

REFLEXIONES Y AVANCES EN INNOVACIÓN EDUCATIVA

COORDINADORES

NAYELI VELASCO DE LA ROSA
YESIKA ORTEGA RODRÍGUEZ
MARÍA FERNANDA HUESCA LINCE
ELENA DEL ROCÍO MANRIQUE BANDALA





RED IBEROAMERICANA
DE ACADEMIAS DE
INVESTIGACIÓN

REFLEXIONES Y AVANCES EN INNOVACIÓN EDUCATIVA

**NAYELI VELASCO DE LA ROSA
YESIKA ORTEGA RODRÍGUEZ
MARÍA FERNANDA HUESCA LINCE
ELENA DEL ROCÍO MANRIQUE BANDALA
COORDINADORES**

2018

Xalapa, Veracruz. México a 20 de diciembre de 2018

DICTAMEN EDITORIAL

La presente obra fue arbitrada y dictaminada en dos procesos; en el primero, se sometió a los capítulos incluidos en la obra a un proceso de dictaminación a doble ciego para constatar de forma exhaustiva la temática, pertinencia y calidad de los textos en relación a los fines y criterios académicos de la RED IBEROAMERICANA DE ACADEMIAS DE INVESTIGACIÓN A.C., cumpliendo así con la primera etapa del proceso editorial. En el segundo proceso de dictaminación se seleccionaron expertos en el tema para la evaluación de los capítulos de la obra y se procedió con el sistema de dictaminación a doble ciego. Cabe señalar que previo al envío a los dictaminadores, todo trabajo fue sometido a una prueba de detección de plagio. Una vez concluido el arbitraje de forma ética y responsable del Comité Editorial y Científico de la Red Iberoamericana de Academias de Investigación A.C. (REDIBAI), se dictamina que la obra "**REFLEXIONES Y AVANCES EN INNOVACIÓN EDUCATIVA**" cumple con la relevancia y originalidad temática, la contribución teórica y aportación científica, rigurosidad y calidad metodológica, rigurosidad y actualidad de las fuentes que emplea, redacción, ortografía y calidad expositiva.

Mtro. Daniel Armando Olivera Gómez

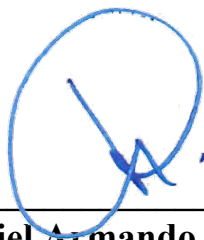
Director Editorial

Sello Editorial: Red Iberoamericana de Academias de Investigación, A.C. (607-8617)

Dublín 34, Residencial Monte Magno

C.P. 91190. Xalapa, Veracruz, México.

Cel 2282386072



Mtro. Daniel Armando Olivera Gómez



ISBN: 978-607-8617-16-6



Xalapa, Veracruz. México a 28 de diciembre de 2018

CERTIFICACIÓN EDITORIAL

RED IBEROAMERICANA DE ACADEMIAS DE INVESTIGACIÓN A.C. (REDIBAI) con sello editorial N° 607-8617 otorgado por la Agencia Mexicana de ISBN, hace constar que el libro "REFLEXIONES Y AVANCES EN INNOVACIÓN EDUCATIVA" registrado con el ISBN 978-607-8617-16-6 fue publicado por nuestro sello editorial con fecha de aparición del 28 de diciembre de 2018 cumpliendo con todos los requisitos de calidad científica y normalización que exige nuestra política editorial.

Fue evaluado por pares académicos externos y aprobado por nuestro Comité Editorial y Científico y pre-dictaminado por el Comité Editorial de la Red Iberoamericana de Académias de Investigación A.C. (REDIBAI)

Todos los soportes concernientes a los procesos editoriales y de evaluación se encuentran bajo el poder y disponibles en Editorial RED IBEROAMERICANA DE ACADEMIAS DE INVESTIGACIÓN A.C. (REDIBAI), los cuales están a disposición de la comunidad académica interna y externa en el momento que se requieran. La normativa editorial y repositorio se encuentran disponibles en la página <http://www.redibai-myd.org>

Doy fe.

Mtro. Daniel Armando Olivera Gómez

Director Editorial

Sello Editorial: Red Iberoamericana de Académias de Investigación, A.C. (607-8617)

Dublín 34, Residencial Monte Magno

C.P. 91190. Xalapa, Veracruz, México.

Cel 2282386072



Mtro. Daniel Armando Olivera Gómez



REFLEXIONES Y AVANCES EN INNOVACIÓN EDUCATIVA

COORDINADORES

NAYELI VELASCO DE LA ROSA
YESIKA ORTEGA RODRÍGUEZ
MARÍA FERNANDA HUESCA LINCE
ELENA DEL ROCÍO MANRIQUE BANDALA

AUTORES

ROSENDO CHÁVEZ SAMANIEGO, GERARDO GRIJALVA ÁVILA, HUGO EDUARDO BARRADAS VELÁSQUEZ, PATRICIA RODRÍGUEZ SÁNCHEZ, OLEGARIO MARTÍNEZ ÁLVAREZ, ADRIANA MARGARITA GONZÁLEZ MÁRQUEZ, MARÍA DE LOS ÁNGELES CARDONA CORTÉS, ARMANDO LÓPEZ GUERRERO, LOT ROJAS MORA, MAGDALENA HERNÁNDEZ CORTEZ, JULIO CESAR FLORES CONTRERAS, LILIANA FUENTES ROSAS, ANIBAL GAUDENCIO LÓPEZ CABRERA, SAHIAN CONTRERAS MUÑOZ, EVA CATALINA FLORES CASTRO, IVÁN MONTES NOGUEIRA, VÍCTOR RAÚL SANTIAGO ABURTO, MARTHA LAURA ESPINOZA OLIVA, SAMARA VÁZQUEZ RAMÓN, JOSÉ ALFREDO VILLAGÓMEZ CORTÉS, ÁNGEL HOMERO MORA BRITO, ALEJANDRA PÉREZ GONZÁLEZ, ILEANA BETHSABE REBOLLEDO LANDA, HÉCTOR MANUEL VELÁZQUEZ BARRADAS, KENIA ABURTO GUZMÁN, VIRGINIA AGUILAR DAVIS, CARLOS HERNÁNDEZ RODRÍGUEZ, MARÍA TERESA LÓPEZ CONTRERAS, VIRIDIANA SÁNCHEZ VÁZQUEZ, ELIZABETH HERNÁNDEZ MÉNDEZ, JUAN CARLOS RAYMUNDO VILLARREAL, ANTONIO BERNAL CASTAÑEDA, ENRIQUE CARBAJAL GARCÍA, CINTIA LÓPEZ BARRÓN, KARLA YADIRA NÚÑEZ BALDERAS, ANA AURORA FERNÁNDEZ MAYO, JOSEFINA CUEVAS RODRÍGUEZ, GUADALUPE PATRICIA CUEVAS RODRÍGUEZ, MIRYAM NANCYHÁ RIVERO RODRÍGUEZ, JACQUELINE GANZO OLIVARES, GRETTEY CASTILLO CANUL, NANCY ANGELINA QUINTAL GARCÍA, JOSÉ EFRAÍN FERRER CRUZ, MARÍA DEL ROCÍO ESPINOZA, ÁVILA, ÁNGEL GONZÁLEZ SANTILLÁN, MARÍA ENRIQUETA BRAVO LÓPEZ, MARÍA GUADALUPE TRUJILLO ESPINOZA REYNA CHÁVEZ RODRÍGUEZ, JORGE ESTÉVEZ LAVÍN, FERNANDO URIBE CUAUHTZIHUA, RAMIRO SÁNCHEZ URANGA, SARA BERENICE LUA HERNÁNDEZ, LUIS ENRIQUE GÓMEZ MEDINA, DAVID GERVAICIO JUÁREZ, NICANDRA LAGUNES CASTILLO, AGUINALDO ERNESTO GARCÍA SANTOS, LAURA PATRICIA GONZÁLEZ GAONA, ERTZEL MUÑOZ COLORADO, ARMANDO NUNCIO GONZÁLEZ, DINORA ELIZABETH FLORES PÉREZ, VIRIDIANA DENISE LÓPEZ CAMARILLO, MARGARITA DÁVILA HERNÁNDEZ, ANABEL MARTÍNEZ GUZMÁN, NOÉ CHÁVEZ HERNÁNDEZ, ALEXIA JACQUELINE JIMÉNEZ MOLINA, CESAR MANUEL RODRÍGUEZ LANDAVERDE, NAYELI VELASCO DE LA ROSA, YESIKA ORTEGA RODRÍGUEZ, MARÍA FERNANDA HUESCA LINCE, ELENA DEL ROCÍO MANRIQUE BANDALA

EDITOR LITERARIO Y DE DISEÑO:

MTRO. DANIEL ARMANDO OLIVERA GÓMEZ

EDITORIAL

©RED IBEROAMERICANA DE ACADEMIAS DE INVESTIGACIÓN A.C. 2018



**RED IBEROAMERICANA
DE ACADEMIAS DE
INVESTIGACIÓN**

EDITA: RED IBEROAMERICANA DE ACADEMIAS DE INVESTIGACIÓN A.C
DUBLÍN 34, FRACCIONAMIENTO MONTE MAGNO
C.P. 91190. XALAPA, VERACRUZ, MÉXICO.

TEL (228)6880202

PONCIANO ARRIAGA 15, DESPACHO 101.

COLONIA TABACALERA

DELEGACIÓN CUAUHTÉMOC

C.P. 06030. MÉXICO, D.F. TEL. (55) 55660965

www.redibai.org

redibai@redibai.org

Derechos Reservados © Prohibida la reproducción total o parcial de este libro en cualquier forma o medio sin permiso escrito de la editorial. Impreso en México.

Fecha de aparición 28/12/2018.

ISBN: 978-607-8617-16-6



Sello editorial: Red Iberoamericana de Academias de Investigación, A.C.
(607-8617)

Primera Edición

Ciudad de edición: Xalapa, Veracruz, México.

No. de ejemplares: 200

Presentación en medio electrónico digital: Cd-Rom formato pdf 5.2 MB

ISBN 978-607-8617-16-6

REFLEXIONES Y AVANCES EN INNOVACIÓN EDUCATIVA

ARBITRAJE

PLANIFICACIÓN Y SUSTENTABILIDAD DE LAS ORGANIZACIONES ITDUR-CA-10

IVÁN GONZÁLEZ LAZALDE
GERARDO ALFREDO PÉREZ CANALES
MARÍA QUETZALCIHUATL GALVÁN ISMAEL

GESTIÓN E INNOVACIÓN EN LAS ORGANIZACIONES ITURG-CA-4

ANA GRACIELA PÉREZ SOLÍS
MARCO ANTONIO DÍAZ RAMOS
ROSALÍA JANETH CASTRO LARA
JOSÉ ADRIÁN ROMERO PEÑA
BRISSA SÁNCHEZ DOMÍNGUEZ
LOIDA MELGAREJO GALINDO
DOREIDY MELGAREJO GALINDO

COORDINADORES

NAYELI VELASCO DE LA ROSA
YESIKA ORTEGA RODRÍGUEZ
MARÍA FERNANDA HUESCA LINCE
ELENA DEL ROCÍO MANRIQUE BANDALA

AUTORES

ROSENDO CHÁVEZ SAMANIEGO, GERARDO GRIJALVA ÁVILA, HUGO EDUARDO BARRADAS VELÁSQUEZ, PATRICIA RODRÍGUEZ SÁNCHEZ, OLEGARIO MARTÍNEZ ÁLVAREZ, ADRIANA MARGARITA GONZÁLEZ MÁRQUEZ, MARÍA DE LOS ÁNGELES CARDONA CORTÉS, ARMANDO LÓPEZ GUERRERO, LOT ROJAS MORA, MAGDALENA HERNÁNDEZ CORTEZ, JULIO CESAR FLORES CONTRERAS, LILIANA FUENTES ROSAS, ANIBAL GAUDENCIO LÓPEZ CABRERA, SAHIAN CONTRERAS MUÑOZ, EVA CATALINA FLORES CASTRO, IVÁN MONTES NOGUEIRA, VÍCTOR RAÚL SANTIAGO ABURTO, MARTHA LAURA ESPINOZA OLIVA, SAMARA VÁZQUEZ RAMÓN, JOSÉ ALFREDO VILLAGÓMEZ CORTÉS, ÁNGEL HOMERO MORA BRITO, ALEJANDRA PÉREZ GONZÁLEZ, ILEANA BETHSABE REBOLLEDO LANDA, HÉCTOR MANUEL VELÁZQUEZ BARRADAS, KENIA ABURTO GUZMÁN, VIRGINIA AGUILAR DAVIS, CARLOS HERNÁNDEZ RODRÍGUEZ, MARÍA TERESA LÓPEZ CONTRERAS, VIRIDIANA SÁNCHEZ VÁZQUEZ, ELIZABETH HERNÁNDEZ MÉNDEZ, JUAN CARLOS RAYMUNDO VILLARREAL, ANTONIO BERNAL CASTAÑEDA, ENRIQUE CARBAJAL GARCÍA, CINTIA LÓPEZ BARRÓN, KARLA YADIRA NÚÑEZ BALDERAS, ANA AURORA FERNÁNDEZ MAYO, JOSEFINA CUEVAS RODRÍGUEZ, GUADALUPE PATRICIA CUEVAS RODRÍGUEZ, MIRYAM NANCYHÁ RIVERO RODRÍGUEZ, JACQUELINE GANZO OLIVARES, GRETTEY CASTILLO CANUL, NANCY ANGELINA QUINTAL GARCÍA, JOSÉ EFRAÍN FERRER CRUZ, MARÍA DEL ROCÍO ESPINOZA ÁVILA, ÁNGEL GONZÁLEZ SANTILLÁN, MARÍA ENRIQUETA BRAVO LÓPEZ, MARÍA GUADALUPE TRUJILLO ESPINOZA, REYNA CHÁVEZ RODRÍGUEZ, JORGE ESTÉVEZ LAVÍN, FERNANDO URIBE CUAUHTZIHUA, RAMIRO SÁNCHEZ URANGA, SARA BERENICE LUIA HERNÁNDEZ, LUIS ENRIQUE GÓMEZ MEDINA, DAVID GERVAICIO JUÁREZ, NICANDRA LAGUNES CASTILLO, AGUINALDO ERNESTO GARCÍA SANTOS, LAURA PATRICIA GONZÁLEZ GAONA, ERTZEL MUÑOZ COLORADO, ARMANDO NUNCIO GONZÁLEZ, DINORA ELIZABETH FLORES PÉREZ, VIRIDIANA DENISE LÓPEZ CAMARILLO, MARGARITA DÁVILA HERNÁNDEZ, ANABEL MARTÍNEZ GUZMÁN, NOÉ CHÁVEZ HERNÁNDEZ, ALEXIA JACQUELINE JIMÉNEZ MOLINA, CESAR MANUEL RODRÍGUEZ LANDAVERDE, NAYELI VELASCO DE LA ROSA, YESIKA ORTEGA RODRÍGUEZ, MARÍA FERNANDA HUESCA LINCE, ELENA DEL ROCÍO MANRIQUE BANDALA

INDICE

FORTALECER Y SISTEMATIZAR MECANISMOS INTERINSTITUCIONALES EN EL ABANDONO ESCOLAR DE ESTUDIANTES EN LA UNIVERSIDAD POLITÉCNICA DE DURANGO

ROSENDO CHAVEZ SAMANIEGO, GERARDO GRIJALVA ÁVILA
4

INFLUENCIA DE LA PERCEPCIÓN SOBRE LA CALIDAD DE LOS SERVICIOS PARA RECOMENDAR Y PERMANECER EN UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DE NIVEL SUPERIOR PRIVADA

HUGO EDUARDO BARRADAS VELÁSQUEZ
17

EVALUAR EL INVENTARIO DE ANSIEDAD Y DEPRESIVA DE LOS ESTUDIANTES DE NUEVO INGRESO EN LA UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE DURANGO Y UNIVERSIDAD POLITÉCNICA DE DURANGO

ROSENDO CHÁVEZ SAMANIEGO, PATRICIA RODRÍGUEZ SÁNCHEZ, OLEGARIO MARTÍNEZ ÁLVAREZ
36

EXPECTATIVAS ACADÉMICAS DE LOS ESTUDIANTES DE ADMINISTRACIÓN DE LA UNIVERSIDAD VERACRUZANA, REGIÓN VERACRUZ

ADRIANA MARGARITA GONZÁLEZ MÁRQUEZ, MARÍA DE LOS ÁNGELES CARDONA CORTÉS, ARMANDO LÓPEZ GUERRERO
51

DETERMINACIÓN DEL NIVEL DE ALINEACIÓN DE LA CULTURA ORGANIZACIONAL. UN ESTUDIO EMPÍRICO EN UNA ORGANIZACIÓN EDUCATIVA

LOT ROJAS MORA, MAGDALENA HERNÁNDEZ CORTEZ, JULIO CESAR FLORES CONTRERAS
62

PERCEPCIÓN DE LOS ESTUDIANTES DE SU PRIMER AÑO DE UNIVERSIDAD. UN ESTUDIO EMPÍRICO EN UNA ORGANIZACIÓN EDUCATIVA

LILIANA FUENTES ROSAS, ANÍBAL GAUDENCIO LÓPEZ CABRERA, SAHIAN CONTRERAS MUÑOZ
72

LA CONCIENCIA DE BONDAD EN EL PROCESO EDUCATIVO

EVA CATALINA FLORES CASTRO
84

EL ENFOQUE CENTRADO EN LA PERSONA Y SU APLICACIÓN EN LA EDUCACIÓN

IVÁN MONTES NOGUEIRA, VÍCTOR RAÚL SANTIAGO ABURTO
120

ANÁLISIS Y CARACTERÍSTICAS DEL MOBBING Y SUS IMPLICACIONES EN EL PERSONAL ACADÉMICO, DE CONFIANZA Y ADMINISTRATIVO DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA EN XALAPA, VERACRUZ, MÉXICO

MARTHA LAURA ESPINOZA OLIVA
137

LA EDUCACIÓN DE PREGRADO EN AGRONEGOCIOS EN MÉXICO

SAMARA VÁZQUEZ RAMÓN, JOSÉ ALFREDO VILLAGÓMEZ CORTÉS, ÁNGEL HOMERO MORA BRITO
160

PROPUESTA DEL TALLER “DESARROLLO DE TALENTOS” A TRAVÉS DEL FORTALECIMIENTO DE HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES

ALEJANDRA PÉREZ GONZÁLEZ, ILEANA BETHSABE REBOLLEDO LANDA, HÉCTOR MANUEL VELÁZQUEZ BARRADAS, KENIA ABURTO GUZMÁN
175

INDICE

EVALUACIÓN DE LA AUTORREGULACIÓN DE LA DOCENCIA Y EL APRENDIZAJE EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE

VIRGINIA AGUILAR DAVIS, CARLOS HERNÁNDEZ RODRÍGUEZ, MARÍA TERESA LÓPEZ CONTRERAS
187

COMPORTAMIENTO SUSTENTABLE Y EDUCACIÓN AMBIENTAL: CASO ITSTB

VIRIDIANA SÁNCHEZ VÁZQUEZ, ELIZABETH HERNÁNDEZ MÉNDEZ, JUAN CARLOS RAYMUNDO VILLARREAL
203

DISEÑO, DESARROLLO Y EVALUACIÓN DE PROPUESTAS EDUCATIVAS CON APLICACIÓN DE TECNOLOGÍAS DE INFORMACIÓN

ANTONIO BERNAL CASTAÑEDA, ENRIQUE CARBAJAL GARCÍA, CINTIA LÓPEZ BARRÓN
213

EL PROCESO DE APRENDER ENTRE EL APRENDIZAJE AUTORREGULADO Y EL BIOAPRENDIZAJE

KARLA YADIRA NÚÑEZ BALDERAS
224

PLANEACIÓN DIDÁCTICA DESDE EL ENFOQUE DE DISEÑO MODELO EN ARQUITECTURA

ANA AURORA FERNÁNDEZ MAYO, JOSEFINA CUEVAS RODRÍGUEZ, GUADALUPE PATRICIA CUEVAS RODRÍGUEZ
238

USO Y ACCESO DE LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN EN DOCENTES DEL CBTIS NO.214 PLANTEL IGNACIO ALLENDE, CHETUMAL, Q. ROO

MIRYAM NANCYHÁ RIVERO RODRÍGUEZ, JACQUELINE GANZO OLIVARES, GRETTEY CASTILLO CANUL, NANCY ANGELINA QUINTAL GARCÍA
254

ANÁLISIS PRELIMINAR EN LA EDUCACIÓN FORMAL E INFORMAL EN LA ETAPA DEL DESARROLLO DEL INFANTE

JOSÉ EFRAÍN FERRER CRUZ, MARÍA DEL ROCÍO ESPINOZA ÁVILA, ÁNGEL GONZÁLEZ SANTILLÁN, MARÍA ENRIQUETA BRAVO LÓPEZ
274

PROPUESTA DIDÁCTICA DE UN AMBIENTE VIRTUAL PARA EL APRENDIZAJE DE LA ESTADÍSTICA DESCRIPTIVA

JOSÉ EFRAÍN FERRER CRUZ, ÁNGEL GONZÁLEZ SANTILLÁN, MARÍA DEL ROCÍO ESPINOZA ÁVILA, MARÍA ENRIQUETA BRAVO LÓPEZ
289

ANÁLISIS Y ESTRATEGIAS DE LAS PRINCIPALES CAUSAS QUE PROVOCAN LA DISMINUCIÓN DEL DESARROLLO ORGANIZACIONAL EN EL PERSONAL DOCENTE DE UNA INSTITUCIÓN DE EDUCACIÓN PÚBLICA

MARÍA GUADALUPE TRUJILLO ESPINOZA, REYNA CHÁVEZ RODRÍGUEZ, JORGE ESTÉVEZ LAVÍN
314

MODELO EDUCATIVO DUAL CON ENFOQUE EMPRENDE INNOVADOR "MEDEI" 2018

FERNANDO URIBE CUAUHTZIHUA, RAMIRO SÁNCHEZ URANGA
326

INDICE

EL COACHING (ENTRENAMIENTO) COMO TÉCNICA APLICADA POR DOCENTES, EN LA GENERACIÓN DE UN AMBIENTE EDUCATIVO PRÁCTICO Y TRANSFORMADOR DESDE EL AULA

SARA BERENICE LUA HERNÁNDEZ
335

CULTURA FINANCIERA-SECTOR BANCARIO- DE LOS ESTUDIANTES DE NIVEL LICENCIATURA DE LA UNIVERSIDAD VERACRUZANA

LUIS ENRIQUE GÓMEZ MEDINA
348

EL IMPACTO DE LA MOTIVACIÓN, FACTOR CLAVE EN EL DESEMPEÑO ACADÉMICO DE LOS ADOLESCENTES

DAVID GERVACIO JUÁREZ
360

PERFIL DOCENTE EN EL MARCO DEL MODELO EDUCATIVO PARA LA EDUCACIÓN OBLIGATORIA

NICANDRA LAGUNES CASTILLO
374

LA COMPRESIÓN DE LA LECTURA: UN RETO PARA LOS ESTUDIANTES DE NUEVO INGRESO DEL INSTITUTO TECNOLÓGICO DE SALTILLO

AGUINALDO ERNESTO GARCÍA SANTOS, LAURA PATRICIA GONZÁLEZ GAONA, ERTZEL MUÑOZ COLORADO, ARMANDO NUNCIO GONZÁLEZ, DINORA ELIZABETH FLORES PÉREZ, VIRIDIANA DENISE LÓPEZ CAMARILLO
388

DOCENTES, ¿DISFRUTAR O SUFRIR LA VEJEZ?

MARGARITA DÁVILA HERNÁNDEZ, ANABEL MARTÍNEZ GUZMÁN, NOÉ CHÁVEZ HERNÁNDEZ
402

LA PROFESIONALIZACIÓN DEL GESTOR CULTURAL EN XALAPA, VERACRUZ

ALEXIA JACQUELINE JIMÉNEZ MOLINA
416

LA IMPORTANCIA DE INCLUIR LA METODOLOGIA BIM EN LAS CURRICULAS DE LAS ESCUELAS DE ARQUITECTURA

CESAR MANUEL RODRÍGUEZ LANDAVERDE, JOSEFINA CUEVAS RODRÍGUEZ, ANA AURORA FERNÁNDEZ MAYO
430

EL LENGUAJE INCLUYENTE: HACIA UNA CULTURA DE LOS DERECHOS HUMANOS

MARIA FERNANDA HUESCA LINCE, YESIKA ORTEGA RODRÍGUEZ, NAYELI VELASCO DE LA ROSA.
447

PANORAMA ACTUAL DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR: DE LA DIVISIÓN GLOBAL AL CONTEXTO NACIONAL

YESIKA ORTEGA RODRÍGUEZ, ELENA DEL ROCÍO MANRIQUE BANDALA
456

FORTALECER Y SISTEMATIZAR MECANISMOS INTERINSTITUCIONALES EN EL ABANDONO ESCOLAR DE ESTUDIANTES EN LA UNIVERSIDAD POLITÉCNICA DE DURANGO

ROSENDO CH. SAMANIEGO¹, GERARDO GRIJALVA ÁVILA²

RESUMEN

El propósito de este ensayo es analizar la deserción escolar en la universidad politécnica de Durango del programa académico de ingeniería en tecnologías de manufactura, así como detectar los diferentes y actuales factores que pueden influenciar y en un momento dado determinar el abandono escolar del estudiante. La búsqueda de estrategias adecuadas para reducir y, si es posible eliminar las causas por las que un estudiante de educación superior de dicha institución no es sencillo. Basándonos en información de diferentes personas e investigadores que han estudiado este tema nos damos cuenta que algunos factores de deserción son los mismos durante el transcurso del tiempo, otros son diferentes porque no se habían considerado en su momento en esos estudios y otros factores surgen nuevos, porque la sociedad en su conjunto cambia, las nuevas generaciones tienen nuevas formas de aprender y los modelos educativos desde la educación básica hasta la educación superior son diferentes y entre la misma educación superior cambian. Por lo anterior, las variables van cambiando de lentamente a un tiempo muy acelerado influenciados por la forma de vida actual. Por lo que tiene vital importancia hacer este tipo de análisis de forma continua para tomar acciones en tiempo y con la estrategia adecuada para disminuir el resquicio de la deserción escolar.

Palabras clave: deserción, análisis, factores, variables y estrategias.

¹ Universidad Politécnica de Durango. Chendo_2007@hotmail.com

² Universidad Politécnica de Durango. itd_ggrijalvaa@hotmail.com

ABSTRACT

The purpose of this essay is to analyze the dropout rate at the Polytechnic University of Durango Engineering academic program in manufacturing technologies, as well as current and detect different factors that may influence at a given time and determine the student's school abandonment.

The search for appropriate strategies to reduce and if possible eliminate the causes by which a student of higher education institution is not easy. Based on information from different people and researchers who have studied this issue we realize that some factors of dropout rates are the same in the course of time, others are different because they had not been considered in his time in such studies and other factors arise new, because society as a whole changes, the new generations have new ways of learning and the educational models from basic education to higher education are different and the same higher education change. Therefore, the variables are changing slowly to a very accelerated influenced by the current way of life. It is of vital importance to do this type of analysis on an ongoing basis to take action in time and with the right strategy to decrease the chance of dropping out of school.

Key words: desertion, analysis, factors, variables, and strategies.

INTRODUCCIÓN

Educación en el ciclo escolar 2015-2016, en el Sistema Educativo Estatal se atiende a un total de 551,440 estudiantes, considerando desde educación inicial hasta posgrado. En educación inicial se atienden a 9,164 niños, que representan el 1.6 por ciento del total. En educación básica se tiene un registro de 392,316 alumnos, un 71% del total de la matrícula en la entidad. En educación media superior se atienden a 84,577 estudiantes, el 15% del total; en tanto en educación superior la inscripción ascendió a 54,138 estudiantes, un 9.8% del total.

En educación especial se inscribieron 11,245 alumnos. El servicio educativo se proporciona en 6,004 escuelas (5,563 de sostenimiento público y 441 de sostenimiento particular), con la atención de un total de 33,850 docentes. Del ciclo escolar 2010-2011 al 2015-2016, el Sistema Educativo Estatal ha tenido un

incremento de un 8.2% en el total de alumnos. Durante el último quinquenio ha registrado avances importantes en el posicionamiento nacional en los siguientes indicadores, relacionados con los procesos y resultados educativos:

- En educación preescolar. La atención educativa a niños de cinco años se incrementó del 95 al 101.4%, pasando del 10° al 2° lugar en la comparación de las 32 entidades federativas.
- En educación primaria. En un quinquenio, la eficiencia terminal (terminar la educación primaria en 6 años) avanzó un 4.9%, pasando de 94.7 a 99.4% y ascendiendo del 22° al 20° lugar.
- En educación secundaria. La eficiencia terminal (terminar la educación secundaria en 3 años) se incrementó del 81.2 al 83.2%, a pesar de la mejora se pasó del lugar 24° al 27°. En educación secundaria. Se registró una disminución en la deserción, del 6.4 al 5.9%, pasando del lugar 24° al 29°.
- En educación media superior. Se registró un incremento en la cobertura del 65.4 al 78.1%, ascendiendo del 12° al 8° lugar nacional.
- En educación superior. La deserción disminuyó del 5.6 al 4.8%, pasando del 9° al 7° lugar.

También se advierten algunos indicadores cuyo comportamiento debe ser analizado para asumirlos como retos:

- En educación preescolar. La atención educativa a niños de 3 años de edad se incrementó del 7.8 al 11.0%, conservando el último lugar.
- En educación primaria. El porcentaje de escuelas incompletas (que no cuentan con los seis grados) se redujo ligeramente del 27.3 al 26.7%, conservando la última posición nacional.
- En educación primaria. El porcentaje de escuelas unitarias (atendidas por un solo docente) pasó del 43.2 al 43.0%, en el último lugar nacional.
- En educación secundaria. Aunque la reprobación disminuyó del 19.4 al 15.9%, la posición nacional ha caído del 22° al 25° lugar.
- En educación media superior. la deserción registró un incremento del 15.8 al 18.5%, el lugar nacional pasó del 23° al 29°.

- En educación superior. La absorción aumentó del 60.7 al 63.0%, pasando de la posición 29 a la 24, en la comparación nacional.

El grado promedio de escolaridad de la población de 15 años o más pasó de 8.6 a 9.2 años, descendiendo en el posicionamiento nacional del 20° al 21° lugar; en tanto el analfabetismo (en el mismo sector de la población) disminuyó del 3.7 al 3.2%, conservando el 9° lugar nacional.

La Ingeniería en Tecnologías de Manufactura inicia en el año de 2005 y la primera generación egresó en 2008; con una inscripción de 63 estudiantes, 21 egresaron en la cohorte y durante los años 2009 y 2010, concluyeron otros 8 estudiantes, presentando una deserción de 34 estudiantes. De 2006 a 2017 ingresan a la Carrera de Ingeniería en Tecnologías de Manufactura 99 estudiantes en promedio de primer ingreso con una variación de 15%, concluyendo sus estudios 19 estudiantes en promedio con una variación del 25%, presentado una tasa de egreso promedio de 51.4% en los últimos cinco generaciones; de donde se desprende que existen una tasa de deserción del 25.3% en promedio en las últimas cinco generaciones. De los datos anteriores, se desprende que existe un grave problema de deserción en dicha Ingeniería. Con la finalidad de determinar los factores individuales, familiares, sociales, económicos y académicos que influyen para que los estudiantes abandonen sus estudios, se analizaron tanto el comportamiento de los estudiantes, en su programa académico de origen, como el realizado en el segundo solicitado; igualmente se aplicó una encuesta a los alumnos que cambiaron de opción, la que se dificultó para su contestación, ya que algunos la contestaron de manera expedita persona a persona, otros lo hicieron tras varias llamadas o correos electrónicos, otros por redes sociales, algunos más por plataforma educativa y otros se negaron a contestarla, alegando que no querían que quedara el antecedente de su nombre o dirección electrónica, optando por contestarla vía telefónica, al leerles cada una de las preguntas. Aun así, se pudo encuestar a 82 estudiantes. Los resultados servirán para que se tomen las medidas preventivas o en su caso correctivas aquellos estudiantes que desean ingresar a la carrera.

Plan de Desarrollo Institucional tiene uno de sus ejes principales, ofrecer el servicio educativo con calidad. Mejora continua de los procesos educativos. Fortalecer y sistematizar mecanismos interinstitucionales.

DESARROLLO

La deserción es un proceso de alejamiento y de abandono paulatino de un espacio cotidiano — como es la escuela— que implica también el abandono de ciertos ritos personales y familiares que inciden en el desarrollo de la identidad y la proyección personal de un niño.

Acorde a lo anterior, se puede complementar que los y las estudiantes universitarios en dicha edad están en la búsqueda de su identidad, donde aflora su rebeldía, su preocupación por el futuro, la pelea interior del dominio de su carácter, donde las barreras no lo detienen en sus aspiraciones y su manifestación contra lo que no están de acuerdo de múltiples maneras. Es una etapa difícil entre los 17 a 23 años, pero tan importante para definir su futuro en el que desea incursionar en el ámbito laboral, personal, amistad y familiar.

Los factores que originan la deserción escolar se agrupan en tres grandes marcos interpretativos cuyo énfasis está puesto en variables de índole escolar, familiar y circunstancial, respectivamente. En el primero de ellos, es parte esencial del presente ensayo, se señala que los problemas conductuales, el bajo rendimiento académico, el autoritarismo docente y el adultocentrismo, entre otros factores, serían los principales detonantes de la deserción temprana desde el sistema³. Diversos estudios plantean que la escuela “fabrica” el fracaso escolar para muchos de sus niños, niñas y jóvenes. Con esto se quiere indicar, por cierto, que la pérdida del valor atribuido a la asistencia y permanencia en un establecimiento educativo también se relaciona con lo que ocurre dentro de la propia universidad. No son solo los niños, las niñas y los jóvenes los que por su desarrollo personal pierden el interés por asistir a la escuela, sino que está también de alguna manera los “expulsa”⁴. Sin embargo a parte de las opiniones y estudios de personalidades reconocidas es importante agregar cuatro factores más como la orientación vocacional, el enamoramiento a la carrera, el seguimiento estrecho tutorial y falta

de visión laboral; los motivos y condiciones de deserción escolar van cambiando de las décadas anteriores a las actuales, por lo tanto son casos que se deben estudiar de forma continua.

La deserción es un problema nacional que la educación pública enfrenta continuamente. Comisión Intersectorial de Reinserción Educativa, 2006; Sabates et al., 2010).

Las conductas afectan el rendimiento académico, Marshall, 2003; Lockheed, 2012. Las mismas escuelas propician el abandono escolar por la falta de inclusión, Raczinsky, 2002; Schkolnik y Del Río, 2002.

Ha planteado que las variables intraescolares han recibido una considerable atención por cuanto muchos de estos factores se prestan más fácilmente a la manipulación en orden a mitigar el problema de la deserción escolar⁵. Lo cierto es que existe una amplia gama de estudios que aportan evidencia empírica que indica que factores tales como el pobre rendimiento académico, la repitencia, el ausentismo y los problemas disciplinarios o conductuales se asocian con mayores probabilidades de abandono escolar.

Estar de acuerdo en los supuestos empíricos anteriores, de que la institución aporta causas para que los estudiantes deserten y son mitigadas por la propia institución consciente o inconscientemente, pareciera contradictorio que una institución educativa desea evitar la deserción escolar y sin embargo, la propia institución es causa de deserción estudiantil. Efectivamente las instituciones por eso mitigan los factores causales internos porque no se dan cuenta o porque es más fácil asignarla al propio estudiante o su entorno.

En la misma perspectiva, otras investigaciones han relacionado la inasistencia de los estudiantes con la rigidez del currículo escolar, lo que se traduciría en otro factor de deserción asociado al mundo escolar.

Los factores que se refieren a las condiciones y características de las instituciones escolares mismas afectan la deserción de manera indirecta, ello en la medida en que pueden contribuir a la decisión “voluntaria” de abandonar la escuela por parte de los estudiantes por cuanto afectan las condiciones que los mantienen comprometidos con ella. Ahora bien, otra forma de influencia es la que la escuela

ejerce de manera directa, donde el abandono escolar es “involuntario” e iniciado por la propia institución a través de acciones punitivas —tales como las suspensiones, las expulsiones o los traslados— que castigan el mal rendimiento académico, la baja asistencia y los problemas disciplinarios de los estudiantes.

Partiendo que cualquier aspirante a un plantel educativo que ingresa es por una decisión voluntaria como menciona uno de los autores, no podemos considerarla como una verdad absoluta requiere investigarse y realizar un estudio. Podemos suponer que la mayor parte de los que ingresan a un plantel educativo tienen la voluntad de salir adelante y la institución puede ocasionar que algunos estudiantes deserten por su propio plan de estudios, reglas, modelo de estudio, profesores que aplican lo anterior e incluso su vocación a la enseñanza.

Las variables intraescolares son factores que afectan la deserción escolar, Rumberger (1987, 2004).

Varios actores coinciden que afectan la deserción escolar es el rendimiento académico, la repitencia, el ausentismo y los problemas disciplinarios o conductuales, Ampiah y Adu-Yeboah, 2009; Cairns et al., 1989; EPDC, 2009; Roderick, 1994; Rumberger, 1995; Roderick, 1995; Janosz et al., 1997; Goldschmidt y Wang, 1999; Hunt, 2008; Lewin, 2008; Rumberger y Thomas, 2000)

La rigidez del currículo escolar es otro factor de deserción escolar, Schiefelbein, 1998; Alexander, 2008; Hussain *et al.*, 2011. existen factores indirectas, por las condiciones y características de las propias instituciones que afectan a la deserción escolar, Rumberger (2001).

El efecto de las instituciones educativas sobre los resultados, y no sólo sobre la deserción escolar, también ha sido abordado desde otras perspectivas, en las que se destacan los recursos materiales y organizacionales de las escuelas. Entre las corrientes más importantes están la de los insumos escolares y la de las escuelas eficaces. A raíz del Informe sobre el bajo efecto escolar respecto a la influencia del origen social de los estudiantes, surgieron varios estudios en búsqueda de evidencias contrarias: un grupo de estudios estuvo orientado a seleccionar el conjunto óptimo de insumos o recursos escolares (de infraestructura, organización y pedagógicos) con el fin de incidir, mediante política pública, en su disponibilidad

en las escuelas, y así mejorar las oportunidades de éxito educativo⁹. Los resultados de la meta-análisis de los estudios generados para los países en desarrollo desde esta corriente hasta los años noventa indicaron que ciertos insumos escolares pueden mejorar el desempeño educativo de los estudiantes, la asistencia, el logro y la continuidad escolar.

Efectivamente una institución con recursos escolares tiene teóricamente mayor probabilidad de ser un plantel educativo con mayor rendimiento escolar y menor deserción escolar, lo comparto. Sin embargo esto es cuestionable porque debemos dimensionar que son los recursos escolares, según Fuller y Clarke se refiere a los insumos e infraestructura; por lo tanto conceptúo que los recursos escolares no solo es la infraestructura, sino los mejores docentes, los mejores aspirantes, las mejores familias, los mejores trabajadores y administrativos. Como puedo interpretar existen planteles educativos que no contarán con infraestructura, pero sí con los demás insumos descritos y no por ello no podrán obtener los mejores resultados académicos.

A partir de los años noventa, métodos estadísticos más sofisticados permitieron el desarrollo de los estudios de desempeño académico basados en la corriente teórica de escuelas eficaces, ya consolidada en los años ochenta. En contraste con los estudios basados en los insumos escolares, en esta perspectiva se enfatizaron las relaciones que tienen lugar en los centros educativos y sus contextos, es decir, “los elementos simbólicos, interpersonales y afectivos que conforman un ethos institucional dirigido hacia el logro de buenos resultados”¹¹.

Informe de Coleman sobre el bajo efecto escolar y la influencia de la infraestructura, organización y pedagógicos que debe contar la institución para lograr disminuir la deserción.

Mencionan Fuller y Clarke los resultados positivos cuando un plantel educativo mejora sus servicios educativos, asistencia, y continuidad escolar, (1994).

En los ochenta inicio el estudio de los ethos dirigidos hacia el logro de buenos resultados escolares.

Dos estudios recientes vinculan algunos indicadores de la eficiencia escolar con la deserción escolar de los jóvenes. Uno es el informe derivado de la Encuesta Nacional de Deserción en la Educación Media Superior (ENDEMS) 2011 (SEP, 2012). En este estudio, entre los factores significativos de la escuela estuvieron la falta de confianza en el maestro u orientador, la dificultad de revalidación, la asignación impuesta en determinada escuela y la falta de beca. En el otro estudio, centrado en Monterrey, se encontró que la deserción escolar en el nivel medio se asocia al ausentismo de los maestros y la falta de apoyo de tutores u orientadores. Estos estudios demuestran que hay factores de deserción escolar que los planteles educativos de media superior están ocasionando de manera interna como los profesores, orientadores, el modelo curricular, el reglamento, la falta de becas y por falta de tutorías. Entiendo que existen más razones para la deserción escolar como impartir algunas clases a distancia, por falta de enamoramiento a la carrera, por el ambiente escolar en aula, falta de atención de las áreas de apoyo, por acoso sexual entre otras.

A nivel empírico, en México es posible observar que los más pobres presentan una mayor deserción escolar (SEP, 2012). Además, existe una fuerte segregación social de las escuelas. Las escuelas a las que asisten los alumnos más pobres tienen menos recursos, baja infraestructura y reproducen expectativas académicas más bajas¹³. No obstante, a pesar de la desigualdad en las oportunidades educativas y la segregación escolar, existe evidencia de que la calidad de la escuela puede tener un peso considerable en el desempeño de los estudiantes, especialmente en contextos de desventaja económica y sociocultural. Por ejemplo, encontré que las ventajas asociadas a la calidad en los métodos de enseñanza tienen mayor efecto en la adquisición de habilidades de lectura que el alfabetismo de los padres entre un grupo de alumnos pobres de sexto de primaria¹⁴. Por su parte, halló a nivel primaria que factores como la experiencia de los maestros, su estabilidad en la escuela y buenas relaciones grupales favorecían más los aprendizajes de los niños en contextos socioeconómicos más desfavorecidos.

Entonces, si bien es cierto que los alumnos pobres abandonan la escuela con mayor frecuencia que los ricos, las oportunidades de continuar estudiando podrían ampliarse con una calidad superior de las instituciones escolares. En concordancia con las perspectivas de insumos escolares Calidad de la escuela, estatus económico y deserción escolar de los adolescentes mexicanos y de eficacia escolar, los adolescentes, sobre todo aquellos de bajos recursos, que acuden a escuelas que brindan mejores condiciones materiales y de aprendizaje y mayores oportunidades de interacción social con pares y maestros que han desarrollado valores y actitudes que apoyan el logro educativo, podrían permanecer por más tiempo en la escuela¹⁵.

Los factores de deserción escolar son los profesores, orientadores, el modelo curricular, el reglamento, la falta de becas y por falta de tutorías, (Román, 2014).

Las escuelas a las que asisten los alumnos más pobres tienen menos recursos, baja infraestructura y reproducen expectativas académicas más bajas (Blanco, 2009).

Reimers (2006), encontró que las ventajas asociadas a la calidad en los métodos de enseñanza tienen mayor efecto en la adquisición de habilidades de lectura.

Los alumnos con mayor pobreza económica abandonan la escuela con más frecuencia que los ricos, Eunice Danitza Vargas y Alfredo Valadez Revista Electrónica de Investigación Educativa, Vol. 18, Núm. 1 / IIDE-UABC 86.

CONCLUSIONES

La mayor parte de los desertores escolares tienen un motivo y este debe ser analizado para poder proponer estrategias que tengan como propósito disminuir los índices de deserción escolar. Los desertores manifiestan síntomas similares antes de realizar su deserción, pero pueden ser múltiples causas y muy diversas.

También la mayoría de los desertores posee un trayecto escolar caracterizado por repeticiones de curso, mal rendimiento académico, mal comportamiento, ausencias frecuentes a clases y sucesivos cambios de escuela. En estas situaciones se ha constatado una débil capacidad de las familias y de los propios establecimientos para enfrentar las dificultades. Como se ha observado en el caso

de muchos de los desertores, la respuesta de la institución escolar suele ser la expulsión.

La asociación entre el riesgo de deserción y el estatus económico de los adolescentes es más fuerte que la asociación de este riesgo con la calidad escolar, la deserción escolar se reduce a mayor calidad percibida de la escuela; indicando que en conjunto la calidad de la enseñanza, la infraestructura, el capital social y las actividades extraescolares de la escuela influyen la retención escolar.

Determinar las causas de deserción de una institución es importante y estratégico, reconocer que cada una tiene su ethos y por lo tanto, las estrategias para un plantel educativo no necesariamente tendrán el mismo efecto para otro. Lo anterior debe ser un aliciente para realizar ciertos estudios cada determinado tiempo, realizar ciertas actividades para disminuir la deserción mediante el seguimiento del indicador de forma permanente.

Finalmente, la deserción escolar debe ser un instrumento como parte de los indicadores de calidad institucional y contar objetivos, con acciones permanentes con la familia, con su ambiente, con la infraestructura, los docentes, reglas, tutores u orientadores del plantel educativo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ampiah, G. J. y Adu-Yeboah, C. (2009). Mapping the incidence of school dropout: a case study of communities in Northern Ghana. *Comparative Education*, 45 (2), 219-232.
- Blanco, E. (2009). Desigualdad de resultados educativos. Aportes a la teoría desde la investigación sobre eficiencia escolar. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14(43), 1019-1049.
- Cairns, R., Cairns, B. & Neckerman, H. (1989). Early school dropout: configurations and determinants. *Child Development*, 60 (6), 1437-1452.
- Goldschmidt, P. & Wang, J. (1999). When can schools affect dropout behavior? A longitudinal multilevel analysis. *American Educational Research Journal*, 36 (4), 715-738.
- Coleman, J. S., Campbell, E., Hobson, C., McPartland, J., Mood, A., Weinfeld, F., et al. (1966). Equality of educational opportunity. Washington: Government Printing Office.
- Hunt, F. (2008). Dropping out from school: A cross-country review of literature. CREATE Pathways to Access (16). University of Sussex: Consortium for Research on Educational Access, Transitions and Equity.
- Fuller, B. y Clarke, P. (1994). Raising school effects while ignoring culture? Local conditions and the influence of classroom tools, rules, and pedagogy. *Review of Educational Research*, 64(1), 119- 157.
- INEGI. (5 de Diciembre de 2011). Instituto Nacional de Geografía y Estadística. Recuperado el 5 de Diciembre de 2011, de www.inegi.gob.mx.
- Janosz, M., Leblanc, M., Boulerice, B. & Tremblay, R. (1997). Disentangling the weight of school dropouts predictors: a test on two longitudinal samples. *Journal of Youth and Adolescence*, 26 (6), 733-762.
- Lockheed, M. (2012). The condition of primary education in developing countries. En Levin, H. & Lockheed, M. (eds.). *Effective schools in developing countries* (pp. 20-40). London: Routledge.
- Marshall, T. (2003). Algunos factores que explican la deserción temprana. *Abriendo calles [Ponencia]*. Santiago de Chile: Conace-Sename.
- MAXWELL, J. A. (1996): *Qualitative research design: An interactive approach*, London: Sage.
- MILLS, C. W. (1961): *La imaginación sociológica*, México: Fondo de Cultura Económica.

- Roderick, M. (1994). Grade retention and school dropout: investigating the association. *American Educational Research Journal*, 31 (4), 729-759.
- Roderick, M. (1995). Grade retention and school dropout: policy debate and research questions. *Phi Delta Kappa Research Bulletin*, 15, 1-7.
- Reimers, F. (2006). Teaching quality matters: pedagogy and literacy instruction of poor students in Mexico. En B. Piper, S. Dryden y K. Young (Eds.), *International Education for the Millennium* (pp. 195-214). Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Román Macedo, A. (2014). Educación de los jóvenes de secundaria en el área metropolitana de Monterrey. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(60), 291-318.
- Rumberger, R. (1987). High school dropouts: a review of issues and evidence. *Review of Educational Research*, 57 (2), 101-121.
- Rumberger, R. (1995). Dropping out of middle school: a multilevel analysis of students and schools. *American Educational Research Journal*, 32 (3), 583-625.
- Rumberger, R. (2001). Why students dropout of school and what can be done. En *Dropouts in America: How severe is the problem?* [Conferencia]. Harvard University. Recuperado de: <http://www.civilrightsproject.ucla.edu/research/dropouts/rumberger.pdf>
- Servicios Escolares de la Universidad Politécnica de Durango. Reporte estadístico del Departamento de Control Escolar 2012-2017.
- STRAUSS, A., y CORBIN, J. (1990): *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. London, Sage.
- (2016): "Plan de desarrollo estatal 2016-2022" Dr. José Rosas Aispuro Gobernador Constitucional del Estado de Durango, disponible: <http://web.b.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=6&sid=fcbc754b-789e-4b24-a016-bc6b43059dbf%40sessionmgr104>.
- (2003): "Naturalist inquiry and grounded theory» [68 paragraphs]. *Forum Qualitative Sozialforschung*. 5 (1), Disponible en <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/1-04/1-04giaser-e.htm>.

INFLUENCIA DE LA PERCEPCIÓN SOBRE LA CALIDAD DE LOS SERVICIOS PARA RECOMENDAR Y PERMANECER EN UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DE NIVEL SUPERIOR PRIVADA

HUGO EDUARDO BARRADAS VELÁSQUEZ¹

RESUMEN

Si bien es cierto que existen varios estudios sobre la calidad en el servicio, la mayoría, están enfocados al sector turístico, algunos escasos en el sector hospitalario y bibliotecas, y servicios deportivos; existen pocos estudios aplicados a Instituciones Educativas y en específico Instituciones de educación superior de la iniciativa privada, en las áreas de servicios que subyacen al quehacer educativo.

Así, el objetivo prioritario de este trabajo fue la valoración de los factores determinantes de la calidad del servicio percibido por los estudiantes y sus repercusiones sobre su satisfacción y credibilidad, como instrumento de medida de la eficacia alcanzada en el servicio al cliente. A tal efecto, fue preciso delimitar un marco espacial objeto de estudio, que está formado por los estudiantes de licenciatura que comparten los mismos servicios en una Universidad privada.

Palabras clave: Calidad, servicio, cliente

ABSTRACT:

It has been discovered that there are several researches on the quality in service; most of them are focused on the tourist industry, and few in medical care, libraries and sports services. There are few researches applied to educational institutions, and specifically to private universities and other higher education institutions in the areas of the services that underlie educational doings.

¹ Universidad Veracruzana. hubarradas@uv.mx

The main purpose of this task is to value the determining factors of the service quality perceived by the students and the aftermath of their satisfaction and credibility as a measure instrument of the effectiveness reached in the customer service.

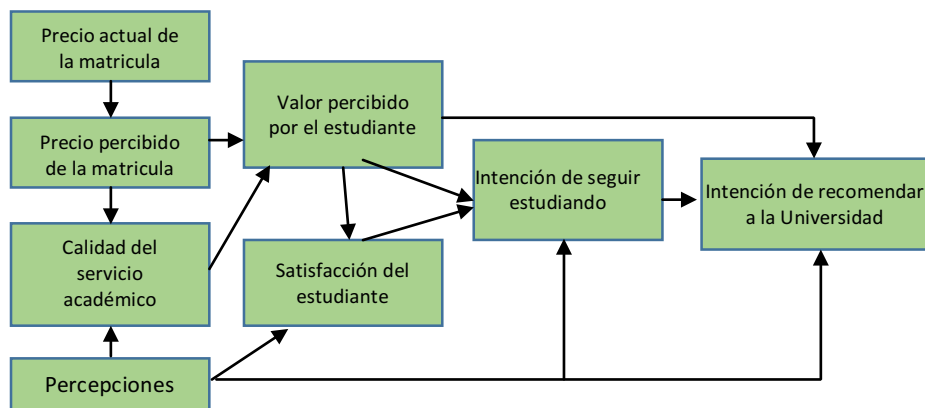
LA EVALUACIÓN DE LA CALIDAD EN EL SERVICIO

En el entorno competitivo moderno, la búsqueda de la satisfacción del cliente depende por lo general en la calidad del servicio prestado, y se considera que es una estrategia esencial para que las empresas sean competitivas, y permanezcan un mercado cada vez más globalizado (Paradise-Tornow, 1991). Para medir la calidad del servicio varios investigadores han utilizado el modelo ServQual propuesto por Zeithaml, Parasuraman, et al (1992) en varias áreas del ambiente empresarial. Sin embargo, la dimensión de la calidad y el método de medición de la calidad del servicio y su relación con la satisfacción del cliente siguen siendo cuestionados (Cronin, Taylor, 1994). A pesar del debate y el progreso de la teoría, numerosos investigadores se han puesto de acuerdo respecto a los significados de calidad del servicio y su impacto en la satisfacción del cliente (Boshoff et al, 2004). Oliver (1980) propone que la satisfacción es una función de la desconformación de las expectativas del cliente, que no es otra cosa que la brecha que existe entre lo que espera recibir el cliente y lo que considera que recibió. Algunos otros teóricos también mencionaron el mismo concepto: que la calidad juega un papel importante en la satisfacción del consumidor (Omar y Schiffman, 1995, Gremler et al, 2001).

Al hacer una revisión del estado del arte sobre el concepto, se encontró un creciente interés en la investigación de la calidad del servicio y la satisfacción del cliente, ya que las percepciones de calidad y los juicios de satisfacción han sido reconocidos como constructos clave a la hora de explicar las conductas deseables y sobre todo la fidelidad del consumidor (Bitner y Hubert, 1994; Zeithaml et al., 1993). Esto explica el gran número de estudios que se han realizado utilizando las teorías actuales para medir la calidad en el servicio, modificando los instrumentos existentes para aplicarlo a empresas de servicios de diversa índole.

En la revisión de la literatura relacionada con el tema, se halló que existen varios estudios orientados a evaluar la calidad académica, y la certificación de las instituciones de educación privada; no obstante, la evaluación de la calidad en el contexto educativo privado se ha centrado en la utilización de indicadores comunes orientados a la enseñanza, tales como: programas de estudio, evaluación docente, técnicas de enseñanza aprendizaje, etc.; haciendo a un lado aspectos tan importantes como los servicios subyacentes como el costo de las colegiaturas, la interacción docente-alumno, atención al cliente en mostrador, etc. A partir de las dimensiones basadas en el modelo ServQual, y la utilización de escalas de Likert, se han realizado estudios con el fin de medir la calidad en el servicio de distintas entidades o sectores. En el ámbito de la educación varios autores han intentado mejorar o adaptar el modelo para evaluar las expectativas y las percepciones de los estudiantes que reciben los servicios que son evaluados mediante distintas dimensiones. Oldfield y Baron (2000). En su trabajo discute la mejora de la calidad de la docencia en la universidad; en éste se presentan tres dimensiones básicas: impartición de clases, satisfacción de los estudiantes y resultados académicos. Apoyado en el modelo original ServQual, Oh (1999) propone una hipótesis para medir la calidad del servicio y satisfacción de los clientes, planteando nuevas variables de medición tales como: la intención de recompra y la comunicación boca a boca, generando un modelo propio, que analiza mediante modelos SEM (Structural Equation Models), diferenciándose del ServQual que no incluye la medición de las expectativas.

Diagrama 1. Esquema hipotético de relaciones entre las variables ocultas.



Fuente: Vergara y Quesada (2011)

MODELOS DE ECUACIONES ESTRUCTURALES (SEM).

El concepto de modelos o sistema de ecuaciones estructurales se introdujo hace 80 años por Wrigth (1921, 1934). Trabajando sobre patrones de covariación entre varias características de cobayas, desarrolló una forma de romper las correlaciones observadas en un sistema de ecuaciones que matemáticamente describían su hipótesis respecto a las relaciones causales. Las relaciones entre variables fueron representadas en un “path diagram”, por lo que su método llegó conocerse como “path analysis” (Wrigth 1921, 1934). Años más tarde, este método fue redescubierto y desarrollado por economistas y sociólogos, ellos, transformaron el “path analysis” en un nuevo método denominado “structural equation modelling”, en el que se combina el análisis factorial con el path analysis. Los modelos de ecuaciones estructurales estudian las relaciones causales entre datos directamente observables, asumiendo la existencia de relaciones lineales, aunque también se pueden modelar relaciones no lineales. El nombre que reciben “modelos de ecuaciones estructurales” se debe a que es necesario utilizar un conjunto de ecuaciones para representar las relaciones propuestas inicialmente por el investigador o la teoría. Aunque la existencia de correlación entre dos variables no implica, necesariamente, la existencia de una relación causal entre ambas, la existencia de relación causal entre dos variables sí implica la existencia de correlación. Ésta es en esencia la base de los modelos de ecuaciones estructurales. La modelización de ecuaciones estructurales asume que hay un mecanismo subyacente que lleva a una estructura de covarianzas teóricas entre un vector de variables aleatorias. El objetivo es presentar y testar un modelo que capture la esencia de este mecanismo subyacente. Además, con estos modelos, y dada la interdependencia de las variables, es posible descomponer los efectos directos totales en directos e indirectos y testar la bondad de ajuste del modelo como un todo. Asimismo, son de gran utilidad en la comparación de modelos alternativos (competidores), pues permite el uso de variables latentes y la consideración del error de medida que, con la variación de los valores de los índices de bondad de ajuste pueden indicar la existencia de modelos alternativos

mejorados. En definitiva, podemos decir que los puntos fuertes de estos modelos son:

- Haber desarrollado arreglos que permiten su representación gráfica, y la posibilidad de analizar efectos causales
- Entre las variables, permitir la concatenación de efectos mutuos y permitir relaciones recíprocas entre ellas.

Enmarcados dentro del análisis estadístico multivariante, los modelos de ecuaciones estructurales surgieron ante la necesidad de dotar de mayor flexibilidad a los modelos de regresión. Se dice que son menos restrictivos por el hecho de permitir incluir errores de medida tanto en las variables de criterio (dependientes) como en las variables predictoras (independientes). Podría pensarse en ellos como varios modelos de análisis factorial que permiten efectos directos e indirectos entre los factores. Más concretamente, algunos de los modelos que se pueden encuadrar dentro de la metodología de los modelos estructurales son: regresión lineal múltiple, análisis factorial confirmatorio, modelo causal con variables latentes, y otros. En la actualidad, programas de estimación en entorno gráfico, como AMOS (Analysis of Moment Structures, Arbuckle, 1994), han jugado un importante papel en el desarrollo y aplicación de estos modelos, cuya estimación resulta más compleja que otros modelos multivariantes como la regresión o el análisis factorial. La modelización de ecuaciones estructurales se basa en relaciones causales, en las que el cambio de una variable se supone que produce un cambio en otra variable.

CASO DE ESTUDIO PRACTICO

El presente estudio, se llevó entre los meses de noviembre de 2017 y abril de 2018 en una institución educativa de la iniciativa privada, donde a pesar de los esfuerzos constantes que se hacen para conservar a los clientes(estudiantes) tienen un alto índice de deserción, lo que pone de relieve la importancia del compromiso con él servicio. Es evidente que el modelo y el estilo de dirección, son decisivos en la conducción de cualquier negocio. El personal de una empresa comprometida con la calidad para el cliente no se convencerá del compromiso si el

comportamiento de sus directivos sugiere que ésta no es la prioridad real. La institución educativa a la que hace alusión el presente trabajo, a diez años de su creación, ha crecido a pasos agigantados, posee una imagen corporativa excelente, y cuenta con un departamento de promociones y mercadotecnia bastante eficiente, lo que le ha permitido captar cada vez mayor número de alumnos. A pesar de que cada año ingresan más de seiscientos alumnos, en el primer semestre, se pierde alrededor del 15% y en el segundo semestre otro 5%, lamentablemente no hay estadísticas ni encuestas de salida que permitan conocer la verdadera razón de su salida. De manera oficial se maneja que la mayoría es por cuestiones económicas, y una mínima parte porque no se identifican con la carrera elegida, sin definir cifras, aunque sí se sabe que muchos (pero no cuantos con exactitud) se van a disgusto de la institución.

No existe estudio alguno que preceda al trabajo realizado, que permita hacer un comparativo y/o conocer el trasfondo de las quejas, ni el porcentaje de participación correspondiente a las áreas mencionadas. De toda la bibliografía consultada y estudios publicados en Internet, no se encontró material suficiente o antecedente alguno de investigaciones sobre calidad en el servicio, aplicadas a las áreas ya mencionadas en instituciones educativas, lo que hace realmente interesante el proyecto de investigación. Lo que nos llevó las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Cuáles son los factores que inciden en el mal servicio percibido?
- ¿Qué motiva las quejas de los alumnos?
- ¿Qué se puede hacer para mejorar la calidad en el servicio?

El motivo por el que se decidió llevar a cabo el presente trabajo de investigación, es debido al poco conocimiento que tienen las pequeñas empresas sobre la importancia que tiene la cultura organizacional, ya que, a través de ésta, es posible llevar a cabo un cambio de conducta hacia la mejora de la calidad en el servicio. Como muchas empresas familiares en México, gran parte de sus problemas, deriva principalmente de las dificultades de gestión en la organización, debido a que la mayoría no puede separar su papel de directivo o empleado de su rol familiar. La institución (a la que se hace mención) a pesar de su magnitud -al

igual que desde sus inicios-, desarrollo una actitud conservadora y aunque ha habido intentos de reorganización en forma global (con todos los integrantes de la empresa) en su conjunto, han logrado buenos resultados en la integración equipos de trabajo, pero no en todas las áreas. La empresa trabaja cada vez más sobre la organización en lugar de hacerlo sobre las personas en particular y, fundamentalmente, sobre la capacitación de su personal para mejorar la cultura organizacional y formar equipos de trabajo con calidad en el servicio. Dado que las áreas percibidas como “con más quejas” por parte de los alumnos son la Cafetería, los Centros de cómputo, y la Biblioteca, se tomó la decisión de centrar la investigación en estas tres áreas, con el objetivo de conocer la percepción que se tiene sobre la calidad en el servicio.

INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN

Para la recolección de información de la presente investigación se utilizó un cuestionario con preguntas cerradas, y al final una pregunta abierta. El enfoque adoptado en esta investigación es el de la calidad percibida, directamente vinculada con la definición de calidad como aptitud para satisfacer las necesidades de los usuarios (alumnos). Nuestro instrumento de investigación se basa en los 10 aspectos fundamentales en la prestación del servicio propuestos por el autor Zeithaml et al., 1993.

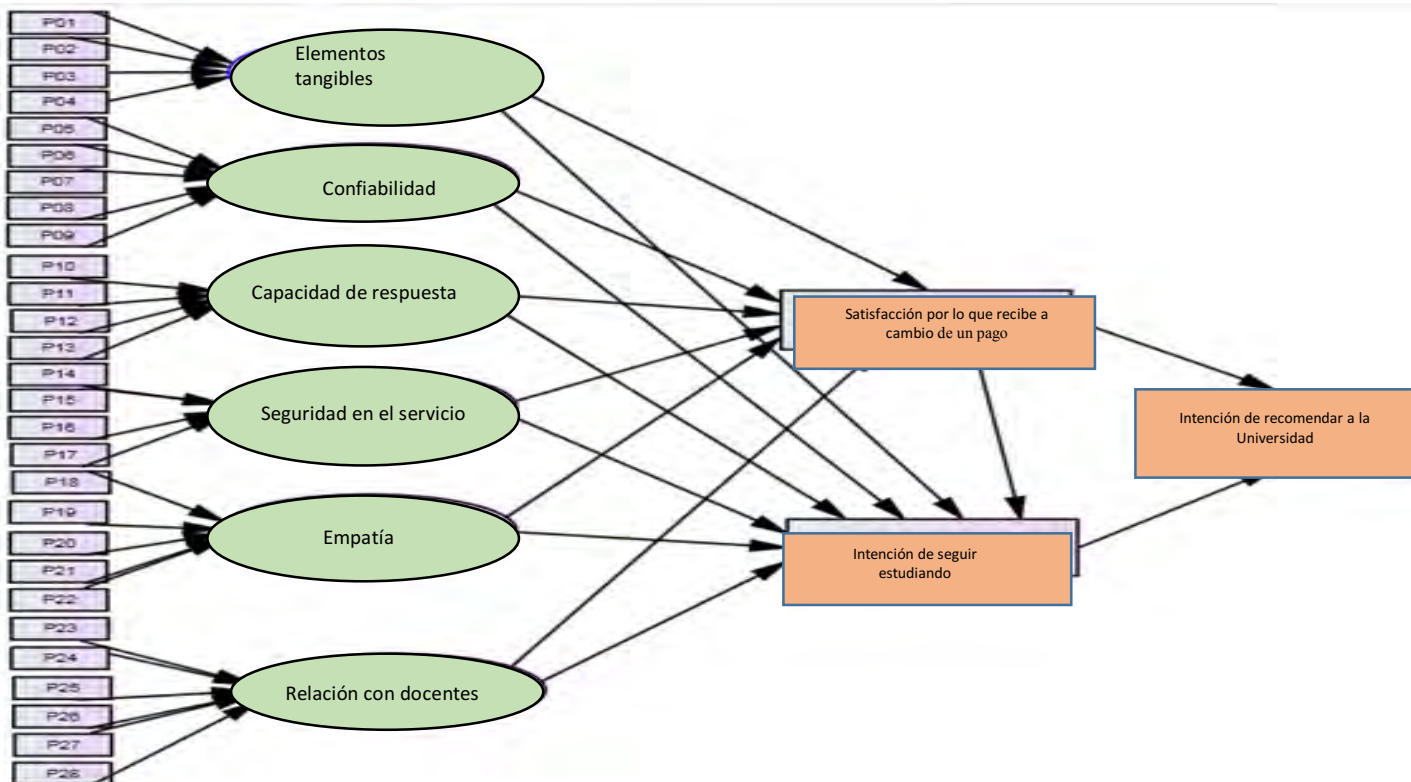
1. Cuestionario 1.-Evaluación de las expectativas de calidad de servicio.
2. Cuestionario 2.- Evaluación de la preponderancia de las dimensiones de calidad de servicio.
3. Cuestionario 3. - Evaluación de las percepciones sobre calidad de servicios en las áreas mencionadas.

La calidad de la Tangibilidad se mide a partir de cuatro declaraciones (Q1 hasta Q4: equipamiento moderno, instalaciones visualmente atractivas, apariencia adecuada de los empleados y elementos materiales atractivos). La calidad de la fiabilidad se mide a partir de cinco declaraciones (Q5 hasta Q9: empleados que cumplan las promesas, empleados que muestran un sincero interés en solucionar los problemas de los clientes, empleados que realizan el servicio la primera vez

sin equivocarse, empleados que concluyen el servicio en el tiempo esperado y empleados que realizan el servicio en general sin errores). La calidad de la capacidad de respuesta se mide a partir de cuatro declaraciones (Q10 hasta Q13: empleados comunicativos, empleados rápidos en la prestación de servicios, empleados dispuestos a ayudar a los clientes y e empleados que responden siempre de forma adecuada a las inquietudes de los clientes). La calidad de la seguridad se mide a partir de cuatro declaraciones (Q14 hasta Q17: transmisión de confianza de los empleados, seguridad con el servicio que se le ofrece, empleados siempre amables y empleados con conocimientos suficientes para responder a sus preguntas). Por último, la calidad de la empatía se mide a partir de cinco declaraciones (Q18 hasta Q22: empleados que presten atención individualizada, horario conveniente y adecuado, empleados que se preocupen por los mejores intereses de los clientes y empleados que comprendan las necesidades específicas de los clientes).

Adicional a lo anterior, se agregó una dimensión más no contemplada en el modelo anterior: Relación con los docentes (Q23 a Q29) que sería tal vez la parte novedosa del estudio. Con lo anterior se construyó un modelo SEM, mismo que una vez contestados los cuestionarios, se utilizó para determinar las correlaciones múltiples entre factores (Diagrama 2).

Diagrama 2. Modelo SEM planteado para el presente estudio.



Elaboración propia

El software IBM-AMOS, empleado en la obtención de las estimaciones que se utilizó en el presente trabajo, consistió precisamente en generar una matriz de varianzas y covarianzas del modelo diseñado para tal fin, y compararla con la matriz real de varianzas y covarianzas que se está estudiando, para determinar hasta qué punto se diferencian.

Determinación de la muestra: La población total de la institución al momento de realizar el estudio fue de 1,736 alumnos, todos inscritos de forma regular, repartidos en los diferentes semestres. Para calcular la muestra representativa de nuestro universo, como primer paso, se estimó las características del fenómeno investigado. Donde estamos obligados a considerar la probabilidad de que ocurra el evento (p) y la de que no se realice (q); siempre tomando en consideración que la suma de ambos valores $p + q$ será invariablemente siempre igual a 1, cuando no se cuenta con suficiente información, se le asigna: $p = 0.50$ y $q = 0.50$ (50% y

50%). El grado de error máximo aceptable en los resultados de la investigación, es permisible hasta un 10%. Se aplicó la fórmula para poblaciones finitas:

$$n = \frac{NZ^2p \cdot q}{(N-1)e^2 + Z^2pq}$$

Habiendo determinado una muestra de 91 alumnos, suficiente para obtener una representación de nuestro universo. A partir de los valores obtenidos mediante el programa IBM Spss Statistics V 20.0 se procesó la información donde se analizaron las propiedades psicométricas de la escala, obteniéndose resultados satisfactorios tanto en lo que se refiere a la fiabilidad como a la validez, ya que los valores obtenidos, reflejan un buen nivel de confianza:

Tabla 1. Estadístico de confiabilidad

| Alfa de Cronbach | Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados | N de elementos |
|------------------|--|----------------|
| .893 | .938 | 32 |

Tabla 2. Coeficiente de correlación intraclase

| | Correlación intraclase ^b | Intervalo de confianza 95% | | Prueba F con valor verdadero 0 | | | |
|----------------------|-------------------------------------|----------------------------|-----------------|--------------------------------|-----------|-------------|-------------|
| | | Límite inferior | Límite superior | Valor | gl1 | gl2 | Sig. |
| Medidas individuales | .207 ^a | .160 | .270 | 9.341 | 90 | 2790 | .000 |
| Medidas promedio | .893 ^c | .859 | .922 | 9.341 | 90 | 2790 | .000 |

Tabla 3. Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra

| | VAR 01 | VAR 02 | VAR 03 | VAR 04 | VAR 05 | VAR 06 | VAR 07 | VAR 08 | VAR 09 | VAR 10 |
|--------------------------|-------------------|---------|---------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|
| N | 91 | 91 | 91 | 91 | 91 | 91 | 91 | 91 | 91 | 91 |
| Parámetros normales | Media | 3.0989 | 2.9670 | 3.7692 | 3.5385 | 3.9341 | 4.0330 | 4.0879 | 3.8462 | 3.9231 |
| a,b | Desviación típica | 1.01165 | 1.03763 | 1.2117 | 1.2676 | .96381 | .88758 | .98487 | 1.1539 | 1.0135 |
| Diferencias más extremas | Absoluta | .187 | .205 | .208 | .236 | .286 | .221 | .251 | .234 | .245 |
| | Positiva | .187 | .191 | .155 | .124 | .187 | .163 | .177 | .159 | .144 |
| | Negativa | -.186 | -.205 | -.208 | -.236 | -.286 | -.221 | -.251 | -.234 | -.245 |
| Z de Kolmogorov-Smirnov | | 1.787 | 1.955 | 1.982 | 2.247 | 2.724 | 2.112 | 2.398 | 2.236 | 2.333 |
| Sig. (bilateral) | asintót. | .003 | .001 | .001 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 |

Elaboración propia.

Después de analizar las correlaciones más relevantes, se encontró una discrepancia entre lo que establecen Rial Boubeta (2007), en el sentido de que las dimensiones que mayor incidencia tienen para determinar que un cliente recomiende algo, es en primer lugar los “Tangibles” y en segundo lugar la “Fiabilidad”. En nuestro caso, los alumnos le asignaron mayor peso a la Fiabilidad y menor peso a los Tangibles. No obstante el resto de dimensiones tienen un efecto diferencial. Así, la empatía (comprensión de las necesidades de los clientes) quedó de manifiesto que no incide en que un cliente se encuentre satisfecho o insatisfecho, y con ello hable bien o mal del servicio recibido. Los elementos adicionales de variables ocultas “Servicio académico” (Relación de los docentes con los alumnos) ha sido tal vez el mayor hallazgo, y de vital importancia, contrario a lo que establece Varela et al (2006). Además, los resultados obtenidos, se corresponden con los hallazgos encontrados por Wong Amy (2003), los cuales encontraron diferencias significativas entre todas las dimensiones de calidad que determinaban la lealtad del cliente en diferentes ambientes, como el caso que nos ocupa: Una misma organización, diferentes ambientes.

Tabla 4. Ponderaciones en orden de importancia asignadas a las dimensiones de calidad

| Orden de importancia | Dimensión | Ponderación |
|----------------------|---|----------------|
| 1 | Relación con los docentes | 18.30% |
| 2 | Elementos Tangibles | 17.50% |
| 3 | Capacidad de respuesta | 17.20% |
| 4 | Valor percibido de lo que reciben a cambio de lo que pagan. | 15.00% |
| 5 | Fiabilidad | 12.70% |
| 6 | Seguridad | 11.70% |
| 7 | Empatía | 7.60% |
| TOTAL | | 100.00% |

Elaboración propia a partir del instrumento aplicado.

Como se puede observar en la tabla 4, siguiendo el orden de importancia, el mayor peso asignado, está en la dimensión “Relación con los docentes” y los “elementos tangibles”; seguido de “capacidad de respuesta”, siendo menos relevante para los alumnos “la empatía”. Contrario (como ya se mencionó) a lo dicho por Rial Boubeta (2007) cuyos estudios arrojan que los clientes dan más peso a los elementos tangibles tales como: Decoración, espacio, mobiliario, etc. Los datos obtenidos de las encuestas, se tabularon en una hoja de Excel y posteriormente se procesaron con el Software IBM-AMOS, y se procesaron los respectivos modelos SEM. Por razones de espacio, se presenta únicamente las tres dimensiones más relevantes, y que aportan mayor significancia a nuestro objetivo meta que es: “la intención de seguir estudiando y recomendar a terceros” a la institución educativa estudiada.

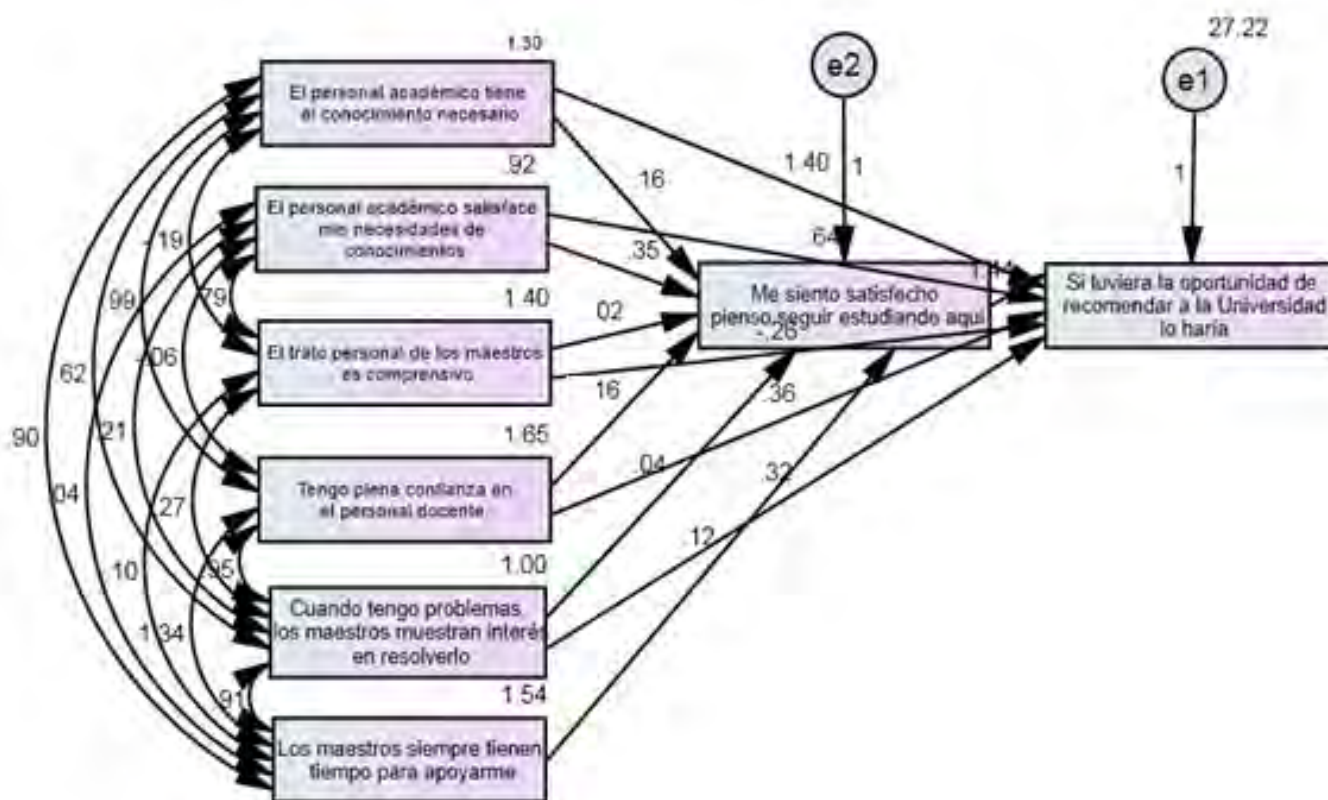
Los resultados obtenidos en el cuestionario dos sobre la evaluación de la preponderancia de las dimensiones de calidad de servicio, y los cuestionarios tres, cuatro y cinco, nos permite establecer una comparación entre lo esperado y lo percibido de acuerdo a la escala de Likert, que en nuestro caso fueron asignados valores del uno al cinco; donde uno corresponde al nivel más bajo “totalmente insatisfecho” y cinco al nivel más alto “totalmente satisfecho. Las graficas de los modelos de brechas fueron omitidas, al igual que lo anterior por cuestiones de espacio.

Tabla 5. Brecha entre el servicio esperado y el percibido

| Núm. | Dimensión | Media aritmética | | Brecha |
|------|------------------------|------------------|-----------|--------|
| | | Esperado | Percibido | |
| 1 | Elementos Tangibles | 4.52 | 3.14 | -1.38 |
| 2 | Fiabilidad | 4.53 | 2.79 | -1.74 |
| 3 | Capacidad de respuesta | 4.44 | 2.73 | -1.71 |
| 4 | Seguridad | 4.09 | 3.05 | -1.04 |
| 5 | Empatía | 4.46 | 2.69 | -1.77 |

Elaboración propia.

Diagrama 3. Modelo SEM. Relación con los docentes

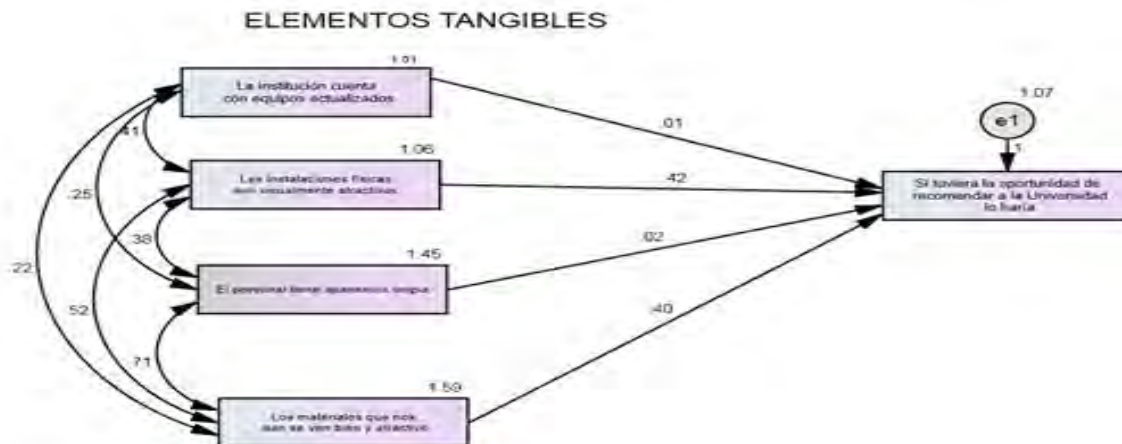


Elaboración propia.

En la correlación entre variables de la relación con los docentes, se puede observar que la varianza más significativa (1.40) es que el personal docente posee los conocimientos necesarios, no se tienen relaciones negativas. Le sigue en grado de importancia (0.64) referente a “el personal académico satisface mis necesidades de conocimientos”. Sin embargo, a pesar de que, en el modelo de

brechas, esta dimensión alcanzo las calificaciones más altas, y las correlaciones así lo establecen, este rubro solo explica el 27.22% de la intencionalidad de recomendar a terceros a la Universidad.

Diagrama 4. Modelo SEM. Elementos tangibles



Elaboración propia.

En la correlación entre variables de los elementos tangibles, se puede observar que la única varianza medianamente significativa (0.42) es la relacionada con las instalaciones físicas. Sin embargo del análisis de los comentarios vertidos en la pregunta abierta, se infiere que todo gira en torno a las aulas, pizarrones, mesabancos, y ventilación.

Diagrama 5. Modelo SEM. Capacidad de respuesta.



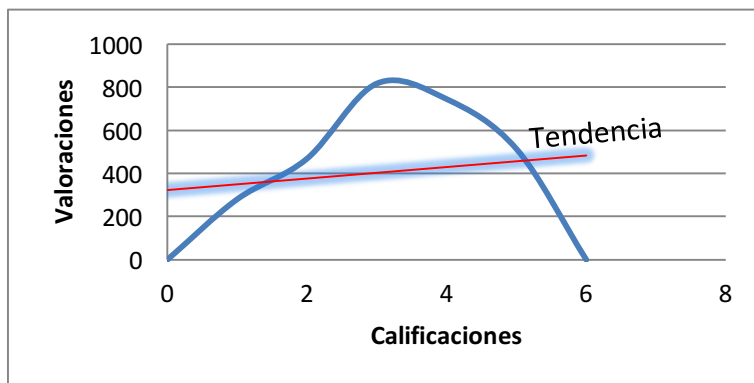
Elaboración propia.

En la correlación entre variables de la capacidad de respuesta, se puede observar que no hay una sola varianza significativa, incluso se tiene una relación negativa (-0.13) referente a “el personal presta sus servicios dentro del plazo esperado”; por lo tanto, no existe una correspondencia directa entre el modelo de brechas y el modelo SEM lo que amerita un estudio más profundo para determinar su causalidad.

RESULTADOS

Los resultados obtenidos en base a las encuestas, indican que existe una brecha entre los niveles de satisfacción esperados y los percibidos por los clientes, lo que revela deficiencias en la calidad del servicio, ya que, aunque algunos se acercan a lo esperado como lo es el caso de la relación con docentes que alcanzo una diferencia positiva de 0.29 de acuerdo al comparativo sobre las valoraciones de las expectativas del servicio esperado y el servicio percibido por los alumnos. De la distribución de frecuencias, se observa una ligera tendencia incremental hacia los valores positivos, indicativo de que se puede recuperar el 29% de las calificaciones neutrales.

Diagrama 6. Distribución de frecuencias y línea de tendencia.



Elaboración propia.

De toda la información recabada durante la investigación, a través del modelo ServQual, una vez tabulada y procesada, arrojo información relevante sobre cuáles son los motivos de insatisfacción. El haber previsto la inclusión (al final de cada cuestionario) de la pregunta abierta: ¿Qué cambios harías para mejorar el

servicio? Dio como resultado conocer las relaciones entre variables para definir aún más la disconformidad en el servicio.

CONCLUSIONES

A pesar de que en la literatura disponible analizada por los autores no se encuentra un caso similar del modelo propuesto por Oh (1999) en la educación superior (que excluye las expectativas en razón de ser una medida muy criticada y problemática), existe un esfuerzo en relacionar y medir la satisfacción de los estudiantes de acuerdo al servicio percibido en una institución educativa privada, donde la exigencia por el servicio a diferencia de las escuelas públicas, es en función del pago de las colegiaturas, donde el alumno cree que por estar pagando tiene derecho a exigir más de lo que haría en una institución pública.

De las 2,821 valoraciones obtenidas, 748 corresponde a calificaciones de 1 y 2 (negativas) que representan el 27%: 816 son calificaciones de 3 (neutral) que representan el 29%. Y 1,257 corresponden a calificaciones positiva de 4 y 5; que representan el 45%. Podemos hacer la siguiente interpretación descriptiva: El 27% de los clientes (alumnos) manifiesta bajo nivel de satisfacción y fidelización. La actitud hacia el servicio percibido, se podría considerar neutral, la categoría que más se repitió (moda) fue 3. Sin embargo. Si tomamos en cuenta la desviación estándar, la mayoría de los valores, están por encima de ese valor. Lo que de alguna manera lo hace favorable (mas no optimo), a pesar de existen calificaciones máximas de 5, las calificaciones de 1 asignadas a ciertos servicios, están demeritando la percepción de la calidad en el servicio de manera global.

Por último, se tiene la certeza de que este tipo de estudio no se ha realizado en ninguna Institución educativa privada, y mucho menos en las áreas investigadas. Esto de acuerdo a toda la bibliografía consultada, lo que da pauta para ser aplicado a otras instituciones educativas con similitud de servicios u otros servicios.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Boshoff, B. Gray (2004) The relationships between service quality, customer satisfaction and buying intentions in the private hospital industry South African Journal of Business Management, 35 (4), pp. 27-37.
- Bitner, M.J.; Hubert, A.R. (1994): Encounter satisfaction versus overall satisfaction versus quality” en Rust, R.T.; Oliver, R.L. (s. f.), Service Quality: New Directions in Theory and Practice. California. EEUU. Sage.
- Cronin y Taylor (1994): SERVPERF versus SERVQUAL: Reconciling Performance-Based and Perception-Minus-Expectations Measurement of Service. Quality. Journal of Marketing, vol.58, n1, 125-3 1.
- Lohmöller Jan-Bernd (1989) Latent Variable Path Modeling with Partial Least Squares. Berlin, Alemania. Ed. Springer.
- Oh, H. (1999). Service quality, customer satisfaction, and customer value: A holistic perspective. Hospitality Management, 18(1), 67-82. Consultado el 01 de noviembre de 2017 en: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0278431998000474>
- Oldfield Brenda M., Baron Steve, (2000) "Student perceptions of service quality in a UK university business and management faculty", Quality Assurance in Education, Vol. 8 Issue: 2, pp. 85-95.
- Paradise-Tornow, C. (1991). Management effectiveness, service quality, and organizational performance in banks. Human Resource Planning, 14(2), 129-139. Parasuraman, A., Berry, L. L., & Zeithaml, V. A. (1993).
- Rial Boubeta (2007) Evaluación de la calidad percibida de los servicios deportivos en el ámbito universitario. Tesis doctoral. Revista de Psicología del Deporte 2013, 22 (Sin mes): Consultado el 01 de noviembre de 2017 en: www.redalyc.org/articulo.oa?id=235127552044> ISSN 1132-239X
- Vergara, J. C. y Quesada, V. M. (2011). Análisis de la calidad en el servicio y satisfacción de los estudiantes de Ciencias Económicas de la Universidad de Cartagena mediante un modelo de ecuaciones estructurales. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 13(1), 108-122. Consultado el 01 de noviembre de 2017 en: <http://redie.uabc.mx/vol13no1/contenido-vergaraquesada.html>
- Wong Amy, Sohal Amrik, (2003) "Service quality and customer loyalty perspectives on two levels of retail relationships", Journal of Services Marketing, Vol. 17 Issue: 5, pp. 495-513,
- Wright, S. (1921) Correlation and Causation. Journal of Agricultural Research, 20, 557-585. Consultado el 01 de noviembre de 2017 en:

[http://www.scirp.org/\(S\(351jmbntvnsjt1aadkposzje\)\)/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=1706123](http://www.scirp.org/(S(351jmbntvnsjt1aadkposzje))/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=1706123)

Lucena Ocaña David (2014) Análisis casual con ecuaciones estructurales de los riesgos psicosociales en las empresas industriales europeas. Consultado el 01 de noviembre de 2017 en: <http://bibing.us.es/proyectos/abreproy/70536/fichero/ANALISIS+CASUAL+CON+ECUACIONES+ESTRUCTURALES+DE+LOS+RIESGOS+PSICOSOCIALES+EN+LAS+EMPRESAS+INDUSTRIALES+EUROPEAS.pdf>

Zeithalm, Valerie A. y Bitner, Mary J. (2002) "Marketing de servicios", México, Ed. Mc Graw-Hill Hispanoamericana.

Zeithaml, V.; Berry, L.; Parasunaman, A. (1993): "The Nature and determinants of Customer Expectations of Service", Journal of the Academy of Marketing Science, Vol. 21, No. 1, pp. 1-12.

ANEXO 1

Cuestionario 1: Expectativas del cliente sobre la calidad en los servicios.

El presente cuestionario, tiene por objetivo conocer las expectativas que usted tiene sobre la calidad en los servicios. La información será manejada de forma confidencial y anónima.

Sexo: Masculino Femenino Edad: ____ Semestre: _____

Instrucciones.- Por favor, indique el grado de servicio que usted piensa **que toda empresa** debe dar a sus clientes en base a sus experiencias y percepciones. Si usted siente que la característica no es de importancia para un buen servicio, encierre el número 1. Si cree que la característica es absolutamente importante para un buen servicio, encierre el número 5. Si su decisión no es muy definida, encierre uno de los números intermedios (2, 3, 4). No existen respuestas correctas ni incorrectas, sólo interesa obtener un número que realmente refleje lo que usted piensa respecto a las empresas que ofrecen una excelente calidad en el servicio.

| Núm. | Evaluación de las expectativas de calidad de servicios, su información es de importancia para mejorar. | Totalmente en desacuerdo | | | Totalmente de acuerdo | |
|------|--|--------------------------|---|---|-----------------------|---|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1 | Una buena empresa de servicios, siempre debe mantener bien limpio el interior de sus instalaciones. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2 | La cortesía por parte de los empleados que atienden es importante | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3 | La vestimenta de los empleados dice mucho de la empresa. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4 | Una buena empresa de servicios mantiene un ambiente agradable. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5 | Las instalaciones deben ser suficientes y visualmente atractivas. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6 | La empresa debe tener suficiente existencia de los productos ofertados. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7 | La empresa debe tener surtido variado de sus productos. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8 | El horario de servicio debe ser adecuado a para todos los clientes. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9 | Los empleados deben ser rápidos en la prestación del servicio. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10 | Los empleados deben darle siempre la razón al cliente. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11 | Los empleados deben ser amables y considerados con el cliente. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12 | Los empleados de una empresa deben inspirar confianza. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13 | El cliente debe recibir una respuesta rápida y satisfactoria cuando presenta una queja. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14 | La atención al cliente siempre debe ser con prontitud. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

¿Que es lo que más le gusta del servicio?:

¿Que es lo que menos le gusta del servicio?:

EVALUAR EL INVENTARIO DE ANSIEDAD Y DEPRESIVA DE LOS ESTUDIANTES DE NUEVO INGRESO EN LA UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE DURANGO Y UNIVERSIDAD POLITÉCNICA DE DURANGO

ROSENDO CHÁVEZ SAMANIEGO¹, PATRICIA RODRÍGUEZ SÁNCHEZ², OLEGARIO MARTÍNEZ ÁLVAREZ³

RESUMEN

El presente artículo de investigación muestra los resultados de un estudio emprendido al interior de las Universidad Tecnológica y Politécnica de Durango, cuyo propósito principal es evaluar la sintomatología depresiva y ansiosa en estudiantes de nuevo ingreso. El inventario de Ansiedad de Beck (BAI) y el inventario de Depresión de Beck BDI-II es considerada como un instrumento confiable. Sin embargo es la primera ocasión que se aplica y documenta su comportamiento en estas Universidades.

La relevancia de este estudio radica en determinar la condición actual de los estudiantes que ingresan a la Universidad, dar seguimiento a los casos con manifestaciones reveladoras y académicas. De una población 1400 estudiantes de nuevo ingreso en las universidades se tomó como muestra 293; de los cuales el 31.8% son mujeres y 68.2% son hombres; la moda en edad es de 18 años.

El desarrollo de la investigación es de carácter exploratoria, recurrió al enfoque cuantitativo para identificar y caracterizar el emprendimiento en las universidades de acuerdo a los métodos BAI y BDI-II. Para este fin se utilizó una encuesta estructurada aplicada.

Los resultados de la investigación indican un impacto adecuado de características generales. Sin embargo se detectan casos de altos niveles de sintomatología de inventario depresiva e inventario de ansiedad en ambos géneros. Por lo que el estudio, propone crear un plan de trabajo que permita dar seguimiento a los

¹ Universidad Politécnica de Durango. chendo_2007@hotmail.com

² Universidad Tecnológica de Durango. patyrodriquezsanchez@hotmail.com

³ Universidad Politécnica de Durango. olegmartinez@hotmail.com

estudiantes que tienen un nivel alto, verificar su avance y para los demás contar con un plan preventivo. Esto permitirá al estudiante que a su término de su formación profesional se inserte de manera natural al contexto económico regional y laboral.

Palabras clave: Ansiedad, Depresión, Estudiante y Sintomatología.

INTRODUCCIÓN

La Universidad Politécnica de Durango y la Universidad Tecnología de Durango muestran interés en los estudiantes que por diferentes razones no mejora su desempeño académico, en algunos casos abandonan sus estudios y afectan la eficiencia terminal. Sin embargo los trabajos de académicas disciplinares y multidisciplinarios han detectado que el estado de salud mental afecta el desempeño del estudiante. Según Maté, Hollenstein y Gil (2004) considera un estado emocional en el que el individuo se siente tenso, nervioso y preocupado asociado con sintomatología física como palpitaciones, temblor o sudoración.

Actualmente los estudiantes tienen condiciones familiares, escolares y sociales diferentes a las de hace tres o cuatro décadas. En las familiares los padres tienen menos tiempo para convivir con sus hijos porque ambos trabajan, los valores y prioridades han cambiado para bien o para mal, la permisividad es más frecuente como intercambio al tiempo ausente de los padres. En la parte escolar las técnicas de enseñanza y aprendizaje han cambiado en el transcurso del tiempo, la adición de la tecnología ha impactado significativamente, la necesidad de infraestructura y la actualización continua, las necesidades actuales y tiempos de las empresas son a corto e inmediato plazo. La inclusión de géneros, respeto a los derechos humanos, la equidad de género en la familia y en el trabajo es una realidad patente.

En este sentido los estudiantes que prefieren estudiar ingenierías es una población menor con respecto a las ciencias económicas, financieras, sociales y de salud. Realmente en carreras de ingeniería no es común encontrar un Estudio de Ansiedad y de Depresión que nos dé un indicador del estado actual del estudiante que tiene un bajo desempeño, que a pesar de recibir la asesoría y la

tutoría es insuficiente el lograr resultados positivos significativos. Se considera que los estudiantes universitarios son una población especialmente vulnerable al desarrollo de patologías asociadas al estrés y a la depresión, pues se estima que el ambiente en que se insertan favorece la proliferación sintomatológica mediante la influencia de factores estresantes, como por ejemplo una elevada carga académica, según (Arrivillaga, Cortés, Goicochea, & Lozano, 2004; Celis et al., 2001; Galli, Feijóo, Roig, & Romero, 2001; González, Granadillo, Lara & Lugo, 2004; Joffre, Martínez, García & Sánchez, 2007; Perales, Sogi & Morales, 2003; Román, Ortiz & Hernández, 2008).

Se considera que la ansiedad es adaptativa si es proporcional a la amenaza, es transitoria, solo dura mientras persiste el estímulo temido y si facilita la puesta en marcha de recursos. Sin embargo, se considera desadaptativa cuando es desproporcionada a la amenaza, implica un aumento anómalo de la frecuencia, intensidad o duración de los síntomas y se mantiene en el tiempo, de acuerdo a Arranz, Barbero, Barreto y Bayé (2003); Consedine, Adjei, Ramirez y McKiernan (2008).

El propósito del estudio de investigación es evaluar el inventario de Ansiedad y el inventario Depresivo de los estudiantes de nuevo ingreso de las universidades. Donde nos indique el estado actual de presencia o ausencia de la sintomatología y los niveles de gravedad en que se manifiesta en los estudiantes, que nos permita comparar con las variables género, nivel de estudios, edad y canalización psicológica preventiva o correctiva.

ELUCIDACIONES

Antes de iniciar la metodología es importante entender que las pruebas de Beck El BAI se ha diseñado específicamente para medir "la ansiedad clínica", el estado de "ansiedad con un nivel alto" es relevante para las autoridades de las universidades. Mientras que el presente estudio muestra la relación que varias medidas de la depresión El BDI-II están muy correlacionadas o son indistinguibles para la mayoría de las personas con El BAI.

Esto nos lleva de comprender con claridad las definiciones conceptuales de la sintomatología depresiva y ansiosa. La depresiva se define como una alteración del estado del ánimo persistente caracterizada por una baja del ánimo, e incidente en la esfera del pensamiento, conducta, actividad psicomotora que posee efectos somáticos (Beck, Steer y Brown, 1996). Mientras que la ansiedad es una alteración del efecto subjetivamente desagradable, caracterizada por sensaciones de tensión o nerviosismo y diversos síntomas fisiológicos. Esta manifestación se manifiesta a nivel de pensamiento, conducta psicomotora y posee efectos psicósomáticos (Beck & Emery, 1985).

MÉTODO

Cuando conocemos el tamaño de la población, la muestra necesaria es más pequeña su tamaño se determinó mediante la fórmula:

$$n = \frac{N}{1 + \frac{e^2(N-1)}{z^2 pq}}$$

n = tamaño de la muestra que deseamos conocer,
 N = tamaño conocido de la población,
 e, z y pq (o σ^2) como antes.

Naturalmente la muestra debe ser representativa, con un muestreo aleatorio. Se desea hacer un estudio de depresión y ansiedad a los alumnos de nuevo ingreso de las universidades que tienen 1400 alumnos. Nuestro nivel de confianza va a ser del 95%, por lo tanto $z = 1.96$. Y como no queremos un error mayor del 5%, tenemos que $e = .05$. A falta de otros datos y para mayor seguridad suponemos que $pq = (.50)(.50) = .25$. La muestra necesaria será: $n=293$. La muestra tuvo su disponibilidad en el periodo escolar agosto-diciembre de 2018.

El rango de edad es de 17 a 33 con una moda de 18 años. Se aplicaron a 200 estudiantes hombre y 93 mujeres. Todos son alumnos de nuevo ingreso, aunque algunos no son recién egresados de bachillerato. El 287 son solteros, 6 son casados o unión libre y 17 tienen hijos.

Las escalas de respuestas nada o absoluta (0), levemente o baja (1), medianamente, moderada (2), severa o grave o extrema (3).

PROCEDIMIENTO Y VALIDEZ DE LAS PRUEBAS

El estudio del Inventario de Ansiedad de Beck “BAI” y el Inventario de Depresión de Beck “DBI-II” fueron publicados en 1988. Es una escala que mide el grado de ansiedad y depresión: los relativos a los trastornos de angustia o pánico, ansiedad generalizada, nerviosismo y se pide al estudiante que conteste de acuerdo a su vida durante la última semana, en una escala de 4 puntos desde “Nada en absoluto” hasta “Gravemente”. El número de ítem de cada inventario son 21 y se aplican en la plataforma moodle, realizada en un tiempo de 5 a 10 minutos cada inventario. Se cumple con la edad estipulada de 13 años o más. Se solicita a las Psicólogas de las universidades dar la breve explicación del Test antes de contestarlo y para el seguimiento posterior del análisis para prevenir o tomar acciones correctivas.

El presente constructo permitirá desarrollar el momento actual de los estudiantes de recién ingreso en su estado de ansiedad y depresión con el propósito de resolver problemas que les impidan avanzar en sus estudios universitarios e incluso prevenir problemas.

El diseño del estudio considera:

- ☞ Correlaciones con otros tests.
- ☞ Diferencias entre grupos.
- ☞ Análisis factorial exploratorio.
- ☞ Discriminación diagnóstica.

Se puede argumentar la curva COR en el estudio de discriminación diagnóstica y se obtuvo un área bajo la curva de 0.80, que se interpreta como un resultado moderado o bueno. El comportamiento de dichas pruebas depende de a quién y donde se aplique, lo habitual es que exista un grado variable de solapamiento en el área de la variable resultado.

El instrumento de El BAI y El BDI-II de Beck de auto-informa o auto-reporte determinan la severidad de las categorías sintomáticas y conductuales. El BAI ha demostrado una alta consistencia interna (alfas superiores a 0,90), validez divergente moderada (correlaciones menores a 0,60), y validez convergente

adecuada (correlaciones mayores a 0,50) según Robles, Varela, Jurado y Páez (2001).

Las propiedades psicométricas del BAI en población mexicana presentan una alta consistencia interna (alfas de Chorach de 0,84 y 0,83), un alto coeficiente de confiabilidad test-retest ($r=0,75$), validez convergente adecuada (índices de correlación entre el BAI y el Inventario de Ansiedad Rasgo Estado –IDARE– moderados y positivos) y una estructura factorial de cuatro factores principales denominados: a) subjetivo, b) neurofisiológico, c) autonómico y d) pánico Robles, Varela, Jurado y Páez (2001).

Todos los estudiantes fueron informados de la aplicación de dicha prueba y los que aceptaron responder fue de manera voluntaria. Antes de que dicho procedimiento se llevara a cabo, se pidió autorización al área de Psicología de las universidades, el cual reviso y permitió la aplicación. Los estudiantes tardaron entre 5 a 8 minutos en responder cada inventario, el promedio fue de 6 minutos.

El análisis de los datos fue apoyado por el software estadístico “Minitab 2017”. Esto permite obtener la moda, la media, la desviación estándar y la mediana, Así como análisis factorial, la distribución de los datos en histogramas, diagramas de correlación.

RESULTADOS

La distribución por genero de los estudiantes de recién ingreso a la Universidad Politécnica de Durango y a la Universidad Tecnológica de Durango de una muestra de 293, donde 31.8% son mujeres y el 68.2% son hombres, las edades fluctuaron entre 17 y 33 años, siendo la edad promedio 19.4 años, con una desviación estándar maestra “S” 2.89.

Los resultados obtenidos son interesantes, las puntuaciones BAI promedio es de 0.36 con una puntuación máxima de 0.70 y mínima de 0.20. En las puntuaciones BDI-II promedio es de 0.32 con una puntuación máxima de 0.65 y mínima de 0.13. Las siguientes tablas 1. Inventario Ansiedad BAI y tabla 2. Inventario Depresivo BDI-II, describen las agrupaciones de estudiantes según el riesgo total, por género en las tablas 3, 4, 5 y 6, y por instrumento BAI y BDI-II respectivamente.

TABLA 1. Inventario Ansiedad BAI.

| Riesgo | Nivel de ansiedad | Población | Porcentaje | Estadística | Valores |
|----------|-------------------|-----------|------------|---------------------|---------|
| Muy baja | 0-21 | 275.5 | 94.2% | Media | 19.4 |
| Moderada | 22-35 | 14.2 | 4.8% | Desviación estándar | 2.89 |
| Severa | Más de 36 | 3.3 | 1.0% | Mediana | 18 |

TABLA 2. Inventario Depresivo BDI-II.

| Riesgo | Nivel de depresión | Población | Porcentaje | Estadística | Valores |
|-------------------------|--------------------|-----------|------------|-----------------------------|---------|
| Normales y Leves | 0-16 | 218.2 | 74.4% | Media 19.4 | |
| Intermitente y Moderada | 17-30 | 59.2 | 20.3% | Desviación estándar 2.89 | |
| Depresión grave | 31-40 | 10.8 | 3.7% | Mediana | 18 |
| Depresión extrema | Más de 40 | 4.8 | 1.6% | | |

TABLA 3. Inventario Ansiedad BAI de mujeres.

| Riesgo | Nivel de ansiedad | Población | Porcentaje | Estadística | Valores |
|----------|-------------------|-----------|------------|---------------------|---------|
| Muy baja | 0-21 | 81.4 | 87.6% | Media | 19.5 |
| Moderada | 22-35 | 9.7 | 10.4% | Desviación estándar | 2.9 |
| Severa | Más de 36 | 1.9 | 2.0% | Mediana | 18 |

TABLA 4. Inventario Depresivo BDI-II de mujeres.

| Riesgo | Nivel de depresión | Población | Porcentaje | Estadística | Valores |
|-------------------------|--------------------|-----------|------------|-----------------------------|---------|
| Normales y Leves | 0-16 | 52.3 | 56.23% | Media 19.4 | |
| Intermitente y Moderada | 17-30 | 30.7 | 33.0% | Desviación estándar 2.89 | |
| Depresión grave | 31-40 | 7.1 | 7.6% | Mediana | 18 |
| Depresión extrema | Más de 40 | 2.9 | 3.11% | | |

TABLA 5. Inventario Ansiedad BAI de hombres.

| Riesgo | Nivel de ansiedad | Población | Porcentaje | Estadística | Valores |
|----------|-------------------|-----------|------------|---------------------|---------|
| Muy baja | 0-21 | 194.1 | 97.0% | Media | 19.4 |
| Moderada | 22-35 | 4.5 | 2.2% | Desviación estándar | 2.9 |
| Severa | Más de 36 | 1.4 | 0.75% | Mediana | 18 |

TABLA 6. Inventario Depresivo BDI-II de hombres.

| Riesgo | Nivel de depresión | Población | Porcentaje | Estadística | Valores |
|-------------------------|--------------------|-----------|------------|---------------------|---------|
| Normales y Leves | 0-16 | 165.9 | 82.9% | Media | 19.4 |
| Intermitente y Moderada | 17-30 | 28.5 | 14.4% | Desviación estándar | 2.89 |
| Depresión grave | 31-40 | 3.7 | 1.8% | Mediana | 18 |
| Depresión extrema | Más de 40 | 1.9 | 0.9% | | |

Acorde a los resultados de la sintomatología de ansiedad general pondero el riesgo de 3.3 personas con un 1.0% de la población total. Sin embargo al comparar los géneros se detecta que los hombres se agruparon en el riesgo 1.4 personas con el 0.75% de la población de los hombres, mientras que las mujeres se agruparon en riesgo 1.9 personas con el 2% de la población de las mujeres, de tal manera que los estudiantes se ubican en riesgos baja o moderada el 99% de la población total.

