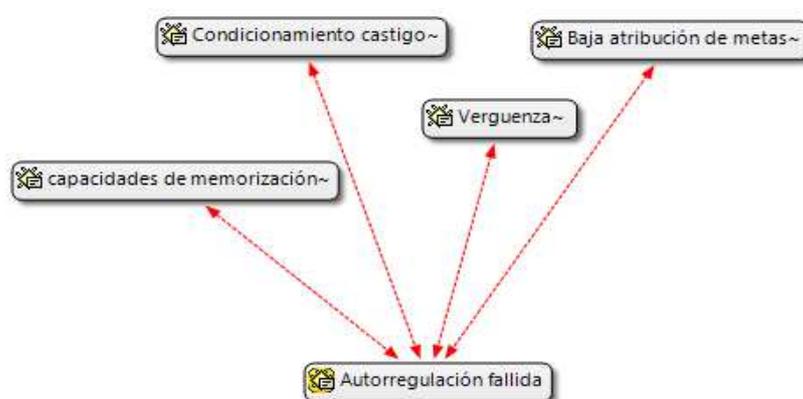


Fig. 1.8 códigos que constituyen a la categoría Autorregulación fallida.

Los tipos de autorregulación del aprendizaje manifestados en el análisis.

Autorregulación, planificación, pensamiento formal. Este tipo de autorregulación, refleja el pensamiento formal, secuencial, analítico, propio del hemisferio izquierdo, el lenguaje es planificador: “después de haber planeado y dado seguimiento a mis actividades” (Sesión 1, L. 84 y 85), la narrativa adquiere un viso de racionalidad administrativa al advertir estrategias, mejora, fases de planeación y evaluación de los aprendizajes (Barnard-Brack y Land, 2010), se parte de un problema o reto, se desarrolla el proceso de planificación incorporando una visión ajustada a datos de la realidad percibida, se consideran herramientas y existe una presencia de certidumbre apoyada por acciones de evaluación y monitoreo de las acciones emprendidas para aprender (ver fig. 1.9).

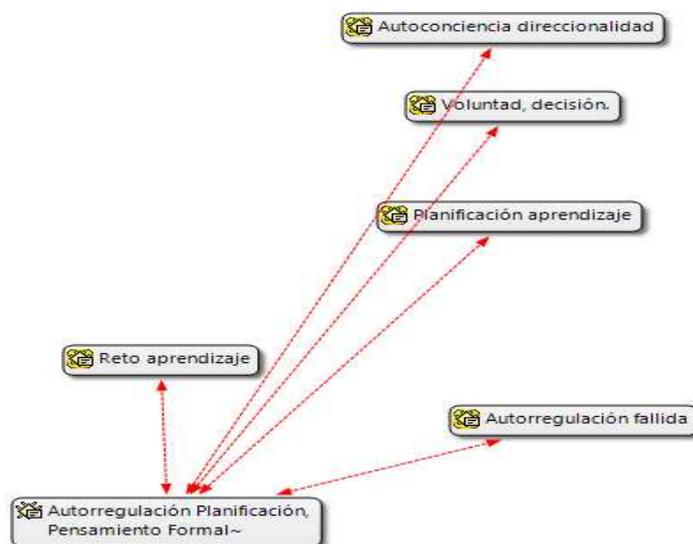


Fig. 1.9. Tipo de autorregulación, propia de la planificación, pensamiento formal

Procesamiento cognitivo reflexivo. En este tipo de autorregulación del aprendizaje, toman lugar códigos y familias que atañen a un procesamiento propio del ciclo del aprendizaje desde la cognición: conocimiento previo, integración de un nuevo concepto, disonancia, interacción, estrategias, reflexión, acomodación y comprensión (Pozo, 1989; Moreira y Greca, 2003), en este enfoque, el tipo de autorregulación del aprendizaje, una vez que logra la solución del problema cognitivo gracias a su integración y comprensión final, se recupera la importancia de la motivación y el contexto, como elementos fundamentales previos para entender la implicación y la acción por el aprendizaje (Pintrich y Schunk, 2002), (ver fig. 1.10).

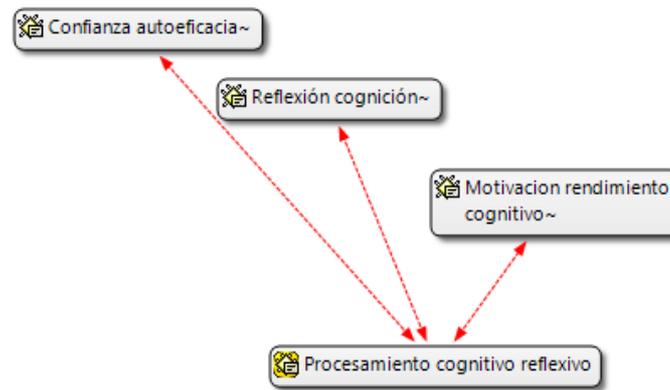


Fig. 1.10 Autorregulación procesamiento cognitivo reflexivo

Autorregulación dialógica independiente. En esta autorregulación (ver Fig. 1.11), el énfasis está puesto en la capacidad de pensamiento autárquico, en el sentido de poseer la capacidad de auto-gobernarse a partir de la autosuficiencia e independencia, en ello puede manifestarse una veta de pensamiento creativo, crítico y autónomo (Muñoz y Alcides, 2012).

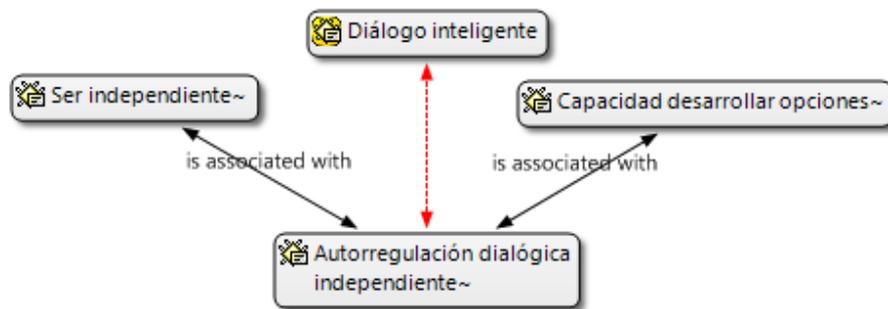


Fig. 1.11 Autorregulación dialógica independiente

Conclusiones finales del análisis

- ✓ Fue observable el peso otorgado en significación, a la planificación formal del aprendizaje, en lo cual se advierten las prácticas de formación ancladas en el paradigma

postpositivista del conocimiento (Vázquez et al, 2001), con estrategias de autorregulación secuenciales, analíticas y formales, en un marco de racionalidad de pensamiento.

- ✓ Se registró de forma fuerte, tanto en la naturaleza de los procesos de autorregulación desarrollados en las narrativas digitales de los estudiantes, como en los diversos tipos presentados en el análisis, la autorregulación cognitiva-reflexiva, en la cual el énfasis es puesto en la motivación y en el rendimiento cognitivo (Pintrich, 2002), donde el aprendiz recupera las etapas de su asimilación conceptual y de conocimientos, desde diversas perspectivas, tanto la propia del conflicto cognitivo, como la de sustitución de modelos mentales (Greca y Moreira, 2002).
- ✓ Es destacable la presencia del tipo de autorregulación denominada dialógica independiente, la cual si bien no es preponderante ya que se manifiesta de forma minoritaria, sin embargo existe en ella una mentalización dialogante que es interior, la cual desata fuertes procesos de autonomía de pensamiento (Muñoz y Alcides, 2012), mismos que llevan a una independencia creativa y profunda de las ideas que en ese tipo de autorregulación se establecen.
- ✓ Es necesario abundar en estos estudios a fin de indagar con respecto al campo de las estrategias de formación en el tipo de autorregulación de aprendizaje independiente-dialógico para fomentar la autorregulación y pensamiento creativos y hacer “que se corran” las dos tendencias preponderantes: la del pensamiento formal, planificador y la del proceso cognitivo-reflexivo hacia la autorregulación dialógica independiente creativa.

Referencias

- Barnard-Brak, L. Land, W. Osland, V. (2010). Profiles in Self-Regulated Learning in the Online Learning Environment. En *International Review of Research in Open and Distance Learning* Volume 11, Number 1, pp. 60-80.
- Barragán R., García, R., Buzón, O., Vega, L. (2009). E-Portafolios en Procesos Blended-Learning: En RED, *Revista de Educación a Distancia*. Número monográfico VIII.- 30 de Abril de 2009.

- Carpentier, N. (2009). Digital Storytelling in Belgium: Power and Participation. In J. Hartley and K. McWilliams (Eds.), *Story circle: Digital Storytelling around the World* (pp. 188-204). Chichester, U.K.: Wiley-Blackwell.
- Cheung, E. (2004). Goal setting as motivational tool in student's self-regulated. En *Educational Research Quaterly*, Vol. 27, No. 3, Marzo 2004.
- Chocarro, E., González Torres M., Sobrino, A. (2007), Nuevas orientaciones en la formación del profesorado para una enseñanza centrada en la promoción del aprendizaje autorregulado de los alumnos. En *Estudios sobre Educación*, 2007, 12, pp. 81-98.
- Díaz Barriga, F., Romero, E., Heredia, A. (2011). Los e-portafolios de aprendizaje como recurso de reflexión y evaluación auténtica: Una experiencia con estudiantes universitarios de psicología. En *Virtual Educa* 2011. Disponible en: http://giddet.psicol.unam.mx/giddet/prod/ponencias/frida_virtual_educa_2011.pdf
- Greca, I. M.; Moreira, M. A. (2002). Além da detecção de modelos mentais dos estudantes: uma proposta representacional integradora. *Investigações em Ensino de Ciências*, v.7, n.1, Disponible en: <http://www.if.ufrgs.br/public/ensino/revista.htm>
- Lowenthal, Patrick. (2009). Digital Storytelling in Education: An Emerging Institutional Technology. In J. Hartley and K. McWilliams (Eds.), *Story Circle: Digital Storytelling around the World* (pp. 252-259). Chichester, U.K.: Wiley-Blackwell.
- Moreira, M.A., Greca, I. (2003). Cambio conceptual, análisis crítico y propuestas a la luz de la teoría del aprendizaje significativo. En *Ciencia y Educación* Vol. 9 No. 2, pp. 301-315.
- Muñoz, C., Alcides, M. (2012). Los procesos psico-cognitivos y pedagógicos en la estructuración del pensamiento crítico-dialógico. Universidad Politécnica Salesiana. Repositorio Digital. Disponible en: <http://www.dspace.ups.edu.ec/handle/123456789/3581>
- Navarro, M. Leyva, M.E. Martínez, L.M. (2012). Content analysis of the "blog" application using the Moodle platform, self-regulation in the learning process of undergraduate students of the Universidad Pedagógica de Durango, México. En *IATED Digital Library*, disponible en: <http://library.iated.org/view/navarrorodriguez2012con>

- Ogawa, A. (2011). Facilitating Self-Regulated Learning: An Exploratory Case of Teaching a University Course on Japanese Society en *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, Vol. 26, No. 2, pp. 166-174
- Pintrich, P. R., y Schunk, D. H. (2002). *Motivation in education: Theory, research, and applications*. 2nd. edition. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall. Trad. castellano, *Motivación y educación: teoría, investigación y aplicaciones*. Madrid: Pearson-Prentice Hall, 2004.
- Pintrich P. R., y Zusho, A. (2002). The development of academic self-regulation: The role of cognitive and motivational factors. En A. Wigfield y J.S. Eccles (Eds.), *Development of achievement motivation* (pp. 249-284). San Diego, CA: Academic Press.
- Pozo. J.I. (1989). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Morata.
- Rojas, F. (2012). *La formulación de políticas en la OCDE, Ideas para América Latina*. Madrid: Ministerio de Economía y Hacienda/Banco Mundial
- Van Der Hurk, M. (2006). The relation between self-regulated strategies and individual study time, prepared participation and achievement in a problem based curriculum. *Active Learning in Higher Education*. 7(2) 155-169
- Vázquez, A., Acevedo, J.A., Manassero, M.A., Acevedo, P. (2001). Cuatro Paradigmas básicos sobre la naturaleza de la ciencia. En *Argumentos y Razones*, No. 4. Universidad de Sevilla. Disponible en:
http://institucional.us.es/revistas/argumentos/4/art_5.pdf
- Vrieling, E., Bastiaens, T., Stijnen, S. (2012). Consequences of Increased Self-Regulated Learning Opportunities on Student Teachers' Motivation and Use of Metacognitive Skills. En *Australian Journal of Teacher Education*. Vol. 37/ Issue 8/ Article 7, pp. 102-117.
- Westman, J. (2012). "Playing with the Team": The Development of Communities of Practice in a Digital Storytelling Project. In *Digital Education Review - Number 22, December 2012*.

13

***Engagement* (ilusión por el trabajo). Un estudio descriptivo en los docentes de la ciudad de Durango**

Teresita de Jesús Cárdenas Aguilar

Centro de Investigación e Innovación para el Desarrollo Educativo, tecade21@hotmail.com

Adla Jaik Dipp

Instituto Politécnico Nacional (CIIDIR Durango) , Instituto Universitario Anglo Español,

adlajaik@hotmail.com

Introducción

En México existe una considerable cantidad de personas que trabajan en la labor docente: 1 713 141 docentes en el Sistema Educativo Nacional (INEGI, 2010, p. 128); esta población se ha visto impactada por una serie de demandas laborales en el ámbito internacional, lo que se ve reflejado en el sector educativo a través de las diez competencias docentes que la Secretaría de Educación Pública en México adoptó de los planteamientos de Philippe Perrenoud (2007).

Si se relacionan las demandas de la organización actual con las diez competencias que se le solicitan a los maestros, es posible crear un listado de demandas laborales que se exigen a los docentes en la escuela actual como se presenta en la tabla 1.

Tabla 1.

Comparación de demandas laborales en la organización tradicional, moderna y en el ámbito educativo.

Organización tradicional:	Organización moderna:	Ámbito educativo:
Monocultura en la mano de obra.	Mano de obra diversificada	Atención a la diversidad
Organización estable.	Apertura al cambio y flexibilidad ante cosas nuevas.	**Organizar su propia formación continua.
Trabajo individual.	Trabajo en equipo.	*Trabajar en equipo. Implicar a los padres de familia. Implicar a los alumnos
Estructura jerárquica vertical.	Jerarquía plana y lateral.	Participar en la gestión de la escuela.
Control ejercido por supervisor.	Autocontrol.	*Trabajar en equipo.
Capacitación de la empresa.	Aprendizaje autorregulado	**Organizar la propia formación continua.
Demandas físicas.	Demandas mentales, emocionales y cognitivas. Habilidades para manejar información. Aprendizaje continuo, innovación y creatividad.	Afrontar deberes y dilemas éticos de la profesión. Utilizar nuevas tecnologías. Gestionar la progresión de los aprendizajes. Decidir sobre situaciones de aprendizaje.

Esta serie de demandas laborales que la escuela actual le exige a los docentes repercute en la percepción que tienen de su trabajo y en diversos sentimientos y actitudes que la situación genera; de manera que, si poseen los recursos personales y laborales adecuados, surge el *engagement* o ilusión por el trabajo.

Este tema ha sido poco investigado en el ámbito internacional (p. ej. Salanova & Shaufeli, 2009) y no se ha estudiado en los docentes de México. Cabe aclarar que en México sólo existe referencia de un estudio realizado por Lisbona, Morales y Palací (2009) en la Universidad Nacional de Educación a Distancia en Madrid, España, en la cual se analizó al *engagement* como el resultado de la socialización organizacional; en este estudio se toman como muestra 514 trabajadores de empresas transnacionales.

Para efectos de esta investigación se define al *engagement* como un estado mental positivo y permanente, una ilusión que desencadena un autoconcepto laboral positivo del cual surgen emociones positivas y resiliencia en el trabajo de manera que es posible percibir apoyo social en el ámbito laboral (Cárdenas & Jaik, 2014a. P. 70). Estos factores se presentan y se describen en la Figura 1.

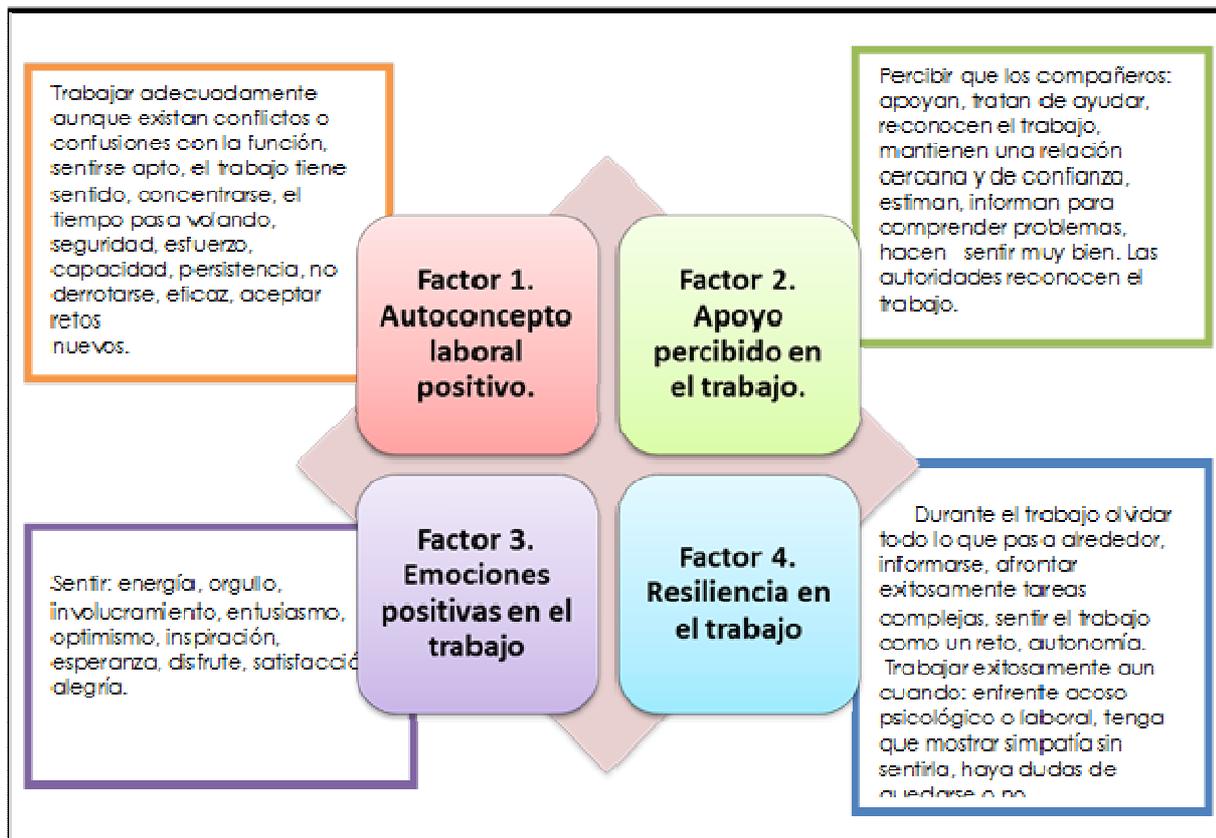


Figura 1. Factores del *engagement*. Los cuadros del centro muestran los cuatro factores que integran el *engagement* y los rectángulos que se deriva de cada uno de ellos explican las características más importantes de cada factor.

Después de la revisión de diversos planteamientos teóricos y conceptuales se plantearon los siguientes objetivos:

- ✓ Establecer el perfil descriptivo de *Engagement* en el Trabajo que presentan los docentes de la ciudad de Durango.
- ✓ Identificar la relación que existe entre las variables sociodemográficas y situacionales de los docentes de la ciudad de Durango y el *Engagement* en el Trabajo.

Metodología

Esta investigación se realizó con un enfoque cuantitativo, mediante un tipo de estudio descriptivo-correlacional (Hernández, Fernández & Baptusta, 2010); para la recolección de la información se utilizó la técnica de la encuesta y como instrumento un inventario creado para el presente estudio, siendo denominado Inventario para la Medición del Engagement en el Trabajo (IMET)(Cárdenas & Jaik, 2014b); este inventario consta de 44 ítems y reporta un coeficiente de confiabilidad en alfa de cronbach de .94.

La población sujeto de estudio está constituida por 12 310 docentes de la ciudad de Durango; por ello fue necesario obtener una muestra probabilística y estratificada para determinar los elementos muestrales a encuestar.

Los docentes encuestados desempeñan su trabajo frente a grupo, impartiendo clases en instituciones educativas de diversos niveles educativos del sector público de la ciudad de Durango, Durango; México. La muestra se obtuvo con el Programa *Stats* versión 2, a partir de los siguientes valores: población sujeto de estudio: 12 310 docentes de la ciudad de Durango; nivel deseado de confianza: 95 %; porcentaje estimado de la muestra 50 % y 4 % como error máximo aceptable; el tamaño de la muestra que resultó con este procedimiento fue de 572 docentes a quienes se aplicó el instrumento: 5 de educación inicial, 52 de preescolar, 146 de primaria, 127 de secundaria, 123 de bachillerato, 104 de licenciatura y 15 de postgrado.

Resultados

Los resultados de este análisis se presentan en dos apartados para responder a los objetivos de la presente investigación: el perfil descriptivo del *engagement* en el trabajo que presentan los

docentes de la ciudad de Durango y la relación que existe entre las variables sociodemográficas y situacionales de los docentes de la ciudad de Durango y el *Engagement* en el Trabajo.

Perfil descriptivo del *engagement* en el trabajo en los docentes de la Durango.

Para realizar un perfil descriptivo del *engagement* se obtuvo la media de cada ítem y como resultado pudo observarse que los ítems que se presentan con mayor frecuencia son: en primer lugar el sentirse apto para el trabajo (media de 5.73), en seguida, dar sentido al trabajo que se realiza (media de 5.66) y posteriormente el esforzarse por realizar bien el trabajo (media de 5.62). Es necesario destacar que estos ítems quedaron ubicados en el factor de autoconcepto laboral positivo.

Las frecuencias más bajas que se observan son las que se refieren a: conversar con los compañeros de trabajo sobre sus problemas (media de 3.52), en seguida, que los compañeros de trabajo reconozcan el trabajo que se realiza (3.92) y por último el hecho de que los compañeros de trabajo ofrezcan información importante para solucionar los problemas (media de 4.15). Es importante destacar que estos ítems, con las frecuencias más bajas, se ubican en el factor de apoyo social percibido en el trabajo.

Tabla 2

Datos descriptivos de los factores del IMET

	Media	Desviación típica
Emociones positivas en el trabajo	5.23	.77
Autoconcepto laboral positivo	5.48	.62
Apoyo social percibido en el trabajo	4.29	1.25
Resiliencia en el trabajo	5.09	.79

Posteriormente se obtuvo la media de cada factor que integra el *engagement* y según los resultados de este estudio se puede afirmar que en los docentes encuestados la dimensión del *engagement* que se presenta con mayor frecuencia es el autoconcepto laboral positivo (5.48), mientras que la que se presenta con menor frecuencia es la denominada apoyo social percibido en el trabajo (4.29) (tabla 2).

Después de obtener la media general del *engagement* que presentan los maestros encuestados y que es de 5.07 y a partir de un baremo de 4 valores establecidos de la siguiente manera:

- ✓ 0 a 1 no hay *engagement*.
- ✓ De 1.1 a 3 hay un *engagement* débil.
- ✓ De 3.1 a 5 hay un *engagement* moderado.
- ✓ De 5.1 a 7 hay un *engagement* alto.

Se puede afirmar que los docentes de la ciudad de Durango presentan un nivel moderado de *engagement*.

Análisis de variables sociodemográficas y situacionales.

En este apartado se presenta el análisis de las variables sociodemográficas y situacionales; a través de este análisis fue posible identificar las variables que influyen en el *engagement*, ya que obtuvieron un nivel de significancia, menor a .05 ($p < .05$), en el análisis estadístico aplicado.

Análisis de variables sociodemográficas.

En este apartado se analizó la relación de cada uno de los ítems del IMET con las variable género, edad, estado civil y número de hijos. Sus resultados se muestran en la tabla 3.

Tabla 3

Correlación entre las variables sociodemográficas y los ítems del IMET

VARIABLE		RESULTADOS
VARIBLE GÉNERO (MUJER)	DE	Realizo bien mi trabajo en esta institución, aun cuando haya confusiones con la función que debe cubrir cada persona. Estoy orgulloso del trabajo que hago en esta institución
VARIABLE EDAD	DE	A mayor edad mayor es la frecuencia con la que conversan con sus compañeros sobre sus problemas
VARIABLE ESTADO CIVIL		“Los solteros presentan la frecuencia más alta (media de 5.47) sobre el afrontamiento exitoso de sus tareas en el trabajo; mientras que quienes se encuentran en unión libre presentan la frecuencia más baja (media de 4.87) “Los docentes solteros presentan la frecuencia más alta para realizar el trabajo satisfactoriamente cuando implica tiempo extra, mientras que los divorciados presentan una menor frecuencia en este punto
VARIABLE: NÚMERO HIJOS	DE	A mayor número de hijos menor es la frecuencia en cuanto a afrontamiento exitoso

Análisis de variables situacionales.

En este apartado se presentan el análisis realizado con las variables: formación inicial, nivel de estudios, nivel educativo en el que laboran, cantidad de grupos que atienden, cantidad de alumnos que atiende, horas frente a grupo, antigüedad y si estudia o no actualmente. A continuación se plantean los resultados en cada una de estas variables en la tabla 4.

Tabla 4

Correlación entre las variables situacionales y los ítems del IMET

VARIABLE	RESULTADOS
FORMACIÓN INICIAL	<p>A los docentes a quienes con mayor frecuencia les afectan los conflictos en el trabajo son a quienes tienen una formación inicial normalista y a quienes les afectan con menor frecuencia son los que tienen una formación inicial de tipo técnico.</p> <p>Los docentes que tienen formación inicial de tipo técnico sienten con mayor frecuencia que el trabajo les fatiga fácilmente y quienes tienen formación inicial normalista, son los que con una menor frecuencia sienten que su trabajo les fatiga fácilmente.</p>
NIVEL DE ESTUDIOS	<p>Los docentes de la ciudad de Durango que tienen un nivel de estudios de normal básica se muestran orgullosos de su trabajo, involucrados en él, olvidan lo que pasa a su alrededor mientras trabajan, tienen esperanza en su trabajo, pueden mostrar simpatía hacia sus compañeros, aún sin sentirla.</p> <p>Los docentes de la ciudad de Durango con un nivel de estudios de licenciatura: consideran que el tiempo “pasa volando” mientras realizan su trabajo, se sienten entusiasmados con su trabajo, se contagian de las emociones positivas de sus compañeros, su trabajo les inspira, se sienten queridos y estimados en los lugares que trabajan y además se sienten apoyados por sus compañeros.</p> <p>Los docentes de la ciudad de Durango con un nivel de estudios de maestría: se esfuerzan por realizar bien su trabajo, tienen la capacidad de aceptar retos, colaboran con tiempo extra para su trabajo y se sienten satisfechos del trabajo que realizan.</p> <p>Los docentes de la ciudad de Durango con estudios de doctorado presentan las frecuencias más altas en cuanto a que: realizan bien su trabajo aunque existan conflictos en él, son aptos para concentrarse en su trabajo, realizan bien su trabajo aunque existan conflictos y dudas sobre la función que desempeñan, perciben con claridad lo que tienen que hacer en su trabajo, se muestran persistentes, no se derrotan con facilidad, se sienten eficaces en lo que realizan, buscan información para realizar su trabajo, afrontan las tareas que se les encomienden exitosamente, se esfuerzan, trabajan aunque haya dudas de quedarse o no en la institución y se sienten comprometidos con el trabajo que realizan.</p>

Tabla 4-B

Correlación entre las variables situacionales y los ítems del IMET

VARIABLE	RESULTADOS
NIVEL EDUCATIVO EN EL QUE LABORA	<p>Respecto a los docentes de educación inicial, destaca que: el trabajo tiene sentido para ellos, logran trabajar sin derrotarse aunque las cosas no vayan bien, se sienten optimistas respecto a los resultados del trabajo que realizan, realizan su trabajo satisfactoriamente aunque implique tiempo extra y consideran que sus compañeros les ofrecen información importante para resolver sus problemas.</p> <p>Los docentes que trabajan en educación preescolar: con menor frecuencia se sienten fatigados en su trabajo, sienten una relación cercana y de confianza con sus compañeros, olvidan lo que pasa a su alrededor durante su trabajo, se sienten reconocidos por sus compañeros y por sus autoridades, conversan con sus compañeros sobre sus problemas y sienten autonomía para realizar su trabajo.</p> <p>También destaca que los docentes de educación secundaria presentan las menores frecuencias en cuanto a: sentir que sus compañeros les ofrecen información importante para resolver sus problemas, sentir relaciones de cercanía y confianza con sus compañeros, trabajar sin derrotarse cuando las cosas no van bien, sentirse reconocidos por sus compañeros y por sus autoridades, sentirse optimistas con los resultados de su trabajo y sentir autonomía en su trabajo.</p> <p>Los docentes de bachillerato, se caracterizaron porque con menor frecuencia: el trabajo tiene sentido para ellos, olvidan lo que pasa a su alrededor mientras trabajan y conversan con sus compañeros sobre sus problemas.</p>
CANTIDAD DE GRUPOS QUE ATIENDE	<p>A mayor cantidad de grupos atendidos, menor energía en la jornada laboral.</p> <p>A mayor cantidad de grupos atendidos, menor optimismo en los resultados del trabajo que se realiza.</p> <p>A mayor cantidad de grupos atendidos, menor reconocimiento de las autoridades por el trabajo realizado.</p>

Tabla 4-C

Correlación entre las variables situacionales y los ítems del IMET

VARIABLE	RESULTADOS
CANTIDAD DE ALUMNOS ATENDIDOS	<p>A mayor cantidad de alumnos atendidos, menor autonomía en el trabajo y que a mayor cantidad de alumnos atendidos, menor reconocimiento de las autoridades al trabajo realizado</p> <p>A mayor cantidad de horas frente a grupo los docentes se consideran menos aptos para trabajar en sus instituciones.</p> <p>A mayor cantidad de horas frente a grupo, los docentes se consideran con menor frecuencia capaces de realizar su trabajo con éxito.</p> <p>A mayor cantidad de horas frente a grupo, los docentes son menos persistentes para realizar su trabajo con éxito.</p>
CANTIDAD DE HORAS FRENTE A GRUPO	<p>A mayor cantidad de horas frente a grupo, los docentes de la ciudad de Durango menos continúan trabajando sin derrotarse, cuando las cosas no van bien en la institución.</p> <p>A mayor cantidad de horas frente a grupo los docentes se consideran menos eficaces en el trabajo que desarrollan.</p> <p>A mayor cantidad de horas frente a grupo, los docentes afrontan con menor éxito las tareas que exigen: atención, precisión, procesamiento o toma de decisiones.</p> <p>A mayor cantidad de horas frente a grupo, menos se realiza el trabajo satisfactoriamente cuando implica tiempo extra.</p>
VARIABLE ANTIGÜEDAD EN EL TRABAJO	<p>Los conflictos en el trabajo afectan con mayor frecuencia (media de 5.51) a los docentes que tienen más de 30 años de antigüedad y con menor frecuencia a quienes tiene entre 11 y 20 años de antigüedad (media de 5.04).</p> <p>Los docentes de la ciudad de Durango con una antigüedad de 0 a 10 años se esfuerzan con mayor frecuencia (media de 5.43) por realizar bien su trabajo y quienes se esfuerzan con menor frecuencia son los docentes con una antigüedad de 11 a 20 años (media de 5.47).</p> <p>Los docentes con una antigüedad de 0 a 10 se sienten con mayor frecuencia (media de 4.63) reconocidos por el trabajo que realizan; mientras que los docentes con una antigüedad de 21 a 30 años se sienten reconocidos con menor frecuencia (media de 4.06).</p>

Tabla 4-D

Correlación entre las variables situacionales y los ítems del IMET

VARIABLE	RESULTADOS
ESTUDIAN ACTUALMENTE	Los docentes que estudian actualmente se sienten: fatigados, sienten que el tiempo pase volando cuando realizan su trabajo, se consideran capaces de realizar su trabajo con éxito, continúan trabajando aun cuando las cosas no vayan bien en la institución, se consideran eficaces en el trabajo, buscan estar informados sobre cómo mejorar el trabajo, afrontan exitosamente tareas que implican: atención, precisión, procesamiento o toma de decisiones; se inspiran en su trabajo y en realizar el trabajo exitosamente aun cuando implique tiempo extra .

Conclusiones

Las variables que se relacionan con mayor frecuencia con el *engagement* son:

- ✓ La mujer es la que presenta con mayor frecuencia *engagement* en el trabajo
- ✓ La variable sociodemográfica que se relaciona con más ítems del IMET es el número de hijos, de manera que: a mayor número de hijos menor *engagement* en el trabajo.
- ✓ Destaca de manera importante la variable situacional que se refiere al nivel de estudios, notándose a mayor nivel de estudios más *engagement* en el trabajo.

También es importante mencionar que la variable alumnos atendidos es la que se relaciona el menor número de ítems del IMET.

A manera de cierre se puede afirmar que Identificar el nivel de *engagement* en el trabajo permitirá prever las situaciones laborales en los docentes para promover su bienestar laboral, personal, emocional y físico, es decir, promover la salud de los trabajadores.

Referencias

- Cárdenas, A. & Jaik, A. (2014a). Engagement, ilusión por el trabajo. Un modelo teórico y conceptual. Durango, México: Red Durango de Investigadores Educativos.
- Cárdenas, A. & Jaik, A. (2014b). Inventario para la Medición del Engagement en el Trabajo. *Revista de Estudios Clínicos e Investigación Psicológica*, 4(8), 76-81.
- Hernández, R.; Fernández, C. & Baptista, M. del P. (2010). Metodología de la investigación. México: Mc Graw Hill.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2010). Anuario estadístico de Durango 2010. México: Gobierno del Estado de Durango
- Lisbona, A.; Morales, J. F. & Palaci, F. J. (2009). El engagement como resultado de la socialización organizacional. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9(1), 89-100.
- Perrenoud, P. (2007). Diez nuevas competencias para enseñar. México: Editorial Graó.
- Salanova, M. & Shaufeli, W. (2009). El engagement en el trabajo. Cuando el trabajo se convierte en pasión. España: Alianza Editorial S. A.

Liderazgo y Gestión

14

Construcción y validación de un instrumento para la clasificación del clima escolar y su relación con el liderazgo directivo (ICCELD)

Heriberto Monárrez Vásquez

SEED-IUNAES-UNID, heriberto-mv@outlook.com

Adla Jaik Dipp

IPN CIIDIR, DGO – IUNAES, adlajaik@hotmail.com

Maribel Ávila García

SEED, mari_aviga@hotmail.com

Introducción

El estudio de factores relacionados con el buen clima escolar se hace necesario en estos tiempos, el rol del directivo escolar es importante por el papel que desempeña en la conformación de las buenas relaciones al interior de las instituciones educativas en las que están inmersos individuos con una multiplicidad de pensamientos y comportamientos. Es el directivo y su cuerpo docente quienes inician con la construcción de un clima escolar adecuado y su influencia puede considerarse determinante para ello.

En un análisis de los antecedentes sobre este tema, se encontró que en México existían muy pocas investigaciones que lo abordaran y que hicieran mención directa entre el clima escolar y el liderazgo directivo.

Por lo tanto, el propósito de este trabajo es mostrar la construcción y validación del instrumento denominado ICEELD, así como la determinación del índice de confiabilidad del mismo.

El trabajo se divide en dos apartados, en el primero se presenta la teoría del clima escolar dividida en dos dimensiones principales: el comportamiento del director y el comportamiento de

los maestros; posteriormente se hace alusión a la teoría del liderazgo directivo tomando en cuenta la teoría del liderazgo transaccional y la del liderazgo transformacional.

En el segundo apartado se describe la metodología utilizada para la construcción y validación del instrumento, así como para la obtención del índice de confiabilidad del mismo.

Marco teórico

Para la elaboración del instrumento se recurrió a la teoría del Clima Escolar desarrollada por Halpin y Croft (1962) y a las teorías del liderazgo transaccional y transformacional establecidas por Bass (1998); las dos dimensiones más importantes en el desarrollo del clima escolar son el director y el maestro, por lo tanto sólo se tomaron para efectos del estudio esas dos dimensiones las cuales se describen a continuación.

Comportamiento del director.

Esta dimensión del clima escolar examina la manera en que el director interactúa con los profesores, los alumnos y los padres, que en gran medida parece influir en la forma de interacción del maestro con sus pares, alumnos y padres.

Esta interacción tiene un considerable impacto en el ambiente general de la escuela. Halpin (1966, p. 151) identificó cuatro características de la conducta de un director: el distanciamiento, el énfasis de producción, la consideración y el empuje.