El análisis de los 4 factores del inventario de ansiedad BAI la consistencia puede considerarse adecuada (ver la tabla 7. Factores BAI). Para tener una idea los valores más significativos están en Neurofisiológico con 4.7% de la población como severa. Seguida por lo subjetivo con el 2.3%.

TABLA 7. Factores BAI.

| Factores | Muy Baja | Moderada | Severa |
|--|-------------|-------------|------------|
| Subjetivo | 87.5 | 10.7 | 2.3 |
| Incapacidad de relajarme. | 90.6% | 8.5% | 0.9% |
| Miedo a que suceda lo peor. | 87,5% | 10.2% | 2.3% |
| Sensación de inestabilidad e inseguridad física. | 94% | 3.7% | 2.3% |
| Terrores. | 94.9% | 5.1% | 0% |
| Nerviosismo | 87.5% | 10.7% | 1.8% |
| Miedo a perder el control. | 95.4% | 3.7% | 0.9% |

| | | | |
|---|-------------|------------|------------|
| Miedo a morirme | 91.7% | 6.5% | 1.8% |
| Neurofisiológico | 91.6 | 5.6 | 4.7 |
| Hormigueo o entumecimiento. | 94.4% | 5.1% | 0.5% |
| Temblor de piernas. | 95.8% | 3.7% | 0.5% |
| Mareo o aturdimiento. | 94.9% | 5.1% | 0.0% |
| Temblores de manos. | 93.5% | 5.6% | 0.9% |
| Temblor generalizado o estremecimiento. | 96.7 | 2.8% | 0.5% |
| Sobresaltos. | 98.2% | 1.8% | 0.0% |
| Molestias digestivas o abdominales. | 91.6% | 3.7% | 4.7% |
| Palidez. | 97.7% | 2.3% | 0.0% |
| Autonómico | 95.4 | 3.7 | 1.9 |
| Palpitaciones o taquicardia. | 95.4% | 3.7% | 0.9% |
| Sensación de ahogo. | 96.7% | 1.4% | 1.9% |
| Dificultad para respirar. | 95.8% | 3.7% | 0.5% |
| Síntomas vasomotores | 91.6 | 7.9 | 1.4 |
| Sensación de calor. | 91.6% | 7.9% | 0.5% |
| Rubor facial. | 97.2% | 2.3% | 0.5% |
| Sudoración. | 94.4% | 4.2% | 1.4% |

A continuación se observa la frecuencia de los datos o variables obtenidos con los instrumentos en una distribución esperada, grafico 3. Distribución sesgada. ¿Porque se espera este tipo de distribución? Debido que la mayoría de la población debe ser personas con riesgos leves, muy bajas, normales o moderadas. Los datos se concentra de forma descentrada, las colas descende en un lado bruscamente y en otro de manera más suave. Este estudio práctico permite ver la población con rasgos de riesgo graves, extrema y severa (ver gráfico 4. Distribución del estudio).

Grafico 3. Distribución sesgada

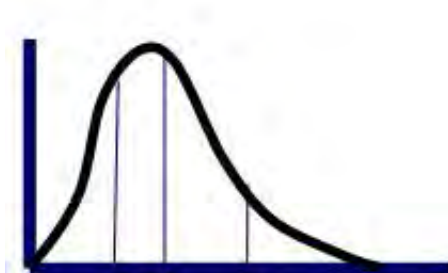


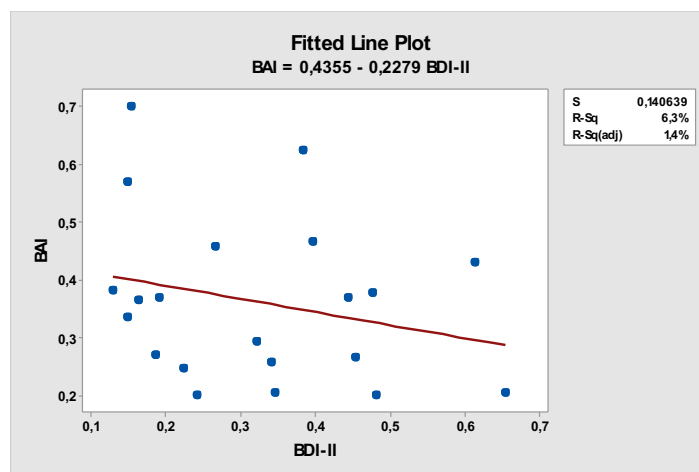
Gráfico 4. Distribución del estudio



El estudio general muestra una medición de la prevalencia del síndrome depresivo grave o extrema en el total de la muestra de $4.8 = 5$ estudiantes en un 1.6% en el inventario BDI-II. De la misma forma se efectúa la medición de la prevalencia del síndrome ansioso severa del total de la muestra de $3.3 = 4$ estudiantes en un 1.0% en el inventario BAI.

En el análisis de correlación de las variables “Y” niveles de depresión y “X” niveles de ansiedad nos permite visualizar que tienen un comportamiento positivo $r=0.014$ esto nos indica que los estudiantes que tienen ansiedad no hay relación positiva de que tenga depresión. (ver gráfico 5. Diagrama de correlación BAI vs BDI-II).

Gráfico 5. Diagrama de correlación BAI vs BDI-II.



La evaluación de la prevalencia del síndrome depresivo según género en el total de la muestra, indicó que un 17.0% de hombres y un 43,7% de mujeres presentaron dicha afección (ver tabla 8. Estudiantes con inventario BAI y BDI-II por género). El detalle de la presencia de inventario depresivo y de ansiedad por género y total.

TABLA 8. Estudiantes con inventario BAI y BDI-II por género.

| Instrumento | Riesgo grave, extremo o severo | Mujeres | | Hombres | | Total |
|--------------|--------------------------------|----------|------|----------|------|----------|
| | | N | % | N | % | |
| BAI | SI | 2 | 2 | 2 | 0.7 | 4 |
| | NO | 91 | 98 | 91 | 99.3 | |
| BDI-II | SI | 3 | 3.1 | 2 | 0.9 | 5 |
| | NO | 197 | 96.9 | 198 | 99.1 | |
| TOTAL | | 5 | | 4 | | 9 |

El reconocimiento de niveles extremos, severos o graves en los estudiantes de nuevo ingreso en el inventario de ansiedad e inventario depresivo, son aspectos críticos que requieren una atención por parte del Departamento de Psicología de las Universidades, las cuales están dispuestas y enteradas de los resultados antes expuestos para dar ese seguimiento a dichos estudiantes. El área de Psicología cita a los estudiantes, plantea un seguimiento mediante un plan de trabajo que debe respetarse mutuamente durante el tiempo que sea necesario e incluso canalizar con un externo por la gravedad de la situación.

CONCLUSIONES

Los análisis de inventario de ansiedad e inventarios depresivo realizados en esta investigación indican que el BAI según Beck, Steer and Brown (1996); mantiene una estructura similar a los resultados informados en la literaturas de Beck. Por su parte autores como Sanz (2014), consideran que aunque una solución factorial única es adecuada para el Inventario de Ansiedad BAI, el hecho es que en cualquiera de los dos planteamientos se recomienda utilizarlo como una sola escala, y no como sub-escalas individuales.

Es importante considerar los factores de ansiedad identificados como de alto nivel, es recomendable prestar atención al factor Neurofisiológico, ya que es de utilidad clínica en la identificación del componente afectivo de la ansiedad en un grupo de pacientes en los que la carga sintomática es altamente prevalente según Teunissen, Wesker, Kruitwagen, Haes, Voest, and Graeff (2007). En cuanto a los factores Subjetivo, Autonómico y Síntomas vasomotores identificados pueden indicar sintomatología frecuente en población estudiantil. Pues de acuerdo al estudio la prevalencia de síntomas como temor a lo que suceda, sudoración, y temblor en las manos en la parte de ansiedad. Mientras que prevalencia de tristeza, ansiedad, disnea, vómito y deterioro cognitivo en el inventario de depresión han sido consistentemente detectados en los estudiantes.

En cuanto las correlaciones moderadas se manejan con acciones preventivas tanto para el departamento psicológico y directivo de la carrera que permitan frenar y disminuir los estados actuales de los estudiantes mediante un plan cuatrimestral de seguimiento profesional.

El inventario de ansiedad afecta casi un 6% del total de la muestra, Proporción que también resulta baja a la encontrada en otros estudios de Hernández (1996) y Amezcua, González, y Zuluaga (2000). Un 2,9% de los estudiantes hombres ponderarían un inventario de ansiedad de un 12.4% de sus pares mujeres sufriría la misma afección. Al igual que con el inventario depresivo, la proporción de mujeres con inventario de ansiedad es 3,6 veces mayor y con respecto a los hombres 2.3 veces mayor.

Después de analizar los datos un instrumento de tamizaje, el BAI y BDI-II puede funcionar mejor cuando al estudiante práctica deporte, se reúne en círculos de estudio, realiza actividades cívicas y culturales, socializa en sus actividades externas a la institución. Sin embargo lo anterior no garantiza el estado ideal del estudiante, algunos deberán asistir a pláticas, consultas o clínicas de manejo sintomático de ansiedad y depresivo con especialistas en la materia. La Universidad Politécnica de Durango y la Universidad Tecnológica de Durango tienen como parte de sus valores atender a los estudiantes y apoyarlos a vencer

sus barreras que les impiden lograr su grado académico, esto no es posible lograrlo si el estudiante no tiene la voluntad de participar en este proceso.

El presente análisis comparativo nos permite dar el seguimiento al término del primer cuatrimestre del inventario depresivo de los estudiantes de las universidades, que podrán realizar las pruebas U de Mann-Withney y Kruskal Wallis, permitiendo hacer una comparación pareada entre las calificaciones de los estudiantes promedio de su bachillerato o preparatoria y los resultados del inventario de ansiedad e inventario de depresión. Los resultados obtenidos podrán evaluar la diferencia significativa o débil diferencia al finalizar su ciclo escolar.

También permitirá al finalizar el primer cuatrimestre e inicio del segundo cuatrimestre con un análisis del inventario depresiva y ansiedad según género para conocer los valores p. Así como la aplicación de t de student o Chi cuadrado.

Por último, quedan algunas interrogantes abiertas, que tienen que ver con el seguimiento y comportamiento de los estudiantes durante su formación profesional. ¿Podrá mantenerse sin síntomas los estudiantes que presentan niveles normales o leves de ansiedad y depresivos?, ¿podrán bajar los niveles de ansiedad y depresivo a aquellos estudiantes que tienen un estado moderado? y ¿podremos rescatar aquellos con un nivel extremo, severo o grave de inventario de ansiedad e inventario depresivo? ¿Cuántos estudiantes que presentan cuadros sintomáticos llegan a consulta?, así como ¿cuántos de ellos consiguen tratamiento oportunamente?. Se espera que futuras investigaciones brinden respuestas y contribuyan a comprender y atender los problemas de los estudiantes del estado que enfrentan para continuar con su preparación profesional.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arranz P, Barbero JJ, Barreto P, Bayés R. Protocolos de intervención. En: Arranz P, Barbero JJ, Barreto P, Bayés R. editores. Intervención emocional en cuidados paliativos. Modelos y protocolos. Barcelona: Ariel Ciencias Médicas, 2003; p.51-140. 7.
- Arrivillaga, M., Cortés, C., Goicochea, V. & Lozano, T. (2004). Caracterización de la Depresión en Jóvenes Universitarios. *Universitas Psicológica*, 3 (1), 17-25. Celis, J.
- Beck, A. & Emery, G. (1985) *Anxiety disorders and phobias: A cognitive perspective*. New York; Basic Books.
- Beck AT, Epstein N, Brown G, Steer RA. An inventory for measuring clinical anxiety: psychometric properties. *J Cons Clin Psychol* 1988;56:893-7. Doi: 10.1037/0022006X.56.6.893
- Beck, A., Steer, R. & Brown, G (1996). *BDI-II. Beck Depression inventory-Second Edition*. Manual. San Antonio, TX: The Psychological Corporation.
- Bustamante, M., Cabrera, D., Cabrera, M., Alarcón, W. & Monge, E. (2001). Ansiedad y estrés académico en estudiantes de medicina humana del primer y sexto año. *Anales de la Facultad de Medicina*, 62(1), 25-30.
- Consedine NS, Adjei B. A, Ramirez PM, McKiernan JM. An object lesson: Source determines the relations that trait anxiety, prostate cancer worry, and screening fear hold with prostate screening frequency. *Cancer Epidemiol Biomarkers Prev* 2008;17: 1631-9. Doi: 10.1158/10559965.EPI-07-2538
- Galli. E., Feijoó. L., Roig. I., & Romero. S., (2001). Aplicación del "MINI" como orientación diagnóstica psiquiátrica en estudiantes de medicina de la Universidad Peruana Cayetano Heredia: Informe preliminar epidemiológico. *Revista Médica Herediana*, 13(1), 19-25.
- González, J., Granadillo, D., Lara, C. & Lugo, M. (2004). Depresión, ansiedad y estrés en estudiantes de medicina del área básica y clínica, su relación con el índice de lateralización hemisférica cerebral y el rendimiento académico. *Archivos venezolanos de Psiquiatría y Neurología*, 50 (103), 21-26.
- Joffre-Velázquez, V, García-Maldonado, G, Martínez-Perales, G. & Sánchez Gutiérrez de Lara, L. (2007). Depresión en estudiantes de medicina. Resultados de la aplicación del inventario de depresión de Beck en su versión de 13 ítems. *Revista Argentina de Clínica Neuropsiquiátrica*, 14, 86-93.
- Maté J, Hollenstein M F, Gil FL. Insomnio, ansiedad y depresión en el paciente oncológico. *Psicooncología* 2004;1:211-30.

- Perales, A., Sogi, C. & Morales, R. (2003). Estudio comparativo de salud mental en estudiantes de medicina de dos universidades estatales peruanas. *Anales de la Facultad de Medicina*, 64(4), 239-246.
- Robles R, Varela R, Jurado S, Páez F. Versión mexicana del Inventario de Ansiedad de Beck: propiedades psicométricas. *Rev Mex Psicol* 2001;18:211-8.
- Román, C., Ortíz, F., & Hernández, Y. (2008). El estrés académico en estudiantes latinoamericanos de la carrera de medicina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46(7), 1-8.
- Sanz J. Recomendaciones para la utilización de la adaptación española del Inventario de Ansiedad de Beck (BAI) en la práctica clínica. *Clín Salud* 2014; 25:39-48. Doi: 10.1016/S1130 5274(14)70025-8.
- Teunissen S, Wesker W, Kruitwagen C, de Haes H, Voest EE, de Graeff A. Review article symptom prevalence in patients with incurable cancer: A Systematic Review *J Pain Symptom Manage* 2007;34:94-104. Doi: 10.1016/j.jpainsymman.2006.10.01

EXPECTATIVAS ACADÉMICAS DE LOS ESTUDIANTES DE ADMINISTRACIÓN DE LA UNIVERSIDAD VERACRUZANA, REGIÓN VERACRUZ

ADRIANA MARGARITA GONZÁLEZ MÁRQUEZ¹, MARÍA DE LOS ÁNGELES CARDONA CORTÉS²,
ARMANDO LÓPEZ GUERRERO³

RESUMEN

Las expectativas académicas que los estudiantes de nuevo ingreso presentan al momento de su incorporación a la Educación Superior, no únicamente tienen relación con la licenciatura que hayan elegido, sino con otros aspectos relacionados con los servicios que las instituciones pueden brindar como la movilidad e internacionalización del programa educativo, el desarrollo profesional y prestigio, actividades extracurriculares, actividades recreativas, entre otras. En este sentido se aplicó un cuestionario a una muestra de 202 estudiantes de nuevo ingreso del Programa Educativo de Administración de la Universidad Veracruzana región Veracruz en el 2017, de 42 ítems con una escala de Likert de seis niveles que mide 8 categorías. De los resultados obtenidos, cada una de las categorías evaluadas obtuvo una media de 5 por lo que los estudiantes se encuentran bastante de acuerdo con que las variables que se miden por categoría sean ofrecidas por la Institución de Educación Superior que eligieron.

Palabras clave: expectativas académicas, estudiantes de nuevo ingreso, educación superior.

INTRODUCCIÓN

Las expectativas que tienen los estudiantes una vez que ingresan al nivel superior no únicamente tiene que ver con su formación académica y el gusto por la carrera que eligieron, sino también por aquellas actividades extracurriculares que van a realizar y aquellos resultados que esperan obtener al concluir sus estudios, es

¹ Universidad Veracruzana. adrigonzalez@uv.mx

² Universidad Veracruzana. acardona@uv.mx

³ Universidad Veracruzana. armalopez@uv.mx

decir, sobre esos deseos que esperan sucedan durante su trayectoria escolar, como parte de su integración social y su motivación para la realización de esas actividades (Alfonso, S., Deaño, M., Conde, Á., Costa, A., Araujo, A. y Almeida, L., 2013).

Hoy en día las Instituciones de Educación Superior (IES) no únicamente brindan la educación necesaria para la formación de futuros profesionistas, sino que además cuentan con una serie de actividades que permiten a los estudiantes tener una formación integral. Esta formación integral consiste en desarrollar equilibrada y armónicamente las cuatro dimensiones del sujeto (estudiante), que lo llevan a formarse en lo intelectual, humano, social y profesional (Universidad Veracruzana, 2016).

Como ya se mencionó anteriormente, la parte intelectual es la función principal de las IES. Sin embargo, la dimensión humana, social y profesional aunque son abordadas dentro de los planes de estudio y los programas de las experiencias educativas, a través de los saberes teóricos, axiológicos y heurísticos, no es suficiente. Es necesario brindar otras oportunidades a los estudiantes que les permitan desarrollar estas dimensiones.

En el caso muy particular de la Universidad Veracruzana estas oportunidades se ven reflejadas en actividades deportivas, culturales, eventos académico-científicos, un programa de movilidad nacional e internacional, actividades de internacionalización en sus programas educativos y otras actividades extracurriculares, que fortalecen sus programas curriculares.

Aunado a esto, se debe considerar que actualmente el perfil de los estudiantes es diferente al de los estudiantes de hace 20 años, como lo son estudiantes de mayor edad, de clases sociales menos favorecidas, sin tradición familiar de ES, de grupos étnicos minoritarios o con necesidades educativas especiales, entre otros, se acercan hoy a la IES buscando, en el marco de políticas de promoción social y de igualdad de derechos, obtener una formación académica de nivel superior (Bradley, Kish, Krudwig, Williams y Wooden, 2002; Infante-Díaz, 2010; Saavedra, Almeida, Gonçalves y Soares, 2004; Soares, 2003, mencionados en Alfonso, S., Deaño, M., Conde, Á., Costa, A., Araujo, A. y Almeida, L., et al, 2015). Se habla,

entonces, de estudiantes no tradicionales, siendo considerable el número de los que reclaman de las IES la atención necesaria hacia sus características y necesidades específicas (Alfonso, S., Deaño, M., Conde, Á., Costa, A., Araujo, A. y Almeida, L., et al, 2015).

La comprensión de las vivencias de los estudiantes de nuevo ingreso en estos dominios, donde se incluyen sus expectativas, podrá ayudar a la comprensión del fracaso o abandono académico precoz (Alfonso, S., Deaño, M., Conde, Á., Costa, A., Araujo, A. y Almeida, L., et al, 2015).

MÉTODO

Se encuestó a 202 estudiantes de nuevo ingreso en el año 2017 del programa educativo de Administración de la Universidad Veracruzana en la región Veracruz. Su rango de edad se presentó entre los 17 y 33 años, con una media de 18.559 años, siendo el 56.93% (115) de 18 años. Con respecto al sexo predominaron las mujeres con el 57.71% (116).

Se aplicó el cuestionario de propiedades académicas creado por Alfonso, S., Deaño, M., Conde, Á., Costa, A., Araujo, A. y Almeida, L., et al, (2015), modificándose de 56 ítems a 42. Dicho cuestionario estudia las creencias y actitudes que los estudiantes presentan al momento de su ingreso a una IES.

Estos 42 ítems están clasificados en 7 dimensiones: 1) Formación para el empleo/carrera, 2) Desarrollo personal y social, 3) Movilidad estudiantil, 4) Implicación política/ciudadanía, 5) Presión social, 6) Calidad de formación y 7) Interacción social. Y se miden a través de una escala de Likert de 6 niveles: 1) Total desacuerdo, 2) Bastante desacuerdo, 3) Parte desacuerdo, 4) Parte de acuerdo, 5) Bastante de acuerdo y 6) Total de acuerdo.

En la tabla 1, se pueden observar los ítems que componen cada dimensión.

Tabla 1. Ítems por dimensión

| Dimensión | Ítems |
|----------------------------------|----------------------------------|
| Formación para el empleo/carrera | 1, 7, 14, 17, 20, 27, 33, 39, 40 |
| Desarrollo personal y social | 4,11, 19, 23, 26, 31, 35, 36 |
| Movilidad estudiantil | 15, 18, 29, 41 |
| Implicación política/ciudadanía | 5,8, 12, 13, 16, 25,38 |
| Presión social | 6, 32, 34,37,42 |
| Calidad de formación | 2,9, 10, 21, 22, 28 |
| Interacción social | 3, 24, 30 |

ANÁLISIS DE RESULTADOS

A continuación se presentan los resultados obtenidos por cada dimensión.

Tabla 2. Dimensión 1

| Variable | Media | Desv.Est. |
|----------|--------|-----------|
| 1 | 5.6418 | 0.8550 |
| 7 | 5.6716 | 0.7427 |
| 14 | 5.7277 | 0.7663 |
| 17 | 5.6634 | 0.8671 |
| 20 | 5.4653 | 0.8985 |
| 27 | 5.7327 | 0.7247 |
| 33 | 5.0846 | 0.9632 |
| 39 | 5.5941 | 0.7488 |

La tabla 2 muestra las estadísticas descriptivas por cada uno de los ítems que conforman la dimensión 1. Donde se puede ver que como media los 8 elementos tuvieron más de 5, por lo que se considera que están bastante satisfechos con su formación para el empleo/carrera, donde tener la preparación necesaria para poder ejercer la profesión que desea es la más alta. En este sentido en la tabla 3, se observa que el 80.20% (162) de los encuestados consideran estar totalmente de acuerdo con este hecho, es decir, tienen una expectativa académica alta al respecto.

Tabla 3. Preparación necesaria para poder ejercer la profesión que desea

| 27 | Conteo | Porcentaje |
|----|--------|------------|
| 1 | 3 | 1.49 |
| 3 | 1 | 0.50 |
| 5 | 36 | 17.82 |
| 6 | 162 | 80.20 |
| N= | | 202 |

Tabla 4. Dimensión 2

| Variable | Media | Desv.Est. |
|----------|--------|-----------|
| 4 | 5.2090 | 1.0612 |
| 11 | 5.6139 | 0.6907 |
| 19 | 5.3911 | 0.8642 |
| 23 | 5.5545 | 0.8101 |
| 26 | 5.6782 | 0.7467 |
| 31 | 5.5572 | 0.7668 |
| 35 | 5.5495 | 0.7980 |
| 36 | 5.6980 | 0.7003 |

La tabla 4 por su parte muestra la estadística descriptiva de los elementos de la dimensión 2, donde al igual que en la dimensión 1, los elementos obtuvieron una media de más de 5, por lo que se encuentran bastante satisfechos. Siendo el mejor elemento el tener nuevas experiencias de vida. En la tabla 5 se puede verificar que el 77.72% (157) de los estudiantes tiene esta expectativa.

Tabla 5. Tener nuevas experiencias de vida

| 36 | Conteo | Porcentaje |
|----|--------|------------|
| 1 | 2 | 0.99 |
| 4 | 8 | 3.96 |
| 5 | 35 | 17.33 |
| 6 | 157 | 77.72 |
| | N= | 202 |

La tabla 6 que sólo abarca cuatro elementos, se presentan valores superiores al 5 en la media, por lo que los estudiantes se encuentran bastante satisfechos. El sentir que estoy en una universidad que favorece la movilidad estudiantil es la mejor evaluada, como se puede ver en la tabla 7, donde el 60.40% de la población estudiantil tiene esta expectativa.

Tabla 6. Dimensión 3

| Variable | Media | Desv.Est. |
|----------|--------|-----------|
| 15 | 5.2129 | 1.0120 |
| 18 | 5.4604 | 0.9038 |
| 29 | 5.1040 | 1.0434 |
| 41 | 5.2000 | 1.3450 |

Tabla 7. Estar en una universidad que favorece la movilidad estudiantil

| 18 | Conteo | Porcentaje |
|----|--------|------------|
| 0 | 1 | 0.50 |
| 1 | 3 | 1.49 |
| 4 | 12 | 5.94 |
| 5 | 64 | 31.68 |
| 6 | 122 | 60.40 |
| | N= | 202 |

La tabla 8 por su parte evalúa la dimensión 4, donde resalta que en el elemento 12 que es involucrarme en la resolución de problemas de las personas menos favorecidas obtuvo una media de 4 por lo que está en parte de acuerdo con esa situación. En el caso de los otros elementos el mejor evaluado es contribuir a la

mejora de la condición humana o en el bienestar de las personas, ya que el 54.95% (111) de los estudiantes tiene esta expectativa evaluada como totalmente de acuerdo (tabla 9).

Tabla 8. Dimensión 4

| Variable | Media | Desv.Est. |
|----------|--------|-----------|
| 5 | 5.0050 | 1.1568 |
| 8 | 5.3950 | 0.8501 |
| 12 | 4.9104 | 1.1584 |
| 13 | 5.2673 | 0.8910 |
| 16 | 5.0000 | 0.9516 |
| 25 | 5.2475 | 0.8967 |
| 38 | 5.4158 | 0.7888 |

Tabla 9. Contribuir a la mejora de la condición humana

| 38 | Conteo | Porcentaje |
|----|--------|------------|
| 1 | 1 | 0.50 |
| 2 | 1 | 0.50 |
| 3 | 2 | 0.99 |
| 4 | 16 | 7.92 |
| 5 | 71 | 35.15 |
| 6 | 111 | 54.95 |
| | N= | 202 |

La tabla 10, muestra los resultados de los elementos de la dimensión 5, presión social, el elemento mejor evaluado fue aprovechar la oportunidad de formación que mi familia me asegura con una media de 5.5149. Esto es, que el 67.33 (136) está totalmente de acuerdo en aprovechar dicha oportunidad (tabla 11).

Tabla 10. Dimensión 5

| Variable | Media | Desv.Est. |
|----------|--------|-----------|
| 6 | 5.1188 | 1.1089 |
| 32 | 5.4406 | 1.0265 |
| 34 | 5.3960 | 0.9983 |
| 37 | 5.5149 | 0.8935 |
| 42 | 5.3450 | 1.2665 |

Tabla 11. Aprovechar la oportunidad de formación que me familia me asegura

| 37 | | |
|----|--------|------------|
| | Conteo | Porcentaje |
| 0 | 1 | 0.50 |
| 1 | 2 | 0.99 |
| 3 | 1 | 0.50 |
| 4 | 17 | 8.42 |
| 5 | 45 | 22.28 |
| 6 | 136 | 67.33 |
| | N= | 202 |

La tabla 12, estima que el elemento mejor evaluado de la dimensión 6 es aumentar las posibilidades de conseguir un empleo estable en el futuro con una media de 5.8010, donde el 86.57% (174) de los encuestados tienen esta expectativa en el nivel más alto (tabla 13).

Tabla 12. Dimensión 6

| Variable | Media | Desv.Est. |
|----------|--------|-----------|
| 2 | 5.3600 | 0.9825 |
| 9 | 5.5792 | 0.8901 |
| 10 | 5.8010 | 0.6482 |
| 21 | 5.6782 | 0.7665 |
| 22 | 5.4901 | 0.8767 |
| 28 | 5.5693 | 0.7839 |

Tabla 13. Aumentar la posibilidad de conseguir un empleo estable en el futuro

| 10 | | |
|----|--------|------------|
| | Conteo | Porcentaje |
| 1 | 2 | 1.00 |
| 3 | 1 | 0.50 |
| 4 | 3 | 1.49 |
| 5 | 21 | 10.45 |
| 6 | 174 | 86.57 |
| | N= | 201 |
| | *= | 1 |

Por último se presentan los resultados por dimensión en la tabla 14. Donde se puede ver que la dimensión mejor evaluada es la seis Calidad de formación.

Tabla 14. Estadísticas descriptivas por dimensión

| Variable | Media | Desv.Est. |
|----------|--------|-----------|
| D1 | 5.5338 | 0.2322 |
| D2 | 5.5314 | 0.1609 |
| D3 | 5.2443 | 0.1520 |
| D4 | 5.1773 | 0.2040 |
| D5 | 5.3631 | 0.1501 |
| D6 | 5.5796 | 0.1517 |
| D7 | 5.216 | 0.347 |

CONCLUSIONES

En términos generales las expectativas de los estudiantes no sólo se enfocan en su formación, es decir, no únicamente esperan tener una buena formación profesional para poder obtener un buen empleo al concluir sus estudios. Sino que también están enfocados en los otros ejes que conforman la formación integral, como es el poder desenvolverse socialmente, ya sea a través de pertenecer a un grupo social determinado o poder realizar algún tipo de actividad que le permita divertirse o convivir con aquellas personas que lo rodean. Por otra parte, su expectativa más alta, está enfocada a la calidad de formación que reciben, es decir, contar con aquellos conocimientos, habilidades y herramientas que le permitan desarrollarse profesionalmente y obtener un trabajo estable. Lo cual no es una obviedad, ya que finalmente es precisamente eso, lo que los lleva a escoger o no una universidad en particular, o en su defecto a no abandonar sus estudios y aprovechar la oportunidad que su familia les brinda para poder cursar una carrera. Definitivamente realizar otras actividades que les brinden nuevas experiencias también es parte de sus expectativas, tales como realizar una estadía en otro país, pertenecer a una universidad de clase internacional, desarrollarse personalmente a través de promover su autonomía y su autoconfianza.

Y por supuesto, involucrase en aquellas actividades que le permitan mejorar su sociedad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alfonso, S., Deaño, M., Conde, Á., Costa, A., Araujo, A. y Almeida, L., et al (2015). Propiedades psicométricas del cuestionario de percepciones académicas para la evaluación de las expectativas de los estudiantes de primer año en enseñanza superior. *Revista Anales de Psicología*, vol. 31, p. 280-289.

Alfonso, S., Deaño, M., Conde, Á., Costa, A., Araujo, A. y Almeida, L. (2013). Perfiles de expectativas académicas en alumnos españoles y portugueses de enseñanza superior. *Revista galego-portuguesa de Psicología e Educación*, vol. 21, p.125-136.

Universidad Veracruzana (2016). Modelo Educativo Institucional. Consultado en <https://www.uv.mx/pozarica/fime/files/2017/05/MEIF2.pdf> el 3 de octubre de 2018.

ANEXOS

Listado de ítems

No. Expectativas académicas

- 1 Conseguir una profesión de prestigio
- 2 Sentirme en una universidad que se esfuerza por internacionalizarse
- 3 Tener momentos de convivencia y diversión
- 4 Practicar alguna actividad extracurricular (deporte, cultura, otra)
- 5 Participar en programas de intercambio estudiantil universitario
- 6 Conseguir corresponder a las expectativas de mis familiares
- 7 Tener mejores salidas profesionales en el mercado de trabajo
- 8 Comprender cómo puedo contribuir a mejorar el mundo y la sociedad
- 9 Tener un horario semanal que me permita realizar otras actividades más allá del estudio
- 10 Aumentar la posibilidad de conseguir un empleo estable en el futuro
- 11 Aprovechar las oportunidades académicas para mejorar mi identidad, autonomía, autoconfianza, etc.
- 12 Involucrarme en la resolución de problemas de las personas menos favorecidas.

- 13 Tener una visión crítica del mundo pensar cómo transformarlo
- 14 Obtener formación para conseguir un buen empleo
- 15 Conseguir realizar alguna estadía en otro país
- 16 Participar en actividades de voluntariado en la comunidad.
- 17 Capacitarme para obtener éxito profesional en el futuro.
- 18 Sentir que estoy en una Universidad que favorece la movilidad estudiantil.
- 19 Desarrollar mis características de personalidad.
- 20 Obtener formación que me permita ampliar los horizontes de empleo en el extranjero.
- 21 Asegurar una carrera profesional satisfactoria al terminar los estudios.
- 22 Obtener formación de calidad internacional.
- 23 Ganar confianza en mis potencialidades.
- 24 Participar regularmente en fiestas estudiantiles universitarias.
- 25 Formarme como ciudadano comprometido con los desafíos de la sociedad actual.
- 26 Tener objetivos en la vida y saber hacia dónde quiero ir.
- 27 Tener la preparación necesaria para poder ejercer la profesión que deseo.
- 28 Conseguir prácticas que faciliten la entrada en el mercado de trabajo
- 29 Participar en la movilidad estudiantil pasando algún tiempo de mis estudios en otro país.
- 30 Tener amigos que me ayuden a superar posibles dificultades.
- 31 Aprender a manejarse autónomamente con las dificultades de la vida.
- 32 No quedar atrás de otros compañeros en las notas o calificaciones.
- 33 Participar en debates o conferencias científicas para profundizar mis conocimientos en la carrera.
- 34 No decepcionar a familia o amigos en el rendimiento académico.
- 35 Adquirir competencias para convertirme en un adulto más responsable y autónomo.

- 36 Tener nuevas experiencias de vida.
- 37 Aprovechar la oportunidad de formación que mi familia me asegura.
- 38 Contribuir a la mejora de la condición humana o en el bienestar de las personas.
- 39 Profundizar conocimientos en el área de mis estudios.
- 40 Conseguir participar en proyectos de investigación de los profesores de mi facultad.
- 41 Estar dispuesto (a) a realizar estadías en el extranjero para obtener un título reconocido internacionalmente.
- 42 Tener buen rendimiento académico para corresponder a la inversión que la sociedad hace en mi formación superior.

DETERMINACIÓN DEL NIVEL DE ALINEACIÓN DE LA CULTURA ORGANIZACIONAL. UN ESTUDIO EMPÍRICO EN UNA ORGANIZACIÓN EDUCATIVA

LOT ROJAS MORA¹, MAGDALENA HERNÁNDEZ CORTEZ², JULIO CESAR FLORES CONTRERAS³

RESUMEN

El presente trabajo de investigación tuvo como objetivo conocer el tipo de cultura organizacional que prevalece entre la plantilla docente de una organización de educación tecnológica superior en México, para tal objetivo se siguió la metodología Competing Values Framework (CVF) de Cameron y Quinn (1999) que clasifica a la Cultura Organizacional en función de dos dimensiones centrales de valores. Para la recogida de información se utilizó el Organizational Culture Assessment (OCAI). Los resultados de una muestra de 70 docentes evidenciaron que la cultura se ajusta a la jerárquica, asumiendo un apego hacia procedimientos y reglas.

Palabras clave: Cultura Organizacional, OCAI, Organizaciones, Jerarquía.

ABSTRACT

The objective of this research was to determine the type of organizational culture that prevails among the teaching staff of a higher technological education organization in Mexico. For this purpose, the Competing Values Framework (CVF) methodology of Cameron and Quinn (1999) was followed. that classifies the Organizational Culture according to two central dimensions of values. For the collection of information, the Organizational Culture Assessment (OCAI) was used. The results of a sample of 70 teachers showed that the culture is adjusted to the hierarchical, assuming an attachment to procedures and rules.

Key words: *Organizational culture, OCAI, Organizations, Hierarchy*

¹ Tecnológico Nacional de México/Instituto Tecnológico Superior de Tierra Blanca. lotrojas@hotmail.com

² Tecnológico Nacional de México/Instituto Tecnológico Superior de Tierra Blanca. mayda_bebe@hotmail.com

³ Tecnológico Nacional de México/Instituto Tecnológico Superior de Tierra Blanca.

INTRODUCCIÓN

Empleado originalmente en Alemania a finales del siglo XVIII, el término “cultura” fue empleado en estudios de historia, y se utilizó para describir un tipo de evolución en el progreso de la humanidad. En lengua francesa, de donde tal vez se haya tomado, cultura, tenía el significado de culto religioso (culture), sin pasar por alto que los términos couture o coture designaban campo labrado y sembrado. Con los cambios que se suceden en la sociedad, cambios constantes, estudiosos de la ciencias sociales vinieron dando forma a lo que, en la década de los ochenta se acuñó y definió como cultura organizacional, unos de los pioneros en el tema, Tylor (1871) la definió como un todo complejo, que comprende saberes, creencias, arte, valores, normas, moral, expectativas, derechos y demás capacidades que comparten los integrante de un grupo.

Malinowski (1984), define a la cultura como: El conjunto integral constituido por los utensilios y bienes de los consumidores, por el cuerpo de normas que rige los diversos grupos sociales por las ideas y artesanías, creencias y costumbres.

Schein (1984), uno de los principales estudiosos sobre el concepto la define como: Un patrón de suposiciones básicas compartidas que el grupo aprende al solucionar sus problemas de adaptación externa e integración interna que se ha trabajado lo suficiente para ser considerada válida y, entonces, puede ser enseñada a nuevos miembros a través de la manera correcta de percibir, pensar y sentir en relación con esos problemas.

El tema de la Cultura Organizacional (CO) cobra especial interés para la investigación, sin duda, motivado por el impacto que tiene en la consecución de los objetivos organizacionales y la reacción ante los cambios, tanto internos como externos.

Schein (1988), señala que el término cultura debería reservarse para “el nivel más profundo de presunciones básicas y creencias que comparten los miembros de una organización, las cuales operan inconscientemente y definen la interpretación básica de la visión que la organización tiene de sí misma y de su entorno”

Estudiar la cultura organizacional ofrece la ventaja de encontrar la forma de enfrentar los desafíos que provoca el desarrollo de las organizaciones, que tiene

que vivir la vorágine del avance tecnológico y la globalización de mercados en los más recientes tiempos. La CO se presenta como un mecanismo catalizador en las personas, cumpliendo funciones entre las que pueden citarse: transmisión de identidad a los miembros de la organización; compromiso con la organización, facilidad en la toma de decisiones; sin duda, estas acciones reducirán la inquietud de los integrantes de una organización.

Cameron y Quinn (1999), proponen una metodología específica para el estudio de la cultura organizacional basada en el modelo conocido como Competing Values Framework (CVF); el propósito general de este modelo es diagnosticar y facilitar el cambio de la cultura de una organización en particular, identificando cuatro grandes clases o tipos de cultura dominantes: a) Clan, b) Ad-hoc (Adhocracia), c) Jerarquizada, y c) Mercado (Ver figura 1).

En su complejidad analiza aspectos tales como: paradigmas, valores, cultura, modelos gerenciales, tipos de organización y criterios de efectividad e inefectividad.

Figura 1. The Competing Values Framework (CVF, extraído de Cameron y Quinn 1999)



Las características de cada uno de estos tipos de cultura se describen a continuación:

Clan: La organización es un lugar muy amistoso para trabajar y donde las personas comparten mucho entre sí, como una familia. Los líderes o cabezas de la organización, se consideran mentores y quizás figuras paternas con profunda llegada al interior de la institución. La organización es unida por la lealtad o la tradición. En general el compromiso de sus miembros es alto. La organización da énfasis al beneficio a largo plazo en el desarrollo del recurso humano y concede

gran importancia a la cohesión y moral. El éxito institucional se define en términos de satisfacción al cliente y consideración de las personas. La organización premia el trabajo en equipo, participación y el consenso.

Ad-Hoc (Adhocracia): Los miembros ven a la organización como un lugar dinámico para trabajar, de espíritu emprendedor y ambiente creativo, tienden a ser creativos y toman riesgos aceptados. Los líderes son considerados innovadores y tomadores de riesgo. Lo que sostiene a la organización en el tiempo es la experimentación de nuevos productos o servicios, la innovación, el estar en constante crecimiento y adquiriendo nuevos recursos. El éxito institucional significa tener utilidades importantes por la venta de nuevos productos o servicios, siendo los líderes de mercado en su área. La organización estimula la iniciativa individual y libertad de intelecto.

Jerárquica: La organización es un lugar estructurado y formalizado para trabajar. Los procedimientos gobiernan y dicen a las personas qué hacer en el diario quehacer. El interés de los líderes de la organización es ser buenos coordinadores y organizadores, manteniendo una organización cohesionada, donde las reglas y las políticas juegan un rol preponderante. La preocupación fundamental de la dirección está en la estabilidad y en el funcionamiento eficaz de la organización con altos niveles de control. El éxito se define en términos de entrega fidedigna, planificación adecuada y costo bajo. La administración de los recursos humanos se basa en entregar un puesto de trabajo seguro y previsible, en el cual las recompensas al personal están dadas principalmente por los ascensos y los aumentos en las remuneraciones.

Mercado: Es una organización orientada a los resultados, cuya mayor preocupación es realizar el trabajo bien hecho. Las personas son competitivas y orientadas a los resultados u objetivos. Los líderes son directivos exigentes y competidores a su vez. El sostenimiento de la organización está en el énfasis en ganar, siendo la reputación y éxito de la organización preocupaciones cotidianas. El éxito se define en términos de participación de mercado y posicionamiento. En este tipo de organización, sus miembros están en un ambiente en el cual prima el

control del trabajo realizado y además sus miembros prefieren la estabilidad de la organización.

Dentro de las bondades del modelo CVF está la de mostrar si la organización tiene características predominantes en cuanto al grado de flexibilidad ante los cambios del entorno de parte de sus miembros; o por el contrario si la organización está predominantemente orientada a la estabilidad y control frente a los cambios. Usando estos principios, Cameron y Quinn generan un instrumento al que denominan Organizational Culture Assessment (OCAI), que es básicamente un cuestionario muy útil para implementar, interpretar y medir ciertos fenómenos organizacionales a la luz del modelo CVF.

METODOLOGÍA

Participantes

Los participantes en esta investigación son los docentes activos del sistema escolarizado del Instituto Tecnológico Superior de Tierra Blanca, que de acuerdo a las cifras oficiales ascienden a 84 (información proporcionada por el encargado del departamento de recursos humanos de dicho instituto).

Tamaño de muestra

Para obtener el tamaño de muestra se utilizó la fórmula (Murray y Larry, 2009), mostrada en la Figura 2, que es la correspondiente a una población conocida, con un nivel de confianza del 95%, dando como resultado un tamaño de muestra de 69 docentes, sin embargo en la práctica fue posible encuestar a 70. La tabla 1 muestra los particulares de los docentes encuestados.

Figura 2. Fórmula para obtener la muestra de una población conocida

$$n = \frac{NZ^2PQ}{e^2(N-1) + Z^2(PQ)}$$

En donde: n= tamaño de la muestra; Z= nivel de confianza, en este caso 95%= 1.96; P= probabilidad de éxito (0.50); Q= Probabilidad de fracaso (1-P); e = error muestral Z-1 (0.05)

La tabla 1, muestra las características de los 70 maestros que amablemente colaboraron en esta investigación contestando el instrumento.

| Género | | PERFIL ACADÉMICO | | | ÁREA DE ADSCRIPCIÓN | | | | | | | |
|--|----|------------------|----|---|---------------------|-----|----|----|----|------|----|----|
| | | L | M | D | ISC | IIA | IE | II | IA | IIAS | CP | IM |
| Mujer | 38 | 13 | 21 | 4 | 4 | 5 | 2 | 12 | 10 | 4 | 0 | 1 |
| Hombre | 32 | 14 | 17 | 1 | 4 | 2 | 8 | 5 | 3 | 3 | 3 | 4 |
| TOTALES | 70 | 27 | 38 | 5 | 8 | 7 | 10 | 17 | 13 | 7 | 3 | 5 |
| Nomenclatura L: Licenciatura; M: Maestría; D: Doctorado; ISC, Ingeniería en Sistemas Computaciones; IIA: Ingeniería en Industrias Alimentarias; IE: Ingeniería Electrónica; II: Ingeniería Industrial; IIAS: Ingeniería en Innovación Agrícola Sustentable; CP: Contador Público; IM: Ingeniería Mecatrónica. | | | | | | | | | | | | |

INSTRUMENTO DE RECOLECCIÓN

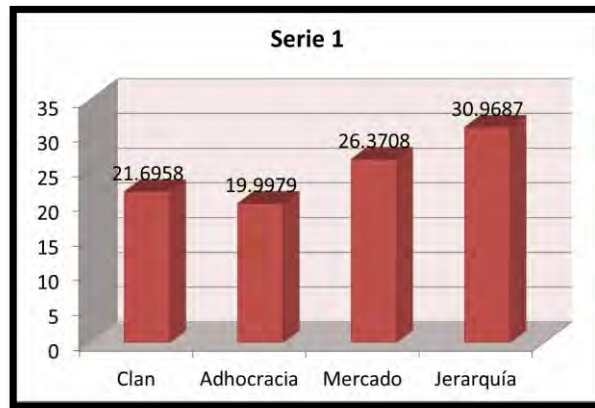
Como se ha mencionado anteriormente, el instrumento que se utilizó para la investigación, fue OCAI, consiste de seis preguntas con cuatro alternativas, se dividen 100 puntos entre esas cuatro alternativas dependiendo de la percepción de cada participante con respecto a su organización.

Las preguntas evalúan cada una de los siguientes aspectos: 1. Características dominantes; 2. Liderazgo en la organización; 3. Administración de personal; 4. Unidad organizacional; 5. Énfasis estratégico y 6. Criterios de éxito.

La Figura 3, grafica las puntuaciones obtenidas en cada una de las dimensiones de cultura organizacional, en donde puede apreciarse que la mayor puntuación la registra la cultura jerárquica.

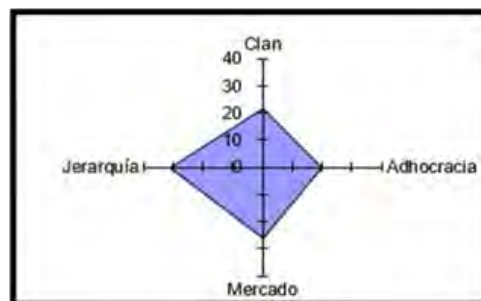
En la figura 4 se muestra la imagen que de acuerdo al CVF se obtiene con los resultados de la muestra encuestada.

Figura 3. Resultados de los docentes encuestados



La cultura de jerarquía, como cita Cameron y Quinn (2011), se fundamenta en los supuestos de estabilidad y control, en el cumplimiento de las normas organizacionales por tal motivo los roles están establecidos a través de normas y regulaciones. En este tipo de cultura, los líderes se consideran buenos coordinadores y organizadores, muy cuidadosos. El alto control y el enfoque externo se enfatizan; se ejercen los roles de “monitor” y de “coordinador”. En el rol de “monitor” se espera que el directivo esté al día de todo lo que sucede en su unidad de trabajo y compruebe si las personas cumplen las normas y la unidad cumple su cuota, conozca todos los hechos y detalles y sea buen analista. En el rol de “coordinador”, el directivo debe mantener la estructura y flujo del sistema. La persona que desempeña este rol debe ser digna de confianza y veraz. Sus rasgos conductuales incluyen diversas formas de facilitar el trabajo tales como, por ejemplo, la programación, la organización y la coordinación del personal, la solución de situaciones de crisis; también es responsable de los temas tecnológicos, logísticos y de mantenimiento

Figura 4. Cultura Organizacional actual en el ITSTB



TRIANGULACIÓN DE RESULTADOS

La triangulación de resultados en una investigación, es el procedimiento por medio del cual los resultados obtenidos se comparan con los obtenidos por otros investigadores con el afán de encontrar coincidencias, este ejercicio dota del rigor científico a la investigación y favorece al conocimiento empírico sobre el constructo bajo estudio, en este caso: Cultura Organizacional.

Los resultados obtenidos en esta investigación se triangularon contra los obtenidos en un par de investigaciones realizadas en territorio mexicano en organizaciones de educación, cuyas referencias se enuncian a continuación.

Investigación realizada en Celaya, Guanajuato, México. Bajo el desarrollo de los investigadores García, Hernández, Sánchez, y Vargas (2012), se realizó el trabajo en dos instituciones educativas cuyas característica son similares, donde utilizando el OCAI y aplicado a una muestra de 239 en la universidad más reciente y 254 en la universidad antigua. Se obtuvo que la cultura dominante en ambas instituciones es la de mercado, concluyendo y argumentan los investigadores que dicha investigación otorga a las instituciones convertirse en organizaciones orientadas a los acontecimientos presentes en la educación, para que generen productos y servicios demandados por la sociedad, sin descuidar la importancia de la cultura organizacional como herramienta preponderante para la competitividad, valorando al trabajador y motivándolo hacia el desarrollo de su carrera laboral.

Investigación realizada en el estado Guanajuato, México. Bajo el desarrollo de los investigadores, Sánchez y Garza (2010), se realizó el trabajo en dos Universidad Tecnológica en el estados de Guanajuato, utilizando el OCAI y aplicado a una muestra de 350, se obtuvo que la cultura dominante en dos instituciones tecnológicas es la de mercado, concluyendo los investigadores que esta investigación constituye en una herramienta fundamental para la CO en las Instituciones de Educación Superior (IES), que facilita la eficiencia organizacional.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Una vez realizada la triangulación de resultados, pone de manifiesto la no coincidencia con los resultados de la presente investigación contra el par de

investigaciones previas. La diferencia entre ellas se trata de explicar de acuerdo a lo que Porter (2003), sostiene en su libro *La Universidad de Papel*, en la cual, de una manera bastante congruente pone en evidencia como las instituciones educativas han olvidado su misión original que era la de formar seres humanos para convertirse en organizaciones que se guían por números, por indicadores, contando con un plantilla administrativa, en la mayoría de los casos, superior a la plantilla docente. Aunado a esto existe una marcada tendencia a cumplir con las demandas de las organizaciones que absorberán a los profesionistas que egresen, de tal manera que las IES buscan satisfacer las necesidades de un mercado y no se preocupan demasiado por formar seres humanos críticos sino más bien el enfoque es hacia la creación de “piezas” que embonen de manera correcta en el mercado laboral, dejando así, de ser organizaciones de existencia para convertirse en organizaciones de producción. Este problema, ya endémico en todo el país, hoy queda justificado por los resultados obtenidos en estas investigaciones.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Cameron, K. y Quinn, R. (1999). *Diagnosing and Changing Organizational Culture*. Editorial: Addison-Wesley, Series on Organization.
- Cameron, K. y Quinn, R. (2011). *Diagnosing and changing organizational culture*. (3a Ed.). San Francisco, CA, EE. UU.: Jossey-Bass.
- García, L., Sánchez, M., Cuevas, H., Hernández, R., y Vargas, B. (2012). *Organizational Culture Diagnostic in two Mexican Technological Universities*. *Innovación y desarrollo tecnológico Revista Digital*, 4, 20-40.
- Malinowski, B. (1984). *Una Teoría científica de la Cultura*. Madrid: Ed. Sarpe.
- Murray, S. y Larry, S. (2009). *Estadística (4ta Ed.)*. México, D.F.: Mc Graw-Hill.
- Porter, L. (2003). *La universidad de papel: ensayos sobre la educación en México*. México: CEIICH-UNAM.
- Porter, L. (2004). *La planeación de la autoridad. La planeación de la libertad. Inconsistencias e incompatibilidades del programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI)*. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9 (22), 585-615.
- Tylor, E. (1871). *Primitive Culture*. London: John Murray
- Sánchez, I. y Garza, T. (2013). *Culture and strategy in higher education institutions*. *Revista Educere*, 58, 487-499.
- Schein, E. (1984). *Coming to a new awareness of organizational culture*. *Sloan Management Review*, 25, 3-16.
- Schein, E. (1988). *La cultura empresarial y el liderazgo, una visión dinámica*. Barcelona: Plaza & Janés Editores.

PERCEPCIÓN DE LOS ESTUDIANTES DE SU PRIMER AÑO DE UNIVERSIDAD. UN ESTUDIO EMPÍRICO EN UNA ORGANIZACIÓN EDUCATIVA

LILIANA FUENTES ROSAS¹, ANIBAL GAUDENCIO LÓPEZ CABRERA², SAHIAN CONTRERAS MUÑOZ³

RESUMEN

Se diseñó un estudio que permitió conocer la percepción de los estudiantes de ingeniería industrial del Instituto Tecnológico Superior de Tierra Blanca, al término de su primer año académico, relacionada con adaptación a la vida universitaria, ambiente afectivo, calidad de la docencia, ambiente físico y cumplimiento de expectativas. Se utilizó el instrumento propuesto por López, Vivanco y Mandiola (2006), que consta de 66 ítems con escala Likert. El tamaño de muestra fue de 75 informantes claves de 85 posibles. Los resultados arrojaron que solamente el 20% de los estudiantes lograron adaptación a la vida universitaria, entre los factores que intervienen para que ésta no se dé de manera adecuada están la cantidad de contenidos tanto de algunas asignaturas como de clases, el horario de clase, la apatía por el aprendizaje y la afectación a la convivencia familiar.

Palabras clave: Percepción, universidad, vida universitaria, adaptación.

ABSTRACT

A study was designed that allowed to know the perception of industrial engineering students of the Higher Technological Institute of Tierra Blanca, at the end of its first academic year, related to adaptation to university life, affective environment, teaching quality, physical environment and fulfillment of expectations. The instrument proposed by López, Vivanco and Mandiola (2006) was used, which consists of 66 items with a Likert scale. The sample size was 75 key informants out

¹ Tecnológico Nacional de México / Instituto Tecnológico Superior de Tierra Blanca. liliana.fuentes@itstb.edu.mx

² Tecnológico Nacional de México / Instituto Tecnológico Superior de Tierra Blanca. anibalglopezc@outlook.es

³ Tecnológico Nacional de México / Instituto Tecnológico Superior de Tierra Blanca. Sahiancm97@gmail.com

of 85 possible. The results showed that only 20% of the students achieved adaptation to university life, among the factors that intervene so that it does not occur properly are: the amount of content of some subjects as well as classes, the class schedule, apathy for learning and affecting family coexistence.

Key words: Perception, university, university life, adaptation.

INTRODUCCIÓN

La vida universitaria es sin duda una de las etapas más importantes de un profesional, durante ella se enfrenta a desafíos que van moldeando su conducta y despertando actitudes, tanto positivas como negativas. La transición de adolescente a joven que involucra esta etapa tiene impreso un sentido de pérdida y al mismo tiempo de nuevas oportunidades. El equilibrio en este sentido será determinante para la permanencia del estudiante en la universidad y para su desempeño académico (López, Vivanco y Mandiola, 2006).

Una de las investigaciones más importantes sobre el estudio del impacto que la universidad provoca en los alumnos de primer año fue la conducida por los profesores de la Universidad de Pensilvania, Terenzini y Reason (2005), en donde generaron un instrumento integrador que contempla los diversos factores que impactan: experiencia individual de cada alumno, el contexto organizacional y el ambiente estudiantil o de pares.

Las organizaciones educativas deben mantener un compromiso constante con la formación integral de los estudiantes, ser fieles a los principios de organización de existencia, tal como lo señala, las universidades forman mejores seres humanos y en aras de ello es preciso conocer a quien representa la razón de ser: el estudiante. La formación integral demanda que no basta con prestar atención al proceso enseñanza-aprendizaje, es necesario prestar atención al contexto en el que se desarrollan los estudiantes y mejorarlo en la medida de lo posible para facilitar la adquisición de los conocimientos que forman parte de su perfil profesional.

La presente investigación tuvo como objetivo conocer la percepción de los estudiantes de ingeniería industrial en su proceso de adaptación a la vida

universitaria considerando factores físicos y afectivos, con el propósito de que los resultados sean un aporte importante para las autoridades de organización en la intención de brindar servicios de calidad y contribuir con la formación de mejores seres humanos.

METODOLOGÍA

MATERIALES

López *et al* (2006) diseñaron un instrumento de 66 ítems repartidos en seis variables cuyas características se muestran en la tabla 1. El instrumento mide las variables es una escala de Likert (Total desacuerdo (1); Desacuerdo (1); Indiferente (3); Acuerdo (4) y Total acuerdo (5)).

Tabla 1. Características del Instrumento de López *et al* (2006)

| Variables | Número de ítems | Mide |
|---|-----------------|--|
| Adaptación a la demanda | 12 | Percepción de la carga horaria Cantidad y dificultad de contenidos Adaptación a exigencias de la carrera Rendimiento académico Grado de dificultad Disponibilidad de tiempo para vida familiar y social Alteración del sueño |
| Ambiente afectivo en relación con sus pares y sus maestros | 13 | Actitudes favorables y desfavorables percibidas en los docentes y compañeros |
| Calidad de la docencia | 13 | Metodología docente Forma y contenido de los métodos de evaluación |
| Ambiente físico | 10 | Cantidad y condiciones de salas, servicios higiénicos, salas de estar, quioscos, biblioteca. |
| Cumplimiento de expectativas | 14 | Seguridad en su elección Concordancia entre contenidos e información previa sobre la carrera Razones por las cuales se matriculó en ella |
| Expectativas para el año siguiente | 4 | Cambio de carrera Posibilidades de continuar |

Informantes clave

El instrumento fue aplicado al finalizar el año académico 2017-2018 a los alumnos de ingeniería industrial del Instituto Tecnológico Superior de Tierra Blanca. El total de dicha población asciende a 85 estudiantes. Para determinar el tamaño de la

muestra se utilizó la fórmula correspondiente a cuando se conoce el tamaño y que se muestra en la Figura 1.

Figura 1. Fórmula para calcular el tamaño de muestra

$$\text{TAMAÑO DE LA MUESTRA} = \frac{N * (\alpha_c * 0,5)^2}{1 + (e^2 * (N - 1))} =$$

Fuente: Morales (2012), Estadística aplicada a las Ciencias Sociales

En donde:

α_c = Valor del nivel de confianza (varianza). Es el riesgo que se acepta de equivocación al presentar resultados (también se puede denominar grado o nivel de seguridad), el nivel habitual de confianza es del 95%.

e = Margen de error. es el error que se está dispuesto a aceptar de equivocación al seleccionar la muestra, para cuestión de esta investigación 5%.

N = Tamaño de la población (85).

Al sustituir los datos se obtuvo que el tamaño de muestra óptimo es de 70 alumnos; sin embargo, en la práctica se tuvo la posibilidad de encuestar a 75.

RESULTADOS

ESTIMACIÓN DE LA FIABILIDAD DEL INSTRUMENTO DE RECOLECCIÓN DE DATOS

Para comprobar la consistencia de los datos obtenidos con el instrumento de recolección se calculó el alfa de Cronbach, cuyos resultados se observan en la tabla 2.

Tabla 2. Cálculo de la fiabilidad del instrumento

| Estadísticas de fiabilidad | |
|----------------------------|----------------|
| Alfa de Cronbach | N de elementos |
| .767 | 66 |

El resultado de .767 puede interpretarse estadísticamente con .8 y de acuerdo con George y Mallery (2003) y Nunnally (1967), un alfa de este valor es bueno. Lo que se traduce a que el instrumento es consistente con la población bajo estudio y los resultados fiables.

La tabla 3 muestra la distribución porcentual de estudiantes en cada variable. De dicha tabla se obtienen los siguientes resultados:

- **Adaptación del estudiante a las exigencias de la vida universitaria**, el 20% de los estudiantes logró adaptarse a la vida universitaria, 1 de cada 5 estudiantes. La mayoría presenta una adaptación insuficiente o no adaptado.
- **Percepción del ambiente afectivo**, el 71% de los estudiantes se ubicó en las categorías más altas. La mayoría tiene una percepción positiva del ambiente afectivo en el tecnológico.
- **Ambiente físico**, el 82% de los alumnos perciben el espacio físico favorable al estudio aunque el 95% de los estudiantes perciben una necesidad de espacios que favorezcan el estudio de pequeños grupos.
- **Calidad en la docencia**, el 74% de los estudiantes perciben una percepción positiva hacia la calidad de la docencia.
- **Cumplimiento de expectativas de la carrera**, el 64% de los estudiantes percibieron que sus expectativas respecto a la carrera fueron positivas.
- **Expectativas siguiente año**, el 75% de los estudiantes de ingeniería industrial, después de su primer año universitario, manifiesta una expectativa positiva sobre su permanencia en la carrera.

Tabla 3. Distribución porcentual de estudiantes en cada variable, según nivel de puntajes. Escala de puntaje de cada variable.

| CATEGORÍAS | MUY ALTOS PERCEPCIÓN MUY POSITIVA | ALTOS PERCEPCIÓN POSITIVA C/REPAROS | BAJOS PERCEPCIÓN ALGO NEGATIVA | MUY BAJOS PERCEPCIÓN TOTALMENTE NEGATIVA |
|---|-----------------------------------|-------------------------------------|--------------------------------|--|
| Adaptación a la vida universitaria (escala 12/60) | 0.06 | 0.14 | 0.44 | 0.36 |
| Ambiente afectivo (escala 13/65) | 0.29 | 0.42 | 0.23 | 0.06 |
| Ambiente físico (escala 10/50) | 0.29 | 0.53 | 0.11 | 0.07 |
| Calidad en Docencia (escala 13/65) | 0.26 | 0.48 | 0.17 | 0.09 |

| | | | | |
|--|------|------|------|------|
| Cumple expectativas respecto a la carrera (escala 13-65) | 0.28 | 0.36 | 0.19 | 0.17 |
| Expectativas año próximo (escala 5/20) | 0.36 | 0.39 | 0.10 | 0.15 |

DISTRIBUCIÓN DE ESTUDIANTES EN CADA COMPONENTE DE LA VARIABLE “ADAPTACIÓN A LA VIDA UNIVERSITARIA”. (Tabla 4)

Destaca la alta proporción de estudiantes que se siente agobiado por la cantidad de contenidos de algunas asignaturas al igual por los contenidos de clase; que consideran el horario de clase recargado, además de la apatía por el estudio y la afectación a la vida familiar y social que se ha presentado como consecuencia del ingreso a la universidad. Más de la mitad de los estudiantes manifestó que fue un año difícil.

Tabla 4. Porcentaje de estudiantes en cada componente de la variable “Adaptación a la vida universitaria”

| COMPONENTES DE LA VARIABLE | TOTAL DE ACUERDO | DE ACUERDO | INDIFERENTE | DESACUERDO | TOTAL DESACUERDO |
|---|------------------|------------|-------------|------------|------------------|
| 22. La cantidad de contenidos de algunas asignaturas me hace sentir agobiado | 0.39 | 0.44 | 0.13 | 0.04 | 0.00 |
| 23. La cantidad de contenidos que entregan en algunas clases son excesivos | 0.31 | 0.44 | 0.13 | 0.09 | 0.03 |
| 28. Siento que algunos estudiantes muestran poco interés en aprender | 0.20 | 0.47 | 0.17 | 0.12 | 0.04 |
| 31. El horario de clases está recargado | 0.39 | 0.33 | 0.17 | 0.08 | 0.03 |
| 32. Me ha sido muy difícil adaptarme a las exigencias de la carrera | 0.19 | 0.47 | 0.19 | 0.12 | 0.04 |
| 33. Siento que mi rendimiento habría sido mejor si me hubieran orientado cómo estudiar | 0.20 | 0.41 | 0.21 | 0.16 | 0.01 |
| 38. Este primer año fue muy difícil para mi | 0.17 | 0.40 | 0.24 | 0.15 | 0.04 |
| 43. Mi rendimiento es mejor con los trabajos de grupo | 0.29 | 0.33 | 0.16 | 0.11 | 0.11 |
| 51. He logrado mi meta para este año | 0.25 | 0.29 | 0.28 | 0.12 | 0.05 |
| 62. Desde que entré a la universidad tengo problemas para dormir en las noches | 0.31 | 0.28 | 0.20 | 0.12 | 0.09 |
| 63. Desde que entré a la universidad he compartido menos con mi familia | 0.41 | 0.25 | 0.09 | 0.13 | 0.11 |
| 64. desde que entré a la universidad siento que no tengo tiempo para compartir con mis amigos | 0.41 | 0.21 | 0.16 | 0.11 | 0.11 |

DISTRIBUCIÓN DE ESTUDIANTES EN CADA COMPONENTE DE LA VARIABLE “AMBIENTE AFECTIVO”. (Tabla 5)

En general las buenas relaciones se dieron en este primer año de universidad (el 88% entre compañeros el 79% con los maestros); es también digno de resaltar que los alumnos perciben el acompañamiento de los maestros en su desempeño académico, la solidaridad y compromiso para con su aprendizaje. El ambiente afectivo puede considerarse como bueno para la inclusión de los alumnos de nuevo ingreso.

Tabla 5. Porcentaje de estudiantes en cada componente de la variable “Ambiente Afectivo”

| COMPONENTES DE LA VARIABLE | TOTAL DE ACUERDO | DE ACUERDO | INDIFERENTE | DESACUERDO | TOTAL DESACUERDO |
|--|------------------|------------|-------------|------------|------------------|
| 12. Siento que tengo que caerle bien al maestro | 0.13 | 0.25 | 0.33 | 0.17 | 0.11 |
| 13. Los maestros nos descalifican con mucha frecuencia | 0.04 | 0.24 | 0.39 | 0.19 | 0.15 |
| 19. Siento a los docentes muy lejanos | 0.05 | 0.23 | 0.37 | 0.27 | 0.08 |
| 16. Esperaba docentes más humanos | 0.08 | 0.33 | 0.32 | 0.17 | 0.09 |
| 15. Mis compañeros son indiferentes a mis dificultades de aprendizaje | 0.05 | 0.20 | 0.29 | 0.33 | 0.12 |
| 17. Esperaba compañeros más humanos | 0.09 | 0.28 | 0.25 | 0.24 | 0.13 |
| 14- Me he sentido solo en mis dificultades de aprendizaje | 0.04 | 0.31 | 0.19 | 0.31 | 0.16 |
| 11. Los maestros te han ayudado a superar dificultades de aprendizaje | 0.25 | 0.52 | 0.20 | 0.03 | 0.00 |
| 18. Los compañeros son solidarios con quienes tienen dificultades de aprendizaje | 0.23 | 0.40 | 0.20 | 0.15 | 0.03 |
| 20. He logrado establecer buenas relaciones con mis compañeros | 0.49 | 0.39 | 0.05 | 0.07 | 0.00 |
| 21. He logrado establecer buenas relaciones con mis docentes | 0.25 | 0.53 | 0.17 | 0.03 | 0.01 |
| 65. En la universidad he encontrado amigos | 0.48 | 0.27 | 0.17 | 0.04 | 0.04 |
| 66. La vida universitaria me ha hecho feliz | 0.27 | 0.32 | 0.25 | 0.08 | 0.08 |

DISTRIBUCIÓN DE ESTUDIANTES EN CADA COMPONENTE DE LA VARIABLE “CALIDAD DE LA DOCENCIA”. (Tabla 6)

El 71% de los alumnos refiere que hay congruencia entre los contenidos de los exámenes y lo visto en clase, y aunque refieren que el grado de dificultad está presente en ellos, consideran justas las evaluaciones. En cuanto a los trabajos, los

estudiantes prefieren trabajos en equipo en el salón y gustan de una clase participativa.

Tabla 6. Porcentaje de estudiantes en cada componente de la variable “Calidad de la docencia”

| COMPONENTES DE LA VARIABLE | TOTAL DE ACUERDO | DE ACUERDO | INDIFERENTE | DESACUERDO | TOTAL DESACUERDO |
|---|------------------|------------|-------------|------------|------------------|
| 26. A la mayoría de los docentes solo le interesa pasar la materia | 0.15 | 0.25 | 0.32 | 0.20 | 0.08 |
| 30. Algunos docentes están desmotivados para hacer clase | 0.11 | 0.31 | 0.31 | 0.16 | 0.12 |
| 34. Prefiero clase participativa | 0.25 | 0.39 | 0.19 | 0.13 | 0.04 |
| 35. Prefiero clase expositiva | 0.19 | 0.28 | 0.32 | 0.15 | 0.07 |
| 36. Prefiero los trabajos de grupo en el salón | 0.28 | 0.37 | 0.21 | 0.07 | 0.07 |
| 37. Prefiero los trabajos de grupo para desarrollar fuera del salón | 0.27 | 0.35 | 0.19 | 0.11 | 0.09 |
| 40. Los trabajos en laboratorio fueron relevantes para el aprendizaje de los contenidos | 0.08 | 0.27 | 0.29 | 0.17 | 0.19 |
| 41. Me agrada que el maestro dicte su clase | 0.13 | 0.35 | 0.29 | 0.12 | 0.11 |
| 42. Me agrada desarrollar guías de estudio | 0.11 | 0.49 | 0.31 | 0.08 | 0.01 |
| 24. las formas de evaluación son justas | 0.13 | 0.48 | 0.24 | 0.09 | 0.05 |
| 25. Las evaluaciones siempre tienen alto nivel de dificultad | 0.20 | 0.44 | 0.25 | 0.09 | 0.01 |
| 27. Las preguntas de los exámenes concuerdan con los contenidos vistos en clase | 0.29 | 0.41 | 0.20 | 0.09 | 0.00 |
| 61. El horario de clases estuvo mal distribuido | 0.28 | 0.21 | 0.31 | 0.16 | 0.04 |

DISTRIBUCIÓN DE ESTUDIANTES EN CADA COMPONENTE DE LA VARIABLE “AMBIENTE FÍSICO”. (Tabla 7)

Casi la totalidad de los alumnos (95%) refieren que hacen falta salas de estar, espacios que favorezcan el estudio de grupos pequeños. En lo que respecta a la biblioteca, consideran que hay luz suficiente y también que cuenta con material suficiente. Los alumnos consideran que el número de aulas es suficiente. En términos generales, los estudiantes percibieron un ambiente físico favorable para el estudio.

Tabla 7. Porcentaje de estudiantes en cada componente de la variable “Ambiente físico”

| COMPONENTES DE LA VARIABLE | TOTAL DE ACUERDO | DE ACUERDO | INDIFERENTE | DESACUERDO | TOTAL DESACUERDO |
|---|------------------|------------|-------------|------------|------------------|
| 2. El número de aulas es suficiente | 0.28 | 0.48 | 0.13 | 0.07 | 0.04 |
| 9. Las aulas no favorecen el trabajo de grupos pequeños | 0.09 | 0.41 | 0.37 | 0.09 | 0.03 |
| 8. Deberían existir espacios físicos que favorezcan el trabajo de pequeños grupos | 0.53 | 0.41 | 0.03 | 0.01 | 0.01 |
| 7. La biblioteca tiene luz y tranquilidad suficiente para estudiar allí | 0.33 | 0.53 | 0.11 | 0.01 | 0.01 |
| 6. la biblioteca tiene material suficiente | 0.13 | 0.57 | 0.21 | 0.05 | 0.03 |
| 3. Los lugares para alimentarse son suficientes | 0.07 | 0.27 | 0.23 | 0.29 | 0.15 |
| 5. Los baños están en condiciones adecuadas para su uso | 0.09 | 0.35 | 0.20 | 0.23 | 0.13 |
| 4. Los baños son suficientes | 0.15 | 0.49 | 0.11 | 0.15 | 0.11 |
| 10. Siento que se necesitan salas de estar | 0.56 | 0.39 | 0.03 | 0.01 | 0.01 |
| 1. El ambiente físico favorece el estudio | 0.21 | 0.56 | 0.20 | 0.01 | 0.01 |

DISTRIBUCIÓN DE ESTUDIANTES EN CADA COMPONENTE DE LA VARIABLE “CUMPLIMIENTO DE EXPECTATIVAS”. (Tabla 8)

El 81% de los alumnos, durante este primer año de universidad han consolidado lo que hace un ingeniero industrial y es congruente con el conocimiento que al respecto tenían, además poco más de la mitad, 67%, siente vocación por la carrera.

Tabla 8. Porcentaje de estudiantes en cada componente de la variable “Cumplimiento de expectativas”

| COMPONENTES DE LA VARIABLE | TOTAL DE ACUERDO | DE ACUERDO | INDIFERENTE | DESACUERDO | TOTAL DESACUERDO |
|---|------------------|------------|-------------|------------|------------------|
| 45. Cuando me inscribí estaba seguro de lo que quería | 0.33 | 0.27 | 0.16 | 0.09 | 0.15 |
| 46. Elegí esta carrera porque creo que seré feliz | 0.27 | 0.31 | 0.17 | 0.17 | 0.08 |
| 47. Siento vocación por esta carrera | 0.32 | 0.35 | 0.20 | 0.07 | 0.07 |
| 55. Me inscribí en esta carrera porque no quedé en la que yo quería | 0.08 | 0.20 | 0.15 | 0.24 | 0.33 |
| 56. Me inscribí en esta carrera porque no quería perder el año | 0.20 | 0.19 | 0.11 | 0.21 | 0.29 |
| 53. lo que yo sabía sobre la carrera coincide con lo que encontré en la universidad | 0.23 | 0.45 | 0.12 | 0.15 | 0.05 |
| 54. Me faltó información sobre lo que es la carrera | 0.24 | 0.21 | 0.16 | 0.25 | 0.13 |
| 48. Los contenidos que vi este año no concuerdan con lo que yo esperaba | 0.11 | 0.31 | 0.27 | 0.19 | 0.13 |
| 29. Algunas asignaturas de este año no tienen | | | | | |

| | | | | | |
|---|------|------|------|------|------|
| sentido para mi carrera | 0.07 | 0.31 | 0.28 | 0.23 | 0.12 |
| 52. Este año he logrado darme cuenta lo que hace un profesional de mi área | 0.29 | 0.52 | 0.11 | 0.03 | 0.05 |
| 44. Si tuviera oportunidad me cambiaría de carrera | 0.27 | 0.16 | 0.09 | 0.17 | 0.31 |
| 50. La carrera debería incluir otros elementos para seleccionar a sus alumnos | 0.20 | 0.33 | 0.17 | 0.20 | 0.09 |
| 39. Si me hubiera organizado mejor habría tenido un rendimiento más alto | 0.44 | 0.39 | 0.12 | 0.05 | 0.00 |

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Se contrastaron los resultados contra los obtenidos en investigaciones de corte similar realizadas en Estados Unidos, Australia, Canadá y Chile y se observó concordancia.

Aunque son problemas comunes de adaptación a la vida universitaria los referentes a la cultura universitaria, las condiciones del ambiente físico, la relación los maestros y compañeros, la afectación a la vida familiar y social, contar con servicios pedagógicos y acervo de material en la biblioteca, cabe destacar que en la presente investigación los alumnos no refirieron problemas con la biblioteca, lo que exhorta a trabajos futuros sobre la frecuencia con que un alumno de nuevo ingreso visita la biblioteca pues bien pudiera ser que durante el primer año no se tuvo la suficiente participación para considerar relevante las respuestas al respecto.

El estudio encontró que 1 de cada 5 estudiantes logró el estatus de adaptado, para el resto el desafío referente a la carga de trabajo que asocia con las asignaturas y clases le provoca percepción no favorable, también se encontró que el horario de clase lo encuentran sobrecargado. Lo que abre la invitación a la revisión de la retícula y programas de estudio en aras de ofrecer alternativas para la mejor adaptación de los estudiantes de nuevo ingreso.

En cuanto al ambiente físico, los alumnos de ingeniería industrial lo perciben propicio para el estudio, sin embargo, demandan espacios para trabajar en equipos pequeños.

En lo que se refiere al ambiente afectivo, la mayoría de los alumnos perciben un ambiente afectivo, ocasionado por las buenas relaciones que han logrado

establecer con sus pares y con los maestros. Importante de destacar es la felicidad que los alumnos refieren en esta variable.

La calidad en la docencia también estuvo marcada por una percepción positiva, sobre todo la congruencia que los alumnos perciben entre los exámenes y lo abordado en clase y aunque perciben un alto grado de dificultad en los exámenes, consideran justa la forma de evaluación.

La variable de expectativas de la carrera también denota una congruencia entre lo que esperaban los alumnos de la carrera y lo que es, más de la mitad de los estudiantes manifiesta vocación por la ingeniería industrial. Pocos son los alumnos que han considerado cambiarse de carrera.

Se recomienda ampliamente a las autoridades educativas que presten atención a las situaciones en donde los alumnos tienen una percepción positiva, no por el afán de querer brindar un servicio de calidad (razón muy justa) sino por la vocación noble de las organizaciones de educación que consiste en formar mejores seres humanos.

También es recomendable extender el estudio a otras carreras del tecnológico con el afán de contrastar resultados y proponer mejores alternativas considerando el universo de estudiantes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Canadian Undergraduate survey Consortium. "Survey of First-Year University students:2006. University of Victoria. Recuperado de: <http://www.cusc-ccreu.ca/publications/cusc-booklet-final.pdf>
- George, D. y Mallery, P. (2003). *spss for Windows step by step: A Simple Guide and Reference*. 11.0 Update (4.^a ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Krause, K., Hartley, R., James, R. & McInni, C.(2005). *The first year experience in australian universities: findings from a decade of national studies*. Centre for the Study of Higher Education University of Melbourne. Recuperado de: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.469.9673&rep=rep1&type=pdf>
- López, I., Vivanco, Z. y Mandiola, E. (2006). *Students perceptions about their first year at the university*. University of Chile. Faculty of Medicine. *Educación médica*, 9(3): 127-133.
- Morales, P. (2012), *Estadística aplicada a las Ciencias Sociales*. España: Universidad Pontificia Comillas.
- Nunnally, J. (1967). *Psychometric theory*. New York: McGraw Hill.
- Terenzini P, et al. (2005). *The transition to college: Diverse students, diverse stories*. *Research in Higher Education*, 35 (1): 57-73

LA CONCIENCIA DE BONDAD EN EL PROCESO EDUCATIVO

EVA CATALINA FLORES CASTRO¹

RESUMEN

La Educación tiene diversos aspectos a considerar, uno de ellos es la parte de la convivencia entre todos los estudiantes, padres de familia, y maestros, de hecho existen en los cambios educativos una ruta de mejora la cual es de vital importancia para el desarrollo de las comunidades, el problema es cómo afrontar las situaciones actuales dentro de las aulas, y en cada uno de los centros educativos.

La parte de saber manejar conflictos, discrepancias entre los que integran los procesos de enseñanza aprendizaje es muy importante ¿cómo poder dar una forma diferente en el trato a cada ser humano? ¿Cómo entregar bondad dentro de las aulas y que haya más apertura a mejorar los procesos en la educación?

Los gestos físicos que tenemos los seres humanos ante los demás van creando la personalidad de cada uno y es evidente que desde que se es muy pequeño inician las dosis de una carga emocional, son ese tipo de experiencias las que van marcando poco a poco las tendencias al carácter de cada ser.

Una de las principales características que tenemos en el ámbito escolar es aquella emoción al entrar a un salón de clases y experimentar la empatía hacia los profesores, es de vital importancia este tipo de acto sin embargo, no siempre son en positivo en la mayoría de veces es en negativo y marca de una forma inadecuada a los individuos e ahí la importancia de verificar que está sucediendo con las personas encargadas de saber guiar a los individuos.

La parte de la bondad de una integración como sociedad, debido a que las situaciones que se viven en estos tiempos es sumamente desgastante ver las cantidades de personas y que no se genera la bondad o el bien por los demás.

¹ Colegio de Estudios Avanzados de Iberoamérica. efcupc@hotmail.com

La empatía es parte fundamental en las aulas para hacer un inicio de ejercicio y saber cómo se encuentran los alumnos en todos los niveles, no hay una coordinación adecuada por una falta de conocimiento como detectar hasta que punto se tiene maldad o bondad en cada uno de los estudiantes. Se han venido detectando en algunos lugares tiroteos dentro de las escuelas, también amenazas, al mismo tiempo la manera de comportamiento de los estudiantes y sobre todo la generación que va creciendo y aceptando este tipo de aspectos.

Palabras claves: Bondad, Ser, Escuelas

ABSTRACT

Education has several aspects in which it is necessary to consider, one of them is the part of the coexistence among all the students, parents, and teachers, in fact there is in the educational changes an improvement route which is of vital importance for the development of the communities, the problem is how to face the current situations within the classrooms, and in each one of the educational centers.

The part of knowing how to handle conflicts, discrepancies between those that integrate the processes of teaching and learning is very important, how can we give a different way in the treatment of each human being? How to deliver goodness inside the classrooms and that there is more openness to improve the processes in education?

The physical gestures that human beings have before others create the personality of each one and it is evident that since they are very small the doses of an emotional charge begin, it is this type of experiences that gradually mark the trends to the character of each being.

One of the main characteristics that we have in the school environment is that emotion when entering a classroom and experiencing empathy towards teachers, this type of act is vitally important, however, they are not always positive in most cases. It is negative and marks people in an inadequate way and that is the importance of verifying what is happening with the persons in charge of knowing how to guide individuals.

The part of the goodness of an integration as a society, because the situations that are experienced in these times is extremely exhausting to see the quantities of people and that goodness or good is not generated by others.

Empathy is a fundamental part in the classrooms to start an exercise and know how students are at all levels, there is no adequate coordination for a lack of knowledge as to detect to what extent you have evil or goodness in each of the students. They have been detecting in some places shootings inside the schools, also threats, at the same time the way of behavior of the students and especially the generation that is growing and accepting this type of aspects.

LAS EMOCIONES EN LA EDUCACIÓN ACTUAL

En las sociedades se hace mención de la urgencia y necesidad de revalorar al ser humano y todo lo que significa; puesto que la sociedad actual se encuentra en crisis en los distintos ámbitos en el que se localiza como en lo económico, social, ambiental etc.: existe un temor de la gran inseguridad, las palabras odio, violencia, pobreza, desempleo, corrupción falta de conciencia en el medio ambiente. Dentro de la Educación.

Los seres humanos tienen diferentes conductas, el aprender a modificar sus formas de analizar ante las diversas situaciones que existe el pensar y actuar, en este sentido influye la educación que reciba, desde hace algún tiempo en los sistemas educativos han adoptado al paradigma holista, esta parte de la idea que la Educación debe centrarse en el aprendizaje como una experiencia de vida en la relación estrecha con el gozo y el placer que conduzca al ser humano a observarse como individuo responsable, socialmente consiente, que se respete a sí mismo y a los demás.

Cuando se menciona educación desde la propuesta holista centrada en la vida, permitirá que el acto de educar y aprender con el alma, la mente y el espíritu, desde el espacio relacional llevara a recuperar a los seres humanos. Desde esta propuesta los educadores podrán contribuir en la formación de los aprendientes en la educación integral, puesto que estarán en condiciones de incluir entre sus

finas las distintas dimensiones que conforman el desarrollo pleno del ser humano: biológica, física, social, emocional y espiritual.

Los docentes generalmente se abocan a lo intelectual o cognitivo y dejan de lado otras dimensiones que son sumamente importantes, entre ellas lo espiritual, afectivo, la estética, la efectividad, las emociones, los sentimientos. No toman en cuenta que “los grandes sentimientos son universales: amor, ternura, afición, amistad, odio, respeto, depresión” (Morin, 2003:67) y al dejarlos a un lado no se logra educar integralmente al aprendiente.

Y con respecto a este tipo de situación urge promover una nueva visión de la educación que lleve al individuo al gozo, a la comprensión intuitiva, al amor y al placer de vivir; un acto educativo que cubra las necesidades e intereses del ser humano, que lo conduzca al disfrute de cada etapa de su vida, es decir, que viva en plenitud, armonía y felicidad.

Figura 1. Modelo circunflejo de Rusell



En esta imagen de acuerdo a la Rusell el ser humano se encuentra en cuatro vertientes activación, displacer, Desactivación y placer a partir de esta imagen se puede observar la clasificación de las emociones. Y esto como consecuencia las conductas de las personas.

Las situaciones que se viven actualmente determinan el estado de salud, mental, física, emocional y espiritual del ser humano; por la vida tan agitada que se lleva se presentan patrones de frecuencia no coherentes que se manifiestan

principalmente a través del enojo, miedo, agresión física y verbal, baja autoestima, depresión, pensamientos negativos hacia uno mismo y hacia los demás.

El Sistema Educativo Mexicano no puede quedarse al margen por lo que a partir del ciclo escolar 2018 – 2019 entra en vigor un Modelo Educativo apegado al Humanismo y al Holismo en educación básica y media superior y superior; este nuevo modelo incluye no solo lo cognitivo, se incluyen otras dimensiones encaminadas a promover la educación integral de los aprendientes, entre las que se encuentran la social y emocional.

A través de la educación socioemocional se pretende que los discentes desarrollen habilidades, comportamientos, actitudes y rasgos de la personalidad que les permitan aprender a conocerse y comprenderse a sí mismos, cultivar la atención, tener sentido de autoeficacia y confianza en sus capacidades, entender y regular sus emociones, establecer y alcanzar metas positivas, tomar decisiones responsables, mostrar empatía hacia los demás, establecer y mantener relaciones interpersonales en las que resalte la armonía y pensar en comunidad, no individualmente como generalmente se hace (Tutoría y Educación Socioemocional, educación secundaria, SEP. 2017:159).

El desarrollo personal y social no se logra de la noche a la mañana, es un proceso gradual en el que el aprendiente explora, identifica y reflexiona sobre sí mismo, toma conciencia de sus responsabilidades, así como de sus capacidades, habilidades, destrezas, necesidades, gustos, intereses y expectativas para el desarrollo de su identidad personal y colectiva.

Desde la escuela se deben promover relaciones de convivencia sana y pacífica encaminadas al fortalecimiento del autoconocimiento del estudiante para que comprenda el entorno en el que se desenvuelve, interactúe con empatía en grupos heterogéneos, resuelva los conflictos que enfrenta en su vida cotidiana de manera asertiva y logre establecer vinculo positivos con el otro y lo otro.

En síntesis a través de la educación socioemocional se pretende que los educandos sean capaces de afrontar los retos que enfrenta la sociedad actual, desarrollen un sentido de pertenencia a diversos grupos y valoren la diversidad cultural (Tutoría y Educación Socioemocional, educación secundaria, SEP. 2017:159).

El enfoque pedagógico del área de educación socioemocional contempla que: *"La emoción es un componente complejo de la psicología humana, la conforman elementos fisiológicos que se expresan de forma instintiva y de aspectos cognitivos y socioculturales conscientes e inconscientes, lo que implica que las emociones, especialmente las secundarias (sentimientos) son aprendidas y moduladas por el entorno sociocultural y guardan una relación de pertinencia con el contexto en el que se expresan. Su función principal es causar en nuestro organismo una respuesta adaptativa, ya sea a través de sensaciones de rechazo o huida, o bien de acercamiento y aceptación. Las emociones se pueden clasificar en emociones básicas de respuesta instintiva como la ira, la alegría, la tristeza, el miedo, el asco o la sorpresa, y en las emociones secundarias o sentimientos que conllevan un componente cognitivo y cultural que complejiza su expresión y entendimiento, por ejemplo la gratitud, el respeto, el perdón, la benevolencia, la contemplación estética o bien la envidia, los celos, el odio, la frustración, la venganza, entre otros. De ahí que para algunos autores, tanto las emociones básicas como las secundarias, se clasifiquen en dos grandes categorías: las positivas o constructivas que producen estados de bienestar, o las negativas o aflictivas que producen estados de malestar".* (Tutoría y Educación Socioemocional, educación secundaria, SEP. 2017:165).

Las sociedades de todos los tiempos han hecho relevancia en los valores como tal, sin embargo la parte más importante es que cada familia de los ejemplos adecuados según cada una de las culturas

Educar a los hijos en la bondad es de las mejores cosas que los padres deben de hacer por el bien de los niños y de la sociedad. Ser bueno, amable, respetuoso, tener palabra y cooperar en las tareas del hogar son algunas acciones que sirven para que los pequeños sean mejores personas. El ejemplo

es la mejor técnica para que los niños aprendan a ser bondadosos. En realidad, la educación que reciban en casa más sus propias experiencias son el detonante para que nuestro hijo sea más considerado, bueno, sensible hacia los demás o amable. Si el niño es capaz de construir un entorno de paz y de bondad, entonces será más valorado por los demás y recibirá también buenas acciones.

Las culturas de las diferentes sociedades determinan comportamientos de los seres humanos, y como se van dando las cualidades de cada situación de vida, es determinante ubicar ¿a qué se le denomina a la palabra “bondad”? es entendible que parte de lo bueno de un individuo, reflejándose en las áreas de sus formaciones académicas.

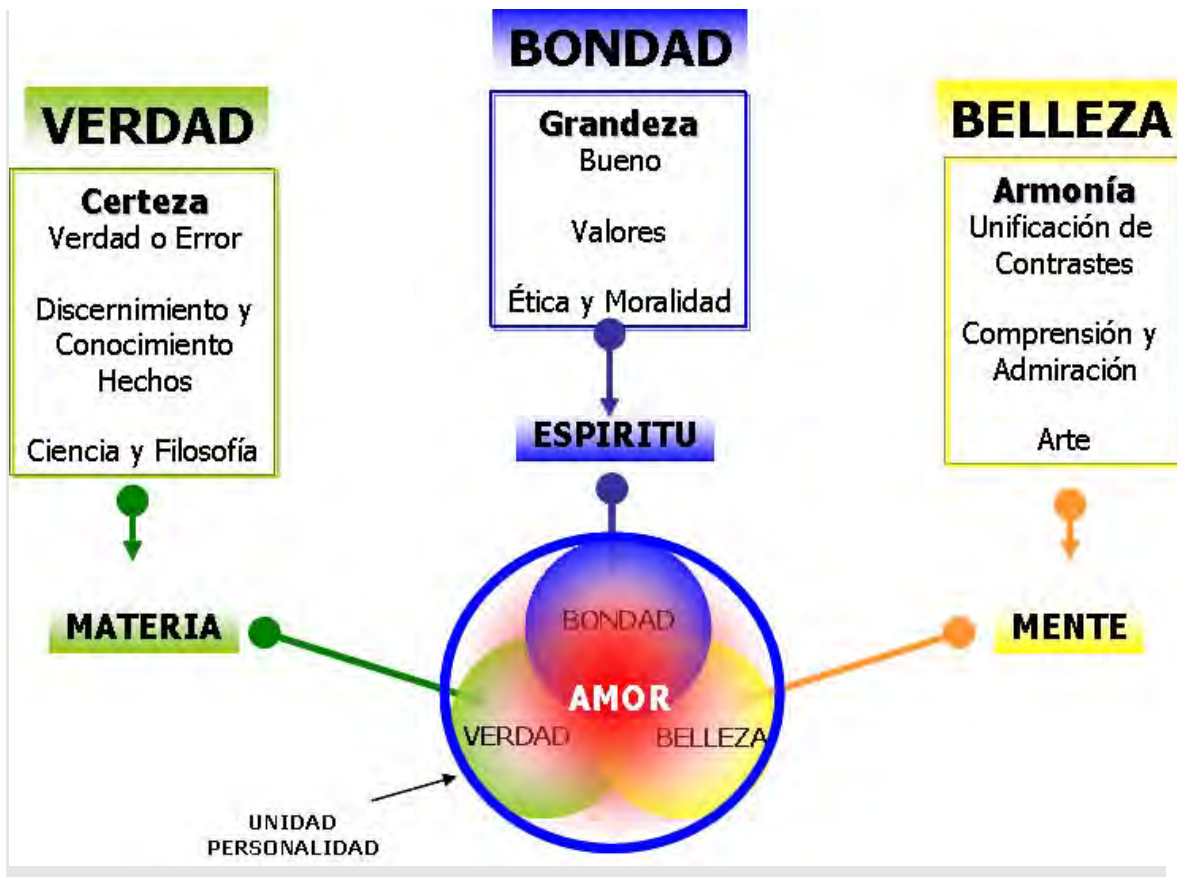
“Bondad es la cualidad de bueno, un adjetivo que hace referencia a lo útil, agradable, apetecible, gustoso o divertido. Una persona con bondad, por lo tanto, tiene una inclinación natural a hacer el bien.

En este sentido se considera que una persona tiene la cualidad de la bondad cuando siempre se mantiene dispuesta a ayudar a quien lo necesita, cuando se muestra compasiva con las personas que se encuentran sufriendo por distintas circunstancias y también cuando mantiene una actitud amable y generosa hacia los demás.

De esta manera, también podemos exponer que quien carece de bondad es aquel que es mezquino, egoísta, ve al resto de personas como enemigos, es desconfiado, rencoroso, insensible y se decanta más por el odio que por fomentar la amistad.” <https://definicion.de/bondad/>

De acuerdo a este tipo de conceptos se puede decir que lo vamos heredando poco a poco a través del tiempo, sin embargo la realidad es que no se practica del todo menos en los ámbitos educativos, hay materias que hablan de los valores pero en el caso de bondad, no se ubica adecuadamente el concepto como tal, no es sencillo adaptar este término en los seres humanos pero no imposible puesto que con una buena capacitación en los involucrados en los contextos educativos se pueden iniciar un cambio pero se tiene que tener el

conocimiento para llevar a la praxis esta forma de integrar el concepto de la bondad.



Fuente: librodeurantia.org.

La palabra bondad abarca aspectos de valores que están integrados al concepto, se puede observar en el esquema anterior que a partir del amor se desprende verdad, belleza y se integra en tres partes materia, espíritu, mente. Y esto como consecuencia es parte de los valores universales como se encuentra definido una forma de vida en cada persona, “Una consecuencia directa del proceso de adquisición de conocimiento del ambiente social que nos rodea es la formación de actitudes”(Rodríguez.pag.86.2004)

La bondad parte de grandeza de un individuo ahí es donde entra la ética y la moralidad de una cultura porque lo que es bueno para una persona para otra no es bueno, a partir de esta situación se deben de verificar aspectos correctos filosóficos, axiológicos y epistemológicos para descubrir hasta qué punto los maestros actuales definen la bondad como algo real en las escuelas.

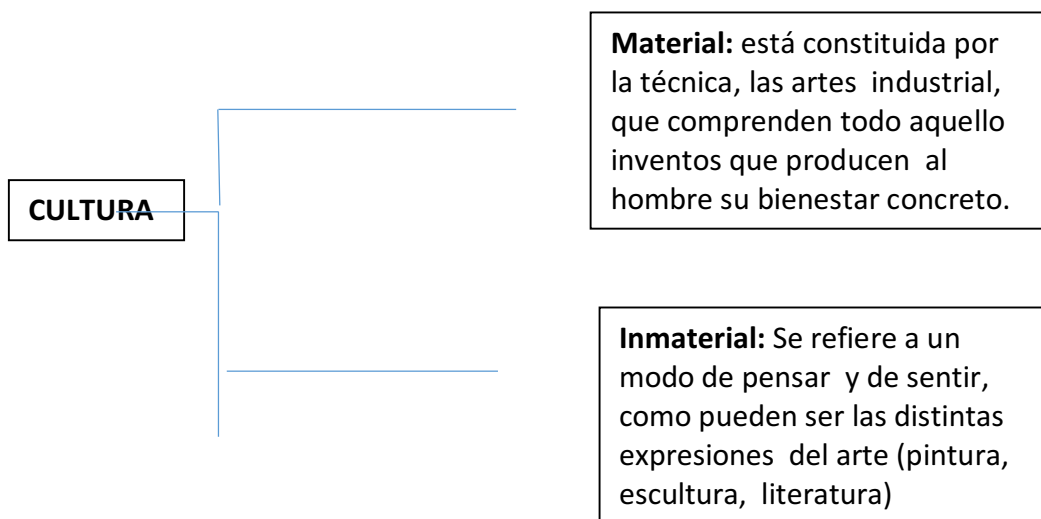
LA MULTICULTURALIDAD

Al estar definiendo los aspectos de los seres humanos es muy importante verificar como se encuentra la sociedad Mexicana puesto que se caracteriza por ser heterogénea, pues está conformada por personas de diversos orígenes étnicos y distintas culturas.

“dejemos de discutir lo que debe ser un hombre bueno y procuremos serlo” Marco Aurelio, cuando el creador de esta frase lo menciona de esta forma es más acción y menos teoría, a partir de que las civilizaciones como se han enseñado denomina la parte esencial que corresponde al momento de ubicar, su naturaleza.

Entiéndase como naturaleza “el conjunto de elementos vivos e inertes que existen en el espacio y tiempo, y que forman parte del entorno que se desenvuelven el ser humano y los seres vivos” (Sierra, 99, 2006)

Toda cultura se encuentra dos grandes elementos o factores: la cultura material y la cultura inmaterial, si lo menciona el autor Sierra.



Fuente: pag. 100 libro Etica y valores I (Sierra)

Una vez definidas correctamente la parte de la cultura en sus secciones hay que verificar hasta donde dentro de la Educación sobre todo académica se puede abordar, si bien no estamos del todo compenetrados con estos temas dentro de las aulas, menos en los contextos de la realidad en el que si ubicamos que hay muchas situaciones que están deteriorando los aspectos académicos

de un estudiante. La cultura es uno de los grandes factores en se basa la parte emocional de cada persona para el proceder de su conducta, si bien estamos plagados de esta parte negativa de la sociedad haciendo un bombardeo de lo negativo, es hora que los actores del proceso educativo anexen esta nueva cultura de humanizar, sensibilizar, a los estudiantes que van a llegando a las escuelas a partir de sus diversas culturas de que ellos sean originarios, en ocasiones un ser humano adquiere conocimientos más no un cambio de conducta cuando estudia y esto se debe a los grados de cultura y pertenencia que tenga en un determinado lugar para seguir actuando de la misma forma, he ahí donde los maestros, padres de familia y la comunidad entera debe tener características de refortalecimiento para sacar adelante a los que están mas rezagados en los puntos culturales como lo es lo material como lo inmaterial.

Por todo lo anterior el ser humano esta con predisposición de ubicar los aspectos de sus valores en todas sus dimensiones, estas dan como resultados sus propias actitudes que pueden ser aprendidas de forma conductual.

Así las culturas van surgiendo diferentes tipos de personalidad, con sus características de creencias, costumbres las cuales se van a culturalizando cada día más en las sociedades en donde se ubiquen. Esto trae como consecuencia que en las escuelas se encuentran tomando medidas necesarias para saber cómo se tratan a la gran diversidad de culturas que están dentro de las aulas, se pueden ver desde una banda urbana, hasta personas con mucha cultura literaria o de música etc.

Los docentes se encuentran en la búsqueda de cómo afrontar esta multiculturalidad en las instituciones educativas, es el lugar en donde se pueden dar verdaderos cambios a las sociedades y trabajar el sentido crítico, así como el logro de cognición adecuado en cada uno de los estudiantes que van ingresando a las aulas; sin embargo no es una tarea fácil puesto que existen grandes limitaciones con la educación enlazada a las realidades actuales, El saber manejar y sobre todo conocer la cuna del conflicto social que se da es vital, en ocasiones se tienen discrepancias dentro del salón y es donde el maestro debe utilizar sus capacidades para ubicar las bien de que cultura llega

cada estudiante. Los valores que se les inculcan desde casa, comunidad, zona es parte indispensable para el comportamiento de cada uno de los actores de dicho proceder, ¿cómo inculcar bondad, amor, amistad sana sin maldad? Es una tarea titánica pero con pequeñas gotas de orientación se puede cultivar un gran rosal para que se florezca adecuadamente, e ir haciendo esa convivencia dentro de todos los sectores.

Se dice que los seres humanos manifestamos actitudes de egoísmo, individualismo, altruismo, amor, solidaridad, odio y violencia; pero también mostramos sentimientos y deseos.

Las actitudes con las cuales enfrentemos la vida son de vital importancia puesto que son un motivador, son una fuente de energía o pueden ser las que nos trunquen en nuestros objetivos, que nos impidan tener ánimos y deseos de realizar las cosas.

Las actitudes pueden ser de dos tipos: positivas y negativas, por un lado, las positivas son completamente aceptadas y generan un bien, mientras que las actitudes negativas generalmente hacen daño a las personas.

Como seres sociables nos estamos relacionando constantemente con un gran número de personas y con base a eso manifestamos diferentes actitudes, pero además es importante tomar en consideración los contextos en los que nos encontramos, así como las características que lo rodean, por que mencionamos tal cosa, porque ciertas situaciones propician ciertas actitudes, en cuanto a si serán positivas o negativas, pero la cuestión importante aquí es cómo me gustaría que los demás me percibieran, cómo me gustaría sentirme, con base a eso evaluaremos nuestras actitudes. Pero durante la clase profundizaras más al respecto.

A continuación se presentan algunas estrategias en las que los docentes pueden lograr mayor empatía con sus disidentes dentro las clases. Y apoyarse para hacer una buena relación entre cada uno de ellos.

Al determinar las siguientes estrategias cabe mencionar que es una recopilación de diversos autores en donde en el final se cita a cada uno, son sobre todo una herramienta en las áreas de la docencia.

El cuento de Pepa y pepe



Este también es un cuento colectivo. Dividimos la clase en cuatro grupos. Cada uno de ellos recibe la consigna de escribir un cuento sobre la vida de uno de estos dos personajes. En total tendremos 2 cuentos sobre Pepa y 2 cuentos sobre Pepe.

No es conveniente que los grupos sean demasiado grandes para que la actividad resulte más participativa.

Cada grupo decidirá quién es la persona que va a ir tomando nota para luego poder leer el cuento a toda la clase.

Los cuentos deben recoger toda la vida, cuanto más completa mejor, desde el mismo momento de su nacimiento. Tendrán toda la hora. La lectura y el debate posterior se pueden realizar el día siguiente.

Nada más comenzar el debate, lo primero que preguntaremos es cómo se han sentido, cómo ha funcionado la actividad y qué se podría mejorar para el próximo cuento colectivo que escribamos.

Durante el debate sobre las vidas de Pepa y Pepe trataremos de que salgan los temas relacionados con sexismo, prejuicios, roles, machismo, incluso si hubiera ocasión, momentos violentos en sus vidas y si esta violencia puede ser considerada violencia de género o no. Podemos buscar paralelismos con algún personaje real que puedan conocer. *Dinámica realizada con el Colectivo Noviolencia y Educación de Madrid.*

Las chicas piensan que los chicos



Formamos grupos de chicas y chicos por separado. No es conveniente que los grupos tengan más de 4 personas. Así será más fácil formarlos sin tener que mover mesas y sillas. 2 delante que se giran forman grupo con 2 atrás. Grupos reducidos favorecerán también que la participación sea más plural y aquellas personas que dicen menos en grupos grandes tengan su oportunidad.

Escriben en papelitos separados cada una de las frases que según su opinión puedan completar la que le hemos dado.

Tendrán unos 15 minutos para ponerse de acuerdo y escribir sus conclusiones.

Pasado este tiempo comenzamos un debate en pleno dando lectura a las distintas opiniones. Para el pleno sí que es conveniente formar un círculo.

Si permanecen en sus filas durante el pleno se acostumbrarán a dialogar con la profesora o el profesor pero no aprenderán las normas de un debate respetuoso con las demás opiniones.

Como es posible que durante el debate hayan surgido muchos prejuicios podemos dar algunas normas que nos ayuden a desmontarlos:

Mejorar el conocimiento que se tiene de la otra persona.

Emplear más a menudo el pensamiento positivo.

Profundizar para una comunicación más completa.

Distinguir/separar individuo de grupo.

Por último preguntaremos si alguien se ha sentido mal en algún momento de la actividad. Si se ha sentido que ha recibido insultos u ofensas y trataremos de ofrecer reparación si necesario.

Un mundo al revés



Vengo por lo del anuncio, señora.

Bien-dice la jefe de personal-. Siéntese. ¿Cómo se llama usted? Bernardo. ¿Señor o señorito? Señor. Deme su nombre completo. Bernardo Delgado, señor de Pérez.

Debo decirle, señor de Pérez que, actualmente, a nuestra dirección no le gusta emplear varones casados. En el departamento de la señora Moreno, para el cual nosotros contratamos al personal, hay varias personas de baja por paternidad. Es legítimo que las parejas jóvenes deseen tener niños nuestra empresa, que fabrica ropa de bebé, les anima a tener hijos-, pero el absentismo de los futuros padres y de los padres jóvenes constituye un duro handicap para la marcha de un negocio. Lo comprendo, señora, pero ya tenemos dos niños y no quiero más. Además el señor de Pérez se ruboriza y habla en voz baja-, tomo la píldora.

Bien, en ese caso sigamos. ¿Qué estudios tiene usted?

Tengo el certificado escolar y el primer grado de formación profesional de administrativo. Me habría gustado terminar el bachillerato, pero en mi familia éramos cuatro y mis padres dieron prioridad a las chicas, lo que es muy normal. Tengo una hermana coronela y otra mecánica. ¿En qué ha trabajado usted últimamente? Básicamente he hecho sustituciones, ya que me permitía ocuparme de los niños mientras eran pequeños.

¿Qué profesión desempeña su esposa? Es jefa de obras de una empresa de construcciones metálicas. Pero está estudiando ingeniería, ya que en un futuro tendrá que sustituir a su madre, que es la que creó el negocio. Volviendo a usted. ¿Cuáles son sus pretensiones? Pues... Evidentemente con un puesto de trabajo como el de su esposa y con sus perspectivas de futuro, usted deseará un sueldo de complemento. Unos duros para gastos personales, como todo varón

desea tener, para sus caprichos, sus trajes. Le ofrecemos 42.000 pesetas para empezar, una paga extra y una prima de asiduidad. Fíjese en este punto, señor de Pérez, la asiduidad es absolutamente indispensable en todos los puestos. Ha sido necesario que nuestra directora crease esta prima para animar al personal a no faltar por tonterías. Hemos conseguido disminuir el absentismo masculino a la mitad; sin embargo, hay señores que faltan con el pretexto de que el niño tose o que hay una huelga en la escuela. ¿Cuántos años tienen sus hijos? La niña seis y el niño cuatro. Los dos van a clase y los recojo por la tarde cuando salgo del trabajo, antes de hacer la compra.

Y si se ponen enfermos, ¿tiene usted algo previsto? Su abuelo puede cuidarlos. Vive cerca.

Muy bien, gracias, señor de Pérez. Ya le comunicaremos nuestra respuesta dentro de unos días. El señor de Pérez salió de la oficina lleno de esperanza. La jefa de personal se fijó en él al marcharse. Tenía las piernas cortas, la espalda un poco encorvada y apenas tenía cabello. "La señora Moreno detesta los calvos", recordó la responsable de la contratación. Y, además, le había dicho: "Más bien uno alto, rubio, con buena presencia y soltero". Y la señora Moreno será la directora del grupo el año próximo. Bernardo Delgado, señor de Pérez, recibió tres días más tarde una carta que empezaba diciendo: "Lamentamos...".

France de Lagarde

LE MONDE, 28-29 septiembre 1975 (texto recogido por Enriqueta García y
Aguas Vivas Català)

Ficha C7 (Unidad Didáctica - Sistema sexo-género (APDH))

ACTIVIDADES

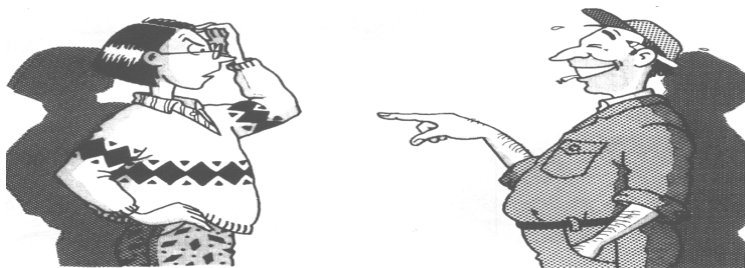
Lee el texto

1. Debate sobre el texto: ¿qué injusticias se denuncian?, ¿qué recurso literario utiliza el autor para evidenciar estas injusticias?, ¿crees que este recurso es eficaz?, ¿qué aspectos se contemplan para la contratación del protagonista?, ¿qué aspectos contemplarías tú?

2. Inventa otra historia de "un mundo al revés" en la que se denuncien otras injusticias que tú conozcas.
3. Reescribe el texto en viñetas.
4. Escenifica el texto.

Reparación de coches m.y s.

Juego de roles



Marta y Sonia son dos chicas que viven en Granollers. Tienen entre veinte y treinta años. Ambas acabaron una carrera técnica con un buen dominio de las ciencias las matemáticas y la mecánica del automóvil. Desde entonces han trabajado en el taller de Roberto Sánchez. Tienen siete años de experiencia y una excelente fama como mecánicas de coches. Marta y Sonia están en condiciones de instalar su propio taller: "Reparaciones de coches M. y S". Han ahorrado el dinero necesario para que su negocio funcione. Sonia habló con el dueño de un garaje y le preguntó si se alquilaba. El propietario contestó: "Naturalmente señorita. Diga a su jefe que puede venir cuando quiera. Estoy deseando alquilarlo". Sonia fue por la tarde a hablar con él. Este le preguntó: "¿Dónde está tu jefe?" Cuando Sonia le dijo que quería alquilarlo para ella el dueño se rió y comentó perplejo: "¿Qué? ¿Que tú quieres alquilar el garaje? ¡Que gracia!"

- "Yo no estoy casada. Soy mecánica de coches. Aquí tiene la fianza del alquiler."

- "Mire señorita, no le voy a alquilar el garaje. Perdería dinero. Usted nunca podrá pagar el alquiler. Nadie en este pueblo vendría a un garaje llevado por mujeres. ¡Ponga los pies en el suelo!"

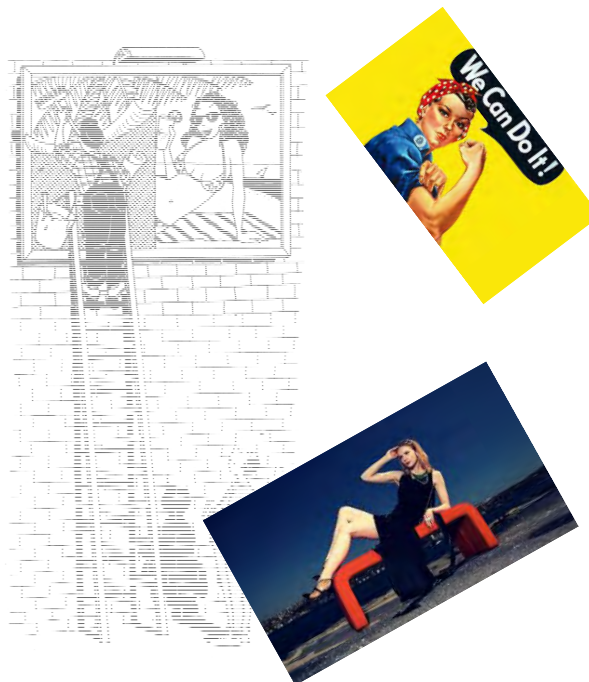
DEBATE

1. ¿Cómo te sentirías si fueras Sonia?
2. ¿Cuáles son los prejuicios del dueño del garaje hacia Sonia?
3. ¿Qué ideas previas sobre las mujeres tiene el dueño del garaje?
4. ¿Cómo perjudican estas ideas a Marta y a Sonia?
5. ¿Cómo perjudican estas ideas a los habitantes de Granollers?

ANÁLISIS DE LA PUBLICIDAD

La publicidad además de ser una actividad comercial es un lenguaje. Tiene, por lo tanto, sus propios códigos. Como todo lenguaje sirve para comunicar algo, habitualmente para que consumamos algún producto. Hoy en día la publicidad tiene un poder tan fuerte que no se puede explicar nuestra realidad y ciertos hábitos de comportamiento de las personas sin tenerla en cuenta. Pero la publicidad no sólo nos invita a consumir, sino que también sirve para transmitir determinadas formas de ver o entender la vida. Y aquí es donde radica su mayor peligro: la publicidad influye cada día, incluso sin darnos cuenta, en nuestra forma de pensar y actuar.

A continuación os presentamos algunos "spots" publicitarios de distintas firmas comerciales, para que los analices. Todos tienen en común la presencia de una mujer. Existen, como tú mismo puedes comprobar, otros muchos ejemplos.



ACTIVIDADES

¿Quién es el protagonista de cada uno de los anuncios?

¿Qué reclamo utilizan para vender su producto?

¿Qué explicación encuentras a la respuesta anterior?

En cuanto al papel de la mujer, ¿ves alguna relación entre los distintos mensajes publicitarios? Explica tu respuesta.

Busca anuncios que supongan una utilización de la mujer.

Comenta los resultados de tu estudio con tus compañeros/as y en casa.

Agresión-sumisión aserción.



Qué es qué (ejercicio verbal) **Objetivos específicos**

Ayudar a los alumnos y alumnas a distinguir los comportamientos agresivos, los sumisos y los asertivos.

Incitar al alumnado a cambiar los comportamientos agresivos y los sumisos por otros asertivos.

Tamaño del grupo Toda la clase, dividida en subgrupos de cinco o seis chicos y cinco o seis chicas.

Tiempo aproximado Una hora.

Lugar: La clase, en la que se habrán delimitado tantos rincones como subgrupos de alumnos trabajen.

Procedimiento De entrada, la persona docente anuncia que se trata de trabajar los comportamientos, para distinguir claramente los agresivos, los sumisos y los asertivos, y, si es preciso, explica los tres tipos de comportamientos, asegurándose de que los estudiantes los han entendido.

Seguidamente pide a los subgrupos de chicas que hagan una lista de situaciones que hayan vivido en que chicos o subgrupos de chicos hayan exhibido conductas agresivas y a los subgrupos de chicos que hagan otra lista de situaciones vividas por ellos en que alguna chica o un subgrupo de chicas haya desarrollado una conducta de sumisión.

A continuación pide a todos los subgrupos, tanto de chicas como de chicos, que hagan una lista de comportamientos asertivos de personas de uno y otro, sexo que hayan presenciado, tanto en el centro escolar como fuera de él.

Seguidamente designa a un alumno o alumna de cada uno de los subgrupos para que describa cada una de las situaciones que figuran en la lista de su subgrupo. Mientras los y las representantes de los subgrupos se explican, nadie puede interrumpirlos, excepto la persona docente y sólo para pedir aclaraciones. A los y las estudiantes les dice que anoten preguntas o comentarios para más adelante, para el momento del análisis.

ANÁLISIS

Tanto a los subgrupos de chicas como a los de chicos: ¿os ha costado recordar situaciones concretas en las que se pudiesen en juego las conductas agresivas o sumisas? ¿Os parece que son muy frecuentes o no? ¿Por qué? ¿Son agresivas las chicas? ¿Son sumisos los chicos? ¿Cuándo? ¿Con quién?

A toda la clase: ¿os ha costado hallar ejemplos de conductas asertivas? ¿Dónde las habéis observado? ¿Quién las desarrollaba? ¿Creéis que son muy frecuentes? ¿Por qué? ¿Os parece difícil ser asertivos y asertivas? A toda la clase: ¿os parece que las conductas descritas eran verdaderamente agresivas, de sumisión o asertivas? ¿Tenéis alguna duda, en relación con alguna de ellas? ¿Por qué no os parece agresiva? ¿Por qué no os parece de sumisión? ¿Por qué no os parece asertiva?

VARIACIONES

Podría proponerse hacer grupos mixtos, pese a que sería más difícil que los subgrupos se pusiesen de acuerdo sobre el carácter de las situaciones que se proponen.

Podría darse la consigna, en el caso que se quieran evidenciar comportamientos inadecuados que se produzcan en la clase, de que las situaciones que han de describirse se refieran a dichos comportamientos.

Zapatos del 36

Hace algún tiempo vi un vídeo que me impresionó mucho. Se trataba de la experiencia que había realizado una profesora en Estados Unidos, consistente en hacer sufrir la vivencia de la discriminación a toda una clase. En primer lugar anunció, el día de la Fraternidad, que a partir de aquel momento los niños y niñas de ojos marrones no debían merecer ninguna consideración ni por parte de ella ni por parte de sus compañeros y compañeras, que debían tratarles con menosprecio y como a "inferiores". Después de esto, procedió a las actividades normales de la clase, aunque siempre infravalorando y denostando a los alumnos y alumnas de ojos marrones, que incluso debían llevar una cinta identificadora de su condición de seres inferiores. Y así transcurrió una larga jornada escolar, al final de la cual los niños y niñas de ojos marrones se mostraban desmoralizados, tristes, sin iniciativa... Al día siguiente, naturalmente, fueron los alumnos de ojos azules quienes sufrieron la situación de discriminación. Tanto unos como otros recordarán durante toda su vida la experiencia: al menos la recordaban perfectamente al cabo de catorce años, cuando volvieron a encontrarse en la escuela con su antigua profesora para revivir la experiencia que ninguno de ellos ni de ellas había olvidado, y que les había hecho intolerantes respecto de actitudes de discriminación contra cualquier persona o minoría.

Inspirándome en esta experiencia propongo un ejercicio similar, aunque menos traumático, que he titulado Zapatos del 36, pero que pueden ser de cualquier otro número, dependiendo de la edad del alumnado.



OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Hacer que el estudiantado tome conciencia de la dureza, crueldad, agresividad, injusticia... de las discriminaciones.
- Lograr que aburran la presunción de que hay seres humanos "de segunda", personas a quienes se puede menospreciar o tratar de manera desconsiderada.

Tiempo aproximado Una mañana o una tarde entera

PROCEDIMIENTO

La persona docente da la consigna de que la clase se divida en dos subgrupos bien visibles: el de quienes calcen un número de pie por debajo del 36 y el de quienes calcen un número de pie mayor. Cada subgrupo ha de situarse en un extremo de la clase a fin de que quede bien claro quienes pertenecen a cada subgrupo.

Una vez formados los subgrupos anuncia que quienes calcen menos del 36 son sus favoritos y favoritas porque, además de tener el pie más pequeño, son más inteligentes y más guapos o guapas. Los otros y otras son un desastre: no aciertan ni una, no saben pensar, no hacen sus tareas escolares correctamente, etc. Considera, por tanto, legítimo que sus compañeros y compañeras los traten con menosprecio, se burlen de ellos y ellas, no los admitan en sus subgrupos, no les escuchen cuando hablen ni les respondan. Además les hace llevar un brazal identificativo de su condición.

Seguidamente empieza una clase de manera aparentemente normal, pero cada vez que un alumno "de más del 36" le hace una pregunta o interviene de alguna manera, lo hace callar o lo menosprecia públicamente y anima a los demás alumnos y alumnas a hacer lo mismo.

A continuación propone una tarea para realizar por subgrupos, pero si un alumno "de más del 36" se acerca a un subgrupo de "menos" les dice que lo echen fuera e incluso les anima a hacerle comentarios despectivos.

Sigue así toda la mañana hasta el final de la clase, y por la tarde les dice que ahora todo es al revés, y que los inteligentes y guapos y guapas son "los de más del 36" y que los de "menos del 36" son los despreciables, y repite el mismo proceso de la mañana.

Antes de despedirlos, cuando se acaban las clases de la tarde, les dice a todos y todas que reflexionen sobre la experiencia que han vivido y que escriban sus impresiones, tanto de cuando formaban parte del "grupo de élite" como de cuando eran "despreciables". También les dice que piensen en el sentido del experimento en que han participado y en las consecuencias que pueden sacar del mismo.

Finalmente, anuncia que al día siguiente se hará un comentario general sobre lo que han vivido, en el que todos y todas deberán explicar cómo se han sentido y qué han pensado al respecto.

ANÁLISIS

¿Cómo os sentisteis al saber que erais el grupo de elite? ¿Os gustó formar parte de él? ¿Sentíais que habíais hecho algo especial para merecer una consideración superior? ¿Menospreciasteis, realmente, al otro grupo? ¿Cómo os sentís en relación a ellos y ellas? Y cuando formabais parte del grupo despreciable, ¿os dolió que os trataran con menosprecio? ¿Qué sentíais? ¿Qué pensabais? ¿Os acostumbrasteis a recibir un trato "diferente"? ¿Os resignasteis? ¿Cómo percibíais a la persona docente? ¿Cómo percibíais a vuestros compañeros y compañeras?

2¿Pensáis que en la sociedad se dan situaciones similares? ¿Por qué? ¿A quién se desprecia? ¿A quién se margina? ¿Por qué?

¿Hay discriminaciones entre vosotros y vosotras? A los niños: ¿Os creéis superiores a las niñas? ¿Por qué? ¿Quién os ha hecho creer que sois superiores? ¿En qué lo sois? ¿En qué lo son ellas? ¿Ser diferente quiere decir ser peor? ¿Todo el mundo debería ser como nosotros? ¿Por qué? ¿Qué pasaría si todos fuésemos iguales?

VARIACIONES

En casos de claro, sexismo, los subgrupos pueden ser los niños/chicos por un lado y las niñas/chicas por el otro. En este caso, atendiendo a la situación que suele producirse, debería considerarse superior al subgrupo de las niñas/chicas y animarlas a menospreciar, discriminar y burlarse de los niños/chicos. En el curso del análisis debería aclararse que la experiencia se ha hecho así porque los niños/chicos habitualmente tienen conductas discriminadoras y se les quiere hacer conscientes de lo que eso implica.

ESTUDIO DE CASOS:

La familia de andrea



Andrea es una ex-alumna de este centro. El otro día me contó que esperaba que su madre y su padre la dejaran ir de excursión con su curso al acabar 3° de BUP, ya que cuando estaba en 8° de EGB no la dejaron ir. En cambio, a su hermano, que ahora está en 1° de BUP, sí le dejaron ir de excursión con el colegio durante cinco días al finalizar la EGB

Andrea se quejaba también de las horas de llegada a casa los fines de semana. Ella, siendo la mayor, no puede llegar después de las 9 de la noche; en cambio su hermano nunca llega antes de las 10 y nadie le dice nada. El otro día Andrea llegó después de las 9 y su madre y su padre la riñeron. Andrea no se pudo contener y les echó en cara que no la trataban igual que a su hermano. Sus padres aún la recriminaron mucho más, lamentándose de su mala educación le dijeron que debía comprender que era mujer y que, por lo tanto, por su bien no podía andar de noche por la calle.

ANÁLISIS DE TEXTO

1. Lee atentamente el texto.
2. ¿Cómo describirías la situación familiar de Andrea?
3. ¿Notas algún tipo de discriminación en la educación de los miembros de esta familia?
4. ¿Cómo explicas el distinto horario que tienen Andrea y su hermano?
¿Qué opinión te merece?
5. ¿Qué motivos crees que tienen los padres para no dejar ir a la excursión a Andrea?
6. ¿Crees que este caso o similares son frecuentes o se pueden considerar aislados?
7. ¿Cómo crees que se podría solucionar?
8. Comenta los resultados con tus amigos y en casa.

Con estas estrategias se tiene como referencia para que sea un auxiliar del proceso educativo y se implemente la bondad de las diferentes características de cada uno de los actores que intervienen en los cambios de mejora.

LAS RELACIONES SOCIALES EN LAS ESCUELAS

Dada la importancia que tienen las relaciones sociales en la vida del ser humano, se considera imprescindible que en la escuela se aborden estos temas para comprender, favorecer a los integrantes de una institución educativa.

Las relaciones Sociales, conocidas como habilidades Sociales, se podría definir como aquellas conductas que las personas emiten en situaciones interpersonales, para obtener respuesta positiva de los demás. En la medida que una persona de forma adecuada con otros, recibe reforzamiento social positivo, lo cual eleva su autoestima:

- Relaciones sociales
- Habilidades sociales
- Relaciones interpersonales
- Comunicación
- Lenguaje no verbal

A partir de las relaciones sociales se inician una serie de estudios para definir a esta parte es indispensable para todo ser humano dentro de los diferentes contextos educativos y en la misma sociedad.

“Una estructura capaz de comunicar entre sí a personas o instituciones. A través de internet se pueden establecer relaciones que creen grupos o comunidades con intereses comunes. Sin embargo no siempre las redes en la actualidad es parte indispensable para conocer las relaciones, pero una gran mayoría si esta dentro de ellas y manifiestan que es parte de su realidad.

Suponen un contacto ilimitado y a tiempo real. Esto se consigue gracias a la interactividad, uno de sus rasgos más distintivos y novedosos. Antes de las redes sociales, las empresas y los medios no tenían prácticamente formas de poderse comunicar con su público y así conocer su opinión. Sin embargo, las redes permiten establecer un contacto mutuo entre emisor y receptor. Ahora mismo un artículo colgado en un periódico digital no se considera terminado hasta que los receptores han añadido sus reflexiones al original.

Redes como Facebook o Twitter ofrecen servicios que garantizan un contacto instantáneo. Fulanita cuelga sus fotografías sobre lo que hizo ayer por la tarde y

al segundo toda su lista de amigos sabe que pasó el día en el campo. Entramos en una forma de comunicar en la que se rompen las barreras de tiempo y espacio.

La difusión viral es la capacidad que tienen las redes sociales para hacer que un contenido llegue a un gran número de personas de forma fácil y directa. Existen cantidad de videos o fotografías que se han hecho increíblemente conocidos gracias a clics en compartir (para prueba de ello el famoso video colgado en Youtube del Menú Big Mac que ha llevado a su autor hasta la televisión).

La actualización es constante y los sucesos se pueden comunicar en el momento en el que ocurren. Por este motivo, es importante tener contenidos suficientes. Los usuarios se sentirán más atraídos por una cuenta que hace publicaciones diarias que por una que ofrece información de forma intermitente.” <https://www.yoseomarketing.com/blog/que-son-las-redes-sociales-para-que-se-utilizan/> esto a su vez determina grandes cambios el relacionarse unos con otros, si no se tiene al menos en México este tipo de contacto se dice que se esta en un analfabetismo total dentro de las realidades de las sociedades actuales.

Las habilidades sociales son de otra forma pero van unidas a esos tipos de conceptos ¿qué son exactamente las habilidades sociales? Hay quien las define como esos rasgos de comportamiento y comunicación que nos hacen tener éxito en la vida. Sin embargo, más que de éxito se debe de hablar de bienestar, de saber convivir en armonía, compartiendo experiencias, comunicando con efectividad y conformando esa cohesión social donde se llegan a acuerdos y se da forma a un bienestar que revierte de forma directa en cualquier aspecto: el profesional, personal y el de la salud.

Con respecto a las relaciones interpersonales hay que tener en cuenta que las relaciones interpersonales nos permiten alcanzar ciertos objetivos necesarios para nuestro desarrollo en una sociedad, y la mayoría de estas metas están implícitas a la hora de entablar lazos con otras personas. Sin embargo, es también posible utilizarlas como un medio para obtener ciertos beneficios, tales

como un puesto de trabajo; incluso en esos casos, existen más razones que el mero interés material, aunque suelen ignorarse a nivel consciente.

La comunicación es una parte indispensable en la que se determina como se pueden hacer el desarrollo de una práctica correcta llevando un buen ambiente organizacional, sobre todo en las escuelas, la educación y la comunicación pueden ser entendidos de diversa forma; y, según se los entienda, se abordará con diferente criterio el uso de ellos en el proceso de enseñanza - aprendizaje.

Podemos entenderlo desde el modelo transmisor, el que, al concebir la educación como transmisión de conocimientos para ser memorizados y "aprendidos" por los educandos, sitúa a estos últimos como objetos de recepción y depositarios de informaciones, siendo el típico modelo escolástico de la clase frontal, con el docente al frente y los alumnos escuchando (o haciendo como que escuchan) para después ser evaluados por la literalidad con que repiten y reproducen lo escuchado. Este modelo ha sido definitivamente criticado por muchos estudiosos de la pedagógica, pero la realidad escolar nos demuestra que, se sigue siendo utilizando en diferentes actividades educativas.

A partir del lenguaje no verbal es muy interesante captar cual es el verdadero símbolo que determina como se llevan los estudiantes dentro de las instituciones educativas para formar las nuevas sociedades.

Definición de lenguaje no verbal: es un conjunto de reglas y símbolos (visuales, acústicos, o de cualquier otra naturaleza) que se utilizan de forma convencional o intuitiva para transmitir un mensaje entre dos interlocutores sin utilizar palabras del lenguaje hablado, habilitándose un canal de comunicación no verbal entre ellos.

Es decir, el lenguaje no verbal contempla todos aquellos códigos o lenguajes en los que se expresa o estructura la comunicación no verbal, o dicho de otra manera, la comunicación no verbal se estructura utilizando uno o varios códigos de comunicación, cada uno de los cuales sería un lenguaje no verbal diferente. Por supuesto, como su propio nombre indica se trata de lenguajes en los que no se utiliza el habla, la palabra hablada o escrita, para transmitir la información.

Esto NO significa que si hay palabras ya se anule la importancia del lenguaje no verbal, incluso que ya no exista el mismo. No, no es así, no es así en ningún caso; el lenguaje no verbal acompaña en muchos casos al lenguaje verbal (es más, en todos los casos le acompaña, los lenguajes verbal y no verbal suelen ir siempre indisolublemente unidos, incluso podríamos ir más allá y decir que cualquier conversación hablada incluye la tripla de lenguaje verbal, no verbal y paraverbal); sino que las componentes no verbales del lenguaje no usan la palabra hablada (o escrita), que es un recurso exclusivo del lenguaje verbal.

Sánchez Agustín en el siguiente esquema se observa los gestos, imagen, voz en cual determina la forma de comportarse ante los procesos de un contexto de cada institución en dependiendo en donde se encuentre.

Fuente: Sánchez Agustino



La forma en que se encuentra la comunicación actual depende de toda una serie de situaciones que dé a conocer su propia personalidad, para determinar lo que se quiere comunicar.

LA NEUROCIENCIA COGNITIVA EN EL ESTUDIO

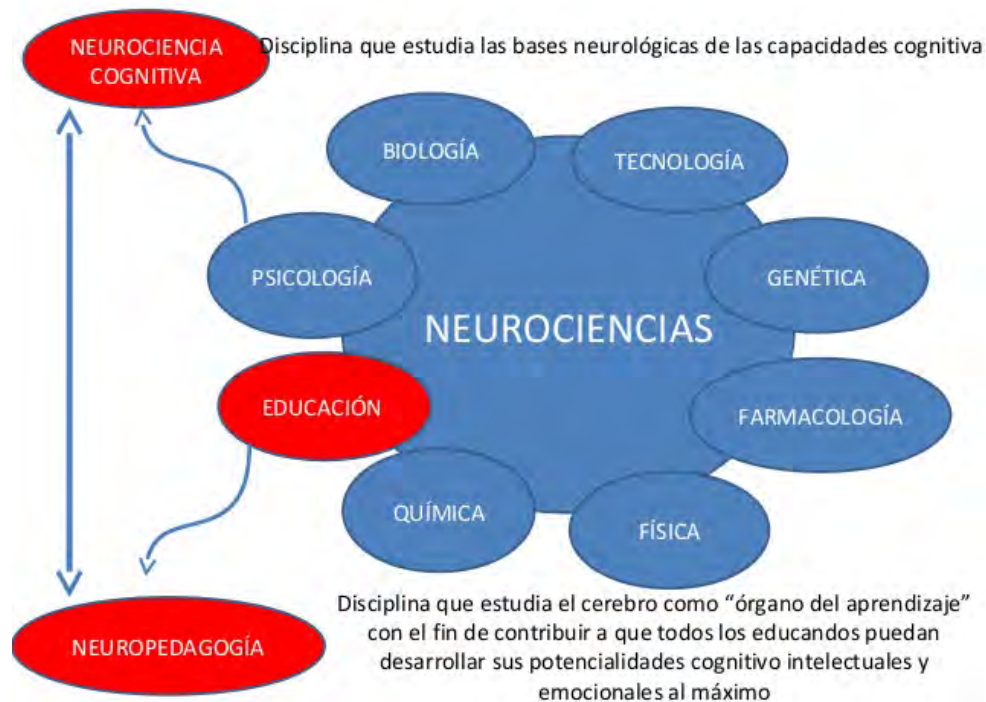
Una vez ubicado las emociones, las relaciones, lo socioemocional es necesario determinar qué es lo que sucede dentro de los cerebros de cada disidente en las escuelas, es determinante que la neurociencia es un concepto que se pone

de moda en la actualidad ya que en los contextos escolares no se puede dejar abandonado el hecho de las nuevas tendencias cognitivas dentro de todos los procesos de lo didácticos, de esta forma entran ciertas ciencias para ubicar biológicamente que sucede en cada caso. El problema real es que las áreas educativas no se existe la capacidad de integrar este tipo de materias dentro de las aulas, no determinan que aplicar dentro de cada una de sus clases, ni saben en qué nivel escolar enfocar cada una de las técnicas para saber que sucede en ocasiones es confundible hacer una cierta estrategia para poder observar algún cambio en los estudiantes y la duda viene a mi mente ¿realmente los estudiantes desea lo que un maestro prepara? Es donde me pongo hacer un análisis para determinar hasta donde, sé que está pensando alguno de mis alumnos de sus materias, de sus clases, de sus, maestros, al ir integrando estas partes es necesario utilizar la neurociencia cognitiva, para saber qué es lo que está pasando en el cerebro de cada uno de los estudiantes, como bien se menciona en un concepto de a “Neurociencia cognitiva es un área académica que se ocupa del estudio científico de los mecanismos biológicos subyacentes a la cognición, con un enfoque específico en los sustratos neurales de los procesos mentales y sus manifestaciones conductuales”.

Se hace mención que la neurociencia cognitiva tiene como objetivo principal comprensión de la mente particular, cómo reaccionan las personas ante los fenómenos que se van presentando, es una ciencia que estudia las bases biológicas de la cognición.

En esta área existen una diversidad de estudiosos en donde se combinan las imágenes del cerebro, la neurofisiología, las matemáticas, la genética conductual, las ciencias computacionales, la psiquiatría, la psicometría y la psicología experimental, de esta forma se encuentra integrada la parte de los procesos del ser humano y su experiencia y ahí es donde en realidad entra el aprendizaje, el lenguaje, la inteligencia, la creatividad, la conciencia, la atención, la memoria, la emoción, y esto lleva a los seres humanos tener ciertas decisiones para estar a la percepción mínima del sentir de un individuo.

Uno de los aspectos importantes de la neurociencia cognitiva es observar cuales son los déficits cognitivos, y ubicar en donde están las verdaderas fallas de las funciones para saber qué área ubicar la situación según sea el caso. También se le nombra como una subdisciplina que se ocupa de analizar los cambios que se producen en el cerebro y en consecuencia en las funciones cognitivas y en las conductas correspondientes a lo largo de toda la vida.



Fuente: <https://www.google.com.mx/search>

Los sentimientos implican un procesamiento emocional, es decir, al activarse las emociones, las funciones cognitivas superiores que se hallan en la corteza cerebral, específicamente en este caso vamos a mencionar la corteza prefrontal, corteza temporal superior, occipital angular bilateral, procesan esas emociones, generando estados afectivos más duraderos, como el amor, la compasión, la lástima, el enojo. La característica de los sentimientos es que tienden a ser más duraderos que las emociones, ya que dependen de otros sistemas cerebrales, y son reforzados sistemáticamente en el caso del amor por ejemplo.

Las respuestas emocionales se relacionan con distintos sistemas cerebrales como se mencionó anteriormente, entre ellos el sistema límbico, también llamado “segundo cerebro”. Este sistema, cuenta con más de quinientos millones de años de evolución, el cual nos ha permitido sobrevivir en diferentes ambientes, adaptarnos, y seguir evolucionando como especie. Este sistema se encuentra presente en los mamíferos, como primates, ballenas, delfines, etc.

Hace apenas cien mil años hemos desarrollado las funciones cognitivas superiores, incrementando el volumen de nuestro cerebro, en específico agrandándose la corteza prefrontal que atañe a las funciones ejecutivas, como el auto monitoreo, el planeamiento, la flexibilidad y el control impulsivo, pero en sí, nuestra corteza es bastante nueva en relación con sistemas cerebrales más antiguos que poseemos.

Un sistema de tantos millones de años (límbico) ¿porque habría de cambiar o modificarse si nos ha permitido la supervivencia? Justamente la función de las emociones tiene que ver con esto, sobrevivir. Los problemas se producen cuando las emociones no se pueden regular, o se intentan controlar, o son procesadas de manera errónea y disfuncional por nuestros sistemas superiores, (nuevos en tiempos evolutivos), reforzando y reactivándolas constantemente, por ejemplo en los ataques de pánico, donde una respuesta de miedo que bien podría ser funcional por ejemplo al estar frente a un leopardo en la selva, ocurra al pensar o ver un animal o encontrarse dentro de un ascensor, y esa respuesta de miedo continúe, por retroalimentación de sistemas superiores.

La activación emocional tiene varias manifestaciones, conductuales, fisiológicas, y cognitivas (atención, pensamientos), ya que nuestra corteza cerebral tiene conexiones neurales al sistema límbico, pero no tantas como desde el sistema límbico a corteza.

Una vez activadas las emociones, estas tienen un tiempo de duración si no son reforzadas, por ejemplo, el sistema de alarma (miedo), amigdalino, una vez activado por un estresor, y luego de retirar el estresor, las manifestaciones fisiológicas, conductuales y cognitivas duran aproximadamente 40 minutos hasta “apagarse” y disminuir actividad, volver al umbral normal de alarma normal.

Pero la duda es como lograr dominar las emociones de una forma neuronal. Justamente se hace referencia a la regulación, y no al control, ya que hay evidencia científica, que el hecho de intentar controlar (ejemplo: no permitir la manifestación de una emoción como la tristeza), con mecanismos evitativos, aumenta aún más todavía la sensación displacentera, y la emoción intencionalmente evitada. Por lo que el término correcto y la operación a realizar es la de *regulación*. Como el volumen de una canción, la idea no es “apagar” las emociones, ya que son parte de nuestro cerebro, y como se mencionó anteriormente, un cerebro muy antiguo, la tarea a realizar y lo más funcional es regularlas, en la analogía mencionada anteriormente, sería bajar el volumen de una canción, pero no apagarla, porque primeramente es imposible realizarlo, y segundo, sería disfuncional e iría en contra de la función del diseño de nuestro cerebro: La supervivencia, y el juicio para llegar a ella.

Hay numerosas técnicas de regulación emocional, cognitivas, y conductuales, citando una conductual, por ejemplo ante el aumento de la ansiedad producto de la activación de alarma amigdalino que puede gatillarse frente a un examen, un procedimiento que funciona para disminuir la ansiedad es la técnica o maniobra de valsalva, que reduce el ritmo cardíaco por medio de la activación del nervio vago, la técnica implica en contraer los músculos en especial los abdominales unos segundos y luego relajarlo, realizar esta operación varias veces y con los músculos de las piernas, y los brazos, tanto como la mandíbula, de esta manera se produce una reducción de la ansiedad, debido a que el sistema límbico “interpreta” que se ha realizado algo ante el estímulo de peligro, correr, huir, luchar, lo que serían conductas funcionales ante la activación de la señal de peligro.

Otras formas de regular este tipo de emociones es la respiración diafragmática, inhalando profundamente, reteniendo unos segundos el aire y exhalando, de esta manera, la amígdala tiende a desactivarse, parte del sistema de alarma, y la percepción de ansiedad disminuye. Pero la aceptación y la conciencia de las emociones en el momento oportuno es la clave para la regulación, optando por un repertorio conductual de respuesta diferente.

Justamente la corteza prefrontal tiene conexiones con el sistema límbico, y puede inhibir la activación de la respuesta de miedo o ansiedad. Hay que mencionar que el sistema límbico con respuestas automáticas es 300 milisegundos más rápido que incluyendo el procesamiento cortical, por eso a veces se automatizan y se jerarquizan respuestas automáticas.

El hecho de recordar situaciones placenteras, utilizar palabras estimulantes de ánimo placentero, ver imágenes de momentos de tranquilidad, de alegría, también genera una activación emocional de alegría o placer, regulando el sistema emocional. Otras áreas cerebrales implicadas en estas emociones son el cíngulo posterior.

También se ha verificado las técnicas de saturación de memoria corto plazo a partir de interrupciones a través de las manos y el seguimiento y nombramiento de dedos, esto más que regular una emoción permite reprocesarla, pero este tema no estaría dentro de la temática de la regulación, lo que si es conveniente reestructurar algunas vivencias para disminuir la probabilidad de activación emocional ante un estímulo condicionado.

La mindfulness, es un tipo de meditación con evidencia de cambios neurológicos que se utiliza mucho para la regulación emocional, consiste en centrarse en la respiración y aceptar las emociones, como los pensamientos, dejarlos fluir, sin juzgar ni intentar controlarlos.

Estudios recientes sugieren que aumenta la materia gris en la corteza prefrontal, y se promueve neurogénesis en el hipocampo. Es una práctica recomendada conocer cómo funciona nuestro cerebro, los sistemas subyacentes a las emociones, toma de decisiones, procesos cognitivos superiores, nos permiten avanzar en el camino de la regulación emocional, aplicar estos conocimientos y aplicarlos en diferentes áreas como la educación, el aprendizaje, los vínculos sociales. Esto es la neurociencia cognitiva aplicada, utilizar el conocimiento del cerebro y realizar operaciones concretas utilizables por todos. De nada sirve hablar del cerebro y conocer las partes, sino se brindan herramientas para modificar y solucionar problemas. La terapia neurocognitiva, justamente provee

esos métodos y técnicas, que son para desarrollar más extensamente en otro tipo de presentación.

Y está es la parte en donde el sistema educativo mexicano no ha penetrado, de tal modo que se desconoce las estrategias para mejorar la bondad dentro del cerebro, y como es el proceso para mejorar los aspectos cognitivos de cada uno de los estudiantes en la actualidad, desde un nivel preescolar hasta niveles superiores, puesto que se desconoce qué es lo que realmente requiere cada uno de los estudiantes en sus cerebros, cuáles son sus necesidades por que llegan a los salones de clase con aspectos diferentes puesto que traen problemas emocionales, existenciales y vivenciales.

CONCLUSIÓN

Dentro del análisis expuesto, es posible observar que existe mucha necesidad en todos los sectores a cerca de la bondad en los seres humanos, y en el campo educativo hay que retomar esfuerzos guiando a cada integrante de las escuelas, las emociones en la educación actual es parte relevante para mejorar aspectos de conducta, conociendo cada uno de los actores de dicho proceso. En este artículo la multiculturalidad es la base esencial de las relaciones en que se vive, el saber ser empático y tener los valores necesarios de convivencia para estar en una buena relación en todos los sentidos.

Desde la infancia hasta la vejez los seres humanos debemos mantener una sana convivencia, comunicación con los demás, esto hoy en día se está dando a través de las nuevas tecnologías, las redes sociales y sobre todo como se encuentran estas nuevas relaciones en las instituciones educativas, observar que están haciendo cada uno de los docentes dentro de sus clases.

La neurociencia cognitiva es parte esencial de ubicar las verdaderas situaciones del contexto de cada persona y sobre todo que está pasando por su cuerpo para identificar el porqué de su comportamiento, es muy relevante ubicar cuales son las materias que van relacionadas a la parte cognitiva del cerebro en cada ser.

Una vez identificado cada uno de los conceptos que se tienen dentro de la bondad es esencial que se manejen estrategias apegadas a cada una de las situaciones.

Dentro del artículo se hacen mención de diversas técnicas y estrategias como herramienta determinando según sea el caso. Así como especificando que cada una de ellas hay que saber aplicar dentro de las aulas dependiendo su grado de escolaridad que se pretenda dar desde un preescolar hasta niveles de posgrado. En todos los sectores debemos de difundir estas nuevas tendencias para hacer un mundo más humanizado, controlado, holístico y sobre todo la forma de impartir la bondad en los individuos de todas las edades.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Edgar Morín La violencia del mundo 2003 Zorsal

http://dof.gob.mx/busqueda_detalle.php?BUSCAR_EN=T&TIPO_TEXTO=Y&textobusqueda=derogan&vienede=avanzada

<https://definicion.de/bondad/>

Adolfo Rodríguez Psicología Social Trillas 2006

María Teresa Sierra Reflexiones sobre el pensamiento y el quehacer humano
Limusa 2008

María Teresa Sierra Ética y valores Limusa 2006

<https://www.yoseomarketing.com/blog/que-son-las-redes-sociales-para-que-se-utilizan/>

Blog.tiching.com/10-geniales-tecnicas-grupales-para-la-educacion-emocional/
Consultado el 22 de agosto de 2018

Cascón Soriano, P. y Martín Beristaín, C. (2000). La alternativa del juego (1)
Juegos y dinámicas de educación para la paz

SEP. (2017) Tutoría y Educación Socioemocional, Educación Secundaria.
México D.F.

www.sems.gob.mx/construyet

EL ENFOQUE CENTRADO EN LA PERSONA Y SU APLICACIÓN EN LA EDUCACIÓN

IVÁN MONTES NOGUEIRA¹, VÍCTOR RAÚL SANTIAGO ABURTO²

INTRODUCCIÓN

El Enfoque Centrado en la Persona (ECP), se desarrolla inicialmente en el área de la psicología clínica, con el paso del tiempo Carl Rogers fue ampliando sus campos de acción, incursionando en áreas como las organizaciones, psicología social, la educación, entre otras. En este texto se realizará un pequeño recorrido histórico sobre su desarrollo y se orientará a vincular la relación de ayuda de Rogers con la Educación Socioemocional de los estudiantes, dentro del Nuevo Modelo Educativo para la educación básica.

Es importante iniciar con la relación de ayuda propuesta por Rogers, la cual será el nexo entre ambos temas, el Enfoque Centrado en la Persona y la educación, siendo ésta fundamental para poder tener una visión diferente de la relación interpersonal entre el estudiante y el docente, no basarnos en una relación vertical (de poder) sino buscando una relación con una tendencia horizontal, sin dejar de lado que esto se presenta en una institución, la cual tiene sus propias normas y considerando que se puede flexibilizar la interacción en la relación entre alumno y docente, lo cual servirá para el desarrollo socioafectivo de los estudiantes.

Posteriormente, se desarrollará una propuesta de aplicación del enfoque para los docentes de educación básica, basados en la experiencia docente de los autores de este texto.

¹ Colegio de Estudios Avanzados de Iberoamérica. ivanmontesnogueira@gmail.com

² Colegio de Estudios Avanzados de Iberoamérica. vick.saint@gmail.com

DESARROLLO

Para poder hablar del Enfoque Centrado en la Persona, se conocerá al creador del mismo. Carl Ransom Rogers, nació en 1902 en *Illinois* EE.UU., en una familia de clase media, que profesaba la religión cristiana evangélica, sus padres eran estrictos pero a la vez les brindaban amor a sus seis hijos, de los cuales Carl fue el cuarto hijo; en su adolescencia se mudaron a una granja, lo cual le fomentó un interés por la agricultura y biología, mismo que continuaría en su formación profesional ya que empezó a estudiar agronomía en 1919, a la par que seguía profesando su fe, participando en grupos de jóvenes cristianos, lo que lo llevo a un viaje a China para asistir a una conferencia que lo condujo a modificar su formación académica y dejó sus estudios de agronomía y se matriculó en estudios teológicos, se casó en 1924 y se fue a vivir a *New York*, donde siguió sus estudios en la *Union Theological Seminary* y en estos estudios, al participar en un grupo de aprendizaje autoorganizado, se modificaron sus creencias religiosas (Barceló, 2012).

«La mayoría de aquel grupo, al buscar las respuestas a sus propias preguntas, las encontraron fuera del ámbito religioso, que finalmente abandonaron. Yo fui uno de ellos...Me parecía horrible tener que profesar una serie de creencias para poder permanecer en una profesión. Quería encontrar un ámbito en el cual pudiera tener la seguridad de que nada limitaría mi libertad de pensamiento» (Rogers, 1981, p. 19; Citado en Barceló, 2012, p. 125).

Por lo anterior decidió combinar sus estudios teológicos con estudios de psicología clínica (*Teachers' College*), en 1927 dejó sus estudios teológicos y se enfocó solamente en la psicología. Iniciando su trabajo profesional en 1928 en el Departamento de Estudios Infantiles de la Sociedad para la protección de la infancia contra la crueldad de Rochester, posteriormente en 1940 fue contratado como profesor titular en la Universidad Estatal de Ohio, donde empezó a proponer sus ideas del enfoque, en 1945 se va a trabajar a la Universidad de Chicago, en 1957 se traslada a la Universidad de Wisconsin hasta 1964 cuando crea *Center for the Studies of the Person* en la Jolla (California), donde trabajo varios años. Carl muere el cuatro de febrero de 1987 (Barceló, 2012).

Un punto principal para hablar de la teoría de Rogers, es su idea de hombre, él escribe “Más bien me inclino a creer que ser totalmente un ser humano es penetrar en el complejo proceso de ser una de las criaturas de este planeta, más ampliamente sensible, responsiva, creativa y adaptable” (Rogers, 1957; Citado en Lafarga & Gómez del Campo, 2004, p. 31). Siempre consideró el aspecto positivo de la persona, él creía que la persona siempre iba a tender hacia el bien, a su desarrollo, por lo cual él desarrolla el constructo “tendencia actualizante”, en el libro el camino del ser, escribe que “Tanto si el estímulo es interno como externo y si el ambiente es favorable o adverso, podemos estar seguros de que la conducta del organismo tendrá como objeto su mantenimiento, mejora y reproducción” (Rogers, 2005, p. 63).

Por su parte Dartevelle (2011) nos dice que no es que la persona tenga una tendencia actualizante, sino que la persona es la tendencia, es decir, yo no tengo una tendencia, sino tiendo a ser. Lo cual podemos relacionar con la resiliencia, que una persona aún en las situaciones más adversas de vida, puede salir adelante a pesar de su entorno. A la par maneja otro constructo “organicidad”, el cual se relaciona con el nivel de la experiencia, la percepción que tiene la persona de un hecho, qué experiencia sensorial y visceral básica tiene, ante lo cual la persona puede llegar a preguntarse ¿Qué debería hacer yo ante dicha situación?, dejando de lado los condicionamientos sociales que se nos han impuesto (valores introyectados), Rogers lo identifica cuando “la persona toma posesión, por primera vez, de todo el potencial del organismo humano [...] el individuo llegar a ser –por su apercepción—lo que es –por su experiencia-- [...] es un organismo humano total y que funciona plenamente” (Rogers, 2003, p. 101). Con todo lo anterior podemos hablar de la tesis central del ECP, la cual de acuerdo con Rogers describe que:

Los individuos tienen dentro de sí vastos recursos de autocomprensión y para la alteración de conceptos propios, actitudes básicas y conducta autodirigida. Estos recursos son susceptibles de ser alcanzados, si se logra crear un clima definible de actitudes psicológicas facilitadoras (2005, p. 61).

Todo lo antes mencionado se puede lograr mediante la relación de ayuda, la cual es el método que Rogers va a utilizar en los diferentes ámbitos para apoyar a los individuos en su proceso de convertirse en persona y esta relación presenta las siguientes condiciones (Rogers, 1957; Citado en Lafarga y Gómez del Campo, 2004, p. 79):

1. Dos personas están en un contacto psicológico.
2. La primera, a quien llamaremos paciente, se halla en un estado de incongruencia, siendo vulnerable o ansioso.
3. La segunda persona, a quien llamaremos terapeuta, es congruente o integrada en la relación.
4. El terapeuta experimenta un aprecio positivo incondicional por el paciente.
5. El terapeuta experimenta una comprensión empática del marco de referencia interno del paciente y se esfuerza por comunicar a éste tal experiencia.
6. La comunicación al paciente de la comprensión empática y el aprecio positivo incondicional del terapeuta se logra en un grado mínimo.

No se necesitan otras condiciones. Si existen éstas y permanecen durante cierto tiempo, es suficiente. Se seguirá el proceso del cambio constructivo de personalidad.

Lo primero que debe suceder, es que se dé un contacto entre dos personas, en su caso el terapeuta y el paciente (más adelante Rogers cambia el término paciente por el de cliente, ya que la persona que acude a terapia no está enferma, sino que busca su desarrollo). Una condición para que la relación de ayuda se dé, requiere que el terapeuta o facilitador se encuentre en un nivel de madurez psicoafectiva más favorable que el de su paciente y presente las tres habilidades básicas.

La primera es la congruencia (hacer lo que se dice), ya que si el facilitador le dice al cliente que algunas acciones como no realizar sus tareas académicas le hacen daño y que es preferible que organice sus actividades y después su

maestra o su papá no realiza sus actividades laborales o incluso le presentan consecuencias desfavorables, todo el trabajo realizado durante el acompañamiento pierde sentido. Se puede considerar que la habilidad con mayor prioridad es la congruencia.

La empatía coloquialmente es conocida como el ponerse en los zapatos del otro, pero en esa “definición” no se menciona el punto más importante para Rogers, que es “Como si” fuera la otra persona, debemos poder experimentar la situación sin dejarnos llevar por ella, posiblemente hemos vivido el rompimiento de una relación de amistad e incluso de divorcio o separación no solo de pareja sino familiar y si tu cliente va a verte por dicha situación y tú estás viviendo el mismo proceso, posiblemente no puedas apoyarlo de la mejor manera y solo paliar su dolor, pero no se dé la relación de ayuda realmente, en cambio cuando puedo revivir la sensación del rompimiento y sentir lo que posiblemente está viviendo el cliente, y no se deja llevar por el sentimiento sí lo puedo apoyar.

La tercera condición es la aceptación positiva incondicional, la cual nos sugiere que podemos ver al otro sin juzgarlo, aceptarlo tal cual es, visualizamos al otro como esa potencialidad que está llamado a ser, cuando se dan estas tres condiciones se genera el clima propicio para que la persona se pueda desarrollar (Rogers, 1957; Citado en Lafarga y Gómez del Campo, 2004).

Y esta relación de ayuda es la base, para la aplicación de esta teoría en otros ámbitos, en este caso en específico la educación, Rogers comentó “Si la creación de una atmósfera de aceptación, comprensión y respeto es la base más eficaz para para facilitar el aprendizaje denominado terapia, ¿no podría ser también la base del aprendizaje denominado educación?” (2001, p. 329), de acuerdo con esta visión si lográramos implementar este clima en las aulas, podríamos modificar el proceso de enseñanza-aprendizaje. En el proceso de aplicación del enfoque en la educación Rogers fue planteando algunas hipótesis o formulaciones de forma empírica las cuales son (2001, pp. 333-335):

- No podemos enseñarle a otra persona directamente; sólo podemos facilitar su aprendizaje.
- Una persona aprende significativamente sólo aquellas cosas que percibe como vinculadas con la supervivencia o desarrollo de la estructura del sí-mismo (self).
- Tendemos a resistir a la experiencia que, al ser asimilada, implicaría un cambio en la organización del sí-mismo, a través de la negación o de la distorsión de la simbolización.
- La estructura y organización del sí-mismo parecen hacerse más rígidas frente a las amenazas, y relajar sus límites cuando hay ausencia absoluta de amenazas. La experiencia que se percibe como incongruente con el sí-mismo sólo puede ser asimilada si la organización habitual del sí-mismo se relaja y expande para incluirla.
- La situación educativa que promueve más eficazmente un aprendizaje significativo es aquella que 1) las amenazas al sí mismo del alumno se reducen a un mínimo, y 2) se facilita la percepción diferenciada del campo de experiencia.

Las cuales podríamos resumir en que el docente solo va a ser un facilitador del proceso, siempre y cuando el otro (estudiante) quiera aprender, ya que solo él es quien aprenderá, el docente solo le puede mostrar el camino a seguir, pero quien lo tiene que recorrer es él. Cuando consideramos que un conocimiento es relevante para nosotros se nos facilitará su aprendizaje y que mientras menos relevante lo percibamos más trabajo nos costará adquirirlo. El cambio produce resistencia, no nos gusta dejar nuestra zona de confort. Mientras más relajados estemos podremos obtener conocimientos de manera más fácil.

Es importante señalar que aunque en la actualidad nos encontramos con un nuevo modelo educativo, donde se considera que las condiciones necesarias para que se den los aprendizajes clave requieren: infraestructura y equipamiento, en la práctica dichas condiciones son inexistentes en la mayoría de las escuelas, sobre todo en las zonas marginadas y rurales.

También la matrícula escolar elevada en los turnos matutinos y la carga administrativa sobre el maestro frente a grupo interfieren para el desarrollo y puesta en práctica del nuevo plan y programas de estudio, ante los diversos contextos como lo referente a la actualización docente, podemos encontrar a quienes se ocupan de sus clases preparándose lo más posible para brindar un servicio de calidad, hasta el polo opuesto donde podemos encontrar docentes que siguen impartiendo una docencia que no se ajusta las necesidades actuales. Ante estas circunstancias es necesario buscar estrategias de fácil aplicación y que nos permitan lograr la mayor integración entre el docente y los alumnos, para poder desarrollar el potencial socioafectivo de los estudiantes (De Nicolás, 2017; Oldak, 2017; Secretaria de Educación Pública, 2017).

No sólo Rogers empezó a realizar la aplicación de su enfoque en el ámbito educativo, más personas que lo utilizaban y utilizan en la actualidad, empezaron y se han encontrado que existen algunas dificultades en su aplicación en el aula, en el aspecto institucional; nos regimos por un modelo educativo enfocado en la evaluación de los estudiantes. Por lo cual se pretende que el alumno obtenga ciertos aprendizajes esperados al final del ciclo escolar, aún a costa del estudiante, y también grupos muy grandes que dificultan la interacción entre las personas, sin que esto conlleve usar demasiado tiempo en ello, y la disposición de probar o vivenciar este tipo de relación, no es común que una persona externa a nuestras relaciones familiares o primarias nos brinde un clima de confianza para relacionarnos. Pero aún con estas y otras dificultades que se puedan presentar en la cotidianidad, los autores consideran que se pueden llevar a cabo procesos educativos basados en este enfoque. En este momento se presentarán propuestas que se han implementado como la de Sebastián (1986) en la que considera que para el educador humanista lo principal es ayudar a la persona en el redescubrimiento de sí mismo, pues ya tiene dentro de sí ese potencial a desarrollar, al buscar dentro de sí mismo más encontramos lo social (especie humana). La persona es un fin en sí mismo y no un instrumento para conseguir otros objetivos.

Según Weinstein (1975) las cinco características más importantes de la educación humanística son (Sebastián, 1986, p.91):

1. Las necesidades de los individuos, a las que atiende la educación humanística, constituyen las fuentes de datos básicas para la toma de decisiones.
2. La educación humanística incrementa las opciones del alumno.
3. Se concede al conocimiento personal al menos tanta prioridad como al conocimiento público.
4. El desarrollo de cada individuo no se fomenta en detrimento del desarrollo de otro individuo.
5. Todos los elementos del programa contribuyen a crear un sentido de relevancia, valor y merecimiento en cada persona implicada.

Sebastián comenta sobre la Enseñanza Centrada en la Persona, que Rogers distingue entre dos modelos de educación: el autoritario (educación tradicional) y el democrático; él se enfocaría en el segundo, siendo el aspecto principal el otorgar la responsabilidad de la educación al propio estudiante, el docente en este modelo se dedicaría a crear las condiciones necesarias para facilitar el aprendizaje, las cuales permitirán que el estudiante libere sus capacidades de auto-aprendizaje tanto intelectual como emocional y promueve su autonomía y responsabilidad, lo cual permite que desarrolle confianza en sí mismo. Siendo usados los mismos constructos de la teoría Rogeriana: tendencia actualizante, la generación de ambientes propicios para el aprendizaje, la relación de ayuda con sus tres actitudes (congruencia, empatía y aceptación positiva incondicional). El docente debe permanecer abierto a sus propias experiencias (emociones, actitudes y sentimientos) para manejarse congruente y empático con los estudiantes para poder aceptarlos positiva e incondicionalmente, mediante el análisis del autoconcepto y sus relaciones interpersonales promotoras del crecimiento favorecerán procesos que integren la individualización y la socialización, dentro del marco de la libertad, encauza el aprendizaje, facilitando su carácter significativo (Gómez del Campo, Salazar, & Rodríguez, 2014; Jiménez, 2008; Román, 1995; Sebastián, 1986).

Rogers escribió un libro basado en la libertad en la educación en 1969, el cual fue revisado y reeditado en 1983, posteriormente en 1996 (recordemos que Rogers murió en 1987) se pidió una nueva edición, la cual fue revisada y actualizada por Jerome H. Freiberg (había participado en la segunda edición del libro), llamándose esta última edición “Libertad y creatividad en la educación”, y este libro hacen una revisión de varias escuelas que han utilizado el modelo de Rogers en la impartición de clases y hasta la formación de escuelas basadas en este enfoque y también algunas adaptaciones que han realizado las instituciones de acuerdo a las necesidades de su población. Freiberg realizó un estudio por diversas escuelas que se regían por una educación centrada en el estudiante, y se dio cuenta de que existían hilos conductores de la coherencia de los resultados que obtenían estas escuelas; los cuales son (Rogers & Freiberg, 1996, pp. 35-38):

- Los estudiantes quieren que se confíe en ellos y que se les respete.
- Los estudiantes quieren formar parte de una familia.
- Los estudiantes quieren que los profesores les ayuden.
- Los estudiantes quieren que se les den oportunidades para ser responsables.
- Los estudiantes quieren libertad, no permiso.
- Los estudiantes quieren un lugar donde la gente se preocupe por ellos.
- Los estudiantes quieren que los profesores les ayuden a triunfar, no a fracasar.
- Los estudiantes quieren tener dónde elegir.

Los puntos antes mencionados deben ser tomados en cuenta al aplicar el ECP en la educación. Ya que estamos muy acostumbrados a aparentar estar interesados en aprender cuando lo que queremos es estar en otra situación que nos interese más en ese momento, algunas ocasiones ambos o algún integrante de la diada estudiante-docente, podemos estar en cuerpo en la clase, pero nuestra mente está otra parte, además el atreverse a participar es el exponerse

a comentarios tanto del docente como de los compañeros, por lo cual no muchas personas, deciden participar.

Por lo cual la aplicación del ECP es un cambio que mueve la relación entre todas las personas del salón, los estudiantes están habituados a que se les diga qué hacer y el docente a dar indicaciones, lo cual cambia, ya que en este enfoque todos debemos interactuar para lograr que se dé la relación y el aprendizaje, no es algo fácil, pero a mediano y largo plazo es muy satisfactorio para todos los involucrados, pero debemos estar conscientes de ser congruentes, si decimos algo lo debemos sostener, ya que como Freiberg lo comenta:

Duro fue el camino que tuve que andar para enterarme de que nunca debía decir que iba a dispensar cierto grado de libertad o depositar cierta confianza si no estaba dispuesto a sostener con todo mi ser o dicho, puesto que cuando confería alguna libertad y después consideraba conveniente cortarla, el resentimiento era mayúsculo. De ese modo aprendí que es mejor no acordar libertad alguna antes que darla para después tratar de recuperar la autoridad. Cuando la libertad o la confianza se limitan de alguna manera, observé que es mejor que esos límites sean explícitos: «Yo deseo que en este curso haya toda la libertad posible, pero el ministerio exige que se vean estos dos textos y se haga una prueba escrita acerca de ellos para que la califiquen allí» (Rogers & Freiberg, 1996, p. 80).

En el caso antes mencionado, han sido instituciones que han aplicado el ECP desde un salón hasta toda la institución, algunas han llevado al enfoque totalmente y otras van adecuándolo a lo que las normativas les permiten, ya que aun cuando sus instituciones presentan una flexibilidad en sus horarios y clases, si deben rendir ciertos exámenes para que sus estudiantes puedan tener los certificados de sus grados cursados.

Y aun cuando cada grupo de alumnos es diferente, han logrado encontrar ciertas pautas que se han señalado en todos los casos, para que se pueda dar el aprendizaje se debe presentar: “1) la creatividad del individuo; 2) la elección personal del estudiante en la determinación de un plan; o 3) la discusión en torno de algún asunto aplicable a la órbita personal de los alumnos” (Rogers & Freiberg, 1996, p. 120). Estas tres características de los estudiantes van a

movilizar los aprendizajes, por lo cual es muy necesario el permitir que ellos sean quienes decidan de qué forma van a aprender, pero eso no significa dejarlos solos, sino el apoyarlos a desarrollar un plan de cómo van a aprender (que actividades van a realizar, cuánto tiempo necesitan, qué recursos, y qué resultados van a obtener) y aplicar lo aprendido a su vida cotidiana o algún tema de interés para la mayoría.

PROPUESTA

Basándonos en el libro *Aprendizajes Clave... Para la educación integral* de la Secretaría de Educación Pública podemos conocer cuál es el objetivo de la Reforma educativa, considerando “que la educación pública básica y media superior, además de ser laica y gratuita, sea de calidad, con equidad e incluyente [...] y asegurar que la educación que reciban les proporcione aprendizajes y conocimientos significativos, relevantes y útiles para la vida, independientemente de su entorno socioeconómico, origen étnico o género” (2017, p.19). Además, desde la vigencia humanista de esta reforma la finalidad de la educación es desarrollar todas las facultades y potenciales de la persona entre ellas lo cognitivo, físico, social y afectivo (2017).

En lo cual se puede apoyar el docente, al aplicar los constructos de la relación de ayuda a sus relaciones con sus compañeros de trabajo padres de familia y con sus estudiantes, para lo cual no es necesario realizar adecuaciones a las normativas institucionales, ya que el Artículo Tercero Constitucional nos habla de un desarrollo integral de la persona. Un aspecto importante a considerar es lo que el mismo Rogers comentaba, que su enfoque solo se iba a poder aplicar del mando o puesto de donde surge el interés hacia puestos o mandos horizontales y descendientes a éste, por lo cual, si en la institución donde laboramos, quien intentara implementar esta propuesta fuera el director o rector, toda la institución entraría dentro del proceso de implementación, pero si quien los quiere realizar es un jefe de departamento, solo se aplicará a su departamento o departamentos de su mismo nivel, pero cuando otras áreas observan que una

está funcionando mejor, podrían preguntar ¿por qué? o ¿Cómo? e intentar replicarlo.

Lo que se propone realizar, es generar un ambiente adecuado para que se dé la relación de ayuda entre el docente y sus estudiantes, así como con sus colaboradores y los padres de familia, para lo cual no es necesario hacer uso de mayor tiempo o planeación de diversas actividades, ya que esta propuesta solo sugiere hacer uso de las tres características de la relación de ayuda, ser congruentes, ser empáticos y aceptar positiva e incondicionalmente, estas habilidades posiblemente ya las han desarrollado los docentes, ya que es una profesión que tiene un contacto inter e intrapersonal continuo, al relacionarse con sus estudiantes, padres de familia, sus compañeros de trabajo y otros profesionales de la educación. Lo cual se puede realizar dentro de sus actividades cotidianas, al dar clase, guardias durante el recreo, entrevistas y reuniones con padres de familia, entre otras.

LA CONGRUENCIA

En el trato directo con padres de familia y otros docentes, puede resultar difícil para el docente mostrarse genuinamente, o de manera transparente, ya que el temor a quedar vulnerable, hace desarrollar una coraza casi impenetrable, que a su vez disfraza la inseguridad del docente, el contacto resulta a la defensiva mediante un trato impersonal. El docente, debe tener claro que él no es el sistema educativo, que no es un consejero, pero sobre todo, ser consciente que sólo puede ser él mismo y no lo que los demás esperan de él, o al decir de Rogers, “él es libre y profundamente él” (Citado en Lafarga y Gómez del Campo, 2004, p. 81). El docente que se acepta y se descubre, reconoce en sus experiencias, un potencial enriquecedor en el encuentro interpersonal. Son muchas las presiones que él tolera por que se espera y demanda mucho de él, ya que es considerado como un ejemplo a seguir, el docente debe aceptar que en su actuar puede equivocarse, pero que también tiene la capacidad de enmendar errores y aprender de ellos, que él a su vez también se encuentra en un proceso de aprendizaje y su experiencia es un medio de desarrollo positivo

que no debe descuidar. Por ejemplo Rogers, asegura que el facilitador “debe ser exactamente lo que es, y no un disfraz, un rol, una simulación” (2003, p. 249).

EMPATÍA

Ponerse en el lugar del padre de familia o del estudiante, como si la experiencia de ellos fuera la nuestra, es una actitud que al ser percibida, genera un clima de confianza, la persona se siente escuchada y comprendida, en este sentido, el docente deja atrás posturas rígidas y empalma con el otro en una relación de persona a persona. No se trata de cambiar el “tú por tú” por un superficial “entiendo”, ni de simpatizar con las ideas del otro o de identificarse con el otro, sino de ser flexible y abrirse a las experiencias de los demás. Rogers la describe como “percibir correctamente el marco de referencia interno de otro con los significados y componentes que contiene, como si fuera la otra persona” (2002, p. 45).

Posteriormente Carkhuff dice que “Sin la empatía falta el fundamento para poder ayudar a los demás” (Citado en Giordani, 1997, p.179) y presenta niveles de comprensión en el terapeuta, así mismo Egan (Citado en Okun, 2001) la refiere como empatía primaria y precisa avanzada.

Por su parte los Aprendizajes clave para la educación integral consideran que “La ética del cuidado se basa en el reconocimiento de uno mismo, la empatía, la conciencia del cuidado personal y el reconocimiento de las responsabilidades de cada uno hacia los demás.” (Secretaría de Educación Pública, 2017, p. 40) lo cual fortalece la inclusión y genera ambientes escolares sanos.

La aceptación positiva incondicional

La expresión de sentimientos por parte de los padres, resulta un punto importante de valorar desde la primera entrevista, aunque pueden ser de toda índole, es más común que las expresiones sean negativas o de descalificación, el docente debe comprender que esos sentimientos necesitan salir y ser escuchados, lo que no implica que necesariamente sean ciertos o falsos. El docente que escucha, debe ser consciente de que la persona eso siente y es real, sin emitir juicios, o reaccionando de manera violenta, sino percibir de

manera abierta la experiencia del otro. Rogers menciona que “Percibirse a sí mismo como receptor de consideración positiva es sentir que uno modifica positivamente el campo experiencial de otro” (2002, p. 41).

En el mismo caso, durante un encuentro con otros docentes no necesariamente el trato debe ser técnico o académico, existe la posibilidad de apoyo mutuo, cuando se comparten situaciones de carácter familiar, por ejemplo, este tipo de acercamientos, facilita la fluidez y la mejora en las relaciones interpersonales, desarrollar calidez en el trato con las demás personas, con los alumnos propicia la confianza suficiente para hacer más agradable el contexto escolar.

Algunas otras aceptaciones sobre el mismo constructo se han expresado como respeto positivo e incondicional y consideración positiva y cálida. La relación entre estas actitudes es de influencia recíproca, Rogers dice que “la aceptación no significa nada si no implica comprensión” (2003, p. 41), es decir, no se puede aceptar ni considerar cálida o positivamente a quien no se le comprende empáticamente, si no somos afectados por la realidad del otro.

Mientras se camina en la transformación de docente a facilitador, las habilidades de la relación de ayuda son su base para esto, pero, no es lo único, sino que deben de ir integrándose a sus estudiantes para que de manera colaborativa se tomen decisiones y movilicen nuevas prácticas, sin deslindarse de los estudiantes, acompañándoles en un espacio seguro para que se pueda dar el desarrollo de competencias y apoyarlos cuando sea necesario.

Un método que puede ser un punto intermedio entre la clase tradicional y la libertad en el aula, es por medio del uso de contratos, ya que este permite al estudiante el tener un objetivo, planificar el cómo llegar a él y en el cual se pueden plantear las exigencias institucionales (Rogers & Freiberg, 1996).

Considerando que, desde su aplicación en una sola aula, puede provocar una sinergia a las demás áreas de la institución, es necesario que el docente frente a grupo se permita vivenciar las actitudes necesarias y vaya desarrollándose a la par que apoya el desarrollo de sus estudiantes. Por lo cual, se les invita a re-vivenciar su práctica docente y ver a los otros como personas.

Para concluir a modo de reflexión se les deja esta última cita:

He aquí una meta a la que me puedo dedicar de todo corazón. Veo la facilitación del aprendizaje como el objetivo de la educación, como el modo de formar al hombre que aprende, el modo de aprender a vivir como individuos en evolución. La facilitación del aprendizaje es una actividad que puede formular respuestas constructivas, cambiantes y flexibles a algunos de los problemas más profundos que acosan al hombre moderno (Rogers & Freiberg, 1996, p. 185).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barceló, T. (2012). Las actitudes básicas rogerianas en la entrevista de relación de ayuda. *Miscelánea Comillas*. 70(136), pp. 123-160.
- Dartevelle, B. (2011). *La psicoterapia centrada en la persona según Carl Rogers*. Madrid: Gaia ediciones.
- De Nicolás, L.G. (2017). *La inteligencia humana y su desarrollo*. México: Siglo XXI.
- Giordani, B. (1997). *La relación de ayuda: de Rogers a Carkhuff*. España: Desclee De Brouwer.
- Gómez del Campo, M.I., Salazar, M.L. & Rodríguez, E.I. (2014). Los talleres vivenciales con enfoque centrado en la persona, un espacio para el aprendizaje de competencias sociales. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*. 16(1), pp. 175-190.
- Jiménez, L.M. (2008). Enfoque curricular centrado en la persona. *Revista Educación*. 32(1), pp. 63-76.
- Lafarga, J. y Gómez del Campo, J. (Comps) (2004). *Desarrollo del Potencial Humano, Volumen 1*. México: Trillas.
- Okun, B. (2001). *Ayudar de forma efectiva. Counseling*. Barcelona: Paidós.
- Oldak, E. (2017). *Cuaderno de actividades para el alumno. Tercer grado. Educación Primaria del programa Nacional de Convivencia Escolar*. México: SEP.
- Rogers, C. & Freiberg, H.J. (1996). *Libertad y creatividad en la educación*. España: Paidós.
- Rogers, C. (2001). *Psicoterapia centrada en el cliente*. España: Paidós.
- Rogers, C. (2002). *Terapia personalidad y relaciones interpersonales*. Argentina: Nueva Visión.
- Rogers, C. (2003). *El proceso de convertirse en persona*. México: Paidós.
- Rogers, C. (2005). *El camino del ser*. Barcelona: Kairos.
- Román, M.T. (1995). El enfoque educativo centrado en la persona y el gusto por leer. *Educación y Biblioteca*. 62, pp. 56-58.
- Sebastián, J. (1986). Psicología humanista y educación. *Anuario de Psicología*. (34)1, pp. 87- 102.

Segrera, A. (2008). El enfoque centrado en las personas después de Rogers: reflexiones y bibliografía en español. *Miscelánea Comillas*. (66)128, pp. 63-82.

Secretaría de Educación Pública. (2017). *Aprendizajes Clave... Para la educación integral Educación Primaria 3º. Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación*. México: SEP.

ANÁLISIS Y CARACTERÍSTICAS DEL MOBBING Y SUS IMPLICACIONES EN EL PERSONAL ACADÉMICO, DE CONFIANZA Y ADMINISTRATIVO DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA EN XALAPA, VERACRUZ, MÉXICO

MARTHA LAURA ESPINOZA OLIVA¹

RESUMEN

El *mobbing* es un problema que ha incrementado en el ámbito laboral, debido a, por ejemplo, la falta de valores, intolerancia y el desinterés (en algunos casos) por parte de directivos y de algunos compañeros de trabajo. Estos son algunos factores que han provocado que esta conducta surja, continúe y cause víctimas, incluso con consecuencias fatales, como el suicidio. Dicho fenómeno consiste en malas relaciones o maltrato de parte de algunos compañeros en contra de uno o, posiblemente, más individuos o incluso surge del jefe hacia éstos últimos, ocasionando problemas de salud, en su actividad laboral y en las relaciones con sus familiares y amigos. A los acosadores les interesa intimidar y humillar a sus víctimas, ya que esto les brinda status y poder; el deseo de progresar en sus carreras y; evitar que los demás sobresalgan, obtengan promociones o aumentos de sueldo.

El *mobbing* conlleva insultos, exclusión, intimidación, rumores, chantaje, amenazas, descalificar, maltrato físico, etc. Debido a este tipo de acciones, la salud física y emocional, así como el rendimiento laboral se deterioran y surgen consecuencias tales como depresión, ansiedad, irritabilidad, cansancio, insomnio, etc.

El objeto de la investigación es analizar las características del *mobbing* y sus implicaciones que posiblemente se presentan en unos institutos de investigación de una universidad pública en Xalapa, Veracruz, México.

Palabras clave: *mobbing*, acosadores, ámbito, laboral

¹ Universidad Veracruzana/ Instituto de Investigaciones y Estudios Superiores de las Ciencias Administrativas. mlaureo@gmail.com

INTRODUCCIÓN

“You can easily judge the character of a man by how he treats those who can do nothing for him”.

James D. Miles

A finales del siglo XX e inicios del siglo XXI, casos de maltrato psicológico, verbal y físico han surgido y han aumentado en el ambiente laboral (Guevara, 2006; citado por Soto, 2006; Castro & Sánchez, 2009; en (Morales Franceschi, s/f). Vélez (2011; en (Morales Franceschi, s/f) mencionó cifras pertenecientes a un reporte dado a conocer por la Organización Internacional del Trabajo (OIT) donde señala que durante los años 80, estudios científicos y organismos mundiales de trabajadores de la Unión Europea notaron un incremento en materia de maltrato psicológico; específicamente, un millón más que los asentados cinco años antes.

La violencia, en sus disímiles representaciones, es una manifestación que, desgraciadamente, se ha multiplicado en la sociedad. Aunque la comprobación de su presencia en diversos seres vivos es muy remota; en años recientes, su aparición en los seres humanos ha sido de tal dimensión que ha tomado diversas víctimas y ha sido dada a conocer a través de los distintos medios de comunicación (Fornés Vives, J., 2002; en (Vidal Casero, s/f). Las malas relaciones personales en el trabajo siempre han existido pero recientemente, el fenómeno conocido como *mobbing*, *bullying* laboral o acoso laboral, se debe a la difusión que ha obtenido debido a los medios de comunicación.

El término *mobbing* fue empleado primeramente por el etólogo Konrad Lorenz (1966) para referirse a los ataques efectuados por un grupo de animales al momento de sentirse amenazados o acorralados ante un depredador peligroso (Mansilla Izquierdo, Acoso laboral o mobbing, s/f a) o para explicar la conducta de tal grupo, identificada por amenazas y ataques, contra un animal, ya sea porque lo creían que era su enemigo, de mayor tamaño y más fuerte que dicho grupo o debido a que algunos animales de su misma especie se comportaban de manera no adecuada a tal especie (Morales Franceschi, s/f).

En el año de 1972, un médico sueco, Peter Paul Heinemann, observó el comportamiento destructivo de algunos grupos pequeños de niños enfocados, principalmente, la mayor parte del tiempo contra un niño; y utilizó el término de *mobbing* para describir dicha situación (Mansilla Izquierdo, s/f a).

Posteriormente, Leymann y Gustavson (1984) aplicaron dicho concepto para referirse a una conducta equivalente a la detallada anteriormente, pero en este caso en el ámbito laboral. Si bien, ellos opinan que éste no es un fenómeno reciente, sino que se ha presentado, posiblemente, desde hace mucho tiempo en todas las culturas. Esto puede relacionarse con lo que Pichon Rivière (1982) denominará como “chivo expiatorio”, refiriéndose a aquel sujeto que forma parte de un grupo contra quien se desquitan. Incluso, este tipo de acoso puede ocurrir en otro tipo de ámbito en las relaciones sociales como es en la familia, el vecindario, la pareja, entre otros (Mansilla Izquierdo, s/f a).

Heinz Leymann fue quien más se dedicó a investigar y publicar sobre dicho fenómeno, ejerciendo primero en Suecia (segunda mitad de los años ochenta) y después en Alemania (Mansilla Izquierdo, s/f a). En su libro titulado: *Mobbing: Psychological Terror at Work* (Leymann, 1993, 1996), dicho autor indicó que el inicio de tal comportamiento surge en la estructura y la cultura de una organización, lo cual facilitaban que ciertas personas fueran propicias a ser acosadas. Leymann prefirió no emplear el término *bullying*, con respecto a la agresión física y las amenazas que caracteriza tal fenómeno en la escuela, ya que valoró que entre los adultos tales comportamientos son más complejos, por ejemplo: aislamiento, no dirigir la palabra, difundir rumores y falsas acusaciones o degradar el resultado de un trabajo (Morales Franceschi, s/f).

Por su parte, el psiquiatra Carroll M. Brodsky (1976) detalló de manera precursora algunos casos de *mobbing* (Mansilla Izquierdo, *Acoso laboral o mobbing*, s/f a). En su publicación en 1976: *The Harassed Worker*, Brodsky; citado por Meseguer (2011; en (Morales Franceschi, s/f) narra, por primera vez, casos representativos de acoso psicológico en el trabajo, enfatizando en las consecuencias negativas de tales comportamientos en la salud mental, física y en el rendimiento del colaborador. No obstante, en la esfera laboral este

problema se investigó en 1984, cuando se dio a conocer un informe del National Board of Occupational Safety and Health de Estocolmo elaborado por Leymann & Gustafsson (1984), a partir del cual se realizaron otros estudios e investigaciones, principalmente en los países de Europa del Norte (Morales Franceschi, s/f). La influencia de Leymann, llegó a países como Noruega, Finlandia, Austria, Inglaterra, Francia, Italia, Grecia y España (Mansilla Izquierdo, s/f a).

Por otra parte, en los Estados Unidos, el tema surgió gracias a la periodista Andrea Adams, con la presentación del libro: *Bullying at Work* (Adams & Crawford, 1992) y la puesta en marcha de programas transmitidos por la BBC, bajo el título de *An Abuse of Power and Whose Fault is it Anyway?* Debido a ello, logró propiciar la divulgación de dicho fenómeno y logró la atención tanto del público en general como de investigadores. Los primeros estudios cuantitativos sobre el tema se realizaron en el año de 1994, donde se apreció que el 53% de la población manifestó haber sufrido *mobbing* y el 78% lo había observado (Morales Franceschi, s/f).

Las investigaciones en organizaciones, en los Estados Unidos, comenzaron con estudios de Keashly (Keashly, Trott & MacLean, 1994), enfocándose en cierto tipo de violencia, la cual no tenía relación con agresión física ni sexual, ésta fue nombrada: *emocional abuse* (Morales Franceschi, s/f).

El primer libro en español sobre este tema fue publicado en España por parte de Marie F. Hirigoyen (2001), titulado: *El Acoso Moral*. En el ámbito de la Psicología del Trabajo y de las Organizaciones, Sáez y García (2000); citados por Meseguer (2011) dieron a conocer la primera investigación sobre el *mobbing* en el VII Congreso Nacional de Psicología Social. Al año siguiente, en el VIII Congreso Nacional de Psicología Social, se efectuó un simposio, en el cual varios estudios sobre el tema fueron presentados (Universidad de Arte y Ciencias Sociales-Arcis, 2010; en (Morales Franceschi, s/f).

La importancia de investigar sobre el *mobbing*, radica en el daño que puede tener en la vida de una víctima, así como en algunas vivencias observadas. Es por ello, el interés de investigar sobre dicho tema en unos institutos de investigaciones de una universidad pública.

DESARROLLO METODOLÓGICO

En este capítulo se explica la metodología que se empleó para el desarrollo del presente trabajo de investigación; se puntualiza en la justificación, el planteamiento del problema, la pregunta de investigación, el objetivo general y los objetivos específicos. A continuación, se conceptualiza la variable de estudio señalando cuáles son las dimensiones, categorías e indicadores que la integran, y, finalmente, se menciona el enfoque y el alcance de la investigación, así como la población sujeta de estudio.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

El *mobbing* (*bullying* laboral) se presenta cuando surge malas relaciones o maltrato de parte de algunos compañeros de trabajo hacia uno o más individuos o aquél que surge del jefe hacia uno o más trabajadores, causando dificultades en la salud, en su actividad laboral y en las relaciones con sus familiares y amigos. A los *bullies* o agresores, les interesa intimidar y humillar a sus víctimas, ya que esto les otorga status y poder; considerando que tienen el deseo de progresar en sus carreras y evitar que los demás sobresalgan, obtengan promociones o aumentos de sueldo.

El *mobbing* conlleva insultos, exclusión, intimidación, rumores, chantaje, amenazas, descalificar, maltrato físico, entre otros. Debido a este tipo de acciones, la salud física y emocional, así como el rendimiento laboral de la víctima se deterioran y surgen consecuencias tales como depresión, ansiedad, irritabilidad, cansancio, insomnio, entre otras (Espinoza Oliva, 2018). En caso que el problema del *mobbing* no provenga del jefe inmediato, es importante que la víctima informe sobre este tipo de agresión lo más pronto posible para evitar afectaciones en su vida dentro y fuera de la organización.

Acorde a la OIT (Organización Internacional del Trabajo), el acoso moral en el trabajo aqueja en el presente a cerca de 13 millones de colaboradores (Mercader Uguina, J. R. y Muñoz Ruiz, A. B., 2002; en (Vidal Casero, s/f).

Hirigoyen, M. F. (2001; en (Decanini Cepeda, 2012), señala que el *mobbing* o acoso laboral deja marcas indisolubles que consisten en desde un estrés postraumático hasta una experiencia de vida llena de vergüenza periódica o un cambio permanente de personalidad. Incluso, el hecho de desvalorarse subsiste aunque la víctima se distancie de su acosador o bully. Dicha víctima presenta una herida psicológica que la convierte en un ser frágil, a vivir con miedo y a dudar de aquellos con quienes convive o la circundan.

El hecho de investigar acerca del *mobbing* hace más perceptible, por parte del observador, el actuar de los agresores en contra de la víctima y las consecuencias que este fenómeno presenta en ella, el cual puede ocasionar en el trabajo ausencias, bajas laborales, disminución de la producción, decremento de la atención, rotación de personal, desmotivación, entre otros aspectos.

Cuando la víctima es acosada incesablemente, las agresiones o el hostigamiento que se emprenden en contra de ésta repercuten en todos los aspectos de su vida, incluyendo en su auto concepto, debido a que sus derechos humanos son transgredidos. En pocas palabras en su desempeño laboral disminuye y, con ello, el potencial de ser útil en una organización (Trujillo Flores; Valderrabano Almegua; Hernández Mendoza, 2007; en (Martínez Méndez, 2016).

Hay diversas razones por las cuales las víctimas de *mobbing* son castigadas, entre ellas están que algunas veces tales víctimas podrían ser envidiadas por el hecho de ser aceptadas o estimadas por sus "...compañeros, equipos de trabajo, subordinados, jefes o por evaluaciones positivas que recibe por su ejecución de labores" (Piñuel y Oñate, 2003; en (Martínez Méndez, 2016, pág. 7). Asimismo, dicho fenómeno aflora debido a que la víctima no permitió ser manipulada por otros o por no querer formar parte del grupo conformado por quienes tienen un "mayor estatus" en su área de trabajo (Piñuel y Oñate, 2003; en (Martínez Méndez, 2016).

Una causa determinada que origina el *mobbing* es la diferencia que prevalece entre algunos colaboradores con relación a la mayoría o al resto, en cuanto a: disparidad en la edad; por las actividades que realizan en la organización; diferencias de costumbres, experiencia laboral, conocimiento de idiomas, género, entre otros. Esto puede generar hostigamiento en contra de quien se desvía de la mayoría (Martínez Méndez, 2016).

Es conveniente denostar que la educación que investimos empieza en nuestro hogar y debería fortificarse más a través de las actividades que realizamos diariamente a lo largo de nuestra vida. Acorde a lo anterior, el trabajo se convierte en un segundo hogar para los colaboradores; es por esto que se decidió estudiar en qué consiste dicha problemática a fondo.

Con base a lo anterior se propone la siguiente pregunta de investigación en la población a estudiar:

¿Cuáles son las características del *mobbing* y sus implicaciones en el personal académico, de confianza y administrativo de una institución educativa en Xalapa, Veracruz, México?

JUSTIFICACIÓN

Las diversas situaciones estudiadas por la psicología denotan que lo primero que suele percibirse es lo que está a simple vista, es decir, los pequeños detalles o tormentos que transmiten las víctimas en su entorno y, por un momento dado, no se conoce con seguridad del daño y las secuelas que surgen (Martínez Méndez, 2016).

A pesar de que se percibe poco en un principio sobre lo que acontece, no es conveniente esperar hasta que la víctima presente una queja de acoso y entonces, tomar medidas en el asunto, ya que ello implica que la persona ya fue sujeta de agresión o de acoso durante un periodo largo de tiempo (Martínez Méndez, 2016).

Generalmente, el *mobbing* o acoso laboral es confundido por el *bullying*. No obstante, la diferencia consiste en que en este último fenómeno se presenta la violencia física, mientras que en el *mobbing*, los agresores suelen comportarse

con más “sutileza” y con una inclinación psicológica, debido a que la finalidad es no dejar pistas del acoso para que sea complicado demostrarlo con evidencias y de esta manera exhibir a la víctima como un individuo inepto, inútil o lograr que los demás lo perciban como problemático (Martínez Méndez, 2016).

Años atrás se ha tratado el tema del *bullying* escolar, incluyendo las universidades. Además, desde no hace mucho tiempo, en Latinoamérica, se ha investigado dicho fenómeno en el lugar de trabajo. Incluso, es tan común que alguien sea testigo o víctima de este abuso (Saucedo, s/f).

El acoso laboral o *mobbing* puede calificarse “...como un maltrato psicológico prolongado en el tiempo, dentro del ámbito laboral y cuyo fin es ocasionar problemas socio-laborales y deterioro psíquico a la persona” (Martínez Méndez, 2016, pág. 11).

Los consecutivos estudios sobre el *mobbing* han demostrado que se ha incrementado el registro de las víctimas. Es así que el 3.5% de la población laboral indicada por Leyman en 1996, ha aumentado al 5% en 1998 y al 7% en 1999, acorde a la Organización Internacional del Trabajo. Estas cifras que se han elevado, se conocen debido a que se tiene conciencia del problema que implica el *mobbing* (Mansilla Izquierdo, s/f b)

En España, el último informe realizado por la Fundación Europea para la Mejora de las Condiciones de Trabajo (2001) consideró que aproximadamente cerca de 750,000 colaboradores sufrían de *mobbing*. Estos datos se dedujeron porque estimaban que un 5% de los trabajadores en activo eran sujetos de este fenómeno. Sin embargo, en el 1^{er} Informe Cisneros indica que en España es más del 15%, lo cual representa 1.5 millones de trabajadores. Posteriormente, Piñuel y Zabala considera en el 2^o Informe Cisneros acerca de “La violencia en el entorno laboral”, que un 16% de los trabajadores, es decir, 2.38 millones son víctimas de *mobbing*, tomando en cuenta que dicho comportamiento ocurre mínimo una vez por semana y durante un periodo de 6 meses (Piñuel y Zabala, 2006). Así también, un 33% de los trabajadores expresó haber sido víctima de este fenómeno semanalmente, y cerca del 77% de estas víctimas indicó poco o nulo apoyo en sus organizaciones (Mansilla Izquierdo, s/f b).

La 5ª Encuesta Nacional de Condiciones de Trabajo (MTAS, 2004) expresa con un razonamiento preciso de 2.8% a los colaboradores que sufren de *mobbing* una vez a la semana o diariamente y con un discernimiento menos estricto de 4.5% a quienes sufren de este fenómeno de manera mensual, semanal o diaria. Resultando en que el sector servicios es donde hay más acoso laboral, la Administración con un 6.2% y la Banca con un 5.8% (Mansilla Izquierdo, s/f b). Durante el 2006 se publicó una monografía acerca de dicha problemática de acoso laboral en España y se exponía que este fenómeno se imponía en un 9.2% (Moreno-Jiménez y Rodríguez-Muñoz, 2006). Posteriormente, cuando se llevó a cabo la 6ª Encuesta Nacional de Condiciones de Trabajo en el 2007, se indicó que el 1.4% de los colaboradores revelaron ser víctimas de *mobbing*. Al finalizar el *US Hostil Workplace Survey* en el 2000, se descubrió que en el 36% de los casos atendidos, los superiores se revirtieron en contra de los agredidos; lo cual implica la “doble victimización” (Mansilla Izquierdo, s/f b).

Se ha manifestado que entre el 5% y el 11% de los trabajadores occidentales han sufrido de acoso laboral. La Fundación Europea para la Mejora de las Condiciones de Trabajo (1996) estimó que el 8% de los trabajadores sufrían de acoso, lo cual representa 12 millones. En una tercera encuesta se incrementó al 9% que representa 13 millones de trabajadores (Randstad, 2003). Los resultados indican que el *mobbing* es más frecuente en los trabajadores del sector público, en instituciones académicas, en la sanidad, en el transporte, en el comercio y en las ONG's (Mansilla Izquierdo, s/f b).

Por otro lado, a pesar de que en el Dictamen Económico y Social Francés (2001) se ultimó que el *mobbing* lo padecían más frecuentemente las mujeres y grupos minoritarios, en cuanto a etnia, religión, política o discapacidad, puede establecerse que dicho fenómeno no está delimitado por el género de la víctima ni del acosador. Más bien, el acoso laboral está relacionado con la reacción de éste último con respecto a lo que percibe como una amenaza a su posición en la organización o institución o en su entorno laboral. Asimismo, se ha considerado que un 10% de los suicidios tiene como motivo el acoso laboral. Por su parte,

Leymann (1986) conjeturó que entre el 10% y el 20% de los suicidios en Suecia se debían al *mobbing* (Mansilla Izquierdo, s/f b).

En la 4ª Cuarta Encuesta Europea sobre Condiciones de Trabajo en el 2007, se indicaron variaciones del *mobbing* en distintos países, por ejemplo: en Finlandia se determinó un 17%, en Países Bajos un 12% y en Italia un 2%; y que el 6% de las mujeres sufre más de dicho fenómeno que los hombres con un 4%. Inclusive, se ha detectado casos con un 53% de *mobbing* (Rayner, 1997) o del 36% en colaboradores del sector sanitario (Quine, 1999) (Mansilla Izquierdo, s/f b).

Esta variedad de tasas radica a partir de cuándo se contempla que inicia el acoso laboral, es decir, si sólo se consideró las vivencias presentes o todo el periodo de trabajo, así como de la estrategia que se empleó para medir el *mobbing*. Por ejemplo, después de que a los participantes de la encuesta se les informó sobre lo que es el acoso laboral y se les preguntó si habían sufrido de esto, el 8,8% manifestó que sí. No obstante, el 24.1% afirmó haber sido víctima de acoso cuando se les dio a conocer una lista de acciones de tal fenómeno como medida discriminatoria (Moreno-Jiménez y otros, 2008). Asimismo, dichos porcentajes cambian dependiendo de la población muestreada y los elementos metodológicos, por ejemplo, se ha averiguado que dicho fenómeno se presenta más en el sector público, en donde la permanencia en el puesto de trabajo está más amparada que en la empresa privada. Además, el *mobbing* se suscita más en el sector servicios en comparación al industrial (Mansilla Izquierdo, s/f b).

OBJETIVOS

OBJETIVO GENERAL

Analizar las características del *mobbing* y sus implicaciones en el personal académico, de confianza y administrativo de una institución educativa en Xalapa, Veracruz, México.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Establecer el referente teórico que brinde sustento al estudio.
2. Detallar en qué consiste el *mobbing*.

3. Describir al personal que es víctima del *mobbing*, así como a los acosadores.
4. Identificar el nivel de presencia (el porcentaje) de *mobbing* en los institutos de investigaciones de una universidad pública en Xalapa, Veracruz, México.
5. Detectar al personal que sufre de *mobbing*.
6. Brindar propuesta de solución para atender el *mobbing*.

VARIABLE DE ESTUDIO

VARIABLE DE ESTUDIO: MOBBING

DEFINICIÓN CONCEPTUAL

Aquella "... situación en la que una persona (o en raras ocasiones un grupo de personas) ejerce una violencia psicológica extrema, de forma sistemática y recurrente (como media unos seis meses) sobre otra persona o personas en el lugar de trabajo con la finalidad de destruir las redes de comunicación de la víctima o víctimas, destruir su reputación, perturbar el ejercicio de sus labores y lograr que finalmente esa persona o personas acaben abandonando el lugar de trabajo" (Gutiérrez López, 2010).

DEFINICIÓN OPERACIONAL

Se considera las dimensiones del *mobbing*: desprestigio laboral (DL), entorpecimiento del progreso (EP), incomunicación o bloqueo de la comunicación (BC), intimidación encubierta (IE), intimidación manifiesta (IM) y desprestigio personal (DP).

DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Una vez que se delimitó la información de la problemática, se determinó las acciones a tomar, tales como la identificación del enfoque de estudio, su alcance y la población a estudiar.

ENFOQUE DE LA INVESTIGACIÓN

La investigación se considera mixta: cualitativa y cuantitativa.

ALCANCE DE LA INVESTIGACIÓN

Esta investigación es *analítica*, en el sentido que se desea analizar el *mobbing* y será *longitudinal* porque se espera realizar la toma de datos en seis ocasiones, aproximadamente, durante dos meses. Asimismo, es *descriptiva* debido a que se considera a un fenómeno y sus componentes.

POBLACIÓN A ESTUDIAR

La población a estudiar en esta investigación es el personal académico – investigador, de confianza y administrativo de los institutos de investigación de una universidad pública en la zona Xalapa, Veracruz.

Se analiza a esta población porque se tiene la oportunidad de realizar esta investigación en dichos institutos de investigaciones, los cuales son referentes valiosos, ya que constituyen fuente de información sobre el *mobbing*; además, por el hecho de que brindan un servicio a la sociedad mediante su enseñanza e investigaciones personales que podrían desarrollar más o amplificar el acervo teórico sobre dicho fenómeno.

TIPO DE MUESTRA

Considerando el número de académicos - investigadores en los institutos de investigaciones de una universidad pública, las características de dicha población y la accesibilidad a la información, para este estudio se utilizará un tipo de muestra por conveniencia y sesgada, ya que permite tomar en cuenta sus particularidades y circunstancias. Además, se considera que éste permite considerar a los integrantes de una población, sujeta a análisis, y es posible recuperar más información que enriquezca las conclusiones del estudio.

INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN

La lectura de información pertinente al estudio, así como el hecho de contar con instrumentos para medir el *mobbing*, permitirá la adaptación del instrumento pretendido, en este caso un cuestionario, el cual cuenta con reactivos que buscan obtener información sobre el *mobbing*. Con ello, se espera lograr el cumplimiento de los objetivos de este estudio.

Antes que nada, es importante establecer los criterios organizados de los datos que se necesitarán para la investigación y para la elaboración del instrumento. En este caso se aplicará un cuestionario a personas que laboran en institutos de investigación de una universidad pública en Xalapa, Veracruz, México.

El instrumento que se empleará, con el interés de conocer el *mobbing*, es identificado como cuestionario de “*Mobbing*” (ver anexo I). Será un formulario diseñado con una plataforma Microsoft 2010; en el cual se considerarán preguntas cerradas. Se estudiará y analizará la funcionalidad del Inventario de acoso laboral de Leymann: LIPT (Leymann Inventory of Psychological Terrorization) (versión modificada por J. L. González de Rivera) (anexo 18) (Mansilla Izquierdo, s/f I), del otro formato del Inventario de acoso laboral de Leymann (LIPT-60) (Versión española modificada por J. L. González de Rivera) (anexo 19) (Mansilla Izquierdo, s/f m) y del Cuestionario de acoso psicológico en el trabajo (anexo 20) (Mansilla Izquierdo, s/f n), para la población sujeto de estudio. La información obtenida será codificada, capturada y procesada mediante el paquete informático de EXCEL 2010. Para continuar el estudio, se contará con la aprobación de los involucrados y con la asesoría pertinente y constante de un tutor – director de investigación, quien acompañará cada fase a investigar.

MOBBING

En este capítulo se explica en qué consiste el *mobbing*, el cual se presenta en las organizaciones a raíz de un comportamiento hostil de parte de uno o más personas contra un individuo. A continuación, podrá conocerse su concepto, la diferencia entre conflicto interpersonal en el trabajo y *mobbing*, su periodicidad.

CONCEPTO DE *MOBBING*

Dependiendo del país, es el término que se utiliza para referirse al comportamiento de agresión entre los colaboradores en su lugar de trabajo o entre estudiantes en las escuelas. Por ejemplo, en Inglaterra y Australia emplean el vocablo *bullying* para designar esta conducta, independientemente del contexto en que surja. Sin embargo, en Estados Unidos y en los demás países europeos, la palabra *bullying* se aplica solamente con respecto a las situaciones de agresión en las escuelas, entre niños o jóvenes, y el *mobbing* cuando tales situaciones se originan en el trabajo. También se ha empleado como sinónimo de *mobbing* los términos de acoso laboral, “acoso moral” (Hirigoyen), “acoso institucional” (González de Rivera) y “acoso psicológico” (Piñuel y Zabala), “*harassment*”, “*victimisation*” y “*psicoterror*” (Mansilla Izquierdo, s/f c).

Generalmente, el *mobbing* consiste en humillar, menospreciar, molestar y hostigar de manera verbal o física, por parte de una persona con un puesto superior a otra con menos autoridad o poder. Este fenómeno puede ser directo a través de amenazas o acciones intimidatorias que pueden abarcar un daño físico o verbal; o indirecto como es el caso del aislamiento y la exclusión social (Carreras y otros, 2002) (Mansilla Izquierdo, s/f c).

Acorde a Zapf y Leymann (1996), el concepto de *mobbing* contempla ciertos tipos de comportamiento como amenazas verbales, humillaciones, aislamiento social, daño físico, rumores, entre otros. Frecuentemente, dichas acciones intimidatorias ascienden en el grado de daño, comenzado con un sobrenombre o apodo hasta alcanzar episodios más graves, tales como molestar, burlarse, rechazo, aislamiento, insulto y agresión física. Mientras esto sucede, la víctima se siente cada vez más indefensa (Mansilla Izquierdo, s/f c). Para efectos de este trabajo, se tomará en cuenta este concepto, ya que clarifica oportunamente en qué consiste dicho fenómeno. Sólo se añadiría el hecho de que este término surge a partir de un conflicto en las relaciones interpersonales en el lugar de trabajo, en el cual una persona es víctima de un comportamiento adverso y metódico que es causado por uno o más atacantes durante un periodo largo de tiempo, lo cual implica un proceso de estigmatización.

Por su parte, Salin (2003) opina que este fenómeno implica una conducta negativa y persistente contra uno o más personas, lo cual conlleva un ambiente laboral adverso. Asimismo, Einarsen y otros (2003) conciben dicho fenómeno como el hecho de molestar, acosar, insultar, excluir socialmente u obstaculizar negativamente en las tareas de la víctima (Mansilla Izquierdo, s/f c).

A partir de su comprensión del *mobbing*, Leymann (1990) registró 45 tipos de comportamiento que surgen mientras se presenta dicho fenómeno y los clasificó en 5 categorías (Mansilla Izquierdo, s/f c):

Impedir que la víctima se exprese.

Aislar a la víctima.

Desacreditar a la víctima en su trabajo.

Menospreciar a la víctima frente a sus compañeros.

Comprometer la salud de la víctima.

Se empleó el cuestionario LIPT (*Leymann Inventory of Psychological Terror*) para obtener los tipos de comportamiento que están incluidos en dichas categorías, los cuales fueron examinados estadísticamente a través de un análisis factorial y se adquirieron mediante unas investigaciones efectuadas en los países del norte de Europa. Sin embargo, dependiendo de la cultura, puede descubrirse acciones negativas distintas a las expuestas en el cuestionario LIPT. De igual manera, se podría establecer que las acciones de *mobbing* se establecerían de la siguiente manera (Mansilla Izquierdo, s/f c):

Agresiones hacia las condiciones de trabajo de la víctima y quitarle independencia, tal como: fijarle labores muy por abajo o muy por arriba de su capacidad, o también no aprobándole realizar algo. Juzgar sus errores por más mínimos que sean, por ejemplo: menospreciar sus labores o desempeño; no comunicarle información necesaria para llevar a cabo una tarea; negarle el permiso de emplear utensilios de trabajo, como: el teléfono, el fax, la computadora o la laptop; despojarla de las labores que realizaba normalmente; impugnar las decisiones que tome; imponerse o coaccionarla para que no ejerza sus derechos (horarios, permisos, primas); así como, causar daños a su lugar de trabajo.

Ataques contra la dignidad. A la víctima se le hacen comentarios negativos para evaluarla, con la intención de causarle desprestigio frente a sus compañeros de trabajo, ya sean sus superiores o personas bajo su cargo. Se hacen rumores y críticas sobre ella tanto en su vida profesional como personal.

Restringir su comunicación y relaciones sociales. El agresor decide lo que se puede decir. A la víctima se le priva de expresarse. Se le aplica la “ley de hielo”, ya que evita hablar con la víctima, se desatienden de su presencia y se enfocan sólo hacia los demás. No se le brinda información.

Embates contra la salud. Por ejemplo: no se acatan las bajas médicas.

Imposibilitar su ascenso y proponerse que se le despida, ya que el deseo del agresor es liberarse de la víctima, empleando para ello los recursos que sean necesarios.

Por su parte, la Carta Social Europea del 3 de mayo de 1996, informa sobre los “*actos condenables o explícitamente hostiles dirigidos de modo repetido contra todo asalariado en el lugar de trabajo*”. Por otro lado, la Comisión Europea del 14 de mayo de 2001 establece como característica fundamental del *mobbing* “los ataques sistemáticos y durante mucho tiempo de modo directo o indirecto”. También, las Directivas de la Unión Europea números 43/2000, del 29 de junio y 78/2000, del 27 de noviembre, opinan que el acoso laboral es “como una conducta de índole discriminatoria que atenta contra la dignidad de la persona y crea un entorno intimidatorio, hostil, degradante, humillante y ofensivo” (Mansilla Izquierdo, Concepto, s/f c).

CONFLICTO INTERPERSONAL EN EL TRABAJO O *MOBBING*

Es importante hacer la distinción entre conflicto interpersonal en el trabajo y *mobbing*, esto a raíz de que es común por parte de los colaboradores que se establezca como *mobbing* aquel comportamiento que en realidad es un conflicto relacional fortuito entre compañeros de trabajo o entre el jefe y un colaborador, antagonismo entre equipos, falta de confianza y cooperación entre grupos de colaboradores y la gerencia. En pocas palabras, esto se refiere a que hay un

desacuerdo entre dos o más partes, el cual puede producir ineficiencia e ineffectividad en una organización (Mansilla Izquierdo, s/f c).

Los conflictos interpersonales en el trabajo apuntan a las circunstancias en donde dos o más personas están en desacuerdo. Dichos conflictos suceden de manera ocasional y podrían ser crónicos, y generar un menoscabo del clima laboral. Sin embargo, eso no implica que sea *mobbing*. Por su parte, este último fenómeno, consiste en aquellas situaciones negativas de acoso o agresión durante las relaciones laborales, las cuales están enfocadas en ocasionar daños en la salud de la víctima tanto de manera psíquica como socialmente (Mansilla Izquierdo, s/f c).

La distinción entre conflicto interpersonal en el trabajo y *mobbing* no se encamina estrictamente al tipo de comportamiento que se expresa o en cómo éste surge, sino más bien en la periodicidad y duración de la conducta negativa, la cual conducirá a la víctima a una condición de impotencia, agotamiento y decaimiento, así como a una exclusión del entorno social. Cuando el comportamiento hostil del agresor o varios de ellos, es llevado a cabo de manera frecuente y durante un periodo prolongado de tiempo con la intención de dañar a su víctima, el contenido y significado del mismo cambia, transformándose en un elemento de peligro (ver Cuadro 1) (Mansilla Izquierdo, s/f c).

Generalmente, el conflicto interpersonal en el trabajo surge entre dos colaboradores; mientras tanto, en el *mobbing*, las acciones hostiles se manifiestan, habitualmente, de un grupo contra un colaborador y, en menor grado, un agresor contra una víctima. Sin embargo, se ha confirmado que un 30% de las víctimas eran agredidas por un solo agresor y el 40% era violentado por dos a cuatro personas, resultando raro o inusitado el caso de un grupo completo contra una persona (Leyman, 1996; en (Mansilla Izquierdo, s/f c). No es *mobbing* aquella conducta agresiva y canalizada hacia todos los colaboradores de manera indistinta, debido a que tal fenómeno está dirigido sólo hacia uno o varias personas (Unión Sindical de Madrid-Región de CCOO, 2003) (Mansilla Izquierdo, s/f c).

En el conflicto interpersonal en el trabajo suele existir una relación de simetría o igualdad entre los involucrados, pero en el caso del *mobbing* surge una interacción asimétrica, es decir, hay un dominante y un dominado, donde el primero busca doblegar al segundo y lograr que éste último pierda su identidad (Mansilla Izquierdo, Concepto, s/f c).

Incluso, se ha señalado que un conflicto interpersonal en un trabajo sano está conformado por roles y tareas puntualizadas, las relaciones están fundamentadas en colaborar solidariamente, los objetivos son usuales, comunicados o repartidos entre las personas involucradas, las relaciones entre personas son claras, las discrepancias son esporádicas, las estrategias son accesibles y manifiestas, y el estilo de comunicación es eficaz y veraz. No obstante, tratándose del *mobbing*, los roles son confusos, las relaciones están afectadas por la competencia y el boicot, los objetivos no son típicos ni compartidos y el estilo de comunicación es esquivo e impreciso (Cassito y otros, 2003; en (Mansilla Izquierdo, s/f c).

En el caso del conflicto interpersonal en el trabajo, al momento de surgir una disconformidad evidente, ésta se resuelve y la relación puede volver a la normalidad; mientras que con el *mobbing* sucede lo contrario, el problema no es claro, aparentemente todo se desenvuelve de manera normal y nadie parece darse cuenta de lo que ocurre, excepto al agresor y la víctima (Cordero Saavedra, 2002; en (Mansilla Izquierdo, s/f c); aunque eso es sólo la apariencia. Un conflicto suele ser del conocimiento de aquéllos que circulan en el mismo medio.

Cuadro 1. Distinción entre conflicto interpersonal en el trabajo y *mobbing*

| Conflicto interpersonal en el trabajo | Mobbing |
|---|--|
| <i>Las conductas no son frecuentes ni sistemáticas, son ocasionales.</i> | <i>Las conductas son frecuentes, sistemáticas, repetidas y prolongadas en el tiempo.</i> |
| <i>No hay finalidad premeditada.</i> | <i>El acosador tiene una finalidad de carácter instrumental o finalista.</i> |
| <i>Se suele dar entre dos trabajadores.</i> | <i>Suele darse un elemento grupal, un grupo contra 1 persona.</i> |
| <i>Los comportamientos acosantes van dirigidos a todo el grupo de trabajadores.</i> | <i>Los comportamientos van dirigidos hacia uno o varios trabajadores, pero no a todos.</i> |
| <i>Suele haber simétrica, igualdad entre los protagonistas.</i> | <i>Suele haber una relación asimétrica entre los protagonistas.</i> |
| <i>Los roles y tareas están claramente definidas.</i> | <i>Se da la ambigüedad de rol.</i> |
| <i>Las relaciones son de colaboración.</i> | <i>Las relaciones son de competencia y boicot.</i> |
| <i>Las discrepancias son explícitas.</i> | <i>Las discrepancias no son explícitas.</i> |
| <i>Las confrontaciones son ocasionales.</i> | <i>Las confrontaciones son frecuentes.</i> |
| <i>El estilo de comunicación es sincero y eficiente.</i> | <i>El estilo de comunicación es evasivo.</i> |
| <i>Los objetivos son comunes y compartidos.</i> | <i>Los objetivos no son comunes ni compartidos.</i> |

Fuente: (Mansilla Izquierdo, s/f c) (sic).