Para efectos de esta investigación, se hace alusión a la idea de que el clima escolar debe ser positivo, por ello, en lugar de abordar las características desde los aspectos negativos de la teoría base, se hace referencia a las características como el acercamiento, el énfasis en la persona, la consideración y el empuje.

- ✓ Acercamiento: Considera que un director que tiene esta característica ayuda a los maestros a alcanzar las metas que se establecieron de antemano; es un profesional que

bromea en buena lid con sus seguidores, es capaz de interactuar y relacionarse libremente con todos los maestros, es humano en su trato hacia los demás, es una persona amigable con los compañeros de trabajo y además, constantemente tiene pláticas con los maestros sobre temas que van de lo profesional a lo laboral.

- ✓ Énfasis en la persona: El director pone énfasis en las personas porque considera que los maestros se preocupan por cumplir con las metas establecidas previamente para la institución; considera que los docentes tienen cubiertas las necesidades sociales con la realización del trabajo; cree que los maestros toman muy en serio lo que realizan sobre su trabajo; considera que los maestros son capaces de realizar mejor su trabajo sin presión de su parte y por último, enfatiza constantemente el compromiso que los maestros tienen sobre su trabajo.
- ✓ Consideración: Halpin (1966, p. 151) afirma que “la consideración tiene que ver con cómo el director se relaciona y responde al personal y sus necesidades”, tiene interés personal en lo que concierne a su personal, incluso si eso significa sacrificar algo de tiempo para hacer esto; sí muestra simpatía cuando surge la necesidad y la celebración de los logros de los maestros.
- ✓ Empuje: Halpin (1966, p. 151) describe el empuje como el modo en que algunos directores actúan como un modelo para el tipo de comportamiento que esperan de su personal. Ellos marcan la pauta y el apoyo del personal a fin de mantener la norma.

Comportamiento de los maestros.

Halpin (1966, p. 150) identifica cuatro características del comportamiento de los docentes que pueden influir en el clima escolar, dichas características son: retirada, obstáculo, espíritu e intimidad.

Al igual que en el comportamiento del director, en esta parte del trabajo se modificaron dos de las cuatro características del comportamiento de los maestros; mientras que Halpin (1966) consideraba a la retirada y al obstáculo como definidores del clima escolar, en el presente trabajo

se establecieron las características en función del involucramiento que pueden tener los maestros, así como la actitud proactiva de los mismos; más adelante se detallan las características que se tomaron en cuenta al momento de rehacer las aportaciones de la retirada y el obstáculo.

- ✓ **Involucramiento:** Los maestros se comportan como unos verdaderos profesionales de la educación, son respetados por los compañeros de trabajo en relación con lo que realizan en la escuela; son altamente comprometidos con lo que llevan a cabo diariamente en la escuela; son maestros que realizan las actividades asignadas por el Consejo Técnico o el director; y son capaces de hacer equipo constantemente en función de las acciones educativas y personales de los miembros de la escuela.
- ✓ **Actitud proactiva:** Se considera que los maestros actúan con responsabilidad; elaboran con alegría sus planificaciones didácticas; son atingentes en la elaboración del registro de calificaciones, de la puntualidad y de la asistencia; están contentos con la comunicación que establecen con los padres de familia; se preocupan por realizar observaciones sistemáticas sobre las dificultades que presentan los alumnos, de tal manera que sirvan de guía para emprender acciones de mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje; y realizan con agrado las acciones administrativas que le son encomendadas en la escuela.
- ✓ **Espíritu:** Halpin (1966, p. 151) utiliza este término para describir la satisfacción de los profesores con sus necesidades sociales y profesionales. En una escuela que se caracteriza por un alto espíritu, los maestros, como equipo, apoyan el trabajo de los demás y se respetan mutuamente. Todos disfrutan de su compañía y están comprometidos con su trabajo y la escuela. Son entusiastas, innovadores y voluntariamente prestan asistencia en caso necesario.
- ✓ **Intimidad:** Este es un término utilizado para describir las relaciones que existen entre los maestros de una escuela. Halpin (1966, p. 151) dice que “el grado de las relaciones que existen entre los docentes varía de escuela a escuela”. Silver (1983, p. 183) afirma que la alta intimidad puede existir entre maestros en algunas escuelas, mientras que la baja intimidad puede existir entre los maestros de otras escuelas y, sin embargo, aclara que puede no haber nada de intimidad en los maestros de otras instituciones educativas.

Liderazgo transaccional y liderazgo transformacional

Bass (1985, pp. 135-136) identifica algunos sub-factores, tanto del liderazgo transaccional como del transformacional. “Los sub-factores de liderazgo transaccional son: la recompensa de contingencia, gestión por excepción y el laissez-faire”; en la última característica del liderazgo se optó por cambiar el término a “direccional” para la medición de lo positivo y no de las características negativas propias del laissez-faire. Bass (1985, p. 17) describe el liderazgo transformacional como una “expansión del liderazgo transaccional”, que va más allá de “intercambio” mediante el uso de uno o más atributos del liderazgo transformacional, que son: la influencia idealizada o carisma, la motivación inspiradora, la estimulación intelectual y la consideración individual; en este tipo de liderazgo se tomaron al pie de la letra las aportaciones que el autor hizo sobre las características del mismo.

Metodología

La investigación se realizó con un enfoque cuantitativo, a través del método hipotético deductivo; con un diseño no experimental puesto que no fue menester propio hacer una manipulación de variables ni se conformó ningún tipo de grupos de estudio; transeccional o transversal toda vez que los datos en función de las dos variables de estudio fueron recolectados en un solo momento; y predominantemente instrumental partiendo de su objetivo de construir y validar un instrumento, que de acuerdo a Montero y León (2005) pertenecen a esta categoría aquellos estudios orientados al desarrollo de pruebas, incluyendo el diseño y el estudio de las propiedades psicométricas de los mismos.

Se acudió a la encuesta como técnica y al cuestionario cerrado como instrumento para la recolección de datos, y que Belmonte (2002) aclara que constan de una “serie de cuestiones cerradas cuya respuesta se ha de elegir obligatoriamente entre varias alternativas que propone la misma encuesta. Estos cuestionarios son poco flexibles, pero este inconveniente se convierte en ventaja a la hora de vaciarlos y analizarlos” (p. 36).

Para diseñar el cuestionario (ICEELD), se inició con la revisión de publicaciones sobre el clima escolar y el liderazgo directivo, se estableció el marco teórico que respalda la investigación

y que permitió construir la operacionalización de las dos variables, cada una de ellas con dos dimensiones y sus respectivos indicadores que dieron lugar a los ítems que conformaron el instrumento.

Resultados

En la tabla 1 se muestra la operacionalización de las variables que se realizó para la construcción del instrumento.

Tabla 1

Operacionalización de las variables.

Definición constitutiva	Variables	Dimensiones	Indicadores	Ítems	
Conjunto de percepciones compartidas que afectan el comportamiento y rendimiento de los actores en la realización de las tareas escolares o educativas	Clima escolar	D1 Comportamiento del director	I1 Acercamiento	4, 5, 23, 40, 46, 48, 53	
			I2 Énfasis en la persona	8, 9, 10, 11, 14	
			I3 Consideración	6, 19, 39, 45, 47, 52	
			I4 Empuje	16, 20, 32, 38, 41, 43	
		D2 Comportamiento de los maestros	I5 Involucramiento	69, 72, 73, 75, 84	
			I6 Actitud proactiva	54, 62, 63, 64, 70, 74, 76, 77	
			I7 Espíritu	55, 56, 60, 65, 68, 78, 79, 82, 83	
			I8 Intimidación	57, 58, 61, 66, 67, 71, 80, 81	
			D3 Liderazgo transaccional	I9 Recompensa de contingencia	3, 35, 36, 44
				I10 Gestión por excepción	1, 24, 27, 50
Los actos del director que permiten la transformación de las personas con el objetivo de mejorar las escuelas	Liderazgo directivo	D4 Liderazgo transformacional	I11 Direccional	2, 13, 22, 26, 59	
			I12 Carisma	17, 18, 25, 51	
			I13 Motivación inspiradora	7, 21, 37, 42	
		I14 Estimulación intelectual	15, 28, 30, 34		
		I15 Consideración individual	12, 29, 31, 33, 49		

Fuente: Elaboración propia.

Evidencias de validez y confiabilidad del instrumento.

Para dar validez al instrumento utilizado, se realizó la consulta a expertos que según Barraza (2007, p. 11) se apoya en dos supuestos básicos:

- a) A la validez se le puede caracterizar en un continuo que va de débil a aceptable y de aceptable a fuerte;
- b) la consulta a expertos se utiliza básicamente para establecer si los ítems del instrumento representan adecuadamente el constructo que se pretende medir.

Barraza (2007) elaboró una escala para evaluar cada ítem que responde al *continuum* antes descrito quedando de la siguiente forma:

- ✓ 0 el ítem no pertenece a la dimensión de estudio.
- ✓ 1 el ítem probablemente no pertenece a la dimensión de estudio.
- ✓ 2 el ítem probablemente sí pertenece a la dimensión de estudio.
- ✓ 3 el ítem sí pertenece a la dimensión de estudio. (p. 11).

Comenta que luego de haber sido elaborado el instrumento, es necesario pasarlo a revisión de expertos y una vez llenados los instrumentos se observa la media de cada ítem y en caso de que la misma sea menor a 1.5 el ítem se elimina.

Con los ítems restantes se obtiene una media general del instrumento o de cada una de las dimensiones que lo componen y el resultado se interpreta con la siguiente escala:

- ✓ De 1.6 a 2.0 se considera que presenta una validez débil.
- ✓ De 2.1 a 2.5 se considera que presenta una validez aceptable.
- ✓ De 2.6 en adelante se considera que presenta una validez fuerte. (Barraza, 2007, p. 12).

En función a esta escala, sólo dos ítems presentaban una validez débil por lo que fueron suprimidos del mismo; ambos reactivos pertenecían a la variable del clima escolar, en su dimensión de comportamiento del director y al indicador de acercamiento con una media de 1.0; el otro ítem eliminado pertenecía al indicador de empuje con una media de .5.

Cabe destacar que seis de los 84 ítems presentaron una validez aceptable, lo cual representó un 7.1 % del instrumento ubicado en esta clasificación, el resto del instrumento se ubicó con una validez fuerte. Se destaca que un total de 57 ítems presentaron un total de 3 puntos respecto a la media, que es el máximo esperado para una validez fuerte; la media del instrumento fue de 2.68 (ver tabla 2) por lo que se considera en función de la descripción anterior, que tuvo una validez fuerte.

Tabla 2

Validez del instrumento mediante la estrategia de consulta a expertos.

Variable	Dimensión	Indicador	Media	Validez
Clima escolar	Comportamiento del director	Acercamiento	2.9	Fuerte
		Énfasis en la persona	2.7	Fuerte
		Consideración	2.9	Fuerte
	Comportamiento de los maestros	Empuje	2.9	Fuerte
		Involucramiento	2.6	Fuerte
		Actitud proactiva	2.7	Fuerte
Liderazgo directivo	Liderazgo transaccional	Espíritu	3.0	Fuerte
		Intimidad	3.0	Fuerte
		Recompensa de contingencia	3.0	Fuerte
	Liderazgo transformacional	Gestión por excepción	3.0	Fuerte
		Direccional	2.8	Fuerte
		Carisma	2.9	Fuerte
		Motivación inspiradora	3.0	Fuerte
		Estimulación intelectual	2.9	Fuerte
		Consideración individual	2.9	Fuerte
Validez general del instrumento			2.68	Fuerte

Fuente: Elaboración propia.

Una vez realizada esta prueba de validez, se hicieron los ajustes pertinentes y el cuestionario (ICEELD) se sometió a un proceso de piloteo, en el que fueron administrados un

total de 40 instrumentos a docentes con las mismas características de la población, de los cuales se recuperaron 37.

Se utilizó la medida de coherencia o consistencia interna del alfa de Cronbach para determinar la confiabilidad del instrumento, obteniendo para la variable de clima escolar un alfa de Cronbach de .946 y para la variable de liderazgo directivo un alfa de Cronbach de .954.

Adicionalmente se realizó otra prueba de confiabilidad con el procedimiento conocido como “Confiabilidad en caso de eliminar un ítem”, aplicando el Coeficiente alfa de Cronbach y se obtuvo un incremento en la variable de liderazgo directivo con un alfa de Cronbach de .956.

Lo que significa que no afecta la confiabilidad del instrumento en caso de eliminar algunos de los ítems que lo integran.

La versión final del ICEELD fue aplicado a un total de 331 docentes frente a grupo correspondientes al sector educativo de escuelas primarias No. 15 del estado de Durango, ubicado en la zona norponiente de la ciudad y que abarca las zonas escolares 1, 2, 3, 4 y 10. Se adicionaron algunas variables al cuestionario a fin de caracterizar a la población como: edad, género, estado civil, años de servicio, preparación inicial y nivel máximo de estudios.

Se determinó la confiabilidad del ICEELD a través del alfa de Cronbach obteniendo los resultados mostrados en las tablas 3 y 4 respectivamente.

Tabla 3

Estadísticos de fiabilidad de la variable clima escolar.

Estadísticos de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	N de elementos
.962	54

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 4

Estadísticos de fiabilidad de la variable liderazgo directivo.

Estadísticos de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	N de elementos
.968	30

Fuente: Elaboración propia.

Se estima que el instrumento tiene un nivel elevado de confiabilidad considerando que Murphy y Davishofer (1998, como se citaron en Hogan, 2004), asignan este nivel a un puntaje mayor a .90.

Conclusiones

En relación con los resultados del análisis instrumental, puede afirmarse que el Instrumento para la Clasificación del Clima Escolar y su relación con el Liderazgo Directivo (ICCELD) presenta un índice de confiabilidad alta y que reúne además, las evidencias de validez necesarias para la clasificación del clima escolar y su relación con el tipo de clima que ejercen los directores de las escuelas primarias.

Respecto de las certezas de validez planteadas, se determina que el instrumento presenta una validez fuerte con una media de $\bar{x}=2.68$ lo cual implica que el instrumento mide exactamente lo que se desea en función de la teoría.

A manera de cierre y a la luz de los resultados adecuados y favorables en el estudio de validez y confiabilidad del instrumento, se decidió mantener la estructura del mismo de 84 ítems, 54 para la variable del clima escolar y 30 para la variable del liderazgo directivo; además de los 8 reactivos para las variables sociodemográficas.

Referencias

- Barraza, A. (2007). La consulta a expertos como estrategia para la recolección de evidencias de validez basadas en el contenido. *Investigación educativa duranguense*, 2(7), 5-13.
- Bass, B. M. (1985). *Leadership and Performance Beyond Expectations*. New York: Free Press.
- Bass, B. M., & Avolio, B. J. (1998). Improving Organisational Effectiveness through Transformational Leadership. *Leading Organisations: Perspectives for a New Era*, 135-139.

- Halpin, A. W. (1966). *Theory and Research in Administration*. New York: Macmillan.
- Halpin, A. W., & Croft, D. B. (1962). *The organizational climate of schools*. Chicago: Midwest Administrative Center, The University of Chicago.
- Hogan, T. P. (2004). *Pruebas psicológicas*. México: El Manual Moderno.
- Montero, I. y. (2005). Sistema de Clasificación del método en los informes de investigación en Psicología. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 115 - 127.
- Montero, I., y León, O. (2005). Sistema de clasificación del método en los informes de investigación en Psicología. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 5(1), 115-127.

15

Las prácticas directivas para un líder exitoso. Un estudio de caso de la zona 001 de preescolar estatal

Fátima Valenzuela Nevárez

Apoyo Técnico Pedagógico de la zona 001 del nivel preescolar, Durango

Problematización

La experiencia como Apoyo Técnico Pedagógico del nivel de preescolar estatal, dentro de una Supervisión, ayuda a compartir estilos de las diversas prácticas que ejercen las directoras, donde se observa que algunas de ellas consiguen su puesto por su inversión personal ya que alcanzan un puntaje de escalafón alto; algunas otras por ser fundadoras del jardín de niños; sin embargo, en algunos casos cuando se logra el puesto de Directora Técnica, no existe previa capacitación y conciencia para guiar a las personas que estarán a su cargo, en otros de los casos las directoras ya no se siguen actualizando, y en algunas otras se observa que si el proceso para jubilarse se aproxima, se pierde aún más el interés por la mejora, permitiendo de esta manera la muestra de carencias en innovación administrativa, académica, y por ende de un buen liderazgo directivo.

Existen algunas personas que tienen una personalidad que inspira respeto y complacencia. Estas personas influyen en otras por su carisma. Sin embargo, ese carisma que es una cualidad innata que algunas personas tienen y otras no, no es igual a liderazgo. El liderazgo es una propiedad de la comunicación que está potencialmente disponible a todas las personas.

Al directivo le corresponde coordinar y establecer claramente las tareas, atribuciones y responsabilidades del personal perteneciente al centro escolar que dirige, de esta manera toda se responsabilizan del logro educativo y así es posible comprometerse y reconocer los resultados del esfuerzo de cada uno. De ahí la necesidad de que en cada centro educativo el liderazgo del directivo se reconozca y sea el ejemplo a seguir, el cuál muestre la capacidad necesaria para que,

articule, gestione y distribuya con justicia y equidad las actividades a desarrollar durante el ciclo escolar.

Si bien las responsabilidades de los líderes directivos pueden variar, a todos se requiere que dirijan sus organizaciones en forma segura a través de los procesos de cambios rápidos, algunas veces en contextos muy difíciles.

Es por eso que se necesita que se relacionen con otros líderes directivos. Y dentro de lo más importante es que necesitan mantenerse actualizados en cuanto a los avances en la enseñanza y el aprendizaje para supervisar la mejora continua en los resultados de maestros y alumnos. Dándose el tiempo y la oportunidad de hacerlo como una función que podrá acrecentar el rendimiento de cada educadora y se verá reflejado académicamente.

Se han venido brindando distintas capacitaciones, desde cursos-talleres y seminarios de liderazgo a los directivos pero no han tenido el impacto necesario para la mejora de la calidad educativa, debido a que solo reproducen de manera sistemática o mecánica, dejando de lado la parte intrínseca del sujeto, en donde realmente estas capacitaciones proporcionen los beneficios necesarios en la actualidad para poder mejorar este quehacer directivo dentro del liderazgo escolar.

Con todo ello, podemos decir que para conseguir una dirección para el cambio es necesario replantearse el modelo desde sus bases, empezando por reformular el propio concepto de liderazgo: quién y cómo se asume. Así, es necesario implementar prácticas para un liderazgo directivo efectivo; con una dirección centrada en el desarrollo de las directoras pertenecientes a la zona 001 del sector 02 del nivel de educación preescolar estatal tanto en lo individual como colectivamente, con una dirección visionaria; que asuma riesgos; directamente implicado en las decisiones pedagógicas y bien formadas en procesos de cambio.

Antecedentes

Existe evidencia de cómo influye el liderazgo en la mejora del clima, las condiciones y prácticas que se dan en una escuela y que promueven la mejora de los aprendizajes. Si bien pueden existir

dudas en relación con el nivel de impacto de la acción directiva en los aprendizajes, el liderazgo aparece como la segunda variable de importancia después de “la clase”, a saber “sólo la enseñanza en aula influye más sobre el aprendizaje que el liderazgo educativo” (Leithwood, 2006).

La sistematización de Leithwood (2004) que recoge antecedentes de estudios realizados en Estados Unidos y Canadá concluyó que los efectos del liderazgo sobre el aprendizaje podría estimarse en un cuarto del total de entre todos los factores relacionados en la escuela y, este efecto, es aún más significativo en las escuelas con entornos difíciles (Marzano, 2003; Brunner, 2003; 2004, Raczynski, 2005; Bolívar, 2009).

En muchos países hay una creciente inquietud de que la función de los directores, diseñada para las necesidades de una época diferente, pueda no ser la adecuada para enfrentar los desafíos de liderazgo que las escuelas encaran en el siglo XXI (Pont, Nusche & Moorman, 2008, p. 27).

Existen investigaciones como la de Turgut Karakose, el cual utiliza el método cuantitativo, donde investigó las percepciones de los profesores de la escuela primaria en los principales comportamientos de liderazgo cultural y examinó las opiniones de los profesores participantes de acuerdo con sus diferentes características ocupacionales. Los resultados del estudio mostraron que hubo una diferencia estadísticamente significativa en la percepción de los docentes en el comportamiento de liderazgo de los directores de acuerdo a los temas que enseñaban, a los años de experiencia, y el género. Los resultados de esta investigación también indicaron que los directores rara vez utilizan comportamientos de liderazgo culturales en práctica.

El liderazgo que cultive el director en el contexto escolar no es una cuestión personal sino de equipo y comunidad, de sistema, entendiendo aquí el centro como un sistema. Supone, por tanto, pasar de un enfoque directivo unipersonal a un planteamiento basado en un liderazgo sistémico y complejo que requiere transformaciones profundas, y cuyas competencias principales son un amplio conocimiento pedagógico sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, la resolución de problemas y la confianza relacional. Su función principal debe ser la búsqueda de cohesión de todos los elementos de la organización educativa al servicio de un proyecto de ejecución común,

pues del liderazgo eficaz se espera, precisamente, la concreción y el análisis crítico de los resultados de un camino definido, de un rumbo marcado, de un horizonte comprometido.

Es por esto que la capacidad para el mejoramiento de un establecimiento escolar depende, de manera relevante, de equipos directivos con liderazgo que contribuyan activamente a dinamizar, apoyar y animar su desarrollo, de manera que pueda construir su capacidad interna de mejora.

Planteamiento del problema

A continuación se plantea el problema a través de tres preguntas, las cuales guiarán el desarrollo de la investigación, de las cuales se desprende un objetivo general y dos objetivos específicos.

Preguntas de investigación.

- ✓ ¿Cuáles son las prácticas directivas para un líder exitoso en educación preescolar?
- ✓ ¿Qué actitudes se manifiestan en las prácticas directivas de un líder exitoso para los profesores de educación preescolar?
- ✓ ¿Qué habilidades presenta un líder exitoso que favorece el desarrollo del colectivo docente?

Objetivo general.

Identificar las prácticas directivas de un líder exitoso en el nivel preescolar.

Objetivos específicos.

1. Reconocer las actitudes de las prácticas directivas de un líder exitoso.
2. Identificar las habilidades que manifiestan los líderes exitosos al promover el desarrollo colectivo del personal docente.

Justificación

El liderazgo directivo aprovecha las habilidades de los otros en una causa común, de tal forma que el liderazgo se manifiesta en beneficio de todos y para todos, desde el nivel educativo hasta cada participante del centro educativo al que pertenezca. Es por eso que utilizar prácticas para favorecer el liderazgo directivo podrá aprovechar las capacidades y destrezas de todos, pasando funcionalmente de unos miembros a otros según las actuaciones requeridas en cada caso. Así como una mayor coordinación dentro del colectivo de personas que pertenecen a la misma comunidad de trabajo y aprendizaje.

Tanto un liderazgo directivo, como la comunidad profesional de aprendizaje en que se inscribe, requieren unas condiciones internas y externas, para eliminar las barreras que lo impiden y establecer estímulos, que pudieran posibilitar el liderazgo referido. Así, favorecer estructuras organizacionales horizontales, lejos de estructuras rígidas o jerárquicas, posibilita el liderazgo directivo, por medio de equipos o comisiones.

Si se incluyen en los Jardines de Niños las prácticas adecuadas por parte del Líder Directivo los cambios han de centrarse en el desarrollo de las personas que conforman la escuela, han de tener altas expectativas y comunicarlas.

Los líderes promueven la efectividad influyendo sobre las capacidades y motivaciones de integrantes claves de la organización (Lord y Maher, 1993).

El liderazgo directivo eficaz es indispensable para aumentar la eficiencia y la equidad de la educación. Una mayor autonomía escolar y una mayor concentración en los resultados educativos y escolares han hecho que sea esencial reconsiderar la función de los líderes escolares.

Cuando se piensa en un liderazgo directivo lo importante sería pensar en que pueda ser de gran ayuda para que pueda evolucionar, para valorar la contribución de las personas, para reforzar la cohesión o incluso para delegar una parte de funciones que permitan continuar la propia evolución. Reconocer, valorar, desarrollar y potenciar ese liderazgo múltiple ha de ser la primera función de una dirección para el cambio.

Una escuela es efectiva porque en definitiva sus prácticas directivas y docentes lo son. La evidencia nos indica que los directores efectivos favorecen y crean un clima organizacional de apoyo a las actividades escolares; promueven objetivos comunes; incorporan a los docentes en la toma de decisiones, planifican y monitorean el trabajo pedagógico.

Entonces, para identificar más claramente la acción directiva y su influencia en la efectividad de la escuela, no basta con reconocer el tipo de liderazgo que ejerce, sino complementariamente, se hace necesario distinguir cuales son las competencias que le permiten tener un adecuado desempeño en la gestión institucional y pedagógica.

Las prácticas de gestión revelan el nivel de competencias alcanzadas por los directivos. Es competente aquel que transforma los conceptos en acción a través de las capacidades, habilidades o prácticas que un directivo puede evidenciar en su trabajo cotidiano. En este sentido, hasta el desafío más técnico requiere de un líder fuerte con sólidas destrezas de relación y comunicación (Moss, 2006).

Finalmente menciono que, quien ejerza la función de director en los Jardines de Niños, debe ganarse el respeto, la confianza y la simpatía de sus colaboradores, el reconocimiento como líder; participativo, eficiente, justo y honesto, lo que le permitirá encontrar el respaldo en los miembros de la institución escolar.

Delimitación del estudio

Este estudio de caso se realizará en la Zona Escolar 001 en el Jardín de Niños Lic. Domingo L. Avelar ubicado en la Calle Crisantemo s/n, Col. Predio La Virgen y el Jardín de Niños Ma. Del Rosario Guzmán de Ramírez, con dirección en Calle Nellie Campo Bello s/n, Col. Antonio Ramírez.

Referentes teóricos

Un elemento central de la mayoría de las definiciones de liderazgo es que implica un proceso de predominio. Como lo expresa Yukl (2002), la mayoría de las definiciones de liderazgo reflejan el supuesto de que implica un proceso de influencia social en el que una persona o grupo ejerce influencia intencional sobre otras personas o grupos para estructurar las actividades y relaciones en un grupo u organización. El término intencional es importante, ya que el liderazgo se basa en metas o resultados articulados que se espera que el proceso de influencia guíe.

El liderazgo implica conducir las organizaciones al moldear las actitudes, motivaciones y comportamientos de otras personas; por su parte, la gerencia se relaciona más de cerca con el mantenimiento de las operaciones actuales (Bush, T. and Jackson, D, 2002).

Cuando los directores asumen su puesto no necesariamente son competentes como líderes pedagógicos y a menudo carecen de conocimiento en las áreas de administración de personal y finanzas, así como de las habilidades para trabajar fuera de los límites de la escuela, que son las tareas de liderazgo requeridas para las escuelas del siglo XXI. La base de la evidencia empírica que demuestre el impacto de la formación en liderazgo y el desarrollo de la eficacia del liderazgo es pequeña (Davis *et al.*, 2005) y no demuestra un impacto directo de la formación y el desarrollo de liderazgo en los resultados escolares. No obstante, hay un amplio consenso entre los profesores practicantes, los investigadores y los responsables de política educativa en cuanto a que la formación y el desarrollo profesionales tienen un impacto en los participantes al mejorar los conocimientos, habilidades y disposiciones de los directores. Esto puede contribuir a conductas de liderazgo más competentes y eficaces, y, por último, generar mejoras en la enseñanza y el aprendizaje.

Además, algunos argumentan que las habilidades de liderazgo pueden basarse en ciertas características o disposiciones individuales que se correlacionan bien con la eficacia en el liderazgo (Yukl, 2002). Éstas pueden proporcionar la base para algunos aspectos de la conducta de liderazgo eficaz, una base que tal vez no pueda ser desarrollada de manera extrínseca o que quizá no sea receptiva al desarrollo.

Es importante entender que existen elementos que contribuyen de manera interdependiente a la realización de las tareas de liderazgo. Tales como los valores, habilidad cognitiva, habilidades interpersonales y de comunicación, proactividad, pragmatismo y espíritu empresarial, confiabilidad y ser un maestro y aprendiz comprometido.

Las prácticas relacionadas con el liderazgo existen independientemente de las personas que las utilizan y están sujetas a pruebas constantes contra los rigores del trabajo práctico y la evidencia de eficacia. El liderazgo no es inherente a las características personales del individuo: más bien, lo es a sus conocimientos, habilidades y conducta.

La distinción sugerida entre las habilidades genéricas y las contextualizadas localmente se refleja en la aseveración de Crow (2001) de que hay una distinción significativa entre asumir una nueva función de liderazgo como la de director (socialización profesional) y concentrarse en la escuela específica donde se desempeña una función de liderazgo (socialización organizacional). Una implicación es la necesidad de proporcionar al líder escolar en desarrollo tanto las habilidades de socialización profesional como organizacional, posiblemente mediante alguna combinación de formación inicial e inducción o formación continua.

Estrategia metodológica

La investigación realizada está fundamentada en el enfoque de la "Metodología Cualitativa", es considerada para Taylor y Bogdan (1986), como “aquella que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable” (p.20).

Se opta por el Método Estudio de Caso para comprender el manejo de las habilidades y actitudes que pone en práctica el Líder Directivo. Para Robert Stake, un estudio instrumental de casos, tiene como propósito analizar para obtener una mayor claridad, sobre un tema o aspecto teórico. Para este autor los casos pueden ser intrínsecos, instrumentales o colectivos. En este estudio de caso se opta por el de tipo instrumental debido a que se distinguen porque se definen en razón del interés por conocer y comprender un problema más amplio a través del conocimiento de un caso particular. Aunque aquí también es importante identificar qué ocurre

con el docente seleccionado, en dicho conocimiento particular el que nos ayuda a captar y comprender lo que acontece a este grupo particular de docentes.

Para esta investigación tenemos se utilizará la entrevista etnográfica y la observación participante. A las que podemos añadir la recogida y análisis de información documental.

La entrevista y la observación, poseen un valor de complementariedad muy importante. Con la entrevista podemos conocer y captar lo que un informante piensa y cree, cómo interpreta su mundo y qué significados utiliza y maneja; pero no nos asegura que lo expresado verbalmente sea el contenido de su acción. La observación nos permite justamente acceder a dicho contenido, es decir, a las acciones de los informantes tal como ocurren en su propio contexto ecológico y natural de actuación. No se trata de imponer la coherencia entre significados y acciones; sino de indagar la relación que existe entre ambos. La significatividad para la investigación es igualmente considerable tanto si existe o no relación alguna.

Los siguientes pasos de la Investigación se irán presentando conforme se realice el Rapport necesario, que marcara las pautas a seguir. Quedando de esta manera el avance de tesis hasta esta fase presentada.

Referencias

- Bush, T. and Jackson, D, 2002, A preparation for school leadership: international perspectives, *Educational Management and Administration*, 30 (4) 417-429
- Crow, G M, 2001, School leader preparation: a short review of the knowledge base, Nottingham, NCSL, available at www.ncsl.org.uk/researchpublications.
- Davies, B, 1996, Re-engineering school leadership, *International Journal of Educational Management*, 10 (2) 11-16.
- Elmore, R. (2008). Leadership as the practice of improvement. En: Pont, B., Nusche, D. y Hopkins, D. (Eds.), *Improving School Leadership*. Volume 2. Paris: OECD.

- Leithwood, K. (2004). Educational Leadership. A Review of the Research. Prepared for the Laboratory for Student Success. Temple University Center for Research in Human Development and Education.
- Leithwood, K.; Day, C.; Sammons, P.; Harris, A. y Hopkins, D. (2006). Successful School Leadership. What it Is and How it Influences Pupil Learning. Nottingham: National College for School Leadership / University of Nottingham.
- Lord, R.G-Maher, K.L (1993), Leadership and Information processing. Linking perceptions and performance. London. Routledge.
- Marzano, R.J., Waters, T. y McNulty, B (2003). School leadership that works: From research to results. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Moss, R. (2006). Las trampas de la innovación. Harvard Business Review A.L.
- Pont, B., Nusche, D. y Moorman, H. (2008). Improving School Leadership. Policy and Practice, 1.
- Stake R,E. Investigación con estudio de casos. Ed. Morata, S.L. Madrid.
- Stoll, L., Bolam, R. & Collarbone, P. (2002). Leading for change: Building capacity for learning. In K. Leithwood & P. Hallinger (eds), Second international handbook of educational leadership and administration. Dordrecht: Kluwer.
- Taylor, S.J. y Bogdan, R. (1998). Introducción a los métodos cualitativos de investigación, pp. 15-27, Paidós, Barcelona.
- Yukl, G. (2002) Leadership Organizations. (5th ed.) Upper Saddle River: Prentice-Hall.

16

Las prácticas directivas que favorecen el liderazgo escolar exitoso en las escuelas de educación primaria

Boris Enrique Gaitán Aguirre
Universidad Pedagógica de Durango

Problematización. El liderazgo escolar exitoso en los docentes de la escuela primaria

En el transcurso de los años se ha desvalorizado mucho la función del director por malos manejos, mala comunicación, mala administración y otras situaciones pero según las investigaciones el liderazgo pedagógico es visto como el segundo factor más importante en el impacto del aprendizaje de los estudiantes, después del trabajo en el aula. Leithwood y colaboradores (Leithwood, Harris y Hopkins, 2008) consideran que el liderazgo escolar es la segunda variable más importante en el aprendizaje de los estudiantes, y la dirección mejora la enseñanza y el aprendizaje a través de su influencia en la motivación del personal, en el compromiso y en las condiciones de trabajo.

Pero ¿cómo afecta un mal liderazgo en el trabajo de equipo y éste en el clima laboral?, entendido el mal liderazgo como la incorrecta forma en que se ejerce el poder dentro del equipo, la incapacidad del líder para motivarlo, así como para propiciar buenas relaciones interpersonales.

Hemos podido constatar que, al igual que en el mundo empresarial, para obtener organizaciones de excelencia se requiere de un líder y, más aún, como lo destaca el autor en este libro, de un equipo que encabece y guíe los procesos de cambio. Sabemos que el liderazgo del director por sí solo no garantiza este cambio; sin embargo, su falta de liderazgo conduce inevitablemente al fracaso (Leithwood, 2009).

No siempre la interacción con nuestros pares y demás compañeros de trabajo son como quisiéramos. Del trabajo en sí van surgiendo conflictos que nos llevan a tomar decisiones que afectan de manera positiva o negativa nuestra relación con los demás integrantes y afectan además nuestra productividad, calidad del trabajo y trato hacia nuestros alumnos. Según nuestro criterio la resolución de los conflictos dependen en gran medida de las estrategias de liderazgo que se aplican, hasta cierto punto similar y que vendrá a apoyar ese liderazgo que se desea en bien de los alumnos.

En la actualidad las necesidades de cada plantel varían de acuerdo al periodo histórico que se va viviendo. Así por la necesidad de una dirección escolar con una perspectiva de futuro, partiendo de la idea fundamental de que la educación debe dar respuesta a los cambios sociales que se producen y adelantarse a ellos, teniendo en cuenta el dinamismo que la sociedad actual experimenta indudablemente la dirección viene siendo uno de los ejes fundamentales en torno a los cuales gira una organización y, como tal, los centros educativos” (Fernández Díaz, M.J.; Álvarez Fernández, M. y Herrero Toranzo, E., 2002).

Al no cumplir las demandas de la sociedad poco a poco decaerá esa escuela que no esté ejerciendo su liderazgo escolar correctamente, dando pauta a que la oferta a esta escuela se vaya abajo y los padres se vean obligados a cambiar a sus hijos.

Considero importante el rol del maestro como parte de un sistema donde en muchas ocasiones tiene que representar el papel de líder en muchos aspectos como social, económico, político y otros, pero en la mayoría de los planteles de educación primaria en el municipio de Durango del estado de Durango; no juega ese rol, se centra simplemente a leer los planes y programas y desarrollar a su estilo con sus propias estrategias que sabrá solo él si le funciona o no y que los mismos mandos medios no se dan cuenta lo que realmente pasa en la escuela por no querer ser los auditores del sistema; es por eso que al trabajar en equipo y ejercer el liderazgo; éstos junto con sus autoridades inmediatas podrían dar solución a muchos de los problemas que aquejan dentro del aula y poder así brindar una mejor educación que recaerá en un mejor aprendizaje en las escuelas.

Ser director de una institución escolar, exige desarrollar y manifestar una serie de competencias que faciliten el desempeño óptimo de sus funciones académicas y directivas, para

poder cumplir con los objetivos y metas propuestas. Un buen director, requiere tener los conocimientos y habilidades para liderar y dirigir; además desarrollar competencias específicas que le permitan diseñar y ejecutar los proyectos educativos, así como contribuir con el desarrollo del personal que labora en la institución.

Liderazgo no solo es decir lo que se va a hacer, es actuar de forma que propicie una buena imitación o ejemplo pero sin caer en la situación de que se deslinden responsabilidades a quien no las amerita o no es apto para realizarlas, no es deshacerse de responsabilidades, al contrario, es solucionar más situaciones con un apoyo cooperacional de todos los integrantes del plantel, que al final de cuentas se vea reflejado en el mejor aprovechamiento de la educación.