El *mobbing* tiene la característica de que no surge únicamente por motivos atañidos llanamente con la práctica del trabajo o con su organización; más bien inicia en las relaciones interpersonales que se concretan entre los disímiles colaboradores (Camps del Saz y otros, 1996). Dicho fenómeno radica esencialmente en un problema de interacción en donde una persona sufre de un comportamiento hostil que es provocado por uno o más agresores durante un tiempo extenso y de manera metódica, lo cual encamina hacia un desarrollo de estigmatización (Mansilla Izquierdo, s/f c).

PERIODICIDAD

Acorde con Leymann (1990) el *mobbing* consta de ciertos tipos de comportamiento y/o de expresiones negativas e inmorales con un nivel alto de violencia psicológica, los cuales están destinados hacia un sujeto por parte de uno o más personas de manera metódica y periódica, y con el propósito de abatir su comunicación, reputación, trastornar el desarrollo de sus tareas y conseguir que renuncie a su trabajo. Tales intrigas suceden, usualmente como mínimo, una vez por semana y durante un periodo de seis meses. Como

resultado de esto último, la víctima padece de impotencia, desamparo y trastorno físico, psicológico y social (Mansilla Izquierdo, s/f c).

No obstante, Einarsen y Skogstad (1996) comentan que no se requiere que un comportamiento hostil suceda una vez por semana durante un periodo mínimo de seis meses para catalogarlo como *mobbing*, sino que basta con que la persona sea agredida frecuentemente. Por su parte, Björkqvist, Österman y Hjelt-Bäck (1994) discurren en que un colaborador sufre de *mobbing* si ha sido martirizado por un comportamiento hostil constante durante el último año. Y acorde con Adams y Crawford (1992), una persona puede estar sometida al *mobbing* sólo por experimentar un suceso bastante amenazante (Mansilla Izquierdo, s/f c).

Piñuel y Zabala (2001) opinan que este fenómeno tiene como propósito intimidar, aminorar, debilitar, abatir y destruir emocional e intelectualmente al agredido, para que renuncie o de modo que el agresor complazca su deseo ávido de atacar, dominar y dañar, quien se beneficia de las circunstancias de la organización como reducción de costos, burocratización, *downsizing*, reorganización, renovaciones, cambios súbitos, entre otros, para encausar un conjunto de impulsos e inclinaciones psicopáticas². Dicho fenómeno es el daño verbal continuo, deliberado y metódico contra un colaborador por parte de uno o más individuos, quienes actúan de manera cruel con él, con el interés de desmoronarlo psicológicamente y que renuncie a la organización, empleando distintos medios indebidos, abusivos, injustos, o ilegales, los cuales trasgreden la dignidad de la víctima. Hirigoyen (2001) se refiere al *mobbing* como el comportamiento, las expresiones, las acciones, los gestos y los mensajes que agreden la personalidad, la dignidad y la integridad física o psicológica de un

² La psicopatía es un trastorno mental orientado hacia una conducta antisocial, el cual se manifiesta de manera agresiva o retraída.

K. Schneider (1934) (Discípulo de Kraepelin) "... describe las personalidades psicopáticas como 'aquellas personalidades anormales que a causa de su anormalidad sufren ellas mismas o hacen sufrir a la sociedad'. Así, Schneider entiende la psicopatía de cuatro maneras: 1) Modelo de constitución hereditaria y estática; 2) Anomalía del carácter; 3) Tipo asocial; y 4) Estructura morbose endotímica vital" (Universidad de Alicante, 2007).

sujeto o de una víctima, así como aquéllas que atenten contra su permanencia en su trabajo o perjudiquen el clima laboral (Mansilla Izquierdo, s/f c).

CARACTERÍSTICAS DEL *MOBBING*

A partir de lo visto anteriormente, se ha podido percibir cuáles son las características del *mobbing*. Por su parte, Einarsen y otros (2003; en (Mansilla Izquierdo, s/f c) enlistaron las siguientes:

1. Es un comportamiento que se repite continuamente durante un tiempo prolongado; no es ocasional.
2. Dicho comportamiento es hostil y abarca desde críticas a las tareas del trabajo hasta mentiras o difamaciones.
3. Tales comportamientos negativos ocasionan en el agredido distintos resultados, dependiendo de la etapa del proceso en la cual esté.
4. El agresor tiene dos tipos de perfil: el *instrumental* que consta de lograr un objetivo y el *finalista* que consiste en abatir al agredido.
5. Prevalece una inestabilidad de poder entre las personas afrontadas, la víctima no tiene los elementos necesarios para enfrentarse al agresor.

Acorde a una sentencia judicial (Diario Expansión, 2005; en (Mansilla Izquierdo, s/f c) es importante considerar cuatro puntos fundamentales que caracterizan al *mobbing*:

1. Hostigamiento y persecución.
2. Violencia intensa o excesiva.
3. Continuación en el tiempo, no es suficiente con un suceso aislado o esporádico.
4. Propósito de afectar psíquica o moralmente a un colaborador.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abric, J.-C. (2001). *Prácticas sociales y representaciones* (1a ed.). México: Ediciones Coyoacán.
- Decanini Cepeda, M. C. (mayo de 2012). *Estudio exploratorio sobre la percepción del talento humano Técnico en relación a la presencia del Mobbing y su orientación*. Recuperado el 06 de septiembre de 2018, de Universidad Autónoma de Nuevo León: <http://eprints.uanl.mx/2711/1/1080224785.pdf>
- Espinoza Oliva, M. (2018). El Bullying Laboral. *Ciencia Administrativa*.
- Gonzalez de Rivera Revuelta, J. L., & Rodríguez Abuín, M. J. (2005). *Cuestionario de estrategias de acoso en el trabajo*. Recuperado el 10 de septiembre de 2018, de Gonzalez de Rivera: <http://www.gonzalezderivera.com/art/pdf/manual-lipt60.pdf>
- Gutiérrez López, E. (mayo de 2010). *El acoso psicológico en el trabajo y su impacto en el clima laboral, en una organización educativa y otra de salud*. Recuperado el 06 de septiembre de 2018, de Research Gate: <https://www.researchgate.net/file.PostFileLoader.html?id...assetKey...>
- Hernández Sampieri, R., Fernández - Collado, C., & Pilar Baptista, L. (2006). *Metodología de la investigación* (4a ed.). México: McGraw-Hill.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M. d. (2010). *Metodología de la investigación* (Quinta ed.). México: McGraw-Hill.
- Mansilla Izquierdo, F. (s/f a). Acoso laboral o mobbing. En F. Mansilla Izquierdo, *Manual de Riesgos Psicosociales en el trabajo: Teoría y Práctica*. Psicología Online.
- Mansilla Izquierdo, F. (s/f b). Epidemiología. En F. Mansilla Izquierdo, *Manual de Riesgos Psicosociales en el trabajo: Teoría y Práctica*. Psicología Online.
- Mansilla Izquierdo, F. (s/f c). Concepto. En F. Mansilla Izquierdo, *Manual de Riesgos Psicosociales en el trabajo: Teoría y Práctica*. Psicología Online.
- Márquez Pérez, E. (2008). Reflexiones sobre cómo construir el proyecto de tesis doctoral desde la perspectiva cualitativa. *Tierra Firme*, XXVI(103), 387 - 405.
- Martínez Méndez, O. (enero de 2016). *Mobbing y otro tipo de violencias en el clima laboral universitario*. Recuperado el 2018, de Universidad Autónoma de San Luis Potosí: <http://ninive.uaslp.mx/jspui/bitstream/i/3765/1/MDH1MBB01601.pdf>

Morales Franceschi, J. (s/f). *Acoso psicológico laboral (mobbing) y su impacto en el desempeño laboral. Aplicación a los maestros de los municipios de Juana Díaz y Ponce, Puerto Rico*. Recuperado el 06 de septiembre de 2018, de Universidad de León: <https://buleria.unileon.es/bitstream/handle/10612/6014/Tesis%20de%20Julissa%20Morales.PDF?sequence=1>

Saucedo, S. (s/f). *Bullying en el trabajo*. Recuperado el 03 de octubre de 2014, de ACFE. Servicios de reclutamiento, outsourcing de personal y administración de nómina: <http://www.administraciondenomina.mx/bullying-en-el-trabajo/>

Universidad de Alicante (2007). Tema 1. Concepto de Psicopatía. Evolución Histórica. *Psicópatas y Asesinos Múltiples (10290)*. San Vicente del Raspeig, España: Universidad de Alicante.

Vidal Casero, M. (s/f). *Mobbing: La violencia psicológica como fuente de estrés laboral. Enfermería Global*. Recuperado el 05 de septiembre de 2018, de Bioeticacs: http://www.bioeticacs.org/iceb/investigacion/EL_MOBBING_EN_EL_TRABAJO.pdf

LA EDUCACIÓN DE PREGRADO EN AGRONEGOCIOS EN MÉXICO

SAMARA VÁZQUEZ RAMÓN¹, JOSÉ ALFREDO VILLAGÓMEZ CORTÉS², ÁNGEL HOMERO MORA BRITO³

RESUMEN

El presente trabajo se realizó con objeto de obtener una panorámica de la oferta educativa de agronegocios en México. Mediante una búsqueda en internet se identificaron los planes de estudios de los diversos programas de pregrado en agronegocios de las distintas Instituciones de Educación Superior (IES) en México. Todos los cursos obligatorios de cada programa fueron ubicados dentro de una categoría: básicos, económico-administrativas, fundamentos legales, comercio exterior, disciplinarias en ciencias agropecuarias y complementarias. Se encontró que en México existen 27 programas educativos ofrecidos en 16 IES con el término “agronegocios”. De éstos, 13 son licenciaturas, dos ingenierías y una licenciatura de educación a distancia. Tres se ubican en entidades académicas de ciencias económico-administrativas, 10 en ciencias biológico-agropecuarias y en tres casos no se especifica. Los programas duran entre ocho (37.5%) y nueve semestres (56%), tiempo en que se cursan entre 36 y 57 asignaturas obligatorias para obtener en promedio 332 créditos (rango de 198 a 443). Se concluye que cada programa educativo de agronegocios en México opera una proporción particular de las distintas áreas del conocimiento, en función de su identidad y del contexto en el que se desarrollan, pero todos básicamente proporcionan las competencias necesarias para formar un agronegociador.

PALABRAS CLAVE: Agronegocios, educación agropecuaria, educación superior, pregrado.

¹ Universidad Veracruzana/Facultad de Medicina Veterinaria y Zootecnia. samvazquez_@hotmail.com

² Universidad Veracruzana/Facultad de Medicina Veterinaria y Zootecnia. avillagomez@uv.mx

³ Universidad Veracruzana/Facultad de Medicina Veterinaria y Zootecnia. angemora@uv.mx

INTRODUCCIÓN

Desde hace algunos años, los agronegocios se han mostrado como uno de los sectores más importantes de la economía, no sólo por los ingresos generados, sino también por la generación de empleos (González Muñoz *et al.*, 2013). Sin embargo, dichos empleos requieren profesionales calificados y con nuevas habilidades, ya que las empresas de agronegocios actúan en un mercado global y competitivo. Así, la necesidad de garantizar una comercialización adecuada en los productos agropecuarios ha llevado a las Instituciones de Educación Superior (IES) a ofertar nuevas oportunidades educativas para la sociedad, estableciendo carreras relacionadas con el sector agropecuario. Por otra parte, las transformaciones ocurridas en la economía mundial plantean nuevas e importantes cuestiones a las empresas que participan en el sistema agroindustrial. La incorporación de innovaciones tecnológicas, la apertura de mercados y la integración de procesos productivos presentan nuevas demandas a la participación de empresas en los mercados interno y externo (Espinoza Arellano *et al.*, 2005). De la misma forma, ponen de manifiesto la necesidad de profesionales calificados, familiarizados con la problemática que involucra el funcionamiento del sistema agropecuario e agroindustrial, y aptos para actuar ante la intensa competitividad que caracteriza al sector (Villagómez-Cortés *et al.*, 2013).

Los programas en agronegocios tienen la finalidad de preparar profesionales para la creación, administración y fortalecimiento de las empresas dedicadas a la producción, procesamiento, distribución y comercialización nacional e internacional de productos de origen agropecuario y pesquero (Vázquez Selem *et al.*, 2013). En los últimos años, los requisitos para ingresar a los mercados de trabajo se han modificado, pues se presentan nuevas exigencias en la práctica profesional que se han considerado de manera parcial en la formación de los estudiantes al elaborar los planes y programas de estudio (Valle Flores, 2011). De acuerdo con McGregor *et al.* (2004), los atributos solicitados por las empresas de negocios y las expectativas de los empleadores están en constante

evolución y los trabajadores necesitan poseer un conocimiento especializado, diferenciado y relevante para la empresa en que laboran.

Desde hace tiempo, la capacitación de los profesionales que actúan en los agronegocios ha estado en la agenda de educadores, empresarios y políticos de diversos países, entre los que destacan Australia, Nueva Zelanda, Estados Unidos y los países europeos. Litzenberg y French (1989) citan varios estudios hechos en esta área. La investigación tanto con empleadores estadounidenses como australianos identificó como más importantes las habilidades interpersonales y las comunicativas. Sólo las habilidades técnicas y la experiencia en trabajos anteriores presentaron diferencias significativas entre industrias de los más diversos segmentos dentro de los agronegocios. Según Lintzberg y Schneider (1988), la característica personal más destacada fue la auto-motivación, seguida por la actitud positiva en el trabajo y elevados patrones morales/éticos. Después de las habilidades interpersonales y comunicativas, la característica más evidenciada fue la habilidad en negocios y economía, seguida por el dominio de habilidades técnicas, tales como conocimientos de los sistemas de producción agrícola, tecnologías de ganadería, biotecnología, bioquímica y ciencia de los alimentos. En el caso particular de los programas de pregrado en agronegocios en México no se ha realizado un análisis de ese tipo, por lo que como un primer paso en esa dirección se realizó el presente trabajo con objeto de obtener una panorámica de la oferta educativa de agronegocios en México.

METODOLOGÍA

TIPO DE INVESTIGACIÓN

El tipo de investigación realizado es aplicado porque contribuye a solucionar problemas específicos, relacionados con el objeto de estudio que son los agronegocios. El objetivo fue generar conocimiento con aplicación directa a corto y mediano plazo. El enfoque de la investigación es mixto; la parte cualitativa reside en que el enfoque busca conocimiento detallado sobre un fenómeno específico, tratando de descubrir cómo ocurren (u ocurrieron) las cosas y se

dirige a interpretar las subjetividades encontradas; la parte cuantitativa de la investigación comprende una perspectiva orientada a medir o cuantificar los grados o niveles en que un fenómeno ocurre. Una vez que se recabaron los datos asociados con el estudio, se procedió a hacer el análisis de algunas variables a través de estadística descriptiva, ya que explica de mejor manera el fenómeno. En relación a las fuentes de información, la investigación fue documental, pues se requirió la indagación a través de documentos diversos.

El control que se tuvo sobre las variables de la investigación ubica al estudio como no experimental o ex-post-facto, ya que se refiere a la observación de la situación una vez ocurrido el fenómeno; así, se analiza el estado actual del objeto de estudio y la relación entre las variables. De manera más puntual, la investigación es transversal o transeccional, ya que se recolectan datos en un solo momento, para describir variables y analizar su incidencia e interrelación en ese momento.

El estudio es exploratorio porque busca generar conocimiento sobre un tema sobre el que a la fecha no se dispone de información y permitirá a quien se interese en el mismo familiarizarse con el fenómeno estudiado. El alcance también es descriptivo porque se intenta especificar el conjunto de propiedades, características y rasgos del fenómeno analizado, según se considere su importancia. Por último, el alcance es explicativo, toda vez que se busca establecer las causas del fenómeno que se estudia.

DISEÑO DEL ESTUDIO

Se efectuó una búsqueda en internet de las páginas institucionales de los diferentes programas educativos que ofrecen educación de pregrado en agronegocios en México. Se identificaron los programas, su ubicación, duración, créditos y otras particularidades. Con base en la malla curricular, se reconocieron sus áreas de énfasis, para ello, todos los cursos obligatorios de cada programa fueron ubicados dentro de una de seis categorías de cursos posibles: básico, economía/administración, derecho, comercio exterior, disciplinarias en ciencias agropecuarias y complementarias. También se realizó

un análisis geográfico al agrupar los programas de pregrado en agronegocios de acuerdo con la región en que se localizan.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

IES QUE OFRECEN PROGRAMAS DE AGRONEGOCIOS EN MÉXICO

En México existen 27 programas educativos ofrecidos en 16 IES cuyo nombre incluye de manera explícita el término “agronegocios” en el título profesional y cuyas denominaciones son: licenciatura en agronegocios, licenciatura en agronegocios internacionales, licenciatura en administración de agronegocios, licenciatura en economía agrícola y agronegocios, ingeniería en agronegocios y licenciatura en ingeniería agronómica con acentuación en agronegocios (Cuadro 1). De estos programas institucionales, 13 son licenciaturas, dos son ingenierías y una es una licenciatura de educación a distancia. Tres programas se alojan en Facultades o Departamentos de Ciencias Económico-Administrativas, 10 en Facultades o Departamentos de Ciencias Biológico-Agropecuarias, y en tres casos no se especifica.

Cuadro 2. Programas educativos de pregrado en Agronegocios en México.

| Programa | Institución | Ubicación |
|--|---|--|
| Licenciatura en agronegocios | Universidad Autónoma de Aguascalientes | Centro de Ciencias Empresariales Campus Sur, Aguascalientes, Ags. |
| Licenciatura en agronegocios | Universidad Autónoma de Chiapas | Facultad de Ciencias Administrativas C-IV, Tapachula, Chiapas Escuela de Contaduría y Administración C- VII, Pichucalco, Chiapas |
| Licenciatura en agronegocios | Universidad Autónoma de San Luis Potosí | Facultad de Contaduría y Administración, San Luis Potosí, San Luis Potosí |
| Licenciatura en economía agrícola y agronegocios | Universidad Agraria Antonio Narro | Departamento de Economía Agrícola- Unidad Laguna, Saltillo, Coahuila |
| Licenciatura en administración de agronegocios | Universidad Autónoma de Baja California Sur | Departamento Académico de Agronomía. La Paz, Baja California Sur |
| Licenciatura en administración de agronegocios | Universidad Autónoma de Chihuahua | Facultad de Ciencias Agrícolas y Forestales, Chihuahua, Chihuahua |
| Licenciatura en agronegocios | Universidad de Guadalajara | Centro Universitario de Ciencias Biológicas y Agropecuarias. Zapopan, Jalisco Centro Universitario de la Ciénega. Ocotlán, Jalisco. Centro Universitario de Norte. Colotlán, Jalisco. Centro Universitario del Sur. Zapotlán El Grande, Jalisco. Centro Universitario de los Valles. |

| Programa | Institución | Ubicación |
|--|---|---|
| Ingeniería en agronegocios | Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. | Ameca, Jalisco Instituto de Ciencias Agropecuarias. Tulancingo, Hidalgo |
| Ingeniería en agronegocios | Universidad Autónoma de Nuevo León | Facultad de Agronomía. General Escobedo, Nuevo León |
| Licenciatura en ingeniería agronómica con acentuación en: agronegocios | Universidad Autónoma de Sinaloa | Facultad de Agricultura del Valle del Fuerte. Guasave, Sinaloa Facultad de Agronomía. Culiacán, Sinaloa |
| Licenciatura en Agronegocios | Universidad Estatal de Sonora | Unidad Académica Hermosillo. Hermosillo, Sonora Unidad Académica Navojoa. Navojoa, Sonora Unidad Académica Magdalena Unidad Académica Benito Juárez |
| Licenciatura en Agronegocios | Universidad de Guanajuato | Campus Celaya, División de Ciencias Sociales y Administrativas. Salvatierra, Guanajuato Campus Irapuato-Salamanca, División de Ciencias de la Vida. Irapuato, Guanajuato |
| Licenciatura en Agronegocios Internacionales | Universidad Veracruzana | Facultad de Ciencias Biológicas y Agropecuarias. Tuxpan, Veracruz Facultad de Medicina Veterinaria y Zootecnia. Veracruz, Veracruz |
| Licenciatura en Administración en Agronegocios | Universidad de San Miguel | Culiacán, Sinaloa |
| Licenciatura de Agronegocios | Universidad Istmo Americano | Campus Coatzacoalcos. Coatzacoalcos, Veracruz |
| Licenciatura en Agronegocios | Universidad Vasco de Quiroga | Morelia, Michoacán |

Fuente: Elaboración propia.

CARACTERÍSTICAS DE LOS PROGRAMAS EDUCATIVOS EN AGRONEGOCIOS

Universidad Autónoma de Aguascalientes

El plan de estudio vigente de la licenciatura en agronegocios es de 2012 y está conformada por 47 asignaturas obligatorias para cubrir un total de 367 créditos en nueve semestres. Existen tres cursos optativos profesionalizantes, de los cuales un curso se oferta en séptimo semestre y dos en octavo semestre. En el plan de estudios no hay cursos de idiomas formalmente declarados, pero para egresar es requisito cumplir con los requerimientos definidos en el programa institucional de Fomento a las Lenguas Extranjeras.

Universidad Autónoma Agraria Antonio Narro

La licenciatura en economía agrícola y agronegocios se cursa en nueve semestres con un total de 49 asignaturas de las cuales nueve son optativas. Su página oficial no menciona que se siga un sistema de créditos. Existen cursos optativos que se toman en diversos semestres: uno en quinto, tres en sexto, tres

en séptimo y uno en noveno. El modelo educativo que opera la institución busca la formación profesional integral a través del desarrollo del saber ser, saber aprender y saber hacer mediante: formación de valores, el trabajo productivo, la educación activa participante, el desarrollo del potencial humano, el ejercicio de la libertad, la democracia y el juicio crítico. El plan de estudios no incluye formalmente cursos de idiomas, solo un curso de inglés como parte de la formación básica.

Universidad Autónoma de Baja California Sur

El programa de estudios de la licenciatura en administración de agronegocios cuenta con 54 asignaturas que se cursan en ocho semestres, de las cuales cuatro son optativas y se cursan en diferentes semestres: una en quinto, una en sexto, una en séptimo y una en octavo. Los ocho cursos entre los cuales se puede elegir incluyen: economía regional, estructura socioeconómica de México contemporáneo, liderazgo profesional, planeación del uso de los recursos naturales, temas selectos de la producción agropecuaria II, temas selectos de la producción agropecuaria III, temas selectos de la producción agropecuaria IV y uso racional de los recursos naturales. Hay un solo curso de inglés obligatorio en el plan de estudios.

Universidad Autónoma de Chiapas

El programa de estudios de la licenciatura en agronegocios comprende 393 créditos a cursar en ocho semestres con 38 cursos obligatorios y 11 cursos optativos, aunque su sitio oficial no enlista estos últimos. En tercer semestre se tiene que cursar una optativa, y otra más en cuarto, en quinto semestre se deben llevar tres, lo mismo que en sexto y en séptimo semestre. No hay cursos de inglés obligatorios en el programa.

Universidad Autónoma de Chihuahua

El programa de estudios de Licenciado en Administración de Agronegocios se enseña en nueve semestres y comprende 59 asignaturas, todas obligatorias. Se incluyen cuatro cursos de inglés que se enseñan en los primeros cuatro semestres. Hay cuatro cursos obligatorios de inglés incluidos en el plan de estudios.

Universidad de Guanajuato

El plan de estudios 2007 se integra por 49 materias para un total de 346 créditos que se cursan en nueve semestres. La promoción a nuevo ingreso es semestral (en enero y agosto). De los cursos ofertados, cinco se pueden considerar como básicos, 35 de formación disciplinaria y ocho como optativos. De los cursos optativos, dos se toman en el primer semestre, y un curso en tercero, cuarto, quinto, sexto y octavo semestres, respectivamente. La página oficial no enlista la oferta de cursos optativos. Se ofrecen ocho cursos semestrales de inglés de los nueve que dura su programa de licenciatura.

Universidad de Guadalajara

El programa de licenciatura en agronegocios se conforma por 346 créditos obtenidos tras cursar 36 asignaturas en ocho semestres. El programa contempla cinco áreas de formación: área de formación básica común obligatoria con 11 materias (110 créditos), área de formación básica particular obligatoria con 20 materias (200 créditos), área de formación especializada selectiva, a seleccionar dos de 12 cursos ofertados (12 créditos), área de formación optativa abierta, a seleccionar tres de nueve cursos ofertados (18 créditos) y actividades extracurriculares (6 créditos). Se ofrece un solo curso de idioma extranjero, pero con carácter optativo.

Universidad Autónoma de Estado de Hidalgo

El programa de estudios de ingeniería en agronegocios comprende nueve semestres en que se cursan 45 asignaturas y se cubre un total de 216 créditos. Las asignaturas se interrelacionan en cuatro ejes temáticos: procesos productivos de agronegocios, proyección social y económica, proyección financiera y vinculación internacional. Dentro de los núcleos de formación se distribuyen las asignaturas en: cinco dentro del ciclo básico, 26 en el profesional, 12 en el terminal y de integración y dos en el complementario. Además, el estudiante tendrá que acreditar seis niveles de lengua extranjera (inglés).

Universidad Autónoma de Nuevo León

El programa de estudios de ingeniería en agronegocios comprende un mínimo de nueve semestres y un máximo de 18 semestres en que se cursan 52

asignaturas y se cubre un total de 198 créditos totales: Existen 16 asignaturas optativas de las cuales cinco son de formación básica profesional a elegir entre 35 ofrecidas y once de formación profesional a escoger entre 26 que se ofertan. Hay solo un curso obligatorio de tópicos selectos de lenguas y culturas extranjeras.

Universidad Autónoma de San Luis Potosí

El programa de estudios 2016 de la licenciatura en agronegocios está conformado por 47 asignaturas obligatorias para un total de 365 créditos. En forma adicional, se ofrecen dos optativas libres a elegir entre cuatro opciones y dos optativas de profundización a escoger entre seis posibilidades. Las optativas libres se cursan en séptimo y octavo semestres; las optativas de profundización se llevan en octavo y noveno semestres. Se ofrecen cinco cursos de inglés y un curso adicional de inglés técnico.

Universidad Estatal de Sonora

El programa de estudios de Licenciatura en Agronegocios cuenta con 42 asignaturas obligatorias y 18 créditos de asignaturas optativas para obtener como mínimo 313 créditos. El estudiante puede elegir las asignaturas optativas de un listado de 11 ofrecidas, de las mallas curriculares de los diferentes programas educativos de la institución y/o de los catálogos de otras instituciones educativas. El estudiante deberá realizar un mínimo de dos prácticas profesionales distintas, con un valor de tres créditos cada una. Se ofrecen cinco cursos obligatorios de inglés.

Universidad Autónoma de Sinaloa

La licenciatura en ingeniería agronómica con acentuación en agronegocios requiere cursar 48 cursos obligatorios y dos optativos a través de nueve semestres. No se menciona que el programa considere créditos. Los cursos optativos se eligen de un menú de 32 cursos posibles. Los primeros seis semestres los estudiantes cursan un tronco común. En el séptimo y octavo semestre deben escoger un área de acentuación entre: horticultura, suelos y agua, protección vegetal, producción pecuaria o agronegocios. El noveno

semestre cursa formación y evaluación de proyectos y seminario de tesis. En tercer semestre se lleva un curso de inglés técnico.

Universidad Veracruzana

El programa de estudio de la licenciatura en agronegocios internacionales de la requiere acreditar un total de 334 créditos en ocho semestres y está conformado por 38 asignaturas obligatorias. Los distintos cursos se agrupan por áreas: formación básica, iniciación a la disciplina, formación disciplinaria, formación terminal y formación libre. Se deben cubrir 24 créditos por concepto de materias optativas, mismas que el estudiante selecciona de 12 que se ofertan. Al inicio del programa, es requisito acreditar dos cursos básicos de inglés y al final se lleva lengua extranjera. Para poder egresar, es requisito obtener una puntuación mínima de 450 en el Test of English as a Foreign Language (TOEFL).

Universidad San Miguel

El programa de estudios de licenciado en administración de agronegocios está organizado en 13 trimestres y comprende 54 asignaturas obligatorias que se agrupan en cuatro grandes áreas de estudio: formativa, profesional, especialización y actualización. Se ofrecen tres cursos de inglés y dos de inglés de negocios.

Universidad Istmo Americano

El programa de estudios de licenciado en agronegocios se cursa en ocho semestres y comprende 56 asignaturas, todas obligatorias y en apariencia, no maneja un sistema de créditos. No se imparten cursos de inglés ni obligatorios, ni optativos.

Universidad Vasco de Quiroga

El programa de estudios de la licenciatura en agronegocios incluye 45 asignaturas obligatorias en nueve semestres. No hay cursos de inglés incluidos en el programa.

Con base en el análisis de los planes de estudio de cada una de las IES mencionadas, el número de créditos requerido para graduarse es variable, con un promedio de 332 y un rango de 198 a 443. En general, el tiempo de permanencia oscila entre ocho (37.5%) y nueve semestres (56%). La cantidad

de asignaturas obligatorias que se imparten en cada programa fluctúa entre 36 y 57, sin considerar las asignaturas optativas. Estas variaciones en tiempo, créditos y número de cursos pueden deberse a una tendencia a satisfacer las necesidades particulares del entorno de cada IES determinadas por su identidad institucional y el contexto en el que se desarrollan (Cuadro 2).

Cuadro 3. Duración y número de créditos por cumplir para la titulación en los programas educativos en agronegocios en México.

| Institución | Semestres | Créditos |
|---|------------------|-------------|
| Universidad Autónoma de Chiapas | ocho | 393 |
| Universidad Autónoma de Aguascalientes | nueve | 367 |
| Universidad Autónoma de San Luis Potosí | nueve | 365 |
| Universidad de Guanajuato | nueve | 346 |
| Universidad de Guadalajara | ocho | 346 |
| Universidad Veracruzana | ocho | 334 |
| Universidad Estatal de Sonora | ocho | 313 |
| Universidad de Guanajuato | nueve | 346 |
| Universidad de Guadalajara | ocho | 346 |
| Universidad Veracruzana | ocho | 334 |
| Universidad Estatal de Sonora | ocho | 313 |
| Universidad Autónoma de Estado de Hidalgo | nueve | 216 |
| Universidad Autónoma de Nuevo León | nueve | 198 |
| Universidad Autónoma Agraria Antonio Narro | nueve | SI* |
| Universidad Autónoma de Chihuahua | nueve | SI* |
| Universidad Autónoma de Sinaloa | nueve | SI* |
| Universidad Autónoma de Baja California Sur | ocho | SI* |
| Universidad Vasco de Quiroga | nueve | IES privada |
| Universidad Istmo Americano | ocho | IES privada |
| Universidad de San Miguel | trece trimestres | IES privada |

Fuente: Elaboración propia.

SI* = sin información

Como se mencionó en la metodología, todos los cursos obligatorios se agruparon dentro de una de seis categorías de asignaturas y los resultados obtenidos se resumen en el Cuadro 3.

Cuadro 4. Orientación disciplinaria de los programas de pregrado en agronegocios en México en 2018 (composición porcentual).

| Institución de Educación Superior | Básica | Economía/administración | Derecho | Comercio Exterior | Disciplinarias en ciencias agropecuarias | Complementarias |
|---|--------|-------------------------|---------|-------------------|--|-----------------|
| Universidad Antonio Narro | 13 | 48 | 3 | 8 | 8 | 23 |
| Universidad Autónoma de Aguascalientes | 14 | 45 | 2 | 9 | 11 | 18 |
| Universidad Autónoma de Nuevo León | 16 | 45 | 0 | 3 | 5 | 32 |
| Universidad de Guadalajara | 19 | 44 | 3 | 6 | 6 | 22 |
| Universidad Vasco de Quiroga | 11 | 43 | 5 | 2 | 7 | 32 |
| Universidad Autónoma de Chiapas | 25 | 42 | 6 | 6 | 0 | 22 |
| Universidad Autónoma de Baja California | 18 | 40 | 2 | 8 | 14 | 18 |
| Universidad San Miguel | 4 | 41 | 13 | 13 | 2 | 28 |
| Universidad Autónoma de Chihuahua | 12 | 35 | 4 | 9 | 23 | 18 |
| Universidad Autónoma de San Luis Potosí | 12 | 32 | 2 | 6 | 22 | 26 |
| Universidad Istmo Americano | 11 | 32 | 7 | 5 | 16 | 29 |
| Universidad de Sonora | 16 | 30 | 5 | 9 | 9 | 30 |
| Universidad Veracruzana | 18 | 29 | 5 | 8 | 16 | 24 |
| Universidad de Guanajuato | 13 | 28 | 0 | 0 | 13 | 48 |
| Universidad Autónoma de Estado de Hidalgo | 20 | 27 | 2 | 7 | 7 | 38 |
| Universidad Autónoma de Sinaloa | 12 | 12 | 2 | 2 | 44 | 28 |

Fuente: Elaboración propia.

Un aspecto relevante al revisar los planes de estudios es el evaluar si existe un equilibrio entre los conocimientos básicos de economía/administración y los conocimientos afines con las áreas técnicas. De acuerdo con Batalha *et al.* (2005), una de las mayores dificultades encontradas al crear estos planes de estudios es que se requiere la integración en forma sistémica de muchas

disciplinas científicas, económicas, sociales y prácticas; ello conlleva la dificultad de conseguir profesionales calificados para actuar en el área de enseñanza de agronegocios. La oferta de estos profesionales suele ser baja en virtud de la multidisciplinariedad que se exige al abordar esta área. Así, es importante reflexionar si los programas de enseñanza superior que se ofrecen están formando profesionales que consigan comprender los agronegocios de manera integrada, y si las disciplinas en realidad se abordan de manera multidisciplinaria, de forma que los estudiantes consigan entender la creciente complejidad del segmento agroindustrial, lo que añade dificultades para la gestión de los agronegocios y por lo tanto, requiere herramientas gerenciales más sofisticadas.

Al analizar la orientación disciplinaria de los programas de estudio en agronegocios que se ofrecen en México se observó que ocho de ellos se cargan a la formación económico-administrativa. Esto es de esperar en el caso de los programas de la Universidad Autónoma de Aguascalientes y de la Universidad Autónoma de Chiapas, ya que se encuentran insertas en escuelas del área económico-administrativa, pero ese no es el caso de la Universidad Autónoma Agrícola Antonio Narro, de la Universidad Autónoma de Nuevo León, de la Universidad de Guadalajara, de la Universidad Vasco de Quiroga, de la Universidad Autónoma de Baja California y de la Universidad San Miguel. Esta última institución, en comparación de las demás, también ofrece una proporción más alta de asignaturas del área legal y de comercio exterior. La Universidad Autónoma de Sinaloa lidera en la proporción de cursos relacionados con ciencias agropecuarias. Por su parte, la Universidad de Guanajuato y la Universidad Autónoma de Estado de Hidalgo otorgan un mayor peso en su currículo a las materias complementarias.

Los programas de pregrado en agronegocios se agruparon por la región en que se localizan (Cuadro 4). De las 16 IES el 44% se ubica el norte del país; el 37% en la zona centro y occidente y el 19% en la zona sur-sureste. Este desbalance tal vez se explique por la larga tradición de emprendimiento que existe en el norte del país, donde también concurren grandes empresas exportadoras de

productos agropecuarios al vecino país del norte (Leyva Castellanos, 2015), además de que los programas de agronegocios en las IES en el sur del país son de creación relativamente reciente.

Cuadro 5. Ubicación geográfica de las Instituciones de Educación Superior que ofertan programas de pregrado en agronegocios en México.

| Norte (trópico seco) | | | Altiplano/occidente (centro) | | | Sur- Sureste Trópico húmedo | | |
|-----------------------------------|----------|----|--|----------|----|-----------------------------|----------|----|
| Universidad Agraria Antonio Narro | Autónoma | | Universidad Aguascalientes | Autónoma | de | Universidad Chiapas | Autónoma | de |
| Universidad Baja California Sur | Autónoma | de | Universidad de Guanajuato | | | Universidad Istmo Americano | | |
| Universidad Chihuahua | Autónoma | de | Universidad de Guadalajara | | | Universidad Veracruzana | | |
| Universidad Nuevo León | Autónoma | de | Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo | | | | | |
| Universidad Sinaloa | Autónoma | de | Universidad Autónoma de San Luis Potosí | | | | | |
| Universidad Sonora | Estatad | de | Universidad Vasco de Quiroga | | | | | |
| Universidad de San Miguel | | | | | | | | |

Fuente: Elaboración propia.

CONCLUSIONES

Los programas educativos de pregrado orientados a agronegocios que existen en México no son tan abundantes como los de otras profesiones, si bien se aprecia su presencia en todas las regiones geográficas y ecológicas de país. Esto se explica por la multidisciplinaridad necesaria para abordar esta área y la relativa escasez de especialistas. La revisión de la malla curricular muestra que cada programa educativo opera una proporción particular de distintas áreas del conocimiento, en función de su identidad y del contexto en el que se desarrolla, pero todos los programas proporcionan las competencias necesarias para formar un profesional en agronegocios.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Batalha, M.O., Marchesini, M.M.P. & Rinaldi, R.N. (2005). O agronegócio brasileiro e a relação entre o perfil do profissional demandado pelos segmentos agroindustriais e o ofertado pelas instituições de ensino superior. ENEGEP 2005, XXV Encontro Nacional de Engenharia de Produção. Porto Alegre, RS, Brasil: Associação Brasileira de Engenharia de Produção. pp. 5443-5450. Recuperado de: http://www.abepro.org.br/biblioteca/enegep2005_enegep1101_0593.pdf
- Espinoza Arellano, J.J, Orona Castillo, I., Vázquez Alvarado, J.M.P., & Salinas González, H., & Moctezuma López, G. (2005). Alianzas para el desarrollo de innovaciones tecnológicas: el caso del INIFAP y empresas del sector privado agropecuario. *Revista Mexicana de Agronegocios*, 9(16), 439-448.
- González Muñoz, O., Bonilla Hernández, N.M. & Rivera Velázquez, J.E. (2013). Los Agronegocios y su Institucionalidad en México en el 2012. *Ciencia Administrativa* 2012(2), 109-116.
- Leyva Castellanos, A. (2015). Universités autonomes, territoires éducatifs et agro-villes du nord du Mexique. *DIRE*, 7, 4-15.
- Litzenberg, K.K. & French, C.E. (1989). An overview of Agribusiness Education in Australia: Developing Tomorrow's Agribusiness Leaders. *Agribusiness*, 5(3), 207-211.
- McGregor, J., Tweed, D. & Pech, R. (2004). Human Capital in the new economy: devil's bargain? *Journal of Intellectual Capital*, 5(1), 153-164.
- Valle Flores, Á. (2011). Nuevos contenidos del trabajo y formas de empleo profesional en el sector moderno de las economías desarrolladas. *Perfiles Educativos*, 33(spe), 200-210.
- Vázquez-Selem, E., Barradas-Lagunes, D.S., Villagómez-Cortés, J. A., & Mora-Brito, Á.H. (2013). El programa de licenciatura en agronegocios internacionales en la Universidad Veracruzana, México. *Revista Mexicana de Agronegocios*, 17(32), 320-333.
- Villagómez-Cortés, J.A., Vázquez-Selem, E., Rodríguez-Chessani M.A. y Mora-Brito, Á.H. (2013). Hacia un consorcio de escuelas de agronegocios en México. XIII Encuentro Nacional Académico en Administración de Agronegocios y Disciplinas Afines. 21 a 23 de febrero de 2013. Querétaro, Querétaro: Universidad Autónoma de Querétaro y Sociedad Mexicana de Administración Agropecuaria, A.C. Recuperado de: <https://www.uv.mx/personal/avillagomez/files/2012/01/2013-Villagomez-Consortio-escuelas-agronegocios.pdf>

PROPUESTA DEL TALLER “DESARROLLO DE TALENTOS” A TRAVÉS DEL FORTALECIMIENTO DE HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES

ALEJANDRA PÉREZ GONZÁLEZ¹, ILEANA BETHSABE REBOLLEDO LANDA², HÉCTOR MANUEL VELÁZQUEZ BARRADAS³, KENIA ABURTO GUZMÁN⁴

Uno de los problemas que enfrenta el individuo es la incapacidad de tomar decisiones asertivas referentes a su desempeño profesional. Pues aunque se considere estar en una etapa adulta, al entrar a la universidad, la elección de una carrera profesional se realiza a una temprana edad, en la cual la mayoría no reconoce sus propias habilidades y limitaciones. Esto ocasiona inseguridad al enfrentarse a variados programas académicos de los que, además, no cuenta con información suficiente. Lo que evidencia que la orientación vocacional no se ve concebida como un proceso que ayuda a los individuos a tomar decisiones con base en sus potencialidades o talentos.

De acuerdo a lo expuesto, se generan situaciones en las que las personas no concluyen sus estudios, cambian constantemente de una carrera y a futuro propician frustración laboral o desempleo, lo cual no sólo les afecta en ese contexto, también en la esfera personal y emocional.

Por tales motivos, la educación enfrenta nuevos y complejos retos en la práctica pedagógica. Es necesario considerar como prioridad educativa lograr que los alumnos se formen con un espíritu de independencia en la búsqueda de nuevos conocimientos, convirtiéndose en sujetos activos de su propio aprendizaje para establecerse y alcanzar metas. Para lo cual es necesario focalizar ese reconocimiento de habilidades y/o deficiencias en la niñez, de tal manera que, se identifique y conozca así mismo.

¹ Universidad Euro Hispanoamericana. alerad_aries15@hotmail.com

² universidad euro Hispanoamericana.

³ universidad euro Hispanoamericana. hectorvelazquez20@hotmail.com

⁴ universidad euro Hispanoamericana

De acuerdo con lo planteado, surge la propuesta con el objetivo de impulsar el desarrollo de talentos en los niños a través de habilidades socioemocionales, mediante el reconocimiento y fomento de sus intereses y necesidades. Las emociones son un factor imprescindible en la definición de la personalidad del individuo y lo permea desde los primeros años de vida. Por ello es pertinente trabajar con niños de 10 a 11 años de edad, para que éstos adquieran y fortalezcan la capacidad de dominar las emociones. Tener estas habilidades los haría reaccionar de manera más asertiva al presentarse ante un problema y buscar soluciones con más facilidad y pertinencia.

Controlar las emociones es importante, ya que, si son turbulentas se proyectan en la mente del niño impidiendo el aprendizaje significativo e interfiriendo con la capacidad de desarrollar e identificar algún talento.

Piaget, en su teoría de Las Etapas del Desarrollo Cognitivo, plantea los estadios que se dan desde la infancia hasta la adolescencia y los divide en cuatro períodos importantes, que de acuerdo a los intereses de la propuesta, es importante resaltar el periodo de las operaciones concretas, que comprende de los 7 años, hasta los 11 años de edad. En este periodo se produce un proceso de razonamiento y capacidad de ser social; donde el proceso de razonamiento se vuelve lógico y se plantean problemas o retos reales, en el aspecto social; el niño ahora se convierte en un verdadero ser social, así como potencializa el uso del pensamiento lógico ante objetos físicos, ya que le es posible imaginar los objetos sin necesidad de verlos, sólo con base en sus recuerdos y experiencias (Piaget, 2001 b)

Es así que en esta etapa el pensamiento de los niños muestra menor rigidez y mayor flexibilidad; entiende que las operaciones pueden invertirse o negarse mentalmente, es decir, puede devolver a su estado original a un estímulo con sólo invertir la acción. En lugar de concentrarse en los estados estáticos, ahora se encuentra en condiciones de hacer inferencias respecto a la naturaleza de las transformaciones, finalmente, en esta etapa, ya no basa sus juicios sólo en la apariencia de las cosas.

Considerando que el desarrollo depende de las acciones que el niño realiza, es importante tomar en cuenta que la labor del docente será organizar y sistematizar su trabajo para alentar estas actividades, enfocándolas en los intereses y necesidades de los niños, ya que se pretende acercarlos a una realidad que en acciones futuras puedan concretar en sus expectativas y/o proyectos de vida.

Sin embargo, despertar el interés de los alumnos hacia su formación ha sido uno de los retos del sistema educativo. Implementar estrategias y actividades que ayuden a mejorar y desarrollar sus habilidades e interés por adquirir un nuevo aprendizaje no es suficiente, por lo cual es necesario aplicar instrumentos que ayuden a los estudiantes a estimular su interés y potencializar sus habilidades de acuerdo a sus necesidades e inquietudes.

Esta propuesta pretende incitar al niño a incluirse de una manera asertiva y positiva en los espacios áulicos. Es decir, que no vea la escuela de una manera negativa, que encuentre en ella un espacio de esparcimiento y aprendizaje, que se encuentre basado en el modelo constructivista, en el que según Piaget (2001), “el conocimiento se construye partiendo desde la interacción con el medio” (p.231). En ello se destaca que, como tarea, el niño da significado al mundo que lo rodea, en el que construye conocimientos de él mismo, de los demás y de los objetos. Dicho proceso se realiza a través del intercambio entre el sujeto y los objetos o el entorno, de tal manera que va comprendiendo sus propias acciones, como las del exterior.

De esta manera se puede decir que, dentro del plano pedagógico, el constructivismo protagoniza la participación del sujeto en el momento de aprender. Lo cual dará como resultado que el niño obtenga herramientas que le permitan resolver distintas situaciones en la vida cotidiana, así las ideas se irán modificando conforme el tiempo, y según obtenga nuevos aprendizajes.

Considerado que un aprendizaje debe ser significativo cuando los contenidos son: relacionados de modo no arbitrario y sustancial, con lo que el alumno ya sabe. Es decir que las ideas (nuevas) se relacionan con algún aspecto existente (conocimientos previos) específicamente relevante de la estructura cognoscitiva

del alumno, como una imagen, un símbolo significativo, concepto o una proposición (Ausubel, 1983).

De igual manera Rogers (1995) menciona que: “Sólo sirve aquello que deja huella en una persona, y pasa a formar parte de su vida cognitiva cultural, afectiva, espiritual y existencial (p.33)”. En lo anterior reside la importancia de guiar los saberes de los niños, por parte del docente, de crear ese vínculo afectivo que les ayude a superar sus miedos y lograr alcanzar sus metas, desarrollando y fortaleciendo sus habilidades, a las cuales en esta propuesta se les ha denominado talentos. Ello, partiendo de la idea de que los talentos son cualidades particulares que puede poseer una persona en un campo específico, debido a que se desenvuelven con gran facilidad en esa actividad.

El aspecto que conlleva a esta propuesta a ser humanista, se refiere al ambiente que permee durante la aplicación de ésta. Pues es necesario que el docente permita que los niños exploren, experimenten y proyecten mediante sus intereses y necesidades, que se sientan libres y autónomos. Por ende, es necesario tomar en cuenta aquellos factores que el alumno suele percibir al entrar al salón de clases y que pueden influir en sus deseos de asistir a la escuela.

El alumno no sabe con lo que se va a encontrar en el aula y sus percepciones respecto al contexto pueden ser positivas o negativas, de esto va a depender cómo se muestre ante él mismo (Manzano, 1997)

- ❖ Sus percepciones positivas pueden ser:
 - La integración en las actividades propias de la materia
 - La pertenencia
 - El compromiso
 - El gusto por la tarea
 - La utilidad de la tarea en actividades para su vida cotidiana

- ❖ Sus percepciones negativas pueden ser:
 - Predisposición a un ambiente que aún no conoce
 - Aislamiento

- Resistencia a las tareas escolares
- Frustración e incompetencia por sentirse fuera de su ambiente
- Rechazo; al maestro, a los compañeros, a las tareas escolares

Para ello se propone que el docente optimice espacios que permitan la comunicación y las interacciones que propicien el aprendizaje. En dicha construcción se destacan las relaciones en que se establecen las pautas de comportamiento, los roles que se determinen, la organización, modo de trabajo, el uso de recursos y el reconocimiento de los elementos del contexto en que se encuentran. Esta optimización generará en los alumnos aceptación, y autoconfianza, lo que facilitará que desarrollen la creatividad, al mismo tiempo que fortalecerán su autonomía. Es decir, provocar iniciativas propias por aprender, saber, ignorar, etc. mismas que les hagan ser conscientes de sus acciones y posibles efectos, así como hacerse responsables por cada consecuencia de ellos.

Muchos de los problemas que presentan los niños en la actualidad son de carácter psicosociales. Los cuales según Bisquerra (2003) tienen un fondo emocional. Por otro lado, una de las batientes que merma formar seres íntegros, es la insuficiencia al potenciar el desarrollo cognitivo. Pues, aunque se manejen distintos métodos o formas de enseñanza no se ha logrado garantizar un buen desempeño académico, un futuro con éxito laboral, ni proveer bienestar social, familiar y personal. (Extremera y Fernández- Berroca, 2003).

Por ende, para que estos talentos sean desarrollados de una manera óptima, se ha incursionado las habilidades socioemocionales (autoconocimiento, autoestima, autonomía, autorregulación, empatía) como la vía o conducto que permita desarrollar y fortalecerlos. Éstas son una herramienta que permite a las personas entender y regular sus emociones, sentir y mostrar empatía por los demás, establecer y desarrollar relaciones positivas, tomar decisiones responsables, y definir y alcanzar metas personales. Es decir, que ayudan a conocernos y regularnos mejor como personas, a interactuar constructivamente

con los demás y con la sociedad, y a resolver problemas cotidianos con responsabilidad, flexibilidad y creatividad.

Específicamente las habilidades socioemocionales “son importantes para enfrentar lo inesperado, ingeniárselas, para responder a múltiples exigencias, controlar impulsos y trabajar eficazmente con otros” (OCDE-UNESCO, 2016).

Por otro lado Bisquerra (2000) estipula que la educación socioemocional es:

“Un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo, constituyendo ambos los elementos esenciales del desarrollo de la personalidad integral. Para ello se propone el desarrollo de conocimientos y habilidades sobre las emociones con el objeto de capacitar al individuo para afrontar mejor los retos que se planten en la vida cotidiana. Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social” (p.44).

Es por ello que ahora se apuesta por conjuntar aspectos sociales y emocionales, que no sólo manejen conceptos o habilidades básicas, sino también que las emociones participen para una mejor toma de decisiones, autorregulen las experiencias y creen empatía ante la adversidad, para que el alumno viva con autonomía, se conozca y se quiera a sí mismo.

Los conceptos expuestos serán abordados a través de un taller. El cual parte del modelo constructivista y utiliza una metodología globalizada y activa, con el fin de impulsar el desarrollo de talentos mediante la construcción y práctica de habilidades socioemocionales significativas y funcionales, en cualquier contexto y situación.

Para ello se propone abordar seis áreas de conocimiento: autoconcepto, talento artístico, talento interpersonal, talento físico, talento intelectual y toma de decisiones. Así mismo para el desarrollo de cada área se aplicará una ficha técnica de cada actividad para responder a un guión conocido y consensuado.

Las actividades se realizarán mediante distintos modos de trabajo: individual, en equipos y grupal. Es necesario mencionar que, la mayoría de los casos, es adecuado trabajar primero de manera individual, posteriormente en pequeños

grupos y para finalizar en grupo-clase. Cada actividad indicará el procedimiento dividido en tres momentos: comenzamos, desarrollamos y retroalimentamos. A continuación, se muestra el ejemplo de la ficha técnica que se ha tenido en cuenta para la realización de las actividades:

Tabla 1. Elementos de las fichas descriptivas

| | |
|----------------------------|--|
| Nombre de la sesión | Identificación con el tema |
| Objetivo | De la sesión |
| Duración | Tiempo aproximado requerido |
| Materiales | Instrumental necesario para la ejecución |
| Procedimiento | Para el desarrollo de las actividades |
| Orientaciones | Para el aplicador |

Se presenta la manera en que se trabajarán los momentos y las áreas a desarrollar del taller, buscando como consecuencia que los alumnos razonen sobre su actuar y potencialidades. Se partirá del autoconcepto, hasta llegar a la propuesta de un mini proyecto de feria de talentos.

Tabla 2. Organización de contenidos

| Objetivo General: Promover el desarrollo y adquisición de talentos en los niños a través de las habilidades socioemocionales, mediante sus intereses y necesidades. | | | |
|---|---|---|--|
| ÁREAS | OBJETIVOS ESPECÍFICOS | HABILIDADES | SESIONES |
| AUTOCONCEPTO | Que el niño logre conocerse y valorarse a partir de la identificación y comprensión de las emociones. | AUTOESTIMA AUTOCONOCIMIENTO AUTONOMÍA AUTORREGULACIÓN EMPATÍA | 3 ÁLBUM DE RECUERDOS DÍ PATATA MANUAL DEL CORAZÓN |
| TALENTOS ARTÍSTICOS | Expresarse artísticamente mediante el reconocimiento de sus emociones. | | 3 EMOCIONARTE ECOARTE INTEGRARTE |
| TALENTOS INTERPERSONALES | Relacionarse de manera sana en diferentes contextos mediante la empatía y una comunicación asertiva. | | 3 VINCÚLATE CONECTANDO NUESTRAS MENTES RELÁJATE |
| TALENTOS FÍSICOS | Estimular la motricidad que promueva el interés a la actividad física, mediante la | | 3 COORDINACIÓN |

| | | | | |
|--------------------------------|--|--|---|---------------------------------|
| | autorregulación de emociones. | | | EQUILIBRIO |
| | | | | FUERZA |
| TALENTOS INTELLECTUALES | Fortalecer habilidades lógico-matemáticas y verbales mediante el trabajo autónomo y/o colaborativo | | 3 | CONOCIENDO LO LÓGICO-MATEMÁTICO |
| | | | | RAZONAMIENTO VERBAL |
| TOMA DE DECISIONES | Fortalecer la toma de decisiones constructivas y autónomas para resolver situaciones de la vida en distintos contextos | | 3 | TOMA DE DECISIONES MI TALENTO |
| | | | | FERIA DE TALENTOS |

La capacidad humana para desenvolverse en su entorno es incontable, sin embargo, por las características del mundo globalizado en el cual nos desarrollamos, es más complicado que los niños se atrevan a emprender e innovar, ya que se reducen a ser usuarios de los recursos tecnológicos, sin siquiera aprovecharlos para explotar sus talentos. Hay que resaltar que los talentos son la principal fuente de trabajo para la innovación y el progreso, además, la tecnología es la encargada de darle la fluidez y validez.

La propuesta del taller para desarrollar talentos busca iniciar ese proceso de crecimiento personal, basado en la inteligencia presente en cada uno de los alumnos y que no es aprovechada adecuadamente. Se pretende que los destinatarios tengan acceso a todas las posibilidades, se aproximen y tengan experiencias vivenciales que les permitan conocer sus capacidades y limitaciones reales y de esta forma enfocarse en aquello que los satisfaga completamente, de acuerdo a sus rasgos personales.

Es importante ser conscientes de que existen alumnos que cuentan con talentos de forma innata, sin embargo, debemos analizar que muchas veces se dejan de lado, o debido a malas decisiones se van perdiendo su ejercicio. Por ello se pretende otorgar a los alumnos la oportunidad de involucrarse en lo que verdaderamente les resulte atractivo, provechoso, pero que sobretodo les brinde la oportunidad de crecer tanto individualmente como a nivel social.

El desarrollo de talentos involucra muchos factores, más capacidad, compromiso, acción, etc. Con la propuesta planteada estamos presentándole al alumno la posibilidad de analizar sus capacidades, así como sus limitaciones y con esto se pretende dar pauta al seguimiento de su formación. Ya que el hecho de desarrollar talentos no se da de un momento para otro, requiere mucho esfuerzo y perseverancia, como se mencionó con anterioridad. La propuesta es sólo el primer paso, de muchos, hacia el progreso personal integral y social de los alumnos para la mejora del mundo en que vivimos.

Por todo lo expuesto es relevante llevar a cabo este taller en los diferentes espacios educativos, pues permitirá que los estudiantes desarrollen y fomenten habilidades para la vida, que les permitan desenvolverse en diferentes contextos. El primer paso formal para iniciar al niño en los contenidos tiene como base las actividades lúdicas y aspectos como socialización, autonomía y formas de expresión creativas. Para que se les permita auto conocerse a partir de los aprendizajes y también desarrollen confianza, identidad y autopercepción de las cosas a partir de sus intereses.

Es importante mencionar el valor teórico de este taller, el cual radica en trabajar con diversas estrategias, lo que permitirá identificar su pertinencia y eficacia, así mismo obtener algunos rasgos relevantes que las distinguan y que contribuyan a que se logren los propósitos de éste.

Por último, algunas de las características que son importantes a considerar durante la intervención docente en la implementación del taller son:

- Se debe de conocer a cada niño en particular y al grupo con el que se trabajará en general y mantenerse atento de sus características, logros y áreas de oportunidad. Promover relaciones que permitan la sana convivencia entre todos; con el fin de favorecer un ambiente de apoyo, confianza y comunicación.
- Utilizar diversos materiales de acuerdo a las necesidades que presente el grupo.
- Realizar preguntas que lleven al alumno a la reflexión, poniendo en juego los conocimientos previos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alles Marta. (2005). Desarrollo del talento humano: *basado en competencias*. Buenos Aires.
- Bandura Albert. (1997). Teoría del aprendizaje social. Madrid.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida.
- Campillo, J. (2009). La importancia de la educación emocional en las aulas. Junta de andalucia. Recuperado de: www.juntadeandalucia.es/educacion
- Díaz Barriga Frida, (2002). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista. Segunda Edición. México: Mc Graw Hill.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. Recuperado de: <http://redie.uabc.mx/vol6no2/contenido-extremera.htm>.
- Heit, I. (2012). Estrategias metacognitivas de comprensión lectora y eficacia en la Asignatura Lengua y Literatura. *Revista de Psicología*, 8(15).
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2002). La educación de los niños pequeños en acción: manual para profesionales *de la educación infantil*. México: Trillas.
- Meece, J. (2000). “Desarrollo cognoscitivo: las teorías de Piaget y de Vygotsky” y “Desarrollo cognoscitivo: las teorías del procesamiento de la información y las teorías de la inteligencia”, en *Desarrollo del niño y del adolescente. Compendio para educadores*. México: McGraw-Hill Interamericana/SEP (Biblioteca para la actualización del maestro), pp. 99-143 y 145-198.
- Meece, J. (2000). Teoría del desarrollo cognoscitivo de Piaget. En *Desarrollo del niño y del adolescente*. México: Compendio para educadores, SEP
- Perkins David (2001). *La escuela inteligente*. Barcelona.
- Piaget, J. (2001). *Psicología y Pedagogía*. Buenos Aires: Editorial Crítica.
- Piaget, J. (2001b). *Psicología y Pedagogía*. Buenos Aires: Editorial Crítica.
- Rafael, L. A. (2007). *Desarrollo Cognitivo: Las teorías de Piaget y Vygotsky*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona. Recuperado de http://www.paidopsiquiatria.cat/files/teorias_desarrollo_cognitivo.pdf

Revista de investigación educativa. 21(1).7-43. Recuperado de:
<http://revistas.um.es/rie/article/view/99071/94661>.

Rogers, C. (1995). *El camino del Ser*. Barcelona: Editorial Kairós.

Zuburía Julian (2007). *Los modelos pedagógicos*. Ed. Gedicia.

EVALUACIÓN DE LA AUTORREGULACIÓN DE LA DOCENCIA Y EL APRENDIZAJE EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE

VIRGINIA AGUILAR DAVIS¹, CARLOS HERNÁNDEZ RODRÍGUEZ², MARÍA TERESA LÓPEZ CONTRERAS³

RESUMEN

La autorregulación del aprendizaje cobra importancia a partir de los aportes de Pintrich y Zimmerman, quienes desde el enfoque sociocognitivo, han establecido las bases para su estudio y fomento en estudiantes de diferentes niveles educativos. Sin embargo, los docentes en formación inicial, específicamente en las escuelas normales, asumen progresivamente tanto el rol de estudiante, como el de docente, alternando a lo largo de sus estudios, ambos roles. Por ello, promover la autorregulación de la docencia –además del aprendizaje–, emerge como aspecto fundamental en su formación. A fin de evaluar ambos tipos de autorregulación, se realizó esta investigación comparativa, de alcance descriptivo, con una muestra de 80 estudiantes de la Licenciatura en Educación Secundaria, con Especialidad en Telesecundaria, de la BENV “Enrique C. Rébsamen”. Se utilizaron dos instrumentos de autorreporte tipo escala Likert, obteniendo una confiabilidad de .94 (autorregulación del aprendizaje) y .93 (autorregulación de la docencia). Los resultados muestran promedios mayores en la autorregulación de la docencia, y menores en la autorregulación del aprendizaje; por fases, los alumnos muestran autorregular mejor la planeación de su aprendizaje, mientras evalúan mejor su docencia; por áreas, el mayor puntaje fue Motivación/afecto en autorregulación del aprendizaje, y Contexto para autorregulación de la docencia.

Palabras clave: Evaluación, formación, autorregulación, aprendizaje, docencia.

¹ Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”. vaguilard@hotmail.com

² Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”. drcarloshr@gmail.com

³ Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”. tereloc19@hotmail.com

INTRODUCCIÓN

La autorregulación del aprendizaje cobra importancia a partir de los aportes de Pintrich y Zimmerman quienes, desde el enfoque sociocognitivo, han establecido las bases para su estudio y fomento en estudiantes de diferentes niveles educativos. Sin embargo, los docentes en formación inicial -a diferencia de otros alumnos de nivel licenciatura y específicamente en las escuelas normales-, asumen tanto el rol de estudiantes, como el de docentes, alternando a lo largo de sus estudios, ambos roles de manera progresiva. Por ello, promover la autorregulación de la docencia –además del aprendizaje-, emerge como aspecto fundamental en su formación.

Con base en lo anterior, este texto aborda a la autorregulación en la formación inicial docente, bajo dos dimensiones: la docencia y el aprendizaje, considerando que ambas variables debe analizarse y promoverse a lo largo de los estudios de licenciatura. Con ello se intenta dar respuesta a los cuestionamientos siguientes: ¿Cuáles son los niveles de autorregulación de la docencia y el aprendizaje, en los estudiantes de la Licenciatura en Educación Secundaria con especialidad en Telesecundaria, de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”?, ¿Qué semejanzas y diferencias se advierten en cada una de estas variables, durante el ciclo escolar 2017-2018? Así los principales objetivos de la misma, fueron:

Determinar el nivel de autorregulación de la docencia y el aprendizaje, en los estudiantes de la Licenciatura en Educación Secundaria con especialidad en Telesecundaria, de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”.

Identificar las semejanzas y diferencias entre la autorregulación de la docencia y del aprendizaje, por grados escolares, áreas y fases de autorregulación, durante el ciclo escolar 2017-2018.

SOPORTE TEÓRICO

La presente investigación fue realizada desde el enfoque sociocognitivo, cuyo primer impulsor es Albert Bandura, continuando con Paul Pintrich y Zimmerman, quien define a la autorregulación del aprendizaje como el “proceso en el que los estudiantes activan y sostienen cogniciones, conductas y afectos, sistemáticamente orientados hacia el logro de sus metas” (Shunk y Zimmerman, 1994, citados en Suárez y Fernández, 2004, p. 20).

Así mismo, la noción de aprendizaje autorregulado (AAR) incluye todas aquellas estrategias por medio de las cuales un estudiante es capaz de guiar sus procesos de búsqueda de información y elaboración de conocimiento; implica la habilidad para establecer metas propias, hacer uso de capacidades metacognitivas, sostener la motivación hacia la tarea y obtener realimentación de ésta para modificar el comportamiento según la situación (Boekaerts, Pintrich, & Zeidner, 2000; Boekaerts & Corno, 2005; citados en Monge-López, Bonilla y Aguilar-Freyan, 2017, p. 62).

Hasta el momento, una de las autoras del presente ha diseñado –desde este mismo enfoque- dos modelos de autorregulación, orientados respectivamente a cada una de las dimensiones expuestas, en tanto uno considera al docente como aprendiz permanente, mientras que el otro pretende aplicar la autorregulación en su quehacer profesional, visualizando la práctica docente como un proceso complejo y de múltiples facetas. Ambos modelos pueden ser consultados en Aguilar y Hernández (2015) –autorregulación del aprendizaje- y Aguilar, Hernández y Agüeros (2015) –autorregulación de la docencia-; a su vez, ambos están basados en el modelo de Pintrich, mismo que a continuación se presenta:

Tabla 1. Modelo de autorregulación de Paul R. Pintrich

| FASES, ÁREAS Y PROCESOS DE AUTORREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE | | | | |
|--|---|---|---|---|
| FASES | Cognitiva | Afectiva/emocional | Conductual | Contextual |
| Planificación/ Activación | Fijación de metas. Activación del conocimiento previo y metacognitivo. | Adopción de metas. Juicios de auto-eficacia. Activación de creencias sobre el valor de la tarea. Activación del interés personal. Afectos, emociones. | Planificación del tiempo. Planificación del esfuerzo | -Percepción de la tarea. -Percepción del contexto. |
| Auto-observación | Conciencia y auto-observación de la cognición. | Conciencia y auto-observación de la motivación y del afecto. | Conciencia y auto-observación del esfuerzo, del empleo del tiempo y de la necesidad de ayuda. | -Conciencia y auto-observación de las condiciones de la tarea y del contexto. |
| Control/Regulación | Uso de estrategias cognitivas y metacognitivas. | Uso de estrategias de control de la motivación y del afecto. | Incremento/disminución del esfuerzo. Persistencia. Búsqueda de ayuda. | Cambios en los requerimientos de la tarea y en las condiciones del contexto. |
| Evaluación | - Juicios cognitivos. - Atribuciones. | - Reacciones afectivas. - Atribuciones. | Elección del comportamiento. | Evaluación de la tarea y del contexto. |

Fuente: Torrano y González (2004).

Considerando la dificultad de estudiar por separado las fases de autoobservación y control/regulación, y siguiendo las recomendaciones de Zimmerman, los modelos diseñados y utilizados en la presente, fusionan estas dos fases en una sola, por lo que están finalmente conformados por tres fases y cuatro áreas. Estos modelos, a su vez, permitieron la conformación de dos cuestionarios de autorreporte tipo escala Likert, cuyo fin es la aproximación al objeto de estudio.

MÉTODO**TIPO DE INVESTIGACIÓN: BÁSICA****ENFOQUE: CUANTITATIVO****DISEÑO Y ALCANCE: COMPARATIVO DESCRIPTIVO, TRANSVERSAL**

Población y muestra: La población estuvo conformada por todos los alumnos de la licenciatura ya mencionada, mientras que la muestra –estratificada, mas no aleatoria- se conformó bajo los siguientes criterios:

a) Criterios de inclusión:

Ser alumno inscrito en la licenciatura mencionada

Aceptar participar en el estudio, mediante la firma de carta de consentimiento informado por parte de los representantes del grupo (jefe de grupo y alumno consejero)

Responder uno o ambos cuestionarios, accediendo al link correspondiente, en el período en que los datos serán recopilados

b) Criterios de exclusión:

No estar inscrito en la licenciatura mencionada

No aceptar participar en el estudio, o pertenecer a un grupo ausente en el momento de pasar a solicitar la firma de la carta de consentimiento informado por parte de los representantes del grupo (jefe de grupo o alumno consejero)

No responder ningún cuestionario disponible en línea, en el período en que los datos serán recopilados

A continuación se anota la población total de alumnos por grado, así como el número de sujetos que –una vez aplicados los instrumentos- conformaron la muestra para cada estrato:

Tabla 2. Participantes

| GRADO | ALUMNOS INSCRITOS | RESPUESTAS APRENDIZAJE | RESPUESTAS DOCENCIA |
|--------------|--------------------------|-------------------------------|----------------------------|
| 1 | 60 | 16 | 22 |
| 2 | 57 | 21 | 15 |
| 3 | 52 | 16 | 10 |
| 4 | 53 | 27 | 24 |
| TOTAL | 222 | 80 | 71 |

TÉCNICA E INSTRUMENTOS:

Como técnica se empleó la encuesta, aplicada vía electrónica a través de la plataforma que para el caso ofrece google. Los instrumentos fueron dos: un cuestionario de autorreporte tipo escala Likert de autorregulación del aprendizaje (84 ítems) y un cuestionario de autorreporte tipo escala Likert de autorregulación de la docencia (83 ítems). La escala empleada como opciones de respuesta, fue la siguiente: 1=Nunca, 2=Casi nunca, 3= Regularmente, 4= Casi siempre, 5= Siempre.

VALIDEZ Y CONFIABILIDAD:

Ambos cuestionarios cuentan con validez de constructo y de expertos, así como el pilotaje correspondiente, realizados en investigaciones precedentes. Para esta investigación, el índice de confiabilidad Alpha de Cronbach correspondiente a la autorregulación del aprendizaje, fue de .94; mientras que para el instrumento de autorregulación de la docencia, fue de .93.

PROCESO DE RECOLECCIÓN DE DATOS:

La recolección de los datos abarcó los meses de diciembre de 2017 a marzo de 2018, y consistió en visitar en dos ocasiones a todos los grupos de la licenciatura para brindarles información sobre los propósitos de la investigación, así como para invitarlos a responder los cuestionarios. En caso de aceptar, se le solicitó a los jefes de grupo y consejeros estudiantiles de cada grupo, leer la carta de consentimiento informado y firmarla, anotando sus teléfonos celulares y correos electrónicos, pues por estos medios se les haría llegar la liga correspondiente a cada uno de los dos cuestionarios. A su vez, mediante esta carta, los representantes de cada grupo se comprometían a reenviar la liga por los mismos medios –teléfono celular y correo electrónico- a sus compañeros de grupo.

Una vez realizado esto en cada grupo, se les hizo llegar cada uno de los cuestionarios dejando un intervalo de entre 10 y 20 días entre cada uno, enviando recordatorios periódicamente. Cabe mencionar que el instrumento fue proporcionado de cinco formas diferentes:

Por correo electrónico individual (en el caso de los alumnos de cuarto grado y de aquellos grupos en donde se obtuvo el correo personal de cada integrante)

Por correo electrónico grupal o a través de los jefes de grupo y consejeros

Por whatsapp, vía telefónica

Por facebook

Mediante liga impresa

A pesar de estos diversos mecanismos de recolección de datos y la insistencia, el número de alumnos que respondió ambos cuestionarios fue menor del esperado.

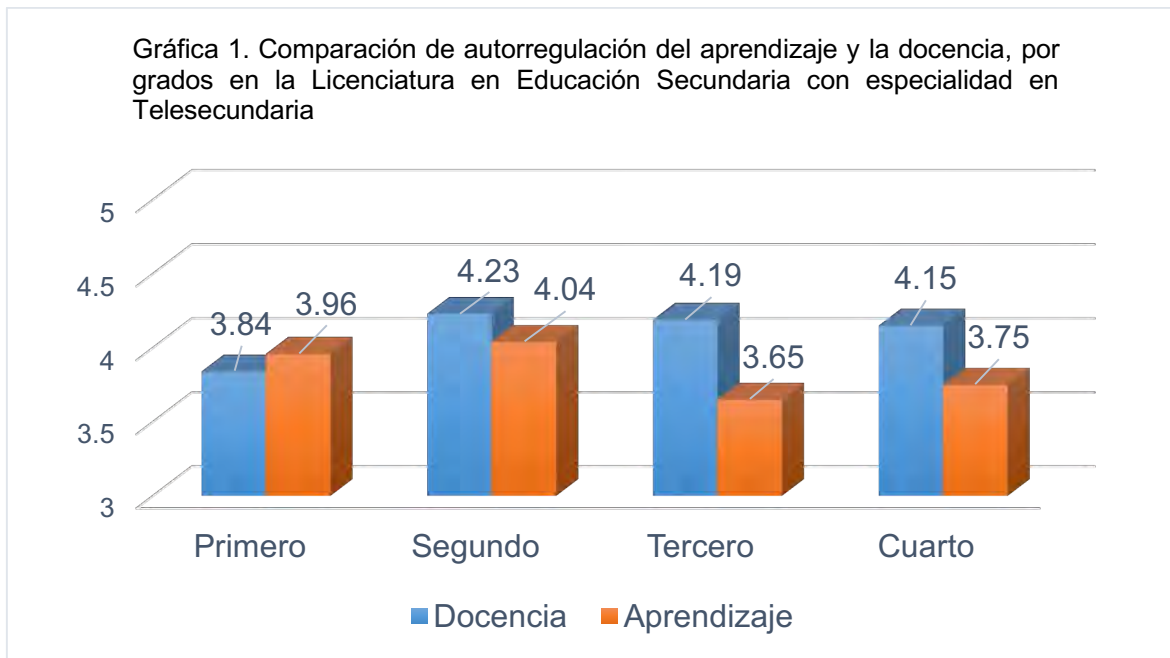
SISTEMATIZACIÓN Y PROCESAMIENTO DE LOS DATOS:

Todos los datos fueron concentrados en hojas de cálculo del programa Excel, arrojados por la plataforma de recolección de los mismos (google). Posteriormente se utilizó el mismo programa para elaborar gráficas de líneas y de barras, mismas que fueron posteriormente copiadas y pegadas en Word.

En este caso, se obtuvieron promedios tanto de autorregulación del aprendizaje como de autorregulación de la docencia: globales, por licenciatura, por grados, por fases y áreas de la autorregulación, y finalmente, por ítems.

RESULTADOS

A continuación se muestran los resultados obtenidos a partir de los análisis realizados.



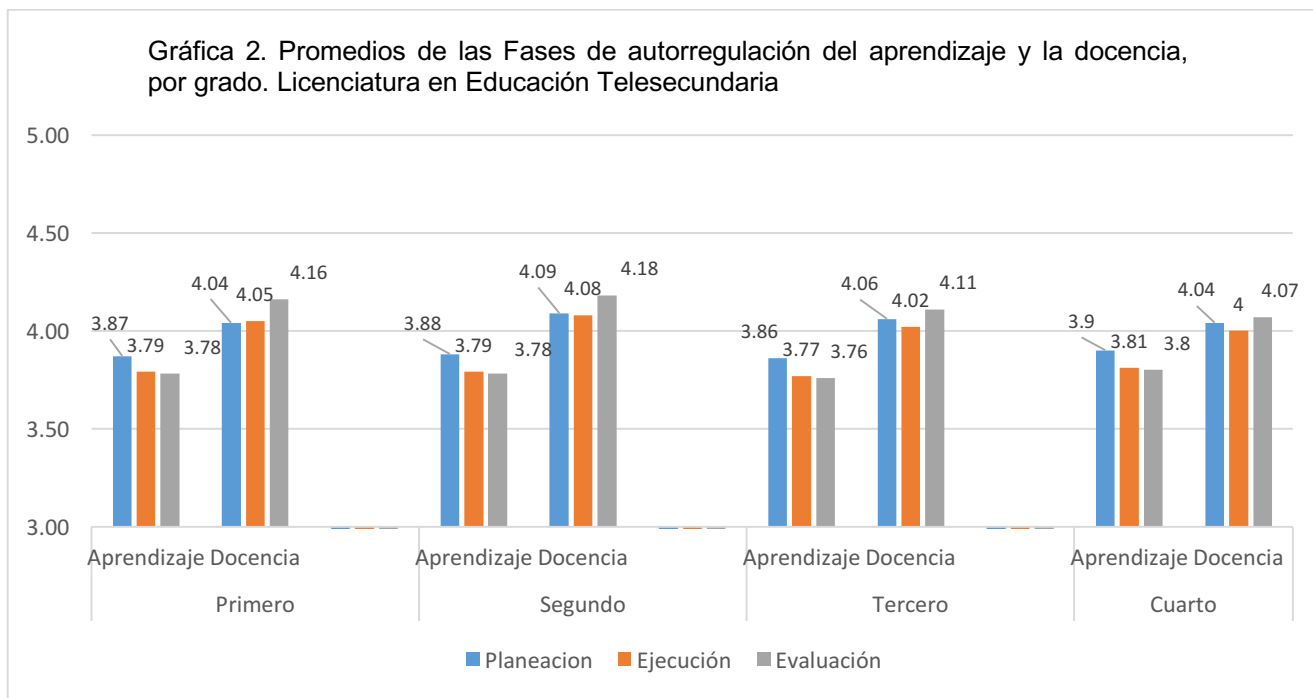
En la gráfica 1 podemos observar las diferencias entre la autorregulación de la docencia y del aprendizaje por grados en esta licenciatura. Cabe destacar que los promedios en autorregulación de la docencia son mayores en segundo, tercero y cuarto grados, mientras que en primer grado sucede lo contrario, el promedio mayor se observa en la autorregulación del aprendizaje. Una explicación posible al respecto es que los estudiantes de primer grado aún no tienen suficiente claridad sobre las tareas propias de la docencia puesto que no la han practicado aún, o lo han hecho de manera muy limitada; es a partir de segundo grado, cuando tales acercamientos se incrementan en progresivas intervenciones docentes.

En las gráficas 2 y 3, es posible observar los promedios de cada Fase y Área de la autorregulación, tanto del aprendizaje como de la docencia, por grado. Cabe aclarar que los nombres correctos de las fases son:

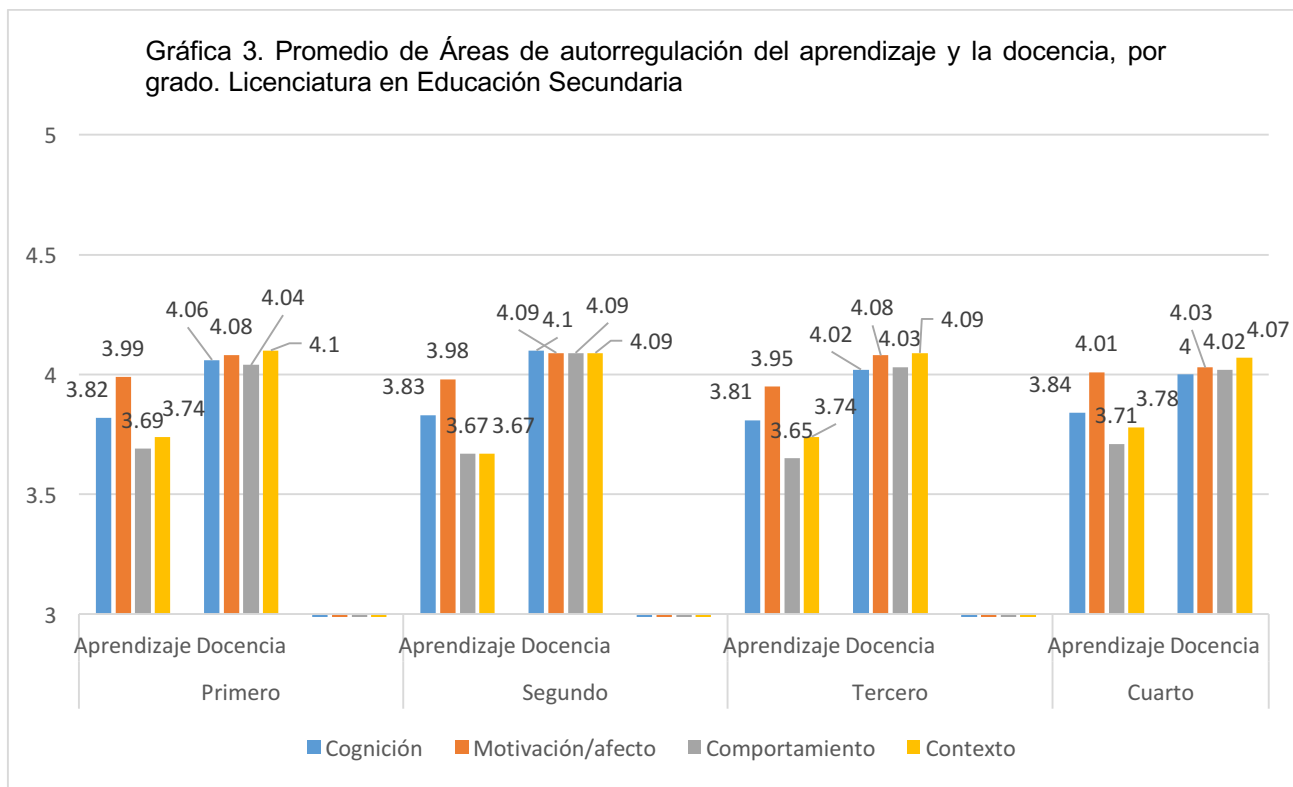
- a) Planificación / activación
- b) Autoobservación y control / regulación
- c) Evaluación

Sin embargo, con la finalidad de ahorrar espacio en la base de cada gráfica, estos nombres fueron sintetizados, quedando como sus equivalentes los siguientes:

- a) Planeación
- b) Ejecución
- c) Evaluación



Esta gráfica nos muestra que al parecer, los estudiantes autorregulan mejor la planeación de su aprendizaje mientras que autorregulan mejor la evaluación de su docencia, aunque la diferencia entre cada fase es poco significativa.

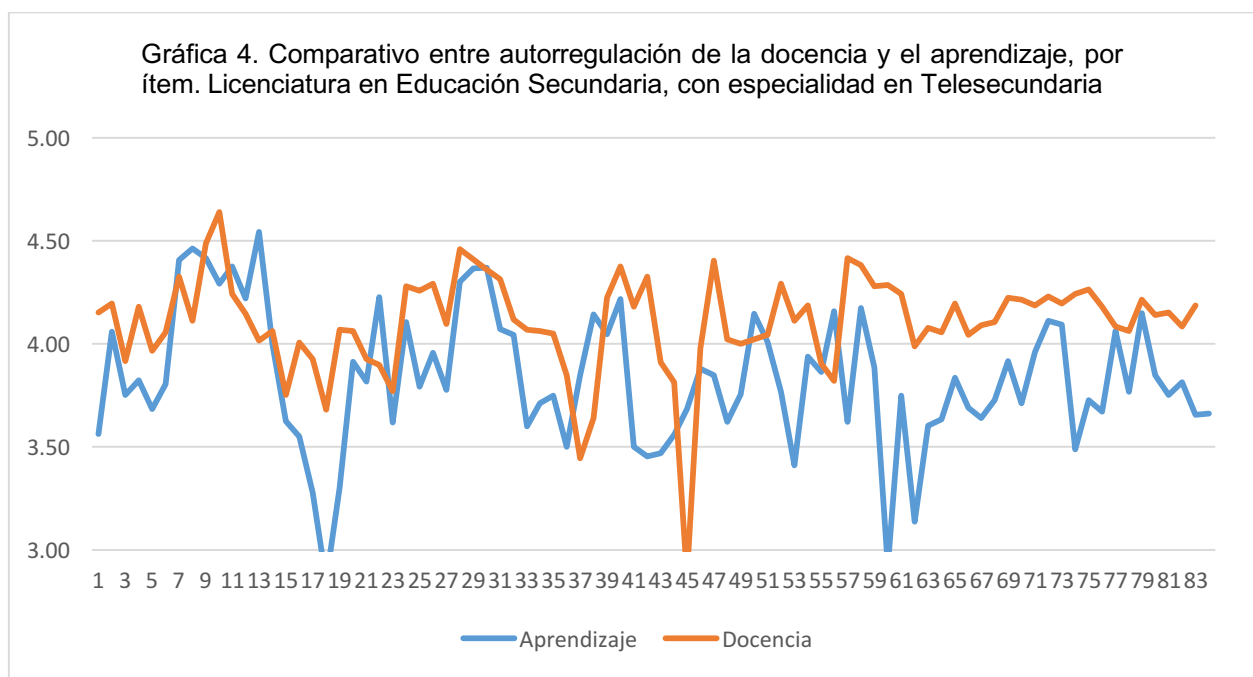


Con respecto a la autorregulación del aprendizaje, la gráfica 3 muestra que el área de mayor puntaje es Motivación / afecto, seguida por Cognición y Contexto en el segundo y tercer lugar, respectivamente; el menor puntaje en los cuatro grados es Comportamiento, excepto en segundo grado en donde Contexto obtuvo también el menor puntaje. Lo anterior podría sugerir que los estudiantes están mayormente motivados por su aprendizaje, hecho representado por altos valores de motivación extrínseca e intrínseca, la adopción de metas, la percepción del patrón actitudinal, el uso de estrategias de control motivacional y emocional, entre otros aspectos. Mientras que parecen menos capaces de llevar a la práctica acciones concretas de planificación y organización, estrategias de control y autosupervisión, así como de autoevaluación y elección de comportamientos futuros. En el segundo grado, a esto se agrega una aparente baja habilidad para percibir y controlar su contexto de aprendizaje.

En cuanto a la autorregulación de la docencia, la gráfica muestra un posible equilibrio entre todas las áreas, pues las diferencias entre ellas son mínimas. Así por ejemplo, se advierte que el área de Contexto obtiene los mayores puntajes – con excepción del segundo grado, en donde predomina Cognición-, pero la diferencia con respecto a las demás áreas es mínima.

En la gráficas siguiente, podremos observar un comparativo entre la autorregulación de la docencia y el aprendizaje, por cada uno de los ítems de los cuestionarios aplicados; lo cual permitirá analizar con mayor detalle, algunos aspectos específicos de las fases y áreas de la autorregulación.

Es conveniente mencionar, para mayor claridad del lector, que las fases y áreas se distinguen por comenzar con letras mayúsculas, mientras que las dimensiones y subdimensiones correspondientes a los modelos de autorregulación del aprendizaje y la docencia utilizados, fueron escritas con letras cursivas. Los números que aparecen entre paréntesis a lo largo de las descripciones, corresponden al número de ítem referido.



Con base en la gráfica 4, es posible suponer que en la Licenciatura en Educación Secundaria, con especialidad en Telesecundaria, los estudiantes –de manera global- y con respecto a la autorregulación del aprendizaje, manifiestan las siguientes fortalezas y debilidades o áreas de oportunidad:

Fortalezas: siempre o casi siempre piensan que de ellos depende el éxito o fracaso de la actividad académica o aprendizaje (7), que son capaces de adquirir el nuevo aprendizaje y realizar las actividades solicitadas (8), que aprender les hará más competentes y autónomos (13).

Debilidades: en tareas complejas, regularmente o casi nunca realizan un cronograma de actividades (18), si se les facilita más trabajar o aprender de manera grupal (o individual), lo solicitan al profesor (60), solicitan algún ajuste (justificado) a la actividad, a fin de alcanzar mejor la meta, por ejemplo: un mayor plazo, modificar criterios de evaluación, etc. (62).

Comparando lo anterior con el modelo teórico empleado, es posible advertir fortalezas en la fase de Planificación / Activación y el área de Motivación / afecto, específicamente en la dimensión de *motivación intrínseca* y las subdimensiones de *autodeterminación*, *autoeficacia*, y *sentimientos y emociones*. Al mismo tiempo, las áreas de oportunidad corresponden a la fase de Planificación / activación y el área de Comportamiento, dimensión *planificación y organización*, específicamente el aspecto relacionado con *planificación del tiempo y esfuerzo que se va a emplear en las tareas*.

Con respecto a la autorregulación de la docencia, los estudiantes manifiestan las siguientes fortalezas y debilidades o áreas de oportunidad:

Fortalezas: siempre o casi siempre sostienen que la práctica docente, es una tarea valiosa en sí misma (10), identifican los apoyos y recursos materiales que necesitarán durante su intervención docente (28), si perciben que su actitud ante los alumnos es negativa, buscan la manera de cambiar (47), si detectan que están cometiendo algún error, lo admiten y tratan de corregirlo (57).

Debilidades: regularmente o casi nunca, para mantenerse motivados, piensan en su futuro salario, prestaciones, u otros incentivos económicos y académicos (45).

Con esta base y el modelo teórico empleado, es posible identificar fortalezas en la fase de Planificación / activación, el área de Motivación / afecto, específicamente en la dimensión de *motivación intrínseca*, subdimensión *valor dado a la tarea*. En la misma fase, también se observa una fortaleza en el área de Contexto, dimensión *percepción y ajustes del contexto*, específicamente en cuanto a *identificar los aspectos materiales y sociales que se deben controlar*.

En cambio, la debilidad o área de oportunidad más notoria corresponde a la fase de Autoobservación y control / regulación, área de Motivación / afecto, dimensión de *uso de estrategias de control de la motivación y el afecto*, específicamente en la subdimensión de *uso de estrategias motivacionales de regulación* (en este caso) *extrínseca*.

CONCLUSIONES

Además de considerarse como un buen predictor de logro académico, la autorregulación del aprendizaje recobra fuerza como uno de los principales factores asociados al aprendizaje autónomo y permanente, cualidades actualmente deseables en estudiantes de cualquier nivel educativo. Sin embargo, poco se ha tocado el tema de la autorregulación de la docencia, lo cual podría distinguirse como igualmente importante, si consideramos que este desempeño también requiere de habilidades cognitivas, emocionales, actitudinales y conductuales que, combinadas en un contexto específico, posibiliten al profesor ejercer su labor con mejores condiciones personales.

Por lo anterior, en este texto se señala el doble papel que desempeña un estudiante de nivel licenciatura en una escuela normal mexicana, puesto que al ser considerado como docente en formación inicial, a lo largo de sus estudios se desenvuelve como docente y estudiantes alternadamente, lo cual exige de habilidades propias de ambos roles.

Así, con base en los resultados obtenidos a partir de esta investigación comparativa, es posible advertir que al parecer, los estudiantes en esta licenciatura y ciclo escolar, manifiestan mejores habilidades para autorregular su docencia conforme avanzan de grado escolar, priorizando esta función sobre del

aprendizaje. Solamente en primer grado, cuando aún no están familiarizados con la docencia, su autorregulación se orienta en mayor medida hacia el aprendizaje. Esto podría hablar de una inclinación por parte de los estudiantes hacia la docencia, reflejando con ello una alta capacidad para tomar conciencia de la futura labor a desempeñar, o bien podría atribuirse al énfasis que sus docentes ponen en su formación, así como al mismo plan de estudios.

Otro hallazgo importante se refiere a las tres fases de la autorregulación, en donde se advierte que al parecer, los estudiantes autorregulan mejor la planeación de su aprendizaje mientras que autorregulan mejor la evaluación de su docencia, aunque la diferencia entre cada fase es poco significativa. Esto también podría atribuirse a la influencia de los docentes de la licenciatura quienes probablemente destinan mayores esfuerzos a la reflexión sobre los resultados de las intervenciones docentes de los alumnos en condiciones de acercamiento a esta práctica, en contraste con la evaluación de su propio aprendizaje, lo cual podría ser menos promovido.

Con respecto a las cuatro áreas de la autorregulación, en la docencia se advierte cierto equilibrio, siendo escasas las diferencias entre cada una. Por otra parte, los alumnos parecen estar más motivados para autorregular su aprendizaje, pero los bajos puntajes en el área de comportamiento indican el poco manejo de estrategias concretas de autorregulación. Estas diferencias podrían traducirse simplemente como “querer”, pero no “poder” autorregular adecuadamente su aprendizaje.

Concretamente, en cuanto a la autorregulación del aprendizaje, los datos permiten recomendar que los estudiantes:

Mantengan sus altos niveles de motivación hacia el aprendizaje.

En tareas complejas, elaboren un cronograma de actividades, o utilicen adecuadamente cronogramas y organizadores.

Comuniquen al profesor sus preferencias de trabajo (por equipos o individualmente, por ejemplo).

Soliciten al profesor los ajustes (justificados) que consideren necesarios a fin de alcanzar mejor sus metas de aprendizaje.

Con respecto a la autorregulación de la docencia, se sugiere que los estudiantes:

Mantengan sus altos niveles de motivación, percepción del contexto y asertiva toma de decisiones al momento de su intervención docente.

Fortalecer su motivación extrínseca.

Finalmente se espera que la presente sirva como punto de reflexión para otros investigadores interesados en la temática, específicamente en el constructo naciente de *autorregulación docente*.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar, V.; Hernández, C. (Mayo-agosto, 2015). Modelo de autorregulación del aprendizaje en Educación Superior. *Universita Ciencia*, 10. (P. 70-92). Disponible en <https://ux.edu.mx/revista-universita-ciencia/#1501391690154-4407b79c-3246>
- Aguilar, V; Hernández, C. y Agüeros, F. (2015). Aproximación a un modelo de autorregulación docente en Educación Superior. En *Gestión Educativa Estratégica*, Coords. Cano, M.; Hernández, C. y Ortiz, J.M. México: REDIBAI.
- Monge-López, D., Bonilla, R., & Aguilar-Freyan, W. (2017). El Inventario de Estrategias de Autorregulación: traducción al español, características psicométricas preliminares y su relación con variables sociodemográficas en una muestra de estudiantes universitarios. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 35(1), 61-78. Doi: <http://dx.doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.3729>
- Panadero, E., y Alonso-Tapia, J. (2014). Teorías de autorregulación educativa: una comparación y reflexión teórica. *Psicología Educativa*, 20. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.pse.2014.05.002>
- Suárez, J. M., y Fernández, A. P. (2004). *El Aprendizaje Autorregulado: Variables estratégicas, Motivacionales, Evaluación e Intervención*. Madrid: Ediciones UNED.
- Torrano, F. y González, M. (2004). El aprendizaje autorregulado. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=857945>

COMPORTAMIENTO SUSTENTABLE Y EDUCACIÓN AMBIENTAL: CASO ITSTB

VIRIDIANA SÁNCHEZ VÁZQUEZ¹, ELIZABETH HERNÁNDEZ MÉNDEZ², JUAN CARLOS
RAYMUNDO VILLARREAL³

RESUMEN

El presente artículo tiene como finalidad presentar los resultados de la aplicación de un instrumento de recolección de información desarrollado y adaptado por Corral, Tapia, Frajio, Mireles & Márquez (2008). El objetivo es analizar si existe en los alumnos del Instituto Tecnológico Superior de Tierra Blanca una conducta pro ambiental que coabuya en la generación de proyectos de innovación y desarrollo tecnológico.

PALABRAS CLAVE: Comportamiento sustentable, Educación ambiental, ITSB

INTRODUCCIÓN

Los problemas ecológicos como el calentamiento global, la disminución de la capa de ozono, la sobreexplotación, la destrucción de los recursos naturales o el cambio climático han motivado, en los últimos años, un cambio de actitud en la sociedad, los consumidores y las empresas y una evolución de sus valores hacia aquellos relacionados con la protección, la defensa del medio ambiente y su preservación para generaciones futuras (Akehurts, Afonso, & Martins, 2012)

Las prácticas (conductas) humanas desempeñan evidentemente un papel de suma importancia y significancia dentro del deterioro del medio natural; la ciencia psicológica adquiere un compromiso elemental al ser la ciencia del estudio de la conducta humana, de ofrecer información sobre teoría, métodos y

¹ Tecnológico Nacional de México /Instituto Tecnológico Superior de Tierra Blanca. Savavir286@hotmail.com

² Tecnológico Nacional de México /Instituto Tecnológico Superior de Tierra Blanca. elizabeth8832@hotmail.com.com

³ Tecnológico Nacional de México /Instituto Tecnológico Superior de Tierra Blanca. jcharly1.7@gmail.com

resultados que posibiliten encarar los antecedentes y las consecuencias del actuar anti ambiental

El comportamiento pro ecológico se define como una conducta efectiva, anticipada y dirigida a la preservación del entorno o a la minimización de su deterioro (Corral, 2006)

Un indicador de comportamiento sustentable se define explícitamente como acciones voluntarias destinadas a beneficiar a otros lo mismo sucede en el caso de la conducta proctológica.

La deliberación es una de las dimensiones definicionales de la conducta sustentable. De acuerdo con autores en áreas de la psicología y la educación ambiental los ideales de sustentabilidad sólo pueden alcanzarse a través de un comportamiento guiado por propósitos y la voluntad de conservar el ambiente social y físico. (Corral, 2012)

Para que un individuo adquiera un compromiso con el desarrollo sostenible tal que integre la variable ambiental como valor en su toma de decisiones diaria es necesario que éste alcance un grado adecuado de conciencia ambiental a partir de unos niveles mínimos en sus dimensiones cognitiva, afectiva, activa y conativa. Estos niveles actúan de forma sinérgica y dependen del ámbito geográfico, social, económico, cultural o educativo en el cual el individuo se posiciona. (Gomera, 2008)

DESCRIPCIÓN DEL MÉTODO

Características del estudio

La unidad de análisis es el Instituto Tecnológico Superior de Tierra Blanca, la población de estudio son los alumnos de dicho instituto. El tamaño de la muestra al aplicar la fórmula para poblaciones finitas con tamaño de población conocido fue de 230. A continuación se muestra el instrumento de recolección de información, dicha escala fue previamente validada y confiabilizada por Corral, Tapia, Frajio, Mireles & Márquez (2008). Ésta se enfoca en medir la voluntad o deliberación de las personas para actuar a favor del medio ambiente.

Así mismo, se realizó la prueba alfa de Cronbach para medir la confiabilidad de la escala aplicada a los alumnos del ITSTB dando como resultado un valor de 80.27%.

De acuerdo a Landero (2006) la confiabilidad alfa-Cronbach puede oscilar entre 0 y 1 y no existe un acuerdo unánime entre los científicos sobre cuáles son los valores mínimos aceptables, algunos autores manejan una confiabilidad mínima entre 0.50 y 0.90.

Reactivo para medir la intención de actuar a favor del medio ambiente (Corral, Tapia, Frajio, Mireles & Márquez, 2008).

Instrucciones: En relación a las siguientes oraciones, anote en la línea de la derecha el número que considere más apropiado, para cada una de las siguientes afirmaciones:

| | |
|---|--|
| 0= yo no lo haría nunca. | 1= yo estaría dispuesto a hacerlo algunas veces. |
| 2= yo estaría dispuesto a hacerlo casi siempre. | 3= yo estaría dispuesto a hacerlo siempre |

1. Participar en una manifestación contra un proyecto que dañe el medio ambiente. _____
2. Dar dinero para una campaña de conservación de la naturaleza. _____
3. Participar como voluntario en alguna actuación para conservar el medio ambiente. _____
4. Colaborar con una organización de defensa del medio ambiente. _____
5. Firmar contra una actuación que perjudique el medio ambiente. _____
6. Comprar productos amigables con el medio ambiente. _____
7. Usar sistemas eficientes de energía (como focos de bajo consumo).

8. Ir a pie, bicicleta o transporte público para desplazarme en mi localidad.

9. Depositar papel usado en contenedores para su reciclaje. _____
10. Depositar vidrio usado en contenedores para su reciclaje. _____

11. Hacer un uso ahorrador del agua en mi casa (por ejemplo, en tareas domésticas o en el aseo personal). _____

Tabla 1. Estadísticas univariadas del instrumento aplicado

| Variable | Media | DE | Mín. | Máx. |
|--|--------|--------|------|------|
| 1. Participar en una manifestación que dañe e medio ambiente | 1.1522 | 1.0771 | 0 | 3 |
| 2. Dar dinero para una campaña de conservación de la naturaleza | 1.8739 | 0.9045 | 0 | 3 |
| 3. Participar como voluntario en alguna actuación para conservar el medio ambiente. | 1.8522 | 0.9180 | 0 | 3 |
| 4. Colaborar con una organización de defensa para el medio ambiente | 1.8696 | 0.9063 | 0 | 3 |
| 5. Firmar contra una actuación que perjudique al medio ambiente | 1.5565 | 1.0994 | 0 | 3 |
| 6. Comprar productos amigables con el medio ambiente | 2.0565 | 0.9491 | 0 | 3 |
| 7. Usar sistemas eficientes de energía (como focos de bajo consumo) | 2.1739 | 0.9913 | 0 | 3 |
| 8. Ir a pie, bicicleta o transporte público para desplazarme en mi localidad | 2.0739 | 1.0359 | 0 | 3 |
| 9. Depositar papel usado en contenedores para su reciclaje | 2.2391 | 0.8763 | 0 | 3 |
| 10. Depositar vidrio usado en contenedores para su reciclaje. | 2.1130 | 0.9417 | 0 | 3 |
| 11. Hacer un uso ahorrador del agua en mi casa (por ejemplo, en tareas domésticas o en el aseo personal) | 2.2087 | 0.8410 | 0 | 3 |

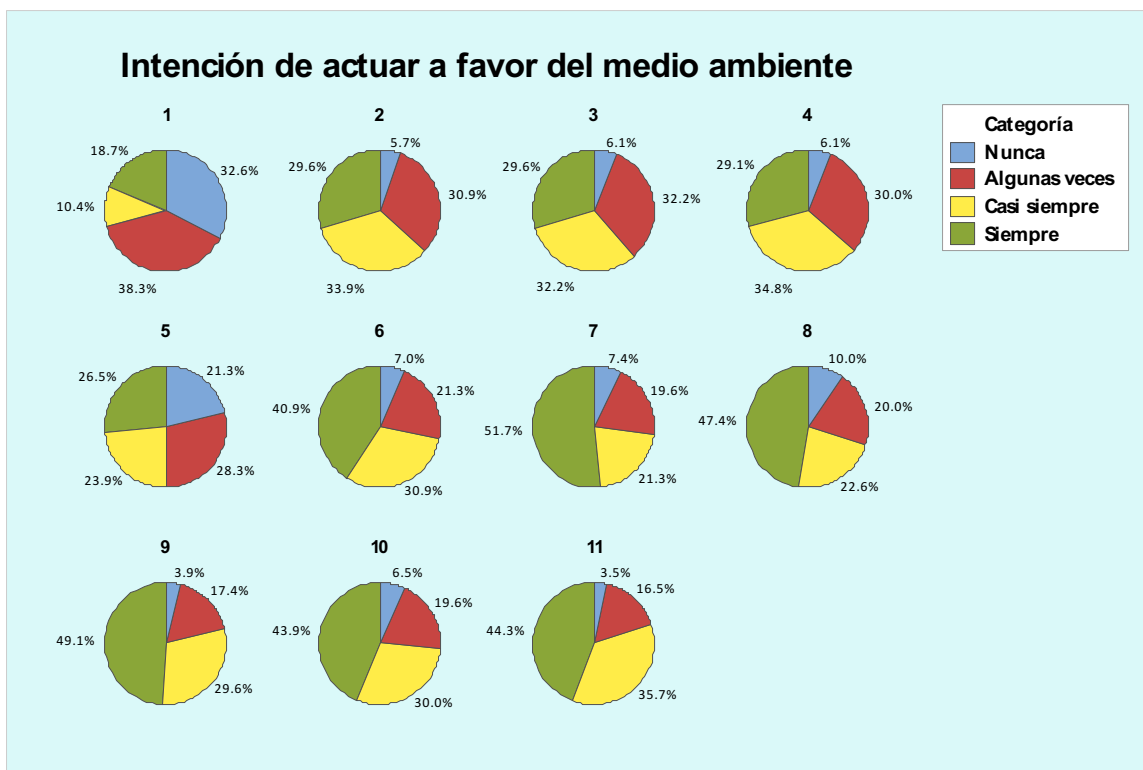
Los resultados de estadísticas univariadas para la escala correspondiente puede observarse en la siguiente tabla,

Las opciones de respuesta para la escala de medición fueron de 0 a 3, donde 0 correspondía a no llevar a cabo la acción propuesta y 3 estar dispuesto a

hacerlo siempre que fuera posible. En su mayoría los participantes mostraron una mayor disposición al ahorro de recursos energéticos y el reciclaje y, por el contrario, no a participar en manifestaciones, campañas o voluntariados a favor del medio ambiente.

La siguiente figura muestra los resultados gráficos de cada una de las preguntas, así como el porcentaje obtenido por cada categoría.

Figura 1. Gráfica de resultados de Instrumento para medir el grado de actuar a favor del medio ambiente



INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

De acuerdo a lo observado en cada una de las gráficas, la categoría de, nunca lo haría, es la que tiene el menor porcentaje para cada una de las preguntas, mientras que la categoría, siempre, tuvo el mayor porcentaje en seis de las once preguntas del cuestionario. Por lo tanto se denota que los alumnos muestran una conducta pro ambiental sólo en algunas ocasiones, tal y como se explica a continuación.

Pregunta 1. Participar en una manifestación contra un proyecto que dañe el medio ambiente. En este caso el 70.9% de los alumnos muestra poco compromiso para participar en manifestaciones. Lo cual es grave ya que como ciudadanos no les importaría participar en la moderación y control del poder político ni a su vez, hacerse escuchar en la toma de decisiones.

Pregunta 2. Dar dinero para una campaña de conservación de la naturaleza. Referente a esta situación sólo el 29.6% apoyaría siempre una causa a favor de la conservación, esto se debe muchas veces por falta de información, involucramiento y sensibilización por parte de las organizaciones encargadas de promover dichas campañas.

Pregunta 3. Participar como voluntario en alguna actuación para conservar el medio ambiente. En esta pregunta algunas veces y casi siempre ocuparon el mismo porcentaje 32.2%, lo que significa un interés moderado en involucrarse en este tipo de proyectos, puesto que la mayoría de jóvenes hoy en día se involucran en aquello que les preocupa y participan en proyectos en los que se sienten identificados.

Pregunta 4. Colaborar con una organización de defensa del medio ambiente. Concerniente a la colaboración con organizaciones el mayor porcentaje fue de la categoría casi siempre con un 34.8%, esto podría deberse a la falta de organizaciones de tipo ambientalista en la región. De acuerdo a SEMARNAT existen 35 mil organizaciones civiles, sin embargo, sólo mil de ellas son de tipo ambientalista. Todo esto podría ser la causa del poco interés de los jóvenes en participar dichas organizaciones.

Pregunta 5. Firmar contra una actuación que perjudique el medio ambiente. En esta situación es alarmante saber que el 50% de los alumnos encuestados se encuentre en las categorías de casi siempre y siempre, ya que no solo se demuestra una falta de interés sino acciones en contra del medio ambiente.

Pregunta 6. Comprar productos amigables con el medio ambiente. Relativo a esta sección el 40.9% lo obtuvo la categoría de siempre, lo cual indica una disposición favorable al desarrollo sostenible del planeta.

Pregunta 7. Usar sistemas eficientes de energía (como focos de bajo consumo). Alusivo a esta sección el 51.7%, porcentaje más alto de todos los resultados del cuestionario, lo obtuvo la categoría yo estaría dispuesto a hacerlo siempre, lo cual indica que el alumnado demuestra conocimiento y actuación favorable al ahorro de energía eléctrica, por lo tanto, podría ser un área de oportunidad para la creación de proyectos relacionados con esta temática.

Pregunta 8. Ir a pie, bicicleta o transporte público para desplazarme en mi localidad. En esta pregunta la categoría siempre obtuvo 47.4% siendo este el mayor porcentaje con respecto a las demás categorías. Esta situación puede deberse a factores como: la situación económica de los estudiantes, seguridad, accesibilidad y por supuesto a una contaminación acústica o atmosférica mucho menor.

Pregunta 9. Depositar papel usado en contenedores para su reciclaje. El porcentaje más alto fue de 49.1% y pertenece a la categoría de siempre, esto es un indicador importante para el instituto, ya que se tiene convenio con la Industria Biopapel Scribe, planta Tres Valles, Ver. Derivado de proyectos y del trabajo realizado para el cumplimiento de la Norma ISO 14 000.

Pregunta 10. Depositar vidrio usado en contenedores para su reciclaje. De acuerdo a los resultados se tiene un 43.9% en la categoría de siempre, lo cual indica una actitud favorable al reciclaje del vidrio, por lo tanto, esto podría dar pauta a establecer un convenio con la empresa Industria decoradora de Envases, planta Tierra Blanca, con la finalidad de realizar proyectos que incluyan recolección de vidrio en el instituto y la región.

Pregunta 11. Hacer un uso ahorrador del agua en mi casa (por ejemplo, en tareas domésticas o en el aseo personal). En este punto la categoría siempre obtuvo un 44.3% siendo el porcentaje más alto y que muestra una actitud responsable en el consumo de agua.

ALUMNOS EN PROYECTOS AMBIENTALES

Po otro lado se realizó el conteo de alumnos que están incorporados a proyectos de investigación relacionados con el cuidado y ahorro de recursos naturales el

resultado fue que de 3879 alumnos, sólo 40 se encuentran involucrados en proyectos, es decir, solo un 1.03% de todo el alumnado realiza investigación referente a lo mencionado con anterioridad. La tabla 2 muestra los proyectos que están actualmente registrados ante el departamento de Investigación y Posgrado.

Tabla 2. Lista de proyectos registrados en el departamento de Investigación y Posgrado

| Nombre del Proyecto | Número de Alumnos Involucrados |
|--|--------------------------------|
| Sistema de riego automatizado por un PLC logo RCL | 4 |
| Desarrollo de un método para la obtención de hidrolizado de verduras para uso alimentario | 1 |
| Tablero de medición eléctrica con energía solar | 4 |
| Cámara experimental incubadora germinadora | 4 |
| Seguidor solar | 4 |
| Sistema de recuperación, enfriamiento y recirculación del agua generada en el laboratorio de operaciones unitarias del ITSTB | 1 |
| Secador solar de alimentos | 2 |
| Energía generada por calor | 3 |
| Shower saving | 5 |
| Eco Orange | 5 |
| Alimento Bio Planmeba | 4 |
| Fibra Plas | 3 |

Cabe señalar que todos los programas de estudio con los que cuenta la institución tienen una asignatura común llamada Desarrollo sustentable, cuya intención es que los estudiantes adopten valores y actitudes humanistas, que lo lleve a vivir y ejercer profesionalmente con principios orientados hacia la sustentabilidad, la cual es el factor modular de la dimensión filosófica del SNEST. Otro aspecto a considerar, son las competencias específicas de la asignatura puesto que deberían impactar de manera positiva en la generación de proyectos por parte de los alumnos. Algunas competencias son:

Generar y manejar ideas y pensamientos enfocados a la valoración de contingencias e impacto de los ejes del desarrollo sustentable.

Participar en acciones para valorar y disminuir el impacto de la sociedad sobre el entorno.

Incorporar criterios y estrategias para la sustentabilidad.

COMENTARIOS FINALES**RESUMEN DE RESULTADOS**

En general los resultados revelan que los estudiantes del Instituto Tecnológico Superior de Tierra Blanca están conscientes de los problemas ambientales que aquejan a nuestro planeta, en más de la mitad de las preguntas del cuestionario, se tiene una respuesta favorable que denota actitud positiva con respecto al cuidado ambiental y ahorro de recursos naturales, sin embargo realmente no se aprecian actuaciones determinantes, como la creación de proyectos de innovación y desarrollo tecnológico o participaciones en voluntariados u organizaciones sin fines de lucro enfocadas a la conservación y cuidado ambiental.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Los resultados, aparentemente contradictorios, brindan la oportunidad de continuar y persistir en la investigación en educación ambiental y para la sustentabilidad, donde deban incluirse como objeto de análisis la importancia que tiene la inclusión de las materias de desarrollo sustentable en el currículo escolar para cada uno de los programas educativos con los que cuenta la institución, además del impacto de la capacitación docente, disponibilidad de recursos para el desarrollo de proyectos, deficiencias en los planes de estudio, etc. De tal forma que se logren identificar áreas de oportunidad para incrementar el desarrollo de proyectos de innovación enfocados a la conservación del ambiente y asegurar una formación integral de alumnos comprometidos con el medio ambiente y la sociedad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Akehurts, G., Afonso, C., & Martins, H. (2012). Re-examining green purchase behaviour and the green consumer profile: new evidences. *Management Decision*, 972-988.
- Corral, V. (2006). Contribuciones del Análisis de la Conducta a la Investigación del Comportamiento Pro-Ecológico. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 111-127.
- Corral, V. (2012). *Psicología de la Sustentabilidad*. México: Trillas.
- Gomera, A. (2008). La conciencia ambiental como herramienta para la educación ambiental: Conclusiones y Reflexiones de un estudio en el ámbito universitario. *Centro Nacional de Educación Ambiental*, 1-8.
- Landero, R., & González, M. (2006). *Estadística con SPSS y Metodología de la Investigación*. México: Trillas.
- Levy, J.-P. (2003). *Análisis multivariable para las ciencias sociales*. Madrid: Prentice Hall.
- Tristan, A. (2008). Modificación al modelo de Lawshe para el dictamen cuantitativo de la validez de contenido de un instrumento objetivo. *Avances en medición*, 37-48.

DISEÑO, DESARROLLO Y EVALUACIÓN DE PROPUESTAS EDUCATIVAS CON APLICACIÓN DE TECNOLOGÍAS DE INFORMACIÓN

ANTONIO BERNAL CASTAÑEDA¹, ENRIQUE CARBAJAL GARCÍA², CINTIA LÓPEZ BARRÓN³

SISTEMA EDUCATIVO MEXICANO

El Sistema Educativo Nacional comprende a las instituciones del gobierno y de la sociedad encargadas de proporcionar servicios educativos y de preservar, transmitir y acrecentar la cultura de los mexicanos.

Está integrado por: educandos y educadores; autoridades educativas; planes, materiales y métodos educativos; instituciones educativas del gobierno y organismos descentralizados; instituciones de los particulares e instituciones de educación superior.

El Sistema Educativo Mexicano se compone por los siguientes niveles educativos:

EDUCACIÓN PREESCOLAR

Se proporciona a niños y niñas de entre 3 y 5 años de edad y consta de tres grados o niveles. Estimula el desarrollo intelectual, emocional y motriz del niño y de la niña, lo cual favorece un mejor aprovechamiento de la educación primaria.

Desde el ciclo escolar 2004-2005 el tercer año de este nivel educativo es obligatorio; a partir del ciclo escolar 2005-2006 el segundo año también se hizo obligatorio; mientras que a partir del ciclo escolar 2008-2009 el primer año será obligatorio.¹

¹ Tecnológico De Estudios Superiores De Jocotitlán. aibc_180394@outlook.com

² Tecnológico De Estudios Superiores De Jocotitlán. enrique_2quique@outlook.com

³ Tecnológico De Estudios Superiores De Jocotitlán. cintia_lopezbarron@hotmail.com

CAMPO LENGUAJE Y COMUNICACIÓN.

El campo de formación académica Lenguaje y Comunicación para la educación básica agrupa cinco asignaturas que son medulares para adquirir y desarrollar los conocimientos, actitudes y valores que permitan a los estudiantes seguir aprendiendo a lo largo de su vida y afrontar los retos que implica una sociedad diversa y en continuo cambio. Estas asignaturas son:

Lengua materna. Español

Lengua materna. Lengua indígena

Segunda lengua. Lengua indígena

Segunda lengua. Español

Lengua extranjera. Inglés

La propuesta de contenidos y consideraciones didácticas en este campo de formación busca orientar la enseñanza del lenguaje en tres direcciones complementarias:

1. La producción contextualizada del lenguaje, esto es, la interacción oral y la escritura de textos guiadas siempre por finalidades, destinatarios y tipos de texto específicos.
2. El aprendizaje de diferentes modalidades de leer, estudiar e interpretar los textos.
3. El análisis o la reflexión sobre la producción lingüística.

Estas tres rutas de enseñanza confluyen en la noción de práctica social del lenguaje en cuanto núcleo articulador de los contenidos curriculares.

Campo pensamiento matemático

El pensamiento matemático y las matemáticas no son lo mismo. Se puede hacer operaciones aritméticas o calcular perímetros y áreas de figuras geométricas sin pensar matemáticamente. *Pensamiento matemático* se denomina a la forma de razonar que utilizan los matemáticos profesionales para resolver problemas provenientes de diversos contextos, ya sea que surjan en la vida diaria, en las ciencias o en las propias matemáticas. Este pensamiento, a menudo de naturaleza lógica, analítica y cuantitativa, también involucra el uso de estrategias

no convencionales, por lo que la metáfora pensar "fuera de la caja", que implica un razonamiento divergente, novedoso o creativo, puede ser una buena aproximación al pensamiento matemático. En la sociedad actual, en constante cambio, se requiere que las personas sean capaces de pensar lógicamente, pero también de tener un pensamiento divergente para encontrar soluciones novedosas a problemas hasta ahora desconocidos.

En la educación básica, este campo formativo abarca la resolución de problemas que requieren el uso de conocimientos de aritmética, álgebra, geometría, estadística y probabilidad. Asimismo, mediante el trabajo individual y colaborativo en las actividades en clase se busca que los estudiantes utilicen el pensamiento matemático al formular explicaciones, aplicar métodos, poner en práctica algoritmos, desarrollar estrategias de generalización y particularización; pero sobre todo al afrontar la resolución de un problema hasta entonces desconocido para ellos. Además se busca que comprendan la necesidad de justificar y argumentar sus planteamientos y la importancia de identificar patrones y relaciones como medio para encontrar la solución a un problema, y que en ese hacer intervenga también un componente afectivo y actitudinal que requiere que los estudiantes aprendan a escuchar a los demás, identifiquen el error como fuente de aprendizaje; se interesen, se involucren y persistan en encontrar la resolución a los problemas; ganen confianza en sí mismos y se convenzan de que las matemáticas son útiles e interesantes, no solo como contenido escolar, sino más allá de la escuela.

El Campo de Formación Académica Pensamiento Matemático está íntimamente relacionado con los otros campos que conforman el currículo de la educación básica. Para resolver un problema matemático se requiere la comprensión lectora y la comunicación oral y escrita. Asimismo, el trabajo en una diversidad de problemas matemáticos permite establecer relaciones naturales y estrechas con el estudio de todas las ciencias, con el arte y con la educación física. Por ello, este Campo de Formación Académica es un elemento esencial del currículo que contribuye a que los estudiantes desarrollen los rasgos del perfil de egreso de la educación básica.

CAMPO EXPLORACIÓN Y COMPRENSIÓN DEL MUNDO NATURAL Y SOCIAL.

Este campo está constituido por los enfoques de diversas disciplinas de las ciencias sociales, la biología, la física y la química, así como por aspectos sociales, políticos, económicos, culturales y éticos. Sin pretender ser exhaustivo, ofrece un conjunto de aproximaciones a ciertos fenómenos y procesos naturales y sociales cuidadosamente seleccionados. Si bien todos ellos exigen una explicación objetiva de la realidad, algunos se tratarán inicialmente de forma descriptiva y, a medida que los educandos avancen por los grados escolares, encontrarán cada vez más oportunidades para trascender la descripción y desarrollar su pensamiento crítico. Es decir, aplicar su capacidad para cuestionar e interpretar tanto ideas como situaciones o datos de diversa índole. Así aprenderán a analizar y a evaluar la consistencia de los razonamientos y, con ello, a desarrollar un escepticismo informado, para que al enfrentar una idea nueva, puedan analizarla en forma crítica y busquen evidencias para confirmarla o desecharla.

Un objetivo central de este campo es que los educandos adquieran una base conceptual para explicarse el mundo en que viven, que desarrollen habilidades para comprender y analizar problemas diversos y complejos; en suma, que lleguen a ser personas analíticas, críticas, participativas y responsables. Este campo forma parte de la educación preescolar, y en primaria y secundaria lo integran las siguientes asignaturas:

Conocimiento del Medio: preescolar,* 1º y 2º de primaria

Ciencias Naturales y Tecnología: de 3º a 6º de primaria

Ciencias y Tecnología: 1º de secundaria, Biología; 2º de secundaria, Física; y 3º de secundaria, Química

Historias, Paisajes y Convivencia en mi Localidad: 3º de primaria

Historia: de 4º a 6º de primaria y de 1º a 3º de secundaria

Geografía: de 4º a 6º de primaria y 1º de secundaria

Formación Cívica y Ética: de 4º a 6º de primaria y de 1º a 3º de secundaria

Los Aprendizajes esperados para el nivel preescolar relativos al campo Exploración y Comprensión del Mundo Natural y Social se incluyen en el

apartado de la asignatura "Conocimiento del Medio", debido a que esta se imparte desde primer grado y por ende se articula con el nivel preescolar. 2

EDUCACIÓN PRIMARIA

Consta de seis grados y normalmente se imparte a niños de 6 a 12 años de edad. Las personas de 15 años o más que no hayan cursado o concluido este nivel pueden hacerlo en los cursos para adultos. Es obligatorio cursar la Primaria.

PRIMER Y SEGUNDO GRADO

Español
 Matemáticas
 Conocimiento del medio (trabajo integrado por: Ciencias Naturales, Historia, Geografía y Educación Cívica).
 Educación Artística
 Educación Física

TERCER A SEXTO GRADO

Español
 Matemáticas
 Ciencias Naturales
 Historia
 Geografía
 Educación Cívica
 Educación Artística

ÁREAS DE DESARROLLO PERSONAL Y SOCIAL

Las Áreas de Desarrollo Personal y Social contribuyen a que los estudiantes logren una formación integral de manera conjunta con los Campos de Formación Académica y los Ámbitos de Autonomía Curricular. En estos espacios curriculares se concentran los aprendizajes clave relacionados con aspectos artísticos, motrices y socioemocionales.

Estas áreas son de observancia nacional, se cursan durante toda la educación básica y se organiza en Artes, Educación Física, Educación Socioemocional (preescolar y primaria) y Tutoría y Educación Socioemocional (secundaria).

Cada área aporta a la formación de los estudiantes conocimientos, habilidades, valores y actitudes enfocados en el desarrollo personal, sin perder de vista que estos aprendizajes adquieren valor en contextos sociales y de convivencia.

Por medio del arte, los estudiantes aprenden otras formas de comunicarse, a expresarse de manera original, única e intencional mediante el uso del cuerpo,

los movimientos, el espacio, el tiempo, los sonidos, las formas y el color; y desarrollan un pensamiento artístico que les permite integrar la sensibilidad estética con otras habilidades complejas de pensamiento.

La Educación Física dinamiza corporalmente a los alumnos a partir de actividades que desarrollan su corporeidad, motricidad y creatividad. En esta área, los estudiantes ponen a prueba sus capacidades, habilidades y destrezas motrices mediante el juego motor, la iniciación deportiva y el deporte educativo. Este espacio también es un promotor de estilos de vida activos y saludables asociados con el conocimiento y cuidado del cuerpo y la práctica de la actividad física.

En Educación Socioemocional y Tutoría, los estudiantes desarrollan habilidades, comportamientos, actitudes y rasgos de la personalidad que les permiten aprender a conocerse y comprenderse a sí mismos, cultivar la atención, tener sentido de autoeficacia y confianza en sus capacidades, entender y regular sus emociones, establecer y alcanzar metas positivas, tomar decisiones responsables, mostrar empatía hacia los demás, establecer y mantener relaciones interpersonales armónicas y desarrollar sentido de comunidad.

El desarrollo personal y social es un proceso gradual en el que el estudiante explora, identifica y reflexiona sobre sí mismo; toma conciencia de sus responsabilidades, así como de sus capacidades, habilidades, destrezas, necesidades, gustos, intereses y expectativas para desarrollar su identidad personal y colectiva.

En estos espacios se pone especial atención en promover relaciones de convivencia que fortalezcan el autoconocimiento para comprender el entorno en el que se desenvuelven, interactuar con empatía en grupos heterogéneos, resolver conflictos de manera asertiva y establecer vínculos positivos con el mundo. De esta manera, se pretende que los estudiantes sean capaces de afrontar los retos que plantea la sociedad actual, desarrollen un sentido de pertenencia a diversos grupos y valoren la diversidad cultural.

Por ello, desde la escuela es necesario impulsar ambientes de colaboración y generar situaciones de aprendizaje en las que los estudiantes valoren la

importancia de trabajar en equipo, compartir sus ideas y respetar diferentes puntos de vista. En las Áreas de Desarrollo Personal y Social se evita asignar calificaciones numéricas y se utilizan los criterios *suficiente*, *satisfactorio* o *sobresaliente* para evaluar los logros. Por ello, se promueve una dinámica flexible que permite el trabajo guiado y libre de prejuicios, comparaciones y competencias. En su lugar, se busca favorecer el compañerismo; el reconocimiento personal y el apoyo, así como la colaboración y la confianza para expresar emociones, creaciones, ideas y sentimientos sin el deseo de alcanzar un estereotipo.

En este sentido, el docente asume una función de acompañante en el proceso de descubrimiento, exploración y desarrollo de las posibilidades de sus estudiantes, promueve situaciones de aprendizaje que afrontan de diversas maneras, sin limitarse a esquemas o metodologías rígidas. 3

Y aquí es donde queremos hacer énfasis, en como México maneja las habilidades de los alumnos, pocas son la veces en que el docente se percate de cuando el niño está más orientado, ya sea, cualquier rama del arte o en deportes. Y que pasa cuando en algunos casos, un alumno llega a ser bueno en un deporte, pero presenta deficiencias en matemáticas, los profesores han cometido el gravísimo error de hacerle creer que será incompetente en la vida. Vamos a analizar el modelo educativo en Estados Unidos.

Obligatoriedad y etapas del sistema educativo La enseñanza obligatoria abarca diez o doce años, según los estados, normalmente de los 6 a los 16/18 años (1º a 10º/12º curso). El sistema educativo estadounidense se estructura según se refleja en la siguiente tabla-resumen:

Tabla 1. Sistema Educativo en Estados Unidos de América

Sistema Educativo en Estados Unidos de América

| | Etapa educativa | Duración/Niveles | Edad | Autoridad educativa |
|--------------------------------------|--|-------------------------|-------------|--|
| Educación Básica | Educación Infantil (<i>Kindergarten y Pre-Kindergarten</i>) (no obligatoria) | | 2-5 | Departamentos de Educación de los diferentes Estados |
| | Educación Primaria (<i>Elementary School</i>) | Cursos 1º-5º/6º, | 6-11/12 | |
| Educación Básica o Secundaria | Educación Secundaria (<i>Middle School o Junior High School</i>) | Cursos 6º o 7º a 8º | 11-13 | |
| | | Cursos 7º y 8º | 12-13 | |
| Educación Secundaria | Educación Secundaria (<i>High School</i>) | Cursos 9º a 12º | 14-18 | |
| Educación Superior | <i>Community/ Junior/ Technical College/ College University</i> | | | Universidades |

Profundizando más en el sistema educativo estadounidense, podemos distinguir los siguientes niveles educativos:

Educación Infantil Comprende de los 2 a los 5 años de edad. Aunque no es obligatoria, se va implantando progresivamente y, cada vez con mayor frecuencia, se ofrece en las escuelas de Educación primaria. El grado de financiación pública de esta etapa varía según los estados e incluso según los distritos.

Educación Primaria Su duración varía según el Estado: en la mayoría comprende los cursos 1º a 5º (de 6 a 10 años) y en otros 1º al 6º (de 6 a 11 años). No existe un currículo nacional, aunque son obligatorias ciertas asignaturas como Matemáticas, Escritura y Lectura (desde 1º a 3º), Literatura y Lengua inglesa (a partir de 4º), Ciencias, Estudios Sociales y Educación Física; en algunos centros se exige también el estudio de Informática, Música y Arte. Además, algunos centros ofertan una segunda lengua extranjera entre las asignaturas de libre elección.

Educación Secundaria La organización de la Enseñanza Secundaria también difiere según los Estados. Así, encontramos una etapa de Middle School, que habitualmente incluye de los cursos de 6º o 7º a 8º (de 12 ó 13 a 14 años) o la Junior High School, con los cursos de 7º a 8º (de 13 a 14 años). Cualquiera de las dos formas de organización da paso al High School, en el que se imparten los cursos de 9º a 12º (de 14 a 18 años). Al finalizar el duodécimo curso se obtiene el título equivalente al título de Bachiller del Sistema Educativo Español (High School Diploma). Al igual que en Educación Primaria, en Educación Secundaria también se ofertan asignaturas de libre elección entre las que se puede cursar una segunda lengua.

Formación Profesional: En la etapa de Educación Secundaria, los alumnos pueden acceder a estudios de carácter profesional. De ellos se encargan las Escuelas Vocacionales o Técnicas (Vocational and Technical Schools) que operan en el ámbito de la High School o del Junior College y ofrecen cursos de Secretariado, Mecánica, Fotografía, Enfermería, Estética, Diseño etc. Posteriormente estos alumnos pueden proseguir sus estudios en un Technical College o incorporarse al mundo laboral.

Educación Superior: Estados Unidos, según datos de World University Rankings, cuenta en su haber con 6 de las 10 mejores universidades del mundo, ocupando el California Institute of Technology (Caltech) el número uno de esta clasificación. En esta etapa educativa, básicamente se distinguen tres tipos de enseñanzas: las que ofrecen las escuelas técnicas, las escuelas universitarias y las universidades. Las Escuelas Técnicas (Community, Junior and Technical Colleges) ofrecen programas de dos años, que otorgan certificaciones de Formación Profesional o de los primeros dos cursos de una titulación universitaria superior. 4 Las Escuelas Universitarias (Colleges) organizan, normalmente, sus programas en cuatro cursos escolares. Estos centros expiden el título de Bachelor's degree (equivalente al título español de grado). Un gran número de universidades estadounidenses suele alojar en sus campus diferentes Colleges o Facultades, y ofrece, además, una variedad de titulaciones de Grado, Programas de Postgrado y Doctorado. Cabe señalar la gran movilidad

de estudiantes que tiene lugar en todo el país, ya que estos pueden elegir cualquier universidad, dependiendo de los requisitos especiales de cada una de ellas y de las posibilidades económicas de que se dispongan. Como dato significativo, el 27% del alumnado realiza sus estudios en universidades privadas. 4

Pensando en las deficiencias que presenta el sistema Educativo de México, desarrollamos una alternativa, que puede ayudar a disminuir los efectos que han sido causados con el tiempo en la población juvenil de nuestro país. Se han presentado cientos de casos, de jóvenes que sienten que en la escuela no son guiados correctamente. Es por eso que, proponemos la implementación de un sistema para los diferentes niveles educativos; tomando como muestra parte del modelo Educativo de Estados Unidos, cursando preescolar, primaria y secundaria en un solo instituto, ¿Por qué? Cuando el niño ingresa a su primer centro de estudio, va desarrollando sus habilidades cognitivas, y el docente podrá percatarse de lo que le llame la atención principalmente.

Si desde un principio se identifican sus fortalezas, se pueden trabajar en ellas, así como, mostrarle en que pueden ser aplicadas.

Un software de preguntas, y juegos, donde el pequeño, relacionará los juegos con su entorno, y a su vez, el docente sepa las áreas de mayor atención.

Ciertamente, se deberá seguir trabajando con todas las áreas de comunicación y matemáticas.

Al desarrollar sus habilidades, no se sentirán incompetentes, pues desarrollaron otras, que les ayudarán a hacer grandes cosas, con el apoyo correcto.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- (2015-2018) MEXTERIOR. México. Recuperado:
<https://www.mexterior.sep.gob.mx/sisedMEX.html>
- (2015-2018) Aprendizajes clave. Campo Lenguaje y Comunicación. México.
Recuperado: <https://www.aprendizajesclave.sep.gob.mx/intro-campo-lengua.html>
- (2015-2018) Aprendizajes clave. Áreas de Desarrollo Personal y Social. México.
Recuperado: <https://www.aprendizajesclave.sep.gob.mx/intro-campo-areas.html>
- (2015-2018) DESCRIPCIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO DE ESTADOS UNIDOS
<https://www.mecd.gob.es/eeuu/dms/consejerias-exteriores/eeuu/Estudiar-en-Estados-Unidos/DESCRIPCION-DEL-SISTEMA-EDUCATIVO-DE-ESTADOS-UNIDOS/DESCRIPCION%20DEL%20SISTEMA%20EDUCATIVO%20DE%20ESTADOS%20UNIDOS.pdf>

EL PROCESO DE APRENDER ENTRE EL APRENDIZAJE AUTORREGULADO Y EL BIOAPRENDIZAJE

KARLA YADIRA NÚÑEZ BALDERAS¹

RESUMEN

En la búsqueda de nuevas perspectivas que posibiliten innovar la práctica docente, la investigación teórica realizada como parte de los estudios doctorales, se ha convertido en el medio idóneo que me permitió comprender la relación que existe entre dos enfoques, mismos que plantean aspectos importantes y significativos del proceso de aprender, específicamente de los estudiantes del nivel superior: el aprendizaje autorregulado y el bioaprendizaje. La intención es brindar al lector un panorama general, resultado del análisis y la reflexión; una investigación que se circunscribe al ámbito educativo, su base epistemológica son los principios de la teoría sociocognitiva y la biopedagogía, ya que para acceder al aprendizaje, los sujetos no solo ponen en juego sus procesos cognitivos sino además biológicos, lo cual desde el paradigma emergente de la complejidad, configura una mirada distinta sobre el aprendizaje, que para una mayor comprensión requiere ser estudiada, a fin de identificar aquellos aspectos que todo sujeto aprendiente puede modificar en su estructura interna o externa al interactuar con el entorno.

PALABRAS CLAVE: Aprendizaje; Autorregulación, Bioaprendizaje; Sujeto Aprendiente.

INTRODUCCIÓN

En el trayecto recorrido durante el posgrado, representó un reto el adquirir aprendizajes bajo un enfoque distinto, de manera autónoma y, al mismo tiempo en colaboración con otros. Confirmé que el proceso de aprender a aprender es permanente; me vi en la necesidad de aprender, reaprender y desaprender, accediendo progresivamente a nuevos modos de actuar, pensar y sentir,

¹ Benemérita Escuela Normal Veracruzana "Enrique C. Rébsamen". k-a-aa@hotmail.com

acordes al contexto en el cual me desenvuelvo. De ahí que, tuve que autorregular mi aprendizaje, darme a la tarea de revisar, analizar y comprender en qué consistía aprender desde otra perspectiva.

Al principio surgieron diversos cuestionamientos ¿Qué era la educación relacional?, ¿A qué se refería el concepto bioaprendizaje?, ¿Cómo autoorganizarme para aprender de manera autónoma?; entre otros, algunos que me llevaron a obtener respuestas, o mejor aún, nuevas preguntas, que me motivaron a continuar en la indagación constante.

Comprendí que la Educación Relacional refiere al “planteamiento que enfatiza las relaciones de aprendizaje, que se aleja de la concepción cognitivista del conocer y del aprender humano, así como de la postura ortodoxa o tradicional del sentido y el acto de educar” (Canal et. al, 2011: 144); en la búsqueda permanente de una nueva forma de educar.

En consecuencia, esboza el aprendizaje humano, desde una mirada diferente, “como un fenómeno biológico-cultural que se encuentra vinculado a las experiencias físico-bioquímicas, emocionales, mentales, socioculturales y espirituales del vivir humano”. (op cit: 145).

Esta es la propuesta que sustenta los estudios doctorales, sus autores² conciben el *Bioaprendizaje*, bajo esta perspectiva epistemológica, aprender implica un proceso de autoorganización de conocimientos vinculado al proceso de vivir, se desarrolla desde la vida y para la vida.

A la par, como docente en la Escuela Normal y miembro de un Cuerpo Académico realizaba una investigación bajo otra perspectiva: el aprendizaje autorregulado, lo cual me brindaba la posibilidad de establecer la relación entre esta y la realidad que vivo en el ámbito educativo, con los estudiantes y colegas,

² Margarita Edith Canal Martínez, Diana Donají del Callejo Canal, Rebeca Hernández Arámburo, Octavio A. Ochoa Contreras, Piedad Beatriz Peredo, Carmona y José Manuel Velasco Toro. Autores de la propuesta: Educación Relacional. Hacia un Nuevo paradigma Educativo; resultado del proyecto colectivo realizado como parte de los estudios de Doctorado en Educación con Especialidad en Mediación Pedagógica. Diseñado y organizado por Francisco E. Gutiérrez Pérez e impartido por la Universidad de La Salle de San José, Costa Rica en convenio con la Universidad Veracruzana, México. Cabe mencionar que todos a excepción de la Doctora Diana Donají del Callejo Canal, fungieron como Asesores Pedagógicos del Doctorado en Educación Relacional y Bioaprendizaje.

observando la congruencia que debe existir entre el conocimiento y las experiencias, entre el saber, el saber hacer y el saber ser.

Así, el aprendizaje autorregulado, “Se refiere a los procesos que usan los aprendices para dirigir sistemáticamente sus pensamientos, sentimientos y acciones a la obtención de sus metas” (Zimmerman, 2000, citado por Shunk, 2006: 400). La autorregulación puede tomar muchas formas; en principio, los estudiantes aprenden a regular su comportamiento para mantenerse atentos a los objetivos o metas que persiguen; sin embargo, no pierden de vista las estrategias y habilidades cognitivas y afectivas que se encuentran presentes durante ese proceso.

En tal sentido, lo que presento a continuación surge de la reflexión generada al investigar y profundizar en ambas perspectivas, a partir de las cuales puede comprenderse cómo aprendemos, identificando los factores externos e internos que involucra el proceso de aprender, así como los aspectos cognitivos y biológicos que lo inciden. El objetivo principal fue determinar la relación que entre estos existe y la importancia de considerarlos para la promoción de habilidades que posibilitan el aprendizaje autónomo y permanente.

FUNDAMENTACIÓN

Vincular el aprendizaje autorregulado con el bioaprendizaje, implica comprender la necesidad de reconocer que los procesos cognitivos y los procesos vitales se encuentran indisolublemente asociados. Los cognitivos aluden a la teoría sociocognitiva, la cual define a la autorregulación como un proceso cíclico, en la que, los factores que la determinan tanto personales como comportamentales y ambientales se modifican durante el proceso de aprender. Mientras que los vitales refieren a:

“El conocer como una propiedad emergente del proceso mismo de vivir. Por lo tanto explicar el aprendizaje desde sus raíces biológicas implica comprender el fenómeno de la autoorganización de la vida. Cada ser vivo para existir y vivir, tiene que interactuar con su medio, adaptarse, evolucionar y coevolucionar; para

ello, necesariamente tiene que aprender para continuar viviendo” (Canal et. al, 2011: 68).

El aprendizaje al ser innato en el ser humano a lo largo de la vida, sucede dentro de una red compleja de interacciones que caracterizan todas sus dimensiones; en el aprendizaje autorregulado estas se traducen en la cognición, el comportamiento, la motivación-afecto, y el contexto; en tanto que es el bioaprendizaje, el que refiere a que ningún tipo de actividad humana que fomente el aprendizaje se encontrará desvinculada del proceso mismo de vivir, por lo tanto este deberá ser significativo.

Desde esta última perspectiva epistemológica, el aprendizaje es un proceso de autoorganización³ de conocimientos, es decir que se encuentra vinculado a la vida, donde vivir es igual a aprender; es un proceso que se desarrolla desde la vida y para la vida, revitalizando la idea de que el aprendizaje no puede ser reducido a la dimensión racional del ser humano, sino que convoca de manera natural a todas y cada una de las dimensiones que por ser parte de su desarrollo, integran y caracterizan la condición humana y la vida misma, desde lo físico-biológico, pasando por lo psicológico, lo emocional, lo comportamental y socio-cultural.

Al respecto, es necesario hacer énfasis en que el aprendizaje es “un proceso de autoorganización de conocimientos, emociones y acciones significativas para la vida, sustentado tanto en la observación, percepción y reflexividad individual, como el intercambio de información y socialización de conocimientos y experiencias vitales” (Canal et. al, 2011: 155). Por esa razón, es ineludible promover entre los estudiantes el desarrollo pleno y consciente de esta capacidad autoorganizativa y autónoma, esto es equiparable con los planteamientos del aprendizaje autorregulado.

³ Este principio de autoorganización –individual y grupal- del aprendizaje busca el pleno desarrollo de las capacidades intelectuales, críticas, emocionales, afectivas y creativas de los propios aprendientes. Esta presente en nosotros mismos como seres biológicos. Cada día, cada instante somos autocreativos, autoproductores de nuestro propio ser, de nuestra identidad. De manera consciente o no, vivimos procesos continuos de transformación (físico-química, biológica, social o cultural) que resultan de nuestros pensamientos y de las acciones que realizamos ante los hechos que suceden en el vivir cotidiano. Todo lo que pensamos, sentimos y hacemos implica movimientos y acomodados, organización, autoorganización, reorganización y auto-eco-organización (Canal et. al, 2011: 154).

Ambos enfoques bajo sus propios sustentos, se asemejan, la intención es tomar de cada propuesta aquello que fortalezca la praxis educativa; reflexionar al respecto, identificar las fortalezas y debilidades así como las áreas de oportunidad, que si bien son elementos característicos de todo proceso educativo, en ocasiones pasan desapercibidos y evitan buscar estrategias encaminadas a la mejora.

Es prioritario entender y clarificar que se aprende desde y con las emociones, y desde y con la razón. Es decir, la relación que existe entre las fases, áreas y procesos implicados en la autorregulación no es de causalidad lineal, por lo tanto, las acciones que realiza el alumno tendrán consecuencia en cada uno de esos elementos.

Se hace presente una relación dialéctica entre ellos y no de causalidad lineal, semejante a lo que se concibe como Educación Relacional, un proceso social que propicia una dinámica autoorganizadora del aprendizaje que se sustenta en el cultivo consciente de las relaciones de aprendizaje, mediante las cuales el aprendiente visualiza, analiza, siente y comprende su interrelación dinámica con la realidad (Canal et. al, 2011).

En ese entendido, la autorregulación del aprendizaje refiere a la primera fase de la *planeación* como fundamental, puesto que es cuando se establecen las metas a alcanzar, se activa el conocimiento previo, identificando los tiempos y espacios, así como el esfuerzo que se requiere para emprender la tarea; por su parte, la de *autoobservación* y control no deja de serlo, puesto que es el momento en el cual el alumno traducirá el conocimiento en habilidad, haciendo uso de estrategias cognitivas, motivacionales, actitudinales y contextuales que le posibiliten obtener los aprendizajes esperados. Mientras que *la evaluación* representa la oportunidad para valorar lo realizado, dando cuenta de las reacciones afectivas y el comportamiento que se producen, esta representa el punto de partida, mediante la autoevaluación y retroalimentación del proceso, se vislumbran nuevas metas y la oportunidad de mejorar las acciones emprendidas (Aguilar, 2014).

De ninguna manera se puede afirmar que se aprende exclusivamente mediante un proceso racional (cognición), son las emociones el componente afectivo (motivación-afecto) desde el cual reaccionamos (comportamiento) ante cualquier situación. Todo aquello que ocurra en nuestro entorno (contexto), nos hace reaccionar, primero con la sensación y la emoción y después mediante el razonamiento.

No hay duda, el aprendizaje autorregulado y el bioaprendizaje, son equiparables, el primero de estos, se circunscribe a un proceso prioritariamente externo, puesto que refiere aquellas actividades o tareas que se realizan con un propósito específico dentro del contexto educativo. Sin embargo ambos aluden a cómo el proceso de aprender tiene implicaciones biológicas internas, que determinan muchas de las formas mediante las cuales los estudiantes van accediendo a los aprendizajes en el trayecto de su formación académica. Me atrevo a decir que poco se conoce al respecto, y que de hacerlo, estaríamos en posibilidad de garantizar la adecuada participación como acompañantes y guías de dicho proceso.

Tener el conocimiento de ambos me permitió comprender e interpretar lo que sucede mientras los estudiantes aprenden, cómo es que se hace presente el proceso vital y el cognitivo. Estudiarlo, da cuenta de elementos importantes que recaen en el docente como principal promotor del aprendizaje e incluso en los planes y programas de estudio, los cuales al estar constituidos principalmente bajo el paradigma mecanicista interfieren el proceso natural de aprender.

De ahí la necesidad de que la educación mejore, deben propiciarse espacios no solo cognitivos, convertirlos en ambientes primordialmente afectivos y cómodos, que generan aprendientes quienes desarrollan sus cualidades humanas, seres creativos, autónomos y autorregulados. Es válido potencializar la inteligencia, la resolución de problemas, el planteamiento de nuevos cuestionamientos que los lleven a encontrar posibles respuestas y soluciones, sin olvidar la sensibilidad que requiere de la empatía y la asertividad para participar en la construcción de consensos en colaboración con sus pares.

Se trata de extraer del sujeto aprendiente el gozo por la comprensión, el gozo por vivir, recobrando el sentido primigenio de la raíz etimológica de educar, *educere*, que significa desarrollar, llevar hacia fuera lo que está en germen, realizar lo que sólo existe en potencia. Desarrollar el estado creativo que todo ser humano tiene latente. Amalgamar la emoción, la razón y el gozo de vivir (Canal et. al, 2011: 123).

En palabras de Assman (2002), se deben promover ambientes de aprendizaje en los que procesos vitales y cognitivos sean equiparables, toda vez que no existen verdaderos procesos de conocimiento sin conexión con las expectativas y la vida de los aprendientes. Asimismo, en la medida en que se promueve una actitud de aprender a aprender , en la que el gozo emerge de ese proceso imparabile de auto-producción y auto-organización, auto-concepto y auto-conocimiento se irá construyendo el aprendizaje para la vida y de por vida; es decir, un aprendizaje permanente en el que los conocimientos no se organizan solo en función de las exigencias externas, sino a partir del propio sujeto que aprende, correspondiendo así a su autonomía vital, “en la comprensión de que el aprendizaje es un proceso que emerge de las capacidades naturales, inherentes al ser humano, como respuesta estructural de acoplamiento a su ambiente natural, social y cultural” (Canal et. al, 2011: 153).

A partir de ambos enfoques construyo mi propia definición de aprendizaje: *identificándolo como un proceso natural y complejo, en el que el conocimiento es mental (razón-pensar), pero además es corpóreo(emoción-sentir), se construye o se modifica a partir de aquellas experiencias vitales a las cuales vamos accediendo en el transcurso de nuestra vida, en cada instante, de manera autónoma o en acompañamiento; es decir, sucede desde el interior de cada persona, en acoplamiento permanente con los elementos del entorno (familiar, sociocultural, educativo) y quienes en este se encuentran.*

No dudo que cada uno de nosotros tiene su propia concepción de aprendizaje, influenciada por determinados aspectos, quizá, producto de las diferentes teorías del aprendizaje que hemos conocido y bajo las cuales hemos sido formados; seguramente desde las propias ideologías e incluso por la forma en la

que cada quien ha ido aprendiendo. Sin embargo, la intención de presentar diferentes perspectivas tiene que ver con identificar ese panorama general del estudio de este tema, examinándolo desde los propios contextos en los que ocurre.

Las diversas teorías coinciden y difieren en algunos aspectos, desde sus supuestos generales y los principios que las guían, no obstante algunas se sustentan en bases que resultan comunes. Ejemplo de esto es el aprendizaje autorregulado, que se enfoca en las perspectivas cognoscitivas que plantean que, el aprendizaje involucra cambios en la cognición de los aprendices, sin embargo no deja de lado otras áreas por demás significativas, como son la motivación/afecto, el comportamiento y el contexto.

De igual forma, el bioaprendizaje, sustentado en la biología del conocer alude a la cognición, entendida como un fenómeno biológico que tiene que ser explicado como tal: conocer equivale a vivir. Este enfoque revitaliza la idea de que el aprendizaje no se reduce a la dimensión racional del ser humano, sino que al mismo tiempo considera otras dimensiones que integran y caracterizan la vida y la condición humana: lo físico-biológico, lo psicológico, lo emocional y lo socio-cultural.

Ambos destacan la autonomía como un elemento indispensable que posibilita el aprendizaje. Desde la autorregulación, la autonomía se traduce en la distancia que el alumno guarda respecto a las influencias y las convenciones sociales, conduciéndose bajo principios personales. Hace uso de su reflexión crítica para asumir no sólo el resultado de la tarea como el fin último del aprendizaje, sino que va más allá, cuestionándose por qué lo obtuvo y cómo puede mejorar. Mientras que el enfoque relacional menciona la autonomía vital, misma que sostiene que el aprendizaje es un proceso que emerge de las capacidades naturales y vitales inherentes al ser humano, está ligado a la vida, al constituirse como una respuesta de acoplamiento estructural a su ambiente natural, social y cultural.

Por lo tanto, toda actividad educativa debe ser contemplada como un conjunto de acciones tendientes a fomentar el aprendizaje autorregulado y autónomo, aquel que despierte en el ser humano su propia iniciativa y capacidad de autogenerarse, desarrollando sus capacidades de percibir, observar, conocer, comprender y aprender como parte fundamental de su propia autonomía vital. Todo acto de aprendizaje debe promoverse desde la vida y la experiencia que esta produce. Así es como el aprendiente toma consciencia y se responsabiliza de su propio proceso de aprendizaje.

En mi caso, constantemente compruebo cómo se hace presente el aprendizaje en aquellos estudiantes con los que he tenido la oportunidad de compartir los espacios áulicos, en los que tanto ellos como yo hemos aprendido juntos, incorporando elementos que sustentan las teorías que podría señalar como contemporáneas; fortalecemos la autorregulación, intentando cuidar de aquellos procesos vitales, al tener claro que percepción y emoción, pensar y sentir son aspectos correlativos.

Assmann (2002) enuncia que se co-determinan mutuamente y están entrelazados por una historia vivida. Esto quiere decir que los sentidos no son ventanas, sino interlocutores con el mundo, de ahí que la percepción no sólo es transmisión-recepción, sino un proceso que abarca cuerpo, mente, emoción, razón, organismo y entorno como un todo.

De acuerdo con Maturana y Varela (2003), aprender representa la oportunidad de cambiar; y ese proceso sucede en el ámbito de las interacciones continuas del individuo con su entorno y sus semejantes; en la correspondencia que se da entre las propiedades emergentes y la aptitud cognitiva específica que desemboca en la solución de una tarea concreta. Cuando el sujeto aprendiente interactúa con el ambiente que le rodea, el aprendizaje emerge produciéndose la reorganización vital de las experiencias previas, de la información, datos y hechos que ocurren en nuestro entorno, generando nuevas experiencias y conocimientos.

Por ese motivo, insisto, si las relaciones de aprendizaje se dan en el vivir, un alumno autorregulado que se conoce, sabe lo que es e identifica lo que puede llegar a ser, pero que además comprende de dónde viene y hacia dónde puede ir, seguramente tendrá mayores probabilidades de potencializar su capacidad de autonomía, al tiempo que será capaz de desenvolverse en escenarios complejos, inciertos y en constante cambio, como los que vivimos actualmente.

En consecuencia, estaremos respondiendo a la idea de que “educar significa fomentar desde adentro, ayudar a construir y desplegar las propias potencialidades, los talentos singulares de cada cual” (Pérez, 2012: 212). Al respecto, la autorregulación como variante psicológica, es inherente a las competencias de desarrollo personal y social, por lo tanto se visualiza como un aspecto consistente a la hora de explicar y evaluar los diversos procesos y situaciones educativas. En otras palabras, es una capacidad de las personas que se hace evidente al momento de planear, supervisar y dirigir su comportamiento en determinadas circunstancias.

En la siguiente página esquematizo la propuesta, identificando los aspectos más significativos de ambos tipos de aprendizaje, mi intención es proporcionar una visión general de lo que son en esencia, en el entendido de que la educación superior debe ir más allá de la autenticidad, afrontar el reto de formar a los jóvenes, quienes a su vez enfrentarán problemas complejos y favorecer la innovación a través de una profesión humanista, como lo es la docencia.

| CONCEPTOS QUE DETERMINAN LA RELACIÓN ENTRE: | |
|--|---|
| BIOAPRENDIZAJE Enfoque: Biología del conocer (Maturana) Educación Relacional (Canal et al.) | APRENDIZAJE AUTORREGULADO Enfoque: Sociocognitivo Zimmerman-Pintrich |
| Proceso de vivir. Desde la vida para la vida. Sentido vital Natural-Interno Biológico | Proceso de aprender a aprender y enseñar a aprender. Sentido y significado - experiencias de aprendizaje. Permanente-Consciente-Externo (involucra aspectos internos). Psicológico |
| Aprendizaje: favorece la autoorganización de conocimientos, emociones y acciones significativas para la vida, fomenta la capacidad de observar, analizar y comprender la interrelación de los fenómenos de la realidad como experiencias vitales, promueve el pensamiento complejo, en contra del reductor-simplificador. | Aprendizaje: proceso a través del cual construye representaciones internas del conocimiento que son interpretaciones personales de sus experiencias de aprendizaje, haciendo uso de habilidades del pensamiento. |
| Autoorganización: individual-grupal, busca el pleno desarrollo de las capacidades intelectuales, críticas, emocionales, afectivas y creativas de los aprendientes. Presente en nosotros como seres biológicos, vivimos procesos continuos de transformación (físico-química, biológica, social o cultural), resultado de nuestros pensamientos y acciones. Todo lo que pensamos, sentimos y hacemos implica movimientos y acomodos, organización, autoorganización, reorganización. | Autorregulación: Proceso mediante el cual los estudiantes activan y sostienen cogniciones, comportamientos y afectos que se orientan hacia la consecución de sus metas (Zimmerman, citado en Pintrich y Schunk, 2006) |
| Cognición: fenómeno biológico que debe explicarse como tal, <i>conocer equivale a vivir.</i> | Cognición: el aprendizaje involucra cambios significativos en esta área. La disposición afectivo-motivacional influye y provoca cambios significativos en esta área y viceversa. |
| Autonomía vital y Libertad: el aprendizaje es un proceso que emerge de las capacidades naturales y vitales inherentes al ser humano, está ligado a la vida, al constituirse como una respuesta de acoplamiento estructural a su ambiente natural, social y cultural. | Autonomía y Responsabilidad: distancia que el alumno guarda respecto a las influencias y las convenciones sociales, conduciéndose bajo principios personales. Hace uso de su reflexión crítica para sumir no sólo el resultado de la tarea como el fin último del aprendizaje, sino que va más allá cuestionándose por qué lo obtuvo y cómo puede mejorar. |
| Aprendiente: siente, piensa, actúa, conoce, intuye, imagina, crea, como expresiones de las propiedades emergentes de todo ser humano, componentes del vivir y aprender. | Alumno aprendiente: agente activo, autodirigido y auténtico, protagonista de su propio proceso de aprendizaje (Beltrán, 1993; Coll, 1998). Responsable de su propio aprendizaje, lo regula tanto en su vertiente cognitiva como la motivacional y conductual. |
| Mediador Pedagógico: se integra como sujeto aprendiente, al contar con mayor | Docente: enseña a aprender, reflexivo-crítico, guía y promueve la autonomía y el desarrollo |

| | |
|--|---|
| experiencia cognitiva y vital, genera una intensa dinámica de intercambio, apropiación y construcción de aprendizajes. | de las capacidades del alumno. |
| Dimensiones: Cognitiva-Intelectual Emocional Socio-cultural Física-Biológica Mental-Espiritual | Áreas: Cognitiva Motivacional-afectiva Contextual Comportamental |
| Relacionacionalidad-Interaprendizaje: consigo mismo, con el otro (otras personas) y lo otro (el entorno). | Relacionalidad dinámica presente en las fases del aprendizaje: Planeación, Autoobservación-Control, Evaluación (autorreflexión). |
| Intersubjetividad: convivencia, colaboración y participación individual y grupal. | Interrelación: colaboración-modelado hacia la manifestación de conductas sin refuerzo (autónomas) |
| Ambientes de aprendizaje: en los que los procesos vitales y cognitivos sean equiparables. | Ambientes: no sólo cognitivos sino primordialmente afectivos y cómodos. |

Elaborado por Karla Yadira Núñez Balderas (octubre 2016)

CONCLUSIONES

Es así como las premisas planteadas, que surgen de la investigación realizada, destacan la importancia de inclinarnos hacia una nueva concepción particularmente del proceso de aprender; más allá, de la educación en general. Es indispensable revisar las contradictorias y cambiantes condiciones de la realidad social, económica, cultural, política y educativa que caracteriza el mundo contemporáneo, específicamente la forma en la que los seres humanos estamos siendo educados.

El avance científico respecto a los procesos biológicos, psicológicos y sociales que inciden en el aprendizaje, amplían y transforman la comprensión acerca de la naturaleza del aprendizaje humano. Conocerlos, comprenderlos y practicarlos implica resignificar la dinámica bajo la cual sucede el educar y el aprender. Insisto, es conveniente dejar de privilegiar la razón, incentivando la curiosidad, la creatividad y la sensibilidad; fomentar la autonomía que requiere la identificación de los factores tanto internos como externos, que permanentemente inciden en el aprendizaje.

Por lo tanto, las relaciones de aprendizaje no deben continuar promoviéndose exclusivamente centradas en la construcción lógica de las operaciones del pensamiento, de manera complementaria, brindar especial atención a los aspectos motivacionales, tanto intrínsecos como extrínsecos, el comportamiento y el contexto, determinantes para garantizar el aprendizaje, puesto que cada uno de los elementos que los conforman, ameritan de la responsabilidad y autonomía del sujeto que aprende. En relación con esto, el bioaprendizaje muestra cómo es que el sentir, pensar, actuar, conocer, intuir, imaginar y crear, son expresiones de las propiedades emergentes del ser humano, resultado del entrelazamiento recursivo de estas propiedades y elementos componentes del vivir y del aprender.

Frente a tales retos ¿cuál es la labor del docente?, ¿cuáles son los talentos y/o cualidades humanas que tendrá que hacer evidentes para promover este tipo de aprendizaje en los sujetos aprendientes?, ¿podremos hablar de un docente autorregulado?, y si es así ¿cuáles son las características que le identifican? A pesar de que por el momento el aspecto que me ocupa es el aprendizaje, son cuestionamientos que me remiten a la labor que realiza el docente como mediador, identificando las cualidades que deben caracterizarle y le serán útiles al promover este tipo de aprendizaje; motivos que incitan a seguir investigando en la búsqueda de nuevas respuestas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguilar, V. (2014). *Contribución de la autoevaluación a la autorregulación del aprendizaje. Un estudio cuasi-experimental*. Saarbrücken, Alemania: Publicia.

Assmann, H. (2002). *Placer y ternura en la educación. Hacia una sociedad aprendiente*. Barcelona: Narcea ediciones.

Canal, M., et. al. (2011) *La Educación Relacional: hacia un nuevo paradigma educativo*. Xalapa, México: IETEC-Arana Editores.

Maturana, H. y Varela, F. (2003). *El árbol del conocimiento. Las bases biológicas del entendimiento humano*. Argentina: Lumen-Editorial Universitaria.

Pérez, Ángel (2012). *Educarse en la era digital*. España: Morata.

PLANEACIÓN DIDÁCTICA DESDE EL ENFOQUE DE DISEÑO MODELO EN ARQUITECTURA

ANA AURORA FERNÁNDEZ MAYO¹, JOSEFINA CUEVAS RODRÍGUEZ², GUADALUPE PATRICIA
CUEVAS RODRÍGUEZ³

RESUMEN

El presente artículo muestra los resultados de un proyecto educativo innovador que relaciona los procesos educativos de los estudiantes de arquitectura en el desarrollo de propuestas arquitectónicas que requieren de una planeación didáctica acorde a los objetivos de desempeño planteados en el programa de estudios. El trabajo implicó la elaboración de un documento de planeación didáctica desde el enfoque de Diseño Modelo en Arquitectura, apoyado en el diseño instruccional y acorde a los lineamientos del MEIF⁴, donde se destaca el trabajo de docencia e investigación de profesores adscritos al Cuerpo Académico UVCA363 “Filosofía y Educación en Arquitectura y Construcción”. El proyecto fue aplicado en el semestre febrero – julio 2018⁵ en la EE Taller de Diseño Arquitectónico: Estructuras perteneciente al área de formación disciplinar del programa académico (AFD).

PALABRAS CLAVE: Diseño Instruccional, diseño modelo, planeación didáctica, arquitectura

INTRODUCCIÓN

Los nuevos esquemas de educación se apoyan en herramientas de cambio que contribuyen a generar conocimientos a través de líneas de investigación estableciendo procesos innovadores cuyos resultados promuevan aprendizajes

¹ Universidad Veracruzana. anafmayo@gmail.com

² Universidad Veracruzana. jcrfauv@gmail.com

³ Universidad Veracruzana. pattcue@gmail.com

⁴ Modelo Educativo Integral y Flexible, modelo implementado por la Universidad Veracruzana desde 1998, cuya currícula, desde entonces, se ha modificado en contenido y forma de acuerdo a los requerimientos académicos de cada entidad educativa que conforma la estructura académica de la misma.

⁵ El periodo de elaboración y aplicación del PEI fue en febrero-julio 2018 dentro del periodo que marca la Universidad Veracruzana para la impartición de clases en el sistema escolarizado.

significativos desde la construcción de saberes propios en cada disciplina. El diseño arquitectónico como elemento de aprendizaje debe estar sujeto a una identificación precisa de conocimientos que asegure que el aprendizaje requerido en esta área se logre a través de ejercicios prácticos que, en conjunto, estructuran los contenidos de enseñanza que forman parte del dominio cognoscitivo de la proyectación arquitectónica. La experiencia educativa Taller de Diseño Arquitectónico requiere de una didáctica planificada para obtener un verdadero equilibrio entre las áreas creativa, tecnológica y humanística en una actitud dialéctica e integradora.

El Diseño Modelo implementado por la Universidad Veracruzana (UV, 2018) como apoyo a la planeación didáctica se basa en el diseño instruccional que mejoran la calidad de la enseñanza. Este modelo parte de la premisa que en educación como en formación, las personas aprenden a ritmos diferentes y por lo tanto, tienen necesidades de aprendizaje diferentes, sin embargo, en sus escuelas o entidades académicas se enseña una gran cantidad de contenidos en periodos de tiempo preestablecido en el calendario escolar, situación que contraviene dicho modelo, ya que las distintas formas de aprender requieren de apoyos didácticos que mejoren la enseñanza para alcanzar los objetivos de desempeño en función del desarrollo de las competencias propias de cada disciplina.

DESCRIPCIÓN DEL PROYECTO

La enseñanza de la arquitectura tiene como uno de sus objetivos principales desarrollar en el estudiante la capacidad de análisis y síntesis para la elaboración de proyectos arquitectónicos; dichos proyectos se realizan en las aulas escolares que tienen la característica de talleres de arquitectura considerados como el eje principal de aprendizaje en el proceso de formación profesional (UV, Plan de Estudios Arquitectura, 2013). En los talleres de arquitectura se pretende promover nuevas formas de estimular la generación y aplicación del conocimiento a través de la práctica y ejercicios de diseño que apoyen la preparación del alumno en la elaboración de proyectos

arquitectónicos, lo cual se logrará si se aplica un proceso sistematizado apoyado en la planeación didáctica que facilite el desarrollo de los cursos en dichos talleres.

La propuesta aquí presentada está basada en el enfoque de *Diseño Modelo* propuesto por la UV para apoyar la planeación didáctica en sus entidades académicas desde un enfoque teórico del diseño instruccional. Este modelo considera la sistematización de saberes a partir de plantear etapas de desarrollo que potencializa el aprendizaje del estudiante en formación. La propuesta destaca aquellos aspectos relacionados con el perfil de egreso: unidad de competencia y sub competencias, unidades de desempeño, recursos didácticos y referencias bibliográficas considerados en cada uno de los programas de estudio de las ee de la currícula universitaria (Chiappe, 2008). La ee: Taller de Diseño Arquitectónico: Estructuras integra saberes para el desarrollo de proyectos arquitectónicos en un contexto específico dándole mayor énfasis al proceso constructivo que incluye materiales y sistema estructural por lo que el apoyo de un documento de planeación didáctica facilitará el desarrollo del curso las ee del área de formación disciplinar de la carrera (UV, Programa de estudios, 2013).

El tópico de estudio de esta propuesta de planeación didáctica deriva del enfoque de diseño instruccional, donde la instrucción propiamente dicha, debe utilizar una estrategia centrada en la tarea seguida de una progresión de tareas cada vez más complejas. Reigeluth (2012) menciona un conjunto de cinco principios básicos en todas las situaciones de enseñanza para aplicar el diseño instruccional: centralidad de la tarea, la activación, la demostración, la aplicación y la integración. Estos principios destacan la importancia de involucrar a los estudiantes en la discusión y la demostración con otros estudiantes de iguales circunstancias de aprendizaje y a través de los medios que sean apropiados según el contenido temático en una retroalimentación constante.

El diseño instruccional fundado en el aprendizaje basado en problemas es otro enfoque didáctico donde la enseñanza se orienta a las habilidades de cuestionamiento de los estudiantes y deriva de los modelos cognitivos que

orientan las premisas de las relaciones socioculturales establecidos en las metas educativas, por lo que la instrucción deberá ser clara en alcances del conocimiento, socialización y retroalimentación considerando las TIC como medio de información para su alcance (Díaz Barriga, 2005).

Es esencial que el desarrollo del proyecto arquitectónico cuente en sus diferentes niveles con verdaderos programas de enseñanza para tener un indudable equilibrio entre las áreas creativa, tecnológica y humanística donde es fundamental la integración de conocimientos a través de las actividades y ejercicios de diseño arquitectónico en el aula o en sitios y comunidades regionales con características físicas, urbanas y socio-económicas donde el estudiante resuelva los problemas de espacio arquitectónico en ambientes reales.

El aprendizaje sólo será posible si se logran articular experiencias y conocimientos en una actitud dialéctica integradora donde la enseñanza de la arquitectura tenga como uno de sus objetivos de desempeño desarrollar la capacidad de analizar y sintetizar (Acosta y Fernández, 2013). Estos aspectos deberán considerarse en la planeación didáctica de las experiencias educativas (ee) de talleres de diseño arquitectónico.

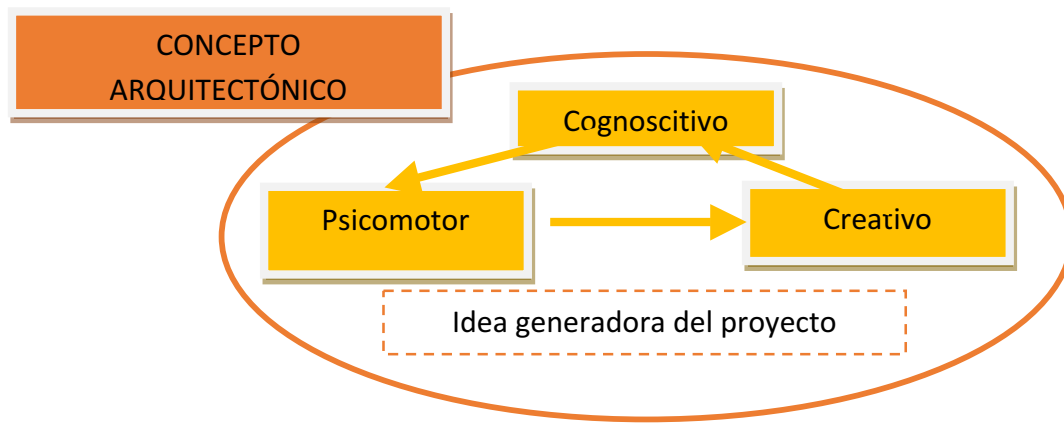
OBJETIVO GENERAL DEL PROYECTO EDUCATIVO INNOVADOR

Elaborar una propuesta de Planeación Didáctica desde el enfoque de Diseño Modelo en Arquitectura para la EE Taller de Diseño Arquitectónico: Estructuras que fortalezca el proceso de formación del estudiante a través de actividades que promuevan el mejoramiento o la creación de nuevos proyectos de los componentes urbanos y arquitectónicos aplicando los conocimientos teóricos de la arquitectura a nuestra realidad social, económica y técnica.

ETAPAS DEL DISEÑO MODELO

En el siguiente apartado, se presentan las etapas del Diseño Modelo para la ee Taller de Diseño Arquitectónico: Estructuras donde se destaca la búsqueda del concepto arquitectónico como idea generadora del proyecto, aprendiendo a manejar la forma, controlándola a través de la idea, resaltando que lo cognoscitivo en el que predominan los procesos mentales o intelectuales relacionados con los conceptos de aprendizaje, es posible aprenderlo; lo psicomotor se adquiere con la práctica bien orientada y apoyada en ejemplos significativos; lo creativo se alienta y desarrolla a través de la motivación de logro y de flexibilidad mental que en conjunto, promueven un aprendizaje eficaz a través de la práctica en Arquitectura (Chiappe, 2008).

Imagen 1. Concepto arquitectónico para el Diseño Modelo.



Fuente: Elaboración de las autoras

NOMBRE DE LA EXPERIENCIA EDUCATIVA

Taller de Diseño Arquitectónico: Estructuras.

PERFIL DE EGRESO ARQUITECTURA

Formación de profesionales con enfoque social y sustentable, con calidad y visión integral y prospectivo, estudiantes críticos y creativos, que generen conocimientos y resuelvan problemas específicos de tipo técnico, de diseño y

construcción, factibles y pertinentes para incidir en el desarrollo humano, social y sustentable (UV, Plan de Estudios Arquitectura, 2013).

CONTRIBUCIÓN DE LA EE AL PERFIL DE EGRESO

Esta experiencia educativa es parte del eje principal de la enseñanza de la arquitectura donde la formación del estudiante radica en conocer, comprender y manejar diferentes sistemas de proyectación de espacios arquitectónicos y los elementos técnicos, materiales y sistemas constructivos que definen la estructura en propuestas reales.

VINCULACIÓN DE LA EE CON LAS OTRAS EE DEL PLAN DE ESTUDIOS

Imagen 2. Vinculación EE del plan de estudios.

| Experiencias Educativas | Ámbito, alcance, nexos |
|---|---|
| Taller de Diseño Arquitectónico: Contextualización | Contextualizar edificios de fácil comprensión a través de sistemas bi y tri dimensionales; ejercicios de composición geométrico-formales-estructurales congruentes al medio ambiente. |
| Taller de Diseño Arquitectónico: Detalles | Sintetizar los conocimientos adquiridos, acentuando en el alumno su sensibilidad creativa y su capacidad de observación y crítica para entender la realidad social y en relación al contexto (rural o urbano) entendido como un sistema arquitectónico con énfasis en el detalle. |
| Teoría e Historia de la Arquitectura del siglo XX y Contemporánea | Relaciona los procesos compositivos y proyectuales de los siglos XX y XXI con una realidad resultado de un proceso histórico y creativo donde reconoce territorios comunes. |

Fuente: Elaboración de las autoras

UNIDAD DE COMPETENCIA

El estudiante aplica los conocimientos teóricos de la arquitectura a nuestra realidad social, económica, ambiental y técnica, a través de la identificación y proyección de las problemáticas de los diversos contextos sociales para proponer alternativas creativas del género arquitectónico habitacional (UV, Programa de estudios, 2013).

SUBCOMPETENCIAS

Imagen 3. Listado de subcompetencias de la ee.

| UNIDAD DE COMPETENCIA | SUBCOMPETENCIA | |
|-----------------------|------------------|--|
| COMPETENCIA | SUBCOMPETENCIA 1 | ESTUDIO PRELIMINAR |
| | SUBCOMPETENCIA 2 | ANALISIS DE SITIO |
| | SUBCOMPETENCIA 3 | PARTIDO ARQUITECTÓNICO |
| | SUBCOMPETENCIA 4 | ESTRUCTURA |
| | SUBCOMPETENCIA 5 | ANTEPROYECTO/ PROYECTO ARQUITECTÓNICO |

Fuente: Elaboración de las autoras

SITUACIONES DE APRENDIZAJE Y DESEMPEÑO PARA LA UNIDAD DE COMPETENCIA

Derivado del *Diseño Modelo*, en este apartado se presenta el desglose de los desempeños que el estudiante debe lograr para resolver o enfrentar la situación de aprendizaje, formularlos en términos de acción, contexto, condiciones, herramientas y estándares de ejecución y calidad esperados.

- Según el *Diseño Modelo*, se requiere la identificación de los siguientes conceptos desde una perspectiva:
 - Teórica (conceptos, teorías, estrategias heurísticas, marcos axiológicos)
 - Procedimental (instrucciones, guías, procedimientos, lineamientos, normas)

- Práctica (de todas aquellas ejecuciones que requieren que los estudiantes hagan con precisión y velocidad, de forma automática, es decir, sin detenerse a recordar o consultar).
- Descriptiva del contenido de cada información, además de enunciar el tema, indicar los elementos de contenido requeridos para lograr el desempeño en la calidad esperada.
- De la referencia de la(s) fuente(s) recomendada(s), indicando la parte específica de la fuente que se requiere trabajar (UV, 2018).

Imagen 4. Subcompetencia 1. Situación de aprendizaje y desempeño.

| SUBCOMPETENCIA | SITUACIÓN APRENDIZAJE | DESEMPEÑO |
|-----------------------|---|--|
| S1-ESTUDIO PRELIMINAR | S1.1 El estudiante realiza una investigación documental relacionada al tema | S1.1.1 El estudiante aplica los conocimientos teóricos de la arquitectura para a través de la función, la forma y la estructura que genere una propuesta conceptual de forma y volumetría. |

Fuente: Elaboración de las autoras

Los proyectos arquitectónicos se ubicaron en la comunidad “El Frijol Colorado”, Municipio de Perote, Veracruz y los estudiantes realizan una investigación documental relacionada a esta localidad situada en el Estado de Veracruz de Ignacio de la Llave, con 547 habitantes ubicada a 2409 metros de altitud.

Imagen 5. Ubicación de la comunidad en estudio.

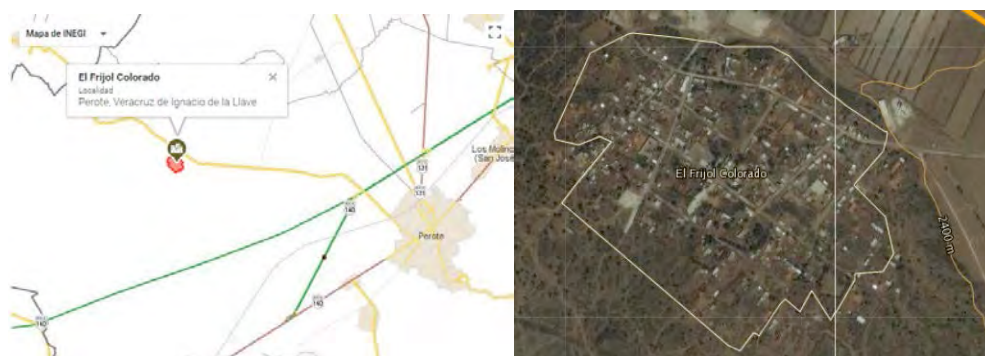
Fuente: <https://www.google.com/maps>

Imagen 6. Subcompetencia 2, situación de aprendizaje y desempeño.

| SUBCOMPETENCIA | SITUACIÓN APRENDIZAJE | DESEMPEÑO |
|----------------------|---|---|
| S2-ANÁLISIS DE SITIO | S2.1 El estudiante realiza una investigación del sitio. | S2.1.1 El estudiante identifica los problemas arquitectónicos del sitio a partir del análisis para identificar las condicionantes del contexto social, físico, económico, cultural, político. |

Fuente: Elaboración de las autoras

Imagen 7. Visita de campo. Investigación del sitio. El Frijol Colorado, Ver.



Fuente: Fernández Mayo, Ana Aurora.

Imagen 8. Levantamiento de datos en la comunidad El Frijol Colorado.



Fuente: Fernández Mayo, Ana Aurora.

Imagen 9. Subcompetencia 3, situación de aprendizaje y desempeño.

| SUBCOMPETENCIA | SITUACIÓN APRENDIZAJE | DESEMPEÑO |
|----------------------------|---|--|
| S3-PROGRAMA ARQUITECTÓNICO | S3.1 El estudiante elabora el programa arquitectónico | S3.1.1 El estudiante aplica los conocimientos a través de generar y fundamentar el programa arquitectónico a partir de las necesidades espaciales de infraestructura instalaciones y equipamiento. |

Fuente: Elaboración de las autoras

Imagen 10. Subcompetencia 4. Situación de aprendizaje y desempeño.

| SUBCOMPETENCIA | SITUACIÓN APRENDIZAJE | DESEMPEÑO |
|----------------|---|---|
| S4-ESTRUCTURA | S4.1 El estudiante elabora alternativas de composición arquitectónica del proyecto. | S4.1.1 El estudiante elabora los elementos que definen las condiciones de habitabilidad del conjunto para realizar una composición arquitectónica con énfasis en la estructura. |

Fuente: Elaboración de las autoras.

Imagen 11. Alternativa de proyecto arquitectónico: “Complejo Deportivo”.



Fuente: Archivos de la EE: Taller de Diseño Arquitectónico: Estructuras.

Imagen 11. Subcompetencia 5. Situación de aprendizaje y desempeño.

| SUBCOMPETENCIA | SITUACIÓN APRENDIZAJE | DESEMPEÑO |
|---|---|---|
| S5-ANTEPROYECTO - PROYECTO ARQUITECTÓNICO | S4.1 El estudiante elabora alternativas de diseño seleccionando la alternativa más acorde a las especificaciones del proyecto arquitectónico propuesto. | S4.1.1 El estudiante aplica los conocimientos teóricos de la arquitectura para resolver creativamente el proyecto arquitectónico a partir de la generación de alternativas de diseño para generar el anteproyecto en un proceso de proyectación arquitectónica. |

Fuente: Elaboración de las autoras

Imagen 12. Proyectos arquitectónicos “Parque” y “Unidad Médica”.



Fuente: Archivos de la EE: Taller de Diseño Arquitectónico: Estructuras.

Imagen 13. Proyectos arquitectónicos “Unidad Deportiva” y “Casa del Campesino”.



Fuente: Archivos de la EE: Taller de Diseño Arquitectónico: Estructuras.

DIRECTRICES DEL CURSO PARA EL DESARROLLO DEL PROYECTO ARQUITECTÓNICO

El apoyo de un proceso de planeación didáctica permitió plantear las directrices del proyecto arquitectónico para su desarrollo con los resultados que a continuación se exponen.

- Definir el sitio en donde se realizará la investigación para la visita de campo y levantamiento de datos que permitirán determinar las condicionantes y limitantes del medio físico natural y urbano.
- Precisar las características particulares de cada proyecto a realizar buscando la integración de elementos de composición arquitectónica, considerando en cada problema la ubicación del proyecto en el sitio.
- Una vez esbozada la organización de la figura en planta, se deberán estudiar sus correspondientes alzados en busca de una integración volumétrica dinámica, bien equilibrada y proporcionada con relación al medio.
- Plantear la geometrización final de los diferentes ejercicios, jerarquizando y precisando los diferentes planos que integran la composición en planta y en alzado, haciendo los ajustes y las modificaciones necesarias para optimizar los diseños.
- Posterior a la elaboración volumétrica se procederá a estudiar el efecto de sombras en plantas y alzados para completar la expresión gráfica del ejercicio estudiando texturas y contrastes visuales y la posibilidad de aplicar color (Acosta y Fernández, 2013).

MATERIAL Y RECURSOS DIDÁCTICOS

- Plan de clase, actividades y calendario de entregas
- Presentaciones y utilización de software
- Audiovisuales, videos, imágenes en plataformas digitales
- Mesas modulares para trabajo en equipo, proyector electrónico, pizarrón blanco

ESTRATEGIAS PARA EL APRENDIZAJE

- a) Entrega del 80% de las evidencias de desempeño. El 20% será para el desempeño y participación en clase.
- b) Por ser EE cursativa, el estudiante obtendrá su evaluación final con la sumatoria de los ejercicios de cada etapa del proceso y el trabajo final.
- c) Cátedra sobre temas de estructura y sistemas constructivos.
- d) Revisión y evaluación de los ejercicios elaborados en clase correspondiente a cada una de las etapas del proceso de proyectación arquitectónica.
- e) Modalidad presencial con apoyo de TIC
 - Asistencia y participación mínima al curso del ochenta por ciento (80%) de las sesiones de clase programadas, con una retroalimentación constante durante el desarrollo del curso escolar.
 - Apoyo de herramientas virtuales en etapas de investigación.
 - Revisión de la bibliografía básica y complementaria.
 - Establecer comunicación en las plataformas institucionales y/o redes sociales.

RESULTADOS

La planeación didáctica desde el enfoque de diseño modelo en arquitectura se apoyó en una metodología aplicada para la elaboración del diagnóstico y pronóstico de las condicionantes y determinantes del proyecto (definición del tema y el problema en un sitio específico). La inclusión social del proyecto propuso los resultados que relacionaron los procesos educativos de los estudiantes de la Facultad de Arquitectura en la enseñanza de la EE Taller de

Diseño Arquitectónico. Estructuras y que implicó la aplicación de las estrategias y acciones didácticas que promovieron el desarrollo de competencias en su proceso de formación profesional.

A continuación se presentan algunas gráficas que arrojan resultados de esta propuesta que permitió la simplificación del proceso para la elaboración, seguimiento y evaluación.

Imagen 14. Tabla de evaluación.

| NÚMERO | MATRÍCULA | NOMBRE | PRELIMINARES/ANÁLISIS | | | | 1a. ALTERNATIVA | | | 2a. ALTERNATIVA | | | PROYECTO ARQUITECTÓNICO | | | | | FINAL | | | | |
|--------|-----------|---------------------------------|-----------------------|------|-------------------|------|------------------------|-------|---------------|-----------------|------------|-------|-------------------------|------|--------|------|-----------------|-------|-----------------------|-----|-----------|--------------------|
| | | | ESTUDIO PRELIMINAR | 8% | ANÁLISIS DE SITIO | 5% | PARTIDO ARQUITECTÓNICO | 7% | 1 ALTERNATIVA | 10% | ESTRUCTURA | 7% | ANTEPROYECTO | 8% | CARTEL | 8% | MAQUETA/DIGITAL | 12% | PLANOS ARQUITECTÓNICO | 35% | SUMA 100% | CALIFICACIÓN FINAL |
| 1 | S15008911 | AGUIRRE PEREZ CRISTHEL | 10 | 0.8 | 10 | 0.5 | 9 | 0.63 | 9 | 0.9 | 9 | 0.63 | 10 | 0.8 | 10 | 0.8 | 10 | 1.2 | 10 | 3.5 | 9.76 | 10 |
| 2 | S13022298 | ARROYO JUAREZ RAFAEL URIEL | 9 | 0.72 | 7 | 0.35 | 8 | 0.56 | 7 | 0.7 | 8 | 0.56 | 6 | 0.48 | 0 | 0 | 5 | 0.6 | 6 | 2.1 | 6.07 | 6 |
| 3 | S15009015 | BARRAGAN DORANTES ARIANNA | 10 | 0.8 | 9 | 0.45 | 8 | 0.56 | 8 | 0.8 | 9 | 0.63 | 9 | 0.72 | 10 | 0.8 | 9 | 1.08 | 10 | 3.5 | 9.34 | 9 |
| 4 | S15008915 | BELLIDO BAZAN NAHOMI | 10 | 0.8 | 10 | 0.5 | 8 | 0.56 | 8 | 0.8 | 9 | 0.63 | 9 | 0.72 | 10 | 0.8 | 10 | 1.2 | 10 | 3.5 | 9.51 | 10 |
| 5 | S15008861 | CASTIZO CORTINA PAOLA | 10 | 0.8 | 10 | 0.5 | 9 | 0.63 | 8 | 0.8 | 9 | 0.63 | 10 | 0.8 | 10 | 0.8 | 10 | 1.2 | 10 | 3.5 | 9.66 | 10 |
| 6 | S15008948 | COBOS OLVERA MARIA FERNANDA | 10 | 0.8 | 9 | 0.45 | 9 | 0.63 | 8 | 0.8 | 9 | 0.63 | 9 | 0.72 | 10 | 0.8 | 9 | 1.08 | 10 | 3.5 | 9.41 | 9 |
| 7 | S15008845 | DIAZ GARCIA JAIR | 10 | 0.8 | 9 | 0.45 | 9 | 0.63 | 9 | 0.9 | 9 | 0.63 | 9 | 0.72 | 10 | 0.8 | 9 | 1.08 | 10 | 3.5 | 9.51 | 10 |
| 8 | S14008886 | DIAZ ROMERO SILVESTRE ANTONIO | 10 | 0.8 | 9 | 0.45 | 7 | 0.49 | 8 | 0.8 | 6.5 | 0.455 | 8.5 | 0.68 | 10 | 0.8 | 10 | 1.2 | 10 | 3.5 | 9.175 | 9 |
| 9 | S14009001 | DINORIN CONTRERAS JULISSA | 10 | 0.8 | 10 | 0.5 | 9 | 0.63 | 8 | 0.8 | 9 | 0.63 | 10 | 0.8 | 9 | 0.72 | 10 | 1.2 | 10 | 3.5 | 9.58 | 10 |
| 10 | S15025373 | FIGUEROA ORTEGA MARITZA | 10 | 0.8 | 10 | 0.5 | 9 | 0.63 | 8.5 | 0.85 | 9 | 0.63 | 10 | 0.8 | 10 | 0.8 | 10 | 1.2 | 10 | 3.5 | 9.71 | 10 |
| 11 | S15022532 | GASCA LANDA METZLI | 9 | 0.72 | 6 | 0.3 | 6 | 0.42 | 6 | 0.6 | 6 | 0.42 | 6 | 0.48 | 10 | 0.8 | 10 | 1.2 | 10 | 3.5 | 8.44 | 8 |
| 12 | S14008843 | GENER ALFARO GUSTAVO | 9 | 0.72 | 7 | 0.35 | 6 | 0.42 | 6 | 0.6 | 7 | 0.49 | 9 | 0.72 | 10 | 0.8 | 10 | 1.2 | 10 | 3.5 | 8.8 | 9 |
| 13 | S15009034 | GONZALEZ LUCIDO SARAHÍ | 10 | 0.8 | 10 | 0.5 | 8.5 | 0.595 | 9 | 0.9 | 9 | 0.63 | 9 | 0.72 | 10 | 0.8 | 10 | 1.2 | 10 | 3.5 | 9.645 | 10 |
| 14 | S15004454 | HERNANDEZ REYES SARALY FABIOLA | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 15 | S14008934 | LUNA RUIZ ROCIO IVETTE | 10 | 0.8 | 9 | 0.45 | 7 | 0.49 | 8 | 0.8 | 6.5 | 0.455 | 8.5 | 0.68 | 10 | 0.8 | 10 | 1.2 | 10 | 3.5 | 9.175 | 9 |
| 16 | S15008853 | MORALES HERNANDEZ OMAR ADRIAN | 9 | 0.72 | 6 | 0.3 | 6 | 0.42 | 6 | 0.6 | 6 | 0.42 | 6 | 0.48 | 10 | 0.8 | 10 | 1.2 | 10 | 3.5 | 8.44 | 8 |
| 17 | S15008846 | OLMEDO HERNANDEZ PERLA DEL MAR | 10 | 0.8 | 9 | 0.45 | 7 | 0.49 | 8 | 0.8 | 6.5 | 0.455 | 8.5 | 0.68 | 10 | 0.8 | 10 | 1.2 | 10 | 3.5 | 9.175 | 9 |
| 18 | S15008838 | PLATAS MORALES LAURA CRISTINA | 10 | 0.8 | 10 | 0.5 | 8.5 | 0.595 | 8.5 | 0.85 | 9 | 0.63 | 9 | 0.72 | 10 | 0.8 | 10 | 1.2 | 10 | 3.5 | 9.595 | 10 |
| 19 | S15008975 | REYES GOMEZ ABEL JOSE | 10 | 0.8 | 10 | 0.5 | 8.5 | 0.595 | 8.5 | 0.85 | 9 | 0.63 | 9 | 0.72 | 10 | 0.8 | 10 | 1.2 | 10 | 3.5 | 9.595 | 10 |
| 20 | S15008971 | SANCHEZ ALARCON KATYA IVETTE | 10 | 0.8 | 10 | 0.5 | 9 | 0.63 | 8 | 0.8 | 9 | 0.63 | 10 | 0.8 | 10 | 0.8 | 10 | 1.2 | 10 | 3.5 | 9.66 | 10 |
| 21 | S15008851 | VASQUEZ GONZALEZ BRENDA LIZBETH | 10 | 0.8 | 10 | 0.5 | 8 | 0.56 | 8 | 0.8 | 9 | 0.63 | 10 | 0.8 | 10 | 0.8 | 10 | 1.2 | 10 | 3.5 | 9.59 | 10 |
| 22 | S15008870 | VAZQUEZ PARRA JUAN PABLO | 9 | 0.72 | 6 | 0.3 | 6 | 0.42 | 6 | 0.6 | 6 | 0.42 | 6 | 0.48 | 10 | 0.8 | 10 | 1.2 | 10 | 3.5 | 8.44 | 8 |
| 23 | S15009059 | VIDAL MENDOZA JAVIER ALONSO | 10 | 0.8 | 8 | 0.4 | 9 | 0.63 | 8 | 0.8 | 9 | 0.63 | 9 | 0.72 | 10 | 0.8 | 10 | 1.2 | 10 | 3.5 | 9.48 | 9 |

Fuente: Elaboración de la facilitadora de la ee

Imagen 15. Tabla de resultados de evaluación.

| ESTUDIANTES | PUNTAJE |
|-------------|---------|
| 11 | 10 |
| 7 | 9 |
| 3 | 8 |
| 1 | 6 |
| 1 | 0 |

Fuente: Elaboración de la facilitadora de la ee.

Imagen16. Gráfica de resultados de evaluación.



Fuente: Elaboración de la facilitadora de la ee.

La tabla anterior muestra los puntajes finales, en donde se puede apreciar una tendencia que va de 6 a 10 puntos obtenidos por los alumnos. La calificación final de cada estudiante es aprobatoria en una escala de 6 a 10, siendo que de los 23 estudiantes, 11 obtuvieron una calificación de 10 que representa el 47.82% del total de los estudiantes; 7, calificación de 9 que representa el 30.43%; 3 que representa el 13.04% del total de estudiantes, obtuvieron un puntaje final de 8; 1 estudiante obtuvo un puntaje de 6 y 1 no se presentó, lo cual representa el 4.35% respectivamente del total de los 23 estudiantes.

CONCLUSIONES

La actividad de diseño que caracteriza el taller como materia de enseñanza requiere para su práctica de ejercicios diversos en los que el alumno se ejercite en la composición de espacios arquitectónicos. Son los medios que permiten la vinculación con los conceptos o unidades temáticas del curso y de otras experiencias educativas para adquirir el conocimiento y la experiencia necesarios en la práctica profesional. De esta manera, el apoyo de una planeación didáctica para la elaboración de los proyectos arquitectónicos facilita el desarrollo de las tareas y actividades propias de la carrera de Arquitectura.

Es importante relacionar el proceso de enseñanza con el de diseño, donde se encontrará que el primer paso lo constituyen las necesidades sociales generadas por el desarrollo histórico del sistema social concreto, fundamento principal del diseño instruccional en la *Planeación Didáctica desde el enfoque de Diseño Modelo en Arquitectura*, ya que son estas necesidades de habitabilidad las generadoras de los problemas de diseño arquitectónico que al resolverlo, promueven el desarrollo de competencias en un sistema integral educativo que en arquitectura, se requiere para organizar los diferentes subsistemas urbanos y/o géneros arquitectónicos como son el de educación, habitación, recreación, salud, trabajo, transporte y vialidad, dentro de los cuales se ubican los diferentes sistemas arquitectónicos que en su construcción, reconstrucción, ampliación o adaptación permiten la realización de las actividades del género humano.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACOSTA, Pérez, Eva y FERNÁNDEZ, Mayo, Ana Aurora (2013). Proceso de composición para el diseño arquitectónico. Universidad Veracruzana. México.
- CHIAPPE, LAVERDE, ANDRÉS (2008) Diseño instruccional: oficio, fase, proceso. Universidad de La Sabana. <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/742/824> recuperado septiembre 2018.
- DÍAZ BARRIGA, FRIDA (2005) Principios de diseño instruccional de entornos de aprendizaje apoyados con TIC: un marco de referencia sociocultural y situado. Artículo publicado en Revista de Investigación Científica y Social UNAM. Tecnología y comunicación educativas.
- REIGELUTH, CHARLES, M. (2012). Teoría instruccional y tecnología para el nuevo paradigma de educación. Revista de Educación a Distancia. Número 32.
- <http://www.um.es/ead/red/32> UNIVERSIDAD VERACRUZANA (2013) Facultad de Arquitectura. Plan de Estudios MEIF 2013 Fecha de consulta 25/09/2018. <http://uv.mx/arquitectura>
- UNIVERSIDAD VERACRUZANA (2013) Facultad de Arquitectura. Programa de estudios. EE Taller de Diseño Arquitectónico: Estructuras. Fecha de consulta 25/09/2018. <http://uv.mx/arquitectura>
- UNIVERSIDAD VERACRUZANA (2018). Dirección General de Desarrollo Académico e Innovación Educativa. <https://www.uv.mx/dgdaie/desarrollo-curricular/innovacion-educativa/> Recuperado 25/09/2018

USO Y ACCESO DE LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN EN DOCENTES DEL CBTIS NO.214 PLANTEL IGNACIO ALLENDE, CHETUMAL, Q. ROO.

MIRYAM NANCYHÁ RIVERO RODRÍGUEZ¹, JACQUELINE GANZO OLIVARES², GRETTEY CASTILLO CANUL³, NANCY ANGELINA QUINTAL GARCÍA⁴

RESUMEN

En la actualidad una persona debe de saber cómo utilizar las nuevas herramientas digitales hoy en día, quien no se desenvuelve con ellas se queda obsoleto, es importante tener un conocimiento sobre el uso de las tecnologías de la información y comunicación, para implementarlas en el ámbito educativo.

Sin embargo, las formas de ingreso a la educación están relacionadas con la iniciativa personal de los docentes.

La presente ponencia tiene como objetivo general abordar la problemática del uso actual de las Tecnologías de la Información y de las Comunicaciones (TIC) entre profesores y alumnos de educación media superior, CBTIS No.214 plantel Ignacio Allende, Chetumal, Quintana Roo.

Pretende reflexionar y documentar la integración del uso y manejo de las TIC en el aula, el efecto en el proceso de enseñanza por parte de los profesores. Al respecto, existe literatura especializada que destaca el uso de la tecnología de la información como portadora de mejora en el desempeño académico del alumno. No obstante, el estudio de caso analizado revela que el uso de las TIC no se ha generalizado en el proceso de enseñanza-aprendizaje del nivel medio superior o nivel bachillerato aun cuando hay evidencias empíricas de sus beneficios.

Palabras Clave: Tecnologías de Información y Comunicación (TIC), Tecnología Educativa, Nivel Bachillerato.

¹ Universidad de Quintana Roo.miryam_rivero@hotmail.com

² Universidad de Quintana Roo.jgolivares@uqroo.edu.mx

³ Universidad de Quintana Roo.gretty@uqroo.edu.mx

⁴ Universidad de Quintana Roo.nanquin@uqroo.edu.mx

INTRODUCCIÓN

La práctica docente durante largo tiempo ha transitado por cambios significativos, los cuales entre otros están propiciados por la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en el desarrollo de la misma, lo que visualiza a la enseñanza con nuevos retos para los procesos de aprendizaje bajo esta contextualización.

En este sentido, el ejercicio docente deberá sentar sus bases en la incorporación y dominio de dichas tecnologías para potencializar su práctica para diversificar sus estrategias educativas y su mismo desarrollo.

En la actualidad existe una difusión exhausta de herramientas digitales, de las cuales el profesional docente puede hacer uso para llevar a cabo su ejercicio profesional en pro de superar esquemas arraigados de educación tradicional en los diferentes ámbitos de su desempeño, se pretende que el profesor desarrolle competencias que favorezcan el aprendizaje de sus educandos con tendencias tecnológicas.

Que le permita diseñar herramientas educativas innovadoras que potencialicen el proceso educativo a través de las competencias no solo el propio docente se hacen competentes, sino que además impacten significante en el conocimiento, la habilidad y la actitud de quien aprende bajo un esquema de apoyo tecnológico.

Así mismo, lo más importante de las TIC es que contiene información de todo tipo, que facilita el saber, aclarar dudas, indagaciones de ciertos temas de interés, explorar en el internet, chat, páginas sociales y entre otros.

Las TIC son efectivamente un elemento clave para lograr reformas educativas profundas y de amplio alcance. Las instituciones educativas deben asumir un papel de liderazgo en la transformación de la educación, para que se utilicen los beneficios de las TIC en la educación, en el proceso de aprendizaje; es esencial que tanto los futuros docentes como los docentes en actividad utilicen estas herramientas.

En este sentido, las TIC representan una variación notable en la sociedad generando un impacto en la educación, por tanto, la importancia de la presente investigación en la cual se aborda el uso y acceso de las tecnologías de la información en la educación media superior conforme a un estudio de caso.

ANTECEDENTES LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN EN LA EDUCACIÓN

Los ambientes de aprendizaje basados en la tecnología son eficaces, oportunos y motivantes, y a la vez preocupante para aquellos que no incursionan como usuarios o que no las operen con propiedad. En estos ambientes el aprendizaje es activo, responsable, constructivo, intencional, complejo, contextual, participativo, interactivo y reflexivo (Kustcher y St.Pierre, 2001), que permite, para el que interactúe con ellas la posibilidad de obtener ventajas, aunque también desventajas por mal uso o por descontextualización

La configuración propiamente dicha de la tecnología educativa como campo de estudio dentro de la educación surge en el contexto americano de los años 50, surge por la confluencia de tres factores:

- a) La difusión e impacto social de los mass-media: radio, cine, tv, y prensa.
- b) El desarrollo de los estudios y conocimientos en torno al aprendizaje del ser humano bajo los parámetros de la psicología conductista.
- c) Los métodos y procesos de producción industria.

En los 70 cobra su máxima plenitud la primera aceptación y concepción de la Tecnología educativa que tiene como objeto de estudio la introducción de materiales y recursos de comunicación para incrementar la eficacia de los procesos de enseñanza y aprendizaje (Moreira, 2009, p. 7).

Inicia en estos años la revolución electrónica, siendo el punto de partida para el uso de las computadoras en la educación, es el inicio del desarrollo progresivo de la Era Digital.

Las llamadas TIC ocupan un lugar preponderante en la educación hoy en día, el concepto surge como aproximación tecnológica de la electrónica, software e infraestructuras de telecomunicaciones, de la agrupación de estas tres tecnologías

surge la concepción del proceso de la información, en el que las comunicaciones abren nuevas perspectivas y paradigmas.

Las nuevas tecnologías son consideradas como fuente primordial para la comunicación, Kay (citado por Vizcarro y León, 1998) en 1984 definía la computadora como “un medio eficaz para adoptar de manera dinámica cualquier característica de otro medio, incluso los inexistentes, es el primer meta-medio que cuenta con una capacidad de representación y expresión...impensada” (p.55).

En los años 80 se produce la aparición y masificación de las computadoras personales. Antes de esta década la informática no era utilizada en las instituciones educativas. La computadora es valorada como motivadora del aprendizaje, se propaga el diseño y el uso de juegos didácticos, a mediados de los 80 la integración de las tecnologías en las escuelas comienza a ser objeto de estudio.

En esta época empiezan a generalizarse numerosos interrogantes y críticas al avance de la tecnología educativa y su validez en la educación (Area, 2004).

En la década de los 90, se produce un salto cualitativo en el desarrollo de ideas, conceptos y realidades de la sociedad de la información. Este salto cualitativo fue motivado paralelamente por cambios tecnológicos, económicos, socioculturales y políticos.

Se desarrolla la micro computación a nivel personal, se origina de forma sistematizada y generalizada, se fusiona la informática y las telecomunicaciones. Las microcomputadoras comienzan a acrecentarse en las organizaciones, en todas las esferas de la sociedad, lo más significativo fue en los hogares, surgen las redes telemáticas a nivel organizacional, social y mundial.

El paso importante lo representó la expansión, generalización y consolidación de internet, como red integradora de redes académicas, comerciales, organismos gubernamentales, no-gubernamentales y comunitarios. De esta forma comienza a forjarse, de manera espontánea y cooperativa, como el desarrollo de internet, la infraestructura de la nueva sociedad del conocimiento (Silvio, 2000).

La influencia que ejercen las TIC en la educación a partir del surgimiento de la Internet se posiciona en cada una de las actividades del ser humano, pasando por

un proceso evolutivo que conduce a la actualidad, se le conocen como nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones, uso de la red de Internet, sistema de educación e-learning, enseñanza– aprendizaje, empleo y aplicación de las TIC, redes sociales, plataforma virtual, educación a distancia, ente otros.

En México el sistema educativo mexicano, con la introducción de nuevos métodos, complementos tecnológicos y de comunicación, que se introducen a partir del gobierno de Vicente Fox, en el año 2000, se emprendió un impulso que ha tomado cada vez más fuerza en las políticas públicas del país: que las computadoras, programas, videos y materiales tecnológicos con fines educativos tengan la mayor cobertura posible.

En el presente sexenio (2012-2018), las TIC mantienen su prioridad en el discurso gubernamental con la “estrategia nacional digital”, en el Plan Nacional de Desarrollo y en el Programa Sectorial de Educación 2013-2018. En el caso de este último y acerca del nivel medio superior, se proponen “desplegar talento y habilidad para innovar. Los recursos son escasos por lo que será necesario aprovechar la capacidad instalada y, simultáneamente, aumentar y diversificar la oferta con nuevas modalidades a partir del uso de las nuevas tecnologías.” (SEP, 2013, p. 1)

Aun con las iniciativas de reforma que afectan la práctica docente en general, el impacto en las rutinas de trabajo dentro del salón de clases es mínimo (Cuban et al., 2001). Cuban (et al., 2001) comentan que estas reformas rara vez toman en cuenta el contexto escolar, la asignación de recursos suficientes para el desarrollo de capacidades en los docentes, o proporcionar apoyo continuo para asegurar que los cambios se incorporen a las prácticas diarias de los maestros.

Las TIC ofrecen la posibilidad de intercambiar información entre puntos distantes; sin embargo, es imprescindible establecer condiciones mínimas, tales como garantizar el equipo necesario y una buena conectividad, además de desarrollar habilidades como el autoestudio en el alumnado.

LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN EN LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

Las TIC coadyuvan en el fomento a la educación, ya que impactan estratégicamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Así mismo, se pretende con las TIC apoyar el desarrollo de los docentes, mejorar la calidad y la pertinencia del aprendizaje, reforzar la integración y perfeccionar la gestión y administración de la educación. (UNESCO, 2018).

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) lo define como " complejos sistemas de software y hardware como conjuntos de herramientas inteligentes o equipos de agentes artificiales altamente disciplinados, infatigables, semi-independientes y listos para realizar tareas estrictamente definidas". (Semenov, 2005 p. 33).

Al respecto, podemos señalar que las TIC son instrumentos que están directamente correlacionados con el aprendizaje. Por consiguiente, "pueden también utilizarse en otros tipos de procesamiento de información, anteriormente marginados en la enseñanza tradicional, pero que se están convirtiendo en una parte cada vez más importante de la educación". (Semenov, 2005 p. 32).

En este sentido, las nuevas tecnologías son imprescindibles para la educación, por lo que estimula "el desarrollo nuevas capacidades para estimular, facilitar y promover la adquisición del aprendizaje, determinar su utilidad para la solución de necesidades concretas y contribuir al análisis crítico del desarrollo científico y tecnológico". (OCDE,2002. p.26)

La tendencia actual de las TIC ha permeado en el sector educativo en sus diferentes opciones, manifestado "como un medio para la producción de material didáctico, planificación docente y presentación de información". (UNESCO, 2006 p.13)

Ante el inminente crecimiento de las TIC en la educación, es indispensable que existan políticas públicas que fomenten el uso de las mismas. Por tanto, "si se considera que el aprendizaje será la base para el desarrollo de la sociedad; el sistema educativo debe favorecer la formación continua y permanente de los docentes en cada uno de los niveles educativos". (Barreto, Carmen y

Diazgranados Fernando, 2017 p.16). Ante este escenario “las instituciones educativas, deben cambiar en todos sus niveles, y tienen que hacerla en una serie de direcciones como son la adecuación en las demandas que la sociedad exige.” (Cabero, 2007, p.4.)

LAS COMPETENCIAS Y LAS TIC

La educación hace más de una década está en constante transformación con la llegada de las TIC, siendo uno de estos referentes claves de la llamada Sociedad del Conocimiento y de la Información. Esta última, impulsa al mundo estudiante a trabajar activamente en la producción de conocimiento desde un modelo renovado basado en las competencias.

En este sentido, la presencia de las TIC ha traído consigo un conjunto de innovaciones promovidas por la presencia tecnológica, la globalización, la puesta en marcha de nuevas prácticas de formación desde un enfoque basado en competencias. Ahora bien, esta adaptación supone cambios en los modelos educativos, en los usuarios de la formación y en los escenarios donde se lleva a cabo el aprendizaje.

También es cierto, que los cambios impulsan al profesorado a una actualización y a la adopción de nuevos paradigmas para acoger lo que en nuestros tiempos se fundamenta en la formación por competencias.

Con la llegada de las TIC desde luego se está trabajando en los cambios y actualizaciones de los modelos educativos de nivel medio superior, incorporando en los planes de estudio las competencias que deberán adquirir los estudiantes, tomando en cuenta que ellos manejan con suma facilidad las herramientas tecnológicas y redes sociales. Aprovechar ésta situación de los educandos es lo ideal para lograr que adquieran las competencias tecnológicas.

Además de capacitar a los profesores mediante cursos en línea sobre uso de herramientas tecnológicas y digitales que puedan implementar y apoyarles en su labor docente.

Las competencias permiten desarrollar habilidades en los estudiantes para saber hacer, es decir para tener habilidades básicas para la vida (trabajo, familia y

sociedad). Desde ese punto de vista la educación mejora si los docentes utilizan estrategias, metodología y didácticas que les permitan desarrollar dichas habilidades en los estudiantes, además la enseñanza de competencias básicas en TIC les permite tener un conocimiento necesario para las exigencias de la sociedad y el mundo actual. (Ortiz, 2014)

Los recursos didácticos que prepare el docente facilitarán establecer claramente los objetivos específicos y la tarea que el alumno debe desempeñar en la clase. De este modo se apoyarán y se distribuirán las tareas para que puedan ser desarrolladas con éxito. Con ello se puede asegurar el desarrollo de competencias básicas que permitan obtener mayores posibilidades y oportunidades en su entorno.

En palabras de Bretel (2005) la persona competente es aquella que posee las cualidades, los requisitos necesarios, la disposición y la creatividad para hacer algo cada vez mejor y para dar razón y justificación de su acción.

Sin duda la irrupción de los aprendizajes basados en competencias según Ahumada (2011) supone innovar la enseñanza y replantearse todo el acto educativo incluyendo hasta la evaluación de los aprendizajes, avanzando así hacia una adaptación de los nuevos modelos de formación centrados en el trabajo de los estudiantes.

En otras palabras, y atendiendo a la nomenclatura vinculada al concepto competencias, ser competente significa saber pensar, saber hacer, saber ser; saber vivir, saber crear, saber estar consigo mismo en los hábitos adquiridos, que permiten el crecimiento personal en la convivencia con los demás; encontrarse en la realización de actividades, de las cosas que se hacen en el ejercicio de aquello para lo que se estudió; significa tener las capacidades necesarias para desarrollar reflexiones, estrategias de pensamiento, críticas y propuestas, encontrar soluciones, saber qué es lo que se sabe, saber plantearse nuevas preguntas y continuar con los aprendizajes.

El enfoque basado en competencias se sustenta en las teorías del constructivismo estructural y del constructivismo social, así como en el currículo tomado como proyecto histórico social y en la didáctica crítico-reflexiva.

Estas teorías han desarrollado el marco teórico de las condicionantes que deben darse para un aprendizaje significativo. Por consiguiente, emerge una práctica metodológica donde las propuestas se basan en un aprendizaje centrado en el alumno con principios como aprender a aprender, aprender a construir aprendizajes, aprender a transformar la realidad; una enseñanza estratégica que implica conocimiento y autorregulación; una instrumentación didáctica que se basa en procesos y en estrategias de enseñanza-aprendizaje, todas ellas encaminadas al aprendizaje significativo relevante.

Siguiendo a Gutiérrez (2006) estamos ante un enfoque de aprendizaje en el cual el profesorado asume el rol de facilitador, aunque es el estudiante quien a través de la indagación personal o en grupo accede a la información y construye un conocimiento que le facilita consolidar un nuevo aprendizaje.

De Miguel (2006) y Mora (2004) afirman que con la llegada de las competencias estamos frente a un nuevo paradigma de docencia y de aprendizaje que está caracterizado por aprender por competencias, donde prima el desarrollo de las capacidades amplias que permitan aprender y desaprender para adaptarse a situaciones cambiantes y en evolución constante.

El nuevo escenario requiere por parte del profesorado un esfuerzo en el reciclaje docente e incorporar en sus clases nuevas metodologías didácticas que potencien la adquisición de las competencias de sus estudiantes.

MODELO DE ACCESO A LA TECNOLOGÍA DE JAN AGM VAN DIJK

El soporte a la presente investigación se basa en el modelo de acceso a la tecnología de Van (2006), nace a raíz de las investigaciones que el investigador realiza en Holanda y Estados Unidos, analiza las desigualdades tecnológicas como motivo de la distribución de recursos.

Ante este panorama Van reconoce cuatro tipos de acceso a la tecnología; mismo que se sustentan en el hecho de la existencia de una brecha digital, admite la existencia de una línea imaginaria que divide a quienes tienen acceso a la tecnología y aquellos que carecen de ella como consecuencia de las

desigualdades económicas, se declara que ésta afecta la utilización de la computadora y la red.

De esta manera Van Dijk menciona cuatro tipos de acceso, a continuación, se describen:

- Acceso por motivación: se presenta cuando existe un interés personal en utilizar la tecnología como parte del desarrollo laboral, profesional o personal. Asimismo, puede darse por la necesidad de adquirir habilidades y obtener beneficios al explotar las distintas aplicaciones de la computadora.

- Acceso material: consiste en el acceso a la tecnología si cuenta con los dispositivos tecnológicos necesarios; éstos pueden ser aquellos a los que se tenga acceso en la escuela, el lugar de trabajo, entre otros, o bien, referirse a aquellos adquiridos por el usuario mismo.

- Acceso por habilidad: se refiere a la adquisición de conocimiento acerca de las funciones de la tecnología. Las habilidades que se identifican en esta etapa se categorizan en:

- Operacionales. Consisten en saber operar una computadora y sus periféricos.
- De información. Indican la habilidad para buscar, elegir y procesar información en una computadora.
- Estratégicas. Son las capacidades para utilizar las fuentes de información de manera adecuada y racional como un medio para mejora de la posición social.

- Acceso por uso: es el objetivo final del proceso. Puede estar motivado a usar la tecnología, contar con ella en el entorno y contar con las distintas habilidades de uso; o que no tenga obligación, ocasión o necesidad de utilizar las TICS. El campo laboral, la escolaridad, la edad, el género y la cultura pueden disminuir notablemente la oportunidad de uso de la tecnología.

METODOLOGÍA

CONTEXTO

La investigación realizada se lleva a cabo en el Centro de Bachillerato Industrial y de Servicios No. 214 Ignacio Allende, adscrita a la Unidad de Educación Media

Superior Tecnológica Industrial y de Servicios (UEMSTIS); es una institución pública, ubicada en la ciudad de Chetumal, ofrece estudios a los jóvenes egresados de secundaria que deseen seguir estudiando, como a quienes requieren cursar una carrera técnica.

El 11 de septiembre de 1984 se inaugura el CBTIS No. 214, e inician las labores educativas en la fecha mencionada.

Los alumnos son de clase media, baja. Los graduados ingresan casi en su totalidad a universidades públicas de estado de Quintana Roo.

La misión que persigue la institución según el Programa de Mejora Continua “Somos una Institución que contribuye a elevar la calidad en la formación académica y profesional de los alumnos del CBTIS No. 214 por medio del desarrollo de competencias para su incorporación a su entorno productivo, académico y social” (PMC, 2015, p. 1)

La modalidad, educación escolarizada: esta modalidad es una formación bivalente, por una parte, se egresa con una carrera técnica y por otra parte como técnico profesional.