Liderazgo no solo implica el que dirige y dice si se realizó bien o mal, implica comunicación entre sus compañeros, mejorar la autoestima en los que lo rodean, tener una visión de lo que se espera lograr cada día, creatividad, equilibrio, entregar el poder, integridad, trabajo en equipo, servicio y aprendizaje, todo esto con la firme convicción de que tiene desarrollados sus sentidos de responsabilidad, buen ejemplo y ética profesional.

Y no sólo eso: debe también ser un transformador de esas situaciones cuando son opresivas, un buscador de salidas mejores para las crisis a las que el centro se ve aquejado; ser una persona, en definitiva, que sólo ve sentido a quemar tantas energías propias y de los que le rodean, si es para mejorar algo y/o para desarrollar un proyecto.

Uno de los factores que contribuyen a un mejor desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje, es el tipo de liderazgo que ejercen los profesores con sus alumnos; el más pertinente es un liderazgo que se adapte a las funciones de este proceso y motive a los alumnos. De tal manera que el profesor que implementa un buen liderazgo tiene un fuerte impacto en la conducta de sus educandos, a su vez mejor actitud en cuanto a desempeño resultando favorable el rendimiento escolar y por lo tanto el aprendizaje (Casares, 2001). Éste a su vez desempeña una función decisiva en la mejora de los resultados escolares al influir en las motivaciones y en las capacidades de los maestros, así como en el entorno y el ambiente escolares.

"El término liderazgo y todo lo que él implica ha tenido a menudo una ubicación incómoda en el vocabulario educativo de aquellos países donde la palabra no tienen

equivalente y su significado es de difícil comprensión. En Alemania y Austria, la historia reciente sugiere que el "líder" (der Führer) es un concepto que ha tenido que ser tratado con precaución. En los países nórdicos, huele a algo ajeno a una sociedad democrática. La antipatía hacia el liderazgo individual está profundamente arraigada en la historia y el folclore nórdico, como se observa en un relato apócrifo de la invasión francesa de Dinamarca en el siguiente diálogo: ¿Dónde está tu líder? Somos de Dinamarca. No tenemos ningún líder. Todos somos líderes” (MacBeath & Townsend, 2011, 3).

En uno de los últimos libros sobre liderazgo, publicado a finales de 2012, se indica que el liderazgo es “un proceso de influencia social guiado por un propósito moral con el fin de construir capacidades para optimizar los recursos disponibles hacia el logro de metas compartidas” (Dimmock, 2012, 7). El liderazgo se refiere, sobre todo, a las personas o las instituciones, en nuestro caso, a los centros escolares. Es menos frecuente referirse al liderazgo en el aula, aunque tampoco es extraño hacerlo. De hecho, a los directores escolares en ocasiones se les considera “líderes de líderes”. Si se trata de aplicar la definición anterior al liderazgo del aula diríamos que es un proceso particular de influencia social guiado por un propósito moral con el fin de lograr los objetivos educativos utilizando los recursos del aula. Esta definición de trabajo permite afrontar diversos frentes de análisis que cubran la relación entre liderazgo y recursos del aula como lo menciona Quintero en su publicación.

Como conclusión quiero agregar que es posible mejorar la efectividad escolar considerando el liderazgo directivo como mejora en la organización, pero sin olvidar que siempre habrá un líder de líderes como es lo que hace un director con sus maestros, pero si alguno de éstos falla no se podrá ver una mejora ni los resultados esperados.

Es bueno colaborar con los compañeros porque de las virtudes y defectos de los demás crecerán nuestras fortalezas, considerando que se busca un fin común, pero es importante que un miembro del equipo desarrolle un liderazgo que brinde las expectativas y que se cumplan siempre con un ambiente de compañerismo dentro y fuera del aula.

El ser humano es un ser social. Requiere de la interacción con los demás para lograr sus objetivos. Surge así la necesidad de trabajar en equipo. En este proceso aparecen sentimientos positivos y negativos los cuales deben ser manejados de manera adecuada por ellos para que no intervengan en los resultados que se buscan. Así como el liderazgo en los equipos juegan un rol preponderante.

Nuestra postura en relación con el tema es como afecta un mal liderazgo en el trabajo de equipo y éste en el clima laboral, entendido el mal liderazgo como la incorrecta forma en que se ejerce el poder dentro del equipo, la incapacidad del líder para motivarlo, así como para propiciar buenas relaciones interpersonales.

No siempre la interacción con nuestros pares y demás compañeros de trabajo son como quisiéramos. Del trabajo en sí van surgiendo conflictos que nos llevan a tomar decisiones que afectan de manera positiva o negativa nuestra relación con los demás integrantes y afectan además nuestra productividad, calidad del trabajo y trato hacia nuestros usuarios. Según nuestro criterio la resolución de los conflictos dependen en gran medida del tipo de liderazgo que se ejerza.

Antecedentes

La presente investigación tiene como antecedente la evidencia proveniente de diferentes tipos de escuelas que confirma la idea de que algunas prácticas de liderazgo son valiosas en casi todos los contextos (Day et al, 2000; Leithwood, Jantzi, y Steinbach, 1999; Southworth, 1998). Estas prácticas deben considerarse como un componente necesario —pero no suficiente— del repertorio de un líder exitoso; por esto vamos a remarcar cuales prácticas han son útiles y cuales sirven a unos y a otros pero sin olvidar que la muestra presenta dos extremos de contextos donde se desenvuelven los líderes escolares.

El liderazgo parece ser especialmente crucial en escuelas que atienden estudiantes diversos que a su vez requieren de prácticas diferenciadas. Por ejemplo, se ha descubierto que los efectos del liderazgo sobre los logros escolares son más decisivos en las escuelas que atienden a

alumnos de bajo nivel socioeconómico que en aquellas que atienden a alumnos de alto nivel socioeconómico (Hallinger y Heck, 1996a).

Establecer rumbos, desarrollar personas y rediseño de organización son 3 categorías que pueden contribuir al éxito de las escuelas según dice Leithwood en su libro *¿Cómo liderar nuestras escuelas?* (pág. 25).

El mismo libro de Leithwood, basa su experiencia empírica en cuatro líneas mencionando una de ellas que: “El liderazgo escolar, especialmente las prácticas de los directores, es uno de los elementos más importantes relacionados, directa o indirectamente, con las condiciones laborales que influyen sobre las emociones de los profesores”. (pág. 176)

Si bien, podríamos pensar que los directores no tienen influencia en el aprendizaje pues no están en contacto con los niños, el liderazgo directivo puede tener un positivo y fuerte efecto, aunque indirecto (se ejerce a través de los docentes) en el aprendizaje de los niños, niñas y jóvenes (Seashore-Lewis et al, 2010). MUÑOZ & FARFÁN (2011) hacen una diferenciación entre las competencias que deben tener los líderes escolares exitosos, pero al ser una investigación realizada en Chile no tiene mucha diferencia dentro de lo que trabajamos dentro de nuestras escuelas y servirán de apoyo a la elaboración de los instrumentos a aplicar.

Por último Ortega (2009), cita a Davalos (2006) donde menciona lo siguiente “El liderazgo directivo, definido como el potencializador para la transformación de la comunidad escolar y la escuela diciendo que los valores, actitudes, comportamiento y metas del director de la escuela son elementos importantes en la aportación que realiza éste para cumplir con las metas educativas y, por ende, tener una escuela de éxito.

Planteamiento del problema

A continuación se plantea el problema a través de tres preguntas, las cuales guiarán el desarrollo de la investigación, de las cuales se desprende un objetivo general y dos objetivos específicos.

Preguntas de investigación.

1. ¿Qué prácticas directivas favorecen el liderazgo escolar exitoso en las escuelas de educación primaria desde las percepciones de los profesores de una zona escolar?
2. ¿Qué prácticas de liderazgo escolar exitoso contribuyen más con el logro de aprendizaje de las escuelas, desde las percepciones de los profesores?
3. ¿Qué prácticas directivas de liderazgo escolar exitoso se orientan a fortalecer el trabajo de equipo y la colaboración en la escuela, desde las percepciones de los profesores?

Objetivo general.

Realizar un análisis de las prácticas y estilos de liderazgo escolar exitoso en las escuelas de educación primaria de una zona escolar.

Objetivos específicos.

1. Reconocer las prácticas de liderazgo escolar que impactan en los niveles de aprendizaje.
2. Detectar prácticas de liderazgo que contribuyan a la instalación del Marco para la Buena Dirección desde los profesores.

Justificación

Para justificar la importancia de un liderazgo escolar exitoso cabe mencionar que en base a las investigaciones recopiladas se ve claramente que en el estado de Durango no se han realizado investigaciones sobre la importancia del mismo, ni mucho menos sobre las estrategias o prácticas que se aplican y resultan exitosas en las escuelas primarias.

Para Chiavenato (1999), el liderazgo es la influencia interpersonal originada en una situación y que está ejercida a través del proceso de comunicación, con un propósito o finalidad particular.

Max Weber (1964), al hablar de los tipos de dominación, en su obra póstuma *Economía y sociedad*, contempló la “carismática” como una de las tres formas básicas de autoridad, junto con la tradicional y la racional-legal. De acuerdo con Weber, el carisma es una cierta cualidad de una personalidad individual, por virtud de la cual es considerada aparte de personas ordinarias y tratada como dotada con poderes o cualidades sobrenaturales, suprahumanas o al menos específicamente excepcionales.

Así se investigará sobre las prácticas directivas que en verdad serán importantes para lograr un buen aprovechamiento escolar y al elaborar este material algunos de los directores de los que tienen más disposición e interés en mejorar su práctica para beneficio de su escuela se podrán acercar, revisar la investigación y poner en juicio propio lo que le puede servir y lo que no sin olvidar que el éxito lo alcanzara si los niños de su escuela obtienen buenos resultados mediante la buena organización del trabajo en la escuela.

Alcances y delimitaciones

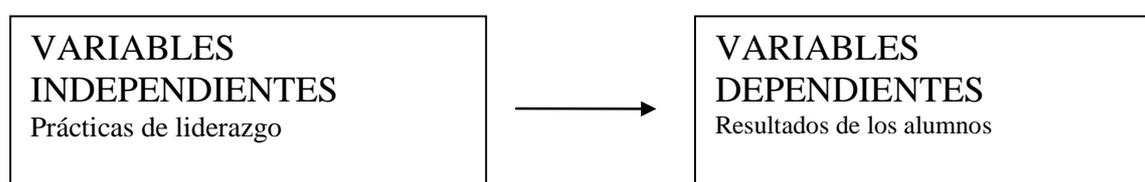
La presente investigación se realizará en el campo que comprende la zona escolar No. 1 de la Ciudad de Durango con un grupo de participantes que se describen a continuación: De un total de 7 escuelas que conforman la zona, se considerará a los siete directores de las mismas teniendo una muestra de 7 líderes escolares. Cada escuela labora con distinto número de maestros que va desde las 3 hasta 12 frente a grupo que dan un total de 54 maestros frente a grupo que serán los que determinarán la efectividad de las prácticas directivas y que a su momento dado se analizarán resultados para obtener su efectividad.

La aplicación de instrumentos se dará durante la última semana de noviembre y la primera de diciembre contando con el apoyo de compañeros del grupo. Para lo cual se dará una tutoría una semana antes del tema de la tesis y de la forma de aplicar los cuestionarios y que preguntas puedan surgir de la aplicación.

Las variables que nos ayudarán con esta investigación será la del aprovechamiento de los niños en sus escuelas y las relaciones de trabajo grupal y colaborativo en base a el “Liderazgo escolar” que desempeña el director de la escuela, el cual será percibido por los profesores parte del estudio.

Marco teórico. Practicas directivas exitosas

De acuerdo con Leithwood, Harris, y Hopkins (2008), en el ejercicio de su rol, los líderes exitosos ejecutan el mismo repertorio de prácticas básicas, que si bien tiende a ser común, es sensible a los contextos. Estas prácticas de liderazgo, sin embargo, no se asociarían de manera “directa” con los aprendizajes de los estudiantes, sino más bien “indirecta” ya que estarían intermediadas por el efecto que producen en el trabajo de los profesores. En otras palabras, las prácticas de liderazgo afectan de manera directa en la motivación, habilidades y condiciones de trabajo (a nivel de escuela y de aula) de los profesores, lo que se traduce en un mejor o peor desempeño docente, el cual a su vez afecta la calidad del aprendizaje de los estudiantes.



Percepciones de los profesores.

La percepción de un individuo es subjetiva, selectiva y temporal. La percepción es un proceso activo-constructivo en el que el perceptor, antes de procesar la nueva información y con los datos archivados en su conciencia, construye un esquema informativo anticipatorio, que le permite contrastar el estímulo y aceptarlo o rechazarlo según se adecue o no a lo propuesto por el esquema. Se apoya en la existencia del aprendizaje. Está formado por tres fases selección organización e información. Es por esto que las percepciones de los maestros orientarán a lo que

ellos seleccionan en su pensamiento para presentar si se da un aprovechamiento escolar, para el trabajo colaborativo y si en realidad cumple con un liderazgo escolar exitoso.

Prácticas directivas que favorezcan el trabajo Colaborativo en la Escuela Primaria.

Se ha considerado el papel de los actores educativos que permita asumir colectivamente la responsabilidad por los resultados de los aprendizajes de los alumnos para asegurar la mejora continua de la enseñanza y el aprendizaje y el desarrollo profesional de los maestros. Estos espacios han permitido el intercambio y enriquecimiento de saberes y experiencias, permitiendo socializar y confrontar así como asumir algunas responsabilidades que los ayudarán en su desarrollo profesional y los impulsará a realizar una labor adecuada en las aulas, para esto creo importante considerarlo como un acto seguido de si se realiza correctamente este trabajo colaborativo tendrá como consecuencia lo que se espera; el éxito escolar, mediante la mejora de los aprendizajes de los alumnos.

Metodología

En la investigación se abordará el paradigma positivista pues se trata de mediar la realidad para indagar sobre nuevo conocimiento, la realidad es medible y cuantificable.

Tendrá un enfoque cuantitativo pues interesa destacar las variables y mediciones de las mismas.

Se aplicará el método Hipotético deductivo que se orienta a probar o desaprobar hipótesis. Este método tiene esencialmente un componente teórico y otro componente que relaciona la teoría con la realidad; y la realidad es a la teoría su punto de partida y su final. La comprobación de la adecuación de las teorías a la realidad observada se hacen por la vía negativa: demostrando que no hay ningún hecho que contradiga las conclusiones (comprobación de “falsación”, Popper, (1934) La lógica de la investigación científica, Madrid, Tecnos; 1962, c. IV).

Se utilizará la Técnica de la Encuesta que recoge y analiza una serie de datos de una muestra de casos representativa de una población o universo más amplio, del que se pretende explorar, describir, predecir y/o explicar una serie de características. La técnica de encuesta es ampliamente utilizada como procedimiento de investigación, ya que permite obtener y elaborar datos de modo rápido y eficaz.

Y como Instrumento: El Cuestionario. Su versatilidad permite utilizarlo como instrumento de investigación y como instrumento de evaluación de personas, procesos y programas de formación. Es una técnica de evaluación que puede abarcar aspectos cuantitativos y cualitativos. Su característica singular radica en que para registrar la información solicitada a los mismos sujetos, ésta tiene lugar de una forma menos profunda e impersonal, que el "cara a cara" de la entrevista. Al mismo tiempo, permite consultar a una población amplia de una manera rápida y económica. El que se utilizará en esta investigación será con una escala de diferencial semántico con valores de 1 a 7.

Referencias

- Dimmock, C. (2012) *Leadership, Capacity building and school improvement. Concepts, themes and impact*. New York, Routledge.
- Leithwood K. (2009) *¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación* Fundación Chile, Santiago de Chile.
- Fernández Díaz, M.J.; Álvarez Fernández, M. y Herrero Toranzo, E. (2002): *La Dirección escolar ante los retos del siglo XXI*. Madrid, Edit. Síntesis.
- Casares, D. (2001). *Liderazgo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Macbeath, J. (2011). *Liderar el aprendizaje dentro y fuera de la escuela*. Santiago de Chile: Centro de Innovación en Educación de la Fundación Chile.
- Weber Max (1964) *Economía y Sociedad Esbozo de sociología comprensiva* Fondo de Cultura Económica, México, 1964.

Gonzalo Muñoz Stuardo &Javiera Marfan Sánchez, Competencias y formación para un liderazgo escolar efectivo en Chile. Chile (2011)

DávaloS, L. A. (2006). Los directores eficientes. Disponible en

<http://kino.iteso.mx/~luisg/GESTION%20LOS%20DIRECTORES%20EFICIENTES.doc>
consultado el 16 de mayo de 2008.

17

Las prácticas de los directivos en la universidad: quehaceres sobre los procesos de acreditación de programas educativos

Eduardo Hernández de la Rosa

Universidad Autónoma de Tlaxcala, ehere3@live.com.mx

María Mercedes Corona Serrano

Universidad Autónoma de Tlaxcala, mmmorse9@gmail.com

Adriana Carro Olvera

Universidad Autónoma de Tlaxcala, acarro1@yahoo.com.mx

Planteamiento del Problema

La comprensión que exigen las interacciones que existen dentro de las Instituciones de Educación Superior (IES) trae consigo realidades poliédricas y por consiguiente, formas complejas de asimilarlas. El mundo académico universitario se ha insertado en los procesos denominados de calidad y con ello la influencia de la homogeneización bajo la sombra protectora de un Estado Evaluador (Villaseñor García, 2003) y sus diferentes mecanismos, entre ellos la Acreditación.

En una realidad compleja y llena de interacciones dinámicas, estructurales y sistémicas es necesario identificar las formas en las que se asimila dicha realidad, más aun, se vuelve prioritario conocer las formas en las que el conocimiento de la realidad de procesos tan importantes como el de la Acreditación de los Programas Educativos (PE) de una Institución de Educación Superior (IES), son desarrollados y concebidos por los Directores de Facultad, quienes son “empujados” a responder, desarrollar o aplicar mecanismos de regularización que detonen en el Diagnóstico, Planificación, Organización, Dirección y Control de dichos procesos, de lo contrario, sobresalen la pérdida de reconocimiento social y de un posible financiamiento en el mejor de los casos.

Dicho lo anterior, el estudio de las RS de los Directivos en torno al proceso de Acreditación de los PE nos brindara pautas que contribuyan al conocimiento de las situaciones que trastocan las preocupaciones contemporáneas de la Educación, sobre todo cuando el pensamiento cotidiano tiene influencias tan contundentes en el quehacer universitario. A partir de lo cual, comprender las guías de acción que los Directores realizan en su quehacer como dirigentes es de vital importancia. De esta manera nos preguntamos: ¿Cuáles son las representaciones Sociales de los Directores de Facultad entorno al Proceso de Acreditación? ¿Cómo sobrellevan los directores el proceso de acreditación de sus Programas Educativos? Estas interrogantes iniciales nos brindarán la pauta para futuras interrogantes que guiaran nuestro proceso investigativo.

Justificación

Generar investigaciones en torno a la educación es de vital importancia para comprender a las sociedades; específicamente la educación formal encierra dentro de sí múltiples misterios que darían a la luz nuevas formas de interpretar la realidad, es decir, en las instituciones educativas es donde se conglomeran infinidad de procesos (Puebla Espinoza, 2013) que dan una muestra representativa de una sociedad.

La tarea no es menos valiosa en la Educación Superior, sino todo lo contrario, pues es ahí donde las actividades se desarrollan con la finalidad de dar los últimos retoques al hombre que participara en el drama social de su tiempo –para el caso- el mundo laboral. Sin duda alguna, los procesos (evaluación, enseñanza, comunicación, interacción, impacto) que se generan en las IES, ya han estado en la mira de muchos investigadores, estudiosos o epistemófilos de la educación (Parcerisa Aran, 2008; Valenti & Varela, 1997; Baptista Lucio, 2007; Gutiérrez, Carrera, Marín, Narváez, Pérez, 2006; García Pérez, 2010; Puebla Espinoza, 2013) , no obstante, es menester el estudio de todos los actores involucrados, para el caso de los dirigentes de instituciones como lo son los Directores pues comprender su acción enmarcada dentro de las instituciones de nivel superior, arrojara luz en el continuum de la mejora educativa.

El avance acelerado y preciso de procesos enfocados a la calidad durante la segunda guerra mundial, pronto abarcaría a otras disciplinas, una de las cuales fue la educación y en el nivel superior, el proceso denominado “acreditación” que fungirá desde su creación como un instrumento de control que lograría inmiscuirse en los mecanismos de regulación que la “autonomía” de las IES había intentado rescatar y de la cual celosamente protegerían, no obstante, al lado de la “modernización y la *accountability*” (UNESCO, 1998) ese ideal fue matizándose a favor de fines evaluadores. En la Autónoma de Tlaxcala la acreditación ha estado en boga desde hace algunos lustros, las implicaciones que trae consigo esta actividad, además del reconocimiento social y la posibilidad de gestionar proyectos de financiación, son de carácter desconocido y poco estudiado, principalmente en cuanto a la representación social en los niveles administrativos más altos de cada PE. Es por ello que se hace necesaria esta investigación, para identificar las RS que surgen en torno al proceso de acreditación. Como foco de estudio se encuentran los directores de cada facultad de la UATx, pese a la pequeña muestra de sujetos, la particularidad de sus funciones hace de esta investigación necesaria, sobre todo en razón al impacto que sus prácticas conllevan para las unidades académicas y el colectivo que tienen bajo su resguardo.

Fundamentación teórica

El vertiginoso avance de la ciencia y la tecnología aunado a una macroeconomía volátil ha coincidido con los acuerdos internacionales en pro de la mejora y por ende de la estandarización. En el marco de las observaciones anteriores el contexto educativo también se ve sometido a estos procesos de control, dentro de estos la Acreditación, que aparece como alternativa de control muy peculiar.

La acreditación puede ser definida como “(...) un proceso tendiente a reconocer un alto nivel de calidad para los programas e instituciones que lo ameriten, a partir del cumplimiento de determinados estándares” (Goyes Moreno & Uscátegui de Jiménez, 2004). Dividiremos el estudio de la acreditación “en tres modelos básicos el americano, el europeo continental y el británico” (Orozco, 1999, citado por Goyes Moreno & Uscátegui Jiménez, 2004) con la intención de abordar de manera rápida y concisa los aspectos de mayor relevancia de cada modelo.

Para el caso del modelo americano es necesario destacar que el proceso de acreditación tendría en este contexto como antecedentes con Middle States Association for Colleges and Schools (Llarena, 2004) en el año de 1885, empero, José Ginés Mora (1991) atribuye a Hugues el primer ejercicio de acreditación institucional en 1925. Años más tarde fueron notorios los esfuerzos en esta labor pues pudieron reflejarse en función de “(...) un interés nacional, interno (...)” (Vargas Porras, 2002), dirigido principalmente por gremios de Medicina, preocupados por la calidad y calificación de cada carrera todas ellas encaminadas por la movilidad de estudiantes de ese país. Con el paso del tiempo dichos procesos se fueron mejorando hasta conformarse en lo que hoy conocemos.

Actualmente en dichos procesos solo en excepciones se usan los resultados de la evaluación con objeto de financiamiento, sin embargo, es fácil observar que la evaluación se propicia para encaminarse a la verificación tanto de metas como de estándares institucionales; en suma, su carácter se desarrolla para dar fe pública de la calidad de los programas educativos. Mientras que el modelo europeo continental, los procesos de acreditación se orientan más a la satisfacción de los gremios profesionales y “certificar la calidad frente al gobierno” (Goyes Moreno & Uscátegui Jiménez, 2004) al mismo tiempo dicho modelo toma en cuenta tanto a los usuarios, como al financiamiento, esto en razón a que la acreditación no es prolífica, aunque tampoco lo son las auto-evaluaciones y la constatación académica.

Finalmente, el modelo británico, es de notarse que en él se desarrollan amplias investigaciones con propósito de comparación, asimismo se establecen parámetros que enmarquen características de los cursos y programas de investigación en pro del reconocimiento. La financiación estará supeditada a la administración de costos en cuanto al desempeño de cada institución.

Para el caso de Latinoamérica los procesos con objeto de Acreditación han sido implantados “(...) en el marco de la homogenización de la educación superior, como parte de los procesos de globalización (...)” (Vargas Porras, 2002), es bien sabido que hay diversas posturas en torno a la educación superior, y principalmente concatenadas por su autonomía. Francisco Barnés (citado por Cordera Campos & Pantoja Morán, 2000) identifica dos extremos de imaginar el porvenir de la universidad pública, los unos inclinados a desaparecerla, los otros con el sostén radical de la autonomía, asignando “(...) al Estado el esfuerzo total de financiamiento (...)”

(Cordera Campos & Pantoja Morán, 2000) dos visiones nada alentadoras. Mientras que hay quienes ven en estos mecanismos de evaluación un reflejo “(...) de los criterios de control por parte de los grandes poderes económicos.” (Consejo de redacción, 2005).

No obstante, la realidad nos demuestra que el contexto tanto local, regional, internacional y mundial se sumerge en procesos ligados a la ideología de la eficiencia social. El Estado y el mercado han acorralado a las instituciones y académicos para hacerlos introducirse “(...) en un campo donde se privilegia la competencia y se premia el desempeño basados en patrones de evaluación previamente establecidos”. (Buendía Espinosa, 2007) dichas connotaciones han encaminado a conceptualizaciones intrigadoras tales como el de Slaughter & Larry (1997) “(...) Capitalismo Académico (...)” que básicamente son comportamientos motivados por un incentivo económico externo. Ahora bien, dentro de estos procesos de estandarización como lo es la Acreditación se ven involucrados diversos agentes que contribuyen al desarrollo de dichos procesos y donde la mayoría de estos se ven anclados a la figura institucional del Director.

Objetivo

Identificar las representaciones sociales de los directivos que se desarrollan en torno al proceso de acreditación de la Universidad Autónoma de Tlaxcala.

Metodología

Desde los orígenes del tiempo del hombre en sociedad, las formas de aprehender la realidad han ido cambiando de poco en poco, tanto en la manera de percibirlo, como de pensarlo y valorarlo; en otras palabras, las formas de concebir la interacción de los sujetos con la realidad ha sido explicada y abordada desde varias ópticas.

Es por ello, que los paradigmas, disciplinas, enfoques y perspectivas han ido moldeándose a una realidad dinámica, sistémica y por ende compleja. De esta manera, el hombre ha atendido a la realidad que se le presenta, permitiéndole su interacción entre pares y objetos; en este propósito se establece una postura epistémica Interpretativista que apueste por la comprensión del

fenómeno, es decir, concebimos a los sujetos, cognoscentes, como un ente en constante interacción con su realidad, cuya acción estará en búsqueda de una aprehensión de los objetos con los que tiene relación dinámica compleja. Mientras que el marco ontológico es entendido de manera estructural y sistémica cuyos elementos estarán imbuidos de interacciones sociales, simbólicas y significativas, que presentan al ser humano un marco de acción compleja en lo que ha denominado cultura.

Así entendido, el marco ontológico que se retomará en esta investigación se refugia en una realidad cambiante e interpretada dinamiza con las dimensiones socio-culturales de la vida cotidiana, sobre todo en cuanto a las denominas de sentido común.

Sin embargo, unos marcos ontológicos y epistémicos necesitan de un método que direcciona el ascensis investigativo. En este entendido, nos abocaremos a las RS elaborado por Serge Moscovici (1979) y ampliado por Denisse Jodelet (1986). Con un corte psico-sociológico ha convencido a muchos investigadores sobre sus bondades para “(...) acceder a una serie de fenómenos múltiples que se observan y estudian a variados niveles de complejidad, individuales y colectivos, psicológicos y sociales” (Gutiérrez & Piña, 2008).

Dentro del ámbito Educativo, estas aseveraciones han motivado el estudio de múltiples manifestaciones educacionales (Borgucci, 2005; Domínguez, 2001; Farr, 1983; Vergara Quintero, 2008; Wagner & Flores Palacios, 2010). Para comprender la funcionalidad del método es necesaria la atención al desarrollo histórico del mismo, sus antecedentes se remontan a otros planteamientos teóricos, siguiendo a Silvia Gutiérrez & Juan Manuel Piña (2008) sus orígenes se rastrean en la psicología experimental de Wilhem Wundt, la psicología social, el interaccionismo simbólico de George Herbert Mead al lado de pensadores como Williams James y John Dewey e incluso en la sociología Durkhemiana.

Hechas las consideraciones anteriores, las interpretaciones de las RS que pudieran existir se enmarcan bajo elementos que le dan pauta para ser objeto de las mismas. Siguiendo a Silvia Gutiérrez & Juan Manuel Piña (2008) “(...) dicho objeto debe aparecer en las conversaciones cotidianas y estar presente en los medios de comunicación y segundo se debe apoyar en valores variables según los grupos sociales que les asignación significación”. En este propósito, el objeto de las RS deberá estar bajo el marco de acción de los sujetos en cuestión, con la finalidad de dar

sentido a la actividad que desarrollan. De todo esto se desprende que los elementos que conformaran una representación social obedecerán a una doble lógica, de un lado la psicología social, y del otro la sociológica. Por ende sus funciones nos permitirán entender y explicar la realidad por medio de la apreciación de identidades que permitirán la definición de grupos, la orientación y justificación de comportamientos.

Hoy día se pueden diferenciar dos aproximaciones a la teoría de las Representaciones Sociales: Una Europea y otra Americana. De acuerdo con la primera aproximación se da importancia a la articulación de métodos cualitativos privilegiando los fenómenos intergrupales y por ende sociales. Sin embargo, emprender el estudio de las RS planteara “(...) dos problemas metodológicos considerables: el de la recolección de las representaciones y el del análisis de los datos obtenidos (Abric, 2001, p. 53), por lo que será necesario el acompañamiento de técnicas etnográficas que nos permitan acceder a la descripción e interpretación de la realidad. La investigación se orientó al descubrimiento de categorías que se obtuvieron a partir de observaciones, descripciones empíricas y una fundamentación teórico-metodológica. Proceso de abstracción en el que las unidades de análisis se fueron revelando en el transcurso de los procesos mencionados.

En este estudio se utilizan dos instrumentos Y) Guías de observación y Z) Entrevistas a profundidad. Dentro de las guías de observación, se componían los siguientes apartados: 1.) Datos de identificación (7 datos para ubicar el contexto). 2.) Contextualización de la observación (6 preguntas guía) 3.) Descripción de la observación (14 preguntas guía). Dicha guía funcionará únicamente para las facultades en las cuales se manifiestan procesos tendientes a la acreditación o re-acreditación. Mientras que en la entrevista a profundidad fue utilizada para conocer de palabras de los directivos, cuáles han sido los retos o los desafíos a los que se han involucrado en procesos de acreditación y cuáles son sus concepciones sobre este mismo. Esta técnica se aplicó de forma individual, interrogando sobre temas como el liderazgo, empatía y manejo de estos procesos.

Las observaciones desarrolladas se clasifican en dos tipos a) *emic* (punto de vista de los sujetos) y b) *etic* (punto de vista del investigador). (Atónal Gutiérrez, Hernández de la Rosa, Carmona González, 2013) pese a que no siempre hay correspondencia entre una y otra

perspectiva, ambas brindan pautas que ayudan al investigador a comprender por qué los integrantes de un grupo en particular hacen lo que hacen (Gurdián Fernández, 2007).

En el caso de la muestra utilizada en esta investigación fue intencional e intensiva (Martínez Miguelez, 2004), pues estudia casos muy ricos en información que manifiestan un fenómeno intensamente y por lo cual son elegidos con base a criterios necesarios para la investigación. Considerando que las RS se caracterizan por ser una práctica colectiva en cuya realización se hace explícita una significación de orden social, exigió una interpretación detallada, pues las RS concentran diversas connotaciones vigentes que necesariamente debieron aclararse para realizar una interpretación correcta.

Resultados y Conclusiones

Las conclusiones aquí disertadas mantienen un grado y carácter de aproximaciones, en razón a que la investigación se encuentra en proceso de construcción y de elaboración, por lo que los resultados son parciales y no reflejan conclusiones generales de la investigación.

Como pudimos observar, las RS articulan la existencia de las personas dándole sentido a todo cuanto hacen y sobre todo permiten desarrollar guías para la acción. De manera que las RS unifican el desempeño de quienes conviven en cualquier espacio social, creando una identidad común, o marcos de acción, según el rol que les corresponda asumir, para el caso de la presente investigación son los directores de cada facultad de la Universidad Autónoma de Tlaxcala quienes se ven sometidos a grandes tensiones realizadas por su posición frente a la sociedad. Los marcos de acción antes mencionados varían de un colectivo a otro por lo que la interpretación también se ve comprometida a la neutralidad con la que analicen los núcleos de RS que mantienen los directores. Pese a lo anterior es de destacar que en las entrevistas se han detectado diversos grados de adhesión a representaciones dominantes, los directores como figuras dirigentes de un colectivo también mantienen un conocimiento compartido que es proyectado a su grupo social a la vez que este lo proyecta a él. Por un lado se tienen concepciones sobre el proceso de acreditación como la de un “requisito más”. Por el otro se ven condicionadas a

procesos superiores, por lo que la ejecución de dichos procesos se mantiene por orden institucional.

Ahora bien, es menester recordar la propuesta moscoviciana, que pone en la mira del núcleo figurativo el anclaje del sentido y significado en unidades tangibles, provocando la naturalización de la representación. En otras palabras, la carga de significatividad que cada idea conlleva dentro de sí hace posible una síntesis dialéctica entre el presente y pasado de sus acciones, de esta manera se establecen los vínculos entre la sociedad y las mentalidades individuales de los directores. Los espacios que se muestran con importancia dentro de los procesos de acreditación hasta ahora han mostrado cierta relevancia al respecto, puesto que en ella se ven estructurados balances de corte situacional como lo son al inicio de encaminar o reuniones sobre la acreditación y los posteriores actos públicos de dichos procesos, una semana antes, durante y al finalizar la valoración de los acreditadores.

A la luz de los previos resultados de esta investigación, se deduce que las RS hacen nacer un tiempo significativo y específico donde discurre una serie de acontecimientos que permiten la práctica de ciertas acciones en determinados momentos. Los dirigentes de las Unidades Académicas o facultades, se vuelven agentes clave en la proyección de prácticas que originan espacios de evaluación tanto interna como externa. Las Instituciones de Educación pública se convierte en un escenario donde profesores y estudiantes pugnan por la definición de los espacios y momentos, por lo que a partir de estas pugnas o diálogos se crean discursos que pasan a ser de “sentido común” orientando sus prácticas y soluciones.

Referencias

- Abric, Jean-Claude. (2001). *Prácticas sociales y representaciones*. México: Coyoacan
- Arbesú, I., Gutiérrez, S. & Piña, J. M. (Coords). (2008) *Educación Superior. Representaciones Sociales*. Gernika: México
- Atonal Gutiérrez, T., Hernández de la Rosa, E. & Carmona González, K. (2013, Julio). El Performance ritual del aula universitaria. Ponencia presentada en el Primer Encuentro

- Nacional de Investigación Educativa. Política educativa, resultados y tendencias. Tlaxcala, México.
- Borgucci, E. (2005). Las representaciones sociales y el realismo. *Opción*. 21 (47) pp. 158-178. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31004709>
- Baptista Lucio, P. (2007). La presentación de las IES en la vida cotidiana. *Reencuentro*, (50) 107-116. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34005014>
- Buendía Espinosa, A. (2007). El concepto de calidad: una construcción en la educación superior. *Reencuentro*. (50) (28-34). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34005005>
- Consejo de redacción. (2005). Evaluación y Espacio Europeo de Educación Superior. Una visión crítica. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 8 (4) (1-2). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217017876001>
- Cordera Campos, R. & Pantoja Morán, D. (Coord.) (2000). Políticas de financiamiento a la educación superior en México. México: Miguel Ángel Porrúa, CESU
- Domínguez Rubio, F. (2001). Teoría de las representaciones sociales. *Apuntes. Nómadas*. (3). Enero-junio. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18100302>
- Farr, Robert. (1983). Escuelas Europeas de psicología social: la investigación de representaciones sociales en Francia. *Revista Mexicana de Sociología*, año XLV, Vol. XLV, Núm. 2. Instituto de Investigaciones Sociales, UNAM, pp. 641-658.
- Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En Serge Moscovici (Ed.) *Psicología social II: pensamiento y vida social, psicología social y problemas sociales*. Paidós: España
- García Pérez, S. L. (2010). El papel de la tutoría en la formación integral del universitario. *Tiempo de Educar*, 11(21) 31-56. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31116163003>

- Goyes Moreno, I., & Uscátegui de Jiménez, M. (2004). Incidencias de la Acreditación de Programas en los Currículos Universitarios. ASCUN, UNIVERSIDAD NARIÑO: Bogotá.
- Guardián Fernández, Alicia (2007), El Paradigma Cualitativo en la Investigación Socio - Educativa, Coordinación educativa y Cultural Centroamericana, Agencia Española de Cooperación Internacional, Colección IDER. Costa Rica.
- Gutiérrez, C., Carrera, M., Marín, F., Narváez, M. Pérez, C. (2006). Integración de redes académicas para la gestión del desarrollo endógeno regional. *Multiciencias*, 6 (003) 257-263. Recuperado de http://www.anuies.mx/media/docs/89_2_1_1012161226Articulo_Carmen_Gutierrez_Integracion_de_redes_academicas_para_la_gestion_del_desarrollo.pdf
- Ginés Mora, José (1991). Calidad y rendimiento en las instituciones universitarias. Consejo de Universidades. Secretaria General: Madrid.
- Llarena, R. (2004). La educación superior en México. Ponencia presentada en el Seminario la educación Superior en México: ANUIES-SESIK-IESALC-UNESCO. Ciudad de México.
- Martínez Miguelez, M. (2004). Ciencia y Arte en la Metodología Cualitativa. Trillas: México
- Moscovici, S. (1979). El psicoanálisis, su imagen y su público. Editorial Huemul: Buenos Aires.
- Parcerisa Aran, A. (2008). Educación Social en y con la institución escolar. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, (15) 15-27. Recuperado de <http://estudiosterritoriales.org/articulo.oa?id=135012674002>
- Puebla Espinoza, A. (2013). Importancia de la Investigación Educativa. Primer Congreso Internacional de Investigación Educativa. Recuperado de <http://www.transformacion-educativa.com/congreso/ponencias/199-importancia-investigacion.html>
- Slaughter, S. & Larry, L. L.(1997). *Capitalism Academic. Politics, Policies and Entrepreneurial University*. The Johns Hopkins University Press, Baltimore and London.