En cuanto a la actualización del profesorado “Algunos de los factores que han influido para esta limitante son la oferta limitada de espacios e instituciones acreditadoras del diplomado, la falta de motivación por parte del docente, la falta de seguimiento a la creación de grupos de apoyo colaborativo, la resistencia al uso de las TIC, entre otras” (PMC, 2015, p. 11)

MÉTODO.

La investigación aborda un marco epistemológico de análisis que contribuye a generar un panorama general del uso de las TIC en la docencia en específico en la escuela objetivo. El trabajo se enmarca en la investigación cualitativa, a través del estudio de algunas bases teóricas para el uso de las TIC en la educación.

Esta metodología se convierte orientador teórico basada en postulados otorgando una aproximación teórica de la problemática actual.

El objetivo general el cual es abordar la problemática del uso actual de las Tecnologías de la Información y de las Comunicaciones (TIC) entre profesores de educación media superior, CBTIS No.214 plantel Ignacio Allende, Chetumal, Q. Roo.

PROCEDIMIENTO.

La técnica e instrumento de recolección de datos seleccionado es la aplicación de la encuesta, integrado mediante las siguientes fases:

Planificación: para el presente análisis se realizó alianzas estratégicas con directivos del plantel con la finalidad de coadyuvar en el desarrollo de la investigación. Así mismo, se determinó una muestra conforme a la población total de 54 profesores del CBTIS No. 214, resultando la muestra de 35 docentes los cuales fueron los encuestados.

Formula:

$$n = \frac{N \times Z_a^2 \times p \times q}{d^2 \times (N-1) + Z_a^2 \times p \times q}$$

En donde, N = tamaño de la población Z = nivel de confianza, P = probabilidad de éxito, o proporción esperada Q = probabilidad de fracaso D = precisión.

Cabe destacar que el tipo de muestreo fue un muestreo probabilístico, lo cual nos asegura que la muestra extraída contará con representatividad.

- Diseño: la encuesta abarco 3 secciones: a) Datos sociodemográficos, b) Uso de las TIC y c) Competencia. Comprendió un total de 61 preguntas, previo a la implementación de las encuestas se llevó a cabo la aplicación de una prueba piloto (5 encuestas a profesores de la institución).
- Implementación: se determinó realizar las encuestas por medios virtuales a través de una plataforma digital con el objetivo de obtener de una manera más ágil los resultados.

Sin embargo, nos enfrentamos a la problemática que la mayoría de los docentes no contaban con dispositivos electrónicos para realizarla, por lo que se les proporcionó de manera impresa.

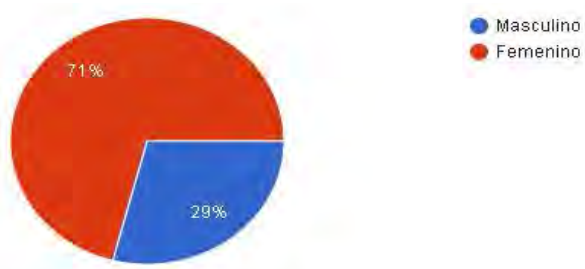
RESULTADOS Y ANÁLISIS CUALITATIVO

El procesamiento de los datos para la obtención de los resultados se presenta a continuación.

Género.

En la gráfica I contiene información de los 35 profesores entrevistados el 71% son de sexo femenino y 29% de sexo masculino.

Gráfica I. Género

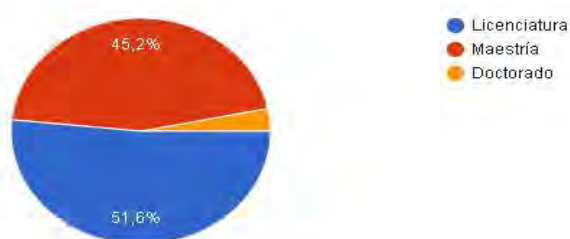


Fuente: Elaboración propia con datos obtenidos del instrumento aplicado.

Grado de estudios.

En la gráfica II se menciona el grado de estudios de los encuestados, 51.6% cuentan con estudios de licenciatura, 45.2% maestría y 3.2% doctorado.

Gráfica II. Grado de estudios

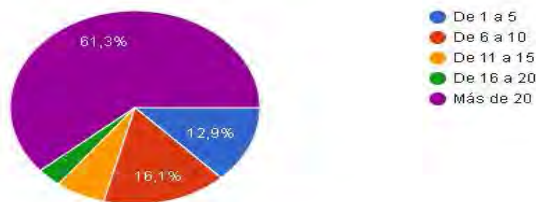


Fuente: Elaboración propia con datos obtenidos del instrumento aplicado.

Años de experiencia docente.

En la gráfica III se observa los años de experiencia laboral en la institución educativa, 61.3% cuenta con más de 20 años, 16.1% de 6 a 10 años, 12.9% de 1 a 5 años, de 11 a 15 años y de 16 a 20 años.

Gráfica III. Experiencia docente

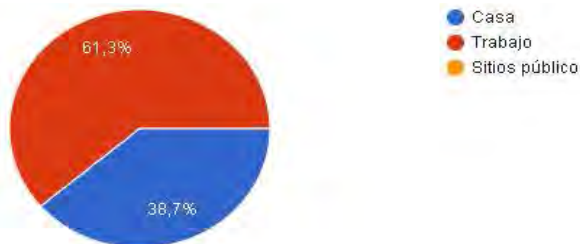


Fuente: Elaboración propia con datos obtenidos del instrumento aplicado.

Acceso a Internet.

De acuerdo a la gráfica IV 61.3% acceso a Internet desde su sitio de trabajo y 38.7% desde su hogar.

Gráfica IV. Acceso a Internet

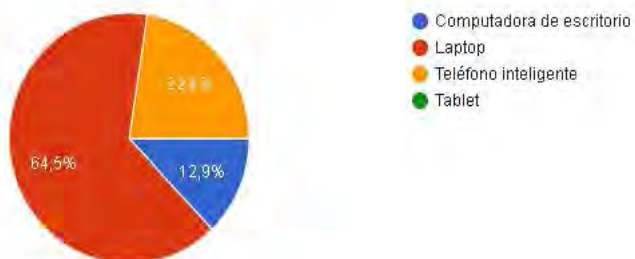


Fuente: Elaboración propia con datos obtenidos del instrumento aplicado.

Dispositivos utiliza más el internet.

La gráfica V menciona el uso del Internet en diversos dispositivos 64.5% de laptop, 22.6% telefono inteligente y 12.9% computadora de escritorio.

Gráfica V. Dispositivos para el uso de Internet

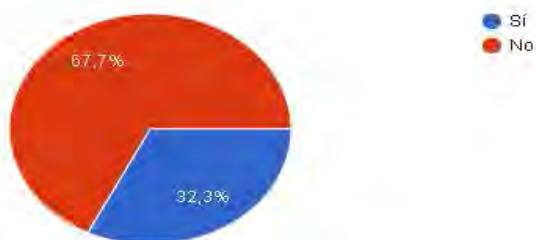


Fuente: Elaboración propia con datos obtenidos del instrumento aplicado.

Cursos talleres de actualización en competencias digitales en los últimos dos años.

De acuerdo a la gráfica VI, en los últimos dos años los profesores han asistido a cursos talleres en competencias digitales 32.3% y no han asistido 67.7%.

Gráfica VI. Cursos talleres de actualización en competencias digitales

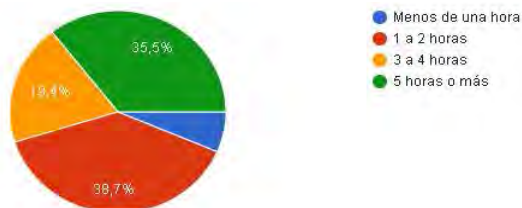


Fuente: Elaboración propia con datos obtenidos del instrumento aplicado.

Uso de la computadora

La gráfica VII muestra el uso de la computadora a la semana 38.7% 1 a 2 horas, 35.5% 5 horas o más, 19.4% de 3 a 4 horas y 6.4% menos de una hora.

Gráfica VII. Días de la semana del uso de la computadora

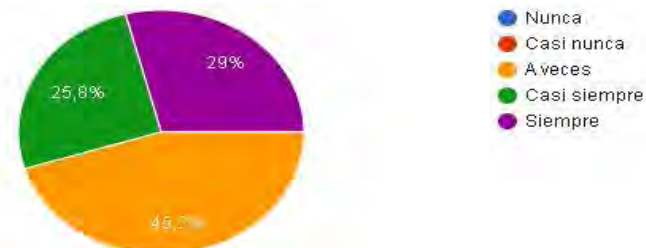


Fuente: Elaboración propia con datos obtenidos del instrumento aplicado.

Frecuencia del uso de páginas educativas

La gráfica VIII menciona la frecuencia del uso de sitios o páginas educativas en Internet 45.2% a veces consultan, 29% siempre y 25.8% casi siempre.

Gráfica VIII. Frecuencia de consulta de sitios educativos



Fuente: Elaboración propia con datos obtenidos del instrumento aplicado.

Beneficios de las TIC en la educación

La gráfica menciona IX los beneficios de la educación según los docentes, representado por el 45.2% más de una opción, el 22.6% mayor acceso a la información desde cualquier lugar y el 16.1 representado por otros beneficios.

Gráfica IX. Beneficios de las TIC en la educación



Fuente: Elaboración propia con datos obtenidos del instrumento aplicado

Inconvenientes del uso de las TIC en la educación

La gráfica menciona X los inconvenientes del uso de las TIC en la educación, en la cual predomina el 25.8% todas las anteriores, 22.6% acceso a fuentes no confiables y de igual forma 22.6 % los docentes consideraron más de una opción.

Gráfica X. Inconvenientes del uso de las TIC en la educación

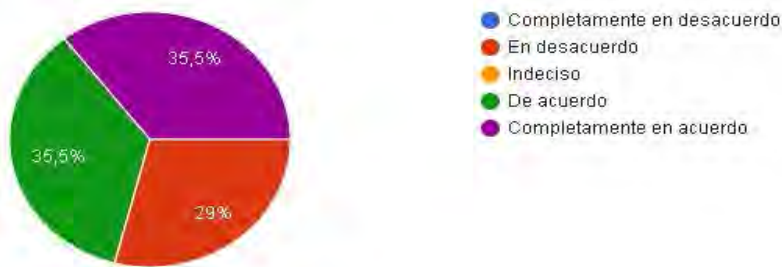


Fuente: Elaboración propia con datos obtenidos del instrumento aplicado

Gráfica XI. Actitud positiva en respuesta a las dificultades con la tecnología

La gráfica XI menciona la actitud positiva en respuesta a las dificultades con la tecnología representado con un 35.5% completamente de acuerdo, 35.5% completamente en acuerdo y un 29% en desacuerdo.

Gráfica XI. Actitud positiva en respuesta a las dificultades con la tecnología



Fuente: Elaboración propia con datos obtenidos del instrumento aplicado

CONCLUSIONES

Las TIC generan un impacto en la educación toda vez que producen un valor agregado y trascendental en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, actualmente todavía existe una brecha sustancial entre el avance continuo de las tecnologías de la información y el uso que le otorgan los docentes; tal es el caso de nuestro campo de estudio la escuela CBTIS No. 214 en el que a través del instrumento de la encuesta se demostró que existen capacidades digitales las cuales los docentes no han desarrollado.

En base a la investigación realizada se determinó que el grado de actualización en competencias es insuficiente en cuanto al aprovechamiento de las herramientas de las TIC. Esto se sustenta con los resultados de la encuesta de competencias digitales que demuestra que el porcentaje en los últimos dos años los profesores han asistido a cursos talleres en competencias digitales es del 32.3% y de los que no han asistido es del 67.7%. Por consiguiente, podemos concluir que es necesario implementar de manera constante y permanente un programa de capacitación en habilidades tecnológicas y digitales para que el docente pueda potencializar sus competencias digitales, a fin de mejorar su desempeño académico y el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Así mismo, revela que la resistencia conforme a una actitud positiva para el desarrollo de las tecnologías de la información en la educación; no obstante, que reconocen la importancia de las TIC en la misma.

En base a la revisión de diversos autores y estudio de caso analizado, las innovaciones educativas aparentan ser demasiadas creando una sobrecarga en los profesores y directores responsables de la integración de las TIC al aprendizaje. La complicación no es la inexistencia de innovación en las instituciones educativas, más bien son excesivos proyectos inconexos, fragmentados y muchas veces redundantes; es por ello que existe un problema de continuidad y transferencia de innovaciones (Hargreaves, 1996).

La atención de 40 estudiantes por grupo, la falta de interés por conocer las ventajas y desventajas de las TIC, son inconvenientes de la enseñanza que se ha vuelto más compleja que se suma a un deterioro del trabajo de los docentes y la profesionalización del alumno. Así mismo, influye la edad de los profesores que imparten clase en la institución, la falta de conocimiento del manejo de los diferentes dispositivos digitales, los cambios en los procesos de enseñanza-aprendizaje por el modelo de competencias en la educación media superior son algunas de las problemáticas detectadas.

Las creaciones educativas aisladas que integran las TIC y el entorno complicado del cambio tecnológico y pedagógico estudiado parecen estar relacionadas la enseñanza que se ha vuelto mucho más compleja que se suma a un deterioro del trabajo de los docentes la cual inhibe la innovación educativa dentro del aula. La intensificación “provoca una sobrecarga crónica y persistente”, que “inhibe la participación en la planificación a largo plazo” y “favorece la dependencia de materiales producidos fuera y de la pericia de terceros” (Hargreaves, 1996, p. 144). Lo anterior explica cómo las innovaciones que mejoran la experiencia educativa de los estudiantes se mantienen aisladas a pesar de sus beneficios.

En este sentido, el desarrollo científico actual soportado por medios digitales al alcance no solo para los docentes, también para los estudiantes, corresponde procurar un enfoque de aprendizaje dinámico entre pares, favoreciendo un cambio de paradigma educativo, que potencia la forma en cómo se enseña y como se aprende sin perder la realidad, la iniciativa y el pensamiento crítico independientemente del contexto en donde se aterrice el saber.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Area, M (2004). Los medios y las tecnologías en la educación. Ediciones: Pirámides. Madrid.
- Ahumada, M. (2011). Ponencia presentada en el Workshop Internacional Aprendizajes Basados en Competencias. Universidad Técnico Federico Santa María Valparaíso, Chile.
- Baena Paz Guillermina. Metodología del Investigación. Grupo Editorial Patria. 3era Edición, México. 2017
- Barreto, Carmen y Díaz, Granados Fernando (2017). Las TIC en la Educación Superior. Universidad del Norte Colombia.
- Bretel, L. (2005). Evaluación de competencias. Recuperado el 23 de septiembre 2018 de <http://bretelandocompeten.blogspot.com/>.
- Cabero, Almenara Julio(2007). Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación. Editorial McGraw Hill, España.
- Cuban, L., H. Krikpatrick y C. Peck (2001), "High access and low use of technologies in high school classrooms: Explaining an apparent paradox" [versión electrónica], American Educational Research Journal, núm. 38.
- De Miguel, M. (2006). Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el EEES. Madrid: MEC/Universidad de Oviedo. Recuperado el 23 de septiembre 2018 de: http://www.ulpgc.es/hege/almacen/download/42/42376/modalidades_ensenanza_competencias_mario_miguel2_documento.pdf
- DGTI 2015. Programa de Mejora Continua. Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios No. 214. Recuperado el 24 de septiembre 2018. http://www.sistemadeevaluacion.sems.gob.mx/eym2/tdocs/611_5499_2015_plan_mejora.26_10.pdf
- Hargreaves, A. (1996), Profesorado, cultura y postmodernidad: Cambian los tiempos, cambia el profesorado (3a ed.; P. Manzano, Trad.), Madrid: Ediciones Morata, S. L. (Trabajo original publicado en 1994).
- Kustcher N., y St.Pierre A., (2001) Pedagogía e Internet Aprovechamiento de las Nuevas Tecnologías. Editorial Trillas, México, DF.
- Moreira, M. A. (2009). Introducción a la Tecnología Educativa. España.
- SEP (2013). Programa Sectorial de Educación 2013-2018. México: SEP. Recuperado el 20 de septiembre de 2018, en:

http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/4479/4/images/PROGRAMA_SECTORIAL_DE_EDUCACION_2013_2018_WEB.pdf

Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) 2002, Los desafíos de las Tecnologías de la Información y Comunicaciones en la Educación. España.

Proyecto Alfa Tuning. (2004). Revista Iberoamericana de Educación, (35). Recuperado el 22 de septiembre 2018 de <http://www.rieoei.org/rie35a08.htm>

Semenov, Alexey (2005). Las Tecnologías de la Información y la Comunicación de la Enseñanza. División de Educación Superior UNESCO, Francia.

Silvio, J. La virtualización de la universidad: ¿Cómo transformar la educación superior con la tecnología?, Caracas: Unesco-lesalc, pp. 21-23, 2000. Recuperado el 20 de septiembre de 2018 en: http://www.schoolofed.nova.edu/dll/spanish/modulos/conocimiento/Silvio_La_virtualizaciUNESCO (2006). La integración de las Tecnologías de la Información y Comunicación en los Sistemas Educativos. Buenos Aires, Argentina. Recuperado el 25 de septiembre de 2018. http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001507/150785s.pdfon_univ.pdf.

Van Dijk Jan AGM. (2006). Digital divide research, achievements and shortcomings. Poetics. 34 (4-5).

Vizcarro, C. y León, J., (1998) Nuevas Tecnologías para el Aprendizaje. Editorial Pirámide S. A Madrid España. WWW. UNESCO.ORG. Recuperado el 24 de septiembre de 2018.

ANÁLISIS PRELIMINAR EN LA EDUCACIÓN FORMAL E INFORMAL EN LA ETAPA DEL DESARROLLO DEL INFANTE

JOSÉ EFRAÍN FERRER CRUZ¹, MARÍA DEL ROCÍO ESPINOZA ÁVILA², ÁNGEL GONZÁLEZ SANTILLÁN³, MARÍA ENRIQUETA BRAVO LÓPEZ⁴

RESUMEN

Durante años la educación del niño en los tres primeros años de vida considerada esta como etapa o periodo infantil, se venía dando en el hogar y quien educaba normalmente era la madre, pero ha existido un cambio en la vida de la mujer quien en una búsqueda de reconocimiento o de una vida económica mejor deja el rol de educadora directa afectando en la educación del niño en sus primeros años. En este sentido, desde el punto de vista de la neurociencia, la primera infancia es una etapa de extraordinario desarrollo cerebral en el niño durante sus primeros años de vida, esta fase sienta las bases del aprendizaje posterior. De ahí parte la importancia de los padres de saber elegir y conocer las opciones que tienen respecto de ¿Quién educará a sus hijos?, ya que esta sin duda alguna afectara en la crianza y cuidado del niño durante sus primeros años y lo marcaran de forma permanente y duradera en su desarrollo. La intención de esta investigación fue la de determinar la relación existente entre la educación formal e informal en el niño durante los primeros 3 años de vida, que sirva de apoyo a los padres de familia que tengan dudas o inquietudes sobre la educación de sus hijos y los lleve a una decisión a conciencia sobre el tipo de educación que le van a otorgar al mismo.

Palabras Clave: Desarrollo, Infante, Educación Formal, Educación Informal

¹ Tecnológico Nacional de México / Instituto Tecnológico de Tuxtepec.

² Tecnológico Nacional de México / Instituto Tecnológico de Tuxtepec.

³ Tecnológico Nacional de México / Instituto Tecnológico de Tuxtepec.

⁴ Tecnológico Nacional de México / Instituto Tecnológico de Tuxtepec.

ABSTRACT

For years the education of the child in the first three years of life considered this as a stage or period child, had been giving at home and who normally educated was the mother, but there has been a change in the life of the woman who in a search of recognition or a better economic life leaves the role of direct educator affecting the education of the child in its early years. In this sense, from the point of view of neuroscience, early childhood is a stage of extraordinary brain development in the child during its first years of life, this phase lays the foundation of later learning. Hence, the importance of parents to know how to choose and know the options they have regarding who will educate their children?, As this will undoubtedly affect the upbringing and care of the child during its early years and mark it permanent and lasting in its development. The intention of this research was to determine the relationship between formal and informal education in the child during the first 3 years of life, which serves as support for parents who have doubts or concerns about the education of their children and take them to a conscious decision about the type of education they will give.

Key Words: Development, Infancy, Formal Education, Informal Education

INTRODUCCION

Durante años la educación del niño en los 3 primeros años de vida se venía dando en el hogar y quien educaba normalmente era la madre, pero ha existido un cambio en la vida de la mujer quien en una búsqueda de reconocimiento o de una vida económica mejor deja el rol de educadora directa afectando en la educación del niño los primeros 3 años de vida.

Desde el punto de vista de la neurociencia, Gunston nos dice que:

Las conexiones cerebrales se disparan durante los tres primeros años de vida del niño, descubriendo cosas nuevas prácticamente en todo momento en el que está despierto. Estas conexiones dependen en gran parte de los genes y de lo que ocurre durante los primeros años de vida, afectando al funcionamiento del cerebro del niño, pero ninguna encierra más importancia que el cuidado físico y afectivo temprano” (2011, pág. 35).

Mientras tanto Jean Piaget en su teoría del desarrollo cognitivo menciona que la inteligencia mental está vinculada con la parte afectiva, social y biológica del niño desde el nacimiento, aludiendo que el aprendizaje parte de adentro hacia afuera. Piaget dice que la capacidad y desarrollo del intelecto en el niño dependerá de distintos estadios:

- a) Etapa sensoriomotriz (0 a 2 años de edad).
- b) Etapa preoperacional (2 a 7 años de edad).
- c) Etapa de las operaciones concretas (7 a 11 años de edad).
- d) Etapa de las operaciones formales, se da a partir de los 11 años (UNID, 2015).

En contraste con Piaget, Lev Vigotsky en su teoría del desarrollo socio histórico establece que el conocimiento se da a partir del intercambio social, aludiendo a que el aprendizaje en el niño primero se da a nivel social y después a nivel intrapersonal (Vigotsky, 2015).

Por consiguiente y de acuerdo con estos teóricos el desarrollo del niño durante los primeros años de vida dependerá mucho de la parte biológica, afectiva y del entorno social en el que el niño se desarrolle.

Sin duda alguna la crianza y cuidado del niño durante sus primeros años marcarán de forma permanente y duradera su desarrollo. De ahí la importancia de elegir ¿quién cuidará de tus hijos?

Un familiar cercano, que normalmente es la abuela, o una nana que proporcionará al niño una educación informal en casa, con las limitantes que en su contexto y conocimientos llegue a tener el educador informal o en su defecto optar por la ayuda que proporciona la educación formal mediante el uso de las guarderías o estancias infantiles, donde encontrará personal calificado, que cuenta con conocimientos específicos que ayudara al niño durante los primeros tres años de vida, pero con otras limitantes como pudieran ser las afectivas.

La intención de este trabajo de investigación será la de determinar la relación existente entre la educación formal e informal en el niño durante los primeros 3 años de vida, que sirva de apoyo a los padres de familia que tengan dudas o

inquietudes sobre la educación de sus hijos y los lleve a una decisión a conciencia sobre el tipo de educación que le van a otorgar al mismo.

De acuerdo con la UNESCO “La primera infancia se define como el periodo que va del nacimiento hasta los ocho años de edad. Etapa de extraordinario desarrollo del cerebro, esta fase sienta las bases del aprendizaje posterior” (2015).

Muchos han sido los investigadores que han determinado la importancia de la educación del niño durante sus primeros años de vida que permita desarrollar ampliamente sus habilidades motoras, sociales y afectivas, como Jean Peaget Lev Vigotsky, que son las que determinaran en una vida futura el desenvolvimiento de éste como un ser humano activo dentro de la sociedad.

Sin duda la educación informal otorgada en casa por las madres dio grandes resultados en su momento por la atención emocional personalizada, pero hoy las circunstancias han cambiado y la madre ya no es quién educa a sus hijos.

A pesar de que, en México se tienen antecedentes de que la guardería surgió en el año 1929 con la intención de atender a los hijos menores de comerciantes con escasos recursos, para 1946 se crea la guardería por primera vez como institución formal por el Instituto Mexicano del Seguro Social comúnmente denominado IMSS.

Pero la necesidad de crear una figura jurídica que regulará el uso de las guarderías con carácter obligatorio para las madres trabajadoras se emitió hasta 1962 en el artículo 171 de la Ley Federal del Trabajo y fue hasta 1973 cuando se establece la obligación financiera de ésta por parte del patrón de la madre trabajadora.

Pero debido a la creciente demanda de las madres trabajadoras se empiezan a crear otras figuras institucionales y jurídicas que la apoyen, entre las que destacan; IMSS e ISSSTE, con financiamiento por parte del patrón a que se sirve, y los apoyos político sociales creados por el gobierno mexicano para todas aquellas madres trabajadoras que no cuenten con el financiamiento patronal pero que tengan la necesidad de obtenerla a través de la Secretaria

de Desarrollo Social SEDESOL (2015); Cervantes (2015); Ley del Seguro Social (1973); ISSSTE (2015).

Las guarderías o estancias infantiles surgieron con la filosofía de que la educación es la guía del desarrollo y, por lo tanto, entre más temprano se brinde al niño una estimulación apropiada, igualmente se logrará un mejor desarrollo multilateral y armónico de su personalidad, que propiciará la formación de nuevas generaciones más aptas para dirigir la sociedad en la que les corresponda vivir (Díaz, Cambero, & Carrillo, 2015).

Como se menciona, las guarderías buscan educar o servir de guía para el desarrollo del niño, y pretende lograrlo contratando personal capacitado mediante la educación formal, de diversas disciplinas que van desde la psicológica hasta la pedagógica.

DESARROLLO

Interpretando la relación existente entre la educación formal e informal en el niño durante los primeros tres años de vida, la influencia en las decisiones de los padres sobre el desarrollo educativo del niño estará justificada en lo que a continuación se menciona y en el siguiente cuestionamiento o pregunta de investigación:

¿Cómo interfiere la relación existente entre la educación formal e informal en el niño durante los primeros tres años de vida?

En este sentido, Gary Direnfeld, experto en desarrollo infantil y relaciones padres e hijos, en su libro: *Raising Kids Without Raising Cane* afirma que:

El punto de partida del niño es la familia. Cuando un niño aprende y se desarrolla en familia, está le permitirá poseer un sentido interno de autoestima y un sentido de confianza en un mundo afectivo. Sin embargo, existe un desafío común que los padres enfrentan: deben trabajar y al mismo tiempo tratar de satisfacer las necesidades de sus hijos en crecimiento, por lo que deben desarrollar estrategias que le permitan ayudar a sus hijos a sentirse conectados con ellos durante las horas de ausencia y a hacer frente a esta necesidad. El trabajo es sin duda una necesidad, pero el uso de estrategias para mitigar su ausencia puede ayudar a facilitar el sano desarrollo emocional y moral de sus hijos" (2015, pág. 89-90).

Por ello, durante años los padres de familia se han preocupado por la educación de sus hijos, como es por todos conocido anteriormente los niños menores de tres años eran educados por las madres, pero los constantes cambios sociales y económicos las han obligado a salir de casa y buscar quien eduque a sus hijos, teniendo opciones como la educación formal, que brinda apoyo a través de instituciones educativas y la educación informal que es otorgada por familiares cercanos o por un tercero.

Entonces comienza la necesidad de los padres por saber que opción conviene más para sus hijos, he aquí donde esta investigación se sustenta y tiene como finalidad otorgar información que sirva en la toma de esta gran decisión conociendo un poco sobre las ventajas y desventajas de ambas opciones.

De algún modo todos desde antes de nacer estamos siendo educados por nuestra madre en el vientre materno, de ahí la importancia de definir que la educación, según Durkheim:

Educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre aquéllas que no han alcanzado todavía el grado de madurez necesario para la vida social. Tiene por objeto el suscitar en el niño un cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que exigen de él tanto la sociedad política en su conjunto como el medio ambiente específico al que está especialmente destinado (1975, págs. 52-54).

Es necesario recalcar que la educación no solo transmite conocimiento, sino que además promueve la convivencia y la cultura con la finalidad de garantizar la cohesión social del individuo o el niño que la adquiera.

Sin embargo, existen varios tipos de educación, pero para fines de esta investigación solo mencionaremos las siguientes:

La educación formal también es conocida como formación reglada, es el proceso de educación integral correlacionado que abarca los niveles educativos y que conlleva una intención deliberada y sistemática que se concretiza en un currículo oficial, aplicado con definidos calendarios y horarios, es el aprendizaje ofrecido normalmente por un centro de educación o formación, con carácter estructurado, según objetivos didácticos, duración o soporte y que concluye con una certificación (Torres, 2009, pág. 220).

Por otro lado, tenemos a la educación informal todo conocimiento libre y espontáneamente adquirido, proveniente de personas, entidades, medios de comunicación masiva, medios impresos, tradiciones, costumbres, comportamientos sociales y otros no estructurados (Sarramona, 1989).

Dicho de otra manera, la Educación Formal en México, es aquella que se encuentra regulada por el sistema educativo de la Secretaría de Educación Pública comúnmente denominado SEP, y que a su vez se encuentra estructurada de manera jerárquica y que al término de determinado nivel escolar se otorga un certificado que avala la educación recibida.

A diferencia de la Educación no formal que no se encuentra estructura ni regida por sistema educativo alguno, por lo que se adquiere fuera del contexto escolar y por lo regular es todo aquel conocimiento que se adquiere a lo largo de la vida, en base a experiencias propias.

Después de conocer las generalidades de la educación comenzaremos a detallar más detenidamente que tipo de educación puede adquirir el niño durante sus primeros tres años de vida, por lo que comenzaremos por saber que, la educación infantil se entiende que es todo lo que se enseña al niño desde los 45 días de nacido hasta los cinco años once meses de edad.

En esta se favorece el desarrollo integral desde los aspectos físicos, las necesidades cognoscitivas, afectivas, que ayuden en la adquisición de hábitos, a tener control de esfínteres, aprender a andar, a hablar, la relación con los adultos, rutinas, etc., todo ha de hacerse para propiciar la sana convivencia y la relación social con medio en el que comienza a crecer el niño, BOE, (2006, pág. 17162); Dirección General de Acreditación, Incorporación y Revalidación (2003).

Por otro lado tenemos a la Educación Inicial que es el servicio educativo que se brinda a niñas y niños menores de seis años de edad, es concebida como un proceso continuo y permanente de interacciones y relaciones sociales con el propósito de potencializar su desarrollo integral y armónico en un ambiente rico en experiencias formativas, educativas y afectivas, lo que les permitirá adquirir habilidades, hábitos, valores, así como desarrollar su autonomía,

creatividad y actitudes necesarias en su desempeño personal y social SEP (2015); MINIEDUCACIÓN (2015).

Ambos conceptos se asemejan, sin embargo, con base al concepto antes mencionado infiero que la Educación Infantil forma parte de la educación informal, porque no establece que se mediante una estructura educativa a diferencia del concepto de Educación Inicial. Pero para los fines de esta investigación la denominaremos Educación Inicial, sin importar al tipo de educación que pertenezca.

Partiendo de ambos conceptos entenderemos que la Educación Inicial es la etapa en la que se pretenden potencializar el desarrollo integral del niño menor de tre años, desde los aspectos físicos, las necesidades cognoscitivas, afectivas, y que a su vez integren al niño a la vida en sociedad.

Puesto que la educación inicial potencializa el desarrollo integral del niño, habría que saber ¿Dónde?, ¿Quién? y el ¿Cómo? lo harán.

Hablemos ahora de las estancias infantiles, para empezar, definiremos que son las estancias Infantiles, en este sentido, refiérase al espacio donde esta, es decir, es el menor. Dicho de otro modo, es un espacio dedicado al cuidado, que implica el respeto y la atención necesarios para el desarrollo del niño de 43 días de nacidos hasta los 3 o 4 años, según lo decidan los padres.

Razón por la cual se encuentra operado por una persona que funge como responsable y que esta a su vez cuenta con asistencia de personal capacitado para el cuidado y desarrollo de los niños. Mismas que irán acorde no sólo con el número de niñas y niños que se atienden, si no en proporción al espacio que se tenga para llevar a cabo esta actividad, Amezcua N. (2011); SEDESOL (2015).

Las Estancias Infantiles se encuentran abiertas al público en general, bajo una modalidad pública, privada o mixta, según el Diario Oficial de la Federación, comúnmente denominada DOF (2014) las que destacan son las siguientes:

- Guarderías; del Instituto Mexicano de Seguro Social (IMSS).

- Estancias para el Bienestar y Desarrollo Infantil (EBDI); del Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado (ISSSTE).
- Centros de Desarrollo Integral Infantil (CENDI); de la Secretaría de Educación Pública (SEP).
- Estancias Infantiles para Apoyar a Madres Trabajadoras; de la Secretaría de Desarrollo Social (SEDESOL).
- Centros Asistenciales de Desarrollo Infantil; del Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (SNDIF).
- Centros de Asistencia Infantil Comunitarios; del Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (SNDIF).

Misma que cuentas con las siguientes características que se presentan en la siguiente imagen, de forma resumida.

Fig. 1. Resumen de las características de las instancias infantiles en México

| INSTITUCIONES | SEP | ISSSTE | IMSS | SEDESOL | DIF | |
|--------------------------|--|--|-----------|---|--|--|
| | Centros de Desarrollo Integral Infantil CENDI | Estancias para el Bienestar y Desarrollo Infantil EBDI | Guardería | Estancias Infantiles para Apoyar a Madres Trabajadoras | Centros Asistenciales de Desarrollo Infantil | Centros Asistenciales de Desarrollo Infantil Comunitario |
| A quien | Madres trabajadoras de la institución. | | | Madres trabajadoras desempleadas o en estado de vulnerabilidad. | Comunidades urbano marginadas. | |
| Tipo de servicio. | Únicamente brinda el servicio de cuidado, alimentación con carácter educativo asistencial favoreciendo el desarrollo integral y armonico del niño. | | | | | |
| Modalidad | Escolarizado. | | | | | Semiescolarizado |
| A partir de | 45 días. | 60 días. | 43 días. | 1 año. | 45 días | 2 años |
| Hasta los | 5 años. | 6 años. | 4 años. | 3 años 11 meses. | 5 años 11 meses. | |
| Otorgada | Patrón. | | | Apoyadas por programas gubernamentales. | | |

Fuente propia

Mientras tanto conozcamos un poco más sobre la integración del equipo de trabajo de las estancias infantiles en su mayoría, cuenta con:

- Directora, quien fungirá como responsable y encargada de la administración y organización de la estancia infantil,
- Educadoras, quienes son las personas responsables del trabajo directo con los niños y sus familias, por lo que deben tener una intención educativa,
- Cocinera será la encargada de la elaboración de los alimentos sanos y nutritivos para el niño, a su vez deberá vigilar la nutrición, talla y peso de los menores.
- En algunos casos se cuenta con una enfermera o un doctor que se encargara de vigilar la salud de los niños, para canalizarlos con personal médico capacitado.

Por otro lado, Sánchez menciona que:

Las estancias deben contar con instalaciones, muebles y equipo seguro para del niño, y material didáctico acorde con las capacidades a desarrollar..... El espacio está dividido en aulas, mínimo 2 y contando con un espacio de 1.5 m2 por cada niño, cocina, baños, patio y comedor (2007, págs. 26,27).

Otro rasgo característico de las estancias infantiles que podemos mencionar es que en ellas se utilizan técnicas educativas de educación inicial que hacen que el niño aprenda a través del juego u otros objetos comúnmente denominados juguetes, dichas actividades se establecerán de manera grupal, de tal modo que se fomente en el niño el trabajo en equipo.

Porque como bien dice Garza y Romero “ya que el conocimiento no es solo fruto de la acción individual, sino que requiere el enriquecimiento por parte de otros” (2003).

Simultáneamente se sociabiliza creando un aprendizaje permanente en relación con el contexto que se desenvuelve el niño tal como lo menciona en su teoría Lev Vigotsky. Sin duda alguna la estancia infantil a parte de brindar el cuidado del niño, también lo introduce en el aprender a aprender a través de sus técnicas estructuradas y fundamentadas de la educación inicial.

Pero entonces qué papel juegan los padres de familia en los periodos iniciales del niño, en este sentido Belsky en contraste con otros teóricos sobre la educación inicial en las estancias infantiles y a cualquier otro método de cuidado infantil no materno opina que:

Cuando el niño empieza a pasar muchas horas en estas, durante sus tres, cuatro o cinco primeros años de vida, durante treinta o cuarenta horas por semana, parece que esos niños son más agresivos y desobedientes cuando se hacen mayores. Sin embargo, también sería un error condenar a todas las estancias o cuidadores infantiles como algo malo, porque no es cierto. Hay muchas pruebas, y hablo ahora de lo bueno, de que unos cuidados infantiles de calidad, que sean dispensados por un personal sensible y atento fomentan el desarrollo cognitivo y lingüístico del niño. De modo que, en mi opinión, la moraleja parece ser que, si se van a utilizar estos servicios, si se puede, es mejor empezar después de los cuatro o cinco primeros años de vida del niño en lugar de empezar demasiado temprano (2009, pág. 345)

Como es bien sabido el niño durante sus primeros años de vida aprende a través de lo que observan y asimilación tal como lo plantea Piaget en su teoría de asimilación y acomodación en la cual establece que el proceso de aprendizaje se da a través de un estímulo y asimilación del entorno en el que se desarrolla dejando en el niño un aprendizaje significativo como lo plantea la teoría de David Ausubel.

Por tal motivo Punset E. dice que “tenemos que cuidar muchísimo más, el aprendizaje social y emocional de los niños, y no sólo el aprendizaje cognitivo o de orden académico”.

Creo que en lo que respecta a las guarderías y a cualquier otro método de cuidado infantil no materno que utilizan las familias a menudo es realmente ambivalente. Cuando el niño empieza a pasar muchas horas en este tipo de ambiente, en sus tres, cuatro o cinco primeros años de vida, durante treinta o cuarenta horas por semana en la guardería, parece que esos niños son más agresivos y desobedientes cuando se hacen mayores. Sin embargo, también sería un error condenar a todas las guarderías o cuidadores infantiles como algo malo, porque no es cierto. Hay muchas pruebas, y hablo ahora de lo bueno, de que unos cuidados infantiles de calidad, que sean dispensados por

un personal sensible y atento fomentan el desarrollo cognitivo y lingüístico del niño. De modo que, en mi opinión, la moraleja parece ser que, si se van a utilizar estos servicios, si se puede, es mejor empezar después de los cuatro o cinco.

CONCLUSIÓN

Una de las bases principales por las que se crearon las estancias infantiles, anteriormente llamadas guarderías, en México fue para el cuidado de los hijos de comerciantes del Mercado del Volador, pero fue hasta 1917 en que se da la inclusión en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos de la educación como un derecho, surgen los Hogares Infantiles ISSSTE (2015).

Asumiendo con esto, que se fundaron con la intención de cuidar de los niños, sin embargo en base a las necesidades que se van teniendo en la vida diaria se le da un cambio y entonces no solo se busca cuidar, sino también educar al infante de modo que a medida que se estudia más sobre las cuestiones psicomotoras, cerebrales, afectivas y sociales se van estructurando de forma integran de modo que el niño desarrolle su potencial al máximo.

Aunque, Belsky J. (2009) en su investigación denominada Efectos de cuidado infantil en el desarrollo del niño desarrollado en el Instituto para el Estudio de la Infancia, Familias y Asuntos Sociales, en contraste con otros teóricos que opinan a bien sobre la educación inicial en las estancias infantiles y a cualquier otro método de cuidado infantil no materno opina que cuando el niño empieza a pasar muchas horas en estas, durante sus tres, cuatro o cinco primeros años de vida, durante treinta o cuarenta horas por semana, parece que esos niños son más agresivos y desobedientes cuando se hacen mayores. Sin embargo, también sería un error condenar a todas las estancias o cuidadores infantiles como algo malo, porque no es cierto. Hay muchas pruebas, y hablo ahora de lo bueno, de que unos cuidados infantiles de calidad, que sean dispensados por un personal sensible y atento fomentan el desarrollo cognitivo y lingüístico del niño. De modo que, en mi opinión, la moraleja parece ser que, si se van a utilizar estos servicios, si se puede, es

mejor empezar después de los cuatro o cinco primeros años de vida del niño en lugar de empezar demasiado temprano.

En consecuencia, y como lo dice Belsky no todas las estancias o cuidadores infantiles son malas, lo importante es saber, conocer y reconocer en su hijo un comportamiento inexplicable. Ha es donde nosotros como padres y/o madres debemos y somos responsables de nuestros hijos, y no por el simple hecho de mantenerlos en una estancia infantil o bajo el cuidado de un tercero dejaremos de ser educadores emocionales directos. La relación e integración familiar solo depende de nosotros como padres.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Amezcuca Ornelas, N. (24 de octubre de 2011). Ley General de Prestación. Diario Oficial de la Federación. México.
- Belsky, J. (March de 2009). EFFECTS OF CHILD CARE ON CHILD DEVELOPMENT: Institute for the Study of Children, Families and Social Issues. Obtenido de http://www.mpsv.cz/files/clanky/6640/9_Jay_Belsky_EN.pdf
- BOE, B. O. (4 de mayo de 2006). Ley Orgánica de Educación. Recuperado el 24 de febrero de 2015, de Sección I. Disposiciones generales.: <http://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf>
- Cervantes, E. (14 de 02 de 2015). Comunicación e información de la mujer. Obtenido de Nueva identidad. Guarderías: <http://www.cimac.org.mx/noticias/semanal01/s01070506.html>
- Dhurkeim , E. (1975). Educación y sociedad. Bacelona, Península.
- Díaz , M. G., Cambero, E. G., & Carrillo, L. E. (10 de 02 de 2015). Las guarderías o centros de desarrollo infantil. Obtenido de http://www.gaceta.udg.mx/Hemeroteca/paginas/575/G575_COT%206.pdf
- Dirección General de Acreditación, Incorporación y. (2003). La Estructura del Sistema Educativo Mexicano. Recuperado el 24 de 02 de 2015, de Unidad de Planeació y Evaluación de Políticas Educativas: http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/1447/1/images/sistemaedumex09_01.pdf
- Direnfeld, G. (23 de 02 de 2015). Working Parents And Child Development. Obtenido de http://www.yoursocialworker.com/p-articles/working_parents.htm
- DOF. (30 de abril de 2014). Programa Nacional de Prestación de Servicios para la Atención, Cuidado y Desarrollo Integral Infantil 2014-2018. Antecedentes. MEXICO. Recuperado el 27 de febrero de 2015, de http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5343090&fecha=30/04/2014
- Garza, M., & Romero, M. (2003). Estancias Infantiles Comunitarias; Manual para Educadoras. (Primera reimpresión ed.). Pax México.
- Gunston, G. (2011). UNICEF. Estado mundial de la infancia. La primera infancia. Recuperado el 10 de 02 de 2015, de El desarrollo temprano del cerebro: un torrente de creatividad: <http://www.unicef.org/spanish/sowc01/panels/panel1.htm>
- ISSSTE. (14 de 02 de 2015). Estancias Infantiles. Obtenido de <http://www2.issste.gob.mx:8080/index.php/derechohabientes/estancias>

Ley del Seguro Social. (12 de 03 de 1973). Ley del Seguro Social, Título Segundo. Del Régimen Obligatorio Del Seguro Social Art. 11,12, 15, pág. <http://www.imss.gob.mx/sites/all/statics/pdf/4129.pdf>.

MINIEDUCACION. (21 de 02 de 2015). ¿Qué es la educación inicial? Obtenido de <http://www.mineducacion.gov.co/primerainfancia/1739/w3-article-178050.html>

Sánchez, R. (2007). Estancia Infantil Comunitaria; Manual para la acción. México: Estancia Infantil Comunitaria con enfoque de derechos. Recuperado el 28 de febrero de 2015, de <https://www.savethechildren.mx/sites/savethechildren.mx/files/resources/MANUAL%20ESTANCIA%20INFANTIL%20COMUNITARIA%20CON%20ENFOQUE%20DE%20DERECHOS.pdf>

Sarramona, J. (1989). Fundamentos de Educación. España: CEAC.

SEDESOL. (14 de 02 de 2015). Estancias Infantiles para Apoyar a Madres Trabajadoras. Obtenido de http://www.sedesol.gob.mx/en/SEDESOL/Programa_estancias_infantiles

SEDESOL. (27 de 02 de 2015). Información PEI. Obtenido de ¿Qué es una estancia infantil afiliada a la Red?: http://www.sedesol.gob.mx/en/SEDESOL/Programa_estancias_infantiles

SEP. (21 de 02 de 2015). EDUCACIÓN INICIAL. Obtenido de http://www.sep.gob.mx/es/sep1/sep1_Educacion_Inicial#.VOiYzfmUekE

Torres, M. (13 de mayo de 2009). TIPOS DE EDUCACIÓN (FORMAL, NO FORMAL E INFORMAL). Recuperado el 24 de febrero de 2015, de <https://edurec.wordpress.com/2009/05/13/tipos-de-educacion-fomal-no-formal-e-informal/>

Unesco. (07 de 02 de 2015). EDUCACIÓN. Obtenido de Atención y Educación de la Primera Infancia: <http://www.unesco.org/new/es/education/themes/strengthening-education-systems/early-childhood/>

UNID. (15 de 02 de 2015). Perspectiva cognoscitiva de la psicología del desarrollo. Obtenido de http://moodle2.unid.edu.mx/dts_cursos_md/lic/ED/PD/S04/PD04_Lectura.pdf

Vigotsky, L. (2015). Educación de la práctica a la teoría. Obtenido de TEORIA SOCIOHISTÓRICA DE LEV VIGOTSKY (TSH): <http://educacion.idoneos.com/287950/>

PROPUESTA DIDÁCTICA DE UN AMBIENTE VIRTUAL PARA EL APRENDIZAJE DE LA ESTADÍSTICA DESCRIPTIVA

JOSÉ EFRAÍN FERRER CRUZ¹, ÁNGEL GONZÁLEZ SANTILLÁN², MARÍA DEL ROCÍO ESPINOZA
ÁVILA³, MARÍA ENRIQUETA BRAVO LÓPEZ⁴

RESUMEN

El desarrollo tecnológico alcanzado durante las últimas décadas abre nuevas opciones educativas al incorporar, entre otros recursos, el uso de ambientes virtuales de aprendizaje. En este trabajo se presenta una propuesta para orientar el diseño de ambientes virtuales didácticos en el área de estadística descriptiva, con el fin de integrar de manera inteligente y multifuncional el uso de las Tic's en el proceso de enseñanza-aprendizaje mediante el intercambio de conocimientos más atractivo, vanguardista, cómodo y flexible, para el desarrollo de sus tareas. La enseñanza de la estadística debe entender principalmente al análisis y la interpretación de datos. El maestro debe procurar que los alumnos entiendan los conceptos y les den sentido en la resolución de una actividad de aprendizaje.

Palabras Clave: Ambiente, Virtualidad, Didáctica, Educación, Estadística

ABSTRACT

The technological development achieved during the last decades opens new educational options by incorporating, among other resources, the use of virtual learning environments. This paper presents a proposal to guide the design of virtual teaching environments in the area of descriptive statistics, in order to integrate the use of ICTs in an intelligent and multifunctional way in the teaching-learning process through the exchange of knowledge. attractive, avant-garde, comfortable and flexible, for the development of their tasks. The

¹ Tecnológico Nacional de México / Instituto Tecnológico de Tuxtepec

² Tecnológico Nacional de México / Instituto Tecnológico de Tuxtepec

³ Tecnológico Nacional de México / Instituto Tecnológico de Tuxtepec

⁴ Tecnológico Nacional de México / Instituto Tecnológico de Tuxtepec

teaching of statistics must mainly understand the analysis and interpretation of data. The teacher should ensure that students understand the concepts and give them meaning in the resolution of a learning activity.

Key Words: Environment, Virtuality, Didactics, Education, Statistics

INTRODUCCION

La incorporación de las nuevas tecnologías de información y comunicación al contexto educativo debe ser vista como la posibilidad de ampliar la gama de recursos, estrategias didácticas y las modalidades de comunicación que se pueden ofrecer para el mejoramiento, optimización y alcance en materia educativa.

La estadística puede estudiarse desde los primeros años de la escuela hasta los niveles de doctorado y aún superiores. La palabra estadística tiene fundamentalmente dos significados. El primero de ellos se refiere a datos clasificados, especialmente numéricos, acerca de una clase de objetos. En segundo significado, se llama estadística la ciencia que trata de la recolección, análisis, interpretación y representación de datos numéricos.

Entre los autores que han definido la Estadística, quizá una de las más completas y comprensibles nos la ofrece Kerlinger (1985) cuando la define como:

“La teoría y el método de analizar datos cuantitativos obtenidos de muestras de observaciones, para estudiar y comparar fuentes de variancia de fenómenos, ayudar a tomar decisiones sobre aceptar o rechazar relaciones hipotéticas entre los fenómenos y ayudar a hacer inferencias fidedignas de observaciones empíricas” (p. 192).

Para Vélez y otros (2006):

La Estadística es la ciencia que estudia, mediante métodos cuantitativos, las poblaciones que se obtienen como síntesis de la observación de unidades estadísticas (p. 8).

Por lo tanto, cumple un importante papel instrumental de apoyo a la investigación socioeducativa: nos permite comprender las posibilidades y limitaciones de los trabajos empíricos y desarrollar un pensamiento crítico y anti dogmático en el estudio de la realidad.

Los estudiantes se preguntan con frecuencia que es la estadística y por qué debe molestarse en estudiar esta materia. El empleo de la estadística tiene tanto en la vida profesional como en multitud de aspectos de la vida personal aumentado considerablemente en las últimas décadas. Esto se debe, por un lado, a la necesidad de aplicar métodos cuantitativos en muchas áreas del quehacer humano, tales como la administración de empresas, las finanzas, la medicina, la psicología, la producción, la contaminación ambiental, la política, etc. por otro lado, la tecnología computacional ha avanzado considerablemente y hoy en día es posible manipular datos de manera sencilla y eficiente con el uso de paquetes estadísticos o de una hoja de cálculo en una computadora personal.

La tecnología en el ámbito de la educación a estas alturas está causando un extenso dilema, en primera porque no hay maestros preparados para dar este paso, se sienten en un mundo totalmente diferente y amenazador y prefieren lo ya conocido que es lo tradicional, es por ello que existe dicho dilema, pero no podemos seguir con lo tradicional, estamos en un mundo que va evolucionando día con día donde nuestra sociedad vive una etapa de rápido desarrollo tecnológico y tenemos que ponernos a su altura si es que queremos sobrevivir, no podemos seguir siendo maestros del siglo XIX con alumnos del siglo XXI.

En el siglo XX, la probabilidad y estadística fueron dos de la rama de las matemáticas con mayor desarrollo de aplicaciones. Sus métodos se utilizan en la actualidad prácticamente en todas las ciencias y los negocios para interpretar datos numéricos que se relacionan con fenómenos que presentan una gran variación, con el fin de transmitir información y tomar decisiones.

Dejarle enseñanza de esta materia en el mero cálculo lo hace trivial. La creación de gráficos permite la visualización y la posibilidad de describir y entender los fenómenos que se plantean.

Considero que el utilizar la tecnología en el proceso de enseñanza – aprendizaje, ayuda a hacer una clase más atractiva para los estudiantes, sin embargo, no todas las escuelas tienen acceso a ella.

Debemos de tener presente las teorías de aprendizaje al momento de seleccionar la tecnología a utilizar, debido a que todo docente aplica en su práctica educativa alguna teoría, ya que ellas nos ayudan a comprender y controlar el comportamiento humano y tratan de explicar cómo los niños acceden al conocimiento.

Las teorías del aprendizaje nos ayudan a comprender, predecir, y controlar el comportamiento humano y tratan de explicar cómo los sujetos acceden al conocimiento. Su objeto de estudio se centra en la adquisición de destrezas y habilidades, en el razonamiento y en la adquisición de conceptos.

Empecemos entonces por analizar brevemente el enfoque conductista, cognoscitivista y constructivista para conocer las características que cada uno posee.

El conductismo o Psicología de la conducta, es una corriente de la psicología que se basa en la utilización del “condicionamiento” para obtener las respuestas adecuadas en este caso a la situación escolar, el conductismo estudia el comportamiento observable, es decir, la conducta, considerando su entorno como un conjunto de estímulos - respuesta. Para los conductistas, el aprendizaje es algo que le ocurre al estudiante y no algo que él realiza.

Dentro de los principales teóricos que aportaron ideas al concepto de instrucción desde la teoría conductista, se encuentran: Bandura, Pavlov, Skinner y Thorndike.

El exponente más significativo de este enfoque fue Skinner, el cual define dos tipos de aprendizaje, el de respuesta y el operante. El aprendizaje de respuesta se puede definir como un aprendizaje involuntario; mientras que el aprendizaje operante es el que se adquiere cuando la conducta del sujeto es

controlada, recordando que este ocurre por un refuerzo negativo o positivo, o bien, por un castigo por supresión o por presentación.

Ahora bien, el cognoscitivismo también llamado como el modelo del procesamiento de la información, es la corriente psicológica donde intervienen procesos mentales por medio de los cuales el sujeto aprende y le da un significado a una idea, entre estos procesos se encuentran la atención, la memoria y la codificación.

Esta teoría hace una comparación entre el cerebro del ser humano y una computadora, ya que establece que ambas poseen memorias o registros y la capacidad de realizar procesos.

El primer proceso consciente del enfoque cognoscitivista es la atención, que es la cualidad de captar algunos aspectos de la realidad. Seguido de este proceso encuentra el de percepción, que es el que interpreta nuestra experiencia y transfiere la información que proviene de los registros sensoriales, es decir de los puntos de entrada de la información proveniente de los sentidos, a la memoria a corto plazo, la cual sólo almacena una cantidad pequeña de información y es en ella donde se realizan las operaciones mentales.

La forma de mantener la información en la memoria de corto plazo o memoria de trabajo, lo podemos hacer, mediante la repetición, ello implica volver una y otra vez la información deseada.

Y es la memoria a largo plazo la que nos permite almacenar de manera permanente la información.

Entre los principales teóricos representantes de estas ideas se encuentran: Gagné, Novak, Gardner, Bruner y Ausubel.

Considero que el cognoscitivismo es una teoría que ha hecho grandes aportaciones al ámbito de la enseñanza y el aprendizaje, fundamentándose en la formación de hombres y mujeres, para que desarrollen todas y cada una de las capacidades cognoscitivas, que poseen, para contribuir así a la formación de personas capaces de hacer frente a los retos que la sociedad actual plantea.

Creo también que intenta que el alumno contextualice el conocimiento en función de sus experiencias previas, de forma tal que sea más significativo y por lo tanto menos susceptible al olvido.

Pienso que esta teoría ha sido de gran ayuda dentro del campo de la educación no sólo en los estudios de memoria a corto plazo y largo plazo; sino también en los de formación de conceptos y, en general en todo lo referente al procesamiento de información, así como las distinciones entre tipos y formas de aprendizaje.

Por último, veamos el enfoque constructivista, que es una corriente que afirma que el conocimiento de todas las cosas es un proceso mental del niño, el cual desarrolla de manera interna conforme obtiene información e interactúa con su entorno.

La instrucción busca un proceso más que un producto, por ello el docente se convierte en un mediador y no en un transmisor del conocimiento. Entre los principales teóricos de esta teoría se encuentran Piaget, Vigotsky y Dewey.

El punto más destacado de esta teoría es el establecer que los niños son capaces de descubrir su propio conocimiento.

Después de analizar las características principales de cada enfoque considero que, para el uso de la tecnología educativa, el enfoque más adecuado para aplicar en nuestra práctica educativa es el constructivista, ya que utilizando tecnología como las computadoras, el Internet, el niño podrá construir su conocimiento a través de las nuevas ideas o conceptos que descubrirá por sí mismo.

El mundo actual, el empleo de las TIC constituye un plus en la docencia. La importancia de esta dimensión variará de unas carreras a otras y de unas disciplinas a otras. De todas formas, la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación en la enseñanza no se puede plantear sin condiciones. Se ha mencionado en reiteradas ocasiones y desde diferentes perspectivas, que dicha incorporación debe estar supeditada a la orientación formativa de las instituciones. Condiciones necesarias son, entre otras, que se trate de un equipamiento relativamente actualizado es pertinente para el tipo

de esas tareas formativas que se pretende trabajar con él y con este integrado en el currículum formativo de los estudiantes, de manera que pueda sacárseles el máximo partido.

Según la Asociación americana de las tecnologías de la información Information Technology Association of America, ITAA: sería el estudio, el diseño, el desarrollo, el fomento, el mantenimiento y la administración de la información por medio de sistemas informáticos, esto incluye todos los sistemas informáticos no solamente la computadora, este es solo un medio más, el más versátil, pero no el único; también los teléfonos celulares, la televisión, la radio, los periódicos digitales, etc.

En pocas palabras, las Tecnologías de la información tratan sobre el empleo de computadoras y aplicaciones informáticas para transformar, almacenar, gestionar, proteger, difundir y localizar los datos necesarios para cualquier actividad humana.

Es difícil suponer que los estudiantes puedan dominar los diversos recursos disponibles sin que nadie haya preparado para ello. Nosotros solemos actuar en la escuela bajo el supuesto implícito de que la alfabetización tecnológica ya se ha producido en momentos escolares anteriores Y que de no ser así los propios estudiantes la realizarán por su cuenta. Pero este planteamiento es poco realista y, además, hace depender su formación de los recursos personales y familiares de cada estudiante. Parecería más oportuno, en caso de que esto fuera posible, organizar el propio currículum de forma que, gradualmente, se garantizara a todos los estudiantes estar en posesión de los conocimientos y habilidades básicas requeridas para rentabilizar en su propia formación el uso de las TIC, puesto que conviene que no queden relegadas ahora espacio exclusivo donde serán trabajadas aisladamente la clase de tecnología, computación e informática la mayoría de las veces, sino que las incorporemos como elementos habituales de trabajo en diversas disciplinas de la carrera.

Las TIC debe suponer un avance real en el enriquecimiento y actualización de los procedimientos de enseñanza-aprendizaje en las diversas asignaturas de la carrera; una superación de los métodos meramente expositivos, al estilo de la lección magistral; también deben facilitar un estilo de aprendizaje más horizontal donde profesores y estudiantes construyan conjuntamente nuevas oportunidades de aprendizaje, que sirvan para crear su espectro de experiencias de aprendizaje es decir que las tic no queda relegada al uso exclusivo de los docentes.

La incorporación de las TIC en la educación situar a los docentes ante el enorme desafío de las nuevas modalidades de aprendizaje: la introducción de procesos de simulación en aquellos contextos en los que resulten apropiados, el establecimiento de dispositivos de búsqueda y transferencias intercambio de informaciones entre instituciones y grupos. Todo ello para enriquecer los canales de intercomunicación que permitan un aprendizaje más autónomo y democrático evitando que la tecnología se convierta en un elemento discriminador entre estudiantes con recursos y los que no disponen de ellos.

Un fenómeno bastante habitual, últimamente, en la enseñanza y la actividad escolar en general, es que los nuevos recursos desplazan la atención de los elementos sustantivos a los mediáticos con las clases pueden acontecer lo mismo si no logramos discriminar el discurso formativo de los medios y su discurso técnico. Lo importante un texto colgado en la red no es el hecho de poder obtenerlo de esta manera la propia calidad del texto.

Los alumnos de esta época necesitan tener presente que la tecnología no solo se hizo con el propósito de que solo sea un pasatiempo, sino que también lo pueden aplicar en sus estudios y dará resultados convincentes, pero ellos solo son alumnos y necesitan el apoyo de sus maestros para poder lograr el resultado esperado, por este motivo es que en muchos planteles educativos ya existe el material multimedia educativo, que se implementa en clases académicas y es así como el alumno interactúa tanto con su guía como con la tecnología.

MATERIALES Y MÉTODOS

A continuación, se mencionarán las etapas que se consideraron, así como los elementos de cada una de ellas, las cuales propiciaron la construcción de esta propuesta de ambiente de aprendizaje virtual.

SELECCIÓN DE CONTENIDOS

El ambiente de enseñanza aprendizaje que se propone, se apoya del modelo Basado en Competencias que por normativa contempla los planes de estudio del Tecnológico Nacional de México por sus siglas TecNM, la cual solo se mencionaran las competencias que se podrán lograr o desarrollar mediante este producto multimedia de las especificadas en la materia de Probabilidad y Estadística, para el área de las ingenierías, pero que servirá como herramienta de apoyo para cualquier carrera que requiera la comprensión de la Estadística Descriptiva. Cabe mencionar que esta propuesta contribuye por el momento solo a los temas de aprendizaje de la Estadística Descriptiva como ya se mencionó anteriormente. En este sentido las competencias Especifica y Genéricas que refiere la materia son:

Competencia específica:

Conoce y comprende los conceptos básicos de la estadística para el análisis, organización y presentación de datos.

Competencias genéricas:

- Capacidad de abstracción, análisis y síntesis
- Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica
- Capacidad para organizar y planificar el tiempo
- Capacidad de comunicación oral y escrita
- Habilidades en el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación.
- Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas.
- Habilidades interpersonales.
- Capacidad de trabajo en equipo.

- Habilidades para buscar, procesar y analizar información procedente de fuentes diversas.

Así mismo, se presentan los contenidos temáticos de la unidad de estudio, los cuales se desarrollarán adecuadamente mediante las competencias genéricas presentadas anteriormente para alcanzar las competencias específicas, a través de la Producción Multimedia.

Tema de la Asignatura con respecto de la Estadística Descriptiva

- Población y muestra aleatoria.
- Obtención de datos estadísticos.
- Medidas de tendencia central.
- Medidas de dispersión.
- Tabla de distribución de frecuencias.
- Cuantiles.
- Gráficos.
- Cajas y alambres.
- Diagrama de Pareto.
- Uso de software.

PERFIL DEL USUARIO

Par poder definir adecuadamente los tipos de objetos de aprendizaje y lógicamente la conformación de la producción multimedia, es necesario conocer las características de quienes estarán fungiendo como receptores o quienes interactuarán con este proceso, es decir definir el usuario y conocerlo, por lo que a continuación se mencionan dichos elementos, empezando por las características sociodemográficas.

En este sentido, el número de usuarios potenciales es desconocidos sin embargo en un grupo promedio seria de 40 alumnos, cuyas edades oscilan entre 18 a 25 años aproximadamente y con escolaridad de nivel medio y superior de la licenciatura en Ingeniería, ya que la materia se imparte en los dos primeros semestres.

Dentro de la ubicación geográfica, por el momento se implementa en la región del a cuenca del Papaloapan, en el municipio de San Juan Bautista Tuxtepec del estado de Oaxaca con asistencia de alumnos de zona urbana y rural.

Acceso a las tecnologías de información y comunicación (TIC).

Afortunadamente existe homogeneidad en el grupo, en cuanto al acceso de las Tic's, ya que todos cuentan con Servicio de Conexión a Internet en sus móviles, en la institución y en sus hogares, así como con una computadora de escritorio o portátil.

Habilidades verbales:

- Lengua natal: Español y Chinanteco, siendo la primera la de mayor uso.
- Manejo de lengua verbal y escrito: 90%

Resumiendo lo anterior, podemos concluir que existe homogeneidad en cuanto al origen de la lengua natal, y al pertenecer los usuarios a la misma región geográfica, pueden utilizarse expresiones idiomáticas particulares o localismos, de la misma forma en la que se pueden emplear palabras técnicas, ya que cuentan con un nivel escolar adecuado.

Habilidades en el uso de las tecnologías de información:

De acuerdo a la clasificación que realiza el documento Capacitación y Actualización Docente (SEP-CAD-PARE, 1992), el principal recurso didáctico que se utiliza para la distribución del producto multimedia consiste en un medio (hardware) para uso didáctico, ya que esta categoría comprende los productos tecnológicos eléctricos o electrónicos, tanto de uso grupal como colectivo, que pueden servir de canal para la transmisión de mensajes didáctico, en este caso la computadora, tanto de escritorio y portátil, aunque también se adaptan a otros medios tecnológicos como son teléfono celular, así como dispositivos generales con los cuales los usuarios están medianamente familiarizados con su manejo, con un aproximado 80% de habilidad en su uso.

- Principal Medio (hardware): Computadora de escritorio o portátil.
- Posibles medios de Adaptaciones: Teléfono celular.

Actitud:

Por lo que ha podido observarse, los usuarios si cuentan con una actitud positiva de participación, aun considerando estas características, se pretende crear un ambiente de aprendizaje propicio para que los alumnos se sientan motivados a expresar sus conocimientos previos, ideas y sentimientos, proponiendo actividades innovadoras y que el mismo producto multimedia sea interactivo, teniendo como consecuencia que participen activamente, y encuentren así un aprendizaje significativo.

Habilidades y conocimientos previos del contenido:

Los usuarios cuentan, ya con conocimientos y habilidades previas sobre los temas relacionados a la teoría de circuitos eléctricos y electricidad y magnetismo correspondiente a las bases mínimas indispensables para la asignatura propuesta en este proyecto, sin embargo, carecen de conocimientos acerca de la metodología de enseñanza, por lo que será el tema central que se intentará enfocar el producto multimedia.

SELECCIÓN DE TEORÍAS DEL APRENDIZAJE

Una de las teorías de aprendizaje con mayor aplicación hoy en día y en la cual se sustenta este trabajo o proyecto integrador, es la teoría Constructivista, la cual enfatiza el autoaprendizaje e indica que el constructivismo se centra en la persona, en la realización de nuevas construcciones mentales a partir de las experiencias previas, por lo que propone que la construcción mental ocurre cuando el sujeto interactúa con el objeto de conocimiento (Piaget), cuando dicha interacción la realiza en interacción con otros (Vigotsky) y cuando el objeto es significativo para el sujeto (Ausubel), para Pozo (Pozo, 1994) propone las siguientes condiciones para que se de el aprendizaje significativo:

- Uso de materiales lógicamente estructurados
- Predisposición del estudiante al aprendizaje
- La estructura cognoscitiva del estudiante cuente con ideas inclusorias, es decir, que el conocimiento previo pueda ser relacionado con el nuevo material.

Como bien se mencionó anteriormente esta teoría será la columna vertebral de este trabajo o proyecto, en el cual cada objeto de aprendizaje será diseñado para la construcción, interacción y asimilación de los conocimientos y enseñanzas que el constructivismo enfatiza como parte primordial de su concepción y que correspondan adecuadamente en el desarrollar de las competencias que se especifican en el plan de estudios de dicha materia.

El Constructivismo postula como verdadero aprendizaje aquel que contribuye al desarrollo de la persona, por ello es colateral a un desarrollo cultural contextualizado. La posición teórica Constructivista, es más bien un marco explicativo de la consideración social y socializadora de la educación, que una teoría en su sentido más estricto, por eso se generará en modalidad híbrida, la cual se explicará más adelante.

La teoría constructivista en general propone que, para ambientes de aprendizaje efectivos, según Piaget un alumno es capaz de hacer y de aprender en un momento determinado de acuerdo con su nivel de crecimiento y desarrollo personal aunado a lo que el alumno es capaz de hacer y aprender por sí solo y lo que es capaz de hacer y aprender con la ayuda de otros observándolas, imitándolas, siguiendo instrucciones o colaborando como propone Vigotsky en su paradigma.

Estos elementos son indispensables para lograr una interacción adecuada entre el aprendizaje presencial y el aprendizaje en línea que con lleve a diseños instruccionales que construyan eficazmente esquemas de conocimientos adecuados para modelos basados en este tipo de características en las cuales se encuentra la propuesta de este proyecto y que se podría concebir en dos direcciones:

1. Dirigida al alumno quien construye el conocimiento.
2. Que utilice los medios disponibles (Tecnologías de Información y de comunicación) para favorecer el proceso de construcción del alumno mismo.

Aunado a esto, las siguientes aportaciones de los grandes psicólogos de la educación ayudaran a acercarnos más al porqué de la propuesta sobre el tema de diodos semiconductores del área de Ingeniería y que conlleva a realizar estas actividades en el alumno (Universidad de Celaya, 2011):

- El alumno es el responsable último de su propio proceso de aprendizaje.
- El alumno construye el conocimiento por sí mismo.
- El alumno relaciona la información nueva con los conocimientos previos, lo cual es esencial para la construcción del conocimiento.
- Los conocimientos adquiridos en un área se ven potenciados cuando se establecen relaciones con otras áreas.
- El alumno da un significado a las informaciones que recibe.
- Se necesita un apoyo para establecer el andamiaje que ayude a construir conocimiento.
- El profesor debe ser un orientador que guía el aprendizaje del alumno, intentando al mismo tiempo que la construcción del alumno se aproxime a lo que se considera como conocimiento verdadero.

Básicamente, el constructivismo es el modelo basado en los aspectos cognitivos, sociales y afectivos del comportamiento, es una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción entre el ambiente y de sus disposiciones internas, por lo cual este proyecto tratará en gran medida de proporcionar las condiciones al que se refiere este último enunciado, mediante la incrustación de todos los elementos en un ambiente virtual.

Por otro lado, y de manera ecléctica, se apoyará este estudio también del Conductismo y del Cognitivismo.

En consecuencia, según el constructivismo, el conocimiento es una construcción del ser humano, esta construcción se realiza con los esquemas que la persona ya posee conocimientos previos, en este caso la instrucción se sustentará sobre un enfoque constructivista total con matices del conductismo y cognitivismo en parte del proceso de Enseñanza – Aprendizaje.

La teoría de Robert Gagné, el cual formulo y desarrolla un modelo de aprendizaje Taxonómico, como una propuesta a medio camino entre el conductismo, el cognitivismo y el procesamiento de la información, es decir un modelo general de instrucción, basado en nueve eventos que se mencionan a continuación de manera explicativa o desarrollada a partir de lo que se utilizara en esta producción.

Los nueve eventos son (UNID 2011):

1. Generación de la atención
2. Presentación del objetivo y motivación
3. Relación con conocimientos previos
4. Presentación del material de estímulo
5. Orientación para el aprendizaje
6. Evocación del desempeño
7. Retroalimentación
8. Evaluación del desempeño
9. Retención y transferencia

Cabe mencionar o aclarar en este punto que la producción que se pretende elaborar, será una herramienta más que se utilizará como parte de un todo, es decir esta producción ayudará en gran medida a cubrir ciertas carencias que podría tener una modalidad solamente presencial, a que se refiere todo esto que para la evaluación del desempeño al cual dicta este punto no solo será factible o suficiente las actividades que se desarrollaran o las evaluaciones que se propongan, si no será necesario para corresponder al desarrollo final de la competencia sistémica que es la elaboración o construcción de una fuente regulable, establecer de manera presencial mediante el proceso de verificación y consolidación del producto este hecho

Por último, mediante el logro y la calidad del producto que se logre con esta producción corresponderá adecuadamente en la transferencia del conocimiento aunado a los elementos presenciales que como se mencionó quedan fuera de este estudio, logrando con ello una retención de manera

significativa y el desarrollo de las competencias especificadas para la continuación de las siguientes unidades correspondientes a la materia.

ASPECTOS COMUNICACIONALES QUE SE UTILIZARÁN COMO BASE DEL PRODUCTO.

Lenguaje de texto:

En el ámbito educativo el uso de las palabras debe supeditarse al objetivo y a la teoría del aprendizaje elegida, en este caso del constructivismo. El tono y estilo del lenguaje deberá de cuidarse para buscar un aprendizaje significativo. Las palabras aparecerán en los títulos, explicaciones u opciones.

Lenguaje de la imagen visual

El dibujo y las posibilidades de edición por computadora permiten jugar con las imágenes y crear universos inexistentes y situaciones imposibles. En el ámbito educativo, abren posibilidades infinitas para la búsqueda de formas mejores de explicar, motivar y desarrollar habilidades.

El lenguaje de la imagen sonora.

El sonido tiene la ventaja de promover la introspección, la reflexión y la imaginación. En este caso, dentro de la construcción del producto multimedia, el sonido será utilizado en voces, música y efectos se reconstruyen en la mente no sólo como sonidos, sino que a través de ellos se generan imágenes que permiten configurar espacios, personajes y acciones.

ELABORACIÓN DE LA ESTRUCTURA GENERAL DE LOS OBJETOS DE APRENDIZAJE

En este apartado se presenta la estructura general que contendrá la producción multimedia y de los objetos de aprendizaje, a los cuales llamaremos a partir de ahora como "OA".

Por otro lado, cabe recordar, que estos objetos están basados o elaborados mediante las teorías de comunicación y de instrucción que se mencionaron anteriormente.

Por lo que se refiera a cada tema y de los Objetos de Aprendizaje que se desarrollarán, se presenta a continuación los mapas de cada uno de ellos para su mejor comprensión, los cuales están contemplados de la siguiente manera:

Nombre del Tema de estudio:

- Objetivo de Aprendizaje
- Contenido del tema
- Actividades de Enseñanza – Aprendizaje
 - Apertura
 - Desarrollo
 - Cierre
- Ejercicio de Evaluación.

ESTÁNDARES DE ESTRUCTURA

Elementos del producto.

Cada Tema tendrá un apartado, mediante una secuencia combinada. Está se habilitará en un menú principal de la aplicación el cual permita el acceso libre a los contenidos lineales de forma rápida y fácil en su ubicación. En un segundo momento se considerará un árbol de contenidos, puesto que el profundizar en las diferentes ramas, mediante diferentes pulsaciones del ratón, nos permitirá acceder a los diferentes apartados de los contenidos y al pulsar sobre uno de ellos acceder a la página de contenidos de este.

Interactividad.

Se mencionará en el producto un apartado que indique cómo funciona el mismo, apoyado de un atabla de contenidos mediante hipervínculos a los contenidos y/o a otros enlaces.

Transiciones.

Se efectuarán con la ubicación con números e hipervínculos, que facilite el logro o el avance de los temas, así como de alcances de conocimientos cubiertos.

Motivación.

En los apartados de introducción y mediante cuadros de frases y en algunos casos imágenes visuales y/o texto.

Evaluaciones.

La evaluación se realiza con el propósito de evidenciar, en la formación del estudiante, el desarrollo de las competencias profesionales de una forma integral, mediante un proceso continuo y dinámico, de manera constructivista. En el contexto de la evaluación por competencias es necesario recuperar las evidencias de desempeño con diversos instrumentos de evaluación, como la guía de observación, bitácoras y registros anecdóticos, rubricas y demás instrumentos que permitan recopilar la información de cada estudiante.

ESTÁNDARES DE ESTILO

Producción y edición de texto

- Profundidad
 - Un lenguaje sencillo, claro y acorde a la edad e intereses de los alumnos.
- Estilo de Redacción y gramática.
 - Se hablará de manera impersonal y de tú, pero un lenguaje respetuoso y común.

Producción y edición de imagen fija

- Imágenes o Ilustraciones.
 - Acorde a cada uno de los temas que integran el producto multimedia, el cual no rebasará de 2 MB de memoria.

Producción y edición de audio

- Audio.
 - Se determinará de acuerdo con el tiempo del desarrollo de cada tema, el cual no rebasará de 2 MB de memoria.

Producción y edición de video

- Video.
 - Se determinará de acuerdo con el tiempo del desarrollo de cada tema, el cual no rebasará de 2 MB de memoria.

Producción y edición de imagen animada

- Animaciones.

- Se determinará de acuerdo con el tiempo del desarrollo de cada tema, el cual no rebasará de 2 MB de memoria.
- Interactividad.
 - Este apartado se justificará con el uso del mismo ambiente virtual

ESTÁNDARES DE PRESENTACIÓN.

Distribución de los Elementos.

Estructura basada en el principio Gutemberg, lee y Owens (lee y Owens,2000), de manera que el alumno pueda visualizar adecuadamente y diferenciar entre los temas propuestos o información presentada ya sea en texto impreso o en pantalla.

Uso de Colores.

Fondos claros y oscuros, con poco contraste de color de fondo para que no exista distracción, por parte de los alumnos (usuarios). Se utilizarán colores cálidos y fríos en función a la información que se necesite transmitir.

Tipografía.

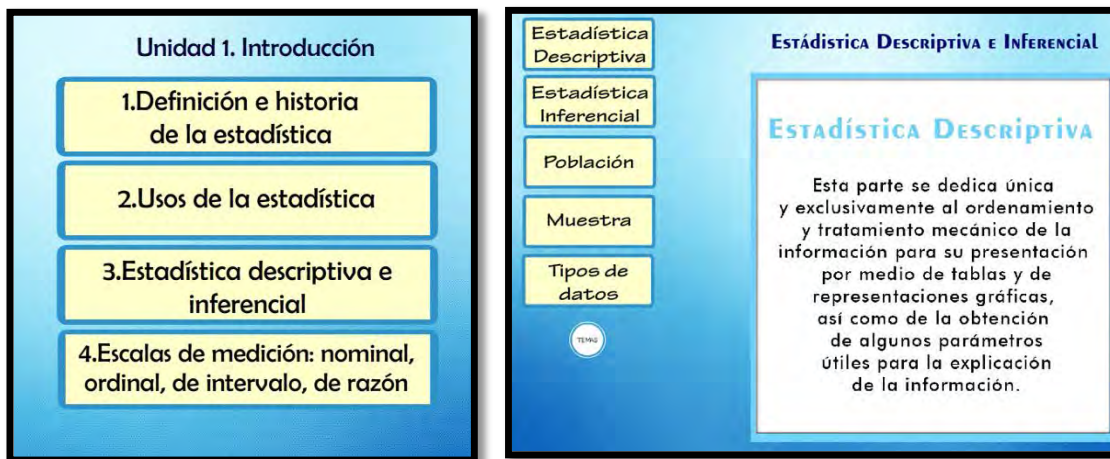
Visible y distribuidos de manera armoniosa en la pantalla, ofreciendo equilibrio visual con la cantidad de imágenes presentes y tomando en consideración el usuario al cual va dirigido el recurso. Tamaño fijo para los títulos, otro para los subtítulos y otro para el texto de los botones. La fuente, a utilizar será de acuerdo con la información que se requiera en ese momento, pero como base será la Arial en tamaños tipográficos de puntaje entre 12 y 16 puntos, preferiblemente un interlineado de 1,5 puntos, líneas de texto cortas y con unidades de significado completas, ajustando el espaciado entre caracteres y que mantenga un alto contraste entre el color de la tipografía y el fondo.

INTEGRACIÓN DE ELEMENTOS

Se utilizo Adobe Flash Player como medio de integración de los elementos y de las actividades descritas en el ambiente virtual, en el cual se repositaron,

los Objetos Virtuales de Aprendizaje, así como la generación de la producción multimedia que se diseñó, como se aprecia en la siguiente figura.

Figura 1.- Pantalla de ejemplo de la aplicación multimedia de la unidad 1
Análisis, Evaluación y Resultados



Para esta parte del proyecto, se les informo a los alumnos de la materia, las características del producto multimedia, así como de las ventajas que se tendrían al utilizar esta plataforma como parte de su aprendizaje, se les realizó por parte del instructor una presentación en tiempo real del manejo del ambiente de aprendizaje para su apropiado uso. Por otro lado, se les indico que tendrían una semana para ingresar a dicha producción y al término de su estancia en la plataforma, contestaran una encuesta de usuario acerca de la producción multimedia la cual se comenta a continuación.

La evaluación de este proyecto integrador, tiene como propósito determinar en qué medida satisface el producto creado a las necesidades y a los objetivos planteados al inicio de este. Para esto, se enfatizó en cuidar los objetos de aprendizajes que cubrieran de manera adecuada cada objetivo instruccional, tomando en cuenta las diferencias entre las expectativas originales y los resultados actuales, ya que esto nos servirá para mejorar progresivamente dicha producción o corregir los productos que no cumplan adecuadamente con el gusto o agrado del joven estudiante. En este sentido, fue esencial elaborar una evaluación que permitiera a los usuarios y los responsables del material retomar dichas experiencias para los fines antes mencionados.

Para el buen desempeño de la evaluación, se tomaron como fundamento las cuatro características básicas que son:

1. Opinión
2. Aprendizaje
3. Transferencia
4. Resultados

Dentro de la etapa de Opinión se elaboró una encuesta, misma que se ubicó en la parte de encuesta de servicio dentro. Cabe mencionar que la encuesta diseñada se tomó a partir de los elementos o características a evaluar, de manera que se le preguntará al usuario: Qué opinaban sobre el material educativo y cómo les pareció el material con respecto a:

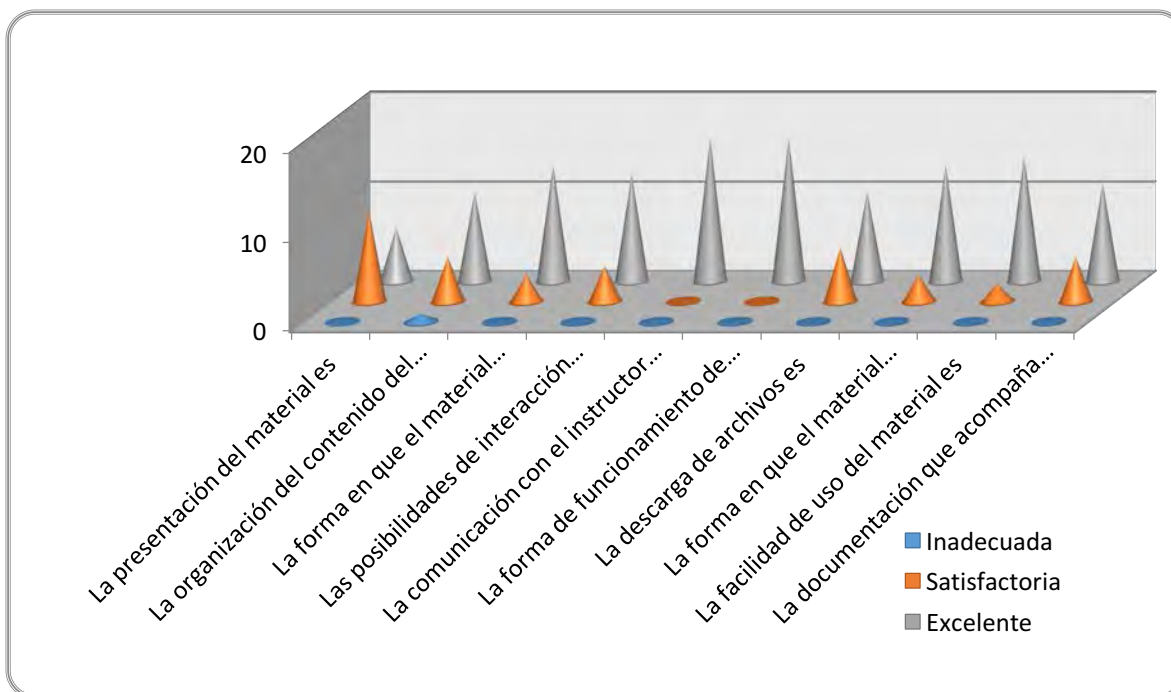
- Presentación y Organización
- Contenido e Interactividad
- Uso de medios y Retroalimentación
- Logro de objetivos de aprendizaje

Los resultados de esta encuesta elaborada a 38 jóvenes estudiantes se presentan en la siguiente gráfica:

Tabla 1.- Resultados de la encuesta de Opinión

| Marca la casilla correspondiente: | Inadecuada | Satisfactoria | Excelente |
|--|-------------------|----------------------|------------------|
| La presentación del material es | 0 | 10 | 6 |
| La organización del contenido del material es | 1 | 5 | 10 |
| La forma en que el material facilita tu aprendizaje es | 0 | 3 | 13 |
| Las posibilidades de interacción del material son | 0 | 4 | 12 |
| La comunicación con el instructor es | 0 | 0 | 16 |
| La forma de funcionamiento de los hipervínculos es | 0 | 0 | 16 |
| La descarga de archivos es | 0 | 6 | 10 |
| La forma en que el material cumple el objetivo es | 0 | 3 | 13 |
| La facilidad de uso del material es | 0 | 2 | 14 |
| La documentación que acompaña al material es | 0 | 5 | 11 |

Figura 2.- Resultados de 16 alumnos encuestados sobre el uso del Producto Multimedia



Como se puede apreciar en esta encuesta, existe una excelente aceptación sobre el uso de esta propuesta de apoyo de aprendizaje para la modalidad híbrida sobre la Estadística Descriptiva. Para la etapa de evaluación del Aprendizaje y Transferencia, debido a que solo se contaba con un grupo de la asignatura en el periodo a evaluar, se utilizó el Pre-test / post-test, el cual consiste en evaluar los conocimientos o habilidades determinados en el objetivo, antes y después del uso del material. Por lo que se calculó entonces el promedio y la desviación estándar de los datos obtenidos antes y después del uso del material, estableciendo una prueba de hipótesis que se menciona a continuación y el desarrollo y validación de esta.

CONCLUSIONES

Con lo anterior se puede mencionar que el uso apropiado de las herramientas tecnológicas de información y comunicación comúnmente llamada Tic's, que para nuestro caso fue el desarrollo de una Producción Multimedia, son hoy en día indispensables para crear ambientes de aprendizaje apropiados para el buen desempeño escolar, ya que son de inicio motivadores en los alumnos y generan

una manera diferente de poder asimilar la información y que la transferencia del conocimiento sea significativa (Ausbel, 2000), sin embargo con los resultados obtenidos hasta ahora solo propicia que se implementen estas estrategias en las demás unidades para verificar adecuadamente la materia en general y percibir una mayor inferencia acerca de el impacto verdadero de estas herramientas u objetos de aprendizaje.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Arévalo Z., J., & Luviano, G. (1998). Didáctica de los medios de comunicación. Lecturas: SEP.
- Alzina, R. B. (s.f.). Metodología de la investigación educativa. En R. B. Alzina, Metodología de la investigación educativa (Segunda ed.). Madrid: La muralla.
- Coll Salvador (1991). Aprendizaje significativo y ayuda pedagógica. Cuadernos de Pedagogía. España. p. 82 -94.
- Coll Salvador. Coll C. Palacios. J., y Marchesi. A. (1991). Un marco de Referencia Psicológico para la educación escolar, la concepción Constructivista del Aprendizaje y de la Enseñanza. Desarrollo Psicológico y Educación. España. p. 124-140.
- David P. Ausbel. Una Teoría del Aprendizaje significativo de contenidos, a través de la adquisición, comprensión y retención de los materiales verbales escolares. p. 157 -166.David.
- Elías, M. Á. (s.f.). Probabilidad y Estadística. En M. Á. Elías, Probabilidad y Estadística (Primera ed.). México: DGETI.
- Guilberto Guevara Niebla, P. d. (s.f.). Guilberto Guevara Niebla, Patricia de Leonardo. En P. d. Guilberto Guevara Niebla, Guilberto Guevara Niebla, Patricia de Leonardo (Segunda ed.). Mexico: Trillas.
- ITESM (2000). Teorías del Aprendizaje y su implicación en el Proceso Enseñanza Aprendizaje. p. 28-65.
- Nelly Milady López Rodríguez, J. a. (2012). El proyecto Integrador. En J. a. Nelly Milady López Rodríguez, & M. I. Guzman (Ed.), El proyecto Integrador (Primera ed.). México: Gafra Editores.
- Pozo, Juan Ignacio. (1991). Conocimientos previos y Aprendizaje Escolar. Cuadernos de pedagogía. España. p. 127-130.
- Richmond, P.G. (1980). Algunos Conceptos Teóricos fundamentales de la Psicología de J. Piaget. Introducción a Piaget. España, p. 217-226.
- Samuel S, Dubin (1997). Implicación de las Teorías del Aprendizaje en Educación. Canadá. p. 11-18.
- Sánchez, G. V. (s.f.). La tecnología en el proceso de enseñanza – aprendizaje. En G. V. Sánchez, La tecnología en el proceso de enseñanza – aprendizaje. México: Trillas.

Lee, W.W., & Owens, D.L. (2000). *Multimedia-Based Instructional Design: Computer-Based Training, Web-Based Training, and Distance Learning*, San Francisco, CA: Jossey-Bass/Pfeiffer, pp.359+xix, ISBN: 0-7879-5159-5.

Villa, M. M. (s.f.). *Filosofía*. En M. M. Villa, *Filosofía* (Primera ed., Vol. II). ESPAÑA: MAD.

Universidad del Tercer Milenio. (2011). *Producción Multimedia Educativo: Diseño, desarrollo, uso y evaluación de materiales educativos multimedia*. Estado de México: Plataforma UNID.

ANÁLISIS Y ESTRATEGIAS DE LAS PRINCIPALES CAUSAS QUE PROVOCAN LA DISMINUCIÓN DEL DESARROLLO ORGANIZACIONAL EN EL PERSONAL DOCENTE DE UNA INSTITUCIÓN DE EDUCACIÓN PÚBLICA

MARÍA GUADALUPE TRUJILLO ESPINOZA¹, REYNA CHÁVEZ RODRÍGUEZ², JORGE ESTÉVEZ LAVÍN³

RESUMEN

El siguiente caso de estudios se realiza derivado de las constantes situaciones personales y laborales que se han suscitado dentro de la institución que van desde cuestiones personales hasta las de carácter profesional y las cuales han provocado un descontento entre el personal docente, esto se ha reflejado a través de una mala actitud hacia la realización de su trabajo, la no integración en la cultura organizacional y la desmotivación por completo al grado de perderse la “Buena Actitud” que siempre nos ha caracterizado.

Derivado de estas problemáticas surge la importancia de generar estrategias que ayuden al mejoramiento de la institución como son, una mejor dirección, capacitación adecuada, fortalecimiento de las relaciones personales y el trabajo en equipo, reestructurando las formas de evaluación, generando así una mayor motivación con el fin de incrementar la productividad y competitividad que se generan dentro del sector educativo.

Palabras clave. Desarrollo Organizacional, Diagrama de Ishikawa, Análisis FODA, Estrategias.

¹ Tecnológico Nacional de México / Instituto Tecnológico Superior de Tierra Blanca. lupita19_trujillo@hotmail.com

² Tecnológico Nacional de México / Instituto Tecnológico Superior de Tierra Blanca. reynachavezr@hotmail.com

³ Tecnológico Nacional de México / Instituto Tecnológico Superior de Tierra Blanca. joesla@hotmail.com

INTRODUCCIÓN

El factor humano es lo más importante de la organización y bajo esta dimensión, la construcción de un capital intelectual es la base para la generación de nuevos conocimientos, por medio de la constante innovación (Sánchez, 2009).

La presente investigación se realizó en una institución de nivel superior ubicada en el estado de Oaxaca, la cual cuenta con 73 años de experiencia en ofrecer carreras enfocadas a la educación, con programas de licenciatura y posgrado con una matrícula de alrededor de 1000 alumnos.

En la parte de recursos humanos cuenta con una plantilla de personal de setenta y ocho personas las cuales se encuentran divididas en diferentes áreas como son personal administrativos, docente y mantenimiento.

A lo largo de los dos últimos años el personal de la institución ha venido desarrollando un estado de desmotivación constante y con el paso del tiempo este se ha incrementado, teniendo como consecuencia que muchas veces los alumnos quienes se les ofrece el servicio lo perciban y en cierto momento ser víctimas de la mala actitud que esto ha provocado, es por ello la importancia de atender a la brevedad dicho problema debido a que de no atender a tiempo las consecuencias pueden resultar graves.

Actualmente el personal se encuentra desintegrado de manera general y esto ha trascendido hasta cada una de las áreas que lo integran específicamente en el interior de cada una de las academias, las cuales están formadas por los diferentes docentes, se viven diariamente situaciones que desalientan dentro de los que podemos mencionar como principales los problemas interpersonales entre trabajadores, el que no exista reconocimiento de los logros obtenidos de manera personal, que los eventos de integración sean en un ambiente hostil y se asista por obligación, la constante falta de incentivos así como la deficiente capacitación hacia el personal, estas son solo algunas de las problemáticas que se distinguen diariamente.

Robbins (2004) Define a la motivación como “Los procesos que dan cuenta de la intensidad, dirección y persistencia del esfuerzo de un individuo por conseguir una meta”. Tomando como base esta definición podemos entender que la motivación

debe de ser un factor permanente en el empleado a través de la cual se lograra el crecimiento de la empresa, si logramos mantener una buena motivación podremos lograr consolidar un espíritu de equipo. Topchik, (2008) lo define como "Disposición y capacidad de trabajar de un modo independiente, en el cual cada miembro depende de los demás para llevar a cabo el trabajo o las metas conjuntas" y de esta manera hacer más eficaz y eficiente la empresa en todas sus áreas.

Dada la importancia que anteriormente se señala, nace la necesidad de desarrollar dicha investigación y generar un análisis de las principales causas que provocan el bajo desarrollo organizacional, buscando así formar la base para que en un futuro se generen propuestas de mejora.

ANTECEDENTES DEL DESARROLLO ORGANIZACIONAL

El Desarrollo Organizacional (DO) ha surgido de las exigencias de un ambiente cambiante y del conocimiento originado por la evolución de las ciencias sociales aplicadas, los cambios rápidos dentro del entorno organizacional han exigido procesos y estructuras organizacionales que sean mucho más flexibles y que brinden mayor capacidad de respuesta que las estructuras tradicionales (Molina, 2000). La teoría administrativa denominada: Desarrollo Organizacional, en sus principios teóricos aporta un conjunto de ideas acerca del hombre, la organización y el ambiente; orientadas a propiciar el desarrollo y crecimiento de sus potencialidades representadas en: competencias, habilidades y destrezas. El DO busca perpetuarse en el pensamiento administrativo al presentar desde sus orígenes, un concepto dinámico de las organizaciones, de la cultura organizacional y el cambio organizacional (Sánchez 2009).

Conceptualmente, el DO está conformado por dos descriptores relevantes: Desarrollo y Organización y éstos desde el punto de vista administrativo podemos definirlos como: Desarrollo: la palabra implica una acción y efecto de desarrollar o desarrollarse; Desde la connotación administrativa, significa la implementación de estrategias para la formulación de un proceso de cambio planeado, que resulta lento y gradual que conduce al exacto conocimiento de las fortalezas, debilidades

de la organización y al aprovechamiento de las oportunidades que coadyuvan la plena realización de sus potencialidades. Organización: es una acción de organizar, disponer o establecer de una forma de regular; bajo el enfoque de las ciencias administrativas: es la coordinación de las actividades de todos los individuos que integran una empresa con el propósito de obtener el máximo aprovechamiento posible de elementos materiales, técnicos y humanos, en la realización de los fines, metas y objetivos que la propia empresa persigue (Sánchez, 2009).

Según Sánchez, 2009 el DO es una teoría administrativa orientada hacia su inserción en los medios productivos en la actual economía del conocimiento a través de las personas. Por medio del diseño sistémico de un plan educativo para toda la vida, que tenga como objetivo esencial formar capital intelectual que enfoque su pensamiento hacia la competitividad e innovación en la organización

El desarrollo organizacional es un conjunto de métodos para el cambio, los cuales buscan mejorar tanto la eficacia organizacional como el bienestar de los trabajadores (Robbins, 2013).

Podemos definir para las autoras que el desarrollo organizacional conjunto de procedimientos cuyo fin es el fomentar el aprovechamiento del talento humano coordinándolo con los recursos institucionales que conlleven al logro de los objetivos.

Sus resultados son vistos como respuestas al entorno cambiante incluyendo la creación de un clima de solución de problemas abierto, sustituyendo la autoridad del rol y el estatus por la autoridad del conocimiento y la competencia, localizando la toma de decisiones y la solución de problemas los más cerca posible a las fuentes de información, creando confianza y colaboración, desarrollando un sistema de recompensas e incentivos que reconozca la misión organizacional y el crecimiento de la gente, ayudando a los gerentes a gobernar de acuerdo con los objetivos relevantes en lugar de las prácticas del pasado, mejorando el aprendizaje organizacional, ayudando a la gente a crear una cultura organizacional y acrecentando su autocontrol y autogestión dentro de la organización (Molina, 2000).

PROBLEMÁTICA ACTUAL

Desde hace alrededor de dos años se ha venido presentando una constante pérdida de las relaciones personales sanas la cual se puede ver claramente en la falta de espíritu de equipo, fricciones entre el personal docente-administrativo, así como una falta de empatía esto en gran medida se puede ver influenciado por la mala dirección que se ha desarrollado careciendo de motivación, liderazgo y una mala comunicación.

La falta de evaluación de puestos y bajos incentivos influyen también en gran medida a que el personal no se sienta bien con las actividades a realizar ya que es indispensable para el funcionamiento de la institución. Toda esta situación del personal se rehúsa a aceptar que son simplemente herramientas económicas, quieren ser valorados por sus conocimientos y habilidades. Ésta búsqueda hace que en ocasiones el personal adopte costumbres o hábitos diferentes, no presten atención a los síntomas y hagan caso omiso de los problemas subyacentes, o fragmenten sus esfuerzos en la institución.

La evaluación docente es otro de los problemas que abordamos, el cual es contestada por el alumno cada fin de semestre, aunque la evaluación contiene aspectos importantes que podrían asegurar el buen desempeño del docente, existe un gran riesgo de que dicha información no sea real, ya que muchas veces los alumnos no contestan con total honestidad, dejándose influenciar por cuestiones personales con el docente sin ser realista en el reconocimiento del trabajo desarrollado por este.

La fortaleza de cualquier institución depende del grado el cual se comparta de manera amplia el conjunto de normas y valores y se sustente firmemente a lo largo de la institución. Ya una cultura débil simboliza una carencia de acuerdo a los valores y normas clave mientras que una cultura sólida representa un consenso difundido y el liderazgo representa un rol clave en ambas situaciones.

Disminuyendo día con día el generar un espíritu de equipo compartido entre todos los miembros de la empresa esto debido a las constantes diferencias que existen entre el personal que integra cada una de las áreas de esta, actualmente la institución se encuentra en un momento donde cada docente busca alcanzar sus

propios intereses olvidando la filosofía organizacional.

Como parte de este espíritu de equipo se encuentra la empatía que existe entre cada uno de los docentes al buscar y ver solo los intereses propios y no ser capaz de ponerse en el lugar del compañero y ayudarlo en diferentes situaciones que se presentan.

MÉTODO

Este trabajo de investigación fue de tipo cualitativo y se utilizó el método de observación. Los resultados de éstos se analizaron a través del uso del diagrama de causa-efecto o de Ishikawa, el cual “es un método gráfico que relaciona un problema o efecto con los factores o causas que posiblemente lo generan. Su importancia radica en que obliga a buscar las diferentes causas que afectan el problema bajo análisis y, de esta forma, se evita el error de buscar de manera directa las soluciones sin cuestionar cuáles son las verdaderas causas”(Gutiérrez H. & De la Vara R., 2009) (figura 1) . A través de este diagrama se pudo analizar las causas principales y sub-causas que provocan un bajo desarrollo organizacional en la institución y se complementa con este mismo diagrama pero de manera invertida mostrando a través de este un resumen las estrategias de solución para cada una de las problemáticas analizadas (figura 2).

RESULTADOS

En el diagrama de la Figura 1 se muestran los resultados de esta investigación destacando que las causas principales son las siguientes:

Relaciones

Dentro de este apartado podemos encontrar que no existe un espíritu de equipo ni empatía total, mostrando desinterés por parte de la dirección en diseñar programas que fomenten la integración de todos los trabajadores, provocando que estos problemas comiencen a verse reflejados a través de fricciones dentro del personal. Años atrás existía la preocupación por fomentar actividades de integración donde todos los trabajadores de la institución pudieran participar fomentando así un espíritu de equipo.

DIRECCIÓN

Podemos determinar que en la parte de dirección los principales problemas que enfrenta la institución son la falta de liderazgo, la motivación y una mala comunicación. Los canales de comunicación que se utilizan muchas veces no son los adecuados lo cual provoca que los docentes no estén informados de cuestiones importantes. El tipo de liderazgo desarrollado actualmente es autocrático, el cual limita al personal académico a poder participar en la aportación de ideas y estrategias innovadora, todo lo anterior provoca que los usuarios no se sientan motivados para desempeñar sus actividades y aportar sus ideas.

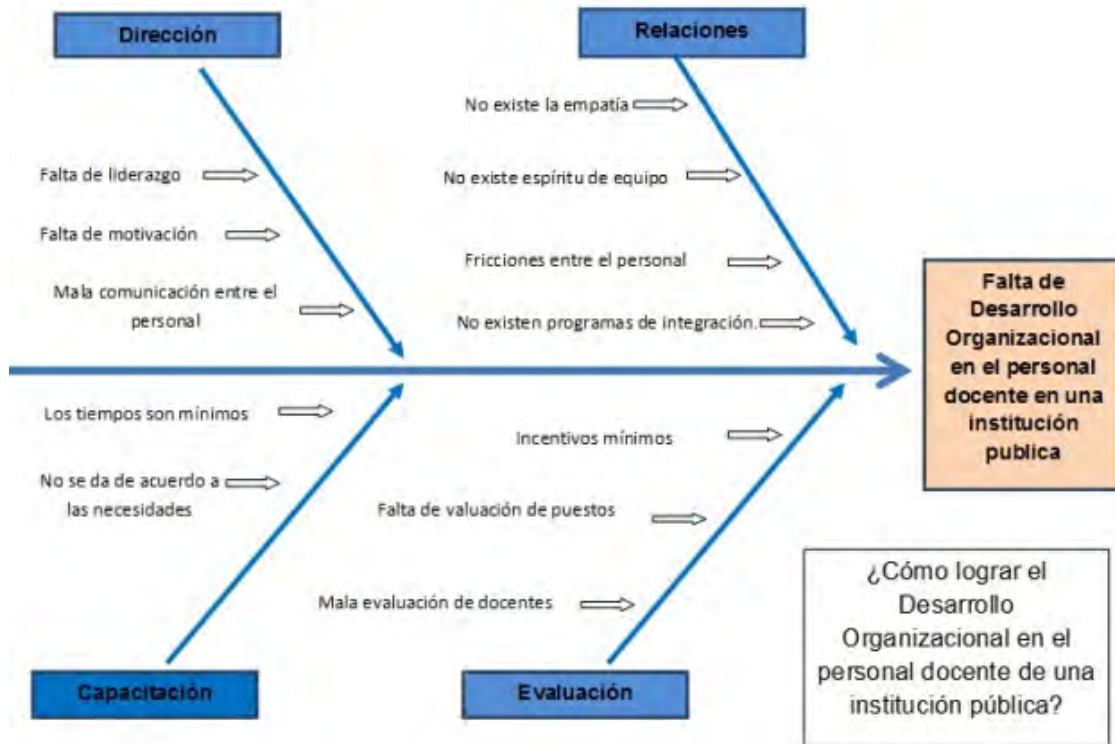
EVALUACIÓN

Actualmente solo se realiza una evaluación docente, contestada por alumnos la cual tiende a ser muchas veces subjetiva. La calificación que el alumno aporta muchas veces puede estar influenciada por cuestiones personales y esto afecta al docente al no ser calificado de una manera real, no existiendo algún otro instrumento donde se pueda reconocer el trabajo desempeñado por los mismos. Así mismo no existe una valuación de puestos para asignar incentivos de acuerdo a las capacidades de los trabajadores.

CAPACITACIÓN

Otro factor que influye en el desarrollo organizacional de la institución es que solo existen dos periodos de capacitación al año siendo estos Enero y Julio, el diseño de los curso no se realiza de acuerdo a las necesidades reales de cada una de las academias, si no lo toman de manera global, al hacerlo de esta forma se provoca que el objetivo de estos no sea el adecuado para cada una de las academias.

Figura 1: Diagrama de Ishikawa



En el diagrama de la Figura 2 se muestran los resultados de esta investigación destacando que las causas principales son las siguientes:

DIRECCIÓN

Dentro de las estrategias ofrecidas para la causa de dirección se encuentran, implementar un programa de motivación continua donde participe todo el personal desde el más alto nivel jerárquico hasta el más bajo, aunado a esto se solicita una reestructuración de los canales de comunicación actualmente utilizados, como se mostró en la problemática este no está funcionando como debería, es importante que los directivos obtengan una actualización sobre el desarrollen un buen liderazgo para que todas las estrategias planteadas puedan llevarse a buen fin.

CAPACITACIÓN

La estrategia que se propone para la causa de capacitación es que esta se realice de acuerdo a las necesidades que se tengan en el interior de cada una de las academias y los horarios se adaptaran de acuerdo a la disponibilidad que cada una de estas proponga, debido a que actualmente gran parte de los docentes se muestra inconforme al no tener una capacitación de acuerdo a su necesidad y la que actualmente ofrecen presenta la problemática de los horarios.