- UNESCO. (1998). Declaración Mundial sobre la educación superior en el siglo XXI. Visión y Acción: Paris.
- Valenti, G. & Varela, G. (1997). El sistema de evaluación de las IES en México. *Política y Cultura*, (9) 131-147. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26700908>
- Vargas Porras, A. (2002). La acreditación: Una forma de estandarizar la educación. *Educación*. 6 (2) 245-254. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44026223>
- Vergara Quintero, María del Carmen. (2008). La naturaleza de las representaciones sociales. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*. 6 (1) Enero-Junio pp. 55-80. Recuperado de <https://docs.google.com/viewer?url=http://www.redalyc.org/pdf/773/77360103.pdf&chrome=true>
- Villaseñor García, G. (2003). La evaluación de la educación superior: su función social. *Reencuentro* (36) pp. 20-29. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34003603>
- Wagner, W. & Flores Palacios, F. (2010). Apuntes sobre epistemología de las representaciones sociales. *Educación Matemática*. 22 (2) pp. 139-162 Agosto. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=40516666007>

18

Una evaluación de un centro escolar de Tlaxcala: En rumbo a la creación de su Programa Estratégico de Transformación Escolar.

María Mercedes Corona Serrano

Universidad Autónoma de Tlaxcala, mmcorse9@gmail.com

Eduardo Hernández de la Rosa

Universidad Autónoma de Tlaxcala, ehernandez3@live.com.mx

Felipe Hernández Hernández

Universidad Autónoma de Tlaxcala

Planteamiento del Problema

La escuela primaria “Plan de Ayala” de la comunidad de Guadalupe Texmolac de San Cosme Xalostoc, Municipio del Estado de Tlaxcala, carece de ciertos recursos materiales, procesos administrativos de calidad y planeación educativa, afectando su debido funcionamiento e impidiendo el logro de objetivos generales de la educación pública.

Ante este problema es necesario el desarrollo de una evaluación de corte diagnóstico, que permitan la identificación específica de sus áreas de mejora, limitaciones y fortalezas, promoviendo al Centro Escolar de Educación Primaria a la creación del PETE (Plan Estratégico de Transformación Escolar) el cual servirá como parteaguas y antecedente encaminado al ingreso en el Programa de Escuelas de Calidad, con el fin de recibir mayor financiamiento y eficientar sus procesos administrativos, organizacionales de participación social y pedagógico curricular.

Por lo cual surge una interrogante principal ¿Cuál es el estado actual (para este escrito de la dimensión Organizativa) en el que está el Centro Escolar de Educación Primaria “Plan de Ayala” de la comunidad de Guadalupe Texmolac de San Cosme Xalostoc, Municipio del Estado de Tlaxcala en cuanto a los estándares del Modelo de Gestión de Calidad?

Justificación

La evaluación institucional se ha convertido en parte esencial de cualquier proceso administrativo. Hoy, la educación pública requiere ofrecer impactos positivos en el aprendizaje y el logro académico de los estudiantes para alcanzar la calidad educativa y social, por tal motivo es la importancia de la evaluación de los centros escolares, pues permite orientar e impulsar a los supervisores, directores, docentes, padres de familia, personal de apoyo y alumnos a lograr los propósitos de la educación básica en relación con las competencias para la vida y el perfil de egreso. Es por ello que la escuela primaria “Plan de Ayala” de la comunidad de Guadalupe Texmolac es sometida a un proceso de evaluación holística, donde se hace necesaria la inclusión de todos sus agentes educativos (director, docente, alumnos, padres de familia y personal de apoyo) con el fin de incorporar a la primaria al Programa de Escuelas de Calidad.

Fundamentación teórica y normativa

Los aspectos globalizantes que circundan a la Educación Pública han hecho que los centros escolares se sometan a una continua evaluación de procesos, todos ellos influenciados por el eslogan de la calidad. Es bien sabido que los procesos de evaluación (más encaminados a la verificación que orientados a procesos reales de evaluación) no son ni justos, ni equitativos, sin embargo, su continuidad y adaptabilidad han permitido una constante interacción entre las naciones. La alternativa que dejan estos intercambios es la necesaria homogeneización, es decir, estandarizar. Contrario a lo que se podría pensar, las nociones de calidad, evaluación y por tanto estandarizar, son constructos que tienen vida larga y desde luego hartamente compleja, su análisis requiere una gran cantidad de espectros reflexivos.

En el marco que conforma a la educación, el proceso de estandarización tendrá su génesis ante la necesidad aparente por “mejorar los servicios educativos” (Valenzuela Ojeda, 2007, p. 30). Para el caso de México es notorio el énfasis que se ha intentado desarrollar principalmente desde 1992 con el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), sin embargo, es el presente sexenio donde se establece a la calidad como una premisa, prueba de ello, es el lograr que México tenga una Educación de Calidad como una de las cinco metas

nacionales, y aunado a ello se promueve la elevación a rango constitucional el derecho a una educación de calidad, es así que el Gobierno Federal de México intenta retomar el rumbo hacia estándares de calidad .

En este orden de ideas en la norma técnica del Programa Sectorial de Educación 2013-2018 (PSE) se establece lo siguiente “si bien todavía falta completar la tarea de inclusión educativa para todos los grupos de la población, es indudable que hoy el reto mayor es mejorar la calidad de la educación” (PSE, 2013-2018, p.1) y en el PSE dentro de su capítulo III. Objetivos, Estrategias y Líneas de Acción, a su vez en el Objetivo 1. Asegurar la calidad de los aprendizajes en la educación básica y la formación integral de todos los grupos de la población, rescatamos la Estrategia 1.2 y su línea de acción 1.2.4 que a la letra dice “Desarrollar estándares de gestión escolar que sirvan de referente para la actuación, evaluación y mejora continua de las escuelas” (p. 45), bajo los marcos anteriores, es como la educación básica retorna al modelo de gestión de calidad, con la finalidad de alcanzar las premisas que a nivel constitucional se establecen.

Cabe señalar que como parte de la gestión escolar se incluyen dos aspectos que tienen repercusión en las formas de trabajo de las escuelas e inciden en las condiciones en que se realizan el estudio, la enseñanza y el aprendizaje. En este contexto, el Programa Escuelas de Calidad (PEC) que la SEP impulsa cobra un papel relevante para favorecer la calidad educativa ya que a través de él las escuelas se apoyan en un esquema de participación social e impulsan, entre otros aspectos, un modelo de gestión cuyo enfoque estratégico se orienta a mejorar los aprendizajes del alumnado y las prácticas de los docentes para avanzar en el logro educativo.

En suma, la calidad educativa, aún seguirá permaneciendo como uno de los pendientes más importantes de la educación, puesto que la simbiosis que pudiera lograr un centro escolar con la dimensión de gestión, es una tarea que empieza a recobrar fuerza, las voluntades poco a poco se irán sumando a esta causa. Se requiere no sólo de un compromiso por parte de los diversos actores involucrados, sino también de estrategias que permitan establecer las condiciones escolares, organizacionales y estructurales, que hagan más eficiente el uso de recursos, permitiendo responder de mejor manera a los retos a los que se enfrentan, incorporando aspectos innovadores a la práctica educativa, de esta manera la articulación de los mecanismos organizacionales de la educación en cada centro escolar se podrán ver beneficiados. Sin duda, el logro de todos estos aspectos demanda impulsar procesos de gestión escolar participativos, de lo

contrario, las tendencias seguirán sobrepasando a los centros escolares y ello los encausara hacia prácticas organizacionales autoritarias y nada efectivas, la planeación se hace indispensable en una autonomía de gestión para encaminar los esfuerzos hacia la calidad educativa.

Objetivo

Identificar cuál es la situación actual de la dimensión Organizativa del Centro Escolar de Educación Primaria “Plan de Ayala” de la comunidad de Guadalupe Texmolac.

Metodología

Este trabajo de investigación es un estudio descriptivo trasversal en el que se utilizó una metodología de corte cuantitativo, basada en la propuesta de Hernández Sampieri, Fernández Collado, & Baptista Lucio (1997) además, el uso de esta metodología obedeció a una lógica que permitió obtener resultados cuantificables auxiliados de una indagación teórica, y que por ende generó pautas para interpretar de mejor manera el fenómeno abordado.

El estudio estuvo dividido tres etapas a) Argumentación teórica y delimitaciones contextuales; b) Definición de la ruta metodológica & c) Análisis e interpretación de resultados. Cabe destacar que para este estudio se tomaron en cuenta las dimensiones y estándares del PETE. En este orden de ideas, para este reporte únicamente se muestran los datos recabados de una dimensión Organizativa. Se aplicaron cuatro instrumentos cuyo origen se rastreaba en la instancia de la Dirección General de Evaluación de Políticas (DGEP) de la Secretaría de Educación Pública (SEP), dichos instrumentos fueron para los integrantes del Centro Escolar como lo son: a i) estudiantes; ii) docentes; iii) Personal de apoyo & iv) Padres de familia; para el caso cada instrumento fue contextualizado y validado a partir de la prueba de Alfa de Cronbach cuyo valor fue de.700, de la misma manera se consideró una confiabilidad del 95 % y una precisión de menos del 10 %, lo anterior a través de la herramienta de software estadístico *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) en su versión 19.

En la dimensión Organizativa que se presenta en este documento se consideraron ocho categorías para su análisis, las cuales también corresponden a los estándares que propone la “Autoevaluación para centros escolares para la gestión de la calidad”:

1) Usuarios: Es la forma como el centro educativo profundizada en el conocimiento de los usuarios actuales y potenciales, y cómo ellos perciben el valor proporcionado por el centro. Incluye la manera en que se fortalece la relación con sus usuarios y la evaluación de su satisfacción y preferencia.

2) Liderazgo: Consiste en la función y a la participación de los directivos en la gestión del centro educativo, ejerciendo un liderazgo visionario, participativo, ético y efectivo, que crea una cultura que sustenta la competitividad y la viabilidad del centro escolar y diseña, implanta y evalúa un sistema de mejora continua.

3) Planeación: Se refiere a la forma en que la planeación orienta al centro educativo hacia la mejora a través de la definición y despliegue de objetivos y estrategias prioritarios.

4) Información y conocimiento: Consiste en la forma como se obtiene, analiza, estructura y comunica la información y el conocimiento para la gestión, tanto en el ámbito académico como en el administrativo, para apoyar el logro de las estrategias, desarrollo del centro educativo y promover el cambio y la innovación.

5) Personal: Consiste en la forma como el centro educativo crea las condiciones necesarias para propiciar el desarrollo del personal, a fin de mejorar su desempeño y calidad de vida como fundamento para el desarrollo organizacional.

6) Procesos: Se refiere a la forma como el centro educativo diseña, evalúa y mejora los servicios y procesos a fin de aportar valor de forma consistente a los usuarios y alcanzar los objetivos del proyecto institucional.

7) Responsabilidad Social: Consiste en la forma en que el centro educativo asume su responsabilidad social para contribuir al desarrollo sustentable de su entorno, al bienestar de la comunidad inmediata y a la promoción de una cultura de calidad. &

8) Competitividad de la Organización: Es el desempeño del centro educativo en la creación de valor para los grupos de interés como resultado de su planeación estratégica y mejoramiento de procesos, así como a la relación causal entre el mejoramiento de su posición competitiva y su proceso de calidad, para asegurar su desarrollo y crecimiento a largo plazo., los cuales a su vez se dividen en sub-criterios específicos que evidenciaran el estado de la institución de manera holística.

La población que se trabajó para la recolección de datos fue discreta y finita, pues se tuvo un número limitado de datos posibles. La agrupación de los casos que fueron tomados para análisis puede observarse en la Tabla 1.

Tabla 1.

Sujetos y proporción en porcentaje.

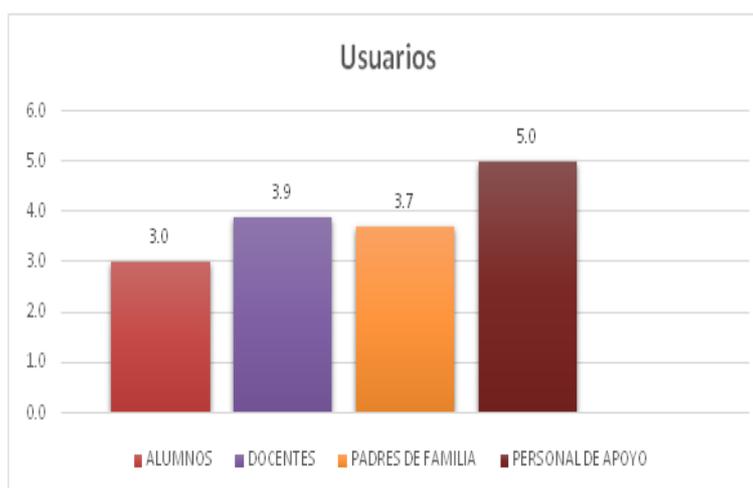
N°	Sujetos	Porcentaje %
1	Docentes	41%
2	Personal de apoyo	26%
3	Alumnos	50%
4	Padres de Familia	30%

El procedimiento para la encuesta a sujetos, no se encauzó a un censo, pese a la pequeña cantidad de integrantes que conforman el Centro Escolar, lo anterior, en razón a criterios que el Director del mismo mantenía, por lo que se optó por un muestreo no probabilístico de tipo intencional, con la finalidad de tener más certeza sobre las características que la población encuestada mantendría y posteriormente observar el comportamiento de la información recabada. Bajo los argumentos anteriores, se dividió a la población en estratos y se eligió a los sujetos, para el caso de docentes y alumnos los criterios fueron postulados por el Director (para el caso de alumnos se tomaron los grupos de 3°, 4°, 5° y 6°). Mientras que para padres de familia y personal de apoyo se empleó el criterio enfocado al Tiempo que mayormente se pasa en el Centro Escolar, una vez hecho lo anterior se seleccionó a los sujetos que contenían el criterio mencionado.

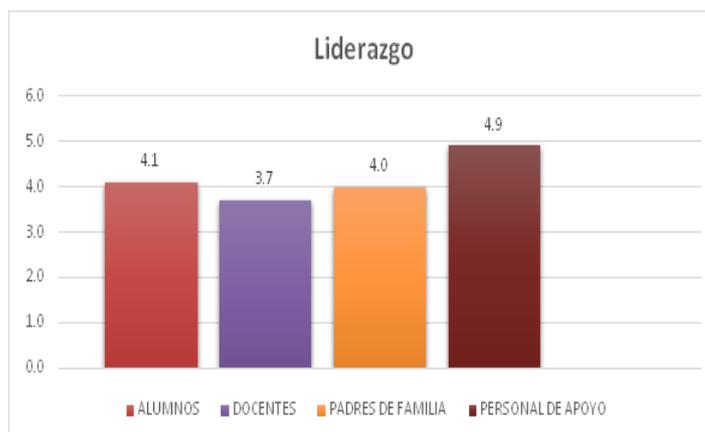
Resultados

Los resultados obtenidos para fines prácticos se han agrupado en dos apartados que los ocho criterios que se deben considerar para la autoevaluación de una escuela según el Modelo Nacional para la Calidad Total, sin embargo, como apuntamos al inicio, solo se aborda en este escrito los resultados de la dimensión Organizativa. A continuación se muestran los resultados que permitieron a los evaluadores conocer la situación actual de la institución, acercándose a la realidad del centro escolar, identificando los puntos fuertes y las áreas de mejora.

En el criterio de usuarios obtuvimos que los maestros del Centro Escolar de Educación Primaria conocen las necesidades de aprendizaje de los alumnos pero no se las comunican a los padres de familia. Además no toman en cuenta la opinión de los alumnos para mejorar las actividades escolares, mejorar la escuela y brindar servicios escolares (médicos, orientación vocacional, apoyo a los padres, etc.)



Liderazgo en cuanto a alumnos, docentes, padres de familia y personal de apoyo. Se conoce la participación de todo el personal en actividades de la escuela, tomando en cuenta la opinión de la Asociación de Padres de Familia. La elaboración conjunta de una misión, visión y valores de la institución promoverá la el apoyo de la Asociación de Padres de Familia y de grupos interesados. En particular (por observación) el liderazgo del director demuestra respeto, cordialidad y amabilidad con los alumnos, padres de familia y docentes.

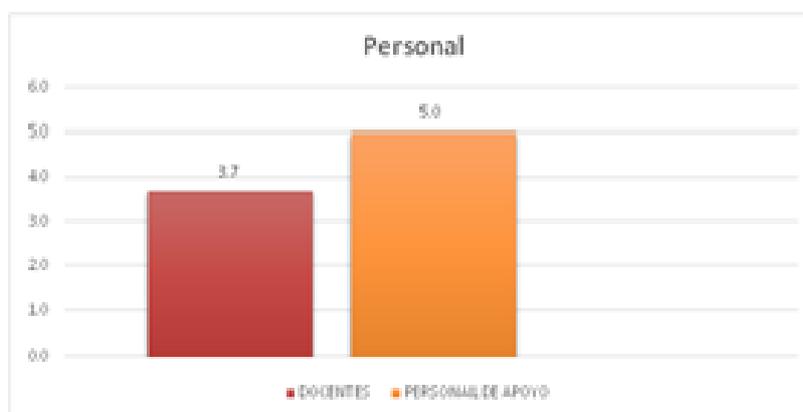


En la planeación correspondiente a docentes, padres de familia y personal de apoyo. Se ha detectado que el criterio “Planeación” representa uno de los más bajos en el promedio de las medias, se requiere formalizar compromisos con la comunidad escolar y grupos en la definición de objetivos y metas que orientan la organización y funcionamiento del plantel, además que servirá como eje para potenciar la incorporación las TIC en la práctica pedagógica.



Con respecto al criterio Personal, escuela no cuenta con programas de salud, seguridad y culturales que motiven y fortalezcan las relaciones y el compromiso laboral. El trabajo colaborativo y reconocer que la innovación y el uso de las tecnologías de la información

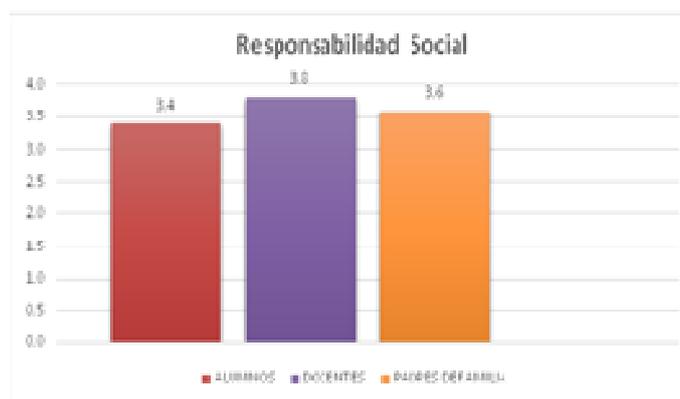
permitirán que los docentes se interesen por participar en la elaboración y ejecución de dichos programas en la escuela.



En los Procesos como criterio se detectó que los docentes reflejan participación en las actividades de capacitación y actualización, proponen estrategias innovadoras para la práctica pedagógica, mantienen comunicados a los alumnos y padres sobre los criterios para evaluar el aprendizaje, motivan el trabajo en equipo y promueven la participación en clase; pero la institución requiere participar en distintos programas que ayuden a mejorar los servicios que se ofrecen (por ejemplo PEC), además se requiere la opinión de los alumnos y estar pendiente de las actividades que se realizan en el salón de clases.



Responsabilidad Social en cuanto a alumnos, docentes y padres de familia. La escuela no cuenta con proyectos de medio ambiente, se requiere relacionar los conceptos teóricos con actividades donde participen los alumnos, docentes, directivo, padres de familia y la comunidad.



En la Competitividad de la organización se encontró que es necesario mejorar el equipamiento, material didáctico, infraestructura y las actividades deportivas, culturales y recreativas para los alumnos. Esto dependerá del establecimiento de objetivos y metas, el cumplimiento del Reglamento Escolar y la participación del personal, que consolidará a la institución como una de las mejores instituciones en la localidad.



El criterio de Información y conocimiento tuvo como resultados que la escuela carece de información por parte de todos los agentes educativos que propicie la mejora continua, lo cual afecta en su organización y funcionamiento, es necesario que los agentes participen en la búsqueda de información actualizada y la compartan con la comunidad escolar.



Conclusiones

En razón a los datos obtenidos podemos describir lo siguiente, la evaluación localizó algunas debilidades en cuestión a los siguientes criterios: Procesos, Planeación, Información y conocimiento, Personal y Competitividad Organizacional, sin embargo, las áreas de mejora son totalmente alcanzables para transformar las debilidades en fortalezas de la institución y alcanzar la calidad educativa.

En cuanto a los docentes se observó que están mal informados sobre el actual fenómeno educativo de la evaluación, pues al parecer desconocen las actuales políticas educativas en materia de evaluación, lo que generó miedo al momento de aplicar los instrumentos de evaluación y sobre todo en los análisis de datos realizados. Se decidió tener una plática y presentación del proyecto para entrar en un clima de confianza entre docentes y evaluadores. Lo correspondiente al personal de apoyo se obtuvo resultados óptimos que abarco desde su función como personal de apoyo, la comunicación que tienen con los directivos, padres de familia y alumnos, hasta su disponibilidad y aceptación de la evaluación.

Dentro de los resultados hallados con los padres de familia se detectó que existen conflictos entre la Sociedad de Padres de Familia y los Padres que no pertenecen al gremio y que acuden constantemente a la escuela debido a la mala administración de los recursos financieros con los que cuenta la institución. Mientras que en la información encontrada con los alumnos, la única limitante que se detectada fue la falta de su opinión en los procesos de evaluación y trabajo de contenidos. En general los agentes educativos tienen disponibilidad de colaboración para la transformación de su institución y lograr la perpetuación del PÉTE por lo cual se está trabajando comprometidamente. De esta manera se observa que el Centro Escolar de Educación Primaria Plan de Ayala de la comunidad de Guadalupe Texmolac, mantiene una organización estable en cuanto a sus procesos, sin embargo, hay que recalcar que es necesaria la evaluación de manera censal en el Centro Escolar, con la finalidad de encontrar posibles rupturas en cuanto a limitaciones o fortalezas hasta ahora detectadas.

Referencias

- Diario Oficial de la Federación (2013). Programa Sectorial de Educación 2013-2018. Norma técnica. Recuperado de http://normatecainterna.sep.gob.mx/work/models/normateca/Resource/253/1/images/programa_sectorial_educacion_2013_2018.pdf
- Programa Sectorial de Educación (2013). Programa Sectorial de Educación 2013-2018. Recuperado de http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/4479/4/images/PROGRAMA_SECTORIAL_DE_EDUCACION_2013_2018_WEB.pdf
- SEP. (2007). Autoevaluación de los centros escolares para la gestión de la calidad. Recuperado de: http://www.dgep.sep.gob.mx:8080/autoevaluacion/Autoevaluacion/Descargas/Modelo_Nacional_Doctos/HERRAMIENTAAPOYOAUTOEVALUACION.pdf
- Valenzuela Ojeda. G. A. (2007). La calidad un recorrido Histórico. Calidad y Educación Superior. México: BUAP

19

El desempeño asesor del personal de CAPEP desde la visión de las educadoras.

María Magdalena Núñez Cervantes

Enrique Ortega Rocha

Instituto Universitario Anglo Español

Introducción

Los educadores enfrentan un gran reto, como lo es el de atender la diversidad de un grupo de alumnos, incluyendo aquellos que presentan necesidades educativas especiales (NEE) asociadas o no a discapacidad, promoviendo a través de su labor docente el acceso al currículo de Educación Básica en cada uno de sus estudiantes, en donde se satisfagan las necesidades de aprendizaje presentadas.

Para atender las necesidades educativas especiales en el ámbito regular, es indispensable ofrecer las ayudas pedagógicas que los menores requieren, y esto sólo se logra cuando en la integración de estos niños están trabajando estrechamente el docente regular y el equipo de apoyo a la Integración Educativa, en donde se compartan recursos pedagógicos, humanos, de interacción, en donde se establece la disposición de ambos para trabajar en colaboración, todo esto con el fin de atender a la diversidad.

En este punto se ubica el interés de este trabajo de investigación, ya que al dar una asesoría de calidad a la educadora, se estará en posibilidades de brindar a su vez una atención adecuada a los niños que presentan NEE.

En este trabajo se logra determinar cómo es el Desempeño Asesor del personal de CAPEP desde la visión de las educadoras, dando respuesta al objetivo propuesto en esta investigación.

Esto permitió contar con evidencias objetivas, las cuales serán de utilidad para el mejoramiento del Desempeño Asesor del personal de CAPEP.

Planteamiento del problema

El trabajo en la Integración Educativa de alumnos con NEE, es sumamente complejo y depende de múltiples factores, en este sentido, la experiencia y la observación empírica permiten identificar dos factores sobresalientes que inciden en forma determinante en la Integración Educativa.

Estos factores son: las prácticas docentes de las educadoras y el Desempeño Asesor del personal especialista.

Dado que el Desempeño que tienen las educadoras en mucho está condicionado al Desempeño Asesor del personal de CAPEP se estima procedente enfocar preponderantemente la atención hacia la función de asesoría por lo siguiente:

El problema o situación real que se vive y se observa empíricamente en los Jardines de Niños integradores, es el hecho de que no es posible afirmar que la asesoría que está proporcionando el personal asesor de CAPEP está cubriendo las necesidades de las educadoras de manera cabal, para que éstas a su vez atiendan los requerimientos especiales de los alumnos integrados, por lo que se hace necesario analizar con objetividad la asesoría que se está proporcionando a las educadoras en los planteles educativos que están integrando alumnos con NEE, a efecto de determinar el grado o nivel de pertinencia y calidad con que se hace.

Preguntas de investigación.

- ✓ ¿Cómo es el desempeño asesor del personal de CAPEP desde la visión de las educadoras?
- ✓ ¿Cuál es el grado de pertinencia de los apoyos pedagógicos que proporciona el personal de CAPEP en la asesoría a las educadoras?
- ✓ ¿Cuál es el grado de pertinencia del acompañamiento que da el personal de CAPEP en la asesoría a las educadoras?

- ✓ ¿Qué grado de disposición y actitud tiene el personal de CAPEP cuando brinda la asesoría a las educadoras de acuerdo al Modelo de Asesoramiento Colaborativo?

Objetivo General.

Determinar cómo es el desempeño asesor del personal de CAPEP desde la visión de las educadoras.

Objetivos específicos.

- ✓ Determinar el grado de pertinencia de los apoyos pedagógicos que proporciona el personal de CAPEP en la asesoría a las educadoras.
- ✓ Determinar el grado de pertinencia del acompañamiento que da el personal de CAPEP en la asesoría a las educadoras.
- ✓ Determinar el grado de disposición y actitud del personal de CAPEP cuando brindar asesoría a las educadoras de acuerdo al Modelo de Asesoramiento Colaborativo.

Marco Teórico

Es importante definir los conceptos que están implicados en el objeto de estudio, para fines de este trabajo de investigación se conceptualizó el Desempeño Asesor de la siguiente manera: Función que realiza el personal de CAPEP, promoviendo un proceso sistemático de ayuda y apoyo entre educadoras y personal especialista, para mejorar la práctica docente y promover aprendizajes significativos a través de los fundamentos de la psicopedagogía, y elevar el índice de integración, con el fin de atender con calidad a los alumnos que presentan NEE dentro del grupo regular, por medio de un Modelo de Asesoramiento Colaborativo.

La investigación se realiza en función al objeto de estudio, que en este caso es el Desempeño Asesor del personal de CAPEP, por lo que la perspectiva teórica que se usa para dar respuesta a las preguntas planteadas, y así satisfacer los objetivos propuestos en esta investigación, son la Teoría de Aprendizaje Significativo, Teoría Socio Cultural de Vygotsky, la

Teoría de las Inteligencias Múltiples; también servirán de base Teórica los Modelos de Asesoramiento, específicamente el Modelo de Colaboración.

En la Teoría del Aprendizaje Significativo, Ausubel (1976) considera de gran importancia tomar en cuenta los conocimientos previos de los alumnos, ya que cuando hay una nueva información se produce una interacción entre el conocimiento ya existente con la nueva información, dando lugar a un aprendizaje significativo.

Entre las aportaciones más importantes de la Teoría Socio Cultural de Vygotsky se encuentra la zona de desarrollo próximo.

Se comprende la zona de desarrollo próximo como la distancia entre el nivel real de desarrollo y el nivel de desarrollo potencial (Baquero, 1997).

Gardner (2001) se oponía a la idea psicológica tradicional de la inteligencia debe ser una capacidad única, propuso que todos los individuos poseen al menos siete inteligencia que son interdependientes.

Estas Teorías son fundamentales para trabajar con alumnos con NEE, porque al presentar una discapacidad el niño enfrenta muchos retos para poder acceder al currículum común, las Teorías antes mencionadas viene a facilitar la Integración Educativa en el ámbito regular, porque brindan a las educadoras elementos teóricos prácticos y en base a ellos proponer estrategias diversificadas atendiendo a la diversidad.

Nieto (2005) habla del Modelo de asesoramiento, uno de ellos es el de Colaboración, el cual se basa en una interdependencia entre el asesor y el asesorado, en este Modelo se da el consenso en condiciones de igualdad, existiendo una responsabilidad compartida, en una relación de cooperación. Es el Modelo de Colaboración el más recomendado para el personal asesor de CAPEP.

Metodología

Cuantitativa.

La investigación es de enfoque cuantitativo ya que se planteó el problema de manera que se puede delimitar, determinar y es concreto, Hernández (2011) menciona que el enfoque cuantitativo se caracteriza por plantear un problema de estudio el cual está bien delimitado, la recolección de datos se fundamenta en la medición de variables, esto permitió situar la presente investigación en el postpositivismo.

Método Hipotético Deductivo.

El Método Hipotético Deductivo, es aquel que partiendo de unas premisas teóricas, llega a las conclusiones determinadas a través de un procedimiento de inferencias o cálculo formal.

Descriptiva.

Esta investigación es descriptiva, porque al medir el objeto de estudio se describe cómo es el Desempeño Asesor.

No experimental.

La asesoría que proporciono el personal de los Módulos I, II, III y V, se dio en el contexto natural de la Integración Educativa, por lo tanto fue una investigación no experimental.

Transeccional.

La recolección de datos del presente trabajo de investigación, se realizó en un único tiempo en la tercera semana del mes de enero, por lo que la investigación es de tipo transeccional.

Participantes en la investigación.

Para la presente investigación se aplicaron cuestionarios a las 106 educadoras que han integrado alumnos con NEE y que han recibido asesoría por parte del personal del CAPEP de los Módulos I, II, III y V.

Técnica e instrumento.

La técnica utilizada en este trabajo de investigación fue la encuesta, el instrumento fue un cuestionario con 73 ítems.

El instrumento obtuvo un Alhpa de Cronbach, con un valor de 0.985 por lo que fue un instrumento sumamente confiable.

Resultados

Para facilitar la lectura e interpretación de resultados, como un referente de valor del desempeño asesor se presenta la Tabla 1.

Tabla 1

Rangos de juicio de valor del desempeño asesor

Rango	Opción (juicio de valor)
00- 2.33	Bajo
2.34-3.66	Medio
3.67-5.00	Alto

Fuente: Elaboración personal

En la Tabla 2 se presentan la media de cada una de las Teorías que dieron sustenta a este trabajo de investigación.

Tabla 2

Medias de la asesoría proporcionada a las educadoras en relación a las Teorías.

Teorías	Media aritmética	Desviación estándar
Aprendizaje Significativo	3.69	.80
Socio Cultural	3.58	.96
Inteligencias Múltiples	3.08	1.05

Fuente: Elaboración personal

La Teoría de Aprendizaje Significativo dio un rango de valor alto, seguida por la Socio Cultural y la de las Inteligencias Múltiples ambas con una valoración media.

La asesoría que se ha brindado a las educadoras está más encaminada hacia las Teorías de Aprendizaje Significativo y Socio Cultural debido a que el personal asesor se ha preparado para llevarlas a la práctica.

Las tres Teorías en su conjunto vienen a conformar los Apoyos Pedagógicos que se les ha proporcionado a las educadoras en la asesoría, en la tabla 2 se presenta la media de Apoyos Pedagógicos.

Tabla 2

Media de Apoyos Pedagógicos

Nombre	Media aritmética	Desviación estándar
Apoyos Pedagógicos	3.45	.85

Fuente: Elaboración personal

La conclusión de esta tabla fue importante para los propósitos del presente trabajo, ya que se dio respuesta a la pregunta ¿Cuál es el grado de pertinencia de los apoyos pedagógicos que proporciona el personal de CAPEP en la asesoría a las educadoras? y satisface de manera clara el objetivo específico de investigación “Determinar el grado de pertinencia de los Apoyos Pedagógicos que proporciona el personal de CAPEP en la asesoría a las educadoras”.

Los resultados confirmaron que las educadoras reconocieron que se les han proporcionado Apoyos Pedagógicos útiles para la labor que están efectuando en la Integración de alumnos con NEE.

El haber obtenido una media de 3.45 ubicándose un rango de valor medio permitió al personal asesor de CAPEP, darse cuenta de que falta poner especial atención en la asesoría en que se les proporciona en base a las Teorías.

Los ítems de la variable Acompañamiento permitió afirmar que el personal asesor ha realizado un excelente acompañamiento ya que de los 18 ítems que lo conformaron 16 de ellos se ubican en un Desempeño Asesor alto y sólo dos con un grado medio.

De esta forma se dio respuesta a la pregunta de investigación ¿Cuál es el grado de pertinencia del acompañamiento que da el personal de CAPEP en la asesoría a las educadoras?, y se satisface un objetivo planeado en este trabajo de investigación, Determinar el grado de pertinencia del acompañamiento que da el personal de CAPEP en la asesoría a las educadoras.

Por los resultados obtenidos se determinó que el grado de pertinencia del acompañamiento que da el personal asesor a las educadoras es alto.

Todos ítems de la variable disposición reflejaron medias con un valor alto, esto quiere decir que la valoración que dieron las educadoras encuestadas a la disposición que han visto en el personal asesor es alta.

Los ítems de la variable actitud, permitieron observar que todas las medias son altas, interpretando que el personal asesor ha cuidado y ha demostrado una actitud positiva en el asesoramiento.

Los resultados obtenidos de la variable disposición como el de actitud, permitieron dar respuesta a otra pregunta de investigación, ¿Qué grado de disposición y actitud tiene el personal de CAPEP cuando brinda la asesoría a las educadoras de acuerdo al Modelo de Asesoramiento Colaborativo?, así mismo se logró responder el objetivo que se planteó de la siguiente forma, “Determinar el grado de disposición y actitud del personal de CAPEP cuando brindar asesoría a las educadoras de acuerdo al Modelo de Asesoramiento Colaborativo”. Se demostró entonces que el grado de Disposición y Actitud en la asesoría de acuerdo al Modelo de Colaboración es alto.

Las variables que conforman el Modelo de Asesoramiento de Colaboración son acompañamiento, disposición y actitud.

A continuación se presenta la Tabla 3, en la cual se establece la media que arrojó el Modelo de asesoramiento.

Tabla 3

Media del Modelo de Asesoramiento por colaboración

Nombre	Media aritmética	Desviación estándar
Modelo de asesoramiento	4.28	.72

Fuente: Elaboración personal

La media que se obtuvo en el Modelo de Asesoramiento, demostró claramente que el personal asesor, ha utilizado el Modelo de Colaboración, ya que se obtuvo una media con un rango de valor muy alto.

El Desempeño Asesor se conforma por las medias arrojadas en Apoyos Pedagógicos y el Modelo de Asesoramiento de Colaboración, esta información se presenta en la Tabla 4.

Tabla 4

Desempeño Asesor del personal de CAPEP

Nombre	Media aritmética	Desviación estándar
Desempeño Asesor	3.87	.73

Fuente: Elaboración personal

Se observó claramente que el Desempeño Asesor obtuvo una valoración alta 3.87 de acuerdo a lo que arrojan las encuestas, esta tabla permite responder a la pregunta principal de esta investigación ¿Cómo es el desempeño asesor del personal de CAPEP desde la visión de las educadoras?, y se logra el objetivo general, “Determinar cómo es el desempeño asesor del personal de CAPEP desde la visión de las educadoras”. La respuesta es que el Desempeño Asesor del personal de CAPEP en relación al juicio emitido por las educadoras encuestadas es alto, de calidad.

Lo que llevó a concluir que los asesores del CAPEP promueven un proceso sistemático de ayuda y apoyo entre educadora y personal especialista, propiciando mejoras en la práctica docente de las educadoras, en las que se promueven aprendizajes significativos a través de los fundamentos de la psicopedagogía, contenidos en las Teorías de Aprendizaje Significativo, Socio cultural y en un grado menor el de las Inteligencias Múltiples, esto ayuda a elevar el índice de Integración, favoreciendo la atención de los alumnos que presentan NEE dentro del grupo regular, por medio de un Modelo de Asesoramiento Colaborativo.

Conclusiones y recomendaciones

El instrumento elaborado permitió dar contestación a todas la preguntas planteadas, así como dar respuesta a los objetivos propuestos en la presente investigación los que nos permite concluir que las educadoras encuestada dan una valoración alta al Desempeño Asesor del personal de CAPEP.

Los resultados de las medias más altas corresponden al Modelo de Asesoramiento Colaborativo.

El nivel del Acompañamiento que brinda el personal asesor a las educadoras es alto, además de ser oportuno porque las docentes ven que sus inquietudes y necesidades son escuchadas.

Existe disposición por parte del personal asesor porque se coordinan con las educadoras para llevar a cabo el trabajo docente.

En cuanto a la actitud de los asesores se ubican en un rango de desempeño alto, demostrando que se cuida y se muestra una actitud positiva en el asesoramiento.

Los resultados arrojan que la teoría de Aprendizaje Significativo obtiene un rango de valor alto, seguida por la Socio Cultural, al final la de las Inteligencias Múltiples ambas con una valoración media.

Se requiere una mayor preparación por parte del personal de CAPEP sobre la Teoría de las Inteligencias Múltiple para ponerla en práctica.

Las tres Teorías en su conjunto vienen a conformar los Apoyos Pedagógicos, las educadoras reconocen que estos apoyos son útiles para la labor que están efectuando en la Integración de alumnos con NEE, ubicándose en un rango de valor medio.

Se da una valoración alta al Modelo de Asesoramiento de Colaboración y a los Apoyos Pedagógicos una valoración media, lo que nos lleva a concluir que se debe poner más atención en proporcionar una asesoría más encaminada a los Apoyos Pedagógicos, sin dejar de lado por supuesto, el Acompañamiento Disposición y Actitud que se tiene hasta ahora por ser muy favorables.

Esto resultados son alentadores, permiten concluir que la asesoría que están proporcionando los asesores de los distintos Módulos está en una valoración alta.

Derivado de los resultados obtenidos se debe poner mayor atención a los Apoyos Pedagógicos, por lo que se recomienda que el personal asesor se prepare más en las teorías sobre todo en las de las Inteligencias Múltiples.

Por último se recomienda realizar un proceso de seguimiento sistemático y continuó de evaluación del Desempeño Asesor del personal de CAPEP, para lograr la excelencia.

Referencias

- Alcocer, M. (Febrero-Abril de 1998). KADIMA: Reconocerse en el otro. Ararú número 21.
- Alonso, M. (2010). Variables del Aprendizaje Significativo para el desarrollo de competencias básicas. En H. Monarrez, Antología Aprendizaje significativo. Maestría en Educación Instituto Universitario Anglo Español (págs. 1-90). Durango.
- Ausubel, D. (1976). Psicología Educativa. México: Trillas.
- Baquero, R. (1997). Vygostky y el aprendizaje escolar. Buenos Aires: Aique S.A.

Aprendizaje y Didáctica

20

Cuestionario para identificar estilos de aprendizaje (CIEA) en alumnos de educación primaria

Manuel de Jesús Mejía Carrillo

SEED-IUNAES, chaparritos_2b@hotmail.com

Adla Jaik Dipp

IPN CIIDIR, DGO – IUNAES, adlajaik@hotmail.com

Introducción

¿Cómo aprenden los alumnos de educación primaria?, es un cuestionamiento recurrente en los más recientes planes y programas de estudio de educación básica en los últimos 15 años. Este creciente interés, manifestado desde el currículum oficial, dio origen a la indagación sobre cuáles son los instrumentos que permiten identificar el estilo del alumno de este nivel, encontrándose con que no hay un instrumento diseñado ex profeso para los niños de educación primaria. A continuación se presenta una investigación que dio origen al diseño de un instrumento dedicado a los alumnos de 4º, 5º y 6º de primaria.

La propuesta que se hace en el plan de estudios para centrar la atención en los alumnos y su proceso de aprendizaje aún no es asumida en la totalidad de los docentes. A pesar de estar estipulado en el documento que rige la educación básica, el docente del nivel básico sigue realizando prácticas que no apoyan el respeto a los nuevos lineamientos establecidos por la SEP, ya que sigue privilegiándose un trabajo homogéneo, se establecen las mismas actividades para la totalidad de los alumnos que integran un grupo escolar, sin importar el número de alumnos, las condiciones personales y sus estilos de aprendizaje.

De la revisión efectuada para indagar acerca de los diversos estudios que se han realizado para identificar los estilos de aprendizaje, los sujetos participantes, así como los instrumentos utilizados para dicha tipificación, se encuentra que a nivel internacional: En España, Martínez, (2004) trabaja con profesores y alumnos de educación secundaria; Herrera y Rodríguez (2011)

reportan un estudio con estudiantes universitarios de Colombia; en Perú, Loret de Mola (2011), trabaja con estudiantes de licenciatura al igual que De Souza (2012) en Brasil.

En el ámbito nacional: Hernández, García, Fernández y Medina (2012) realizaron una investigación con docentes; Aragón y Jiménez (2009) investigaron los estilos de aprendizaje en estudiantes de licenciatura. Tanto en el ámbito internacional como en el nacional, los estudios utilizaron el cuestionario CHAEA.

Al tener como referente la importancia que el plan de estudio le da a los estilos y ritmos de aprendizaje, la relevancia de conocer cómo aprende el alumno en términos de cuál es su estilo, y considerando que existe una amplia gama de modelos e instrumentos para identificar los estilos de aprendizaje en personas jóvenes y adultas, es decir, en edad posterior a la educación primaria, se decidió realizar esta investigación.

Objetivo

- ✓ Diseñar un instrumento para identificar el estilo de aprendizaje de los alumnos de educación primaria.

Marco teórico

Diversos autores han propuesto modelos sobre los estilos de aprendizaje, cada modelo, desde su postura, explica cuáles son los procesos internos y externos, según su tendencia, que se dan en el ser humano para que éste aprenda.

El modelo de Honey y Mumford (1986, como se citó en Alonso, et al., 2002), considera cuatro estilos de aprendizaje: activo (animador, improvisador, descubridor, arriesgado y espontáneo); reflexivo (ponderado, concienzudo, receptivo, analítico y exhaustivo); teórico (metódico, lógico, objetivo, crítico y estructurado); y, programático (experimentador, práctico, directo, eficaz y realista).

En esta investigación se decidió utilizar el modelo propuesto por Honey y Mumford porque:

- ✓ Describe el aprendizaje con la analogía del espiral, donde cada persona pasa por cuatro momentos: activo, reflexivo, teórico y pragmático.
- ✓ Es el modelo considerado por la mayoría de las investigaciones sobre estilos de aprendizaje.

Metodología

De acuerdo al objetivo planteado en la presente investigación, se previó un diseño metodológico con un enfoque cuantitativo. Se realizó un estudio no experimental y transversal, que se pudiera denominar instrumental, partiendo del objetivo de construir y validar un instrumento, que de acuerdo a Montero y León (2005) pertenecen a esta categoría aquellos estudios orientados al desarrollo de pruebas, incluyendo el diseño y el estudio de las propiedades psicométricas de los mismos.

Se utilizó la encuesta como técnica y como instrumento se diseñó un Cuestionario que se piloteó con 30 niños de educación primaria.

Resultados

Se diseñó un instrumento, el cual fue elaborado a partir del Cuestionario Honey y Alonso de Estilos de Aprendizaje (CHAEA) propuesto por Alonso, et al. (2002).

Quedó estructurado con 40 ítems, 10 por cada uno de los estilos propuestos por el modelo de Honey y Mumford: activo, reflexivo, teórico y pragmático, que se denominó CIEA.

Se presentan los ítems de cada una de las dimensiones del cuestionario en las tablas 1, 2, 3 y 4, que tienen del lado izquierdo la lista de los 20 ítems que en el cuestionario CHAEA corresponden al estilo señalado por la tabla, y del lado derecho los 10 ítems que han sido extraídos para conformar el CIEA.

Tabla 1.

Ítems extraídos de la dimensión estilo activo del CHEA para conformar los ítems del CIEA

CHAEA	CIEA
3.-Muchas veces actúo sin mirar las consecuencias.	1.- Hago las cosas sin pensar en lo que pueda pasar después
5.-Creo que los formalismos coartan y limitan la actuación libre de las personas.	2.- Si algo me sale mal, no me importa, solo trato de hacerlo mejor
7.-Pienso que el actuar intuitivamente puede ser siempre tan válido como actuar reflexivamente.	3.- Se me dificultan los trabajos y tareas que necesitan de mucha preparación
9.-Procuro estar al tanto de lo que ocurre aquí y ahora.	4.- Me disgusta tener que seguir los reglamentos del salón de clase
13.-Prefiero las ideas originales y novedosas aunque no sean prácticas.	5.- Me gusta disfrutar cada día
20.-Me crezco con el reto de hacer algo nuevo y diferente.	6.- Mis amigos son divertidos, y les gustan mucho las fiestas
26.-Me siento a gusto con personas espontáneas y divertidas.	7.- Disfruto platicar con mi familia y con mis compañeros
27.-La mayoría de las veces expreso abiertamente cómo me siento.	8.- Durante las clases me gusta tener que resolver actividades nuevas y diferentes
35.-Me gusta afrontar la vida espontáneamente y no tener que planificar todo previamente.	9.- Platico con mis compañeros sobre cómo hacer cosas diferentes a la hora del recreo
37.-Me siento incómodo/a con las personas calladas y demasiado analíticas.	10.- Me aburro cuando tengo que hacer ejercicios que requieren de mucho trabajo y mucho tiempo.
41.-Es mejor gozar del momento presente que deleitarse pensando en el pasado o en el futuro.	
43.-Aporto ideas nuevas y espontáneas en los grupos de discusión.	
46.-Creo que es preciso saltarse las normas muchas más veces que cumplirlas.	
48.-En conjunto hablo más que escucho.	
51.-Me gusta buscar nuevas experiencias.	
61.-Cuando algo va mal, le quito importancia y trato de hacerlo mejor.	
67.-Me resulta incómodo tener que planificar y prever las cosas.	
74.-Con frecuencia soy una de las personas que más anima las fiestas.	
75.-Me aburro enseguida con el trabajo metódico y minucioso.	
77.- Suelo dejarme llevar por mis intuiciones.	

Fuente: Elaboración Propia.

Tabla 2.

Ítems extraídos de la dimensión estilo reflexivo del CHEA para conformar los ítems del CIEA

CHAEA	CIEA
10.- Disfruto cuando tengo tiempo para preparar mi trabajo y realizarlo a conciencia.	1.- Me gusta organizarme para hacer mis trabajos de la mejor manera.
16.- Escucho con más frecuencia que hablo.	2.-Me molesta que la gente me apure cuando estoy haciendo alguna actividad.
18.- Cuando poseo cualquier información, trato de interpretarla bien antes de manifestar alguna conclusión.	3.-Antes del trabajo final, me gusta hacer uno o más borradores.
19.- Antes de hacer algo estudio con cuidado sus ventajas e inconvenientes.	4.- Tengo interés porque las cosas salgan bien, por lo que analizo varias veces antes de tomar una decisión.
28.- Me gusta analizar y dar vueltas a las cosas.	5.- Disfruto las pláticas donde se discuten y reflexionan problemas.
31.- Soy cauteloso/a a la hora de sacar conclusiones.	6.- Me interesa ver cómo se portan los demás cuando hay debates o discusiones en el salón.
32.- Prefiero contar con el mayor número de fuentes de información. Cuantos más datos reúna para reflexionar, mejor.	7.- Disfruto escuchando a mis compañeros.
34.- Prefiero oír las opiniones de los demás antes de exponer la mía.	8.- Antes de dar mi opinión, me gusta saber la opinión que tienen los demás.
36.- En las discusiones me gusta observar cómo actúan los demás participantes.	9.- Al resolver un problema, me interesa primero tener mucha información, para poder hacer una buena interpretación antes de dar alguna conclusión.
39.- Me agobia si me obligan a acelerar mucho el trabajo para cumplir un plazo.	10.- Prefiero ver las cosas desde lejos, para poder tener más opciones antes de tomar alguna decisión.
42.- Me molestan las personas que siempre desean apresurar las cosas.	
44.- Pienso que son más consistentes las decisiones fundamentadas en un minucioso análisis que las basadas en la intuición.	
49.- Prefiero distanciarme de los hechos y observarlos desde otras perspectivas.	
55.-Prefiero discutir cuestiones concretas y no perder el tiempo con charlas vacías.	
58.-Hago varios borradores antes de la redacción definitiva de un trabajo.	
63.- Me gusta sopesar diversas alternativas antes de tomar una decisión.	
65.- En los debates y discusiones prefiero desempeñar un papel secundario antes que ser el/la líder o el/la que más participa.	
69.-Suelo reflexionar sobre los asuntos y problemas.	
70.-El trabajar a conciencia me llena de satisfacción y orgullo.	
79.- Con frecuencia me interesa averiguar lo que piensa la gente.	

Fuente: Elaboración Propia.

Tabla 3.

Ítems extraídos de la dimensión estilo teórico del CHEA para conformar los ítems del CIEA

CHAEA	CIEA
2.- Estoy seguro/a de lo que es bueno y lo que es malo, lo que está bien y lo que está mal.	1.- Sé lo que es bueno y lo que es malo, lo que está bien y lo que está mal.
4.- Normalmente trato de resolver los problemas metódicamente y paso a paso.	2.- Me interesa hacer cosas buenas, y me alejo de las cosas malas.
6.-Me interesa saber cuáles son los sistemas de valores de los demás y con qué criterios actúan.	3.- Me siento a gusto con el orden en mi escuela.
11.-Estoy a gusto siguiendo un orden, en las comidas, en el estudio, haciendo ejercicio regularmente.	4.- Disfruto resolver las actividades paso a paso, siguiendo un método.
15.-Normalmente encajo bien con personas reflexivas, y me cuesta sintonizar con personas demasiado espontáneas, imprevisibles.	5.- Se me dificulta salirme del camino que ya conozco para resolver mis actividades.
17.- Prefiero las cosas estructuradas a las desordenadas.	6.- Me molesta trabajar con personas que no tienen una forma lógica de hacer las cosas.
21.- Casi siempre procuro ser coherente con mis criterios y sistemas de valores. Tengo principios y los sigo.	7.- Se me dificulta tener que trabajar con compañeros espontáneos que no se tomen las cosas con seriedad.
23.- Me disgusta implicarme afectivamente en mi ambiente de trabajo. Prefiero mantener relaciones distantes.	8.- Me gusta que las cosas sean perfectas.
25.- Me cuesta ser creativo/a, romper estructuras.	9.- Detecto cuando mis compañeros no son claros cuando hablan.
29.- Me molesta que la gente no se tome en serio las cosas.	10.- Dedico tiempo a la lectura de textos para poder tener ideas claras cuando me toca hablar ante los demás.
33.- Tiendo a ser perfeccionista.	
45.- Detecto frecuentemente la inconsistencia y puntos débiles en las argumentaciones de los demás.	
50.- Estoy convencido/a que debe imponerse la lógica y el razonamiento.	
54.- Siempre trato de conseguir conclusiones e ideas claras.	
60.- Observo que, con frecuencia, soy uno/a de los/as más objetivos/as y des apasionados/as en las discusiones.	
64.- Con frecuencia miro hacia adelante para prever el futuro.	
66.- Me molestan las personas que no actúan con lógica.	
71.-Ante los acontecimientos trato de descubrir los principios y teorías en que se basan.	
78.- Si trabajo en grupo procuro que se siga un método y un orden.	
80.- Esquivo los temas subjetivos, ambiguos y poco claros.	

Fuente: Elaboración Propia.

Tabla 4.

Ítems extraídos de la dimensión estilo pragmático del CHEA para conformar los ítems del CIEA

CHAEA	CIEA
1.- Tengo fama de decir lo que pienso claramente y sin rodeos.	1.- Mis compañeros piensan que soy capaz de decir lo que pienso de manera clara.
8.- Creo que lo más importante es que las cosas funcionen.	
12.- Cuando escucho una nueva idea enseguida comienzo a pensar cómo ponerla en práctica.	2.- Me disgusta recibir muchas explicaciones, entre más pronto resuelvo mis actividades mejor.
14.- Admito y me ajusto a las normas sólo si me sirven para lograr mis objetivos.	3.- Me gustan las cosas prácticas, si funciona está correcto.
22.- Cuando hay una discusión no me gusta ir con rodeos.	
24.- Me gustan más las personas realistas y concretas que las teóricas.	4.- Prefiero trabajar con personas que les guste hacer las cosas prácticas.
30.- Me atrae experimentar y practicar las últimas técnicas y novedades.	5.- Al escuchar algo nuevo me interesa ponerlo en práctica de inmediato.
38.- Juzgo con frecuencia las ideas de los demás por su valor práctico.	
40.- En las reuniones apoyo las ideas prácticas y realistas.	6.- Disfruto haciendo experimentos y aplicar cosas para ver si algo funciona.
47.- A menudo caigo en la cuenta de otras formas mejores y más prácticas de hacer las cosas.	7.- Trato de buscar formas mejores y más prácticas de hacer las cosas que me encargan.
52.- Me gusta experimentar y aplicar las cosas.	
53.- Pienso que debemos llegar pronto al grano, al meollo de los temas.	8.- Hago todo lo posible por resolver mis actividades, sin importarme si rompo las reglas de mi salón.
56.- Me impaciento cuando me dan explicaciones irrelevantes e incoherentes.	
57.- Compruebo antes si las cosas funcionan realmente.	9.- Para lograr lo que quiero, soy capaz hasta de hacer sentir mal a mis compañeros.
59.- Soy consciente de que en las discusiones ayudo a mantener a los demás centrados en el tema, evitando divagaciones.	
62.- Rechazo ideas originales y espontáneas si no las veo prácticas.	10.- Mis compañeros piensan que no soy capaz de sentir amor, compasión o lástima por los demás.
68.- Creo que el fin justifica los medios en muchos casos.	
72.- Con tal de conseguir el objetivo que pretendo soy capaz de herir sentimientos ajenos.	
73.- No me importa hacer todo lo necesario para que sea efectivo mi trabajo.	
76.- La gente con frecuencia cree que soy poco sensible a sus sentimientos.	

Fuente: Elaboración Propia.

Se realizó una consulta a expertos para conocer el nivel de validez del instrumento, y una prueba piloto para identificar el nivel de objetividad del mismo, considerando que era para niños.

Consulta a expertos.

- ✓ Tres docentes investigadores del nivel de posgrado.
- ✓ Validación a través de un instrumento elaborado a partir de la propuesta de Barraza (2007).
- ✓ Media por dimensión: 2.8 en Activo, 3.0 en Reflexivo, 2.8 en Teórico y 2.7 en Pragmático. De acuerdo con Barraza (2007) de 2.6 en adelante se presenta una validez fuerte.
- ✓ Hubo dos ítems (9 y 38) que de acuerdo a los expertos no eran pertinente para preguntarse a niños de educación primaria.

Prueba piloto.

- ✓ 30 alumnos de una escuela de organización completa contestaron el CIEA.
- ✓ Al terminar la prueba, se planteó a los alumnos lo siguiente: ¿el cuestionario está difícil? y ¿por qué?, ¿cuál o cuáles palabras no entendió?, ¿cuál o cuáles enunciados (ítems) no entendió?, ¿qué entiende en el enunciado (ítem) número 9 “Soy capaz de hacer todo para lograr lo que quiero”?, y, ¿qué entiende en el enunciado (ítem) número 38 “Mis compañeros piensan que no me importa lo que suceda con los demás”?
- ✓ Se eliminó la palabra “espontáneo” del ítem 26.
- ✓ Se dejaron los ítems 9 y 38.

A manera de cierre.

En educación básica es necesario centrar el trabajo docente en las particularidades del alumno. Cada niño dentro de un grupo de trabajo representa un cúmulo de experiencias, expectativas, intereses y necesidades, las cuales es importante conocer para identificar y aplicar las estrategias didácticas que permitan el aprendizaje. Para algunos investigadores, este es el principio de los

denominados “estilos de aprendizaje”, y se han desarrollado diversos modelos para clasificarlos, uno de éstos, el propuesto por Honey y Mumford, el cual ha servido como referente para el diseño del CIEA instrumento para aplicarse a niños de 4to a 6to, de primaria y que permite ubicar a los niños en los estilos: activo, reflexivo, teórico y pragmático.

Referencias

- Alonso, C., Gallego, D., y Honey, P. (2002). Estilos de aprendizaje. Procedimientos de diagnóstico y mejora (7ma. edición). España-Ediciones Mensajero.
- Aragón, M. y Jiménez, Y. I. (2009). Diagnóstico de los estilos de aprendizaje en los estudiantes: Estrategia docente para elevar la calidad educativa. CPU-e, Revista de Investigación Educativa, 9 (3).
- Barraza, M. A. (2007). La consulta a expertos como estrategia para la recolección de evidencias de validez basado en el contenido. En Revista Investigación Educativa Duranguense, vol. 2, no. 7, pp. 5-14. México-UPD.
- De Souza, M. S. (2012). Análisis del comportamiento de alumnos de una clase virtual de geometría descriptiva según su estilo de aprendizaje. Revista Estilos de Aprendizaje, No. 9, Vol. 9, pp. 47-70.
- Hernández, R. J., García, C. J. L., Fernández, O. Y. M., y Medina R. R. C. (2012). Propuesta de una memoria de recursos didácticos de gestión vía web considerando su naturaleza semántica y los estilos de aprendizaje. Revista Estilos de Aprendizaje, No. 9, Vol. 9, pp. 21-46.
- Herrera, V. N. L., y Rodríguez, G. J. (2011). Estilos de aprendizaje de los estudiantes de la corporación universitaria adventista de Colombia y su relación en el rendimiento académico en el área de matemáticas. Revista Estilos de Aprendizaje, No.7, Vol. 7, pp. 63-78.

- Loret de Mola, G. J. E. (2011). Estilos y estrategias de aprendizaje en el rendimiento académico de los estudiantes de la Universidad Peruana “Los Andes” de Huancayo, Perú. *Revista Estilos de Aprendizaje*, No.8, Vol 8, pp.149-184.
- Martínez, G. P. (2004). Investigación y análisis de los estilos de aprendizaje del profesorado y de sus alumnos del primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) en el ámbito del C. P. R. de Laredo, Cantabria, España. I Congreso Internacional de Estilos de Aprendizaje, UNED-España.
- Montero, I. y León, O. (2005). Sistema de clasificación del método en los informes de investigación en Psicología. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, Vol. 5, N° 1, pp. 115-127

21

Evaluación del aprendizaje mediante un sistema virtual automatizado para favorecer la autorregulación en los alumnos de Educación Primaria

Netzahualcóyotl Bocanegra Vergara

Introducción

El presente trabajo, pone de relieve la importancia de la evaluación como un elemento más para favorecer la autorregulación del aprendizaje, considerando las enormes posibilidades que abren las nuevas tecnologías en su desarrollo eficaz. En este sentido y con la intención de favorecer la competencia de “aprender a aprender” bajo la cual se espera que los estudiantes se desempeñen bajo un proceso de autorregulación que les posibilite tener el control de lo que realizan, poder movilizar estrategias, acomodarlas, sustituirlas, eliminarlas, según evolucione el proceso en desarrollo; se examina el uso de un sistema en la web en su vertiente evaluadora a partir de competencias, estándares y aprendizajes esperados, —precisados en los programas de estudio vigentes en educación primaria, el cual se espera sea un detonante para favorecer la autogestión y motivación por el aprendizaje en los estudiantes de educación primaria.

Las investigaciones contemporáneas al respecto (Zimmerman, 2000, 2005) revelan que los alumnos que autorregulan su aprendizaje son proactivos en sus esfuerzos para aprender porque son conscientes de sus fortalezas y limitaciones, además sus comportamientos de estudio son guiados por objetivos auto establecidos y por estrategias que ayudan a alcanzarlos, reflexionando sobre sus avances. Es esta idea la que motiva el desarrollo de un sistema virtual de evaluación automatizada (SVEA) con la finalidad de que los alumnos reflexionen, se motiven, tomen decisiones, las ejecuten y las evalúen a partir de un sistema que coadyuve en la monitorización y seguimiento de sus objetivos.

Como referente, este primer acercamiento a la investigación se estructura en 13 apartados (desde los antecedentes hasta las fuentes consultadas) y conforman el bosquejo general de un primer planteamiento de la investigación.

Antecedentes a partir de la revisión de literatura

Se realizó una revisión de literatura de 51 fuentes: (7 libros, 4 tesis doctorales y 40 revistas indexadas con artículos sometidos a arbitraje).

Del total de la información encontrada, un 60% corresponde a la variable evaluación mediante un sistema virtual automatizado (SVEA), mientras referido a la autorregulación del aprendizaje corresponde un 40%.

Cabe señalar de acuerdo con las investigaciones recabadas, la temática directamente relacionada con el objeto de estudio es abordada principalmente en educación superior y posgrado, pues el 90% de las experiencias pertenecen a este nivel educativo, mientras que en la información recabada de artículos de divulgación y libros con temáticas similares pero con un enfoque descriptivo se puede apreciar una tendencia equivalente, encontrando que un 98% de los artículos corresponden al nivel superior; mientras en educación básica sólo un 2%, denotando con el dato anterior ausencia de investigaciones al menos en documentos y trabajos sometidos a estricta valoración.

Al ahondar en la literatura se reconocieron dimensiones bajo las cuales se pueden analizar las dos variables principales del tema de estudio, las dimensiones de análisis encontradas sobre los SVEA, son las siguientes: Finalidades y objetos de evaluación (García, 2010), Tipos (Shepard, 2006), Instrumentos (Shepard, 2006; Barrencea, 2010; Pérez, 2007). Con mayor enfoque en los SVEA están: Organización, programación y diseño encontrados en (Kendall y Kendall, 2005; Soler, 2010), Arquitectura del sistema y mecanismos de Interfaz (Gómez, López y Muñoz, 2010), Sistemas de evaluación en la web (Domínguez y Estero, 2011; Mora, Barrientos y Rubio, 2011)

Analizando la variable autorregulación del aprendizaje, en una revisión crítica al respecto, Puustinen y Pulkkinen (2001) encontraron cinco modelos que en la última década han tenido amplia validación empírica al respecto. Este estudio hace referencia a los modelos desarrollados por Boekaerts (Citado por Álvarez, 2009), Borkowski (Citado por Álvarez, 2009), Pintrich (2000), Winne (1995) y Zimmerman (2000); tomándose como referencia principal el último.

Para efectos de este trabajo las dimensiones bajo las cuales se puede abordar la autorregulación se establecen a partir de la revisión teórica del tema, basándose en el modelo de Zimmerman (2000) el cual establece tres fases: previa, e realización y autorreflexión o desde el enfoque de Pintrich (2000) pensamiento previo, monitoreo, control, reacción y reflexión.

Como dimensiones denotadas al abordarse en conjunto las variables anteriores (evaluación mediante SVEA y autorregulación) se encuentran: autogestión (Lafuente, 2010; Pacheco, 2011 y Remei, 2013), Monitorización (Sampieri, 2008; Soler, 2010; Lafuente, 2010; Pacheco, 2011), Automonitorización (Soler, 2010 y Sampieri, 2008), Premeditación, desempeño y autorreflexión (Zimmerman, 2000)

Discusión y problematización partir de la revisión de literatura

Una vez analizados los distintos referentes, se encontraron algunas coincidencias que es preciso tener en cuenta. De acuerdo con Sacristán y Pérez (1992), la evaluación tiende a entenderse como el recurso para proporcionar información sobre los procesos, que deben ser valorados después, para ayudar en la toma de decisiones de quienes gobiernan o intervienen en los mismos: lo que trasladado a la evaluación de alumnos significa que se evalúa para obtener información sobre cómo transcurre el proceso de enseñanza-aprendizaje. Una idea elemental que resume parte de las investigaciones analizadas es englobada desde la perspectiva de Sacristán y Pérez (1992) al destacar la necesidad de orientar las prácticas educativas favorecidas por un sinnúmero de recursos que complementen la acción evaluadora a través de distintos instrumentos (bajo el contexto planteado cabe en la idea, la implementación del SVEA.

Otra coincidencia en la revisión de literatura es que la evaluación por cualquier medio de internet; ya sea en línea, automática, de contenido, por evidencias, etc., es más común en

Instituciones de Educación Superior (IES), puesto que de los artículos revisados una mayoría absoluta corresponde a este nivel educativo.

A partir de la revisión de literatura, también se han podido detectar contradicciones que van formando un paquete de problemas e inconsistencias a nivel teórico. La primera de estas contradicciones estriba en que aunque las teorías y referentes teóricos bajo los cuales se aborda la evaluación son constructivistas y de aprendizaje situado, es evidente en sus propuestas de evaluación y en los mismos planes de estudio actuales, una visión reduccionista e instrumental de las competencias.

A su vez, es necesario destacar las “ausencias” de información que se pudieron manifestar al realizar la revisión bibliográfica. La primera de estas ausencias es que la información sobre sistemas de evaluación por la web es limitada en educación básica, así mismo, sus experiencias y modelos, en México son igualmente escasos.

Por otro lado, el tema de la autorregulación del aprendizaje a través de la evaluación virtual sigue siendo polémico puesto que aunque algunos investigadores sustenten teóricamente la mejora progresiva de los aprendizajes y el desarrollo de competencias para “aprender a aprender” como Álvarez (2009); Flórez (2000); Coll (2005); García, Et al (2013); Valle, Et. al. (2006); Puustinen y Pulkkinen (2001); Zimmerman y Schunk (1989); Zimmerman (2000), otro porcentaje relativamente similar de los artículos que tienen que ver con sistemas virtuales de evaluación no se explicita ni delimita su relación evidente con la autorregulación del aprendizaje.

Algunos investigadores (Remei, 2013; Soler, 2010; Gómez y Rodríguez, 2011; Rodríguez, Juanes y García, 2011; Domínguez y Estero, 2011; Scheerens, Glass y Thomas (2005) ponen de manifiesto la relación de los SVEA con la automonitorización y con el feedback pero no hablan de autorregulación explícitamente.

Es necesario pues a partir de la discusión teórica denotada por inconsistencias, ausencias y contradicciones respecto al tema que se aborda, determinar y estimar las relaciones de la autorregulación del aprendizaje favorecida por un SVEA.

Planteamiento del problema

A partir de los referentes expuestos anteriormente se pueden establecer situaciones problema que representan un vacío de conocimiento que se pretende descubrir en el área temática de la evaluación para la autorregulación.

Ante los planteamientos anteriores y siguiendo con Briones (2002), se presentan las siguientes preguntas como generadoras de información y como medio para formular el problema de investigación:

- ✓ ¿Cómo favorece la evaluación mediante un SVEA el proceso de autorregulación del aprendizaje en los alumnos de educación primaria?
- ✓ ¿Qué juicios y decisiones toma el docente del grupo a partir de los resultados del SVEA para mejorar su planeación?
- ✓ ¿Qué relaciones existen entre las variables que intervienen en el proceso de evaluación del aprendizaje a través de un SVEA basado en la RIEB 2011 y cómo se determina esta relación?
- ✓ ¿Qué procesos de autorregulación y resultados de aprovechamiento evidencia la utilización de un SVEA en educación primaria?

Objetivos

Análogamente a las anteriores preguntas que evocan información se plantean los siguientes objetivos:

- ✓ Estimar la influencia de un SVEA en el proceso de autorregulación del aprendizaje de los alumnos de educación primaria
- ✓ Identificar los juicios y decisiones toma el docente del grupo a partir de los resultados del SVEA para mejorar su planeación
- ✓ Determinar las relaciones existentes entre las variables que intervienen en el proceso de evaluación del aprendizaje a través de un SVEA basado en la RIEB 2011.
- ✓ Identificar y medir los procesos de autorregulación y resultados de aprovechamiento que evidencia la utilización de un SVEA en educación primaria

Justificación

Según Briones (2002) la justificación en este tipo de estudios es el posible uso o aporte que hará la investigación en el plano práctico o teórico. En el primero, la utilización práctica se justifica mediante el aporte que se hace a través de un sistema de evaluación en la web que favorezca tanto alumnos como maestros, en los primeros, sus procesos de autorregulación en la construcción de aprendizajes y en los segundos, los procesos de monitoreo como un indicador objetivo y oportuno en la toma de decisiones pedagógicas. En el plano teórico, se justifica la investigación puesto que se requieren obtener respuestas que expliquen y teoricen en la explicitación de la correlación de las variables analizadas.

Es necesario el abordaje de temas como este, en principio porque como se mencionó anteriormente la información en el nivel de educación básica es muy limitada y contradictoriamente el sistema educativo y en general las sociedad en su conjunto, transitan por la era de la evaluación, el uso de las TIC para resolver distintos problemas en distintos contextos, y en distintas situaciones y el desarrollo de competencias para el aprendizaje permanente.

De manera general, es necesario optimizar recursos con sistemas de evaluación eficaces y eficientes como instrumento de apoyo que favorezca los aprendizajes de los alumnos, mediante un detallado seguimiento de sus procesos en el desarrollo de competencias.

El desarrollo de un Sistema Virtual para la Evaluación del Aprendizaje, debe ser un recurso para favorecer las potencialidades de los alumnos en términos de aprendizaje a través de valoraciones eficaces. El SVEA deberá considerar evaluaciones validadas por criterios psicométricos de alto rendimiento como la Teoría de respuesta al ítem con estándares de calidad que reflejen mediante procesos objetivos la correlación de lo que se quiere alcanzar con lo alcanzado.

El SVEA además de ser un proyecto doctoral con fines académicos, pretendo sea un Software de apoyo a la educación específicamente en el aprendizaje, en el cual las bases de datos puedan ser modificables y adaptables de acuerdo con los criterios de los docentes que gusten utilizarlo, considerando siempre favorecer los procesos de autorregulación en los alumnos y las decisiones pedagógicas en los maestros.

Líneas de investigación

La evaluación del aprendizaje mediante un sistema virtual automatizado sustentado en la RIEB 2011 se puede asociar bajo distintas perspectivas a las variadas líneas de investigación que postula el Doctorado en Ciencias para el Aprendizaje que oferta la Universidad Pedagógica de Durango.

Aún con lo anterior, se abordarán por el enfoque práctico y situacional que presenta esta modalidad de trabajo, las líneas de investigación: “Dispositivos tecnológicos y Ambientes virtuales de aprendizaje” y “Psicología cognitiva”, considerando que dichas líneas son las que más se apegan a los objetivos y diseño de la investigación.

Posicionamiento epistemológico

El desarrollo de la investigación se regirá por el enfoque cuantitativo, el cual según Briones (2002) está directamente basado en el paradigma explicativo. Este paradigma, utiliza preferentemente información cuantitativa o cuantificable para describir o tratar de explicar los fenómenos que estudia, en las formas que es posible hacerlo en el nivel de estructuración lógica en el cual se encuentran las ciencias sociales actuales.

La investigación será cuantitativa puesto será necesario realizar una serie de mediciones a los grupos de control antes y después de haber manipulado la variable experimental.

Diseño de investigación

En este estudio el diseño será cuasi-experimental y se utilizará para estudiar el posible efecto causal de las intervenciones o de los tratamientos en situaciones abiertas.

Para este estudio se contará con dos grupos intactos: un grupo de control y otro experimental en el que se analice como variable independiente el efecto de un SVEA en el grupo experimental a través de dos variables dependientes: automonitorización del aprendizaje en los

alumnos y decisiones pedagógicas a partir del monitoreo en los maestros. Producto de este análisis se estimará la relación entre las variables para determinar el impacto del SVEA en términos de resultados y procesos.