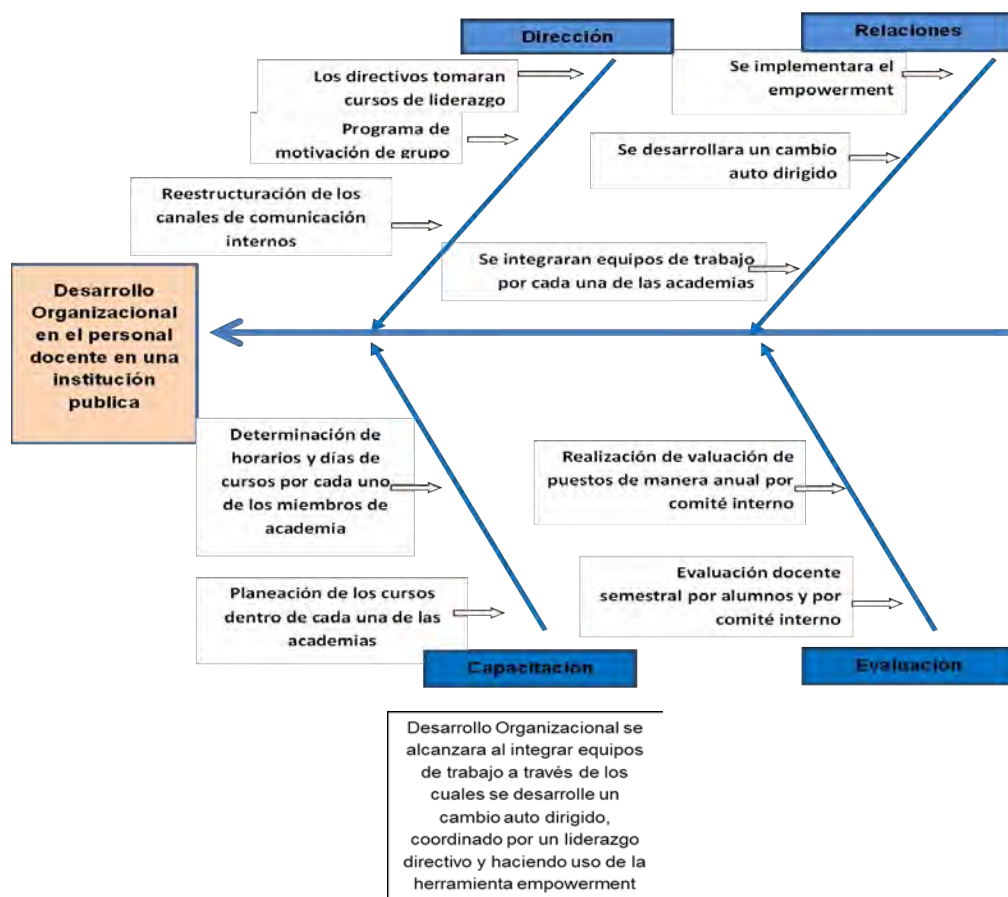
RELACIONES

Para lograr disminuir la desintegración que actualmente se presenta entre los docentes se propone como estrategia la integración de equipos de trabajo a través de los cuales se implemente la técnica administrativa de empowerment, Wilson, T. (2000) “el hecho de delegar poder y autoridad a los subordinados y de conferirles el sentimiento de que son dueños de su propio trabajo” y se realice de esta manera un trabajo autodirigido.

EVALUACIÓN

Dentro de las estrategias de evaluación se propone una semestralmente por parte de los alumnos y que esta se encuentre avalada por un comité formado por docentes, este comité se formaría por un representante de cada academia y su labor será avalar y dar seguimiento a lo externado por los alumnos ya que muchas veces esta opinión se da de una manera visceral guiada por sentimientos que en ese momento se experimentan.

Figura 2: Diagrama de Ishikawa invertido



CONCLUSIONES

Para cualquier empresa e institución es de suma importancia incrementar el desarrollo organizacional entre sus trabajadores, debido a que este es el medio a través del cual podrá lograr de manera más eficiente sus objetivos y metas. Como antes se mencionó el logro de las estrategias dependerá del buen liderazgo que desarrollen los directivos ya que ellos serán la guía del personal. Así mismo el coadyuvar los esfuerzos con los integrantes de la organización beneficiara a la misma, con el trabajo colaborativo e integración de equipos de trabajo se lograra un cambio auto dirigido.

Es importante mencionar que las estrategias se diseñaron de acuerdo a los recursos con los cuales actualmente cuenta la institución, buscando que la implementación de estos impacten al mínimo en cuestión de inversión económica y esta sea solo de manera personal.

RECOMENDACIONES

El nuevo campo de trabajo exige a los directivos, que centren su atención en la conducción del cambio, en el fomento de la creatividad y del entusiasmo de la gente, en el descubrimiento de una visión de valores compartidos, el aprovechamiento de la información y el poder cambiar al mundo; orientando sus acciones a: la competitividad, la productividad, transformar la calidad en excelencia, por medio de la innovación, el cuidado del entorno ecológico, la utilización racional de la tecnología, con el fin de que la sociedad alcance una mejor calidad de vida (Sánchez 2009). Es por ello de suma importancia que se generen estrategias para fomentar el desarrollo organizacional dentro de la institución, creando un clima laboral sano, una cultura organizacional en la que los miembros se sientan participe de ella, y contribuyan al logro de los objetivos haciendo una institución que ofrece servicios de calidad.

Para lograrlo es necesario un proceso de cambio, que debe iniciarse con el reconocimiento de que existen problemas en el interactuar de las personas. El proceso conlleva la aplicación de un modelo de Desarrollo Organizacional que agrupe un conjunto de estrategias administrativas, sistematizadas para realizar un cambio planeado. (Sánchez 2009)

La recomendación principal hacia la empresa es que debe de valorar y buscar continuamente el DO ya que este es una excelente herramienta que le ayudara en el logro de los objetivos, a través de la ejecución de una correcta dirección y liderazgo que son la base para que esto se pueda lograr.

Se recomienda que la institución desarrolle las estrategias y posterior a esta en un tiempo razonable tendrá que evaluar el aumento real del desarrollo organizacional, será indispensable también se realice un seguimiento de control para poder identificar las áreas de oportunidad y mejoras que se puedan implementar, antes de que suceda algo que afecte y haga que se pierda por completo.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Gutiérrez, H. & De la Vara R. (2009). Control estadístico de calidad y seis sigma (2da Ed.). México, D.F. Ed. Mc. Graw Hill
- Molina, H. (2000). El desarrollo organizacional como facilitador del cambio. *Estudios Gerenciales*, 77, octubre - diciembre, 13-25.
- Robbins S., & Judge, T. (2013). Comportamiento organizacional (15ª ed.). México, D.F. Ed. Pearson
- Robbins, Stephen P. (2004) Comportamiento Organizacional. México. Editorial. Pearson Educación. Pág. 160-174
- Sánchez, G. (2009). El desarrollo organizacional: una estrategia de cambio para las instituciones documentales. *Anales de Documentación*, 12, Sin mes, 235-254.
- Topchik, Gary S. (2008). Como desarrollar a su equipo. Estados Unidos de América. Editorial. Nelson. Pág. 25
- Wilson, T. (2000). "Receptividad del Empowerment." en Manual del empowerment: Cómo conseguir lo mejor de sus colaboradores. Barcelona, España: Gestión 2000, S.A. pp. 73-85.

MODELO EDUCATIVO DUAL CON ENFOQUE EMPRENDE INNOVADOR "MEDEI" 2018

FERNANDO URIBE CUAUHTZIHUA¹, RAMIRO SÁNCHEZ URANGA²

RESUMEN

El modelo educativo dual con enfoque emprende innovador surge de la adaptación del modelo dual alemán y el modelo dual del Tecnológico Nacional de México, como Ante las tendencias de la práctica innovadora empresarial actual, las que el entorno presenta a los Institutos Tecnológicos de México y por ende a los estudiantes en su vida cotidiana, se hace indispensable ofrecer alternativas que les permitan tomar una mayor responsabilidad en su propio proceso de aprendizaje y experiencia laboral al participar en el diseño y operación de proyectos reales y significativos; impulsando la construcción y el desarrollo de competencias, conocimientos, habilidades y actitudes, para enfrentar la problemática que la vida les plantea. (TecNM, MODELO DE EDUCACIÓN DUAL PARA NIVEL LICENCIATURA DEL TECNOLÓGICO NACIONAL DE MÉXICO, 2015).

ABSTRACT.

The dual educational model with an innovative entrepreneurial approach arose from the adaptation of the German dual model and the dual model of the National Technological Institute of Mexico, such as the trends of current business innovation practice, the environment presented to the Technological Institutes of Mexico and therefore to Students in their daily lives, it is essential to offer greater responsibility in their own learning process and work experience to participate in the design and operation of real and significant projects; Promote the construction and development of skills, knowledge, skills and attitudes, to face the problems that life poses them.

¹ Tecnológico Nacional de México / Instituto Tecnológico Superior de Zongolica.
fernando_uribe@itszongolica.edu.mx

² Tecnológico Nacional de México / Instituto Tecnológico Superior de Zongolica.

INTRODUCCIÓN

El modelo educativo dual “Es una modalidad de enseñanza y de aprendizaje que se realiza en dos lugares distintos: la institución educativa y la empresa, que se complementan mediante actividades coordinadas” (Araya, 2008), es por ello que la Educación toma una labor eje transversal en el funcionamiento del modelo dual, al llevar a los estudiantes a un ambiente laboral real, donde desarrollarán sus competencias generales y específicas.

ANTECEDENTES

En su reciente creación, el TecNM mantiene como referencia el Modelo Educativo para el Siglo XXI: Formación y desarrollo de competencias profesionales (DGEST, 2012) el cual orienta el proceso educativo central a la formación de profesionales que impulsen la actividad productiva en cada región del país, la investigación científica, la innovación tecnológica, la transferencia de tecnologías, la creatividad y el emprendedurismo para alcanzar un mayor desarrollo social, económico, cultural y humano. Al concluir la formación los estudiantes serán aptos para contribuir en la construcción de la sociedad del conocimiento, insertarse en el sector productivo, organizaciones o dependencias gubernamentales, emprender empresas y contribuir al desarrollo de México. El Modelo Educativo para el Siglo XXI: Formación y desarrollo de competencias profesionales (DGEST, 2012), se sustenta en las tres dimensiones esenciales del proceso educativo:

La dimensión filosófica: Que se centra en la reflexión trascendental del hombre, la realidad, el conocimiento y la educación como componentes que permiten al ser humano –en su etapa de formación académica– identificarse como persona, ciudadano y profesional capaz de participar, con actitud ética, en la construcción de una sociedad democrática, equitativa y justa.

La dimensión académica: Que asume los referentes teóricos de la construcción del conocimiento, del aprendizaje significativo y colaborativo, de la mediación y la evaluación efectiva y de la práctica de las habilidades adquiridas, que se inscriben en dos perspectivas psicopedagógicas: sociocultural y estructuralista.

La dimensión organizacional: Que tiene como conectores esenciales la visión y la misión del TecNM, y en cuyo campo, la gestión por procesos y la administración educativa despliegan una perspectiva de excelencia sustentada en el alto desempeño y en el liderazgo transformacional. El Instituto Tecnológico Superior de Zongolica lo adopta en el 2014, bajo el mismo esquema del TecNM.

CONTEXTO

El modelo dual es diseñado para la industria ó para el sector empresarial, pero en Zongolica que se encuentra ubicado en la zona centro del estado de Veracruz denominada Altas Montañas, no se encuentra un corredor Industrial que cubra la demanda de nuestros estudiantes que son más de 2,200 entre los ya denominados Centros de Desarrollo Emprende Innovador “CeDE”, los cuales son Zongolica, Tezonapa, Tehuipango, Acultzinapa, Tequila, Cuichapa y Nogales, todos ubicados en la zona centro del Estado de Veracruz, donde se da cobertura a más de 43 municipios, de los siete, seis son multiculturales indígenas nahuas.

Retos:

Comunicación

Acceso

Distancia entre CeDE's

Falta de Industria

Falta de empresas medianas y grandes

Cinco ingenierías totalmente diferentes (sistemas computacionales, gestión empresarial, innovación agrícola sustentable, desarrollo comunitario, y forestal).

Definición de Enfoque Emprende Innovador

¿Qué es emprender?, dice la real academia española, que es una acción a cometer, es tomar una decisión, y puntualiza en especial si encierra una dificultad o peligro, por lo tanto podemos deducir que esto es sinónimo de un reto, es decir salir de nuestra zona de confort (R.A.E., 2018).

Al no existir una gran cantidad de industria y empresas dentro de la zona de influencia, el ITSZ busca sistematizar el proceso de enseñanza, alineando y realizando un trabajo colaborativo primero al interior con una administración

horizontal que permite generar grupos auto dirigidos, explicado de forma más concreta, gracias a este tipo de organización permitió:

- 1.-Generar un documento del modelo educativo dual con enfoque emprende innovador, integrado por docentes, administrativos y directivos.
- 2.- Generar cuerpos académicos (C.A.) acordes a las necesidades de la región, para crear proyectos detonadores (P.D.) que se traducen en líneas de generación y aplicación del conocimiento (L.G.A.C.) registradas.
- 3.- Colaborar con las familias de nuestros estudiantes en la elaboración de estos proyectos integradores que se derivan de los C.A. y de los P.D.
- 4.- Estudiantes con opción en proyectos: productivos, forestales, industriales, agronómicos, desarrollo comunitario, emprendedor, innovación tecnológica y TIC's, por medio de las herramientas de ciencia e investigación, todos con un enfoque sustentable.
- 5.- Homogenización de criterios en evaluación de los proyectos integradores, selección de materia eje con mayor impacto de acuerdo al semestre y la competencia general y específica de la carrera.
- 6.- Generación de vinculación y participación activa con iniciativa privada, gobierno, sociedad civil organizada, instituciones educativas, centros de investigación y desarrollo.

OBJETIVO

Desarrollar y potencializar habilidades, conocimientos y experiencias profesional a estudiantes formados en el modelo dual con enfoque emprende innovador, para que al finalizar sus estudios de nivel superior cuenten con las competencias generales y específicas para obtener mejores opciones de desarrollo y éxito, con un enfoque sustentable, social, humano, tecnológico y científico.

VENTAJAS

- Formación integral de los estudiantes desde el primer semestre (3 días en la escuela y el resto en proyectos).

- Desarrollo productivo sectorial y regional.
- Actualización y capacitación.
- Emprendimiento y creación de empresas.
- Actualización de programas de estudio.
- Experiencia laboral para nuestros estudiantes de 4 años.
- Asesoría para nuestros estudiantes por profesores expertos.

METODOLOGÍA

La metodología se basa en el modelo educativo siglo XIX basado en competencias profesionales, donde tiene como eje fundamentales la parte filosófica, organizacional y académica, y busca por medio del aprendizaje significativo formar a los estudiantes para la resolución de problemas reales.

El Modelo Educativo para el Siglo XXI: Formación y desarrollo de competencias profesionales orienta el proceso educativo central a la formación de profesionales que impulsen la actividad productiva en cada región del país, la investigación científica, la innovación tecnológica, la transferencia de tecnologías, la creatividad y el emprendedurismo para alcanzar un mayor desarrollo social, económico, cultural y humano. Estamos seguros de que nuestros egresados serán aptos para contribuir en la construcción de la sociedad del conocimiento, participar en los espacios comunes de la educación superior tecnológica y asumirse como actores protagónicos del cambio. (TecNM, Modelo Educativo para el Siglo XXI: Formación y desarrollo de competencias profesionales , 2012)

El cual se evalúa de acuerdo a los tres saberes, conocimiento, habilidades y actitudes, donde el estudiante acredita la asignatura completando el 100% de sus competencias presentando evidencia de ellas, donde el modelo tradicional de evaluarlos solo con el conocimiento quedo obsoleto, es donde perfectamente entra el proyecto dual y que perfectamente califica en conocimiento, habilidades y actitudes, para la formación integral del estudiante.

PROCEDIMIENTO

Tres fases.

1.- Entorno y sus necesidades.

A) Convocar a todos los sectores económicos, sociales, gubernamentales, académicos y privados de la zona de influencia del Institutos de Educación Superior (IES).

B) Aplicar un diagnóstico de necesidades (Sociales, tecnológicas, ambientales, sociales, innovación, empresariales, emprendimiento, agronómicos entre otros).

C) Convenio de vinculación general con los sectores que deseen participar en el MEDEI.

Fase 2.- Trabajo Académico – Dual

A) Someter a la academia (docentes adscritos a una carrera, véase lineamiento de academias del TecNM) que proyectos si se pueden realizar antes de sacar la convocatoria, y realizar los convenios específicos.

B) Lanzamiento de las convocatorias e inscripción de docentes, expertos, técnicos y estudiantes, generación de equipos multidisciplinarios.

C) Elaboración de los proyectos duales, con justificación en sus materias eje, de apoyo directas e indirectas (para una convocatoria pueden participar “n” cantidad de proyectos, de acuerdo a la naturaleza de la misma.

Fase 3.- Evaluación y Resultados

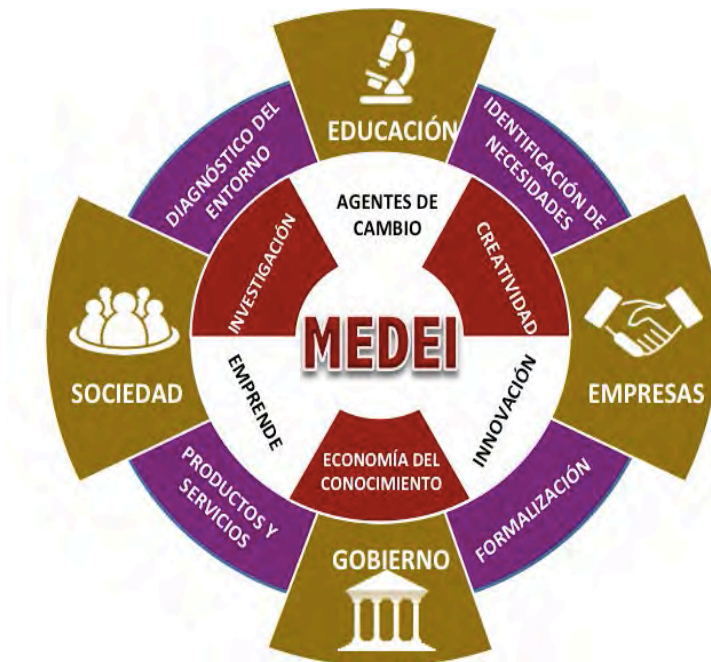
A) La primera calificación la efectuara un comité de expertos académicos en materia, junto con sus asesores, y tendrá un valor del 50% del total de su calificación.

B) La segunda calificación la efectuará un comité formado por el sector que expidió la convocatoria, y un grupo del sector gubernamental, para validar los proyectos, el equipo ganador de la convocatoria, recibirá lo descrito en la misma:

C) Beneficios del convenio general y específico:

- Contratación directa al estudiante
- Compra venta de prototipos o diseños industriales.
- Contratación de servicios profesionales ó técnicos.
- Reconstrucción del tejido social por medio de una educación con resultados sociales y ambientales.
- Publicación de artículos científicos.

Modelo Gráfico



RESULTADOS

Más de 2,300 estudiantes graduados y certificados en programas de emprendimiento (curso taller talento emprendedor, diplomado emprende tú idea, diplomado desarrollo emprendedor y auto empleo, y diplomado plan de negocios). De los cuales se derivan más de 50 empresas graduadas y formalizadas de los 3 sectores, agropecuario, de transformación, y comercialización de productos y servicios.

Primeros lugares en proyectos nacionales e internacionales, como Joven Emprendedor Forestal, obteniendo el primer lugar a nivel nacional e internacional con BioBriketas, finalistas en el premio Santander, Finalistas Nacionales en el Evento Nacional Estudiantil de Innovación Tecnológica, Premio Estatal de la Juventud, y beneficiados en diversas convocatorias públicas y privadas.

Derivado de este trabajo el INADEM nos condecoró con el Premio Nacional del Emprendedor otorgado en el 2016, donde se evaluó el modelo educativo dual con enfoque emprende innovador, en la categoría VIII. Instituciones que impulsan el espíritu emprendedor.

Participamos en la elaboración del proyecto, Premio Veracruzano de Calidad 2017, ganándolo en la categoría Instituciones educativas.

En el 2018 Participamos en el Premio Nacional de Calidad, quedando como finalistas.

También se participo en la acreditación de las 5 ingenierías, logrando acreditar el 100%. Todo esto gracias a la participación de docentes, personal administrativo y estudiantes, donde se colaboró en cursos de capacitación acreditado por CACEI.

Actualmente el INADEM aprobó la Metodología Desarrollo de Habilidades Disruptivas en Emprendimiento e Innovación, la única acreditada en el estado de Veracruz y de las Instituciones Educativas de todos los niveles.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Nuestra misión es el desarrollo de líderes emprende innovadores que promuevan cambios y la transformación en su entorno por medio de proyectos disruptivos mediante la Innovación, el Espíritu Emprendedor, la Ética y la Sostenibilidad.

Titulación dual, y contratación directa.

Desarrollo de prototipos, patentes y marcas.

Producción científica.

Regeneración del tejido social por medio del MEDEI en todos sectores ya mencionados.

Desarrollo Tecnológico, Emprendedor, Humano, Social, Cultural, Innovación, Económico, Sustentable, Familiar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Araya, M. (2008). La formación dual y su fundamentación curricular. La formación dual y su fundamentación curricular .

R.A.E. (2018). Emprendedor .

TecNM. (2015). MODELO DE EDUCACIÓN DUAL PARA NIVEL LICENCIATURA DEL TECNOLÓGICO NACIONAL DE MÉXICO (Vol. 1). México: TecNM.

TecNM. (2012). Modelo Educativo para el Siglo XXI: Formación y desarrollo de competencias profesionales . México: TecNM.

Lorin W., A., R. Krathwohl, D., W. Airasian, P., A. Cruikshank, K., E. Mayer, R., R. Pintrich, P., . C. Wittrock, M. (2001). Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives. New York: Pearson

Maurial, A. (2014). Estudios Duales en la OTH de Regensburg. Alemania: Ostbayerische Technische Hochschule.

EL COACHING (ENTRENAMIENTO) COMO TÉCNICA APLICADA POR DOCENTES, EN LA GENERACIÓN DE UN AMBIENTE EDUCATIVO PRÁCTICO Y TRANSFORMADOR DESDE EL AULA

Sara Berenice Lua Hernández

El coaching como técnica probada por más de 40 años y su reciente popularidad en distintos ámbitos, empresariales y personales, hacen que cada vez más personas se encuentren interesados en conocer y poner en práctica, algunos de los recursos aquí utilizados, así como también, cuestionar sus métodos y directrices. El presente documento tiene la intención de acercar algunos de los argumentos utilizados y expuestos por el coaching o entrenamiento, orientados de una manera práctica en el ámbito educativo y de cómo esta técnica puede significar un efectivo apoyo, en la tarea educacional, formativa y transformadora, que propone el modelo educativo para la educación obligatoria en México, para este 2018.

La educación comprendida como un proceso gradual y complejo a la vez, con el paso de los años nos deja entre ver que el logro de los objetivos que van desde generar un aprendizaje en el niños, la eficacia terminal etc; dependen de múltiples factores y mientras hemos pasado gran parte de nuestra tarea planteándonos los “¿qué?” y “¿cómo?” no porque estos no sean importantes, sino porque en la “crisis social” que atravesamos requerimos considero acciones concretas y comprometidas desde los principales actores de la educación, quienes hemos asumido la tarea de formar a la población estudiantil y que sin embargo, muy poco de estos cursos y talleres planteados para maestros, cuando menos en México no han sido orientados a escarbar directamente en el “ser” que se requiere, para llevar a cabo una tarea dedicada principalmente en “crear, formar, educar, etc.

Con esto no quiero decir que una técnica como el coaching es la respuesta a lo que por años se ha buscado en materia de educación o que la solución se encuentra a un taller, congreso, conferencia o libro de distancia, es decir no hablo

de una solución mágica, sino que plantear una transformación de la educación, en una que sea más inclusiva, plural o interdisciplinaria, las personas a cargo de esta tarea deberían encontrarse alineadas a esta iniciativa o a cualquier otra que se plantee en el futuro, de lo contrario estaría destinada al fracaso, parcial o total. En este punto quiero aclarar que considero como actor principal al maestro, más que alumno, ya que aun y cuando el alumno es considerado por algunos autores como el centro de la educación, si quien se encuentra frente a esté no tiene la mínima intención de crear nada con él o para él, toda iniciativa quedara corta o muerta en muy poco tiempo. Más allá de la técnica, la teoría y la didáctica en el aula, como docente y entrenadora en formación, puedo decir que el coaching puede abrir posibilidades poderosas, más allá de la enseñanza a una transformación social.

El origen de la palabra coaching se remonta al siglo XV, en la antigua Hungría, a orillas del Danubio, había un pueblo llamado Kocs. Esta población situada a 70 kilómetros de Budapest se convirtió en un lugar de paso entre Viena y Pest. Además, se hizo muy popular porque allí se construía uno de los mejores carruajes de caballos del mundo ya que iba provisto de suspensiones de muelles que hacía que los pasajeros tuviesen un viaje más cómodo entre esta dos ciudades. (Hall, 2010).

Los coches con un diseño cómodo y lujoso superaban a cualquier medio de transporte de la época y eran utilizados por la aristocracia. Su lema era "*le llevamos a su destino de una forma más rápida y más cómoda*". Se hablaba de los "*kocsi szekér*" (carruaje de Kocs) como símbolo de la excelencia.

La palabra *coach* (coche) es de origen húngaro. De la ciudad de Kocs, se formó la palabra *kocsi*. Dicho término *kocsi* pasó al alemán como *kutsche*, al italiano como *cocchio* y al castellano como coche. Por tanto, la palabra *coach*, deriva de *coche*, que tenía la función de transportar personas de un lugar a otro.

El coaching (AFI: ['koutʃɪŋ], anglicismo que procede del verbo inglés *to coach*, «entrenar») es un método que consiste en acompañar, instruir o entrenar a una persona o a un grupo de ellas, con el objetivo de conseguir cumplir metas o desarrollar habilidades específicas. Si bien el término *coach* tiene una procedencia directa desde el ámbito deportivo y este a su vez de un medio de transporte

búlgaro (kocsi secker), es en el entorno empresarial y personal desde donde se conoce por *coaching* al proceso dialógico y praxeológico mediante el cual el *coach* o entrenador genera las condiciones para que la persona o grupo implicados en dicho proceso busquen el camino para alcanzar los objetivos fijados usando sus propios recursos y habilidades fuertemente apoyados de la motivación, responsabilidad y creatividad.

El punto fuerte que nos ofrece es confrontar principalmente el papel que juega el docente en su tarea educadora, no sólo como profesional de la educación, si no como la tarea personal que si se lleva, ya que gran parte la labor que se desempeña es en esencia lo que somos, creemos, pensamos y sentimos, nuestra información personal es la que proyectamos y ejecutamos dentro de un aula, las normas, reglas y comunicación constante, verbal y no verbal se desarrolla junto con la clase y marcan la pauta para nuestros alumnos, de permanecer o abandonar, de aprender o cerrar cualquier canal de comunicación. Si bien la “práctica hace al maestro” podemos generar mejores prácticas, si centramos nuestros esfuerzos en reconocer honestamente, ¿cómo, porqué y para qué? Pisamos un aula todos los días, si nos cuestionamos y encaramos nuestra realidad, responsablemente, más allá de las palabras, tomamos acción comprometida. Crear aprendizaje a través de la experiencia, tener la posibilidad de hacernos conscientes de acciones y situaciones que ocurren u ocurrieron en nuestra vida y nos dan los resultados que tenemos.

Algunos Filósofos en los que se apoya, la práctica del coaching:

La base de la práctica del coaching como apoyo en la proyección y desarrollo del potencial humano en diversas áreas trae consigo corrientes teóricas de científicos, filósofos y pensadores como Galileo-Galilei (1564-1642) y su teoría sobre el sol como el centro del universo y no la tierra contraponiéndose a las creencias de la época, lo cual nos muestra la lucha en la libertad de investigación, a Rene Descartes 1643 con la duda metódica “pienso luego existo” presentando con ello a la razón como base en la adquisición del conocimiento, a Newton 1642-1727 y su tercera ley, “A toda acción corresponde una reacción...” mostrándonos como nuestro pasado y nuestras decisiones pueden repercutir en nuestro presente, de

los cuales podemos exponer y analizar el funcionamiento de estas premisas en el comportamiento humano.

Soren Kierkegaard 1813-1855:

De Kierkegaard se retoman sus argumentos sobre la “elección” y el paradigma de lo que llama “saltos de fe”, trayendo consigo el planteamiento del poder que nos da como individuos el tomar conciencia sobre nuestras elecciones futuras y pasadas.

Sören Kierkegaard nace en Copenhague (Dinamarca) en 1813, un país en el que tradicionalmente no se han dado grandes figuras filosóficas. Fue teólogo protestante y filósofo, su pensamiento gira entorno a la paradoja, la existencia concreta y la afirmación del valor del individuo. La obra de Kierkegaard es una de las más audaces llamadas a la libertad individual, la toma de decisiones que le definen y al compromiso propio con las mismas. La obra de Kierkegaard, de forma general, puede verse como una protesta al imaginario burgués en favor de la libertad individual. El pensamiento de Kierkegaard es honesto, oportuno y esencialmente necesario.

Kierkegaard es un individuo que padece y teme acerca de su propia existencia, por tanto se cuestiona qué va a ser de él. La gran cuestión acerca de la muerte tradicionalmente ha tenido respuesta de manos de la Religión, no tanto de la Filosofía. La Religión es la que promete redención, salvación mientras que esto no ocurre con la filosofía, la filosofía se contenta con ofrecer conocimiento y comprensión. Sören Kierkegaard proviene de una familia con un altísimo sentimiento religioso. Contando su padre con una gran obsesión por la Religión, llega incluso en un momento determinado, acompañado por uno de sus propios hijos, a subir a uno de los montes daneses para maldecir al mismísimo Dios por haber sido olvidado y quedado lejos de su cobijo. En este ambiente de fe exacerbada, es en el que crece Sören Kierkegaard. Efectivamente Kierkegaard, va a preguntarse por las cuestiones de la Religión, pero no se entrega a la Fe de forma gratuita. El deseo de Kierkegaard es tener Fe, pero a su vez quiere comprender, quiere profundizar más que el mero hecho de seguir los patrones dibujados y marcados por la Religión establecida, con la que por otra parte, no

estaba para nada de 162 de 529 PublicacionesDidacticas.com | N° 87 Octubre 2017 acuerdo. Hay una distancia, una separación, un salto que trasciende de lo que es puramente comprensible, que es el realizado por la Religión y que es el que quiere dar Kierkegaard mediante su pensamiento., el existencialismo de Heidegger

Heidegger (1889-1976):

Existimos en el lenguaje “exacta comprensión exige necesariamente la coordenada del lenguaje como elemento definitorio de sus respectivos pensamientos”(…) , Si, tal como habremos de mostrar, «lenguaje» y «habla» son los temas centrales del último Heidegger, especialmente cuando son Lenguaje y pensamiento en Heidegger 13 considerados a la luz de la problemática del «ser».

Jean Paul Sartre (1905-1980):

Con Sartre se habla de la “responsabilidad” y el valor de la elección, así como de la consciencia del individuo (observador) y su capacidad de renovarse así mismo.

Para Sartre nuestra esencia, lo que nos define, es lo que nosotros mismos construimos con nuestros actos. Él considera que existimos para ir aprendiendo los inventos de los demás humanos, las cosas abstractas, desde la idea de Dios hasta la existencia de una esencia humana previa. Cuando hemos aprendido nos liberamos y nos realizamos libremente, siendo ésta nuestra esencia. Nunca somos algo fijo y acabado. O es “mala fe” o es autoengaño considerarnos con un rol social determinado o con un carácter que se cataloga como tímido, como atrevido, como intelectual, etc. Siempre estamos intentando definirnos pero siempre somos libres para romper con lo que somos y responsabilizarnos de lo que hemos hecho de nosotros mismos. Para Sartre no somos libres de nuestra propia “situación”, pero siempre lo somos para negar esta situación e intentar cambiarla.

La filosofía de Sartre inicialmente dio demasiado énfasis a la libertad y a la consecuente responsabilidad individual; pero, posteriormente hizo algunas concesiones que se acercaron a los muy posteriores descubrimientos neurocientíficos relacionados a la preponderancia emocional sobre la razón; pero, para él, en términos generales, el ser humano consciente es libre para imaginar y elegir, y por lo tanto responsable de su vida. Siempre estamos inmersos en

procesos de elección porque la conciencia no está sujeta a ninguna causa, se autodetermina

Sartre introdujo en el pensamiento existencialista un nuevo componente conflictivo que intimida y renueva el entorno consciente de cada individuo, "la mirada del otro". Para Sartre, el otro es el antagonista. Un nuevo observador que interfiere al observador.

Albert Einstein (1879-1955):

Así, todo movimiento es relativo al sistema de referencia en el cual se observa y, las leyes de la física, no cambian de un sistema a otro. Este hecho fundamental se conoce como principio de relatividad de Galileo(...) Los efectos predichos por la teoría de la relatividad son imperceptibles en nuestra vida cotidiana y sólo se manifiestan cuando se involucran velocidades comparables a la de la luz. Consideremos, como ejemplo, una nave espacial que se mueve con una velocidad muy alta: despegar de la Tierra y regresar después de recorrer cierta distancia.

Según la relatividad, el tiempo transcurre normalmente tanto para los que se quedaron en la Tierra como para los pasajeros de la nave, pero esos dos tiempos no son iguales. Al regresar a la Tierra, los tripulantes de la nave constatarán que el viaje duró para ellos un tiempo menor que para los que se quedaron. Más precisamente, el tiempo medido en la nave es más pequeño que el medido en la Tierra por un factor de acortamiento

Thomas Kuhn Cincinatti, (1922 – 1996):

Kuhn reinició el debate filosófico sobre el crecimiento del conocimiento científico elaborando una posición radicalmente distinta de las sostenidas hasta entonces por los positivistas lógicos y los falsacionistas. En el análisis que Kuhn hace del crecimiento científico, el énfasis se dirige más hacia la descripción histórica que a la metodología normativa, como en el caso de Popper o del positivismo lógico. De acuerdo con Kuhn, la historia de la ciencia se encuentra marcada por largos periodos de refinamiento estable, que él denomina "Ciencia normal", y que se ven sistemáticamente interrumpidos por cambios bruscos de una teoría a otra sin

ninguna posibilidad de comunicación entre ellas. A estas bruscas interrupciones, Kuhn las llama "revoluciones científicas".

De acuerdo con Kuhn, los logros de una teoría integrada al paradigma dominante en períodos de ciencia normal son acumulados e integrados en los libros de texto que se utilizan para entrenar a las nuevas generaciones de científicos en los problemas y soluciones legítimas del paradigma. En general, los logros que constituyen la teoría que caracteriza los períodos de ciencia normal carecen de precedentes, esto es, son originales y novedosos y, además, son logros abiertos en el sentido de que presentan y permiten la existencia de enigmas y acertijos que deben resolverse en el futuro.

De acuerdo con Kuhn, el cambio de un paradigma por otro, a través de una resolución, no ocurre debido a que el nuevo paradigma responde mejor las preguntas que el viejo. Ocurre más bien, debido a que la teoría antigua se muestra cada vez más incapaz de resolver las anomalías que se le presentan, y la comunidad de científicos la abandona por otra a través de lo que el mismo Kuhn ha denominado *switch gestaltico*. Las revoluciones ocurren porque un nuevo logro o paradigma presenta nuevas formas de ver las cosas, crean de con ello nuevos métodos de análisis y nuevos problemas a qué dedicarse. En la mayoría de los casos, las teorías y problemas anteriores son olvidados o guardados como reliquias históricas. Característica que ha dado en llamarse, desde entonces, "pérdidas kuhnianas".

Ahora bien, dado que diferentes paradigmas se enfocan y parten de diferentes problemas y presupuestos, no existe una medida común de su éxito que permita evaluarlos o compararlos unos con otros. A esta característica de los paradigmas, Kuhn la llama "inconmensurabilidad", término que tomaron Paul Feyerabend y el mismo Kuhn de la geometría, y que significa "sin medida común". Es también debido a esta característica, la carencia de conceptos con significado común entre teorías, que la transición de un paradigma a otro ocurren de una manera radical y repentina, casi podemos decir irracional.

Finalmente, Kuhn fue uno de los primeros y más importantes críticos de la noción de "progreso" en la ciencia, noción que él relaciona con la acumulatividad o el

reduccionismo y a las que se opone abiertamente al menos al hablar de cambios entre distintos paradigmas. Es por esto que él prefiere hablar de "cambio" científico en lugar de "crecimiento o "progreso".

Brian Grene 9 de febrero de 1963: "Explorar lo desconocido requiere tolerar la incertidumbre".

Los tres conflictos El primero de estos conflictos, que ya se había detectado nada menos que a finales del siglo XIX, se refiere a las desconcertantes propiedades del movimiento de la luz. Dicho resumidamente, según las leyes del movimiento de Isaac Newton, si alguien pudiera correr a una velocidad suficientemente rápida podría emparejarse con un rayo de luz que se esté emitiendo, mientras que, según las leyes del electromagnetismo de James Clerk Maxwell, esto es imposible. Como veremos en el capítulo 2, Einstein resolvió este conflicto mediante su teoría de la relatividad especial y así le dio un vuelco completo a nuestro modo de entender el espacio y el tiempo. Según la relatividad especial, ya no se puede considerar al espacio y al tiempo como conceptos universales grabados en piedra y percibidos de forma idéntica por todos los individuos. El espacio y el tiempo surgieron, a partir de la reelaboración llevada a cabo por Einstein, como estructuras maleables cuya forma y modo de presentarse dependen del estado de movimiento del observador. Brian Green El universo elegante 12 El desarrollo de la relatividad especial creó inmediatamente el escenario para el segundo conflicto. Una de las conclusiones del trabajo de Einstein es que ningún objeto –de hecho, ninguna influencia o perturbación de ninguna clase- puede viajar a una velocidad mayor que la de la luz. Sin embargo, como comentaremos en el capítulo 3, la teoría universal de la gravedad de Newton, que experimentalmente funciona tan bien y es tan grata para la intuición, habla de influencias que se transmiten en el espacio a grandes distancias instantáneamente. De nuevo fue Einstein quien intervino en el conflicto y lo resolvió ofreciendo un nuevo concepto de la gravedad en su teoría general de la relatividad de 1915. Del mismo modo que la relatividad especial trastocó los conceptos previos de espacio y tiempo, lo hizo la relatividad general. No es sólo que el espacio y el tiempo estén influidos por el estado de movimiento del

observador, sino que, además, pueden alabearse y curvarse en respuesta a la presencia de materia o energía. Tales distorsiones en la estructura del espacio y el tiempo, como veremos más adelante, transmiten la fuerza de la gravedad de un lugar a otro. Por consiguiente, no se puede ya pensar que el espacio y el tiempo sean un telón de fondo inerte en el que se desarrollan los sucesos del universo; al contrario, según la relatividad especial y la relatividad general, son actores que desempeñan un papel íntimamente ligado al desarrollo de dichos sucesos. Una vez más el modelo se repite: el descubrimiento de la relatividad general, aunque resuelve un conflicto, nos lleva a otro. A lo largo de tres décadas a partir de 1900, los físicos desarrollaron la mecánica cuántica (que se discute en el capítulo 4) en respuesta a varios problemas evidentes que se pusieron de manifiesto cuando los conceptos de la física del siglo XIX se aplicaron al mundo microscópico. Como hemos mencionado anteriormente, el tercer conflicto, el más trascendental, surge de la incompatibilidad entre la mecánica cuántica y la relatividad general. Como veremos en el capítulo 5, la forma geométrica ligeramente curvada del espacio, que aparece a partir de la relatividad general, es incompatible con el comportamiento microscópico irritable y frenético del universo que se deduce de la mecánica cuántica. Dado que hasta mediados de la década de 1980 no se presenta la solución que ofrecía la teoría de cuerdas, a dicho conflicto se le llama con toda razón el problema central de la física moderna. Además, la teoría de cuerdas, que se construye sobre la relatividad general y la relatividad especial, exige también una seria renovación de nuestros conceptos de espacio y tiempo. Por ejemplo, la mayoría de nosotros considera evidente que nuestro universo tenga tres dimensiones espaciales. Sin embargo, según la teoría de cuerdas esto no es así, ya que dicha teoría afirma que nuestro universo posee muchas más dimensiones que las que se perciben a simple vista -dimensiones que están arrolladas apretadamente dentro de la estructura plegada del cosmos-. Estas notables características de la naturaleza del espacio y el tiempo son tan esenciales que las utilizaremos como línea directriz en todo el libro de ahora en adelante. En realidad, la teoría de cuerdas es la historia del espacio y el tiempo desde Einstein. Para valorar lo que es realmente la teoría de cuerdas,

necesitamos retroceder un paso y describir brevemente lo que hemos aprendido durante el último siglo sobre la estructura microscópica del universo.

Problemática actual del ambiente escolar:

Las aulas escolares comunes, sistemáticamente pensadas y planeadas para ejercer actividades prácticas repetitivas con el tiempo suelen asimilarse como contextos donde no se genera la creatividad, el análisis y la búsqueda, sin espacio para el desarrollo a la libre elección, pensamiento o identificación de emociones, situaciones o relaciones que fomenten la responsabilidad, la honestidad y la reflexión, como prácticas que nos lleven a obtener un espacio de aprendizaje continuo, apegado a la vida misma, al desarrollo de una curiosidad natural.

Coaching en el sistema educativo:

La situación actual en la educación europea sigue planteando nuevos retos a estados, regiones, responsables políticos y profesionales de la educación, haciendo hincapié en la convergencia europea como fórmula para producir esfuerzos comunes en el ámbito territorial de los 27 países miembros (European Commission, 2013; Reding, 2002). Este hecho ya supone un giro en las formas de entender los procesos de enseñanza y aprendizaje

(Rosinski, 2008), pues se transforman los planteamientos pedagógicos en aras de conseguir un aprendizaje práctico más significativo y una mayor implicación por parte del alumnado en su propio proceso de aprendizaje (García-Pérez y Rebollo, 2004)

De hecho, se empieza a contemplar que podría ser una herramienta clave para formar docentes líderes transformacionales, capaces de explorar y detectar las reales motivaciones de sus estudiantes (Anderson, 2010; Leithwood, 2009). Docentes que puedan gestionar y enseñar a gestionar las creencias y emociones, las cuales, en definitiva, son el punto diferenciador entre la simple transmisión de conocimiento y la formación de excelentes seres humanos (Rhodes y Fletcher, 2012). Ya existen antecedentes (Silins y Mulford, 2002) que han mostrado que, dentro de los sistemas educativos, pueden implementarse nuevos modelos de trabajo basados en el coaching. Éste, en particular, ofrece beneficios significativos para los docentes y para su alumnado, pues favorece la mejora tanto

en la enseñanza como en el proceso de aprendizaje (Asociación Española de Coaching, 2011). También, si se utiliza esta herramienta, se logra un nivel más alto de motivación, una mejora en las habilidades organizativas y en las estrategias de aprendizaje, como la colaboración (Ward, 2012). El beneficio general de una formación especializada en coaching sería proporcionar nuevas estrategias y enfoques prácticos para ayudar a educadores y orientadores a afrontar los “viejos” problemas con “nuevas” alternativas de solución (Launer, 2007). El coaching pretende adquirir nuevas competencias profesionales funcionales que permitan el desarrollo de altas habilidades y capacidades socioemocionales (Medina y Perichon, 2008; Sánchez-Teruel, 2009). Otro beneficio de implantar el coach dentro de los centros educativos es que podrá prestar su apoyo para mejorar y optimizar las capacidades innatas, los recursos internos y la creatividad que los alumnos ya tienen, con el fin de obtener los máximos resultados posibles, con base en criterios no sólo de eficacia y calidad, sino de excelencia, convirtiendo así el proceso de aprendizaje en un verdadero aprendizaje transformacional (Cardona y García-Lombardía, 2009).

Propuesta:

Dentro de estrategias de coaching se manejan términos como Contexto, contenido consciencia y compromiso, los cuales usaré para apoyarme en desarrollar esta propuesta. Si el contexto es lo que permite la existencia del contenido y a partir de ahí es que podemos hablar del desarrollo de una consciencia que elija el compromiso como una manera de ser sustentable para el logro de metas y objetivos. Será el contexto el primer paso en el desarrollo de una visión transformadora de las prácticas educativas.

| | |
|---|---|
| Fuente: Bou-Pérez (2007). Elementos caracterizadores del coaching | Propuesta Sara Lúa |
| Proceso sistemático de aprendizaje | Proceso gradual |
| Focalizado en la situación presente | |
| Orientado al cambio | Orientado a la transformación |
| Busca la mejora del desempeño en aquellas áreas que las personas demandan | No busca como si careciera, crea la excelencia desde el ser y el presente, potencializando áreas que quizá no |

| | |
|--|--------------------------------|
| | había considerado de sí mismo. |
| Dirigir a facilitar recursos y herramientas de trabajo específicas | Dirige, focaliza las acciones. |

Los esfuerzos hacia la creación de una educación de calidad se han mantenido hasta ahora dentro de un contexto el cual es ya de por sí conocido y aun cuando el contenido ha variado desde fuera, es decir desde actores que no se encuentran intrínsecamente con el proceso formativo del estudiante, no se ha logrado un valor insustituible y altamente comprometido con abonar a esa calidad de la educación, en la movilización de saberes o la apuesta por la ciencia, la profesionalización de la práctica docente tampoco ha terminado de ser efectiva y por el contrario, se ha traducido en una demora y entorpecimiento de cumplir con los objetivos básicos.

Actualmente se lanza el modelo educativo 2018 con el cual se refrenda la búsqueda por promover una educación consciente, sustentable y que les permita a los estudiantes entre otras cosas generar aprendizajes para su vida, nuevamente podemos apreciar una reorganización de los contenidos, ya que en décadas anteriores pudimos observar como algunos de los contenidos se acortaron y otros se modificó la manera de abordarlo en el aula, en esta ocasión se añaden dos aspectos de manera más profunda, la educación emocional y potenciar el desarrollo personal y social.

Esta es quizá el inicio por mirar desde que contexto está ocurriendo el proceso de transformación de la educación, al hacerlo desde un modelo educativo que maestros y alumnos abordaran día a día en clase, sin embargo lograrlo requerirá de la comprometida disposición y participación activa de los involucrados.

Es ahí donde esta propuesta se instala, el coaching como una estrategia que crea un proceso de trabajar con nuestras maneras de ser, paradigmas y sistema de creencias, que hasta el momento como profesionales de la educación nos han traído hasta aquí, hasta este contexto, un sistema de inicio y fin, con resultados en cuestión de conocimientos por debajo de la media.

El coaching ligado al aprendizaje, se asimila como un proceso inacabado, en un contexto de participación activa del estudiante y un cuestionamiento constante, honesto y confrontativo momento a momento con tu desempeño y resultados.

BIBLIOGRAFÍA

C:\Users\Uswu\Documents\El coaching pedagógico dentro del sistema educativo_ innovando proc...este.html

<http://sitiocero.net/2012/08/existencialismo-de-sartre/>

<http://www.coachingdeportivo.com/la-palabra-coaching/>

https://biblioteca.itam.mx/estudios/estudio/estudio02/sec_11.html

<https://es.wikipedia.org/wiki/Coaching>

<https://es.wikipedia.org/wiki/Coaching>

<https://violetadedios.files.wordpress.com/2011/01/el-universo-elegante-de-brian-greene.pdf>

CULTURA FINANCIERA-SECTOR BANCARIO- DE LOS ESTUDIANTES DE NIVEL LICENCIATURA DE LA UNIVERSIDAD VERACRUZANA

LUIS ENRIQUE GOMEZ MEDINA¹

RESUMEN

La cultura financiera en nuestro país, representa una de las asignaturas pendientes del Estado, durante muchos años este ha hecho un esfuerzo loable más no contundente para fortalecer la inclusión en el sistema financiero de la población.

No obstante ante la creación de un organismo descentralizado, dotado de patrimonio propio y personalidad jurídica denominado Comisión Nacional para la Protección y Defensa de los Usuarios de Servicios Financieros, el avance tangible en la cultura financiera sigue siendo un inconveniente para lograr la tan ansiada inclusión.

En este estudio se analizaron a los estudiantes de nivel licenciatura de la Universidad Veracruzana de la región Xalapa, con la finalidad de identificar cuál inclusión al sector financiero específicamente Banca Múltiple.

Palabras clave: Cultura Financiera, Universidad Veracruzana, CONDUSEF

ABSTRACT

The financial culture in our country represents one of the pending subjects of the State, for many years it has made a laudable effort that is not overwhelming to strengthen the inclusion in the financial system of the population.

Notwithstanding the creation of a decentralized body, endowed with its own assets and legal personality called the National Commission for the Protection and Defense of Users of Financial Services, tangible progress in financial culture remains an inconvenience to achieve the long-awaited inclusion.

¹ Universidad Veracruzana/Instituto de Investigaciones y Estudios Superiores de las Ciencias Administrativas. luisgomez04@uv.mx

In this study, the undergraduate students of the Universidad Veracruzana in the Xalapa region were analyzed, in order to identify which inclusion to the financial sector specifically Banca Múltiple.

Keywords: Financial culture, Universidad Veracruzana, CONDUSEF

INTRODUCCIÓN

La cultura es el conjunto de valores, costumbres, creencias y prácticas que constituyen la forma de vida de un grupo específico (Eagleton, 2001), entonces hablar de cultura financiera se refiere al conjunto de conocimientos y prácticas que han sido adoptadas por la población para su interacción con el gobierno en actividades meramente financieras.

Naturalmente si la inclusión de los integrantes del sistema financiero es amplia, estaremos ante un hecho que favorecerá el desarrollo y la competitividad de nuestro país, por tanto la política pública debe orientarse en el fortalecimiento de la inclusión y evitar las medidas que la inhiben. (Centro de Estudios Espinoza Yglesias, 2017).

En esa tesitura esta investigación explora y describe la inclusión financiera en el sector bancario de los estudiantes de nivel licenciatura de la Universidad Veracruzana Región Xalapa en el año 2018.

PRIORIDAD NACIONAL: DEMOCRATIZACIÓN DEL SISTEMA FINANCIERO EN MÉXICO

El sistema de planeación nacional que tiene el Estado Mexicano, está enfocado en lograr que todos los ciudadanos tengan acceso efectivo a los derechos que otorga la Constitución. (Plan Nacional de Desarrollo, 2013) Mismos que se pretenden alcanzar a través de cinco grandes metas nacionales, en las cuales podemos identificar la referente a materia financiera la de México Prospero.

Particularmente en esta meta en el objetivo 4.2. Referente la democratización del acceso al financiamiento de proyectos con potencial de crecimiento, como algo general.

En el antes mencionado plan detenta una estrategia con el numeral 4.2.2. enfocada en ampliar la cobertura del Sistema Financiero hacia un mayor número de personas y empresas en México, en particular para los segmentos excluidos.

En esa estrategia como línea de acción incluye el fortalecimiento de la educación financiera en los programas de educación básica y media, de igual manera promoviendo el acceso y el uso responsable de productos y servicios financieros. (Plan Nacional de Desarrollo, 2013)

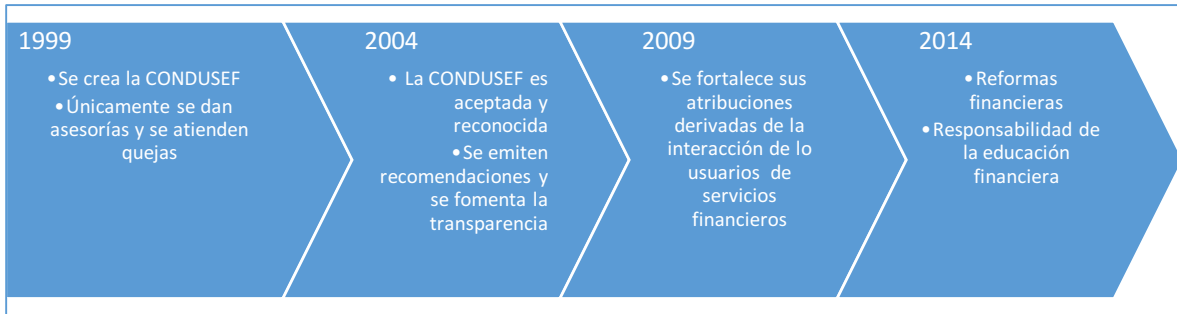
Cabe destacar que estas estrategias no son novedosas, representan la materialización de las acciones que durante más de 18 años la Comisión Nacional para la Protección y Defensa de los Usuarios de Servicios Financieros (CONDUSEF) ha intentado fomentar con el deseo firme de la modernización del sistema financiero mexicano, el cual durante los años 1994 y 1995 pues en evidencia su debilidad ante la crisis generalizada, por lo cual dio origen a este último organismo citado para dar respuesta y garantizar una adecuada defensa de los derechos de los usuarios de servicios financieros (CONDUSEF, 2018).

La ley de protección y defensa al usuario de servicios financieros fue publicada el 18 de enero de 1999 misma que dio origen a la CONDUSEF señalado en el artículo 4 y en su artículo 5 establece la atribución de la procuración y establecimiento de programas educativos y de otro índole en materia del cultura financiera.

Actualmente la CONDUSEF en su portal tiene un apartado destinado a la Educación Financiera en el cual existen diplomados gratuitos, material interactivo, guías para la familia y maestros, aplicaciones para celular en las cuales se puede determinar el mejor crédito disponible en el mercado o un simulador de créditos automotrices e incluso diversos talleres para formadores de educación financiera, entonces ¿A qué se debe que a pesar de los grandes esfuerzos que realiza esta comisión no se ha traducido en una pluralización de la educación financiera en nuestro país?

En la figura 1, se observan algunas evoluciones que ha tenido la ley de protección y defensa al usuario de servicios financieros desde su creación hasta nuestros días.

Figura 1: Evolución histórica de la CONDUSEF desde su creación hasta la reforma financiera del 2014.

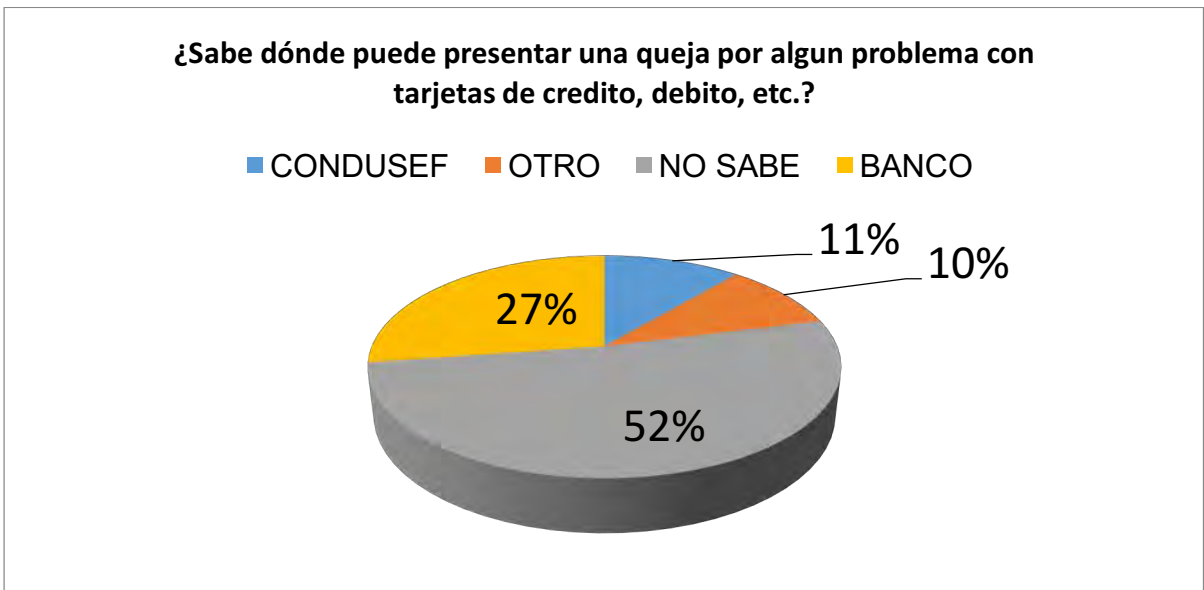


Fuente: Elaboración propia con datos en <https://www.gob.mx/condusef>

Entonces esta evolución de forma puede ser cuestionada, pues poco ha logrado factualmente, tal como lo hace constar la última Encuesta Nacional de Inclusión Financiera en el año 2015 donde muestra datos sumamente relevantes.

Entre ellos destaca lo concerniente al conocimiento de la existencia de la propia CONDUSEF como principal apoyo ante las injusticias en esta materia, pues se cuestionó si sabían a quién recurrir en caso de tener algún problema con un crédito, tarjeta de crédito (Ver grafica 1).

Grafica 1. Institución donde los usuarios de servicios financieros consideran poner una queja en caso de problemas. Fuente: Elaboración propia con datos de ENIF 2015.



Como se puede observar el 11% de la población encuestada sabría a quién debe recurrir en caso de querer presentar una queja, por tanto aunque no es conclusivo cerca de un 89% ignora la existencia de esta Comisión y por tanto las atribuciones que ella tiene.

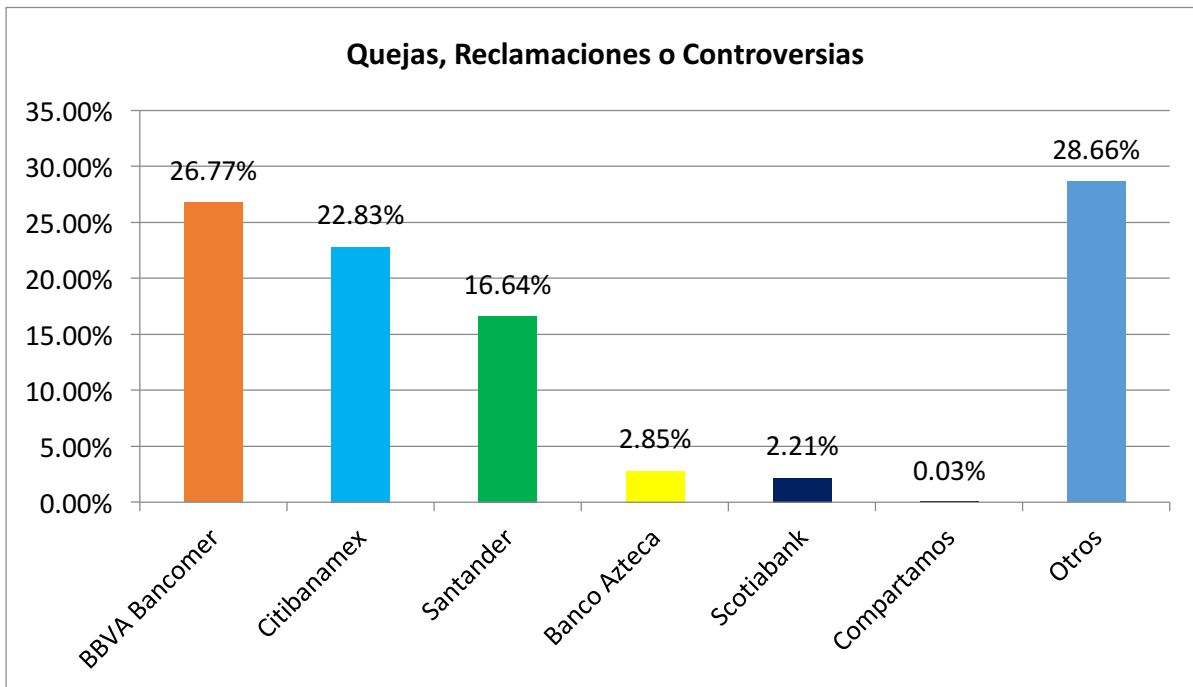
En contraste la CONDUSEF en su sitio web, específicamente en el Buró de Entidades Financieras, señala que existieron en el 2017 un total de 8,840,533 entre quejas, reclamaciones y controversias, des las cuales el 78.7% de las mismas tuvieron una resolución favorable, donde solamente 6 bancos tienen programas de educación financiera denominados: Sinergia con CONDUSEF. (CONDUSEF, En sinergia con CONDUSEF, 2018)

Este programa está enfocado en un esquema progresivo que otorga hasta cinco estrellas como nivel más alto de sinergia, en las cuales considera la impresión de material educativo y consejos para el bolsillo, espacios en la página web, inclusión de un taller formador de formadores, tener material promocional educativo, y el nivel más alto educación financiera en la institución.

Entre las instituciones que forman parte de este programa, se encuentran: BBVA Bancomer, S.A., Institución de Banca Múltiple, Grupo Financiero BBVA Bancomer, Banco Nacional de México, S. A., Integrante del Grupo Financiero Banamex., Banco Santander (México), S.A., Institución de Banca Múltiple, Grupo Financiero Santander México, Banco Azteca, S.A., Institución de Banca Múltiple, Scotiabank Inverlat, S.A., Institución de Banca Múltiple, Grupo Financiero Scotiabank Inverlat y Banco Compartamos, S.A., Institución de Banca Múltiple.

Empero en conjunto estas seis instituciones de crédito suscriben 71.33% del total de quejas que hubo en el año 2017, distribuidas de la siguiente manera, tal como lo muestra la gráfica 2.

Grafica 2. Instituciones de banca múltiple que el año 2017, tuvieron quejas, reclamaciones o controversias



Fuente: Elaboración propia con datos de buró de entidades financieras 2018

Es probable que estas cifras tengan estrecha relación por el número de usuarios que atienden, pues según datos del diario El Economista, el más grande del sistema bancario es BBVA Bancomer cuenta con 1835 sucursales, seguido de Banco Azteca quien ha aprovechado su infraestructura de las tiendas Elektra con 1751 sucursales, y en tercer lugar Citibanamex con 1493 sucursales (Juárez, 2017).

METODOLOGÍA

La población objetivo son los estudiantes de la Universidad Veracruzana a nivel licenciatura, cuya matrícula asciende a 60,117 alumnos de los cuales 28,234 son hombres y 31,883 son mujeres (Universidad Veracruzana, 2016).

Estos alumnos se encuentran distribuidos en 6 grandes áreas: Artes, Biológico-Agropecuarias, Ciencias de la Salud, Económico-Administrativa, Humanidades y Técnica.

Para determinar la muestra se utilizó la siguiente fórmula:

$$\text{Tamaño de la muestra} = \frac{\frac{z^2 \times p(1-p)}{e^2}}{1 + \left(\frac{z^2 \times p(1-p)}{e^2 N} \right)}$$

Dónde:

N= Tamaño de la población

e= Margen de error

Z= Puntuación Z (La cantidad de desviaciones estándar que una proporción determinada se aleja de la media).

Considerando un nivel de confianza del 99% y un margen de error del 6% se obtiene que la muestra idónea ascienda a 459 encuestas distribuidas en las 6 grandes áreas que agrupan a la Universidad Veracruzana.

En el cuestionario aplicado se realizaron 10 preguntas elementales con la finalidad de conocer aspectos referentes a la cultura financiera que los alumnos de nivel licenciatura de la Universidad Veracruzana poseen, específicamente en el sector bancario (Uso y manejo del crédito, familiarización con las tarjetas de crédito y débito, acercamiento a bancos, uso de tecnologías y aplicaciones de la información bancarias, entre otras), dejando de fuera los aspectos de retiro, seguros y fianzas para una futura investigación.

Referente a la licenciatura que cursan los encuestados, estos están agrupados de la siguiente manera, tal como lo muestra el cuadro 1.

Cuadro 1: Licenciaturas agrupadas por áreas

| Distribución de licenciaturas por área académica | | | | | |
|---|---|---|------------------------|---|---|
| Humanidades | Económico-Administrativa | Artes | Biológico-Agropecuaria | Ciencias de la Salud | Técnica |
| Derecho Pedagogía Lengua Inglesa Filosofía Letras Historia Sociología | Economía Informática Administración Contaduría Publicidad y Relaciones Publicas | Teatro Danza Fotografía Música | Biología Agronomía | Nutrición Odontología Médico Cirujano Enfermería Psicología | Arquitectura Ingeniera Civil Ingeniera Eléctrica Ingeniera Mecánica Ciencias Químicas Matemáticas |

Fuente: Elaboración propia con datos en

<https://www.uv.mx/docencia/programa/ofertaacademica.aspx>

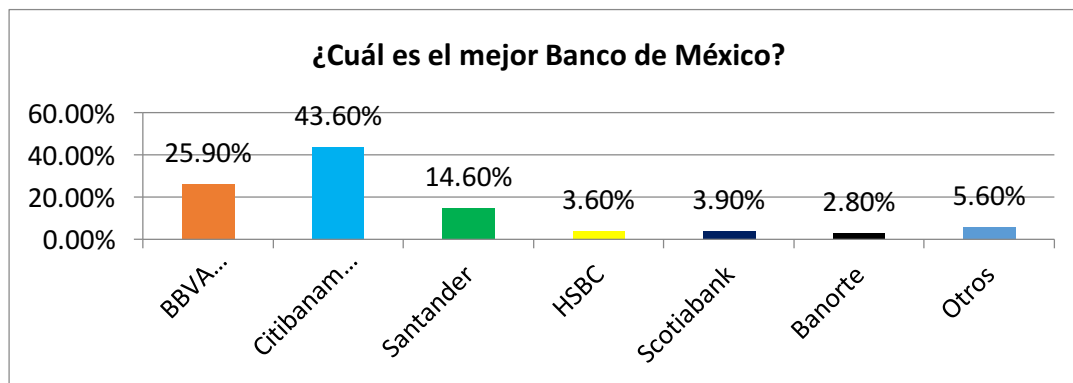
RESULTADOS

De la muestra realizada el 46.1% son hombres y el 53.9% son mujeres, de los cuales son menores de 18 años tan solo el 0.8%, el 72.6% se ubican entre el rango de 18 y 25 años y el restante 26.6% son mayores de 25 años.

Entre ellos el 82.1% tiene acceso a servicios de la banca múltiple a través de tarjetas de débito, crédito e incluso tarjetas de tiendas departamentales que se encuentran vinculadas al sistema financiero mexicano.

Algo que es relevante es la percepción sobre cuál es el mejor servicio bancario que se presta en México considerando los siguientes atributos: La atención profesional por parte de los ejecutivos de cuenta, la facilidad para obtener tarjetas de crédito, lo amigable que puede resultar el sitio web para facilitar las operaciones en línea, las aplicaciones disponibles en celular, la eficiencia en cuanto a la atención telefónica, la velocidad para la realización de operaciones en ventanilla y las cuantía a la baja de las comisiones bancarias resultando lo reflejado en la gráfica 3.

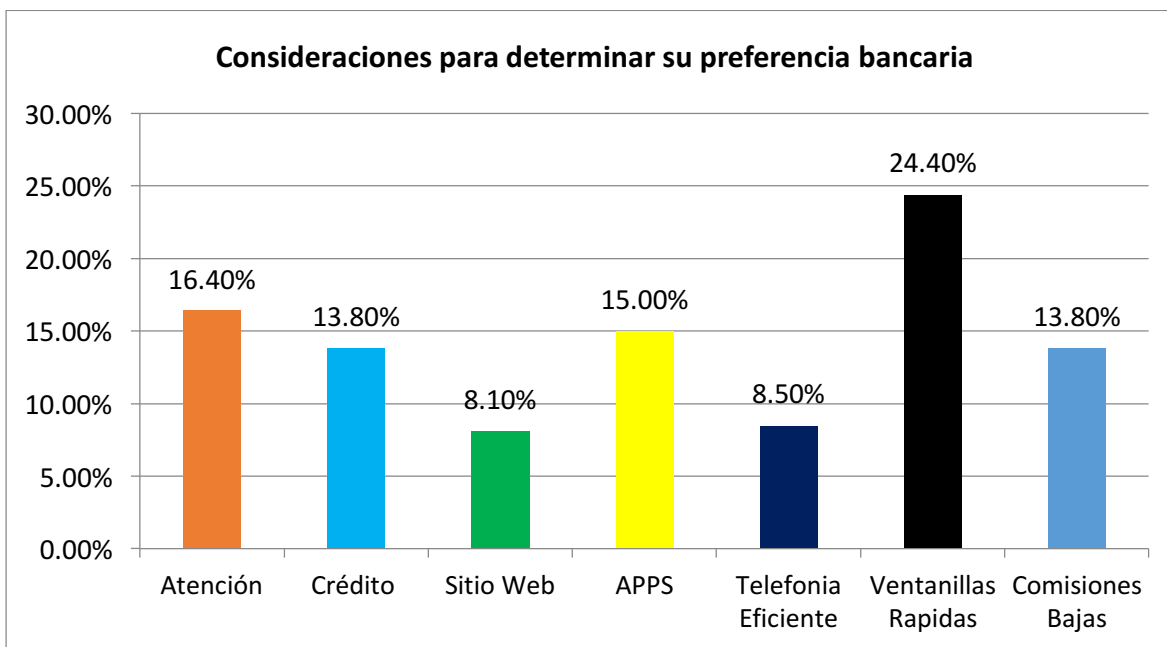
Grafica 3. Preferencias por Institución de crédito en México



Fuente: Elaboración propia con base en la encuesta realizada 2018.

En esa preferencia ubican al grupo Citibanamex como el mejor proveedor de los servicios bancarios, donde los atributos que más importan para tal consideración son los reflejados en la gráfica 4

Grafica 4. Atributos deseables para determinar la preferencia bancaria.



Fuente: Elaboración propia con base en encuesta realizada 2018.

Como se observa en la gráfica 4, lo fundamental para los estudiantes de licenciatura es que la atención en ventanillas sea rápida, en segundo término que la atención de los ejecutivos sea eficiente y en tercer lugar es el interés por las aplicaciones disponibles para celular.

Dejando fuera aspectos fundamentales como son la cuantía de las comisiones, la facilidad para acceder a estos servicios a través del crédito, y la existencia de un sitio web que favorezca el uso de los servicios financieros bancarios.

Para dar mayor certeza a esta apreciación, se realizó una pregunta de confirmación, donde se reafirman los resultados, la evidencia señala que para determinar que un banco es malo, lo más importante que las atención en ventanilla sea lenta y que la atención de los ejecutivos sea deficiente dejando en siguiente termino el cobro de comisiones altas.

En lo referente al uso de la tarjeta de crédito, lo que los estudiantes consideran fundamental son los plazos largos de pago, posteriormente los intereses moratorios y en tercer término la anualidad, y solamente un 9.6% de los encuestados se remite al Costo Anual Total (CAT), como referencia para definir que tarjeta de crédito utilizar.

En lo concerniente a que autoridad pueden recurrir en caso que existiera una controversia solamente el 7.6% de los encuestados lo tiene identificado el restante 92.4% desconoce quien lo podría ayudar.

El porcentaje más alto se refleja en el área Económico-Administrativo con un total de 22%, seguido del área Biológico-Agropecuaria con un 15% y la peor área es la de humanidades donde todos dicen desconocer quién podría auxiliarlos en caso de algún problema con las instituciones de crédito.

Finalmente otro dato importante es la preocupación por depositar la confianza en los bancos para utilizar tarjetas de crédito y débito, derivado de la inseguridad que existe en su uso, dadas la posibilidad de clonación.

Entre los beneficios que los estudiantes de licenciatura identifican por utilizar alguna tarjeta de crédito quedan agrupados de la siguiente manera diferenciados por área del conocimiento tal como lo muestra el cuadro 2

Cuadro 2: Beneficios identificados por tener tarjetas de crédito, Fuente: Elaboración propia con base en encuesta realizada 2018.

| Beneficios identificados por tener tarjetas de crédito | | | | | |
|--|---|--|---|---|--------------------------------------|
| Humanidades | Económico-Administrativa | Artes | Biológico-Agropecuaria | Ciencias de la Salud | Técnica |
| Facilidad de contar dinero para un imprevisto | La opción de poder comprar a meses sin intereses | Son prácticas para no cargar efectivo | La practicidad para no cargar efectivo | Pagar al momento sin necesidad de contar con efectivo | Probables descuentos al utilizarlas |
| Posibilidad comprar a plazos | La posibilidad de tener un plazo de pago más amplio | Control de gastos por medio de estados de cuenta | Tener una opción en caso de compras de emergencia | Poder acceder a promociones y créditos | La posibilidad de acceder a créditos |

Como se observa el interés generalizado es la posibilidad de acceder a beneficios tales como: Pagar a plazos, acceso a créditos y promociones, considerando que la tarjeta de crédito no representa un activo personal, por el contrario es una deuda que en caso de no ser utilizada correctamente pondría en riesgo las finanzas personales de cualquier persona.

CONCLUSIONES

Después de analizar los resultados, se puede concluir que aunque los estudiantes de la región Xalapa de la Universidad Veracruzana, tienen acceso a diversos

servicios financieros que ofrece la banca múltiple de nuestro país, sin importar el área en la que ellos se encuentren realizando sus estudios de licenciatura, no reflejan interés por conocer detalles fundamentales para el crédito como son el interés cobrado, las comisiones por uso de instrumentos financieros, las comparaciones en cuanto a una tarjeta con otra, la exigencia de una mejora en tecnificación.

Por lo que ellos solamente están preocupados porque la atención por parte de las instituciones de banca múltiple sea rápida, tanto en ventanilla como la atención brindada por los ejecutivos.

De manera contundente, contrastando los datos señalados por la ENIF 2015 donde señala que el 11% de la población en nuestro país tendría un acercamiento con la CONDUSEF, los estudiantes de la Universidad Veracruzana tan solo 7.6% identifica a esta institución como un organismo defensor de los usuarios de servicios financieros.

No obstante la CONDUSEF, ha hecho esfuerzos por disponer y crear un sitio web con información útil, apropiada y veraz, e incluso su porcentaje de resolución de casos favorables ascendió en el 2017 al 78.7%. entonces lo que se debe reforzar son los canales para hacer llegar la información a los usuarios de servicios financieros, mejorar la imagen Facebook, crear material de fácil manejo, gestionar pláticas obligatorias en los niveles de educación superior, pues resulta fundamental el manejo apropiado de los servicios financieros por parte de la población en términos de alcanzar la ansiada inclusión financiera.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Centro de Estudios Espinosa Yglesias. (2017). *Sistema Financiero Mexicano, Diagnóstico y Recomendaciones*. México: Centro de Estudios Espinosa Yglesias, .
- CONDUSEF. (2018). Recuperado el 1 de 10 de 2018, de <https://www.gob.mx/condusef/prensa/la-condusef-cumple-18-anos?idiom=es>
- CONDUSEF. (2018). *En sinergia con CONDUSEF*. Recuperado el 3 de 10 de 2018, de https://www.buro.gob.mx/general_gob.php?id_sector=40&id_periodo=18
- Araya, M. (2008). La formación dual y su fundamentación curricular. *La formación dual y su fundamentación curricular* .
- Belsky, J. (March de 2009). *EFFECTS OF CHILD CARE ON CHILD DEVELOPMENT: Institute for the Study of Children, Families and Social Issues*. Obtenido de http://www.mpsv.cz/files/clanky/6640/9_Jay_Belsky_EN.pdf
- Eagleton, T. (2001). *La idea de cultura*. Barcelona: Paidós.
- financieros, L. d. (18 de 01 de 1999). *Ley de protección y defensa al usuario de servicios financieros*.
- ISSSTE. (14 de 02 de 2015). *Estancias Infantiles*. Obtenido de <http://www2.issste.gob.mx:8080/index.php/derechohabientes/estancias>
- Juárez, E. (21 de 11 de 2017). *El Economista*. Recuperado el 03 de 10 de 2018, de <https://www.economista.com.mx/sectorfinanciero/Banco-Azteca-el-segundo-con-mas-sucursales-en-el-pais-suman-1751-20171121-0131.html>
- Plan Nacional de Desarrollo*. (2013). Recuperado el 01 de 10 de 2018, de <http://pnd.gob.mx/>
- R.A.E. (2018). *Emprendedor* .
- TecNM. (2015). *MODELO DE EDUCACIÓN DUAL PARA NIVEL LICENCIATURA DEL TECNOLÓGICO NACIONAL DE MÉXICO* (Vol. 1). México: TecNM.
- TecNM. (2012). *Modelo Educativo para el Siglo XXI: Formación y desarrollo de competencias profesionales* . México: TecNM.
- Universidad Veracruzana, .. (2016). *Numeralia*. Xalapa: Universidad Veracruzana.

EL IMPACTO DE LA MOTIVACIÓN, FACTOR CLAVE EN EL DESEMPEÑO ACADÉMICO DE LOS ADOLESCENTES

DAVID GERVACIO JUÁREZ¹

RESUMEN

Uno de los principales problemas que se viven en la educación secundaria es la falta de preocupación por parte de los estudiantes para poder obtener calificaciones favorables o el desarrollar los aprendizajes esperados.

La falta de motivación intrínseca y extrínseca en cada alumno determina quizá la calidad de estudiante en que se puede volver, al igual que suele tener un impacto en su desarrollo y crecimiento como individuo.

Se habla mucho de motivación como fuente inspiradora para poder lograr resultados favorables y cubrir necesidades de los individuos, pero existen problemas sociales, familiares, actitudinales, entre otros que suelen repercutir en el proceso de la enseñanza aprendizaje volviéndose un desmotivador permanente.

Palabras Clave: Motivación, aprendizaje, familia, estudiante

ABSTRACT

One of the main problems in secondary school is the lack of awareness when obtaining good scores to proof that the objectives have been achieved. The lack of motivation either extrinsic and intrinsic determine the quality of student a person can become. This can also have an impact in the students personal development.

Motivation is meant to be the most important source of inspiration to achieve positive results and to cover individual needs. However, there are social and family issues among others that have an affection in the learning process and this may become an important factor for demotivation.

Keywords: Motivation, learning, family, student

¹ expo_po@hotmail.com

INTRODUCCIÓN

La educación hoy en día tiene como reto el desarrollo de lo humano, indicando como objetivo primordial la promoción de las libertades para el beneficio en potencia de cada vida humana, incluyendo la formación dentro de la cultura en el proceso que representa el aprendizaje cotidiano, formal, informal, por medio de experiencias que suele fundamentarse en los procesos individuales y colectivos dentro de un entorno social, éstos a su vez responden al crecimiento y evolución de las personas para la vida, haciendo significar que: los educandos además de formarlos en las diversas áreas disciplinares, se les debe promover el desarrollo de las esferas que son consideradas necesarias para su desenvolvimiento integral en la sociedad y los retos que les plantea. Promover el desarrollo mencionado en los ambientes educativos, requiere de una comprensión profunda de los aspectos emocionales, comunicativos, en conjunto con los intereses, capacidades y del tipo de interacciones que se establecen entre los agentes que se ven inmersos en un escenario de aprendizaje. Es plausible suponer que si se logran reconocer estos elementos y factores en el proceso de enseñanza-aprendizaje se podrán promover mejores resultados respecto de los objetivos educativos planteados.

Puede decirse que anteriormente la escuela era vista como la institución encargada solamente de formar a los educandos respecto a los conocimientos y habilidades que se les requerían para una vida productiva, de hecho, durante muchos años la escuela fue un espacio donde se transmitía información.

Actualmente, la escuela ha evolucionado respecto de sus objetivos de formación, así como de los requerimientos que se precisan para que el aprendiente pueda desarrollar las habilidades y competencias necesarias y así satisfacer las necesidades que la sociedad plantea.

Hoy en día se reconoce que los aspectos físico, afectivo y social tienen influencia en los logros de desempeño individual y grupal. Se concibe a los ambientes de aprendizaje como un espacio y tiempo en donde los participantes construyen conocimientos, promueven competencias, habilidades, actitudes y valores para poderse integrar directamente a los ámbitos sociales, en un mundo globalizado.

Adicionalmente, se parte del supuesto de que el conocimiento también se construye en comunidad, y puede fomentarse de forma cooperativa, solidaria, participativa y organizada a partir de las necesidades de la comunidad educativa y el contexto en el que se ubican.

Uno de los retos que actualmente se destacan, y tal como lo menciona Vaello (2003), es aquel relacionado con la necesidad de promover situaciones donde el alumno se sienta motivado a realizar las acciones pertinentes para su aprendizaje. En palabras comunes, podría decirse que la necesidad prioritaria o imperante en los ámbitos educativos recae más en el hecho de “contagiar las ganas por aprender” que en promover contenidos disciplinares.

Lo anterior llama la atención sobre un factor poco considerado en los escenarios escolares: la valoración de los aspectos socioemocionales de los docentes y sus repercusiones en su desarrollo integral. Valorar lo emocional no significa que el docente deba dejar a un lado las habilidades técnicas y el desarrollo cognitivo de los alumnos, sino que tales factores deben conjugarse con los motivos e intereses de los alumnos, para de esta manera, atender a su formación en función de sus necesidades particulares.

Reconocer el factor emocional en los escenarios educativos es importante debido que este suele jugar una parte importante en los estudiantes. Por dicha razón exploraremos con los adolescentes de nivel secundaria, cuáles son los factores de la motivación que los hace asistir a clases y continuar con sus estudios.

MÉTODO

Participantes

Seis estudiantes de una Telesecundaria: 4 mujeres y 2 hombres; entre los 14 y 16 años de edad. Los participantes fueron elegidos con base a un cuestionario aplicado a un grupo de estudiantes, quienes seleccionaron quiénes consideraban que era los tres compañeros que se mostraban desmotivados y motivados hacia su proceso de aprendizaje.

Situación experimental

El estudio se llevó a cabo en un aula de clases al inicio de manera individual en un salón de 4.00m x 4.00m en el segundo piso de la institución, aislado de ruidos y distractores por paredes de concreto, iluminación solar adecuada, en cada aula había un escritorio y dos sillas.

Materiales y equipo

Se utilizaron hojas tamaño carta, lapiceros y una computadora marca Lenovo z41.

Instrumentos

Los instrumentos utilizados en este estudio fueron: a) prueba de selección; b) prueba para obtener información (preguntas abiertas). Siendo una investigación de tipo cualitativo.

Se fabricó una prueba de selección para escoger a los participantes que cumplieran con las características que conllevaran a tener a los alumnos motivados y desmotivados para incluirlos en el estudio, para obtención de información más verídica, que permitirá conocer las características principales de en esta problemática.

Con la prueba se pretendía conocer las características e información que permitan conocer o identificar qué es lo que motiva a un alumno de tercer grado de telesecundaria, la perspectiva de la manera en que observa la vida escolar, la educación y desde sus diversas experiencias.

El instrumento estuvo integrado por 6 reactivos que permitían conocer características personales a través de su contexto escolar, su perspectiva, ideas, creencias. ¿Cuáles son las diversas acciones que le motivan a seguir a un alumno?, en ¿cuáles se ve motivado? y con las se ve desmotivado.

Esto permitiendo Identificar las características que permiten la abstracción de datos para su estudio minucioso.

Estas pruebas consistieron de 4 reactivos que permitieron encontrar características semejantes para determinar los sujetos de evaluación, en el cual se planteaba.

El reconocimiento de los alumnos que se encontraban motivados o desmotivado, en este ejercicio se mostraron preguntas abiertas que permitieron dar paso a la

investigación cualitativa de los sujetos, cada pregunta fue de modo abierto, sin ninguna opción, dejando a los alumnos la libertad de escribir sus anécdotas de experiencia.

Entrevista fue diseñado para obtener información acerca de los factores que pueden impactar en el proceso del aprendizaje en los alumnos, cuestionario en una hoja.

PROCEDIMIENTO

Antes de iniciar la investigación se aplicó una prueba de selección a todos los alumnos de un grupo, la cual se hizo en dos en dos sesiones. Durante la primera sesión a los alumnos se les indicó contestar de la manera explícita desde su experiencia, se les hizo mención serian partícipes en una investigación sobre el impacto de las emociones dentro de la enseñanza-aprendizaje. Posteriormente, cada participante en su cuestionario nombraría a los alumnos motivados y desmotivados que ellos identificaran, no se mostraron dudosos y comenzaron a trabajar sobre la actividad planteada.

Los participantes se mostraron interesados en el proceso de nominación sin colocar su nombre en el cuestionario, se hizo de manera libre para generar datos que resultaran verídicos, sin que se pudiesen mal interpretar a un sesgo.

Al terminar la prueba entregaban las hojas y se les pedía salir del salón de clases, lo cual permitió continuar al siguiente grupo.

En la segunda fase se realizó un cuestionario dirigido hacia los alumnos focalizados como motivados y no motivados. En esta se aplicaron 6 preguntas las cuales abrieron espacios interesantes para la obtención de datos, en ellas se intentaba descubrir factores semejantes que permitieran reconocer información para poder hacer un comparativo sobre las características que comparte, de igual manera, se les entrevistó de manera individual.

Posteriormente se les pidió a los alumnos que leyeran sus respuestas para indagar más sobre de ellas, y así poderlos dejar retirarse hacia la salida. El rango de duración de la sesión experimental osciló entre 30 y 50 minutos.

RESULTADO

De acuerdo a los datos obtenidos se presenta la siguiente información de los alumnos motivados y no motivados referentes a las preguntas realizadas.

Tabla 1 Alumnos motivados

| ¿Qué es lo que te apasiona? | |
|-----------------------------|---|
| R1 | Matemáticas, español, retos, escolares, inglés, educación física, el futuro, jugar con compañeros, leer cosas interesantes, viajar, atención, convivencias. |
| J2 | Español, matemáticas, los retos escolares, convivencia con los alumnos |
| I3 | Educación física y las matemáticas, viajar, conocer gente nueva, jugar beisbol |

Fuente: Elaboración propia

Después de haber analizado las respuestas dadas por los estudiantes, la tabla muestra a 3 alumnos que resultaron selectos en la encuesta de motivación, en conjunto con sus repuestas, los cuales coinciden que hay asignaturas en común que les apasionan como son el español y las matemáticas, en conjunto con los retos que estos conllevan, una menciona la convivencia como pasión y conocer gente nueva.

Tabla 2 Alumnos motivados

| ¿Por qué asistes a clases? | |
|----------------------------|--|
| R1 | Gusto, vislumbrar un futuro, llegar a tener una economía estable, por sed de superación, para no decepcionar a la familia Usos y costumbres |
| J2 | Llegar muy lejos personalmente, mejorar una economía,, ayudar a sus padres |
| I3 | Solvencia económica, superación personal, para terminar la secundaria, llegar a ser importante |

Fuente: Elaboración propia

En esta tabla se muestra que los tres alumnos asisten a clases por gusto debido a que vislumbran un futuro mejor, que los lleve a una economía estable, otros porque simplemente se debe estudiar, mientras que otra menciona que la educación abre las puertas a al crecimiento.

Tabla 3 Alumnos motivados

| ¿Cómo ha sido tu experiencia durante la formación básica? | |
|---|---|
| R1 | Más o menos, buenos y malos momentos, he obtenido buenas calificaciones, no he sido conformista, ha habido aprendizaje. |
| J2 | Agradable, convivencia con amigos, compañeros, he aprendido, no me he estancado |
| I3 | He aprendido, mis maestros me han motivado a seguir estudiando, tengo una meta, momentos buenos y malos |

Fuente: Elaboración propia

En los resultados se hace mención de que han tenido momentos buenos y momentos regulares, pero les ha parecido a los tres que resulta agradable, por la convivencia que se da, uno menciona que sus maestro le han motivado a continuar.

Tabla 4 Alumnos motivados

| ¿Pláticame tus sueños? | |
|------------------------|--|
| R1 | Seguir estudiando, termina la secundaria, obtener buenas calificaciones, pasar el examen de admisión a la preparatoria terminar la preparatoria, avanzar hacia la universidad, estudiar gestión empresarial vivir en u lugar en donde pueda crecer como profesionista. |
| J2 | Aprender sin importa las calificaciones, gusto por aprender, terminar los estudios básicos y profesionales, tener un trabajo en que genere una buena economía. |
| I3 | Ser la mejor en calificaciones, auto superación, trabajar en lo que más me guste, generar dinero y disfrutarlo, viajar. |

Fuente: Elaboración propia

En esta tabla se muestran como tienden a la aspiración de un trabajo que permita mejorar una solvencia económica, generar para viajar, pero antes obtener calificaciones aprobatorias que las pongan en ventaja.

Tabla 5 Alumnos desmotivados

| ¿Quiénes te apoyan para seguir estudiando? | |
|--|--|
| R1 | Me apoya toda mi familia, padres y abuelo, me aconsejan, sobre cómo lo bueno y lo malo, me alientan a tener buenas calificaciones, a construir buenos trabajos para presentar. Me dicen “nosotros te vamos a poyar e el estudio hasta donde quieras llegar” |
| J2 | Me tratan bien, me dan estudio, me dan una buena alimentación, educación y deciden las |

opciones para mí, pienso que algún día me dejaran de apoyar mis estudios, pero siempre agradeceré su apoyo

I3 Solo mis padres apoyan mis decisiones, y me aconsejan sobre mi estudio, mi padre habla mucho conmigo.

Fuente: Elaboración propia

Los tres alumnos mencionan que su familia es quien esta atrás de ellos, siempre empujando para el progreso personal de cada estudiante, una menciona la cuidan su alimentación, J2 comenta que sus padres algún día la dejan de apoyar, coincidió que la familia es el motor de empuje generador.

Tabla 6 Alumnos motivados

¿Cuál es la problemática por la que te cuesta estudiar?

R1 Por el momento no tengo ninguna, tal vez en un futuro me dé flojera

J2 Entender los conceptos que se emplean

I3 Ninguna, solo que me distraigo mucho jugando béisbol

Fuente: Elaboración propia

En las problemáticas que se suelen dar es la pereza, de vez en cuando entender algunos términos que son propios de algunas asignaturas, llamadas tecnicismos, y otro menciona que su distractor más grande es el juego.

De acuerdo a los datos obtenidos se presenta la siguiente información de los alumnos no motivados y no motivados referentes a las preguntas realizadas.

Tabla 7 Alumnos motivados

¿Qué es lo que te apasiona?

V1 educación física, artes plásticas, nada en especial, jugar con compañeros, convivir con los compañeros

L2 Jugar, andar en la calle, un poco de tutoría

D3 Educación física, iluminar, comer, dormir

Fuente: Elaboración propia

Dentro de la información se colocan que las materias favoritas son en la que haya que hacer manualidades y en donde se vea involucrado el jugar, al igual que les gusta la convivencia e iluminar.

Tabla 8 Alumnos no motivados

| | |
|-----------------------------|--|
| ¿Qué es lo que te apasiona? | |
| V1 | educación física, artes plásticas, nada en especial, jugar con compañeros, convivir con los compañeros |
| L2 | Jugar, andar en la calle, un poco de tutoría |
| D3 | Educación física , iluminar, comer, dormir |

Fuente: Elaboración propia

Se logra detectar que la situación económica afecta en la asistencia a la escuela. Al igual que hay alumnos que no es de su agrado estudiar, pero por el hecho de no ir a trabajar prefieren ir a la escuela.

Tabla 9 Alumnos no motivados

| | |
|---|--|
| ¿Cómo ha sido tu experiencia durante la formación básica? | |
| V1 | Regular, nunca he tenido buenas calificaciones, los maestros siempre me regañan, me dicen que soy inteligente pero flojo. |
| L2 | Bien, nunca he reprobado año. |
| D3 | Momentos buenos y momentos malos, le hecho ganas a la escuela pero no logro llevar buenas calificaciones, se me olvidan las cosas rápidamente. |

Fuente: Elaboración propia

Dos alumnos comentan que ha habido momentos buenos y momentos malos, en los cuales L2 habla de un conformismo por no repetir el ciclo escolar, mientras que en los tres casos ninguno ha obtenido buenas notas.

Tabla 10 Alumnos no motivados

| | |
|------------------------|--|
| ¿Pláticame tus sueños? | |
| V1 | Terminar la secundaria e ir a la prepa, de ahí ponerme a trabajar para poder a ayudar a mis padres |
| L2 | Ser partera como mi mama, terminar la secundaria y terminar la preparatoria |
| D3 | Terminar la secundaria y ser un estudiante en la preparatoria de mi elección. |

Fuente: Elaboración propia

En los sueños que los tres casos comparten es aspirar solo a cursar y terminar la preparatoria para salir a trabajar y ayudar a su familia.

Tabla 10 Alumnos no motivados

| ¿Cómo te trata tu familia? | |
|----------------------------|--|
| V1 | Bien, en ocasiones me regañan, mis padres por lo regular no están en casa, tienen que salir a trabajar, cuando me despierto ya no están, es por eso que no asisto a clases |
| L2 | Bien, solo vivo con mi mama, ella trata de darme lo necesario para poder venir a la escuela, cuando no tenemos dinero no asisto a clases |
| D3 | Me tratan más o menos, en ocasiones ellos pelean y me regañan. |

Fuente: Elaboración propia

En los tres casos se menciona que hay problemas dentro de casa, L2 argumenta que solo vive con uno de sus padres, D1 que el trabajo los absorbe para poder llegar alimento a su casa.

Tabla 11 Alumnos no motivados

| ¿Cuál es la problemática por la que te cuesta estudiar? | |
|---|--|
| V1 | El dinero, no le entiendo a los contenidos, problemas familiares |
| L2 | Me da mucha flojera, se me hacen aburridas las clases |
| D3 | No me gusta venir a la escuela |

Fuente: Elaboración propia

En la tabla se muestra como el factor principal es llamado economía, al igual que la resistencia por aprender en clases, y en el caso de D3 no le gusta asistir a tomar clases.

DISCUSIÓN

Uno de los objetivos del presente estudio fue dar a conocer los factores que pueden llevar a un alumno a poderse motivar de acuerdo a su situación contextual en al que se está desarrollando, por lo consiguiente a partir de características diversas se pueden observar agentes que pueden interrumpir el objetivo de la educación básica.

En los cuales se contrastan actividades y comportamientos por parte de los alumnos y familias con la que conviven en su desarrollo. En las características observables en este estudio se logran detectar: que los alumnos motivados responden al sexo

Femenino, y los alumnos no motivados dos de ellos son varones y una mujer, por lo que existe la diversidad de géneros para la motivación.

Sin preguntar específicamente a los participantes no damos cuenta que los alumnos motivados, responden a familias nucleares. Las cuales están al pendiente de la evolución que se presenta en sus hijos, cuidando su alimentación.

Los tres alumnos motivados comparten entre si un gusto personal por las matemáticas, ciencias puras, se encuentra otra característica que dos de ellas también tienen cierto gusto por el español, tienen en mente un futuro, dos con claridad y una aun no, pero persiguen una meta en común que es viajar, convivir con sus compañeros, tomando retos que les permitan su desarrollo, mientras que los no motivados no muestran una orientación dirigida hacia un punto en especial, su visión es a corto plazo a diferencia de los motivados, por lo anterior la visión es diferente.

Los alumnos desmotivados no comparten el gusto por recibir clases, si no por solo ir socializar, desarrollan una actitud de conformismo y apatía que les crea una visión corta y no agradable para armonizar dentro de un salón de clases, resultan un tanto indecisos, presentado problemas económicos, reflejándose en su proceso de enseñanza aprendizaje, como un obstáculo para el desarrollo de habilidades que le permitan desarrollar actitudes que lo conlleven a la motivación, en los alumnos motivados se encuentran las buenas calificación, no conformarse con lo obtenido sino buscar más cada momento , al igual que los no motivados se notan indecisos pero este sentimiento lo canalizan para mejorar sus actividad académica por lo que crean un ambiente de automotivación en sí mismos, comprometiéndose a sí mismos para mejorar.

Los alumnos motivados hablan de seguir aprendiendo, aunque no tengan la intención, se disciplinarán para lograr los objetivos ya establecidos con su ámbito estudiantil, mientras que los no motivados no se esmeran por sobre salir, dejan a un lado sus responsabilidades, las evaden, aun cuando sea por necesidad, por lo anterior.

Según Maslow en la “Teoría de la Motivación Humana”, habla de una jerarquía de necesidades y factores que motivan a las personas; esta jerarquía identifica cinco categorías de necesidades: fisiológicas, de seguridad, de amor y pertenencia, de estima

y de auto-realización en donde se considera un orden jerárquico ascendente de acuerdo a su importancia para la supervivencia y la capacidad de motivación. (Quintero, 2007:1). Es así como se intenta demostrar que el hombre va satisfaciendo en medida que requiere sus necesidades, de acuerdo como estas surgen o cambian, modificando el comportamiento del mismo; considerando que solo cuando una necesidad está “razonablemente” satisfecha, se disparará una nueva necesidad (Quintero, 2007:1), en la cual señala que las conductas responden a un antecedente determinado.

La familia juega un papel fundamental en este estudio, ya que aunque no se les a bordo de manera directa, se detectan actitudes que permiten llegar al sistema de lo aprendido, como núcleo generador de aprendizaje por experiencia, de acuerdo con Stoner (1996) define la motivación como “una característica de la que incluye los factores que ocasionan, canalizan la ideología por lo que toda acción conlleva una reacción”.

Los alumnos motivados no presentan una problemática, la cual les permita terminar con el objetivo que tienen planteado, hablan sobre la participación.

Chivenato (2000) dice que “El resultado de la interacción entre el individuo y la situación que lo rodea”. Todo depende del entorno y factores sociales que se ven involucrados en una problemática. Por lo que describe que un alumno depende no solo de su familia, sino del medio en el que se ha desarrollado, ha crecido y se desenvuelve, el impacto de la vida social toma su valor en el proceso de motivación en la enseñanza aprendizaje.

Por lo cual se puede entender que la motivación dentro de la educación corresponde a lo que se conoce como "Teoría clásica de la motivación de logro", cuya formulación más estructurada se debe a Atkinson (Atkinson y Feather, 1966), De acuerdo con esta teoría, los determinantes principales de la orientación de la conducta hacia el logro son tres, el motivo de logro, las expectativas de éxito y el grado de incentivo que supone conseguir el éxito en un momento dado.

A manera de conclusión, los resultados de este estudio denotan la importancia que la familia, la influencia de factores que suelen afectar de manera directa en los proceso cognitivo en el alumno, estos pueden ser sociales, económicos, culturales.

Un alumno motivado dará mejor rendimiento académico, al igual que dentro de la sociedad, será más sencillo integrarlo al mundo globalizado que los demanda, para dar

mejores resultados y su proceso de adaptación le permita interactuar más eficientemente, las aspiraciones seguirán creciendo sin conocer un límite debido a que siempre tendrán un objetivo propio que cumplir.

CONCLUSIÓN

La familia suele tener mucho peso en la motivación escolar, es por esto que suele impactar de manera positiva o negativa en cada individuo a partir de crecimiento cultural en el entorno en que se desarrolla, se coincide que los alumnos motivados comparten gustos específicos como son: asignaturas, mencionando en apoyo incondicional de su familia, se quejan menos de su desarrollo dentro de su salón de clases desde que iniciaron sus estudios, presentan apertura para la convivencia, la práctica de deportes, recreaciones, una visión amplia para seguir estudiando, lograr una carrera profesional y salir de su lugar de origen con una visión de crecimiento económico.

Sin embargo, los alumnos no motivados presentaron problemáticas en su familia, tiempo de ociosidad, compartiendo también su gusto por asignaturas en especial que son de recreación, es bajo el desempeño volviéndose conformistas logrando aprendizajes a corto plazo, su preocupación la dirigen a la falta de economía, es por ello que sus padres trabajan la mayor parte del tiempo sin involucrarse al proceso de aprendizaje de sus hijos.

Por tanto, cabe resultar que los docentes en el salón de clase tienen un rol fundamental en la mejora de estos resultados, como ya se sabe los alumnos motivados no necesitan tanta orientación como los que no lo están, el docente tiene la facultad de poder cambiar la mentalidad de cada docente, generar ambientes de aprendizaje que vuelvan al estudiante apto para enfrentar las problemáticas que se presenten adelante, es preciso mencionar que los docentes deben ser agentes capaces de motivar y no desmotivar a lo largo de toda su educación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Atkinson, J., & Feather, N. (1966). A theory of achievement motivation. New York, NY: Wiley and Sons.
- Chiavenato, I. (2000). Administración de los Recursos Humanos. Colombia: McGraw-Hill.
- Escaño, J. y Gil de la Sierra, M. (2000). Aula de Innovación Educativa. Revista Educativa, IX, 52-56
- SEP (2017). Modelo Educativo. Para la educación obligatoria. Educar para la libertad y la creatividad. México: SEP, p. 77
- Quintero, J (2007). Teorías y paradigmas educativos. Venezuela: Universidad Fermín Toro.
- Solé, I. (2011). El apoyo del profesor. En: Revista aula de innovación educativa; III, 32-43.
- Stoner, A. (1996). Administración. México: Pearson Education, 6ª Edición.
- Vaello, J. (2003): Resolución de conflictos en el aula. Santillana. Madrid.

PERFIL DOCENTE EN EL MARCO DEL MODELO EDUCATIVO PARA LA EDUCACIÓN OBLIGATORIA

NICANDRA LAGUNES CASTILLO¹

RESUMEN

En este artículo se presenta el análisis crítico del perfil docente que establecen los Parámetros, Indicadores y Dimensiones del Dominio del Desempeño Docente (PPID) ciclo escolar 2018-2019 y el perfil docente que requiere el Modelo Educativo para la Educación Obligatoria 2017.

Por las inconsistencias de la aplicación de la reforma educativa, lo cual ocasionó la definición del perfil profesional docente descontextualizado con respecto al nuevo modelo educativo 2017, motivó a realizar un análisis crítico del perfil docente que establecen los Parámetros, Indicadores y Dimensiones del Dominio del Desempeño Docente 2018-2019 y el perfil docente en el marco del nuevo Modelo Educativo para la Educación Obligatoria 2017.

Para ello, mediante el análisis del discurso de Michel Foucault, permitió identificar la congruencia entre el perfil profesional docente que establecen las disposiciones del PPID ciclo 2018-2019 y el dominio de las competencias del perfil docente que se requieren para la instrumentación del Modelo Educativo para la Educación Obligatoria.

Palabras clave: Perfil docente, modelo educativo, parámetros, indicadores y dimensiones del dominio del desempeño docente, análisis del discurso.

ABSTRACT

This article presents the critical analysis of the teaching profile established by the Parameters, Indicators and Dimensions of the Teacher Performance Domain (PPID) 2018-2019 school year and the teaching profile required by the Educational Model for Compulsory Education 2017.

¹ Colegio de Estudios Avanzados de Iberoamerica. Nlagunes81@gmail.com

Due to inconsistencies in the application of the educational reform, which caused the definition of the decontextualized educational professional profile with respect to the new 2017 educational model, it led to a critical analysis of the teaching profile established by the Parameters, Indicators and Dimensions of the Performance Domain. Teacher 2018-2019 and the teaching profile in the framework of the new Educational Model for Compulsory Education 2017.

For this, through the analysis of the speech of Michel Foucault, allowed to identify the congruence between the teacher professional profile established by the provisions of the PPID cycle 2018-2019 and the mastery of the skills of the teaching profile that are required for the implementation of the Educational Model for Compulsory Education.

Key words: Teacher profile, educational model, parameters, indicators and dimensions of the teaching performance domain, discourse analysis.

INTRODUCCIÓN

Es necesario para integrar la teoría y la práctica de las reformas educativas actuales a partir por un lado de una correcta definición de currículum y por otro de modelos claros de aprender a aprender, enseñando a aprender, enseñando a pensar, aunque para ello sea necesario de nuevo aprender a enseñar (Pérez, 2011, pág. 95).

Actualmente la educación en México ha tenido diversas transformaciones, en especial se han aplicado educación básica, estas han sido a partir del 2004, 2006, 2011 y 2017 con el nuevo Modelo Educativo. Estos cambios conllevan a una serie de acciones en toda la estructura de la educación básica.

Algunas de estas acciones para implementar el nuevo Modelo Educativo y considerando el modelo educativo que se encuentra vigente –2011–, originó que para la concreción del currículum de educación básica se realizarán una serie de acciones, que van desde la instrumentación del currículum hasta la actualización de directivos, supervisores, asesores técnicos y principalmente de los docentes.

Para ello se estableció un esquema de evaluación regulada por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, lo cual ha llevado a la necesidad de actualizar o formar directivos, supervisores, asesores técnicos, docentes y técnicos docentes.

Lo anterior, fundamentado en el Artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos; Plan Nacional de Desarrollo y Programa Sectorial de Educación 2013-2018; Ley general de educación y Ley General del Servicio Profesional Docente 2013 (LGSPD), así como del Perfil, Parámetros e Indicadores para Docentes y Técnicos Docentes (PPID) ciclo escolar 2018-2019 determinado por la Secretaría de Educación Pública (SEP). Este último documento establece el perfil del docente y técnico docente, lo cual es una política educativa que se realiza mediante un examen del desempeño docente y que se encuentra enfocada en el mejoramiento del profesional de la educación y en consecuencia mejorar los aprendizajes y los resultados escolares.

Sin embargo, en el año 2013 se inicia la evaluación para el ingreso al servicio y del desempeño, sustentada en la LGSPD, por lo que fue necesario establecer el perfil docente. Tres años después de haber iniciado el proceso de evaluación, en el año 2016 implementan el modelo educativo. Lo cual es evidente que existe un desfase de la propuesta del perfil docente, con relación al modelo educativo.

La SEP con la finalidad de concretar el proceso de la Reforma Educativa, continúa con las evaluaciones, actualizando el documento del PPID e implementa un nuevo modelo educativo en el año 2017 (mismo modelo del año 2016, con algunas modificaciones), el cual se encuentra en etapa de aplicación únicamente para los tres grados de educación preescolar, primero y segundo de primaria y primero de secundaria.

Por todos los desfases ocurridos durante la aplicación de la reforma educativa, originó como consecuencia la definición del perfil profesional docente de manera extemporánea y fuera de contexto con relación al modelo educativo 2017, por lo que este es el motivo que lleva al análisis crítico del perfil docente que establecen los Parámetros, Indicadores y Dimensiones del Dominio del Desempeño Docente

2018-2019 y el perfil docente en el marco del nuevo Modelo Educativo para la Educación Obligatoria 2017.

A partir de la fundamentación anterior, a continuación se presenta el análisis crítico del perfil docente que establecen los Parámetros, Indicadores y Dimensiones del Dominio del Desempeño Docente, ciclo escolar 2018-2019 del INEE y el perfil docente que requiere el nuevo Modelo Educativo para la Educación Obligatoria.

PERFIL PROFESIONAL DOCENTE

Definir el perfil profesional docente, implica realizar un recorrido a través de la historia en las reformas educativas, siendo que el concepto de perfil docente se ha modificado de acuerdo a las circunstancias o necesidades que prevalezcan en el ámbito educativo. Es decir, se forma o capacita al personal docente para la instrumentación de un nuevo modelo educativo y en consecuencia el perfil docente cambia para que la aplicación idónea y eficaz del currículum.