Método

El método en el presente trabajo será el hipotético-deductivo el cual es considerado el único método válido para generar conocimiento científico.

Se pueden rescatar algunas de sus características siguiendo a Hurtado y Toro (2007)

Es empírico-teórico: teórico porque requiere de la teoría para poder iniciar y conducir el progreso de la investigación, pero a la vez es empírico porque son los hechos su objeto de estudio y muchas veces parte de ellos; por lo tanto se puede decir que es circular.

Es analítico: procede mediante la clasificación y la descomposición de los objetos, fenómenos o hechos en todas sus partes o aspectos componentes para así estudiarlos y buscar las relaciones entre dichas partes (variables). (Hurtado, I. y Toro, J., 2007 p. 75)

Tipo de estudio.

De acuerdo con Hernández, Fernández, & Baptista, (2010), el tipo de estudio en la investigación será correlacional, el cual tiene como propósito principal saber cómo se puede comportar un concepto o variable conociendo el comportamiento de otras variables relacionadas. Es decir, intenta predecir el valor aproximado que tendrá un grupo de individuos en una variable, a partir del valor que tienen en la variable o variables relacionadas.

Población y muestra.

Para el presente estudio, la población será la zona escolar número 91 de educación primaria en la ciudad de Victoria de Durango compuesta por aproximadamente 4000 estudiantes y 183 docentes, y una muestra representativa a través de los alumnos del grupo A de sexto grado representada a través de 300 alumnos y 10 docentes.

La muestra será no probabilística, intencional y establecida por criterio debido a que la actividad a desarrollar requiere bases computacionales en los alumnos de educación primaria para poder operar un sistema virtual de evaluación y los alumnos de sexto grado son los que deben contar con dichas herramientas digitales. Se seleccionó esa zona escolar porque es donde se me ha ofertado la disposición y apoyo en las actividades que el posgrado requiere y además porque es la zona escolar donde trabajaba y a la que al terminar mi proceso de formación en doctorado quiero dedicar mis esfuerzos en evaluación virtual.

Técnicas e instrumentos para la recolección de datos.

Los datos se recolectarán a través del SVEA considerando rescatar del alumno el proceso de autorregulación del aprendizaje a través del sistema, así como también los resultados de las evaluaciones cortas al inicio, durante y al final de cada unidad, pudiendo medir sus resultados y las acciones que toman ellos mismos en relación con los datos (autorregulación del aprendizaje). Además se aplicará un cuestionario a los maestros de los grupos experimentales con la intención de valorar las decisiones que toman a partir de los resultados del SVEA.

El SVEA como instrumento de recolección de datos se validará desde dos dimensiones: la tecnológica (desarrollado en el marco teórico) a través de juicio de expertos; y la dimensión psicométrica, que valorará la consistencia de los test mediante la teoría de respuesta al ítem.

Referencias

- Álvarez, M. (2009) Evaluar para contribuir a la autorregulación del aprendizaje. *Electronic Journal of research in Educational Psychology*. Vol 7 Núm. 19
- Backhoff, E. Et. al. (2002) Evaluación del aprendizaje por computadora: una década de innovación educativa en la UABC, Artículo del Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo, Universidad Autónoma de Baja California
- Barberà, E. (2010) Aportaciones de la tecnología a la e-Evaluación *Revista de Educación a Distancia*.
- Briones, G. (2002). *Metodología de la investigación cuantitativa en las ciencias sociales*. Bogotá: ICFES.
- Coll, C. (2005) Psicología de la educación y prácticas mediadas por las tecnologías de la información y la comunicación: Una mirada constructivista. *Sinéctica*, No. 25, sección Separata, 1-24
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive developmental inquiry. *American Psychologist*, 34, 906–911.
- García, I. Gros, B y Noguera, I. En: Rodríguez, J.L. (Comp.) (2013). *Aprendizaje y educación en la sociedad digital*. Barcelona: Universitat de Barcelona. DOI: 10.1344/106.000002060
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Hurtado, I. y Toro, J. (2007) *Paradigmas y métodos de investigación en tiempos de cambio*. Caracas. Editorial CEC,SA
- México. Secretaría de Educación Pública. (2011) *Plan de estudios 2011 Educación Básica*. México, SEP
- Pérez, G. (2007) *La evaluación de los aprendizajes*. Redalyc-Reencuentro

- Puustinen, M. y Pulkkinen, L. (2001) Models of self-regulated Learning: a review. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 45(3), 269-286
- Remei, C, Et. al. (2013) Wiris quizzes: un sistema de evaluación continua con feedback automático para el aprendizaje de matemáticas en línea. Universidad de Salamanca
- Sacristán J.G. y Perez, I. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza* Ediciones Morata. Madrid España
- Shepard, L. A. (2006) *La evaluación en el aula*. México. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación
- Scheerens, J., Glass, C. y Thomas, S. (2005). *Educational Evaluation, Assessment, and monitoring. A Systemic Approach*. Taylor & Francis e-Library.
- Valle, A. et. al. (2006) Metas académicas, estrategias cognitivas y estrategias de autorregulación del estudio. *Psicothema*. Vol. 18, nº 2, pp. 165-170
- Zimmerman, B. J., Kitsantas, A. y Campillo, M. (2005) *Evaluación de la Autoeficacia Regulatoria: Una Perspectiva Social Cognitiva*. Laboratorio de Evaluación Psicológica y Educativa. Disponible en <http://revistas.unc.edu.ar/index.php/revaluar/article/viewFile/537/477>
- Zimmerman, B.J. (2000). Attaining self-regulation. A social cognitive perspectives. En M. Boekaerts, P.R. Pintrich y M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). London, UK: Academic Press.

22

Estrategias de aprendizaje: un camino para lograr aprendizaje significativo

Fernando Rodríguez Carrillo

emsadjagustincastro@hotmail.com

José Antonio Martínez López

jantoniomtzi@yahoo.com.mx

Rocío Margarita López Torres

rmlt74@hotmail.com

Breve introducción

Actualmente en el Instituto Tecnológico de Durango (ITD) se imparte en el curso propedéutico el taller de aprendizaje sinérgico en el cual que se enseñan diferentes estrategias de aprendizaje tales como: mapa mental, mapa conceptual, resúmenes, ensayos, lectura comentada, cuadro sinóptico, taller entre otros.

Para crear ambiente de aprendizaje más apropiado se ha pensado hacer énfasis en las estrategias de aprendizaje en los semestres posteriores, acordes al contenido de las asignaturas, creando un ambiente de respeto y confianza, reconociendo sus éxitos y logros, para alcanzar un aprendizaje significativo. Se espera tener como resultados menor índice de reprobación.

Objetivo

Aplicar estrategias de aprendizaje como factor de contribución aprendizaje significativo de los estudiantes de Ingenierías eléctrica y electrónica del Instituto Tecnológico de Durango.

Marco teórico

El docente de educación superior tiene el compromiso de conocer e implementar estrategias de aprendizaje desde que los alumnos inician el curso propedéutico y en el momento de abordar los contenidos de las asignaturas que imparten.

Estrategias de enseñanza-aprendizaje

Del Río (2009) en su libro *estrategias enseñanza –aprendizaje para su aplicación en una educación superior*, un enfoque constructivo grupal, comenta que el que el concepto de estrategia es muy amplio o muy específico, dependiendo de la perspectiva de quien lo define. Pero él define estrategia como el conjunto de medios, recursos, procedimientos o técnicas que de manera específica o en combinación son empleados para desarrollar el proceso de enseñanza y propiciar aprendizaje. Así mismo que comenta que se denomina estrategia de enseñanza si se centra en el que enseña y de aprendizaje si se centra en el que aprende.

Del Río clasifica las estrategias de enseñanza-aprendizaje de la siguiente manera:

- ✓ Estrategias de lectura y comunicación escrita: Lectura de comprensión, lectura comentada, planteamiento de analogías, empleo de refranes, elaboración de ensayos y redacción de textos narrativos.
- ✓ Estrategias para análisis y reflexión: Lluvia de ideas, preguntas de diagnóstico, preguntas orientadoras, preguntas intercaladas, preguntas generadoras y preguntas integradoras.
- ✓ Estrategias para organizar e integrar información: Representación gráfica, diagramas, mapas, resúmenes y síntesis.
- ✓ Estrategias de análisis y discusión grupal: Concordar, discordar, grupos de discusión, rejilla y estudio de casos.

- ✓ Estrategias de investigación: Investigación documental, seminario, guía de observación y técnica heurística UVE.

Comenta Pimienta (2012) en su libro Estrategias de enseñanza-aprendizaje que estas estrategias son instrumentos de los que se vale el docente para contribuir a la implementación y el desarrollo de las competencias de los estudiantes. Con base en una secuencia didáctica que incluye inicio, desarrollo y cierre, es conveniente utilizar estas estrategias de forma permanente tomando en cuenta las competencias específicas que pretendemos contribuir a desarrollar. Existen estrategias para recabar conocimientos previos y para organizar o estructurar contenidos. Una adecuada utilización de tales estrategias puede facilitar el recuerdo.

Pimienta contempla los siguientes tipos de estrategias:

- ✓ Estrategias para indagar sobre conocimientos previos: Lluvia de ideas, preguntas-guía, preguntas literales, preguntas exploratorias, SQA (que sé, que quiero saber, qué aprendí) y RA-P-RP (respuesta anterior, pregunta, respuesta posterior).
- ✓ Estrategias que promueven la comprensión mediante organización de la información: Cuadro sinóptico, cuadro comparativo, matriz de clasificación, matriz de inducción, técnica heurística UVE de Gowin, correlación, analogía, diagrama radial, diagrama de árbol, diagrama causa-efecto, diagrama de flujo, mapa mental, mapa conceptual, mapa semántico, mapa cognitivo tipo sol, mapa cognitivo de aspectos comunes, mapa cognitivo de ciclos, mapa cognitivo de secuencias, mapa cognitivo de cajas, mapa cognitivo de calamar, mapa cognitivo de algoritmo, QQQ (qué veo, qué no veo, qué infiero), resumen, síntesis y ensayo.
- ✓ Estrategias grupales: Debate, simposio, mesa redonda, foro, seminario y taller.

Aprendizaje significativo.

Para Díaz Barriga y Hernández Rojas (2010) el aprendizaje significativo ocurre cuando la información nueva por aprender se relaciona con la información previa ya existente en la estructura cognitiva del estudiante de forma no arbitraria ni al pie de la letra; para llevarlo a cabo

debe existir una disposición favorable del aprendiz, así como significación lógica en los contenidos o materiales de aprendizaje

Muñoz López (2009) comenta, que el aprendizaje significativo, para Ausubel (1976), es aquel en el que la tarea del aprendizaje sea o no potencialmente significativa depende de dos factores que intervienen en esta clase de relación: la naturaleza del material que se va a aprender y la estructura cognoscitiva del estudiante, en tanto que Arredondo y Colaboradores (1979) enfatizan que el propósito fundamental de la docencia es propiciar aprendizajes significativos, suscitando o promoviendo las condiciones adecuadas para que el aprendizaje se produzca; los aprendizajes pueden resultar o aparecer como significativos en la medida en que corresponden al sentido y valor que socialmente se les asigna de acuerdo a exigencias concretas de la propia realidad social (cultura e ideología dominante).

Continúa diciendo que en el aprendizaje significativo los materiales son significativos únicamente en potencia, ya que el significado real lo da o no el psiquismo del sujeto.

Sintetizando, los materiales potencialmente significativos lo son en la medida que guardan relación con:

- ✓ Los conocimientos previos del sujeto cognoscente.
- ✓ Los que tienen connotación o importancia social.
- ✓ Los que son asequibles a la complejidad de la estructura mental del estudiante.
- ✓ Los antecedentes socioculturales.
- ✓ La posibilidad de utilizarlos para hacer generalizaciones y transferencias (parataxis).
- ✓ La posibilidad de utilizarlos para relacionarse o conocer el medio.

Metodología

Se llevó a cabo la investigación empleando el enfoque cuantitativo, se realizó un estudio cuasiexperimental ya que se recabaron datos sin introducir cambio alguno y se estudió el fenómeno tal y como ocurría para luego analizarlos. No se manipulan las variables ya que no se intenta establecer causalidad.

El estudio se realizó con dos grupos de sexto semestre de la materia de taller de investigación I. Los grupos fueron de la especialidad de eléctrica y electrónica y se aplicaron 24 cuestionarios.

A partir de que los estudiantes adquieren las estrategias de aprendizaje en su curso propedéutico nos dimos a la tarea de investigar si estas estrategias se continúan aplicando en sus materias posteriores al curso, así como también conocer si ellos consideran si estas les ayudan a obtener un aprendizaje significativo.

Antes de finalizar el semestre se aplicó el instrumento para analizar la información y obtener resultados.

Resultados

Después de aplicar la encuesta los alumnos comentaron que de las estrategias que más recuerdan son: mapa mental, mapa conceptual, cuadro sinóptico, lectura de comprensión y resúmenes.

Pimienta (2012) en su libro *Estrategias de enseñanza-aprendizaje* comenta que los mapas mentales ayudan a:

- ✓ Desarrollar y lograr metacognición.
- ✓ Desarrollar la creatividad.
- ✓ Resolver problemas.
- ✓ Tomar decisiones.
- ✓ Integrar partes de un todo o desglosar el todo en sus partes.
- ✓ Incrementa la capacidad para asimilar, procesar y recordar información.
- ✓ Realizar una planeación eficiente de una situación dada.
- ✓ Llevar a cabo un estudio eficaz.

Así mismo indica que los mapas conceptuales ayudan a:

- ✓ Identificar conceptos o ideas de un texto y establecer relaciones entre ellos.

- ✓ Interpretar, comprender e inferir la lectura analizada.
- ✓ Promover un pensamiento lógico.
- ✓ Establecer relaciones subordinación e interrelación.
- ✓ Insertar nuevo conocimientos en la propia estructura del pensamiento.
- ✓ Indagar conocimientos previos.
- ✓ Aclarar concepciones erróneas.
- ✓ Identificar el grado de comprensión en torno a un tema.
- ✓ Organizar el pensamiento.
- ✓ Llevar a cabo un estudio eficaz.
- ✓ Visualizar la estructura y organización del pensamiento.

Y señala, también, que el cuadro sinóptico permite:

- ✓ Establecer relaciones entre conceptos.
- ✓ Desarrollar la habilidad para clasificar y establecer jerarquías.
- ✓ Organizar el pensamiento.
- ✓ Facilitar comprensión de un tema.

Además apunta que el resumen permite:

- ✓ Desarrollar la comprensión de un texto.
- ✓ Presentar un texto o una lección.
- ✓ Concluir un tema.
- ✓ Desarrollar la capacidad de síntesis.

Del Río (2009) comenta en su libro *Estrategias de enseñanza-aprendizaje* que la lectura de comprensión como estrategia de aprendizaje se emplea para ubicar, definir y entender la idea central y los conceptos relacionados con el tema de estudio.

Los alumnos también comentaron en materias posteriores (aparte de taller de investigación) que utilizan más las estrategias de lectura de comprensión y resúmenes.

En la materia de taller de investigación I las estrategias de aprendizaje que se manejaron fueron: cuadro comparativo, cuadro sinóptico, matriz, mapa mental, taller y reportes. Al finalizar la materia comentaron que el utilizar dichas estrategias les apoyo a relacionar conceptos, a obtener aprendizaje significativo, a utilizar su creatividad y a convertir las limitaciones en oportunidades.

Conclusiones

Los resultados obtenidos permiten reflexionar sobre la importancia que tienen las estrategias de aprendizaje para los alumnos, por tanto, es indispensable que los docentes de educación tecnológica se den a la tarea de conocer cuáles estrategias de aprendizaje les son útiles a los alumnos para que durante el proceso de enseñanza-aprendizaje puedan ser desplegadas en clase y con la firme convicción de que se obtendrán resultados favorables tanto para el docente como para el alumno.

Referencias

- Díaz-Barriga, F. y Hernández G. (2010). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. México, D.F.: McGraw-Hill.
- Del Rio, F. (2009). Estrategias de enseñanza-aprendizaje para su aplicación en educación superior, un enfoque constructivo grupal. Durango, Durango: Editorial de la Universidad Juárez del Estado de Durango.
- González, D. y Castañeda, S. Maytorena, M. (2009). Estrategias referidas al aprendizaje la instrucción y la evaluación. Neucalpan de Juárez, Edo. De México: Pearson.
- Muñoz López, Temístocles. (2009). Los Sistemas Educativos. La educación y las organizaciones que educan. Saltillo, Coahuila: Editorial de la Universidad Autónoma de Coahuila.

Pimienta Prieto, J.H. (2012). Estrategias de enseñanza-aprendizaje. Docencia universitaria basada en competencias. Naucalpan de Juárez, Edo. De México: Pearson.

23

Sistemas tutores inteligentes como herramienta remedial en la adquisición de la lectoescritura

Omar David Almaraz Rodríguez
Universidad Pedagógica de Durango

Introducción

La presente investigación nace de la experiencia personal como maestro frente a grupo de educación primaria pública en diferentes contextos sociales durante ocho años, en los cuales se ha observado una gran inequidad en oportunidades de aprendizaje, reflejadas en alumnos con aptitudes sobresalientes, como en alumnos con necesidades educativas especiales, siendo de mayor preocupación los segundos, debido a que un rezago en edades tempranas tiene un alto riesgo de fracaso escolar.

Cuando un alumno presenta problemas de aprendizaje al inicio de su educación primaria, sucede con frecuencia que no adquiere la lectoescritura en primer o segundo grado (en la experiencia personal se ha trabajado la adquisición de la lectura y la escritura con algunos alumnos de quinto grado), siendo continuamente etiquetados (erróneamente) como alumnos con discapacidad intelectual.

Un acontecimiento que llama la atención es que al término del ciclo se ha logrado que dichos alumnos lean y escriban a un nivel aceptable, utilizando una herramienta en común: software de computadoras, los cuales cubren en cierta medida la falta de experiencias y ambientes alfabetizadores. Esto lleva a pensar que el problema de aprendizaje reside además de la falta de experiencias lectoras, en los estilos de aprendizaje de los alumnos y en el método que el maestro utilice para la enseñanza de la lectoescritura, así como de las adecuaciones curriculares y sus apoyos o materiales didácticos.

El actual sistema educativo, en la postura de que esta situación ocurre por una falta de maduración, sugiere que el alumno continúe su transcurso por la educación primaria, aunque le falte este importantísimo recurso.

Cuando el alumno finalmente se apropia de la lectoescritura, el sistema educativo lo evalúa con un examen estandarizado, pretendiendo que tenga el mismo nivel de conocimientos y habilidades que sus compañeros, además de evaluar a su maestro con el resultado de este examen sin tomar en cuenta las competencias del alumno al iniciar el ciclo, y de esta evaluación depende que un maestro sea un buen o mal maestro, que deba ser recompensado, promovido o enviado a cursos de nivelación. El problema, entonces, tiene involucrados a varios actores del proceso educativo, por lo que se debe buscar una pronta y benéfica solución, que tenga como centro al alumno.

Este hecho ha aterrizado en la idea de aplicar una herramienta tecnológica con aportes de la inteligencia artificial como herramienta remedial antes de comenzar el tercer grado, donde la lectura y escritura son indispensables, con la finalidad de evitar rezagos posteriores y minimizar la inequidad en cuanto a oportunidades de aprendizaje. Dicha herramienta es un Sistema Tutor Inteligente (STI), diseñado a partir de la identificación de los rasgos fundamentales de la adquisición de la lectura y escritura, las fortalezas y debilidades de los métodos de enseñanza y los problemas más comunes en los alumnos.

Al ser el STI un desarrollo por parte de la Inteligencia Artificial, esta investigación se adscribe a la línea de investigación “Ambientes Virtuales de Aprendizaje y Dispositivos Tecnológicos”, del Doctorado en Ciencias para el Aprendizaje.

Antecedentes

Se realizó una revisión de literatura tomando como base 40 fuentes primarias o directas, con la finalidad de encontrar ausencias o contradicciones, ya que el problema de investigación es un vacío de conocimiento que el investigador descubre en cierta área temática (Briones, 2011).

Las fuentes localizadas, fueron analizadas y clasificadas por autores, año de publicación, metodología, población a la cual va dirigida, objetivos de investigación y algunos resultados relevantes.

Durante la revisión de literatura se encontraron algunas tendencias, dado que 16 de las 40 investigaciones utilizaron un paradigma cuantitativo, que fueron utilizadas para obtener resultados sobre el impacto de un STI aplicado en cierto contexto; 1 investigación siguió un paradigma mixto, donde se desarrolló el STI, además de aplicar descripciones tanto cualitativas como cuantitativas; 1 investigación fue guiada por un paradigma cualitativo, que fue destinada a analizar las fortalezas y debilidades de dos tipos de STI; y finalmente, las restantes 22 investigaciones utilizaron la Investigación acción, convirtiéndose en el paradigma dominante, ya que se dedicaron a intentar resolver problemas escolares utilizando Software Educativo, por lo que realizaron un diagnóstico para proponer una arquitectura de software adecuada, además de los perfiles pedagógicos con los que la interfaz trabajaría.

En cuanto a los destinatarios, predominantemente se encuentran los estudiantes universitarios, con 19 investigaciones en este nivel educativo, seguido con 8 investigaciones para educación básica, 4 para la integración de personas con capacidades diferentes que incluyen problemas de aprendizaje, 3 investigaciones dirigidas a la modificación de arquitectura de STI, 2 para educación infantil, y finalmente, una investigación para Educación a distancia.

Las temáticas para las cuales se realizaron las investigaciones fueron principalmente la educación en general y la lectoescritura, con 11 investigaciones cada una, a pesar de que el término principal para la búsqueda fue la lecto – escritura. Menor número de investigaciones se encontraron para las matemáticas (5 investigaciones), la programación (4 investigaciones), salud, capacitación y lenguas extranjeras (3 investigaciones cada una).

Dentro de las investigaciones que lanzaron resultados en base a la medición antes y después de la aplicación del STI, se obtuvieron 14 resultados positivos, es decir, que señalan avances significativos de los alumnos que utilizaron el STI con respecto a quienes no lo hicieron. 5 investigaciones señalaron que el avance no fue significativo, o bien, no existen diferencias entre los grupos experimentales y los de control. En 2 de las investigaciones no se logró determinar, debido a la falta de grupos de control. Además, existen 4 investigaciones que señalan que la

motivación de los estudiantes al utilizar STI es mayor, mientras en una de ellas la motivación fue disminuyendo gradualmente al terminar rápidamente con las actividades propuestas.

Al ordenar cronológicamente las investigaciones, se pudo observar el paso desde la Instrucción asistida por Computadora hasta los Sistemas Tutores Inteligentes Adaptativos, demostrando tener un mayor impacto los segundos por involucrarse en los intereses y perfiles del usuario, permitiendo una armoniosa interacción sin la necesidad del apoyo de un docente o administrador.

Ahora bien, además de las tendencias, se lograron identificar algunas ausencias y contradicciones. Primero, las investigaciones tomaron como centro el STI o software de aprendizaje y su desarrollo, para hacer mediciones del progreso en las áreas que el software maneja, pero no se encontraron investigaciones centradas en el aprendizaje del alumno, que no midan el progreso de las actividades realizadas, ni de las áreas que el software maneja, sino del avance en el proceso mismo de la adquisición de la lectoescritura, es decir, sin importar a qué área van dirigidas las actividades ni el método que para esta finalidad utilicen, qué tanto se puede garantizar que el alumno tenga un avance en el proceso de adquisición de la lectoescritura. Segundo, un software para la adquisición de la lectoescritura requeriría tener indicaciones gráficas y de fácil entendimiento para que los alumnos que no sepan leer ni escribir puedan realizar las actividades sin la necesidad de un docente como guía.

En cuanto a las contradicciones, como se ha manejado anteriormente, existen investigaciones afirmando que sus STI tienen un impacto significativamente alto, mientras otras mencionan no encontrar relación entre el uso de STI y el aprendizaje. A partir de las ausencias y contradicciones encontradas se plantea a continuación el problema de investigación.

Objetivos de la Investigación

Se ha planteado un objetivo general y tres objetivos específicos para plantear el problema:

Objetivo General.

Determinar la influencia que tienen los Sistemas Tutores Inteligentes aplicados como herramienta remedial en la adquisición de la lectoescritura.

Objetivos Específicos.

- ✓ Medir el nivel de avance en el aprendizaje de la lectoescritura de los alumnos apoyados con el Sistema Tutor Inteligente.
- ✓ Medir el Nivel de avance en el aprendizaje de la lectoescritura de los alumnos que no tuvieron acceso al Sistema Tutor Inteligente.
- ✓ Determinar la influencia que tuvo el Sistema Tutor Inteligente en el Aprendizaje de la Lectoescritura.

Preguntas de Investigación.

La investigación planteada pretende responder a su término las siguientes interrogantes:

- ✓ ¿Qué grado de avance muestran los alumnos que utilizaron el Sistema Tutor Inteligente en la evaluación final con respecto a la evaluación inicial?
- ✓ ¿Qué grado de avance muestran los alumnos que no utilizaron el Sistema Tutor Inteligente en la evaluación final con respecto a la evaluación inicial?
- ✓ ¿Qué influencia tiene el Sistema Tutor Inteligente propuesto aplicado como herramienta remedial en la adquisición de la lectoescritura?

Justificación

Según datos de INEGI (2011), de la población infantil de 8 a 14 años, 3.6% no sabe leer ni escribir, de esta, 30% no asiste a la escuela, por lo que resulta probable que no adquieran esta capacidad o la adquieran tardíamente. Por lo tanto, aproximadamente cuatro de cada 100 alumnos en edad de cursar tercer grado y antes de terminar la educación básica en el país no saben leer ni escribir, y de estos, tres asisten a la escuela.

Esto es un problema más grave de lo que parece, ya que aparentemente la mayoría de estos alumnos aprende a leer y a escribir en el transcurso de la educación básica, pero el verdadero problema radica en la poca calidad de aprendizaje de los demás contenidos a causa del rezago que le causó aprender a leer y escribir tardíamente, es decir, un alumno que aprende a leer y escribir en quinto grado ya tiene un enorme rezago en español y demás asignaturas, no solo en conocimientos, sino en habilidades de búsqueda y selección de información, de síntesis, de contraste de opiniones, etc., y es que realmente la mayoría de estos alumnos podrían no tener problemas de aprendizaje, sino una falta de ambientes alfabetizadores en el contexto donde viven.

“El analfabetismo no es un fenómeno individual, sino de naturaleza estructural, se encuentra estrechamente vinculado con la pobreza, ya que los índices más altos de población analfabeta se concentran en las regiones menos desarrolladas donde la educación se convierte en una de las claves de acceso a una mejor calidad de vida” (INEGI, 2011, párrafo 12).

Asimismo, la realización de la investigación propuesta se justifica también en la ausencia de investigaciones educativas que relacionen las mismas variables, ya que complementarían el acervo bibliográfico, que en un futuro podría servir como apoyo para realizar nuevas investigaciones.

Las implicaciones prácticas serán de gran importancia de obtener resultados positivos, ya que aumentará las oportunidades de alumnos con problemas de aprendizaje, además de presentar una herramienta importante a los maestros de los primeros grados de educación primaria.

Marco Teórico

La primera escuela es la familia, ya que el alumno ha aprendido las normas para vivir en familia y en sociedad, ha adquirido una lengua mediante el contacto con su familia, y ha legitimado algunas formas de proceder ante determinadas situaciones, por lo que la lengua no será un objeto de enseñanza en la escuela, sino el desarrollo de la lengua materna, es decir, “enseñar a sus

hablantes a entender las obras que se escriben con ella, a escribir oraciones correctas, precisas y lo más bellas posible; a aprovechar un acervo léxico de cientos de miles de palabras; a componer textos científicos, técnicos, literarios o periodísticos” (Lara, 2000, pág. 9). Cuando el alumno llega a la escuela formal, se encontrará con diferentes realidades, por lo que la escuela deberá enseñar valores para la convivencia en una institución mucho más amplia que la familia.

Es en la escuela donde el alumno reflexionará sobre los componentes de la lengua materna, la cual aprendió sin darse cuenta, de una manera informal. Por lógica, todos los alumnos tienen diferentes experiencias, por lo que algunos tendrán una riqueza lingüística, en contraste de otros, quienes a su vez podrán ser más o menos hábiles en cierta actividad, además de que todos tienen diferente perspectiva sobre lo que es importante aprender. Es por ello que el maestro debe tener un amplio repertorio de actividades que fortalezcan las habilidades de todo tipo de alumnos, para así poder brindar una equidad de oportunidades de aprendizaje.

Debido a las diferentes características que los alumnos han adquirido en el seno familiar, algunos alumnos llegarán a la escuela con la habilidad de leer y escribir, otros la desarrollarán en poco tiempo, otros tardarán un poco o mucho más, porque en su desarrollo familiar hubo costumbres que hicieron que así fuera.

Al llegar a la escuela, entonces, encontramos grupos de alumnos provenientes de realidades diferentes, a quienes se deberán motivar y convencer que vale la pena enriquecer la lengua materna, y que dos herramientas indispensables son la lectura y la escritura.

Desde esta perspectiva, la metodología para la enseñanza de la lectoescritura que se utilice deberá brindar esos ambientes alfabetizadores, desde una perspectiva constructivista, por lo que la teoría de aprendizaje de Jean Piaget (1991), para quien el aprendizaje es un proceso continuo de equilibración (adaptación, asimilación y acomodación) que se produce entre el sujeto cognoscente y el objeto por conocer, será acoplada en un Sistema Tutor Inteligente (Carbonell, 1970).

En el caso de la arquitectura del software a diseñar se ha elegido el Sistema Tutor Inteligente debido a que han demostrado superar las deficiencias del tradicional software de Instrucción Asistida por Computadora, permitiendo al dispositivo tecnológico adaptarse al nivel

actual del alumno (modulo del estudiante), teniendo conocimiento las características de un alumno de nivel alfabético (módulo experto), así como las diferentes actividades en contextos diferentes que le ayudarán a obtener gradualmente un nivel más avanzado (módulo pedagógico), a través de una llamativa interfaz gráfica que presentará actividades variadas enfocadas a un aprendizaje gradual. En la Figura 1 podemos observar la estructura de un STI.

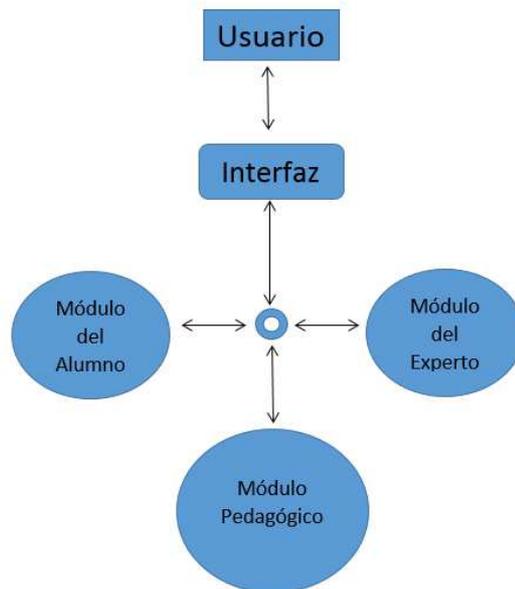


Figura 1. Estructura de un Sistema Tutor Inteligente.

Enfoque de Investigación

La presente investigación pretende ser desarrollada bajo el enfoque de investigación cuantitativa, ya que el dar respuesta a las preguntas planteadas depende de realizar mediciones y comparaciones estadísticas, se tiene una hipótesis y dos variables, y se tratará de comprobar la hipótesis mediante la manipulación de variables.

Tipo de Investigación.

El alcance de esta investigación es correlacional, a decir de Hernández, Fernández, y Baptista (2010), “pretenden responder la relación o grado de asociación que exista entre dos o más conceptos, categorías o variables en un contexto en particular” (pág. 81). Se pretende medir dos variables, para después cuantificarlas y analizar la relación existente. Del grado de relación que exista entre ambas variables dependerán las respuestas a las preguntas de investigación planteadas en el Capítulo 1. Es decir, al finalizar la investigación, se obtendrá la relación que existe entre el uso de STI y el aprendizaje de la lectoescritura.

Hipótesis y variables de Investigación.

Para esta investigación, la variable independiente será el uso del STI, y la variable que dependerá de ello será el aprendizaje de la lectoescritura.

Las hipótesis a comprobar serán que los STI tienen un impacto significativo para el aprendizaje de la lectoescritura.

Diseño de Investigación.

La presente investigación comprobará los efectos del uso del STI sobre el aprendizaje de los mismos, lo cual no es empresa sencilla, debido a que los alumnos se seleccionarán en diferentes grupos, ya que se encontrarán 2 o 3 alumnos con las características requeridas por grupo según las estadísticas, y al no poder ser aislados para realizar el experimento, existirán otros factores que puedan influir sobre la variable que se va a cuantificar (aprendizaje de la lectoescritura), tales como la maduración, las interrelaciones con alumnos, maestros y padres de familia, entre otros. Por lo tanto, se utilizará un diseño de investigación cuasi experimental, con un grupo experimental, un grupo de control no equivalente y mediciones “antes” y “después” (Briones, 2011).

Para el uso de este diseño de investigación se seguirán los siguientes pasos:

- ✓ Asignar aleatoriamente los alumnos seleccionados al grupo experimental y al grupo de control.
- ✓ Hacer una medición “antes” de la variable dependiente, en este caso, el nivel de aprendizaje de la lectoescritura, en ambos grupos.
- ✓ Hacer actuar la variable independiente en el grupo experimental, en este caso, el uso del STI.
- ✓ Realizar mediciones “después” en ambos grupos.
- ✓ Comparar las mediciones “después” en ambos grupos y aplicar una prueba de significación estadística para pronunciarse sobre la diferencia o situación encontrada en la comparación y, según el resultado de esta, se acepta o se rechaza la hipótesis causal.

Participantes de la Investigación.

La investigación será realizada en el sector 1 de escuelas primarias federales, debido a que es el sector más grande en el estado de Durango. Estadísticamente, por cada 10 alumnos se tendrá un alumno elegible, por lo que se tratará de seleccionar alumnos por números pares, para establecer una equivalencia de condiciones (un alumno iría al grupo experimental y el otro al grupo de control, esto se decidiría al azar). Los sujetos de investigación serían alumnos de tercer grado que aún no sepan leer ni escribir.

Técnica e Instrumento de Recolección de Datos.

Se aplicarán dos pruebas pedagógicas, una “antes” y una “después”, las cuales serán validadas por índice de discriminación e índice de dificultad (Aiken, 2003).

Referencias

- Aiken, L. (2003). Tests psicológicos y evaluación. México: Paersons Educación.
- Briones, G. (2011). Metodología de la investigación cuantitativa en las ciencias sociales. México: Trillas.
- Carbonell, J. (1970). AI in CAI: An artificial intelligence aproach to computer assisted instruction. IEEE transaction on Man Machine System Vol. 11 N. 4, 190-202.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (1997). Metodología de la investigación. México: McGraw-Hill.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2011). Estadísticas a propósito del día internacional de la alfabetización. México: INEGI.
- Lara, L. (2000). Educar la lengua. En M. Gómez, & A. Martínez, La adquisición de la lectura y la escritura en la escuela primaria. Lecturas (págs. 9-11). México DF: Secretaría de Educación Pública.
- Piaget, J. (1991). Seis estudios sobre psicología. Barcelona: GERSA.

24

Estrategias didácticas para el desarrollo de competencias específicas en la asignatura de Análisis Estructural Avanzado de la carrera de Ingeniería Civil.

José Antonio Martínez López

jantoniomtzi@yahoo.com.mx

Rocío Margarita López Torres

rmlt74@hotmail.com

Fernando Rodríguez Carrillo

emsadjagustincastro@hotmail.com

Antecedentes

La carrera de Ingeniería Civil en el Tecnológico Nacional de México (DGEST), ha sufrido cambios substanciales en el diseño curricular desde el 2007, con la implementación del modelo educativo basado en un enfoque por competencias profesionales, hasta nuestros días, es importante mencionar que estos cambios se dan a partir de la actividad de la enseñanza basada en un modelo conductista en el cuál el aprendizaje se presenta cuando la conducta opera en el ambiente para generar consecuencias(Primero,G.2003); es importante señalar que bajo este modelo la mayoría de los docentes que actualmente laboramos en el SNIT nos formamos y el modelo educativo en su momento fue adecuado, sin embargo, los cambios que ha sufrido la sociedad tienen que impactar en los modelos educativos actuales, pasando de un modelo de enseñanza a un modelo de aprendizaje, en el caso de Sistema Nacional de Institutos Tecnológicos el modelo educativo actual inicia con el Modelo Educativo del Siglo XXI el cual surge en el 2005 sufriendo algunas adecuaciones a partir del 2007 con un Enfoque Basado en Competencias Profesionales hasta la fecha, sin embargo, estos cambios no se han reflejado en su totalidad debido a la falta de actualización docente con este enfoque. Actualmente los cambios que se están dando a nivel nacional como es la aprobación de las leyes

secundarias de la reforma energética obliga a que el ingeniero civil desarrolle competencias específicas o emergentes en el Diseño Curricular y en consecuencia se incluyan en los programas de estudio de las asignaturas de Análisis Estructural Avanzado y Diseño.

Diagnóstico de la Asignatura de Análisis Estructural Avanzado

La asignatura está formada por cuatro temas, en el tema 1 se plantea el método de distribución de momento para el análisis de vigas continuas sometidas a diversas condiciones de servicio.

El tema 2 desarrolla y aplica el método de flexibilidades en su planteamiento tradicional para resolver vigas, marcos y armaduras estáticamente indeterminadas.

En el tema 3 se aplica el método de las rigideces en vigas, marcos y armaduras sometidas a diversas combinaciones de carga.

Por último en el tema 4 se utiliza software profesional existente en el mercado para el análisis y diseño estructural.

Diagnóstico del problema.

Esta investigación se realizó a un grupo de 33 estudiantes, de acuerdo a un diagnóstico realizado se encontraron las siguientes dificultades en el aprendizaje de los temas en general.

Tabla 1.

Variables observadas

Variable observada	Comentario
Bases deficientes en la solución de problemas en forma simbólica	El estudiante está acostumbrado a resolver problemas con números, es importante que el desarrollo de los temas en donde se resuelvan problemas se realice en forma simbólica para que el estudiante desarrolle algunas competencias genéricas como la capacidad de análisis, una recomendación es diseñar los problemas de menor a mayor grado de dificultad.
Motivación por aprender la asignatura	Esta variable quizá es la más importante para tener éxito en la estrategia ya que si el conocimiento no le es significativo no va a encontrar su aplicación inmediata. En este punto el docente tiene que propiciar actividades que involucren al estudiante en forma directa al aprendizaje de los temas además de concientizarlo en su papel que tiene ante la sociedad.
Estilos de aprendizaje	Se tienen que diseñar las actividades de aprendizaje en estilos multimodales auxiliándose de las tecnologías de información, videos, tutoriales, e-learning y otros.
Evaluación por competencias	Este punto es básico para medir el nivel de competencia adquirido, para esto se sugiere que el número de estudiantes sea de 20, para que la evaluación sea más real y se le dé más atención al estudiante ya que en grupos numerosos los resultados no son tan reales debido a que las actividades de aprendizaje son numerosas.

Para el diseño del material de aprendizaje se apoyó de los resultados del cuestionario Honey-Alonso (CHAEA), el cual es utilizado para investigar el perfil de aprendizaje en forma

numérica y gráfica, esta información permite conocer como reciben mejor la información el estudiante para su organización y procesamiento (Alonso.C.,Gallego, D. y Honey, P.1999), el cuestionario se encuentra disponible en la siguiente dirección electrónica: <http://www.estilosdeaprendizaje.es/>

El modelo comprende cuatro estilos de aprendizaje:

- ✓ Vivir la experiencia: Estilo activo
- ✓ Reflexión: Estilo reflexivo
- ✓ Generalización, elaboración de hipótesis: Estilo teórico
- ✓ Aplicación: Estilo pragmático

Los resultados obtenidos en el grupo son los siguientes (tabla 2):

Tabla 2.

Resultados

Estilo de aprendizaje	Preferencia				
	Muy baja	Baja	Moderada	Alta	Muy alta
Activo	0%	6%	44%	15%	32%
Reflexivo	18%	24%	44%	12%	6%
Teórico	0%	12%	56%	29%	3%
Pragmático	3%	9%	47%	29%	12%

Como es complejo el proceso de aprendizaje del estudiante, se busca que en el diseño de estrategias didácticas se incluyan aspectos relacionados con la motivación, información y orientación para la realización de sus aprendizajes (Graells, Pere Márquez, 2001); con esto es posible que el estudiante desarrolle las competencias genéricas y específicas de la asignatura y en

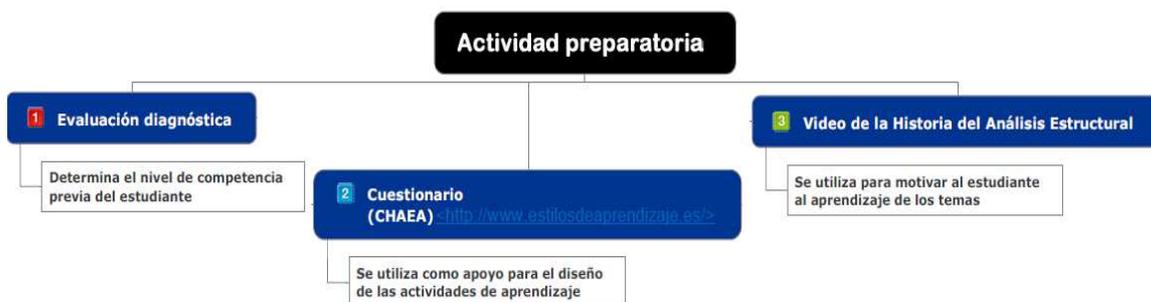
consecuencia pueda transferir el conocimiento en la resolución de problemas reales relacionados con su contexto.

El siguiente esquema presente la estrategia didáctica para el desarrollo de un tema en general de la asignatura:



En forma más detallada se presenta los esquemas de la estrategia didáctica para el tema 1 “Método de distribución de momentos aplicado en vigas continuas con diversos condiciones de carga y apoyos”

La secuencia de las etapas de la estrategia didáctica se realiza siguiendo el orden de los diagramas de bloques mostrados iniciando con el esquema 1 en cual presenta actividades preparatorias.



Esquema 1 Actividades preparatorias.

Con los resultados de las actividades preparatorias se realiza el diseño de los materiales didácticos que serán de apoyo para el desarrollo de las competencias específicas de la asignatura, el esquema 2 presenta estas actividades de aprendizaje las cuales se basan en la resolución de problemas y su aplicación se realiza a través de equipos de trabajo formados por tres integrantes para posteriormente trabajar en forma individual y validar los resultados utilizando el software RISA 2DE



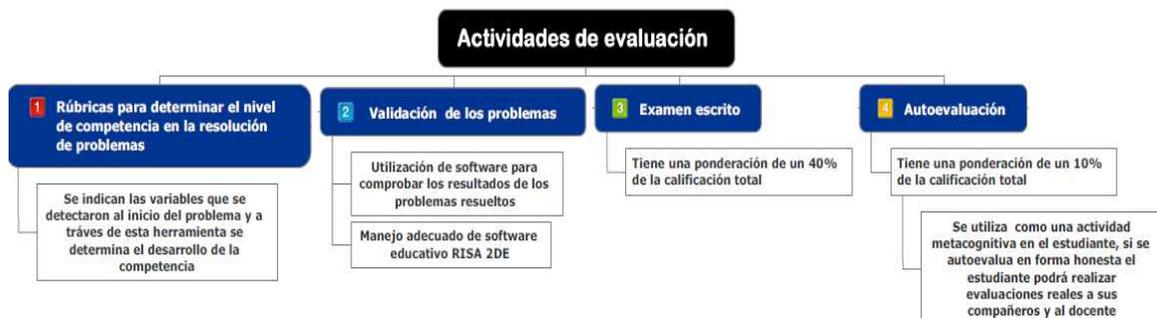
Esquema 2 Actividades de aprendizaje

De acuerdo a lo observado por el docente se procede a implementar una serie de actividades remediales que permitan al estudiante fortalecer sus debilidades, siendo estas actividades las que se indican en el esquema 3.



Esquema 3 Actividades remediales

Por último se proponen las actividades de evaluación (esquema 4). Este conjunto de actividades tiene como objetivo medir el nivel de competencia alcanzado por el estudiante.



Observaciones de la aplicación de la estrategia didáctica:

Cuando se aplicó la estrategia didáctica, los estudiantes mostraron mayor interés en el aprendizaje de los temas debido a que encontraron la aplicación y la utilidad de dominar estos métodos, la incorporación de las tecnologías de información y comunicación como una herramienta en el aprendizaje electrónico a través de tutoriales fue un gran apoyo para el estudiante.

Resultados y conclusiones

Los resultados obtenidos al implementar esta estrategia didáctica, se reflejaron en un mayor interés del estudiante por aprender los temas de la asignatura, el utilizar software educativo para validar los resultados de los problemas resueltos en el aula y extraclasses motivaron al estudiante a aprender software más especializado en el diseño estructural encontrando una herramienta muy útil en asignaturas posteriores en donde se realizan proyectos estructurales como son las asignaturas de Diseño de elementos de concreto reforzado, Diseño de elementos de acero y Diseño de cimentaciones, el aplicar esta estrategia didáctica a la enseñanza del Análisis Estructural Avanzado representó cambiar de un modelo tradicional de enseñanza expositiva al uso de las tecnologías de información dando lugar a un modelo más dinámico y entretenido. El desarrollo de la competencia específica de la asignatura “Resolver sistemas estructurales estáticamente indeterminados en el plano, aplicando los métodos de distribución de momentos, flexibilidades y rigideces”, en su mayoría tuvo un nivel aceptable, reduciendo considerablemente el índice de reprobación el cual paso de un 35% en la enseñanza tradicional a un 10% con la utilización de la estrategia didáctica.

Referencias

- Alonso, C., Gallego, D., y Honey, P. (1999). Los estilos de aprendizaje. En: Estilos de aprendizaje. Procedimientos de diagnóstico y mejora. Ediciones Mensajero. España.
- Graells Pere Márquez (2001). Didáctica: Los procesos de enseñanza y aprendizaje. Motivación. Revista “Procesos de enseñanza-aprendizaje”. Universidad Autónoma de Barcelona. España.
- Martínez López, J. (1997). Influencia de la materia de Resistencia de Materiales en la Enseñanza del Análisis Estructural. XXV Conferencia Nacional de Ingeniería, León, Gto.
- Primero, G. (2003). Características fundamentales del pensamiento de Skinner [En línea]. En: Desarrollo de tesis. Materiales del Curso de la MCEC, SIVED (2005). México.

Inclusión

25

Percepción del docente-becario ante la inclusión de niños con necesidades educativas especiales.

Dolores Gutiérrez Rico

lolitarico@hotmail.com, Universidad Pedagógica de Durango

Alejandra Méndez Zúñiga

Universidad Pedagógica de Durango

Introducción

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.

A pesar de que no ha sido fácil la aceptación e implementación de la política de inclusión educativa en nuestro país, cada vez se reconoce su importancia no sólo en educación básica, sino en educación media superior y superior, en ésta último nivel, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), en el programa 2013 establece como política estratégica que las instituciones del nivel creen las condiciones necesarias para lograr la inclusión no sólo educativa sino social.

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.

De manera particular en el estado de Durango en lo concerniente al nivel de educación básica, existe una situación difícil para dar cumplimiento a lo que refiere el incluir a todo aquel niño o niña que presente necesidades educativas especiales (NNE). Por un lado, no existe el personal especializado para dar atención, por otro, el Departamento de Educación Especial, está sufriendo cambios drásticos, está... en desaparición, ya que las escuelas de educación básica están incluyendo a niños con estas necesidades sin tener herramientas adecuadas para hacerlo; y por otra parte Educación Especial se está centrando en dar atención a Niños Sobresalientes, olvidando su tarea de atender y orientar a los profesores de escuelas regular que integran a niños con NNE.

Lo anterior 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 Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE); 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.

La caracterización de los diferentes protagonistas de la educación comunitaria supone precisar inicialmente que los distintos programas, modalidades y proyectos de preescolar, primaria y posprimaria comunitaria se instalan en tres contextos geográficos: microlocalidades del medio rural donde habita población campesina mestiza e indígena; campamentos que concentran temporalmente a familias jornaleras agrícolas migrantes, y zonas suburbanas.

La concepción de comunidad que se asume y da sustento a la práctica de educación comunitaria, considera secundarias a las delimitaciones territoriales o características del entorno natural, en tanto hace relevante la dinámica cotidiana de procesos culturales que permiten la construcción de lo comunitario en estos diversos grupos de población. Tomar en cuenta las creencias, ideologías y costumbres de cada entorno es de suma importancia para el diseño y operación de un determinado programa o modalidad educativa para dar cuenta de los criterios de pertinencia, equidad y calidad que orientan las acciones de los programas comunitarios.

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. Dentro de esta intencionalidad, el joven becario busca intervenir en las problemáticas que el contexto donde vive su cotidianeidad le presentan, problemáticas profundas, se pudiera decir que en su poca experiencia y preparación se enfrentan a situaciones de vivir su docencia en contextos de extrema pobreza, con niños y jóvenes indígenas que dominan más su lengua materna, y con niños y jóvenes que presentan alguna discapacidad; y si a esto le agregamos las condiciones de infraestructura precarias en las que se desarrollan, así como lo escaso de materiales didácticos y que decir de las tecnologías, sería un tanto utópico pensar que tienen acceso a ellas cuando en las comunidades no cuentan con electricidad.

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.

De este objetivo surgen los siguientes objetivos específicos:

- ✓ 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.

Referentes teóricos conceptuales

Es importante 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.

Sin embargo; ¿Todas las escuelas y comunidades remotas, están preparadas para ser inclusivas? ¿La actitud de los docentes primará sobre esta situación de la inclusión?

En la actualidad sería muy importante que estos interrogantes puedan ser contestados desde las áreas que corresponda, porque a veces hablamos mucho sobre temas que son muy delicados; pero lo hacemos del desconocimiento.

Lo más importante es darle a este tema el tratamiento que se merece, porque cuando se trata de educación e inclusión, se debe hacer hincapié en las diferencias y, entonces, partir desde allí, valorando la individualidad.

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.

Mucho nos cuestionamos ¿Los alumnos con necesidades educativas especiales deben aprender iguales o distintos contenidos respecto al resto de sus compañeros?, ¿su detección les beneficia o les perjudica?, respecto al padre de familia y al profesor ¿quién posee el mayor grado de influencia? y ¿los estudiantes con necesidades educativas especiales aprenden mejor en aula tradicional o con requerimientos especiales? Estas preguntas son los dilemas a los que se ve sometida la inclusión educativa.

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.

Sin embargo, uno de los sentidos profundos en estos cambios, transformaciones que se requieren, involucran la formación de los docentes para darle forma y proyección a lo que conceptualmente se entiende por inclusión, ya que conlleva, adaptaciones, conocimientos, herramientas pedagógicas, uso de tecnologías entre otras.

La formación se requiere entender como el camino que sigue el hombre en el proceso de hacerse hombre y las maneras en que se le puede ayudar en el empeño mediante un influjo metódico con arreglo a un plan. (Menze, en Sánchez, 2001: 291). Otro de los conceptos es cuando se le entiende como el conjunto de actividades con el objetivo de permitir a la persona adquirir conocimientos necesarios para satisfacer sus necesidades y la empresa que lo emplea” (M. Munger tomada del Vocabulaire des Formateurs 1992:93 en Souto (1999:41). Enfoque personal y laboral.

Estas conceptualizaciones permiten dar cuenta que el docente requiere de tomar las herramientas necesarias para su desempeño, pero también ser conscientes de las necesidades que presentan. En el caso del docente-becario, es una formación que requiere ser innovadora y estratégica, ya que ellos no cuentan con una formación pedagógica inicial, es solo una capacitación y entrega de materiales que les permitirá enfrentarse a las comunidades.

Es sorprendente ver la necesidad de formación que requieren para poder involucrarse a una vida en el aula; ya que si teniendo la formación en una institución formadora de docente, es un tanto compleja la práctica, ahora en el caso de estas personas que son egresadas de preparatoria, se percibe difícil.

Por ello la formación desde la perspectiva de Guilles Ferry, es un proceso de desarrollo individual tendiente a adquirir o perfeccionar capacidades. Se 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.

Construcción metodológica

El presente estudio se sitúa dentro del paradigma interpretativo, ya que busca la objetividad a través del diálogo y el consenso. Y a través, de la predicción de comportamientos. Una adecuada interpretación debe poder predecir determinados comportamiento en determinados contextos.

En este tipo de paradigma, el individuo y la sociedad construyen su acción ante toda situación, interpretando y valorando las cosas con las que tiene que contar y con base en dicha interpretación decide su forma de actuar en el medio. Esto lleva a la reflexión de que cuando hablamos de esas relaciones que se dan entre las personas, en este caso, entre el joven becario y un contexto de escuela inclusiva, se orienta a desentrañar sus significados, ¿Qué necesidades presentan?, ¿cómo perciben el entorno de la inclusión?, ¿Qué dificultades presentan?, estas reflexiones llevan a encontrar el significado en las voces principales, esto quiere decir sus informantes. La interpretación precisamente lleva a esto, a realizar una reflexión, a describir una realidad en su contexto natural, sin manipulación, sin control.

Es importante considerar que en este modelo se asignan, al individuo y los roles de: Interactivo y comunicativo, compartidor y socializador de significados. En resumen se puede afirmar que el objetivo de este tipo de paradigma es profundizar y generalizar el conocimiento acerca de por qué el individuo, actúa y como actúa.

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.

El estudio de casos se caracteriza porque presta especial atención a cuestiones que específicamente pueden ser conocidas a través de casos. El caso puede ser simple o complejo y puede ser un niño, una clase o un colegio. Pueden existir distintos motivos para estudiar casos. Stake (1999) identifica tres modalidades de estudios:

- ✓ Estudio de casos intrínsecos
- ✓ Estudio de casos instrumentales
- ✓ Estudio de casos colectivos

El presente trabajo pertenece al tercer tipo. Y el diseño de estudio es de corte longitudinal ya que se va a permanecer en contacto permanente con los entrevistados y sujetos de investigación.

En la investigación cualitativa la recolección de los datos consiste en obtener las perspectivas y puntos de vista de los participantes (sus emociones, experiencias, significados y otros aspectos subjetivos). También resultan de interés las interacciones entre individuos grupos y colectividades. (Hernández, 2010).

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).

Resultados de la investigación

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 guión 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.

En el gráfico se presentan las categorías que fueron emergiendo a partir del análisis de la 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 perceptor, 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

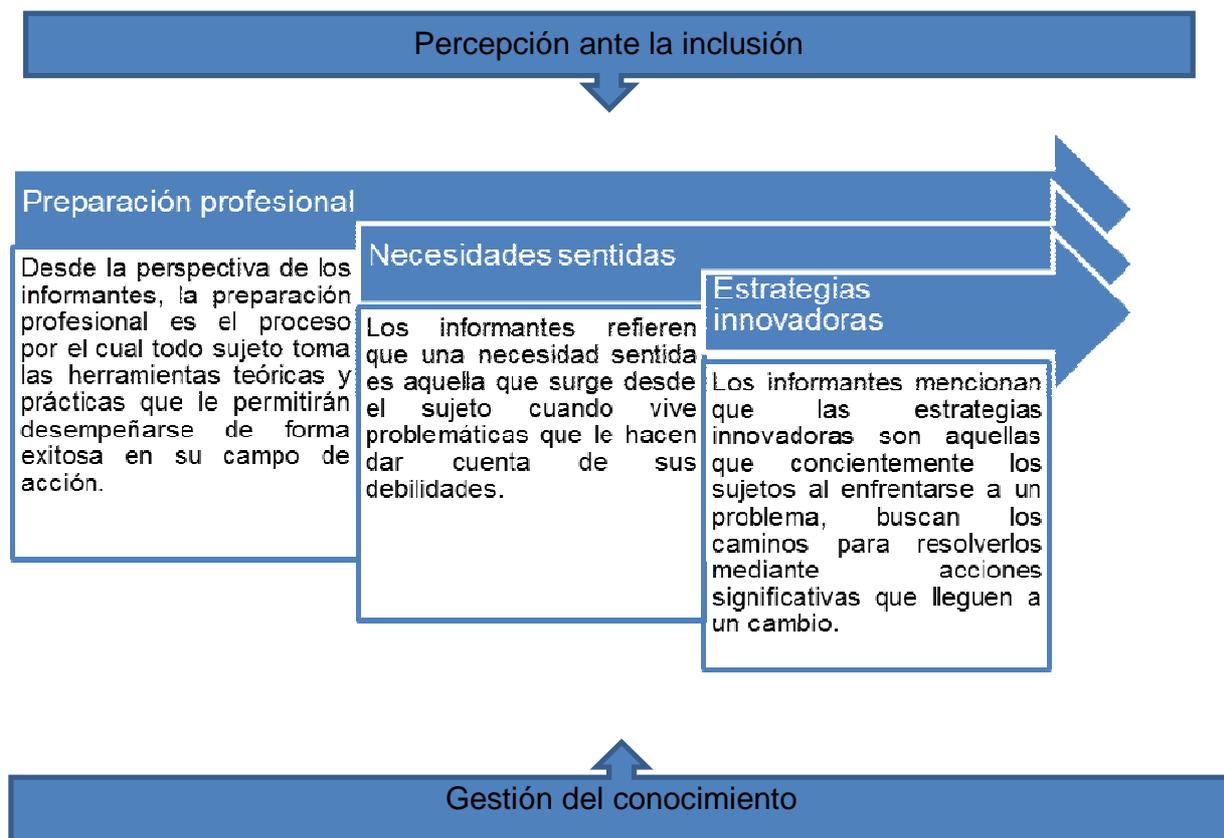
etnia o su diferencia en aprender, para eso estamos, para ir a donde más nos necesitan. Finalmente nosotros necesitamos de ellos para poder ser unos profesionistas. (E-23).

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).

Con las expresiones anteriores se puede dar cuenta que cada uno de ellos aborda desde un campo práctico lo que les ha tocado vivir, es importante enfatizar que estos informantes no tienen una preparación profesional que les permita atender las necesidades de los alumnos que asisten a sus escuelas.

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; 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.



Elaboración propia.

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-becarios 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 Imbernon (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.

Las condiciones en que se ejerce la docencia como profesión ha traspasado los límites de lo posible, ya que son muchos los cambios que se han desarrollado, se buscan mejoras a nivel macro, sin embargo a quienes ejercen la docencia en un campo no adecuado como el de la muestra de informantes, se hace compleja.

El docente es el último eslabón de la cadena de las determinaciones de cambios. El curriculum 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 ales 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.

Los docentes, si bien, se pueden acomodar a las políticas establecidas o trabajar para transformarlas.

De tal manera que la formación en el docente le permita:

- ✓ Pensar y reflexionar sobre la práctica antes de realizarla.
- ✓ Aplicar su experiencia previa, estrategias, modelos metodológicos.
- ✓ Delimitar el contexto, considerar las delimitaciones y analizar las circunstancias reales (tiempo, espacio, materiales).

“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 psico-pedagógica- didáctica.” Marrero, Repertto, Castro y Santiago, (1999:166).

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: 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 máspreciado 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).

Otros autores como Carl Roger referían la autogestión, viéndola desde un sentido humanista y vivencial, como esa parte que nace del sujeto para indagar y redescubrir el aprendizaje, más por una necesidad que por una obligación.

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 Modelo de Educación Inicial en CONAFE, tiene el objetivo de orientar y fundamentar la práctica educativa y de evidenciar las situaciones que promueven una atención equitativa y de calidad para fortalecer el desarrollo humano integral de padres, madres, niños y niñas beneficiarias, todo esto dentro de una educación no escolarizada permite la estimulación en los niños y niñas.

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 docente 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 e 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: McGraw 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.la.tarea.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.

26

Más allá de la inclusión educativa: elementos para su desarrollo. El caso de la Universidad Iberoamericana Torreón

Fernando González Luna

Universidad Iberoamericana Torreón

Dolores Gutiérrez Rico

Universidad Pedagógica de Durango, lolitarico@hotmail.com

Introducción

La docencia en nivel superior no es un asunto fácil de ejecutar, dadas las diversas aristas que encierra este ejercicio, tanto en el terreno teórico, como en el práctico y normativo. El profesorado universitario no sólo debe dominar los contenidos especializados para la formación de futuros profesionales en las diversas disciplinas que encierran las Instituciones de Educación Superior (IES), sino también el conocimiento profundo de los medios pedagógicos para impartir estos conocimientos y garantizar los aprendizajes prescritos en el currículum.

Sin embargo, existe una tercera arista que no siempre es explícita: la presencia de estudiantes con dificultades para consolidar tales aprendizajes. Un ejemplo de esta situación sucedió en el periodo de otoño de 2012 cuando, uno de nosotros, catedrático de Universidad Iberoamericana Torreón (UIA) en México, tuvo como alumno a un estudiante de 21 años, de reciente ingreso a la licenciatura en Psicología exhibiendo serias y evidentes dificultades en la memoria, abstracción, lenguaje, planeación y organización. La necesidad de ajustar el desarrollo metodológico de la clase nos obligó a preguntarnos si esta situación sucedía con otros alumnos del Departamento de Humanidades, al cual pertenecía el joven, cómo era posible identificarlos de manera eficiente, y también cuestionamos la calidad de la gestión pedagógica presente en aquel entonces, que permitiera la mencionada detección y cuáles eran las pautas para realizar estos ajustes ya planteados.

Cuando se procedió a preguntar a otros profesores qué acciones implementaban con este alumno, al mismo tiempo que observábamos la dinámica escolar y pedagógica del Departamento, se pudieron generar las siguientes dos ideas que podían explicar tentativamente la dificultad pedagógica para afrontar la enseñanza con alumnos con dificultades para el aprendizaje: a) desconocimiento de la diversidad áulica y b) debilidad en el desarrollo de un currículum flexible. Esta coyuntura y una revisión somera de la bibliografía nos condujo a considerar el término adaptaciones curriculares⁵ como elemento eje de nuestro estudio.

UIA Torreón (2003), dentro del sistema de universidades jesuitas en Iberoamérica, se caracteriza por poseer un currículum flexible, contando con dimensiones relativas a la formación profesional, la articulación social y la formación integral universitaria. Por lo anterior, se define a sí misma como inclusiva. Sin embargo, la inclusión implica una gestión escolar coordinada que incardina ejercicios generales de los directivos, los profesores y llegan hasta los educandos, obteniendo la autonomía didáctica necesaria para producir adaptaciones curriculares dirigidas a la atención de las necesidades educativas especiales (NEE).

Considerando los anteriores dictados y en pleno razonamiento problematizador, supusimos la existencia de explicaciones tentativas a las dificultades pedagógicas para la atención del alumnado con estas características: 1) merma en la operación política del profesorado del Departamento de Humanidades visto en la autopercepción de no – participación activa en la operación curricular, desconocimiento de la normatividad institucional que apoyaba su autonomía en la labor didáctica y muestras de apatía y 2) la inconsistencia percibida en el comportamiento institucional para catalizar la atención inclusiva a estos jóvenes.

Por lo anterior, acuñamos la siguiente pregunta central de investigación: ¿Cómo se desarrollan las adaptaciones curriculares dirigidas a alumnos que presentan NEE, con o sin discapacidad, adscritos al Departamento de Humanidades de Universidad Iberoamericana Torreón?

⁵ Para Aranda (2008), las adaptaciones curriculares son “el conjunto de ajustes o modificaciones que se efectúan en la oferta educativa común para dar respuesta adecuada a los alumnos con necesidades educativas especiales, en continuo de respuesta a la diversidad” (pg. 6) y debe ser relativa y cambiante según los progresos de los alumnos, con diferentes impactos de significatividad y evaluada constantemente.

Es así que procedimos a realizar un acercamiento al estado del conocimiento mediante la localización de 30 investigaciones previas generadas en Iberoamérica sobre adaptaciones curriculares (González & Gutiérrez, 2014), de las cuales más de la mitad ostentaba un enfoque cualitativo, exponiendo la necesidad de resaltar las voces emergentes de los actores involucrados en esta dinámica, y con ello, las NEE y la inclusión educativa, es decir, no podíamos hablar de adaptaciones sin conocer cuáles eran los obstáculos y dificultades que aparecían en el proceso de aprendizaje predominantes en la población escolar a atender, y con ello cuál era el movimiento educativo que contenía esta gama de acciones, la cual era y es la inclusión.

Por lo tanto, concluimos en base a este acercamiento que la inclusión educativa es un proceso educativo y escolar de energía democrática que prevé la horizontalidad y participación de todos los alumnos, respetando y celebrando su diversidad. La inclusión obliga a los sistemas administrativos y académicos, en cualquier nivel de escolaridad, a construir la metodología pertinente que satisfaga las necesidades y exigencias de la población estudiantil (González & Gutiérrez, 2014).

Este panorama obligó a considerar que, entonces, estudiar las adaptaciones curriculares sería un procedimiento reducido, por lo cual estábamos obligados, como lo hicimos desde el inicio, a revirar la mirada al proceso en forma holística, y así comprender el alcance de la inclusión educativa, por lo que nuestra pregunta central y objetivo general permutó, ahora hacia la realización de un diagnóstico escolar de estos procesos dirigidos a alumnos con NEE, con o sin discapacidad, adscritos al Departamento de Humanidades de Universidad Iberoamericana Torreón.

Una cuestión fundamental que orientó la consecución de esta investigación como un estudio cualitativo y en constante cambio, era que tendríamos que razonar y proceder de manera inductivo – deductiva, es decir, partir de lo particular a lo general y retornar de lo general a lo particular, para conocer la articulación de las vivencias de estudiantes, profesores y directivos en un todo como espacio escolar común, con discurso inclusivo, y cómo dicho espacio impactaba con sus prácticas, inclusivas o no - inclusivas, en los actores ya mencionados.

Es así que este diagnóstico escolar de los procesos inclusivos en el Departamento de Humanidades tendría que constituirse de forma inductiva, es decir, arrancando por los objetivos específicos, los cuales fueron:

- ✓ Identificar los mecanismos de gestión involucrados en los procesos de inclusión de los alumnos con NEE, según la percepción de los coordinadores.
- ✓ Identificar las acciones áulicas que permitieran detectar las NEE de los alumnos, desde la perspectiva del cuerpo docente.
- ✓ Conocer las NEE de los educandos, desde la óptica de los mismos alumnos y de las psicólogas pertenecientes al área psicopedagógica de la institución.

De esta manera, ya una vez esgrimidos estos objetivos, pudimos aterrizar la justificación, en óptica general, de nuestro estudio basada en la utilidad de generar un diagnóstico de un caso concreto en un momento histórico delimitado, en el nivel educativo superior, arropando el aprendizaje desde la mirada de quienes encuentran obstáculos en su camino escolar. De manera particular, podemos señalar que esta investigación también intentaba ser una expresión viva de autocrítica y análisis de una universidad jesuita como es la Iberoamericana, donde la Visión institucional (2011), sostenía la meta de incidir en la cultura y la transformación social, por lo que detectamos que la primera transformación en el tejido social a acontecer era el que existía dentro de los muros de la Universidad para después injerir en los demás.

En la figura 1 de la siguiente cuartilla, el lector podrá admirar cómo se encuentra organizado el Departamento de Humanidades.

Referentes teórico – conceptuales

Una de las situaciones que se ha podido detectar en la era neoliberal en Occidente es la multiplicación de espacios de expresión de personas que anteriormente habían estado oprimidas. Tal caso también abarca a quienes, durante su formación escolar, les resultaba complicado construir los aprendizajes prescritos en el currículum. Con el paso del tiempo, se aceptó que estas

complicaciones podían nominarse como barreras para la participación y la democracia escolar (Bermeosolo, 2010).

Bermeosolo (2010), para completar la afirmación anterior, considera que las barreras se ciernen sobre las diferencias que atentan contra el estilo particular de aprendizaje, asimilación de experiencias, uso de conocimientos previos, maximización de habilidades sociales, intereses, motivación y caminos directos hacia la salud mental. Es por ello que comprendemos que la inclusión debe estar sumergida en las transformaciones del contenido, los métodos, las estructuras y las estrategias comunes que pueden abarcar a todos los estudiantes. A razón de lo anterior, se prioriza, como habíamos mencionado, la presencia de NEE, mismas que entrañan tres características escolares esenciales (Marchesi, 2007): 1) la localización de alumnos con discapacidad o dificultades significativas, 2) los problemas académicos deben ser contextualizados en los entornos escolares y, 3) la adaptación de las enseñanzas a dichas necesidades.

Por lo anterior, las características de la inclusión educativa encierran ámbitos referentes a la axiología, la didáctica y la política educativa (Jiménez & Vila, 2000). La Universidad Complutense de Madrid (s/f) y Marchesi (2007) consideran que la inclusión se vuelve peculiar por ser:

- ✓ Entorno justo y acogedor.
- ✓ Medio de satisfacción de las necesidades de la comunidad.
- ✓ Promotor de la tolerancia inter e intrapersonal.
- ✓ Plataforma del aprendizaje mutuo.
- ✓ Espejo de conocimiento bilateral y seguimiento permanente.
- ✓ Agente de la diversidad.
- ✓ Precipitante del cambio social y actitudinal.



Figura 1. Organigrama del Departamento de Humanidades .Fuente: UIA Torreón.

Tal como lo apreciamos, la comunidad se torna eje central de la inclusión educativa, pues es donde los actores se comunican y toman decisiones mediadas por el compromiso significativo mutuo, en base al apoyo bilateral (Flynn, 1989, como se menciona en Universidad Complutense Madrid, s/f).

Jiménez & Vila (2000) consideran a la diferencia estudiantil como sustrato de la diversidad que nos obliga a reconfigurar nuevas formas cognitivas, conductuales, afectivas y relacionales en el sistema escolar. Por lo anterior es que Gimeno & Pérez (1996) nos invitan a los

actores educativos a reconocer la heterogeneidad que apuntaría a considerar estrategias organizativas y didácticas destinadas a abordar contenidos, intereses y niveles de esfuerzos en los que se podría amoldar el currículum. En el sentido que nos brinda este párrafo, consideramos que esta comunidad comunicativa de actores educativos busca concretar la cooperación que pueda esculpir arduamente un proyecto definido (Arellano, 2010), en este caso, de tipo inclusivo.

Como se pudo apreciar, la inclusión educativa descansa, en gran medida, sobre estas estrategias organizativas y didácticas, lo cual hace que estas diligencias se vuelvan garantía de su calidad y desarrollo. Es en este marco es donde invocamos la palabra gestión, misma que es conceptualizada por la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2010) de México como “un conjunto de acciones integradas para el logro de un objetivo a cierto plazo; es (...) un eslabón intermedio entre la planificación y los objetivos concretos” (pg. 55).

La gestión educativa y su principal propósito se clarificó durante la Conferencia de Jomtién, Tailandia, en 1990, pues asegura Namon de Mello (2003) que fue en tal espacio donde se propuso que la gestión sería el vehículo para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje, asegurando indirectamente las políticas inclusivo – educativas. Concluimos así que la gestión es básica y necesitamos destacar los niveles de gestión que aprecia el órgano oficial de impartición de educación del Estado mexicano. Según la SEP (2010), dichos niveles son cuatro: educativo, institucional, escolar y pedagógico.

La gestión educativa, se refiere a los mecanismos de impartición de este servicio que se realiza desde el epicentro del sistema, mientras que la institucional consiste en la traducción operativa de las políticas públicas, incluido lo concerniente al aspecto económico. Sin embargo, como nuestro foco de atención investigativa es el diagnóstico de los procesos inclusivos acaecidos en el Departamento de Humanidades de UIA Torreón, entonces nos centramos en los niveles más particulares: el escolar y pedagógico.

La gestión escolar, según Pozner (1997), se cernie sobre la generación de los aprendizajes potentes para todos los actores de la comunidad educativa: estudiantes, maestros y directivos. En este ejercicio se conjugan los elementos que estructuran a todas las IES: filosofía institucional, intencionalidad administrativa, objetivos, estructuración de los ambientes de aprendizaje, visión, misión, entre otros.

En nuestro caso, UIA Torreón desea incidir en la cultura y en la justicia del medio ambiente inmediato, por lo cual formaba parte de la visión que la institución tenía hacia el 2015. Sin embargo, esta visión “sirve como puente entre el estatus actual de la organización (dónde está) y el estatus deseado (dónde quiere estar)” (Arellano, 2010, pg. 77), por lo que en esta y en cualquier otra IES con miras inclusivas, se ven confrontados el “yo ideal” y el “yo real”, el “ser” y el “deber ser” de la institución, denominando problemas para producir síntesis si existe incongruencia y ausencia de reflexión.

La inclusión se ve influenciada por el contexto social – económico - cultural en que se desenvuelve la organización escolar y que a su vez inciden en los procesos normativos y filosóficos. En este plano, es nuestra intención entender que UIA Torreón posee sus necesidades específicas que se encuentran larvadas tras su statu socioeconómico alto y medio alto, por lo cual influye en cómo UIA asume y reacciona ante la realidad.

Mientras tanto, la gestión pedagógica implica el desempeño que realiza el docente, cómo asume el currículum, cómo lo opera, evalúa e interactúa con sus alumnos. Es así que el profesor cobra, en este nivel, un rol trascendental, pues como diría la SEP (2010) es el plano donde se conjuga la teoría, la política y la praxis educativa.

En materia inclusiva, el rol del profesor es enarbolado desde la mediación, incluso hasta percibido como un modelo vicario que es objeto de observación y por medio del cual se aprende (DiCaprio, 2001; Shunk, 2012), despierta expectativas de confianza y deseos de aprender en el alumnado. Sin embargo, ante lo anterior, Caparrós (2001) advierte que se necesita de un profesorado reflexivo de la actividad diaria, utilizando sus posteriores conclusiones para innovar su práctica.

Por lo anterior, recogemos la propuesta tajante de Marchesi (2007) que explica que la acción docente inclusiva se manifiesta por el compromiso de ayudar a los educandos, manifestación abierta de afecto, conocimiento de la didáctica de la asignatura impartida, dominio de múltiples métodos de enseñanza, capacidad reflexiva y facilidad para el trabajo en equipo con otros docentes y directivos.

García, et. al. (2000) recomiendan que, ante todo, los profesores debemos percibir que estamos trabajando en un proyecto educativo serio y coherente, capacitándonos y conduciendo el crecimiento de los estudiantes. Sin embargo, lo anterior no es fácil de lograr. Pues Gimeno (2000) aclara que los profesores somos “víctimas” de cada proceso sociohistórico que decora el acto educativo, por lo tanto, “el profesor individualista es la respuesta a un sistema dirigido desde arriba que ordena o da todo solucionado” (pg. 82).

Esta descripción explica la antinomia del estatus real y deseado de los profesores: reflexivos y autogestores para impulsar la inclusión, pero individualistas y sometidos por las incongruencias de los sistemas educativos. Esta estampa, nos aconseja Namo de Mello (2003) considerando la inclusión, debe ser amainada por los grupos colegiados y reuniones informales donde los profesores revisen el aprendizaje de sus alumnos, el currículum oficial y aquilaten experiencias metodológicas que les puedan beneficiar. Al mismo tiempo, se aconseja en el ánimo inclusivo a las Universidades, públicas y privadas, a flexibilizar y prestar sus plataformas mediante la educación a distancia, cursos de secuencia temporal flexible, entre otros.

Aspectos metodológicos

Como hemos relatado, se cobijó a este estudio bajo el enfoque cualitativo por considerar que el diagnóstico escolar de los procesos inclusivos del Departamento de Humanidades debía estar basado en la comprensión, relevancia y significado

otorgado, tanto por coordinadores, profesores y estudiantes adscritos.

El método escogido para la investigación fue el estudio de caso, proveniente del paradigma interpretativo. Stake (1999) argumenta que el estudio de caso es la concentración de personas y programas para ser sometidos a la comprensión y atención de sus historias particulares, por ello, es que decidimos que el diagnóstico de los procesos inclusivos en el Departamento de Humanidades de UIA Torreón se realizaría estudiando profundamente las experiencias y opiniones de los actores señalados.

Por la anterior situación y recurriendo nuevamente a Stake (1999), hemos considerado que nuestro estudio de caso fue intrínseco, pues la identificación y ampliación del conocimiento

de los procesos inclusivos es lo que catalizó esta investigación, ya que en este margen reconocimos que el fenómeno de la inclusión en el Departamento de Humanidades se convertía en un caso delimitado, con sus partes constituyentes y límites, que no son otros que los engranes escolares que permean a este objeto de estudio.

Guardando la congruencia de esta lógica, a los voluntarios que aceptaron participar en esta indagación fueron denominadas como ‘casos – tipo’ “donde el objetivo (de estos informantes) es la riqueza, profundidad y calidad de la información (que proporcionan)... (que son) los valores, ritos y significados de un determinado grupo social...” (Hernández, Fernández & Baptista, 2010, pg. 397). Los ‘casos - tipo’ fueron determinados en cuatro grupos: los cuatro coordinadores de las carreras que componen el Departamento, cuatro catedráticos repartidos entre las licenciaturas ya citadas, las dos psicólogas responsables del área psicopedagógica de la Universidad y cuatro estudiantes, que al igual que los docentes, fueron escogidos al azar. En el caso de estos últimos dos grupos, fueron escogidos debido a que poseen dos años, al menos, de permanencia en la institución, y por lo tanto, poseen una gama de experiencias más profundas.

En cuanto a la primera técnica de recolección de datos utilizada fueron los grupos focales, aplicada tanto al grupo de coordinadores como de maestros. Dicha técnica consistió en la reunión de estos agentes para incitar una discusión abierta, espontánea e interactiva (Álvarez Gayou, 2010) sobre el estado de la calidad de la inclusión educativa en el Departamento de Humanidades, debido a su posición de agentes académicos, cuyo trabajo y contacto con los jóvenes fue decisivo.

Mientras tanto, al resto de participantes fue aplicada la técnica de la entrevista, de tipo profunda a las psicólogas del área psicopedagógica de la Universidad, y de tipo semiestructurada a los educandos.

En el primer caso se optó por dicho estilo ya que se pretendía obtener información profunda de las entrevistadas, las cuales vertieron cogniciones y percepciones que derivaron en los significados de la inclusión, ya que se les consideró informantes clave (Albert, 2007), por ser personas con conocimientos especiales debido a su función de la elaboración del diagnóstico de necesidades educativas especiales y las estrategias que pueden seguir los docentes en el aula.

En el segundo caso, la entrevista fue de tipo semiestructurada a los estudiantes considerados receptores de los procesos inclusivos, pues era necesario obtener un grado considerable de información en un formato flexible y adaptable (Albert, 2007), justificado en su apretada agenda de estudios. Se consideró que era necesario que dichos entrevistados conocieran en alguna experiencia previa a al menos, uno de los investigadores, para confiar verbalmente su relato.

La estrategia de validez optada fue la triangulación, es decir, asegurar diferentes fuentes de evidencias, con diversos métodos de recolección de datos y uso de materiales empíricos y perspectivas con rigor (Hernández, Fernández & Baptista, 2010). Obedeciendo las directrices de Álvarez Gayou (2010) optamos por utilizar la validación de distintas fuentes de datos, como se mencionó, y metodológica, al administrar tres técnicas, como lo fueron los grupos focales, entrevistas a profundidad y semiestructurada.

Por último, el análisis de datos sucedió en base a la explicación que ofrecen Guzmán & Alvarado (2009) sobre la codificación axial, en el cual, según los resultados que se obtuvieron mediante dichas técnicas, fueron etiquetados y después ordenados según sus cualidades, ya fuesen como categorías o subcategorías, que son componentes de las primeras mencionadas. Para terminar, se elaboró una sábana categorial, o diagrama como mencionan dichos autores, donde se destacan las causas – efectos y relaciones entre las categorías, misma que se muestra más adelante en la siguiente sección.

Resultados alcanzados

Como se pudo leer algunas líneas atrás, los resultados obtenidos se pueden apreciar en la sábana categorial que se ofrece en la siguiente hoja. En dicha sábana se puede detectar que se pudieron erigir tres categorías principales que explican cómo están configurados los procesos inclusivos en el Departamento de Humanidades, por lo cual, estas tres categorías, al ir ligadas unas a las otras, produjeron una metacategoría: ‘Proceso inclusivo’.



Figura 2. Estructura categorial sobre la inclusión educativa en UIA Torreón. Fuente: Elaboración propia.

Para comenzar es importante señalar que la ‘Gestión pedagógica’ es la categoría que describe que el proceso inclusivo tiene su base de acción en esta diligencia, pues la toma de decisiones y cumplimiento de metas a corto y mediano plazo del profesor son decisivos. Como relató una psicóloga del área psicopedagógica, todo profesor debe mantener un espacio, un ambiente seguro, afectivo, de tal manera que el alumno pueda sacar lo mejor de sí. Un alumno que está... en un estado óptimo afectivo, va a tener muchos mejores resultados académicos. El aula como entorno seguro afectivo demuestra que la erección del docente es central, pero para ello éste debe empoderarse haciendo valer su voz y criticando su práctica, ya que sin esta autocrítica la carga axiológica del maestro se vuelve materia prima del currículum oculto.

Es así que, a través de los informantes investigados, la gestión pedagógica que asegura la inclusión depende de las dos subcategorías que ostenta: la ‘competencia docente’ y la ‘necesidad de innovación’. Ambas dejan desnudo el proceso inclusivo que realizaba la plantilla docente del multicitado Departamento.

La competencia docente “precisa de conocimientos especializados (...) en cuya génesis juega un importante papel el conocimiento teórico combinado con la práctica” (Zabalza, 2003, pg. 71). Los participantes señalaron que, desde su estimación subjetiva, la mitad de los profesores adolecían de esta competencia, vista en la falta de disposición docente: me parece que muchos de ellos, al igual que los alumnos no están suficientemente

motivados para dar sus clases, y si no están motivados para con alumnos considerados ‘normales’ (...) se va a hacer muy difícil que quieran dar un esfuerzo extra para ayudar a quien tiene necesidades especiales, como señaló una alumna; también se observó deficiencia en la evaluación diagnóstica de los aprendizajes, pues ya nos ‘cayó el veinte’ del encuadre al inicio de las clases, pero ‘no nos ha caído el veinte’ de que necesitamos hacer diagnóstico en el aula, con los alumnos que tienes en ese momento, cómo llegan, cómo te llegan; y por último, la existencia de una notoria influencia: las condiciones laborales, vistas a través del salario y la disposición de tiempo, pues ante el alumnado con dificultades para el aprendizaje yo quisiera ayudar más, pero realmente no tengo el tiempo ni la manera, tal como lo confesó una profesora.

La necesidad de innovación docente, segunda subcategoría, exhibe que era necesario y urgente hacerse presente en buena parte del profesorado, tal como lo aceptaron los entrevistados: Creo que nosotros tendríamos que estar un poco más a la vanguardia de saber quién llegó y qué es lo que yo le puedo ofrecer y con qué herramientas puedo ayudar al estudiante. Sin embargo esta innovación debe suceder existiendo un espacio, prediseñado o espontáneo, de satisfacción de las necesidades de la praxis, según Caparrós (2001).

La citada innovación debe realizarse mediante un adecuado ‘trabajo colegiado’, como lo manifestó un docente: Creo muy necesaria la retroalimentación contra las demás materias (...) pero a mí me serviría mucho saber qué está pasando con el compañero (...) también sería de mucha ayuda para que nos pudiéramos ver, no sé, una vez cada mes; resanando la ‘falta de preparación docente’ ya que no hay suficientes maestros capacitados para atender este tipo de problemáticas, como señaló una psicóloga del área psicopedagógica; así como también superando la toxicidad del hábitus identificado del profesor: eres profesionalista, te mantienes actualizado en tu profesión (...) no somos normalistas (...) en dos o tres ocasiones sí me he cuestionado qué tanto nosotros estamos siendo partícipes de contribuir al rezago académico al no apoyarlos, ya que los catedráticos consideraron no era su rol profundizar en la didáctica.

Por lo anterior, a modo de aserto, consideramos que la ‘Gestión pedagógica’ es la actuación e involucramiento del profesorado en su quehacer, haciendo valer su

empoderamiento al criticar su praxis y proponiendo activamente soluciones, individuales y colectivas, a su ejercicio identitario, cultural y pragmático, lo cual provoca que el docente estimule la inclusión del alumnado.

Sin embargo, para conocer cómo lubrica la nombrada gestión es necesario destacar a los destinatarios de esta diligencia. UIA Torreón se define inclusiva para dar cabida a todo aquel joven que desee estudiar en su seno, yo creo que la UIA, de todas las universidades que hay, es la que más diversidad de alumnos tiene en cuanto lo económico, lo cultural y también de aprendizaje, en palabras de un educando entrevistado. La ‘Diversidad del alumnado’ implica que “todos los alumnos tienen unas necesidades educativas individuales propias y específicas para poder acceder a las experiencias de aprendizaje” (Blanco, 2007, pg. 411), por tal razón de peso es que hemos denominado de esta manera a la segunda categoría.

Sostenemos que la diversidad estudiantil va más allá de un cúmulo de experiencias y diferencias compactas, sino que compone el reto gestor que involucra a los agentes de cambio social para la sana formación del alumnado. Esta conclusión surgió a raíz de la seria dificultad en los informantes de definir quienes presentan NEE y quiénes no. Entonces ateniéndonos al criterio diferenciador de atención y condicionamiento a los alumnos que presentan bajas calificaciones, según el Reglamento de estudiantes de UIA Torreón (2011), se enarbolaron dos constructos en forma de subcategorías que explican tal dificultad de diferenciación: ‘Perfil del estudiante con N.E.E.’ y ‘Perfil del alumnado’, en forma general. Es importante mencionar que ambos perfiles intentaron significar una carga factorial que vislumbrara las dificultades manifestadas, pues no hay un solo perfil de estudiantes, o sea no todos (...) tienen las mismas motivaciones, las mismas ambiciones, como señaló un estudiante.

El ‘Perfil del estudiante con N.E.E.’ se asienta en dos necesidades particulares de los alumnos del Departamento de Humanidades: aquellas que son de corte socioafectivo, pues si estos alumnos tienen que estar bajo tratamiento psiquiátrico, si el alumno suspende el tratamiento, se nota en el rendimiento académico, como mencionó un coordinador; al mismo tiempo, existen trastornos del aprendizaje como la dislexia y otros no especificados,

vistos en la dificultad para entender los que se escribe, (...) lo que se lee y de escribir correctamente (...) dificultades de memoria, de concentración, de abstracción, tal como advirtió una psicóloga entrevistada.

A pesar de que las anteriores NEE no son demasiadas ni extraordinarias, la dificultad para identificar esta situación en los alumnos es muy compleja, cuando la mayoría de la población estudiantil muestra diferentes estilos de aprendizaje; al ingresar a la carrera, el alumno (carece) de habilidades que no adquirió en niveles inferiores, en preparatoria, en secundaria, a veces en primaria; hostilidad manifiesta en las actitudes, en las formas de ser, y en la manera de comportarse; la motivación interna está dañada; dificultades para tener un futuro o un plan de vida definido; una mentalidad diferente, unas conductas distintas, adolescentes, en las últimas generaciones ingresantes de estudiantes; pero en especial, mucha pereza mental, como señalaron todos los participantes involucrados en esta investigación, lo cual provoca esta exacerbada dificultad de maestros, psicólogas y coordinadores de identificar con certeza quiénes realmente presentan NEE.

Como nuestro aserto, declaramos que la ‘Diversidad del alumnado’ implica el conocimiento de las dimensiones biopsicosocial – histórico – existencial; entonces la población estudiantil percibida en el Departamento manifiesta una profunda inmadurez crítica, perpetuada y estimulada por las instituciones socioculturales, lo cual dificulta la detección oportuna de las NEE en el ejercicio de la inclusión.

Por último, se encuentra la ‘Gestión escolar’ como el tercer constructo o categoría que detalla de forma más profunda la calidad del proceso inclusivo. El movimiento provocado desde directivos hasta alumnos es esencial, ya que el factor humano es un gran tesoro, catalizador para estrategias y habilidades en el logro de los objetivos propuestos por la misión institucional (Arellano, 2010; Gimeno, 2000; Pozner, 1997; SEP, 2010). Como un coordinador señaló: Yo creo que es una colaboración de los profesores hacia el alumno y de profesores hacia la institución, sin embargo, como coordinador académico estarías más involucrado en la detección y el acompañamiento de estos alumnos con obstáculos para el aprendizaje.

“La institución escolar está sometida a demandas contrapuestas que reclaman acciones contradictorias en muchos casos” (Gimeno, 2000, pg. 91), por lo cual blindar el proceso inclusivo no es cosa sencilla, siendo así que se generaron tres subcategorías que animarían a la presente: ‘Estado de la práctica inclusiva’, ‘Influencia sociocultural’ y ‘Dificultades en el procedimiento institucional’.

En los resultados se demostró que el ‘Estado de la práctica inclusiva’ quedaba centrado en la expansión de la integración, siendo ésta el acceso y ubicación de los estudiantes con NEE en el aula, pero sin que éstos participen en el moldeamiento del currículum (García, et. al., 2000). Esta situación se demostró en la afirmación de uno de los catedráticos: No le vamos a cerrar las puertas a un chico invidente que viene y solicita el servicio educativo, pero es como si ahí me quedara, no sé si es como una mentalidad un poco fantasiosa de creer que porque lo aceptamos ya todo lo demás está dado por añadidura. Esta confusión y paupérrimo desarrollo inclusivo también se debe por las dificultades para el entendimiento y, por consiguiente, aplicación de dicho proceso, puesto que sí hay inclusión, en el discurso está ahí previsto (...) pero en el papel, ¿y en el aula? como insistió un coordinador, ya que hemos homogeneizado y no llegamos a la heterogeneidad. Dos cuestiones son cruciales y que empañan esta implementación: uno de ellos, es cuando se crean situaciones de exclusión por parte de los profesores, solidificando el currículum oculto o cuando se observa que la Universidad no aporta infraestructura: no tiene para incluir a nadie. Tiene rampas, pero nada más. Una persona invidente aquí se pierde, no hay señalización con el método Braille.

Mientras tanto, la gestión para la inclusión es sometida a dos influencias que hacen tambalear su principal diligencia: una externa y una interna. La primera es la influencia sociocultural, en la cual se puede percibir la función utilitarista con la que varios estudiantes dotan a la educación, un maestro preguntó a su alumno en una ocasión: ¿por qué estudias esta carrera?, ‘por dinero’, y ya de entrada el supuesto es equivocado. Es necesario tener dinero, pero métete de comerciante si quieres conseguir ‘lana’⁶, así como también en los resultados del aprendizaje social, donde los modelos vicarios, reales o

⁶ ‘Lana’ es la expresión coloquial que en México se utiliza para designar al dinero.

simbólicos, otorgan referencia: O como una alumna me respondió, ‘estoy aquí porque puedo llegar a ser presidente, si Peña Nieto⁷ no sabe ni los libros que leyó...’.

Sin embargo, esta influencia externa palidece ante los alcances de la interna, pues es cuando se expresa la máxima de Luhmann & Schorr (1993): “Todo lo que ocurre en un sistema se encuentra determinado por su propia organización y no por las perturbaciones provenientes del medio ambiente” (pg. 25), por lo tanto, consideramos que existe una notable debilidad estratégica, dentro y fuera del Departamento, dirigida hacia la inclusión, ligado a la integración antes mencionada, pues yo creo que ahí, al principio, al ingresar a UIA algo está faltando ahí para poder detectar ciertas dificultades en el aprendizaje de los alumnos, como comentó un profesor en su grupo focal, mientras que otro espetó: si nos vamos a animar a aceptarlos deberíamos tener la estrategia para responderles a los alumnos y al resto de la comunidad. Mientras tanto, también se exhibieron notorios problemas de reflexión institucional como causa de dicha debilidad, tenemos que reflexionar más (...) yo creo que UIA se tiene que preguntar cómo incluir a todos los sectores (...) hay un sector de la población a la cual no estamos llegando, criticó un docente.

Por lo anterior, podemos concluir como aserto de la ‘Gestión escolar’ que es la sinergia de coordinadores, profesores y estudiantes direccionada a causa del empoderamiento común. En este caso, se puede afirmar que el proceso inclusivo se ha visto minado, básicamente, a causa de las dificultades de comunicación existentes en la institución, pues su intento por incluir, cobijado en la filosofía ignaciana, se ha visto enfrentado a la tendencia normalizadora, que vuelve homogénea la vida escolar, desde adentro y afuera de la UIA.

Por lo anterior, pudimos concluir que la metacategoría de esta investigación, ‘Proceso inclusivo’ en el Departamento de Humanidades de UIA Torreón, se puede sintetizar en los siguientes puntos:

- ✓ Cimentado, en gran parte, sobre la integración educativa.

⁷ Actual Jefe del Estado Mexicano.

- ✓ Dificultades, fuera y dentro del Departamento, para reflexionar y generar una estrategia vinculante.
- ✓ Competencia docente mermada en varios profesores.
- ✓ Urgencia por innovar la práctica docente.
- ✓ Las N.E.E predominantes básicamente son de corte socioemocional y por trastornos del aprendizaje.
- ✓ Necesidad de una comprensión rigurosa de la integralidad del cuerpo estudiantil.

A pesar de lo anterior, UIA Torreón cuenta con todos los elementos para una inclusión educativa bastante desahogada, sin embargo, ésta necesitaba de la completa disposición en todos los agentes gestores, pues nosotros, digo, tenemos, tenemos herramientas educacionales, formativas, por así decirlo, este bueno, que vamos a aplicar con ello, en palabras de una psicóloga del área psicopedagógica.

Tal disposición fungirá como pegamento para afianzar la vinculación entre la gestión pedagógica con la escolar y desarrollar entre las dos la de tipo inclusivo, pues como lo señalaron los académicos: si tuviéramos esa retroalimentación, esa inclusión incluso en donde a nosotros también nos dijeran: ‘mira, está pasando esto con el chavo, el chavo piensa así, ve así’, a lo mejor, bueno, nosotros podemos alcanzar, alcanzarlos a ellos e ir en una misma dirección, desentrañando que este cambio de operaciones daría por resultado un desarrollo curricular apegado a las expectativas de la inclusión, entonces ¿con qué podemos trabajar?, bueno, con, precisamente indagar qué es lo que pasa, ya sabiendo el problema de fondo qué es lo más difícil, bueno, saber actuar, lo cual exhibe que este desarrollo incipiente de la inclusión educativa, generalmente centrado en la integración como señalamos, develó las capacidades institucionales para conseguirlo, y sólo es cuestión de que todos los gestores sean conscientes de los alcances que poseen para distanciarse de sus propios conflictos y hacer presente un pensamiento que permita una

apreciación holística en nueva Gestalt del problema inclusivo, dando pie al verdadero entorno justo, solidario y acogedor (Marchesi, 2007; Universidad Complutense de Madrid, s/f), como ha sido estipulado en la misión y visión institucional, aparte del razonamiento gestor inductivo – deductivo, la democratización, la competencia institucional, la dialéctica curricular y la pedagogía de corte constructivista.

Es así, como el gran aserto de esta metacategoría, deseamos expresar que, además de haber arrancado este proceso, los problemas que se consideraron para su apogeo no eran extraordinarios ni fuera de lo común, al contrario, las condiciones para el establecimiento de la inclusión básicamente se localizaron en la estela de actuaciones cotidianas, aquellas que se localizaron en cada actor, cada espacio gestionado y cada interacción sucedida, por lo tanto, la inclusión educativa era y es más un problema cultural y político que pedagógico, el verdadero reto lo planteó la siguiente afirmación emanada desde la figura de un estudiante que invitó a la citada reflexión y que zanjó cualquier dilema que pudiera enfrentar UIA Torreón en tal proceso: tenemos miedo de pisar terreno desconocido, es como que 'muy padre' abrirse a nuevas experiencias, conocer a nuevas personas.

Apuntes hacia un modelo teórico – conceptual sobre la gestión hacia la inclusión universitaria

Debido a los resultados obtenidos e interpretados en la fase final de la investigación, consideramos necesario retomar el concepto actual de educación, propuesto por García Aretio (1989)⁸, que implica una inclusión mutua: el hombre es incluido en sociedad y la sociedad incluye al hombre. Es por lo anterior que las funciones sustantivas de las IES⁹ mexicanas están comprometidas con la inclusión, por lo tanto, es necesario agregar a la anterior definición que esgrimimos la siguiente propuesta epistemológica: la inclusión 1) es

⁸ La educación es el proceso de optimización integral e intencional del hombre, orientado al logro de su autorrealización e inserción activa de la naturaleza, sociedad y cultura.

⁹ Docencia, investigación, extensión y difusión.

una dimensión política y sociocultural de la educación y 2) predica la práctica política de la comunidad académica.

De tal manera, proponemos que la inclusión sea eje de la educación que, desde su seno, combata la segregación y exclusión que, casi naturalmente, ha producido el sistema escolarizado occidental. Es así que las palabras “hetero – homogeneidad”, “equidad – igualdad”, “justicia – formación”, entre otros, se vuelven símbolos dialógicos que facilitarían la acción fundamental: la gestión universitaria para la inclusión, y por ello las IES deben mantener una sana concordancia interdependiente con la sociedad, con el fin de generar autorregulación.

La inclusión es una dimensión cuyo proceso todavía se muestra inacabado y consistente, por lo tanto su acción fundamental, la gestión, implica alcanzar una meta fundamental cuando en una ‘hoja de ruta’ o ‘mapa de poder’ se condensan las visiones y perspectivas de los distintos actores de la comunidad académica. Para efectos de lo anterior, exponemos en la siguiente hoja la propuesta de mapa de poder para ser aplicada en las IES que desarrollen sus procesos inclusivos.

Como se podrá observar, el sentido de la comunidad es la piedra angular para potenciar las principales responsabilidades gestoras en directivos, catedráticos y estudiantes, mismas que contribuyen al cumplimiento de la meta inclusiva. Por lo anterior, esta potenciación debe encontrar catalizador en la comunicación intrainstitucional.

En la figura 3 se aprecia cómo la inclusión en las IES puede retratarse mediante la comprensión de cuatro zonas de operación: la gestión pedagógica y su respectivo uso de la infraestructura; la gestión escolar ligada a la planeación estratégica; la diversidad de los alumnos y sus expectativas; y por último, haciendo uso de los símbolos inclusivos, ya mencionados, el metacurrículum¹⁰.

¹⁰ Para Frida Díaz Barriga (1998) el metacurrículum son las “acciones educativas deliberadas y planeadas que se encaminan a dotar a los alumnos de habilidades que les permitan aprender a aprender significativamente en cada curso escolar y en vinculación con áreas de contenido o dominios conceptuales específicos” (pg. 216).

Es necesario que cada gestor se ubique en la comunidad académica y auto – observe cómo sucede la interacción entre los gestores citados y cuál es su comunicación, Para aumentar la eficiencia, el sentido de la comunidad, como estrategia principal, debe estar unida a la planeación institucional. Deseamos recordar que la comunicación individual, como antesala de la reflexión grupal y colectiva, no sucede sin que la institución haya tejido previamente su propia comunicación, adhiriendo a sus componentes a él, por tal razón se propicia la observación.

En atención a lo anterior, cuando la inclusión no se desarrolla, sino por el contrario, la integración u otras modalidades de segregación son las que aparecen en el continuo panorama escolar, entonces es posible que la comunicación esté atrofiada, pues la carga simbólico inclusiva está concentrada en la palabra, la cual puede distorsionarse y dar paso a la emergencia del currículum oculto, perpetuando la carga hegemónica¹¹ que exhala la sociedad continuamente, por lo cual su visión utilitarista no sólo cercena la posibilidad de que los estudiantes acepten a otros alguna dificultad para el aprendizaje, sino también los recrean con serios impedimentos ideológicos para confiar en el ‘sentido de la comunidad’ propuesto y, por ende, ayudar a reconfigurar al tejido social.

Una cuestión fundamental es la disonancia cognoscitiva que servirá para cambiar actitudes negativas anti democráticas y anti participativas, por lo cual, también necesita ser incrustada en la multicitada planeación, ya que lo importante es generar una ‘actitud de aprendizaje’ en todos los gestores, que derivará en el ansiado ‘aprender a aprender’, cuya presencia revelará el fortalecimiento de la zona simbólica de la ‘hoja de ruta’ propuesta.

¹¹ La hegemonía es el “control ideológico en la cual las creencias, los valores y prácticas sociales dominantes son producidos y distribuidos a través de la amplia extensión de las instituciones” (Giroux, 1986, como se cita en De Leonardo, 1986, pg.29), por lo tanto, las universidades también son responsables en la inmadurez crítica perpetuada en los estudiantes, como sostuvimos en el apartado anterior..

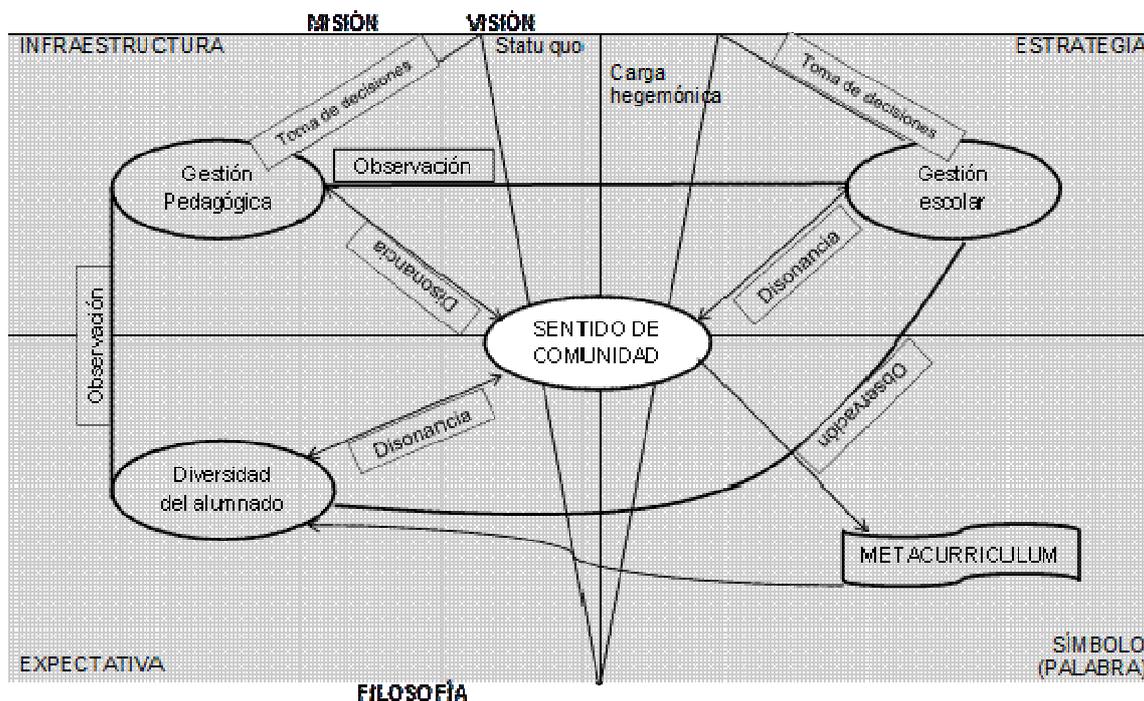


Figura 3. Hoja de ruta o mapa de poder en la gestión estratégica para la inclusión.

Fuente: Elaboración propia.

Sin embargo este mapa de poder para la facilitación de la inclusión ayuda a vislumbrar un conflicto común: la filosofía humanista de las IES contra la tendencia normalizadora a homogeneizar la vida escolar. Ambas corrientes no logran amalgamarse, creando arbustos que obstaculizan el libre tránsito de símbolos inclusivos, en merma del ‘aprender a aprender’ institucional.

El proceso inclusivo, visto desde nuestra ‘hoja de ruta’ o ‘mapa de poder’ en la gestión hacia la inclusión’, debe cuidar el trasmite de la carga hegemónica de la sociedad, antes referida, en la interacción de la triada misión – visión – filosofía, por lo tanto, las distorsiones de los símbolos inclusivos son producto del statu quo de la sociedad intrauniversitaria, misma que debe ser destruida por los principios democráticos y participativos de la inclusión.

Es por lo anterior que, contemplando la propuesta que exhibimos, la democratización y participación soldadas por las palabras – símbolos inclusivos en todos los gestores provocan la comunicación dentro de la comunidad, por ello, se blinda la triada citada, y con esto sucede de la observación entre todos los actores. De esta manera la inclusión sella con el impacto disonante del metacurrículum que regeneraría el brío del ‘sentido de la comunidad’, principal estrategia inclusiva. Esta estrategia demuestra que su consolidación mengua la carga hegemónica de la vida académica y sus derivados. Tal labor dirigida hacia la inclusión provoca el cumplimiento del principal objetivo de la Cumbre de Jomtién, Tailandia, celebrada hace más de 20 años, en 1990, cuando se anhelaba que todas las personas, sin importar cualquier característica o condición, accedieran sin dificultades a los aprendizajes previstos para su formación integral, priorizando lo que se llamaron necesidades básicas de aprendizaje.

Por lo que se ha exhibido, la educación encierra múltiples contradicciones y labores pendientes por realizar o discutir, sin embargo, su dimensión inclusiva no sólo obliga a mirar a quienes han sido desprotegidos de vivir bajo la formación escolar, sino realizar las tareas que constituyen la misión de cumplir con la conceptualización de la educación, logrando que ésta sea un proceso integral dirigido hacia la totalidad del ser humano, más allá de ser un mero acto de adoctrinamiento social.

Referencias

- Albert, M. J. (2007). *La investigación educativa: Claves teóricas*. España: Mc Graw Hill.
- Álvarez Gayou, J. L. (2010). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós.
- Aranda, R., et. al. (2008). *Educación especial. Áreas curriculares para alumnos con necesidades educativas especiales*. Madrid: Pearson – Prentice Hall.

- Arellano, D. (2010). *Gestión estratégica para el sector público. Del pensamiento estratégico al cambio organizacional*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bermeosolo, J. (2010). *Psicopedagogía de la diversidad en el aula. Desafío a las barreras en el aprendizaje y la participación*. Santiago de Chile: Alfaomega.
- Blanco, R. (2007). *La atención a la diversidad en el aula y las adaptaciones curriculares*. En: Marchesi, A., Coll, C. & Palacios, J. (2007). *Desarrollo psicológico y educación*. 3. Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales. Madrid: Alianza Editorial.
- Caparrós, M. (2001). *Especialización del profesorado en educación infantil*. Madrid: UNED.
- Cortés, L. A. (2009). *La escuela. Una organización sistémica*. *Horizonte pedagógico*, 11 (1), pg. 105 – 113.
- Creswell, J. W. (2007). *Diseño de investigación. Enfoques cualitativo, cuantitativo y con métodos mixtos*. Estados Unidos: Sage Publications Inc.
- Díaz Barriga, F. (1998). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: Mc Graw Hill.
- DiCaprio, N. S. (2001). *Teorías de la personalidad*. México: Mc Graw Hill.
- García, I., et. al. (2000). *La integración educativa en el aula regular. Principios, finalidades y estrategias*. México: Secretaría de Educación Pública.
- García Aretio, L. (1989). *La educación. Teorías y conceptos. Perspectiva integradora*. Madrid: Paraninfo.
- Gimeno, J. (2000). *Investigación e innovación sobre la gestión pedagógica de los equipos de profesores*. En: Espeleta, J. & Furlan, A. (2000). *La gestión pedagógica de la escuela*. México: Ediciones UNESCO.

- Gimeno, J. & Pérez, A. I. (1996). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Giroux, H. A. (1986). Más allá de la teoría de la correspondencia. Notas sobre la dinámica de la reproducción y la transformación educativa. En: De Leonardo, P. (1986). *La nueva sociología de la educación*. México: Ediciones El Caballito – Secretaría de Educación Pública.
- González, F. & Gutiérrez, D. (2014). Necesidades educativas especiales y adaptaciones curriculares en la universidad. Estado del conocimiento y discusión conceptual. En: Cárdenas, T. J. & Barraza, A. (comp.). *Marco conceptual y experiencias de la educación especial en México*. México: Instituto Universitario Anglo Español.
- Guzmán, A. & Alvarado, J. J. (2009). *Fases y operaciones metodológicas en la investigación educativa*. México: Asociación de Investigadores en Ciencias de la Educación, Conciencia y Tecnología del Estado de Durango e Instituto de Cultura del Estado de Durango.
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. Perú: Mc Graw Hill.
- Jiménez, P. & Vila, M. (2000). *De educación especial a educación en la diversidad*. Madrid: Aljibe.
- Luhmann, N. & Schorr, K. E. (1993). *El sistema educativo. Problemas de reflexión*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara – Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente – Universidad Iberoamericana.
- Marchesi, A. (2007a). Del lenguaje de la deficiencia a 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.
- Namo de Mello, G. (2003). *Nuevas propuestas para la gestión educativa*. México: Secretaría de Educación Pública - Biblioteca para la actualización del maestro.

- Pozner, P. (1997). La gestión escolar. En: Pozner, P. (1997). El directivo como gestor de los aprendizajes escolares. Buenos Aires: Aique.
- Schunk, D. H. (2012). Teorías del aprendizaje. Una perspectiva educativa. México: Pearson.
- Stake, R. E. (1999). Investigación en estudio de casos. Madrid: Morata.
- Universidad Complutense de Madrid (s/f). Educación inclusiva. España: Ministerio de Cultura y Educación.
- Universidad Iberoamericana Laguna (2003). Marco conceptual para la revisión curricular del SEUIA. Programa de formación de profesores para la Nueva Estructura Curricular. México: Autor.
- Universidad Iberoamericana Laguna (2003). Estructura curricular de los planes de estudio UIA Laguna. Marco Conceptual. México: Autor.
- Universidad Iberoamericana Laguna (2003). Marco pedagógico para la estructura curricular. México: Autor.
- Universidad Iberoamericana Torreón (2011). Reglamento de estudios de licenciatura. México: Autor.
- Universidad Iberoamericana Torreón (2012). Historia de la Ibero en Torreón. Recuperado el 18 de abril de 2013. Disponible en: <http://itzel.lag.uia.mx/publico/historialbero.php>
- Universidad Iberoamericana Torreón (2013). Estructura organizacional. Primavera 2013. Recuperado el 18 de abril de 2013. Disponible en: <http://sitio.lag.uia.mx/publico/seccionesuia/acercadelauia/organigma/organigrama.html>
- Zabalza, M. A. (2003). Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional. Madrid: Narcea.