De acuerdo a lo anterior, para Galvis, 2007: "...es necesario que un profesor sea a la vez:

- persona creíble,
- mediador intercultural,
- animador de una comunidad educativa,
- garante de la Ley,
- organizador de una vida democrática,
- conductor cultural,
- intelectual" (pág. 50).

Para Perrenoud 2007, el profesor de educación primaria deberá desplegar diez capacidades para el desempeño en el aula, las cuales a continuación se muestran:

Cuadro 1. Diez dominios de competencias consideradas prioritarias en la formación continua del profesorado

| Competencias de referencia | Competencias más específicas para trabajar en formación continua (ejemplos) |
|---|---|
| 1. Organizar y animar situaciones de aprendizaje | <ul style="list-style-type: none"> • Conocer, a través de una disciplina determinada, los contenidos que hay que enseñar y su traducción en objetivos de aprendizaje. • Trabajar a partir de las representaciones de los alumnos. • Trabajar a partir de los errores y los obstáculos en el aprendizaje. • Construir y planificar dispositivos y secuencias didácticas. • Implicar a los alumnos en actividades de investigación, en proyectos de conocimiento. |
| 2. Gestionar la progresión de los aprendizajes | <ul style="list-style-type: none"> • Concebir y hacer frente a situaciones problema ajustadas al nivel y a las posibilidades de los alumnos. Adquirir una visión longitudinal de los objetivos de la enseñanza. Establecer vínculos con las teorías que sostienen las actividades de aprendizaje. • Observar y evaluar los alumnos en situaciones de aprendizaje, según un enfoque formativo. • Establecer controles periódicos de competencias y tomar decisiones de progresión. |
| 3. Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación | <ul style="list-style-type: none"> • Hacer frente a la heterogeneidad en el mismo grupo-clase. • Compartimentar, extender la gestión de clase a un espacio más amplio. . Practicar un apoyo integrado, trabajar con los alumnos con grandes dificultades. • Desarrollar la cooperación entre alumnos y ciertas formas simples de enseñanza mutua. |
| 4. Implicar a los alumnos en sus aprendizajes y en su trabajo | <ul style="list-style-type: none"> • Fomentar el deseo de aprender, explicitar la relación con el conocimiento, el sentido del trabajo escolar y desarrollar la capacidad de autoevaluación en el niño. • Instituir y hacer funcionar un consejo de alumnos (consejo de clase o de escuela) y negociar con ellos varios tipos de reglas y de acuerdos. • Ofrecer actividades de formación opcionales, «a la carta». • Favorecer la definición de un proyecto personal del alumno. |
| 5. Trabajar en equipo | <ul style="list-style-type: none"> • Elaborar un proyecto de equipo, de representaciones comunes. • Impulsar un grupo de trabajo, dirigir reuniones. • Formar y renovar un equipo pedagógico. • Afrontar y analizar conjuntamente situaciones complejas prácticas y problemas profesionales. • Hacer frente a crisis o conflictos entre personas. |
| 6. Participar en la gestión de la escuela | <ul style="list-style-type: none"> • Elaborar, negociar un proyecto institucional. • Administrar los recursos de la escuela. • Coordinar, fomentar una escuela con todos los componentes (extraescolares, del barrio, asociaciones de padres, profesores de lengua y cultura de origen). • Organizar y hacer evolucionar, en la misma escuela, la participación de los alumnos. |
| 7. Informar e implicar a los padres | <ul style="list-style-type: none"> • Favorecer reuniones informativas y de debate. • Dirigir las reuniones. • Implicar a los padres en la valorización de la construcción de los conocimientos. |

| Competencias de referencia | Competencias más específicas para trabajar en formación continua (ejemplos) |
|--|---|
| 8. Utilizar las nuevas tecnologías | <ul style="list-style-type: none"> • Utilizar los programas de edición de documentos. • Explotar los potenciales didácticos de programas en relación con los objetivos de los dominios de enseñanza. • Comunicar a distancia a través de la telemática. • Utilizar los instrumentos multimedia en su enseñanza. |
| 9. Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión | <ul style="list-style-type: none"> • Prevenir la violencia en la escuela o la ciudad. • Luchar contra los prejuicios y las discriminaciones sexuales, étnicas y sociales. • Participar en la creación de reglas de vida común referentes a la disciplina en la escuela, las sanciones, la apreciación de la conducta. • Analizar la relación pedagógica, la autoridad, la comunicación en clase. • Desarrollar el sentido de la responsabilidad, la solidaridad, el sentimiento de justicia. |
| 10. Organizar la propia formación continua | <ul style="list-style-type: none"> • Saber explicitar sus prácticas. • Establecer un control de competencias y un programa personal de formación continua propios. • Negociar un proyecto de formación común con los compañeros (equipo, escuela, red). • Implicarse en las tareas a nivel general de la enseñanza o del sistema educativo. • Aceptar y participar en la formación de los compañeros. |
| <p>Fuente: <i>Archivo Formatio continue. Programme des tours 1996-97</i>. Enseñanza primaria, Ginebra. Servicio del perfeccionamiento, 1996. Este referencial ha sido adoptado por la institución bajo proposición de la comisión paritaria de la formación.</p> | |

Fuente: Perrenoud, P. (2007). *Diez nuevas competencias para enseñar* pág. 15 y 16.

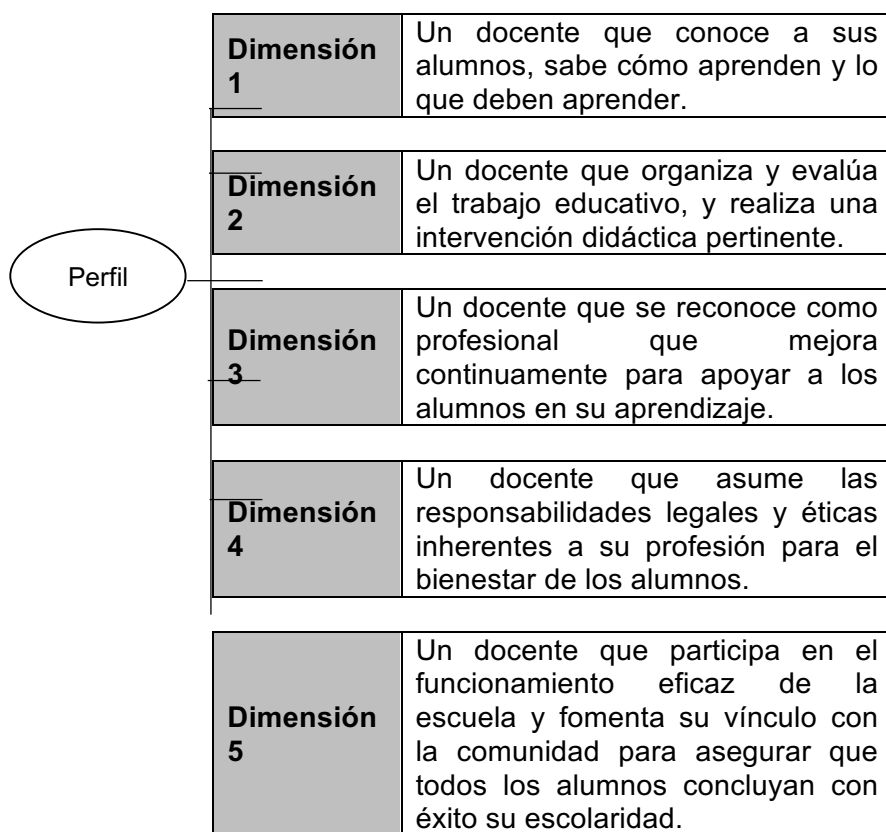
En este sentido, los teóricos citados servirán de referente para el análisis crítico del perfil docente establecido en los Parámetros, Indicadores y Dimensiones del Dominio del Desempeño Docente (PPID) ciclo escolar 2018-2019 y el perfil docente que requiere el Modelo Educativo para la Educación Obligatoria.

Etapas, aspectos, métodos e instrumentos proceso de evaluación del desempeño docente y técnico docente 2018-2019

Con respecto al documento del Perfil, Parámetros e Indicadores para Docentes y Técnicos Docentes, elaborado por la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente, dependiente de la SEP, validados y autorizados por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), en donde se podrá localizar el perfil docente para los tres niveles de educación básica.

Cada una de las dimensiones, se relacionan con el perfil deseable que deberán desarrollar y aplicar los docentes, a su vez estos se vinculan con los parámetros e indicadores de la práctica docente.

Diagrama 1. Perfil docente y técnico docente



Fuente: SEP. *Etapas, aspectos, métodos e instrumentos proceso de evaluación del desempeño docente y técnico docente. Ciclo 2018-2019. Autorizados por el INEE*

En el documento PPID, se encuentra definido el perfil profesional docente, a través de las cinco dimensiones, describen los dominios y saberes fundamentales que todo docente deberá considerar para llevar a cabo su práctica docente.

MODELO EDUCATIVO

En relación al modelo educativo, este se puede concebir como la fundamentación teórica: enfoques, paradigmas, concepción de educación, aprender a aprender, evaluación docente y estudiante que proporciona identidad a una institución.

ANTECEDENTES

La penúltima modificación al modelo educativo que se estaba aplicando, era del año 2011. Este modelo consideraba una fundamentación teórica definida, con respecto al modelo curricular utilizado para su elaboración –enfoque por competencias–, así como las corrientes psicológicas o teorías de la educación y una propuesta para el desarrollo de habilidades del pensamiento, contenidas en los rasgos del perfil de egreso de la educación básica.

En cuanto a la estructura curricular, se establecieron los estándares curriculares en cuatro campos de formación, competencias y la secuencia y gradualidad de las asignaturas de la educación básica.

En el año 2016, la SEP lanza un nuevo modelo educativo con cinco ejes, con un enfoque humanista; componentes curriculares; integrando la autonomía curricular y autoconocimiento y control de emociones. Sin embargo, no es claro en la fundamentación teórica, es decir qué corrientes psicológicas o teorías de la educación, modelo curricular sustentan el modelo educativo.

El Modelo Educativo motivo de este análisis crítico, surge en el año 2017 y se instrumenta en el ciclo escolar 2018-2019, únicamente para los tres grados de educación preescolar, primero y segundo de primaria y primero de secundaria.

El nuevo Modelo Educativo para la Educación Obligatoria 2017, el cual es igual al modelo implementado en el 2016, está compuesto por cinco ejes; aprendizajes claves; autonomía curricular y educación socioemocional. Pero continúa careciendo de la fundamentación teórica.

Perfil docente en el marco del Modelo Educativo

Con base en el Modelo Educativo para la educación obligatoria 2017, no establece de forma clara y precisa el perfil profesional docente que se requiere para la instrumentación del modelo educativo, no obstante en el discurso identificado en la descripción del modelo establece en el apartado del planteamiento curricular, numeral 1.6. *Principios pedagógicos de la labor docente:*

1. Poner al alumno y su aprendizaje en el centro del proceso educativo.
2. Tener en cuenta los saberes previos del estudiante.
3. Ofrecer acompañamiento al estudiante.
4. Mostrar interés por los intereses de sus estudiantes.
5. Dar un fuerte peso a la motivación intrínseca del estudiante.

6. Reconocer la naturaleza social del conocimiento.
7. Diseñar situaciones didácticas que propicien el aprendizaje situado.
8. Entender la evaluación como un proceso relacionado con la planeación y el aprendizaje.
9. Modelar el aprendizaje.
10. Reconocer la existencia y el valor del aprendizaje informal.
11. Promover la relación interdisciplinaria.
12. Favorecer la cultura del aprendizaje.
13. Reconocer la diversidad en el aula como fuente de riqueza para el aprendizaje y la enseñanza.
14. Superar la visión de la disciplina como un mero cumplimiento de normas.

Los rasgos anteriores, se podrían visualizar como perfil profesional docente para la implementación del modelo educativo.

Hay que mencionar además, proponen que el docente domine y aplique:

- Investigación
- Inglés
- Uso de las TIC
- Habilidades socioemocionales
- Robótica
- Educación financiera
- Programación
- Integración educativa –inclusión y equidad educativa –
- Habilidades de pensamiento –procesos cognitivos–

Los cuales también se reconocen como perfil profesional docente y no se encuentran considerados en el apartado 1.6.

ANÁLISIS CRÍTICO DEL DISCURSO

Existen diversas posturas teóricas que definen el análisis del discurso, algunos de ellos: Van Dijk quien propone un análisis lingüístico del texto; para Jürgen Habermas un análisis de los problemas teóricos de la moral de la lengua y de la sociedad o para Ernesto Laclau, el análisis de los procesos políticos.

Para el caso de la presentación del análisis del perfil docente establecido en los Parámetros, Indicadores y Dimensiones del Dominio del Desempeño Docente y el

perfil docente que requiere el Modelo Educativo para la Educación Obligatoria, se utilizó la técnica el análisis crítico fundamentado en el análisis del discurso de Michel Foucault, considerando que es más adecuado con la interpretación académica de los documentos.

De modo que para Foucault, 2010, el discurso es:

...un conjunto de enunciados en tanto que dependan de la misma formación discursiva; no forma una unidad retórica o formal [...] está constituido por un número limitado de enunciados para los cuales puede definirse un conjunto de condiciones de existencia. (pág. 141).

Es así que el análisis del discurso, implica no únicamente analizar un enunciado sino un cúmulo de expresiones que denotan un mensaje o mensajes específicos, que incluso podrían expresar poder o control en un determinado tema o momento histórico.

Resultados del análisis crítico del perfil docente en el marco del modelo educativo para la educación obligatoria

Este análisis crítico permitió identificar los “contenidos o mensajes” en los planteamientos del Modelo Educativo para la Educación Obligatoria y el Perfil Docente, Parámetros, Indicadores y Dimensiones del Dominio del Desempeño Docente, acerca de cómo conciben en el discurso el perfil profesional docente.

El modelo educativo afirma que:

Se concibe al docente como un profesional centrado en el aprendizaje de sus estudiantes, que genera ambientes de aprendizaje incluyentes, comprometido con la mejora constante de su práctica y capaz de adaptar el currículo a su contexto específico. [...] con procesos de evaluación que permiten ofrecer una formación continua pertinente y de calidad (SEP. Resumen Ejecutivo. Pág. 27)

Con esta aseveración buscan legitimar la evaluación a partir de los PPID establecidos en el examen del desempeño docente, como una propuesta para la profesionalización docente. Lo cual es improcedente, porque el perfil del PPID y el propuesto en el modelo educativo, no coinciden.

En este sentido, el docente presentando un examen con el perfil docente del PPID –habilidades, conocimientos y destrezas–, no garantiza que logre concretar el modelo educativo en el aula, porque el PPID y el modelo educativo no proponen el mismo perfil docente.

En la Reforma Educativa y en el planteamiento del nuevo Modelo Educativo, se establece como obligatoria la Educación Media Superior, pero no se define el perfil docente, así como no es clara y definida la correlación de educación básica y media superior.

Aunado a lo anterior, se inició con la evaluación docente con base en el PPID y posteriormente se estableció el Modelo Educativo, por lo que existe un desfase e inconsistencia entre el modelo educativo y el PPID.

Cuadro 1. Comparativo del PPID y Modelo Educativo

| <i>Perfil Docente, Parámetros, Indicadores y Dimensiones del Dominio del Desempeño Docente</i> | <i>Modelo Educativo para la Educación Obligatoria</i> |
|--|--|
| Dimensión 1 Un docente que conoce a sus alumnos, sabe cómo aprenden y lo que deben aprender. | <ol style="list-style-type: none"> 1. Poner al alumno y su aprendizaje en el centro del proceso educativo. 2. Tener en cuenta los saberes previos del estudiante. 3. Ofrecer acompañamiento al estudiante. 4. Mostrar interés por los intereses de sus estudiantes. 5. Dar un fuerte peso a la motivación intrínseca del estudiante. 6. Reconocer la naturaleza social del conocimiento. <ul style="list-style-type: none"> • Investigación • Inglés |
| Dimensión 2 Un docente que organiza y evalúa el trabajo educativo, y realiza una intervención didáctica pertinente. | <ol style="list-style-type: none"> 7. Diseñar situaciones didácticas que propicien el aprendizaje situado. 8. Entender la evaluación como un proceso relacionado con la planeación y el aprendizaje. 9. Modelar el aprendizaje. 10. Reconocer la existencia y el valor del aprendizaje informal. 11. Promover la relación interdisciplinaria. 12. Favorecer la cultura del aprendizaje. 13. Reconocer la diversidad en el aula como fuente de riqueza para el aprendizaje y la enseñanza. |
| Dimensión 3 Un docente que se reconoce como profesional que mejora continuamente para apoyar a los alumnos en su aprendizaje. | <ul style="list-style-type: none"> • Investigación • Inglés • Uso de las TIC • Habilidades socioemocionales • Robótica |

| <i>Perfil Docente, Parámetros, Indicadores y Dimensiones del Dominio del Desempeño Docente</i> | <i>Modelo Educativo para la Educación Obligatoria</i> |
|---|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> • Educación financiera • Programación • Integración educativa –inclusión y equidad educativa – • Habilidades de pensamiento –procesos cognitivos– |
| Dimensión 4 Un docente que asume las responsabilidades legales y éticas inherentes a su profesión para el bienestar de los alumnos. | 14. Superar la visión de la disciplina como un mero cumplimiento de normas. |
| Dimensión 5 Un docente que participa en el funcionamiento eficaz de la escuela y fomenta su vínculo con la comunidad para asegurar que todos los alumnos concluyan con éxito su escolaridad. | |

Fuente: Elaboración propia.

CONCLUSIONES

Después de realizar el análisis crítico, mediante la propuesta del análisis del discurso de Foucault, se puede decir que:

El perfil docente establecido en el PPID, no es congruente con el perfil establecido en el modelo educativo.

La fundamentación teórica del Modelo Educativo para la educación obligatoria 2017, no establece de forma clara y precisa el perfil profesional docente que se requiere para la instrumentación del modelo educativo.

En el Modelo Educativo para la educación obligatoria 2017, establecen rasgos del perfil docente que requiere domine el docente, para aplicarlos pero no se consideran en el PPID.

Acerca del Diario Oficial de la Federación establece los lineamientos normativos, así como los componentes del SEN, pero omite el perfil docente en congruencia con la anterior, que se requiere para la concreción en el aula.

El Modelo Educativo para la educación obligatoria 2017, establecen rasgos del perfil como: Investigación; inglés; uso de las TIC; habilidades socioemocionales; robótica; educación financiera; programación; integración educativa –inclusión y equidad educativa –; habilidades de pensamiento –procesos cognitivos–, de los cuales no tiene formación inicial o continúa y se requiere para la instrumentación del modelo educativo.

Integrar en el Modelo Educativo, el perfil profesional docente para la concreción del modelo educativo en el aula.

En conclusión, solicitan para el ingreso y desempeño un perfil profesional docente, que no está definido en el modelo educativo, así como no es congruente con el PPDI.

Derivado de lo anterior, se desprenden las preguntas siguientes y qué podrán ser motivo de una investigación: ¿Cómo están contratando personal para que ingrese al servicio profesional docente que no cumple con el perfil docente para la concreción del modelo educativo? ¿Para la evaluación del desempeño docente utilizan un referente de perfil docente (PPDI) y para aplicar el modelo educativo son otros rasgos de perfil docente? ¿Cómo están aplicando el modelo educativo, sí el perfil docente del PPID –habilidades, conocimientos y destrezas– son distintas a las establecidas en el modelo educativo?

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Diario Oficial de la Federación. (20 de 08 de 2018). *Secretaría de Educación Pública*. Obtenido de https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley_general_servicio_profesional_docente.pdf

Foucault, Michel. (2010). *La arqueología del saber*. México: Siglo XXI Editores.

Ortega Estrada, F. (2017). Principios e implicaciones del Nuevo Modelo Educativo. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (México), XLVII (1), 43-62.

Pérez, Martiniano R. (2011). *Aprender aprender en la sociedad del conocimiento*. Madrid: Conocimiento.

Perrenoud, Pernoud. (2007). Diez nuevas competencias para enseñar. Biblioteca para la Actualización del Magisterio. GRAO de IRIF, S.L. Barcelona.

Secretaría de Educación Pública. (20 de 08 de 2018). *Sistema Nacional de Registro del Servicio Profesional Docente*. Obtenido de http://www.servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/2017/ba/EAMI/EAMI_4T0%20GRUPO_DOCENTES_EB_080118.pdf

(20 de 08 de 2017). *Modelo Educativo para la educación obligatoria 2017*. Obtenido

de https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/198738/Modelo_Educativo_para_la_Educacio_n_Obligatoria.pdf

LA COMPRENSIÓN DE LA LECTURA: UN RETO PARA LOS ESTUDIANTES DE NUEVO INGRESO DEL INSTITUTO TECNOLÓGICO DE SALTILLO

AGUINALDO ERNESTO GARCÍA SANTOS¹ LAURA PATRICIA GONZÁLEZ GAONA² ERTZEL MUÑOZ COLORADO³ ARMANDO NUNCIO GONZÁLEZ⁴ DINORA ELIZABETH FLORES PÉREZ⁵ VIRIDIANA DENISE LÓPEZ CAMARILLO⁶

RESUMEN

La lectura y su comprensión se consideran como una competencia fundamental, siendo un medio para acceder a la sociedad del conocimiento, considerando que siempre que se lee, se hace para entender y comprender el texto en relación con lo que ya se sabe y con lo que le interesa; encontrándole el significado pertinente

En México, según la OCDE; la UNESCO y la CEPAL, estiman que los estudiantes de nivel medio superior y superior están muy lejos de alcanzar un nivel educativo del mundo desarrollado y que un gran porcentaje no ha logrado el mínimo de comprensión lectora esperada, por no ser una actividad que se le dé la debida importancia; ubicándolo en penúltimo lugar de una lista de 108 países.

El Instituto Tecnológico de Saltillo (ITS) por ser una institución de trascendencia educativa en el país, se ha preocupado por conocer las características que poseen sus estudiantes en materia de comprensión lectora dentro de los diversos procesos de aprendizaje, con el propósito de inculcar en los estudiantes primero, el hábito de la lectura, y segundo, la comprensión fiel de su contenido; para un mayor rendimiento académico en su formación profesional, integral y competente, con alto sentido de responsabilidad social para que contribuyan al desarrollo económico de nuestro país.

¹ Tecnológico Nacional de México / Instituto Tecnológico de Saltillo. aegarcia87@gmail.com.

² Tecnológico Nacional de México / Instituto Tecnológico de Saltillo lauragonzalez311@hotmail.com

³ Tecnológico Nacional de México / Instituto Tecnológico de Saltillo ertzelm@yahoo.com

⁴ Tecnológico Nacional de México / Instituto Tecnológico de Saltillo anuncioglez@itsaltillo.edu.mx

⁵ Tecnológico Nacional de México / Instituto Tecnológico de Saltillo dflores@itsaltillo.edu.mx

⁶ Tecnológico Nacional de México / Instituto Tecnológico de Saltillo Catedrático viridiana_lopez_its@hotmail.com

Por lo anterior, se realizará una investigación a fin diagnosticar el nivel de comprensión lectora e implementar y proponer estrategias para fomentar el desarrollo en los estudiantes del ITS que les permita comprender, analizar, criticar y sintetizar la comprensión de textos para su formación profesional.

Al mejorar el proceso de la comprensión lectora dentro de la institución, el primer beneficiario será el estudiante al prepararlo con herramientas altamente exitosas para su desarrollo profesional, seguidamente, la institución, al tener programas con soporte sustentado para que sus estudiantes tengan las competencias y habilidades que les permitan desarrollar competitivamente su profesión en el mundo laboral; permitiendo al ITS cumplir con el compromiso que toda institución de educación superior tiene con la sociedad; “La formación de recursos humanos altamente habilitados”

Palabras Clave. Comprensión Lectora, Estudiantes, Formación.

SUMMARY

Reading and its comprehension are considered as a fundamental competence, being a means to access the knowledge society, considering that whenever you read is done to understand and to link with previous knowledge. To find the relevant meaning.

In Mexico, according to the OECD; UNESCO and ECLAC, students at the high school and higher education levels are far from reaching an educational level similar to the developed world and that a large percentage have of students do not achieved the expected minimum reading comprehension. In Mexico, reading comprehension is not an important activity. Mexico is in penultimate place of reading comprehension, in a list of 108 countries.

The Technological Institute of Saltillo (ITS in Spanish) for being an institution of educational importance in the country, has been concerned to know the characteristics that their students have in terms of reading comprehension within the various learning processes, with the purpose of inculcating in the students first, the habit of reading and second, the faithful understanding of its content; for a better academic performance in their professional, integral and competent training, with a high sense of social responsibility so that they contribute to the economic development of our country.

Therefore, an investigation will be conducted in order to diagnose the level of reading comprehension and implement strategies to promote the development of ITS students that will allow them to understand, analyze, criticize and synthesize texts for their professional training.

By improving the process of reading comprehension within the institution, the first beneficiary will be the student to prepare it with highly successful tools for professional development, then the institution, having programs with supported support so that their students have the skills and abilities that allow them to develop competitively their profession in the working world; allowing the ITS to fulfill the commitment that every higher education institution has with society; "The training of highly qualified human resources"

By improving the process of reading comprehension within the institution, the first beneficiary will be the student to prepare him/her with highly successful tools for their professional development, secondly, the institution, having programs with this support, so, their students will have the competences and skills that allow them to competitively develop their profession in the workplace. This will allow the ITS to reach the commitment that every higher education institution has with society; "The formation of highly competitive human resources".

Keywords: Reading comprehension, students, academic training.

ANTECEDENTES

La lectura es el medio principal mediante el cual se puede llegar con éxito al aprendizaje y al conocimiento, leer consiste en la comprensión de un mensaje codificado mediante símbolos; dichos símbolos generalmente están representados por letras o cifras. "Leer implica comprender un texto escrito". (Isabel Solé 2000). La mayoría de las veces se lee de manera fácil y hasta rápida, pero la comprensión de la lectura requiere de atención.

La lectura no debe ser una comprensión superficial y literal de lo escrito, se debe aportar claridad en la información y profundizar hasta lograr una comprensión, incluso, de las intenciones del autor. Mabel Condemarín, define la Comprensión Lectora "como la capacidad para extraer sentido de un texto escrito".

Algunos organismos internacionales como la OCDE; la UNESCO y la CEPAL señalan que en los resultados de las evaluaciones del año 2000, México es uno de los países que en los dominios de competencias científicas, matemáticas y de lectura, los alumnos de nivel medio superior y superior están muy lejos de alcanzar un nivel educativo del mundo desarrollado y que un porcentaje no ha logrado el mínimo de comprensión lectora esperada.

La prueba Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE) “es un programa de la Secretaría de Educación Pública cuyo propósito es contribuir al avance educativo de cada estudiante, cada centro escolar y cada entidad federativa, aunado al trabajo diario de los docentes, la conducción de los directivos, la participación de los padres de familia y el esfuerzo de alumnas y alumnos así como el compromiso de las autoridades educativas”

Ruiz Flores Elda cita: “En México sólo el 0.2% de la población tiene el hábito de la lectura”, apenas 1.8% libros se leen, es decir menos de 2 libros al año se leen por persona. Por otra parte Jorge A. Romero en su artículo: ¿Existe remedio para el pobre hábito de lectura en México?, expresa: “La lectura en México, ya se sabe, no es una actividad a la que se le dé importancia. Por eso se explica que, de acuerdo con cifras de la Unesco, nuestro país esté en el penúltimo lugar de una lista de 108 naciones.”

En la Revista PROCESO (2009), Jenaro Villamil en su artículo: “Entre 108 países, México es penúltimo lugar en lectura” señala “De una lista de 108 naciones de la UNESCO sobre el índice de lectura, México ocupa el penúltimo lugar. En promedio, los mexicanos leen 2.8 libros al año, y sólo 2% de la población tiene como hábito permanente la lectura, mientras que en España se leen 7.5 libros al año y en Alemania 12.”

Esta información es alarmante dentro de la preparación de los futuros profesionistas, y por consiguiente, es necesario contar con técnicas pedagógicas y sus respectivas estrategias para inculcar en los estudiantes primero, el hábito de la lectura y segundo, la comprensión fiel de su contenido. En el ámbito educativo, la lectura y su comprensión es considerada una competencia fundamental, ya que es un medio para acceder a la sociedad del conocimiento.

El Instituto Tecnológico de Saltillo a lo largo de 67 años ha formado más de 30,000 profesionistas en diversas disciplinas, su prestigio es reconocido y la demanda de sus egresados tiene como función principal el apoyar a la industria, la empresa y la comunidad proporcionando profesionales de los niveles de Ingeniería, Licenciatura y de Posgrado, cuenta con una matrícula de 6800 alumnos aproximadamente de los cuales ingresan en promedio 600 alumnos en el mes de Enero y 1200 en el mes de Agosto. Actualmente el ITS oferta 10 programas educativos a nivel licenciatura, con una eficiencia de egreso del 53.1% y con índice de deserción casi del 25%. Una de las inquietudes que se han externado en la comunidad docente en diversas reuniones son las críticas sobre los hábitos de lectura que poseen los alumnos de nuevos ingreso, así como la comprensión de lo que se ha leído. Hasta el momento en el Tecnológico de Saltillo, no se ha formalizado ninguna acción que conlleve a formalizar un estudio al respecto.

EL PROBLEMA

¿POR QUÉ SE PRESENTA ESTA PROPUESTA?

Dentro de los diversos procesos del aprendizaje primeramente requiere que el lector tenga un entendimiento hacia el tema en cuestión, y posteriormente de la comprensión del mismo, Vidal y Manríquez (2016), exponen que la comprensión lectora es un proceso que comprende la construcción de un modelo mental, donde se establece una coherencia entre elementos y se elaboran significados a partir de la interacción del texto y las experiencias previas.

En las instituciones de Educación superior todos los mensajes escritos de textos, revistas, informes, tesis, etcétera, tienen un propósito muy definido para el logro de las competencias que permiten el desarrollo del futuro profesionista, para lo cual el educando deberá desarrollar la comprensión lectora, estas instituciones deberán establecer los escenarios y estrategias que le permita construir significados, así como desarrollar los elementos metacognitivas y socio afectivos que sirvan de apoyo a dicho procesamiento, que son necesarios en el proceso de enseñanza aprendizaje, es así que podemos decir, que a mayor comprensión lectora, mayor rendimiento académico.

Klency González en su artículo de la revista RLEE (González 2009), expresa que: existen pocos programas en los niveles superiores de educación para mejorar la comprensión de textos, en las cuales se detecta la ausencia de habilidades para su comprensión y ello implica el bajo rendimiento y bajo aprendizaje.

Una estrategia para incrementar y fortalecer la capacidad lectora de la SEP, en su página 35 cita: “Leer es comprender, por lo que la lectura representa el medio por excelencia para adquirir conocimientos”, más adelante cita: “El desarrollo de la noción de comprensión de lectura es un paso necesario para entender que, una vez adquirido el código escrito, es decir una vez aprendidos el alfabeto y la habilidad de escribir, leer solo tiene sentido si lleva a la comprensión de lo que se propone en los textos”. (p. 39). SEP (2013).

Sobre este aspecto el Instituto Tecnológico de Saltillo se ha preocupado por conocer las características que poseen sus estudiantes en materia de comprensión lectora. El Instituto Tecnológico de Saltillo (ITS) a lo largo de 67 años ha formado más de 30,000 profesionistas en diversas disciplinas, intrínsecamente a la misión de ésta institución, se imparte educación superior tecnológica de calidad y formar profesionistas de manera integral y competente, que posean un alto sentido de responsabilidad, formación sólida en tecnología, ciencia e innovación, y que contribuyan al desarrollo sustentable del país.

Por lo anterior se propone realizar una investigación a fin diagnosticar el nivel de comprensión lectora e implementar y proponer estrategias para fomentar el desarrollo en los alumnos del ITS que les permita comprender, analizar, criticar y sintetizar la comprensión de textos para su formación. Asimismo los docentes se apoyarían con programas para fomentar la lectura en sus alumnos, a fin de que se analice el desarrollo de comprensión que va obteniendo a través del análisis de textos.

¿CUÁL ES LA NECESIDAD QUE SE PRETENDE RESOLVER?

La comprensión lectora es de vital importancia en el área académica, una gran parte de la información que el estudiante obtiene y utiliza en su aula se encuentra en los textos escritos, el estudiante a través de la lectura debería analizar el contenido y adquirir conocimientos para poner en práctica lo que ha comprendido realmente.

Beatriz Arrieta de Meza (15) y otros, en su artículo: “La comprensión lectora y la redacción académica como centro del currículum”, hacen referencia a un comentario de los autores: Finol, Coletta de Avendaño y Pérez de Bravo (1991:11), quienes afirman: “Un sujeto con escasas destrezas lingüísticas se verá afectado en su rendimiento académico... esta problemática no sólo existe sino que tiende a agravarse”. Esta observación hace referencia a una de las causas que propicia tanto la reprobación como la deserción escolar en la educación superior.

Al interior del Tecnológico de Saltillo se considera que existe una necesidad que hay que resolver: Que los estudiantes del Instituto Tecnológico de Saltillo, adquieran y apliquen más, y mejores herramientas para desarrollar al máximo sus conocimientos y potencias a través de eficientar su proceso lector, desde el entendimiento que ocurre al darse aprendizaje por currículo oculto, hasta la absoluta percepción del mismo con intención, conciencia e individualidad.

Al respecto el ITS espera que a través de esta investigación se establezcan las propuestas y estructuración de escenarios para alcanzar las competencias que requiere la comprensión lectora en su alumnado.

¿A QUIÉN BENEFICIARÁ LOS RESULTADOS DE ÉSTE POSIBLE PROYECTO?

Leer es vital para aprender, pues a través de la nutrición de textos el individuo interacciona con ellos, resuelve incertidumbres y lleva a la aplicación de su destreza lo que realmente comprendió. Esta es primordialmente la razón del estudio, buscamos que los estudiantes comprendan, analicen la información y sean capaces de interpretar lo leído.

La UNESCO reconoce el valor de la lectura efectiva durante el proceso educativo, pues desde esa perspectiva como entes de un todo social, deben reconocer política, económica, religiosa y culturalmente lo que perciben para poder escribirlo.

El Tecnológico Nacional de México (TecNM) órgano desconcentrado de Educación Superior, busca proporcionar opciones educativas para los estudiantes mexicanos, en donde se ofertan programas profesionales de estudio, primordialmente de Ingeniería y posgrados. Esta entidad contribuye de manera específica al surgimiento y producción

de conocimiento, vital en el contexto global, pues cinco de cada diez egresados de ingeniería de nuestro país lo hace de esta entidad.

El Instituto Tecnológico de Saltillo forma parte del TecNM y tiene la responsabilidad de preparar estudiantes capaces de entender y aprender el conocimiento que engloba una materia o un plan de estudios, con orientación a futuro en la aplicación de un medio ambiente productivo con razonables posibilidades de éxito en lo que emprenda. Por consiguiente al mejorar el proceso de la comprensión lectora dentro de la institución, el primer beneficiario será el alumno al prepararlo con herramientas altamente exitosas para su desarrollo profesional, seguidamente, la institución será otra beneficiaria al tener programas con soporte sustentado para que sus alumnos tengan las competencias de la comprensión lectora.

Aunado a lo anterior, otro beneficio de este proyecto, es el buscar permear en el medio ambiente educativo con otras instituciones del Tecnológico Nacional de México, con los cuales en la actualidad ya se establecen relaciones, procurando en un futuro cercano corresponder con trabajo investigativo y aplicar resultados positivos en el despliegue de este proyecto.

METODOLOGÍA.

Objetivo: Al aplicar la metodología propuesta se pretende tener un programa eficiente para que el alumno adquiera, mejore y aplique las técnicas de la comprensión lectora que le permita mejorar su conocimiento en clases.

DESARROLLO

Para la implementación de la investigación, se utilizará el método descriptivo, basado en análisis de variables cualitativas a partir de la aplicación de diversos instrumentos a los alumnos de las diferentes carreras del ITS, estableciendo categorías que se determinarán de acuerdo al tipo de respuestas obtenidas, mientras que las variables cuantitativas serán analizadas por medio de modelos estadísticos, como las frecuencias, medidas de tendencia central y de dispersión, en su caso.

La investigación inicia con una selección de estudiantes de nuevo ingreso de diferentes carreras del ITS; y para el acopio de la información se aplicará un cuestionario

previamente estructurado y analizado que contendrá una serie de preguntas abiertas y cerradas sobre datos generales, esto es para determinar características distintivas que muestren evidencia de los estudiantes y sobre sus hábitos de lectura.

Posteriormente los participantes resolverán una prueba de entrada (pretest) con el propósito de conocer su nivel de comprensión lectora, este diagnóstico será el factor para clasificar cada uno de los módulos (de 1 a 3). Cada módulo estará diseñado con los contenidos de las metodologías que cada estudiante requiere de acuerdo al nivel de comprensión (bajo, medio y/o alto). Al finalizar, se determinarán los alcances de cada uno de los estudiantes que participaron durante la aplicación de la presente investigación mediante la prueba de salida (postest).

Para apoyar el trabajo de investigación se diseñara una “aplicación” cuyo objetivo principal será trabajar con los estudiantes en forma masiva y de manera simultánea. Los estudiantes al ingresar al sistema como primera parte contestaran datos generales, así como hábitos de lectura, posteriormente se realizará el diagnóstico de los niveles sobre comprensión lectora (prueba de entrada pretest). Una vez que se obtuvo el diagnóstico, el estudiante realiza las actividades según el modulo que les corresponda. Cada módulo está integrado con los materiales y conjunto de tareas organizadas y fundamentadas a partir de las metodologías de comprensión lectora, mismas que proponen determinar las formas de operar con los textos mediante el uso de estrategias.

La “aplicación” guiará al estudiante en cada una de los pasos, al terminar cada paso, en la aplicación se le indicará individualmente el logro de aciertos y sus recomendaciones para seguir adelante.

Es a través de un diseño experimental para una sola muestra en el cual se podrá determinar si existe una diferencia significativa entre los diferentes tratamientos del experimento y en caso que la respuesta sea afirmativa, cuál sería la magnitud de esta diferencia, en donde se espera que al final el alumno tenga una mejor herramienta para lograr la comprensión de todo lo que lee en su vida. Al final de proceso, se aplicará la prueba de salida (postest), y se obtendrá el nivel de comprensión alcanzado individualmente y se determinará la eficiencia del método utilizado en esta muestra participante. Las pruebas de entrada y de salida, (pretest y postest), se analizarán

conjuntamente a través de pruebas estadísticas correspondientes, para observar el grado o nivel alcanzado dentro de los objetivos de la prueba.

POBLACIÓN

La población objeto de esta investigación son los estudiantes de nuevo ingreso de las diferentes carreras de Ingenierías del ITS como son: Ingeniería en Gestión Empresarial, Ingeniería Industrial, Ingeniería en Materiales, Ingeniería en Mecatrónica, Ingeniería Eléctrica, Ingeniería en Electrónica, Ingeniería en Sistemas y Computación e Ingeniería Mecánica.

El número de aspirantes que ingresan aproximadamente en el semestre Enero - Junio es aproximadamente de 700 estudiantes, que es el semestre que se tiene planeado definir la muestra, misma que se determinara una vez que se conozca la cantidad de alumnos aceptados por carrera.

La metodología propuesta consta de diversas etapas para el logro de sus objetivos, a saber:

ETAPA 1

Revisar las estrategias metodológicas que permitan identificar aspectos como: principios, criterios y procedimientos para determinar los métodos, técnicas, herramientas que van encaminadas a potenciar el proceso de la comprensión lectura de los estudiantes de nuevo ingreso.

Metas

- Obtener y definir las estrategias metodológicas y el marco teórico sobre comprensión lectora.

ETAPA 2

Elaborar los instrumentos que permitan conocer las características distintivas de los estudiantes de nuevo ingreso, sus hábitos de lectura.

Elaborar el instrumento que permita realizar el diagnóstico sobre el nivel de comprensión lectora, mediante una prueba de entrada o pretest.

Metas

- Disponer de los instrumentos y la base de datos con la información de los estudiantes con respecto a datos generales, antecedentes sobre hábitos de lectura y el diseño del instrumento para medir los niveles de comprensión lectora.
- Determinar los contenidos y método de evaluación del diagnóstico de cada módulo

ETAPA 3

Determinar la plataforma a utilizar en la investigación.

Estructurar el sistema informático que permita diagnosticar el nivel de los estudiantes de nuevo ingreso, aplicar la metodología y evaluar los avances de los estudiantes en el tema de la comprensión lectora.

Metas

- Contar con un “aplicación” que permita trabajar con los estudiantes de forma masiva y de manera simultánea, que cumpla con el diagnóstico sobre el nivel de comprensión lectora y que facilite la aplicación de la metodología y a la evaluación

ETAPA 4

Seleccionar la muestra de los estudiantes a participar en el diagnóstico para determinar su nivel de comprensión lectora y emplear las metodologías. Asimismo validar metodología y la “aplicación”, para evaluar y retroalimentación a los participantes mediante la prueba de salida (postest)

Metas

- Comprobar que la metodología aplicada en los estudiantes alcance el nivel esperado y que el sistema este funcionando de manera eficiente y sencilla.

ETAPA 5

Analizar los resultados y las conclusiones de la investigación.

Aplicar métodos estadísticos para analizar los resultados y conclusiones para elaborar el informe final.

Metas

- Conclusión de los resultados y elaborar el Informe final para su posterior publicación

LAS TÉCNICAS A UTILIZAR EN EL PROYECTO SON:

- ✓ Lecturas dirigidas expresamente seleccionadas.
- ✓ Cuestionario de selección múltiple para cada una de las etapas
- ✓ Medición a través de un diseño experimental para un solo grupo con pretest-postest.
- ✓ Retroalimentación personalizada cuando se solicite.
- ✓ Empleo de una “aplicación” diseñado exprofeso para el proyecto y el uso de la plataforma de la institución.
- ✓ Métodos estadísticos de medidas de tendencia central y de dispersión para el diagnóstico de resultados.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

http://www.sabersinfin.com/index.php?option=com_content&task=view&id=1846&Itemid=89 [2013, 29 julio]

<http://www.sdpronoticias.com/columnas/2013/06/09/existe-remedio-para-el-pobre-habito-de-lectura-en-mexico> [2013, 30 de julio]

Anderson y Pearson, (1984) citado en Cooper 1990 p.17.

Arrieta de Meza Beatriz, (2006). “La comprensión lectora y la redacción académica como centro del currículo”. Revista ACCIÓN PEDAGÓGICA, N° 15 / Enero-Universidad del Zulia – Venezuela Diciembre, 2006 - pp. 94-98.

Bransford y Johnson (1973-90) citado en Valle, F., Cuetos, F., Igoa, J: M y del Viso S. p. 229.

Condemarín, Mabel y Allende, Felipe (1997). De la asignatura del Castellano al Área del Lenguaje. Ediciones Dolmen, Santiago de Chile, pág. 99

Condemarín, Mabel y Allende, Felipe (1997). De la asignatura del Castellano al Área del Lenguaje. Ediciones Dolmen, Santiago de Chile, pág. 99.

ENLACE. (2013) <http://www.enlace.sep.gob.mx/ms/>

ENLACE. <http://www.enlace.sep.gob.mx/ms/>

Galván Antonio. “Analfabetos funcionales.” Disponible en:

<http://heraldodelbajio.com/analfabetos-funcionales-19-ene-2013/> [2013, 19 enero].

González. H. Klency (2009) Diseño de un programa para mejorar la comprensión de textos en estudiantes universitarios. Revista RLEE para a construcción del saber. México. Volumen XXXIX, números 1 y 2. P.125 – 151

Hernández, R. et al (2004) Metodología de investigación, México Mc Graw Hill.

Manual Técnico Media Superior 2011-2012. “Manual Técnico de la prueba Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares de Educación Media Superior 2013”. Centro Nacional de Evaluación. p.37.

OCDE (2000). Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes. Paris: OCDE.

Ramón Campayo (2009) Curso definitivo de Lectura Rápida “Método Ramón Campayo”. Madrid. Editorial EDAF.

Ramos, F. (2001). "Pedagogía de la Lectura en el Aula" Guía para maestros. ED. Trillas. México. p.56.

Romero Jorge. "¿Existe remedio para el pobre hábito de lectura en México?" Disponible en:

Ruiz Flores Elda. "La lectura en México" (Primera Parte) Disponible en:

Sánchez, D. (1995). "La Lectura, Conceptos y Procesos". Capítulo 1 La lectura. Compilación de Sastrías, M. "Caminos a la Lectura". Diversas propuestas para despertar y mantener la afición por la lectura en los niños. ED. Pax México. p.20.

Sánchez, D. (1995). "La Lectura, Conceptos y Procesos". Capítulo 1 La lectura. Compilación de Sastrías, M. "Caminos a la Lectura". Diversas propuestas para despertar y mantener la afición por la lectura en los niños. ED. Pax México. p. 28.

SEP. (2013) Subsecretaría de Educación Media Superior. Estrategia para incrementar y fortalecer la capacidad lectora. México FALSCO SEP.

Solé, Isabel (2000). Estrategias de lectura. Barcelona: GRAÓ

Székely Miguel Subsecretario de Educación Media Superior, Secretaría de Educación Pública, 19 de Agosto, 2009.

Villamil Jenaro: "Entre 108 países, México es penúltimo lugar en lectura" Revista Proceso. MÉXICO, D.F., (apro).- Disponible en: <http://www.proceso.com.mx/?p=339874>

[2013, 23 de Abril]

DOCENTES, ¿DISFRUTAR O SUFRIR LA VEJEZ?

MARGARITA DÁVILA HERNÁNDEZ¹, ANABEL MARTÍNEZ GUZMÁN², NOÉ CHÁVEZ HERNÁNDEZ³

RESUMEN

En la actualidad, los sistemas de pensión en México atraviesan por una crisis financiera debida, principalmente, a aspectos como la transición demográfica, tasas de cotización e informalidad laboral; a lo anterior hay que agregar las decisiones políticas que favorecieron el retiro de grupos gremiales a cambio del favor electoral. A pesar de las modificaciones al sistema de pensiones del IMSS, se ha señalado a la “generación de transición” como un caso específico que agravará las finanzas del sistema de pensiones del instituto. El presente trabajo tuvo como objetivo determinar la posibilidad de que docentes de la “generación de transición” de una institución educativa accedan a una pensión del IMSS. Los resultados señalan que sólo el 17.6% de una muestra dirigida de docentes tiene actualmente esa posibilidad ya que los catedráticos restantes han perdido la vigencia de sus derechos; adicional a lo anterior, la mayoría no cubre el tiempo mínimo requerido de cotización. La situación descrita anteriormente se agrava al considerar que sólo el 29.4% de los profesores ha realizado aportaciones voluntarias para el retiro.

Palabras clave: *Pensión, generación de transición, docentes*

INTRODUCCIÓN

Alemania fue el primer país del mundo en adoptar un programa de seguro social para la vejez, en 1889. Otto von Bismarck diseñó lo anterior siendo las motivaciones principales el promover el bienestar de los trabajadores (bloqueando posibles levantamientos sociales), apoyar la eficiencia de la economía alemana y evitar al mismo tiempo opciones socialistas más radicales; lo anterior se combinó con el programa de indemnización a los trabajadores, creado en 1884, y con el seguro de “enfermedad”

¹ Tecnológico Nacional de México / Tecnológico de Estudios Superiores de Coacalco
davilahernandezmargarita@gmail.com.

² Tecnológico Nacional de México / Tecnológico de Estudios Superiores de Coacalco marguza@gmail.com

³ Tecnológico Nacional de México / Tecnológico de Estudios Superiores de Coacalco. nocae@gmail.com

(1883), dando como resultado un completo sistema de seguridad de los ingresos (OIT, 2009; CESOP, 2017).

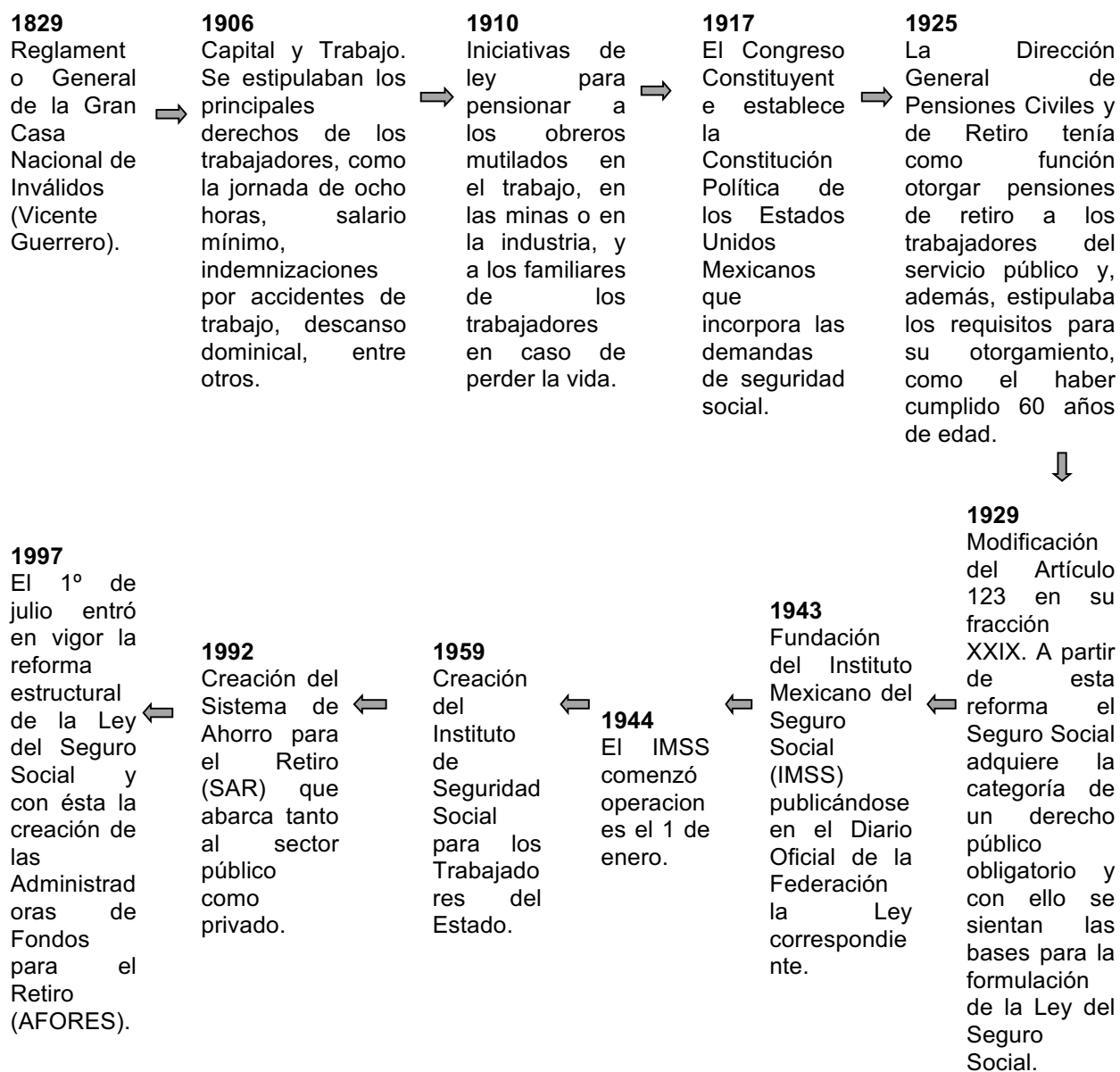
Posteriormente, en 1933, durante la Conferencia de Estados miembros de la OIT (Organización Internacional del Trabajo) se aprobó el Convenio número 35 relativo al seguro obligatorio de vejez de los asalariados en las empresas industriales y comerciales donde se dispuso que en la vejez del trabajador, una vez que quedara inhabilitado para el trabajo, se proporcionaría una pensión jubilatoria estableciéndose desde entonces el derecho a la jubilación (Barajas, 2000, como se cita en CESOP, 2017). En 1945 el derecho a la seguridad social se establece en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, adoptada por la Organización de las Naciones Unidas (ONU). En 1955 entra en vigor el Convenio 102 en el que se establecen las normas mínimas de la seguridad social que incluyen las prestaciones por vejez; en 1967 entra en vigor el Acuerdo 128 sobre las prestaciones de invalidez, vejez y sobrevivientes (OIT, 2009).

En México, los antecedentes de la seguridad social se remontan a 1829; la Figura 1 muestra, cronológicamente, los eventos más representativos de la evolución de la seguridad social. La evolución del Sistema de Seguridad Social en México es el resultado de los criterios que motivaron las decisiones gubernamentales; así, se pueden distinguir las siguientes etapas (CESOP, 2017):

1. Satisfacción de las exigencias sociales. En esta etapa, que puede ser comprendida desde inicios del Siglo XX hasta la década de 1950, los sistemas de retiro y las legislaciones que los sustentaban obedecieron a la necesidad de atender un derecho reconocido por los principales organismos internacionales.

2. Control político. Aunque no sucedió con el total de los sistemas de pensiones, lo cierto es que los gobiernos ofrecieron condiciones de retiro que en el largo plazo eran insostenibles pero que en el corto representaban el apoyo electoral de ciertos grupos gremiales. En esta etapa algunos trabajadores se encontraron con condiciones altamente ventajosas para su retiro, pero se condenó a la quiebra a Instituciones y a algunos gobiernos estatales.

Figura 1. Evolución de la Seguridad Social en México.



Fuente: Elaboración Propia.

3. Saneamiento financiero institucional. La más reciente etapa, iniciada en el segundo lustro de la década de 1990, corresponde a los esfuerzos por dar sustentabilidad a los sistemas de pensiones y jubilaciones.

En su análisis, Macías y Villa (2017) identifican que los principales factores que afectaron los sistemas de pensiones fueron:

- *La transición demográfica*, es decir, disminución de la proporción de la población joven en relación al aumento de la población adulta mayor. Lo anterior se basaba en el supuesto de que la estructura demográfica de la posguerra se iba a mantener constante y, por lo tanto, que siempre iban a haber más trabajadores que pensionados⁴. Los dos aspectos principales que se resaltan son:

1. Esperanza de vida. Se estima que aumente, de 74 años en 2010, a 77 años para los hombres y 79 años para las mujeres en el 2030.

2. Fertilidad. La *tasa general de fecundidad* ha disminuido en más de la mitad desde 1975, pasando de 5.73 a 2.2 hijos por mujer en 2017 (INEGI, 2017).

- *La tasa de cotización* que se refiere a la proporción del salario que es retenido o ahorrado para recibir una pensión al final de la vida laboral. En México, dicha tasa se encuentra por debajo del promedio, a nivel internacional. La OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos) señala que la *tasa de cotización* debería ser entre 13 y 18% del salario y aportar durante 40 años, para poder tener *tasas de reemplazo* (representan el porcentaje de la pensión sobre el ingreso percibido por el trabajador) del 50% (OCDE, 2016; CEPAL, 2011). En el IMSS se ahorra el 6.5% del salario, mientras que en el ISSSTE, el 11.3%; en CFE, el 16.7% y en Pemex, el 23.0%. La mayor parte de la población cotiza en IMSS, con más de 18 millones de personas, a una tasa muy baja, que resulta en que la tasa de reemplazo sea también baja al momento de la jubilación, con únicamente 26% (Valenzuela, 2017). Se debe aclarar que las cifras anteriores corresponden a la *aportación total* para el ahorro, incluyendo las aportaciones patronales y gubernamentales, en su caso. En PEMEX, como ejemplo, fue hasta el Contrato Colectivo de Trabajo 2017-2019 que se establece que los trabajadores contratados a partir del 1 de enero de 2016, se incorporan a un régimen de cuentas individuales, aportando el 6.9% de su *salario base de aportación* (la diferencia respecto al 23% antes señalado lo aporta PEMEX); anteriormente los trabajadores no realizaban aportaciones para su retiro (CCT 2017-2019, 2017).

- *Formalidad. Los sistemas de pensión dependen de los trabajadores que cotizan.* Como referencia, en el cuarto trimestre de 2016 todas las modalidades de empleo

⁴ En el análisis realizado por la CONSAR (2014) se señala la drástica reducción de trabajadores activos por pensionado, de 26 en 1943 a 6 en 2011, estimándose sólo 2 en 2035.

informal sumaron 29.8 millones de personas (que no están inscritas en algún sistema de seguridad social) y representó 57.2% de la población ocupada (INEGI, 2017).

De acuerdo al estudio realizado por Macías y Villa (2017), en México existen más de 1000 sistemas, modelos y esquemas de pensiones, contando cada uno con sus propias tasas de cotización, tasas de reemplazo, reglas, incentivos, condiciones y beneficio, siendo independientes entre sí; un aspecto que resaltan es que, aunque algunos cuentan con información acerca de sus pensionados, montos de pensiones y pasivos laborales, en otros casos, como las instituciones estatales, municipales y universitarias se presenta poca o nula información.

Actualmente, la *Comisión Nacional del Sistema de Ahorro para el Retiro* (CONSAR) agrupa todos los sistemas de pensiones en cuatro pilares (CONSAR, 2016):

- **Pilar cero.** Corresponde a una pensión mínima, otorgada a los adultos mayores, con el objetivo de reducir su vulnerabilidad y pobreza, en una edad en la que ya no son económicamente tan productivos. Se le denomina como *Pensión no Contributiva* y puede ser *universal* o *focalizada* (a grupos por edad o condición de pobreza). Este pilar es financiado con recursos públicos (en este caso, con gasto corriente), cargado a un programa presupuestario.
- **Pilar uno.** Denominado también como *Pensión de Beneficio Definido* o *Pensión de Reparto* y es obligatorio. Los trabajadores bajo este régimen deben contribuir con cuotas establecidas en la ley correspondiente. En México, esto es financiado de manera tripartita (por ejemplo, patrón, trabajador y Federación) y proporcional a un salario base. Las aportaciones de los trabajadores se depositan en una bolsa común de donde se toman los recursos para pagar las pensiones corrientes. Este pilar es afectado por los cambios demográficos y políticos.
- **Pilar dos.** Llamado también como *Pensión de Contribución Definida* o *Pensión de Cuentas individuales* y es igualmente obligatorio. Este pilar establece derechos de propiedad sobre los recursos, donde cada individuo es dueño de sus ahorros que, junto con los rendimientos de las inversiones que se realicen, constituirán los beneficios de su pensión.

Tabla 1. Pensiones en México: instituciones y pilares.

| Instituciones | Pilar cero | Pilar cero Pilar uno | Pilar dos | Pilar tres |
|--|------------|---|---|---|
| IMSS (Instituto Mexicano del Seguro Social) | N/A | Ley de 1973 Presupuesto 2017 \$334,086 mdp. Pensionados: 3,681,747 Gasto anual promedio por pensionado: \$ 90,741.2 pesos. | Ley de 1997 Presupuesto 2017: \$15, 247.9 mdp. Pensionados: 398,372 Gasto anual promedio por pensionado: \$ 38,275.6 pesos. | Ahorro Voluntario El trabajador puede hacer aportaciones voluntarias a su cuenta individual. |
| ISSSTE (Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estad) | N/A | Décimo Transitorio Presupuesto 2017 \$180, 703.9 mdp. Pensionados: 1,095,299 Gasto anual promedio por pensionado: \$ 164,981.3 pesos. | Cuentas Individuales Presupuesto 2017: \$10, 100.3 mdp. Pensionados: 23, 363 Gasto anual promedio por pensionado: N/D | Ahorro Solidario Por cada \$1,000 pesos que el trabajador del ISSSTE aporta a su cuenta individual, la dependencia en la que trabaja aporta \$3.25 pesos. |
| PEMEX (Petróleos Mexicanos) | N/A | Presupuesto 2015: \$53. 794.8 mdp. Pensionados: 93,564 Gasto anual promedio por pensionado: \$ 574,953 pesos | A partir del 01 de enero de 2016 los trabajadores de confianza (aproximadamente 20 %) se incorporan a un régimen de cuentas individuales. | N/A |
| CFE (Comisión Federal de Electricidad) | N/A | Presupuesto \$35. 964.1 mdp. Pensionados: 47,381 Gasto anual promedio por pensionado: \$ 759,035.9 pesos. | A partir del 18 de agosto de 2008 la CFE transita a un régimen de cuentas individuales, en cual se adhiere al IMSS, cotizando para recibir salud y pensiones. | Además, se crea un esquema de ahorro con aportaciones de los empleados y CFE denominado CIJUBILA |
| ISSFAM (Instituto de Seguridad Social para las Fuerzas Armadas de México) | N/A | Presupuesto \$4,956.4 mdp. Pensionados: 29,966 Gasto anual promedio por pensionado: \$ 165,398.0 pesos. | N/A | N/A |
| SHCP (Secretaria de Hacienda y Crédito Público) | N/A | Luz y Fuerza del Centro Presupuesto 2016 \$4,956.4 mdp. Pensionados: 29,966 Gasto anual promedio por pensionado: \$ 165,398.0 pesos. | | |
| | | Ferrocarriles | | |

| | | | | |
|---|---|--|--|--|
| | | Nacionales de México Presupuesto 2016 \$4,956.4 mdp. Pensionados: 29,966 Gasto anual promedio por pensionado: \$ 165,398.0 pesos. | | |
| SEDESOL (Secretaría de Desarrollo Social) | Pensión para Adultos Mayores Presupuesto 2017 \$39,100.5 mdp. Pensionados: 5.4 millones Gasto anual promedio por pensionado: \$ 7,233.0 pesos. | | | |

Fuente: ¿De qué hablamos cuando hablamos de pensiones? (Macías y Villa, 2017).

- **Pilar tres.** Se constituye por diferentes tipos de *Ahorro Voluntario*, como las *cuentas individuales*, planes de ahorro privados para pensiones y planes *ad hoc* de los empleadores. Son esquemas flexibles, discrecionales y distintos entre ellos.

La Tabla 1 muestra las principales instituciones que administran los sistemas de pensiones, en México, clasificadas de acuerdo al pilar al que pertenecen. Las diferencias entre en el número de pensionados y en el gasto anual promedio por pensionado constituye una referencia de las desigualdades existentes entre los diferentes sistemas de pensiones.

En el estudio realizado por la OCDE (2016) acerca de los sistemas de pensiones en México, una de las principales conclusiones fue que, a pesar de los cambios realizados en la antes mencionada etapa de saneamiento financiero institucional, el ajuste definitivo se ha pospuesto, al permitir a los trabajadores “generación transición” elegir entre retirarse con los beneficios pensionarios determinados por la antigua fórmula (*Pensión de Beneficio Definido o Pensión de Reparto*) o la *Pensión de Contribución*

Definida o Pensión de Cuentas individuales) y fijar las tasas de contribución en el nuevo sistema de contribución definida, tan bajas como las tasas previas a la reforma; lo anterior describe el caso del IMSS (Macías y Villa,2017):

“El IMSS enmarca al sistema de pensiones para los trabajadores del sector privado, aunque también incluye a algunas universidades públicas y entidades desconcentradas de gobierno federal. Inicialmente, las pensiones se rigieron bajo el sistema de reparto o beneficio definido, las cuales dan el derecho a los trabajadores a tener una pensión al final de su vida productiva (en ocasiones, mucho mayor que lo que ahorró a lo largo de su vida laboral, financiando esta diferencia con recursos públicos). Con la entrada en vigor de la Ley del Seguro Social de 1997, todos los trabajadores en activo ahora cotizan bajo cuentas individuales; aquellos trabajadores que se encontraban trabajando hasta antes de julio de 1977, al momento de pensionarse, podrán decidir el esquema por el cual jubilarse: el de sistema de reparto o cuentas individuales (estos trabajadores son denominados generación de transición). El IMSS tiene un régimen obligatorio de reparto que se ubica en el pilar uno, un régimen obligatorio de cuentas individuales que corresponde al pilar dos y un ahorro voluntario que pertenece al pilar tres. Actualmente, todos los trabajadores tienen cuentas individuales y, por lo tanto, sus aportaciones no están dentro de una bolsa común de donde se financian las pensiones de los adultos mayores actuales. Únicamente para aquellas personas que estaban cotizando antes de 1997 y que eligieron mantenerse en el esquema de reparto, los ahorros de los trabajadores se entregan al IMSS, para que éste sea el proveedor de su pensión”.

Aquellos, trabajadores que estaban inscritos bajo el régimen de 1973 tienen derecho a recibir del importe de la pensión, que resulta un procedimiento que establece el Artículo 167 de la Ley de 1973 por Cesantía si su retiro ocurre a los 60 años (con un mínimo de 500 semanas cotizadas). El porcentaje se eleva a razón de 5 por ciento por cada año hasta llegar al 100% a los 65 años en donde, la pensión otorgada es de Vejez. Bajo este régimen, el IMSS carga con el peso financiero (a través de las aportaciones que los propios trabajadores y sus empleadores hicieron). No obstante, para tener derecho a una pensión, el sistema de Beneficio Definido requiere que, al jubilarse, la persona no haya estado inactiva más de la cuarta parte de su periodo de cotizaciones. Por ejemplo, si el trabajador abandonó la fuerza de trabajo a la edad de 55 años con 20 años de

cotizaciones, podría esperar cinco años para obtener una pensión a los 60 años, que es la edad mínima para el retiro. Sin embargo, si solo cotizó 12 años, pierde el derecho a la pensión⁵; para mantenerlo, se requiere que vuelva a cotizar; muchos trabajadores, especialmente las mujeres, perdieron sus derechos de pensión en el esquema de Beneficio Definido (OCDE, sistema de pensiones 2016; Ley del IMSS, 1973).

En el caso específico de las pensiones en la educación superior, García (2017) señala la insostenibilidad de las pensiones, resaltando que es un problema insuficientemente explorado y bastante minimizado, indicando que hasta 2014 el déficit generado por las pensiones de 34⁶ Universidades Públicas Estatales (UPES) de México representaba 3 veces más del presupuesto asignado para la educación superior en 2017. Pero si el sistema de pensiones en educación superior ha sido poco estudiado, lo ha sido menos el caso de los profesores de educación superior que, habiendo laborado inicialmente en la iniciativa privada (aspecto deseable en las instituciones de educación superior para cumplir los requisitos de experiencia laboral de las acreditaciones académicas), accedieron en forma tardía a la docencia. Lo anterior se traduce en una real posibilidad de que estos docentes formen parte de la “generación de transición” del IMSS y, además, estén cotizando en el sistema de pensiones de la institución de educación superior. En el caso del Tecnológico de Estudios Superiores de Coacalco, a pesar de que no se cuenta con información sistematizada, no es raro identificar a docentes que laboraron en el sector privado y aunque la institución proporciona seguridad social a través del Instituto de Seguridad Social del Estado de México y Municipios (ISSEMyM), definitivamente las condiciones de pensión y jubilación que proporciona el IMSS son más generosas. Como referencia, se puede acceder a una pensión de retiro por edad y tiempo de servicios en el ISSEMYM, habiendo cumplido 55 años de edad y después de haber laborado 15 años, pero la pensión corresponderá al 50 % del sueldo base presupuestal que percibió el servidor público en los últimos 6 meses (actualmente este

⁵ La conservación de derechos se define como un periodo de gracia que da la posibilidad de exigir la pensión a los 60 años, cuando se dejó de cotizar, es decir, a partir de la fecha de baja hasta la fecha en que se solicita la pensión, en otras palabras, es el tiempo que se tiene para pedir la pensión a partir de la fecha de baja (por cada 4 años de cotización al IMSS, la conservación de derechos da un año de periodo de gracia).

⁶ Según la Subsecretaría de Educación Superior, en México, coexisten 1149 *instituciones de educación superior* (IES), a nivel federal y estatal, de las cuales, 34 son UPES. En las cifras anteriores no están consideradas las instituciones de educación superior privada (García, 2017).

suelo corresponde a \$19,222.00 mensuales en la categoría salarial más alta de Profesores de Tiempo Completo, PTC). Por lo antes descrito, el presente estudio tuvo como objetivo determinar si los profesores del TESCO que cotizaron en el IMSS tienen posibilidad de acceder a una pensión del IMSS que les proporcione mejores condiciones durante su vejez.

METODOLOGÍA

Este trabajo corresponde al campo de la ciencia aplicada, donde más que una investigación libre, se tiene un objetivo y se esperan descubrimientos de interés práctico para planes de acción; en congruencia con lo anterior, en la presente investigación se tuvo como objetivo determinar si los profesores de la Subdirección de Estudios Profesionales A del TESCO tienen posibilidad de acceder a una pensión del IMSS que les proporcione mejores condiciones durante su vejez. Es un trabajo exploratorio ya que no se tienen antecedentes de un estudio similar anterior. La investigación es no experimental y transversal (Hernández, Fernández, & Baptista, 2010).

VARIABLE.

Posibilidad de obtención de pensión de Beneficio Definido otorgada por el IMSS. Definición: Grado en que un docente que cotizó en el IMSS cumple los requisitos para obtener la pensión señalada en la Ley de 1973.

INSTRUMENTO.

Se elaboró un cuestionario donde sólo se consideraron preguntas cerradas para la obtención de información. Específicamente, para evaluar la posibilidad de que un docente, que cotizó en el IMSS, obtenga una pensión otorgada por este instituto, las preguntas se elaboraron en relación al cumplimiento de los requisitos de la Ley 1973 del IMSS que otorga la Pensión de Beneficio Definido.

MUESTRA.

Estuvo constituida por el personal docente de la Subdirección de Estudios Profesionales A del TESCO que aceptó participar en el estudio y que hubiera cotizado

en el IMSS en la Ley de 1973, constituyendo una muestra dirigida. El periodo de recolección de datos comprendió los meses de mayo y junio de 2018. La información fue codificada y capturada en el software SPSS (versión 15) para realizar el análisis estadístico correspondiente.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

CARACTERÍSTICAS DE LA MUESTRA.

La muestra definitiva estuvo constituida por 17 docentes (4 hombres y 13 mujeres); el 70.6% tenía entre 40 y 54 años y el 29.4% tiene entre 55 y 61 años. El 82.4% señala tener dependientes económicos; el 58.8% informa tener pareja estable. En cuanto a la escolaridad máxima, el 47.1% tiene licenciatura, el 76.5% tiene maestría y el 5.9% tiene doctorado. El 47.1% es profesor de asignatura; el 35.3% tiene otra fuente de ingresos adicional a su labor docente en el TESCO.

ANÁLISIS DESCRIPTIVO.

El 70.6% de docentes que cotizaron dentro de la Ley 1973 del IMSS no cuentan con el requisito de al menos 500 semanas cotizadas para solicitar una pensión al instituto; un análisis utilizando tablas de contingencias señaló que para todos estos docentes ya habían transcurrido más de 5 años desde su última cotización (también para la tercera parte de los que si habían cotizado al menos 500 semanas ya había transcurrido el periodo señalado). Esto es de particular importancia ya que los docentes, al no cotizar 500 semanas (9.6 años), sólo contaban con un periodo de gracia menor a 3 años para tener la posibilidad de exigir la pensión a los 60 años. El análisis también señaló que, actualmente, el 82.4% de los docentes que cotizaron en la Ley 1973 del IMSS no tienen derecho a solicitar una pensión al IMSS (al no cumplir los requisitos de cotización o al haber perdido la vigencia de sus derechos), pero la totalidad de ellos podría recuperar sus derechos si mantiene o cotiza nuevamente (en forma inmediata) ya que al tener los docentes entre 40 y 55 años de edad podrían cotizar 10 años más (520 semanas). Es de resaltar que el 76.5% no cotiza actualmente.

Al cuestionarse a los docentes acerca del sueldo base de cotización mensual que percibieron en los últimos 5 años que cotizaron en el IMSS, el 58.8% señaló que fue menos de \$10,000, el 35.3% fue entre \$10,001 y \$20,000 y el 5.9% indicó que no sabía. Todos los docentes externaron estar interesados en obtener una pensión del IMSS y el 5.9% mencionó que la edad en que le gustaría pensionarse es a los 55 años, el 58.8% indicó que a los 60 años y el 35.3% señaló que a los 65 años. Finalmente, el 29.4% de los docentes está interesado en una pensión mensual de \$10,000 o menos, el 47.1% está interesado en \$10,001 y \$20,000, y el 23.5% estaría interesado en una pensión mensual mayor a \$20,000. Las cifras anteriores resaltan el desconocimiento que, en general se tiene del cálculo de las pensiones; como referencia la Figura 2 muestra el cálculo de la pensión de un trabajador que actualmente tenga 55 años de edad, con 500 semanas cotizadas y un salario mensual de cotización⁷ de \$20,000.

Figura 2. Cálculo de pensión

| Edad | 60 | 61 | 62 | 63 | 64 | 65 |
|---|---------------------------|---------------------------|---------------------------|---------------------------|---------------------------|-------------|
| Tipo de Pensión | Cesantía en Edad Avanzada | Cesantía en Edad Avanzada | Cesantía en Edad Avanzada | Cesantía en Edad Avanzada | Cesantía en Edad Avanzada | Vejez |
| Semanas cotizadas | 760 | 812 | 864 | 916 | 968 | 1020 |
| Salario Promedio Mensual | \$20,000.00 | \$20,000.00 | \$20,000.00 | \$20,000.00 | \$20,000.00 | \$20,000.00 |
| Porcentaje de Cuantía que le corresponde respecto a la cuantía de Vejez | 75% | 80% | 85% | 90% | 95% | 100% |
| Importe de Pensión | \$4,834.74 | \$5,657.45 | \$6,542.70 | \$7,490.50 | \$8,500.85 | \$9,573.75 |

El cálculo ha sido realizado considerando una ayuda asistencial equivalente al 15% con base en el Art. 164 fracción IV de la Ley del Seguro Social de 1973.

Cada año en el mes de noviembre, se paga un importe equivalente a un mes de pensión por concepto de aguinaldo.

El estimado de cálculo presentado considera que continuarás cotizando al Seguro Social hasta cumplir 60 años de edad. Asimismo, se agregan 52 semanas por cada año adicional y el salario mínimo se actualiza de acuerdo a una proyección de la inflación.

Fuente: Simula tu pensión de edad (imss.gob.mx)

⁷Ley del Seguro Social. Artículo 32. Para los efectos de esta Ley, el salario base de cotización se integra con los pagos hechos en efectivo por cuota diaria, y las gratificaciones, percepciones, alimentación, habitación, primas, comisiones, prestaciones en especie y cualquier otra cantidad o prestación que se entregue al trabajador por sus servicios.

Finalmente, del total de profesores sólo el 29.4% habían realizado aportaciones voluntarias para el retiro. De la cifra anterior, el 40% correspondía a los docentes que habían cotizado al menos 500 semanas.

CONCLUSIONES

El objetivo de la presente investigación fue analizar la posibilidad que tienen los docentes de la Subdirección A de Estudios Profesionales del TESCO, que iniciaron su cotización antes del 01 de julio de 1997 en el Instituto Mexicano del Seguro Social (Ley de 1973), de obtener una pensión por edad avanzada o vejez. Los resultados muestran que actualmente sólo el 17.6 % tiene esa posibilidad ya que el resto ha perdido la vigencia de sus derechos debido al tiempo que ha transcurrido sin que coticen (o al no cumplir el periodo mínimo de cotización). A la situación anterior hay que agregar que la mayoría de los docentes que no cumplen los requisitos para acceder a una pensión del IMSS tienen como única fuente de ingresos al TESCO, donde las pensiones son otorgadas por el ISSEMYM, siendo éstas menos generosas.

Un aspecto al resaltar es el desconocimiento que se tiene de los requisitos básicos para acceder a una pensión así como del monto de ésta; lo anterior es de particular importancia ya que todos los docentes podrían acceder a una pensión del IMSS si se mantuvieran cotizando o reanudaran la cotización de forma inmediata. Si bien el otorgamiento estimado de pensión a la “generación de transición” agrava la situación del IMSS, los resultados constituyen una referencia de que una cantidad importante de trabajadores no reunirá los requisitos para solicitar una pensión. Tomando en cuenta que todos los profesores participantes del estudio cotizan en el ISSEMYM, la propuesta es continuar con el estudio considerando el cálculo de la posible pensión que tendrían los docentes, para tener un panorama general del posible ingreso que tendrían los docentes en su jubilación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CCT 2017-2019 (2017). *Contrato Colectivo de Trabajo PEMEX – Sindicato de Trabajadores Petroleros de la República Mexicana*. México.
- CESOP (2017). *Pensiones y Jubilaciones en México: situación actual, retos y perspectivas*. Centro de Estudios Sociales y de Opinión Pública. México.
- CONSAR (2014). *A mitad del camino: Oportunidades y desafíos para el SAR y su impacto Social*. SHCP. México.
- García, M. F. (2017). Pensiones en la Educación Superior. *Pensiones en México: 100 años de desigualdad*. CIEP, 98-116.
- Hernández, S., Fernández, C., y Baptista, L. (2010). *Metodología de la Investigación* (Quinta Edición ed.). México: Mc Graw Hill.
- IMSS (1973). *Ley del Seguro Social*. Diario Oficial de la Federación. México. Recuperado el 25 de junio de 2018 de <http://www.imss.gob.mx/sites/all/statics/pdf/leyes/4129.pdf>
- INEGI (2017). *Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo*. Cuarto Trimestre de 2016. Recuperado el 25 de junio de 2018 de <http://www3.inegi.org.mx/sistemas/temas/default.aspx?s=est&c=17484>)
- Ley de ISSEMYM 1994. Recuperado el 30 de junio de 2018 de <http://legislacion.edomex.gob.mx/sites/legislacion.edomex.gob.mx/files/files/pdf/ley/vig/leyvig016.pdf>
- Macías, S. y Villa, J. (2017). ¿De qué hablamos cuando hablamos de pensiones? *Pensiones en México: 100 años de desigualdad*. CIEP, 28-54.
- OCDE (2016). *Estudio de la OCDE sobre los sistemas de pensiones: México*. Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos. México.
- OIT (2009). Responder a la Crisis: construir una protección social básica. *Trabajo* (67) 2-10.
- Simulador IMSS (2018). Recuperado el 30 de junio de <https://tspi.imss.gob.mx/serviciosperifericos-web/servicio/simularPension/inicio>
- Valenzuela, M. (2017). Pensiones en México: 100 años de desigualdad. Centro de Investigación Económica y Presupuestaria, A.C. VI.

LA PROFESIONALIZACIÓN DEL GESTOR CULTURAL EN XALAPA, VERACRUZ

ALEXIA JACQUELINE JIMÉNEZ MOLINA¹

RESUMEN

Xalapa es considerada una ciudad potencialmente cultural, en la cual se realizan un sinnúmero de actividades y manifestaciones culturales; las cuales requieren para un mejor desarrollo, la figura del gestor cultural. Actualmente los gestores se han vuelto necesarios por las funciones de planeación, operación, logística y promoción que desempeñan, así como la consultoría que brindan a los diferentes actores culturales.

Debido a esta situación, en el presente artículo se plantea un panorama general del perfil actual que tienen los gestores culturales en la ciudad de Xalapa, para que a partir del análisis de éste se puedan identificar áreas de oportunidad a fin de poder establecer recomendaciones para aprovecharlas y fortalecerlas, así como identificar cuáles son las competencias (habilidades, actitudes y conocimientos) que no se consideran como parte del perfil del gestor cultural durante su formación y que sin embargo son requeridas en el desarrollo de las actividades diarias que éste desempeña, logrando así establecer una propuesta de un programa de formación de Gestores Culturales en la ciudad de Xalapa, Veracruz.

Palabras clave *Gestión, Cultura, Competencias, Manifestaciones culturales.*

En este documento se presenta un avance sobre la fase de planificación del proyecto de tesis: La profesionalización del gestor cultural en Xalapa, Veracruz, la cual se está realizando con la finalidad de contribuir a determinar un perfil de gestor cultural que se adecue a las características de manifestación cultural observadas en esta misma ciudad.

Actualmente la cultura es un sector que tiene un gran potencial y de contribución al crecimiento económico de nuestro país, sin embargo, este sector presenta muchos retos a corto y mediano plazo principalmente.

¹ Universidad Veracruzana / Instituto de Investigaciones y Estudios Superiores de las Ciencias Administrativas.
alexiajimenezmolina@gmail.com

Para poder adentrarse en la Gestión Cultural, es necesario partir de los términos de gestión y cultura. Considerando la cultura una parte importante de la Gestión Cultural, es conveniente hacer mención del concepto de Economía Naranja el cual está asociado directamente con la actividad cultural y del cual se afirma que “La economía naranja es el conjunto de actividades que, de manera encadenada, permiten que las ideas se transformen en bienes y servicios culturales, cuyo valor está determinado por su contenido de propiedad intelectual (Buitrago & Duque, 2013).

El universo naranja está compuesto por:

- 1) La economía cultural y las industrias creativas, en cuya intersección se encuentran las industrias culturales convencionales.
- 2) Las áreas de soporte para la creatividad”.

En lo que se refiere al aporte que hace la economía naranja en nuestro país, se tiene que, durante 2016, el PIB nacional del sector de la cultura ascendió a 617 mil 397 millones de pesos, los cuales representan el 3.3% del total nacional. La contribución del sector de la cultura a la economía total se distribuye en las siguientes áreas generales: las artes visuales y plásticas 1.5%, artes escénicas y espectáculos 5.5%, música y conciertos 1.2%, libros, impresiones y prensa 3.9%, medios audiovisuales 37.7%, artesanías 17.8%, diseño y servicios creativos 8.3%, patrimonio material y natural 1.7%, formación y difusión cultural en instituciones educativas 4.8% y producción cultural de los hogares 17.5%. (INEGI, 2018)

Transformar a los emprendedores culturales en una fuerza innovadora capaz de generar un crecimiento económico, es uno de los retos más interesantes que tiene México en la actualidad y durante los próximos años.

Particularmente Xalapa, considerada como la Atenas Veracruzana, ha sido cuna de diferentes grupos artísticos, músicos, bailarines, actores, pintores y artistas plásticos; cuenta con una Unidad de Artes de la Universidad Veracruzana, foros artísticos, centros culturales, galerías, etcétera; lo cual muestra que el sector cultural representa una buena aportación en la economía local, considerando que además de estos agentes culturales hay un sinnúmero de actores culturales independientes que también realizan una gran aportación en materia creativa y económica en nuestra ciudad.

Actualmente existe el interés por parte de los actores culturales por asesorarse para gestionar lugares en donde puedan presentar sus obras, espacios donde puedan vender o comercializar sus artículos, y recibir, en general, asesoría en materia administrativa y en mercadotecnia, por mencionar algunas áreas que han tomado auge recientemente, pero que han sido necesarias en todo momento.

De allí que resulte notoria la necesidad de la figura del gestor cultural al lado de los artistas, organizadores, productores como apoyo o complemento para el desarrollo cultural local, a fin de asesorar a los emprendedores y empresarios culturales y creativos locales para administrar y difundir de mejor manera a sus empresas, y que esto contribuya al desarrollo y la permanencia tanto de las organizaciones como de cualquier producto o servicio cultural en general.

El gestor cultural es una pieza importante dentro de las industrias culturales y creativas, por lo cual resulta necesario identificar si el gestor cultural actual cuenta con el perfil necesario (habilidades, conocimientos, actitudes), ya que es quien funge como intermediario entre la creación, la difusión y el consumo cultural.

La Secretaría de Cultura, a nivel nacional y el Instituto Veracruzano de la Cultura (IVEC) a nivel estatal, son las instituciones que se encargan actualmente de todo lo concerniente al sector cultural, sin embargo, a nivel local únicamente se cuenta la Dirección de Cultura, Educación y Deporte, lo cual hace evidente que en la ciudad como tal no se tiene una dependencia exclusiva que regule, apoye y asesore a los empresarios y emprendedores culturales.

Actualmente se cuenta con apoyos, fondos, concursos, principalmente a nivel nacional por parte de la Secretaría de Cultura, enfocados al desarrollo, los cuales ofrecen normalmente recursos económicos para la realización de proyectos en diferentes áreas artísticas; estos apoyos resultan de gran interés y beneficiosos para los emprendedores y empresarios culturales, pero normalmente estos apoyos suelen ser otorgados a gente que tiene amplia experiencia en el sector o a los que están mejor asesorados, resulta evidente que la presencia de un gestor como asesor en estos casos sería de gran apoyo.

Cada vez resulta más necesario el apoyo de estas instituciones, pero enfocado principalmente en asesoría y capacitación en gestión cultural. Lo más cercano que se tuvo a esto fue la desaparecida Subdirección de animación y promoción cultural que tenía el Instituto Veracruzano de la Cultura (IVEC).

Además, los gestores y promotores culturales que están en Xalapa no se encuentran agrupados en ninguna asociación como tal y no existe una base de datos o directorio al cual se pueda acceder para poder contactarlos, es decir, los diversos actores culturales los buscan por cuenta propia o incluso ellos mismos realizan esa función de gestor cultural.

Con base en lo antes comentado, cabe realizar la siguiente pregunta de investigación: Dadas las características de manifestación cultural observadas en la ciudad de Xalapa, Ver., *¿Cuáles son las competencias básicas que conformen el perfil del Gestor Cultural de esta ciudad?*

Mientras que como objetivo general se establece:

Determinar un perfil de gestor cultural que se adecue a las características de manifestación cultural observadas en la ciudad de Xalapa, Ver.

Para efectos de esta investigación, se plantea una serie de objetivos particulares o específicos que contribuyan al logro del objetivo general:

- Identificar las características de la manifestación cultural que prevalece en la ciudad de Xalapa, Ver;
- Identificar el perfil actual de los gestores culturales;
- Fundamentar teórica y empíricamente el perfil con que debe contar el de gestor cultural para la ciudad en estudio;
- Diseñar un programa de formación de Gestores Culturales de la Ciudad de Xalapa, Veracruz.
- En su caso, crear un directorio de gestores culturales de esta localidad.

A través del logro de los objetivos que se establecen para esta investigación es posible establecer un panorama de la situación actual que se vive en materia de gestión cultural en la ciudad de Xalapa, Veracruz, se pretende que identificando el perfil actual de los gestores se pueda lograr el diseño del programa de formación de Gestores Culturales

que contenga las competencias necesarias a fin de contribuir a un mejor desempeño de los gestores en la ciudad.

El gestor cultural es un agente especializado que, provisto de formación y experiencia, media entre los diversos actores que intervienen en los procesos culturales, y que elabora, promueve, desarrolla y evalúa diversas acciones en el campo de la gestión de la cultura, favoreciendo la participación y empoderamiento de las personas, grupos y comunidades donde se inserte su quehacer. (Mariscal, 2012)

La presente investigación surge a partir de la observación que se ha realizado en diferentes lugares y espectáculos culturales, donde se hace notorio el cambio (varía la dimensión según el tipo de manifestación cultural que se trate) cuando hay un gestor cultural involucrado en el desarrollo de estos.

Aunado a esto, se tiene la inquietud por identificar el mejoramiento en diferentes áreas que pudieran tener las organizaciones culturales y creativas al contar con la asesoría de un gestor cultural, específicamente en la ciudad de Xalapa, Veracruz.

A fin de beneficiar al sector cultural se busca además de plantear una propuesta de perfil de gestor cultural, la iniciativa de poder crear un directorio de gestores culturales en una plataforma digital para que los artistas, empresarios, emprendedores y diversos actores culturales puedan tener acceso a esta información y contacten a quienes estén registrados en él, todo esto a partir de los datos que se recaben con la aplicación de los instrumentos que incluye la presente investigación.

Las áreas en las que se pretende generar un impacto son las siguientes:

Social: Dotar de información tanto a emprendedores como empresarios culturales de la ciudad de Xalapa referente a la Gestión Cultural y los beneficios que se puedan obtener si se implementa la asesoría de esta figura en esas empresas. Además del beneficio que ello pueda tener como resultado del trabajo desarrollado, en los usuarios de los servicios culturales ofertados. Contribuir a la profesionalización de los gestores culturales actuales y dejar una propuesta para los que están en formación.

Cultural: Incrementar el desarrollo cultural en la ciudad de Xalapa, Ver.

Económico: Generar mayores beneficios a los empresarios y emprendedores.

Con base en la propuesta de (Ortiz García, 2008), la presente investigación puede ser tipificada de la siguiente manera.

Toda vez que la finalidad del estudio es contribuir a solucionar el problema indicado líneas arriba, se trata de un estudio aplicado; como la obtención de los datos se realiza a partir de la información que emitan los sujetos de estudio, y considerando que esta actividad se realiza en el lugar donde ocurren los hechos, se trata de una investigación de campo *in situ*.

Por otro lado, al no manipular variable alguna, y que los datos se recogen en un solo momento, se trata de una pesquisa no experimental, de corte transversal.

Finalmente, en el entendido de que sólo se persigue especificar las características que debe cubrir un perfil de gestor cultural, y de que la interpretación de los sujetos de estudio es esencial para obtener la información final, el estudio es descriptivo con enfoque cualitativo.

Para este caso se han establecido dos variables de estudio:

Manifestaciones culturales:

Son las expresiones que derivan en productos culturales de un grupo social, que reflejan las creencias básicas y los valores de sus miembros.

Competencias de la gestión cultural:

Son las habilidades básicas que debe poseer el gestor cultural para comprender los procesos culturales, las tendencias que se desarrollan en el mundo de la cultura y el arte y los nuevos enfoques de los estudios culturales.

Comprende habilidades, actitudes y conocimientos, los cuales dependen propiamente de cada gestor cultural.

DETERMINACIÓN DE LA POBLACIÓN Y MUESTRA

La población sujeto de estudio está conformada por los gestores culturales de la ciudad de Xalapa, Veracruz, los organizadores de la actividad cultural, y el público consumidor de los productos culturales.

Se consideran a estas figuras debido a que se busca identificar la perspectiva de cada uno de estos sectores, los cuales son los involucrados en la gestión cultural que se desarrolla en la ciudad de Xalapa, Veracruz.

Para la determinación del tamaño de la muestra, debido a que no se tiene un número exacto de Gestores Culturales, Organizadores de eventos y consumidores culturales, se optó por un muestreo probabilístico a partir de la utilización de la fórmula para poblaciones no conocidas, que se muestra a continuación:

$$n = \frac{z^2 (p \cdot q)}{(e)^2}$$

En donde:

n= tamaño de la muestra

z=confiabilidad

p=probabilidad de éxito

q=probabilidad de fracaso

e=% de error muestral

Para el caso de los consumidores culturales, la muestra se determina de la siguiente manera:

$$n = \frac{(1.96)^2 (0.50 \cdot 0.50)}{(0.09)^2} = \frac{3.8416 (0.25)}{(0.0081)} = 118.56$$

Por lo tanto, se determina una muestra de 119 personas.

Mientras que, para los organizadores de las actividades culturales se tiene que:

$$n = \frac{(1.44)^2 (0.50 \cdot 0.50)}{(0.09)^2} = \frac{2.0736 (0.25)}{(0.0081)} = 64$$

Por lo tanto, se determina una muestra de 64 personas.

Finalmente, para el caso de los gestores cultural se establece que:

$$n = \frac{(1.29)^2 (0.50 \cdot 0.50)}{(0.09)^2} = \frac{1.6641 (0.25)}{(0.0081)} = 51.36$$

El cuestionario que se aplicará será específicamente para cada muestra determinada, hasta este momento de la investigación se tienen dos de los tres cuestionarios, mismos que se anexan al final de este documento y son el cuestionario para el público (Anexo 1) y el cuestionario para los gestores culturales (Anexo 2), mismos que serán piloteados

en la ciudad de Xalapa, Veracruz durante el 13 y 14 de octubre y posteriormente se aplicarán en diversos espacios culturales donde se presentan las diferentes manifestaciones culturales.

La información obtenida se analizará a fin de poder describir el panorama actual de la gestión cultural y poder realizar la propuesta de programa de formación que pretende esta investigación.

Los avances que hasta aquí se presentan son parte de la fase de planificación del proyecto de tesis, continuando posteriormente con la investigación analizando la información obtenida.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Buitrago, F., & Duque, I. (2013). *La Economía Naranja. Una oportunidad infinita*. Bogotá, Colombia: Banco Interamericano de Desarrollo.

INEGI. (01 de Octubre de 2018). *INEGI: PIB y Cuentas Nacionales de México*. Obtenido de <http://www.inegi.org.mx/est/contenidos/proyectos/cn/cultura/>

Mariscal, J. L. (2012). *Profesionalización de gestores culturales en Latinoamérica. Estado, universidades y asociaciones*. Guadalajara: UDG Virtual.

Ortiz García, J. M. (2008). Algunas interrogantes en el diseño de proyectos de investigación. *Ciencia Administrativa* , 1-9

ANEXO 1**Universidad Veracruzana****Instituto de Investigaciones y Estudios Superiores de las Ciencias Administrativas****Instrumento No. 1 Cuestionario para público**

El presente cuestionario es parte de una investigación académica y tiene como propósito conocer su opinión respecto a la calidad de la gestión cultural que se desarrolla en la ciudad de Xalapa, Veracruz. La información que tenga a bien proporcionar, es de gran utilidad para el estudio, por lo que agradecemos de antemano su honestidad al contestar las preguntas que se le presentan. Le aseguramos la confidencialidad de su participación.

Sexo: F () M ()

Edad: _____

Ocupación: _____

Instrucciones. Responda con honestidad los siguientes cuestionamientos.

- De las manifestaciones culturales que abajo se enlistan, identifique las que tienen presencia en la ciudad de Xalapa, Veracruz. Puede marcar más de una.

Danza clásica () Danza folklórica () Danza contemporánea ()

Música clásica () Música folklórica () Música popular ()

Teatro () Obra plástica () Círculos de lectura ()

Otra () Especifique _____

2. De éstas ¿a cuáles acude usted y con qué frecuencia?

| Actividad | Una vez al mes | Dos veces al mes | Tres veces al mes | Más de tres veces al mes |
|---------------------|----------------|------------------|-------------------|--------------------------|
| Danza clásica | | | | |
| Danza folklórica | | | | |
| Danza contemporánea | | | | |
| Música clásica | | | | |
| Música folklórica | | | | |
| Música popular | | | | |
| Teatro | | | | |
| Obra plástica | | | | |
| Círculos de lectura | | | | |
| Otros (especifique) | | | | |

3. ¿Considera usted que el precio pagado por la actividad cultural corresponde a la calidad del producto recibido?

Sí () No ()

¿Por qué?

4. En caso de haber diferencia entre lo pagado y lo recibido, ¿Considera usted que ello es debido a la gestión del espectáculo realizada?

Sí () No ()

5. En caso de que sea responsabilidad del gestor, ¿Cuál de los siguientes aspectos considera deberá mejorarse? Indique en orden de prioridad, donde el número 1 es el más importante.

| Aspecto | |
|---|--|
| Planificación del espectáculo | |
| Organización del espectáculo | |
| Promoción del espectáculo | |
| Información sobre lo relacionado con la presentación del espectáculo | |
| Desarrollo del espectáculo | |
| Información sobre la repetición del espectáculo, o la presentación de otros similares | |
| Otro (especifique) | |

6. Teniendo en cuenta la relación costo-calidad del producto cultural, ¿Qué aspectos considero pueden mejorar dicha calidad?

Agradecemos nuevamente su valiosa participación.

Anexo 2

Universidad Veracruzana
Instituto de Investigaciones y Estudios Superiores de las Ciencias Administrativas

Instrumento No. 2 Cuestionario para Gestores Culturales

El presente cuestionario es parte de una investigación académica y tiene como propósito conocer su opinión respecto a la calidad de la gestión cultural que se desarrolla en la ciudad de Xalapa, Veracruz. La información que tenga a bien proporcionar, es de gran utilidad para el estudio, por lo que agradecemos de antemano su honestidad al contestar las preguntas que se le presentan. Le aseguramos la confidencialidad de su participación.

Sexo: F () M ()

Edad: _____

Profesión: _____

Instrucciones. Responda con honestidad los siguientes cuestionamientos.

1. ¿En qué difieren las actividades culturales de las manifestaciones culturales?

2. En su caso, ¿En cuáles de ellas aplica su labor?

Actividades culturales () Manifestaciones culturales ()

3. ¿Cree usted que la figura del gestor cultural marca una diferencia en el quehacer cultural?

Sí () No ()

Razones:

Si su respuesta es afirmativa, ¿en qué medida? (proporción del 1 al 100).

Del 10 al 30% () Del 31 al 60% () Del 61 al 90% () Más del 90% ()

4. ¿Qué actividades realiza actualmente como gestor cultural?

5. ¿A qué dificultades me he enfrentado al realizar mi labor como gestor cultural?

Puede marcar más de una.

| Dificultades | |
|--|--|
| Económicas | |
| De infraestructura | |
| De Equipo (cómputo, transporte, oficina, audio, iluminación) | |
| Materiales (insumos para el equipo) | |
| Disposición de las autoridades | |
| Afluencia de público | |
| Equipo Humano de apoyo | |
| Otras (especifique) | |

6. De las dificultades mencionadas anteriormente, marque su recurrencia

| Dificultades | Nunca | Algunas veces | Casi siempre | Siempre |
|---------------------------------|-------|---------------|--------------|---------|
| Económicas | | | | |
| De infraestructura | | | | |
| De equipo (cómputo, etcétera) | | | | |
| Materiales (insumo para equipo) | | | | |
| Disposición de las autoridades | | | | |
| Afluencia de público | | | | |
| Equipo Humano de apoyo | | | | |
| Otras (especifique) | | | | |

7. ¿Cómo las ha resuelto?

8. Para llegar a esta solución, usted ha aplicado sus competencias. De ellas, ¿En qué proporción las ha aplicado?

| Proporción (1-100%) | Competencias | | |
|---------------------|---------------|-----------------------|-----------|
| | Conocimientos | Habilidades/Destrezas | Actitudes |
| | | | |

9. En su experiencia, ¿Ha tomado cursos, seminarios, talleres o capacitaciones que contribuyan a su desarrollo como gestor cultural?

Sí () No () Cuántos: _____

10. ¿Con qué periodicidad suele tomar cursos, seminarios, talleres o capacitaciones en materia de gestión cultural?

a) Trimestralmente b) Semestralmente c) Anualmente

11. ¿Cuáles han sido esos cursos, seminarios, talleres, capacitaciones?

12. ¿Considera que le han aportado a su formación profesional para la ejecución de la Gestión Cultural?

13. ¿En qué aspecto le ha formado? Indique la proporción.

| Proporción (1-100%) | Competencias | | |
|---------------------|---------------|-----------------------|-----------|
| | Conocimientos | Habilidades/Destrezas | Actitudes |
| | | | |

14. ¿Considera que la oferta educativa para continuar con su formación y/o actualización en Xalapa, Ver. es?

a) Insuficiente b) Poco suficiente c) Suficiente d) Muy suficiente

15. ¿Estaría dispuesto a tomar cursos de capacitación para reforzar su actividad de gestión cultural? En su caso, en cuáles de las siguientes áreas

| Área | Marque con una X | Con pago | Sin pago |
|--------------------------------|------------------|----------|----------|
| Conocimientos Teóricos | | | |
| Conocimientos Técnicos | | | |
| Habilidades Directivas | | | |
| Gestión del Capital Financiero | | | |
| Capacidad para relacionarse | | | |
| Mercadotecnia y Publicidad | | | |
| Logística y Operación | | | |
| Aspectos legales | | | |
| Desarrollo de públicos | | | |
| Emprendimiento | | | |
| Otros cursos (especifique) | | | |

16. ¿Considera necesaria la creación de un directorio de gestores y promotores culturales de la ciudad de Xalapa, Veracruz?

a) Sí b) No

En su caso, puede proporcionar sus datos:

Nombre:

Teléfono:

Dirección electrónica:

LA IMPORTANCIA DE INCLUIR LA METODOLOGIA BIM EN LAS CURRICULAS DE LAS ESCUELAS DE ARQUITECTURA

CESAR MANUEL RODRIGUEZ LANDAVERDE¹, JOSEFINA CUEVAS RODRIGUEZ², ANA AURORA FERNANDEZ MAYO³

RESUMEN

En el mundo de hoy marcado por la necesidad de eficiencia la tecnología BIM (Building Information Model) es indispensable debido a que todas las labores que conlleva el proceso de diseño - construcción están centradas en este software, si esto es lo que pide el mundo esto es lo que las universidades deben de entregar como producto final, México no puede quedarse atrás ya que una buena parte del mundo ha dado pasos hacia su implementación, como la Comunidad Europea, Estados Unidos, Canadá y en América Latina la República de Chile hace esfuerzos por implementar esta tecnología con el apoyo gubernamental, en México el gobierno no se ha dado cuenta de la importancia de BIM y los esfuerzos de implementación recaen en la IP (Iniciativa Privada) y en algunas instituciones educativas de índole privado.

En las escuelas de arquitectura que vinculan software con competencias estos solo realizan una sola función es decir dibujo o 3d o renderizado o costos o programación, etc. El cambio de paradigma se centra con BIM todo se realiza en un solo software además de vincularse con otras especialidades como ingenierías, de esta manera se consigue una productividad y una eficiencia jamás vista.

Palabras clave BIM, Eficiencia, Universidades, México, Implementación

INTRODUCCION

LEGISLACIONES

La importancia de incluir la metodología BIM en las currículas de las escuelas de arquitectura radica en la implementación que esta ha tenido en el mundo por el éxito organizacional que el software Revit de la firma Autodesk ha tenido, este éxito ha logrado que en Europa se aprobara la directiva 2014/24/UE que toca el tema de las

¹ Universidad Veracruzana. arkycad@hotmail.com

² Universidad Veracruzana. jcrfauv@gmail.com

³ Universidad Veracruzana. anafmayo@gmail.com

contrataciones de obra pública en la Unión Europea, este hace referencia en su artículo 22 a BIM y le da la facultad a cada estado miembro para recomendar o exigir el uso de esta metodología, como gran impulsor de BIM tenemos a Finlandia que exige el uso de BIM desde el 2007, en Holanda desde el 2012, Inglaterra lo implemento para las construcciones de sus juegos olímpicos en 2012 resultando en la implementación paulatina hasta una completamente colaborativa en 2016, Francia ya ha empezado su proceso que culminara en el 2018 y Alemania para el 2020, un punto importante es España que culminara su proceso en 2018 y que es un referente importante para México, ya que México sigue muchas de las tendencias que se implementan en la madre patria, en los EUA que es el medio que más nos afecta existe el National 3d-4d-BIM Program⁴ que se implementa desde el 2003, México ni debe ni puede quedarse aislado en este tema, pero a la fecha no existe una confirmación gubernamental para la implementación del mismo.

BIM

¿Porque el software BIM se diferencia de cualquier otro que se utiliza en la industria de la construcción? La respuesta radica en sus dimensiones, son 7, 1D La idea principal, 2D Bocetos - planos, 3D Modelos, 4D Tiempo - programación, 5D Costo - Estimación, 6D Simulación – cálculo de energías, 7D Gestión – en el ciclo de vida de la obra, y todo es corregible en tiempo real además de ser multi usuario, es decir que el despacho de diseño arquitectónico puede estar trabajando en el mismo archivo con los despachos de ingenierías de cálculo, de instalaciones, de costos, etc.

Con lo anterior es fácil darnos cuenta de la importancia que tendría el incluirlo como materia seriada en los planes de estudio o como auxiliar en los talleres de diseño.

ESCUELAS DE ARQUITECTURA

Refiriéndonos a la mayoría se han quedado rezagadas en materias de índole computacional, sería un gran logro la implementación de BIM (no solo como materia aislada u optativa o cursos complementarios) ya que en un curso es imposible abarcar lo que el software brinda, por el contrario cursos estructurados permitirían al egresado

⁴ <http://www.gsa.gov/portal/category/21062>

ser capaz de competir con cualquier profesional de otra universidad pública o privada del país o del extranjero por los pocos puestos vacantes en las grandes compañías, y para las facultades resultara beneficioso también ya que la plantilla de profesores del área de computo solo tendrán que estudiar a fondo un paquete que resolverá los problemas de la profesión en la vida diaria ya que con BIM se elimina por completo la desorganización que normalmente prevalece en las obras del país.

Como comenta la arquitecta Beatriz Piedecausa “Una de las exigencias técnicas más demandadas hoy en día dentro del ámbito edificatorio es el manejo de programas de diseño arquitectónico integrado, al convertirse en una formación indispensable frente al diseño tradicional. De este modo, la utilización de tecnologías BIM (Building Information Modeling) en el ámbito proyectual está suponiendo un impulso profesional cualitativo muy importante mediante la utilización de bases de datos específicas asociadas a dibujos convencionales desde distintas perspectivas y a todos los niveles”⁵.

En estudios realizados en México nos damos cuenta que el problema nacional es la “organización” y este debe ser el punto medular de la educación del arquitecto, Ana Patricia León Urquijo comenta al respecto “En el análisis sobre estas estrategias que utilizan los alumnos de las carreras de educación superior, cuyo modelo institucional está centrado en el estudiante con el enfoque por competencias, se encontró que la mitad de ellos se auxilian de tácticas acordes con este modelo como el ensayo, la elaboración, las metacognitivas, la autorreguladora, la autoevaluación y el apoyo afectivo; los demás combinan estrategias que conllevan a la memorización con las del aprendizaje significativo; las que menos utilizan son las de organización”⁶, como vemos organización es el punto clave donde el mexicano tiene sus mayores problemas y esta metodología ayuda a resolverlo.

Como nos comenta Cesar Manuel Rodríguez Landaverde “la presente investigación, es de suma importancia para la nación, la inclusión de la metodología BIM en el futuro productivo del país para evitar su “aislamiento tecnológico”⁷ y la mejor forma es

⁵ Piedecausa-García, B., Mateo Vicente, J. M., & Pérez Sánchez, J. C. (2015). Enseñanza de sistemas BIM en el ámbito universitario.

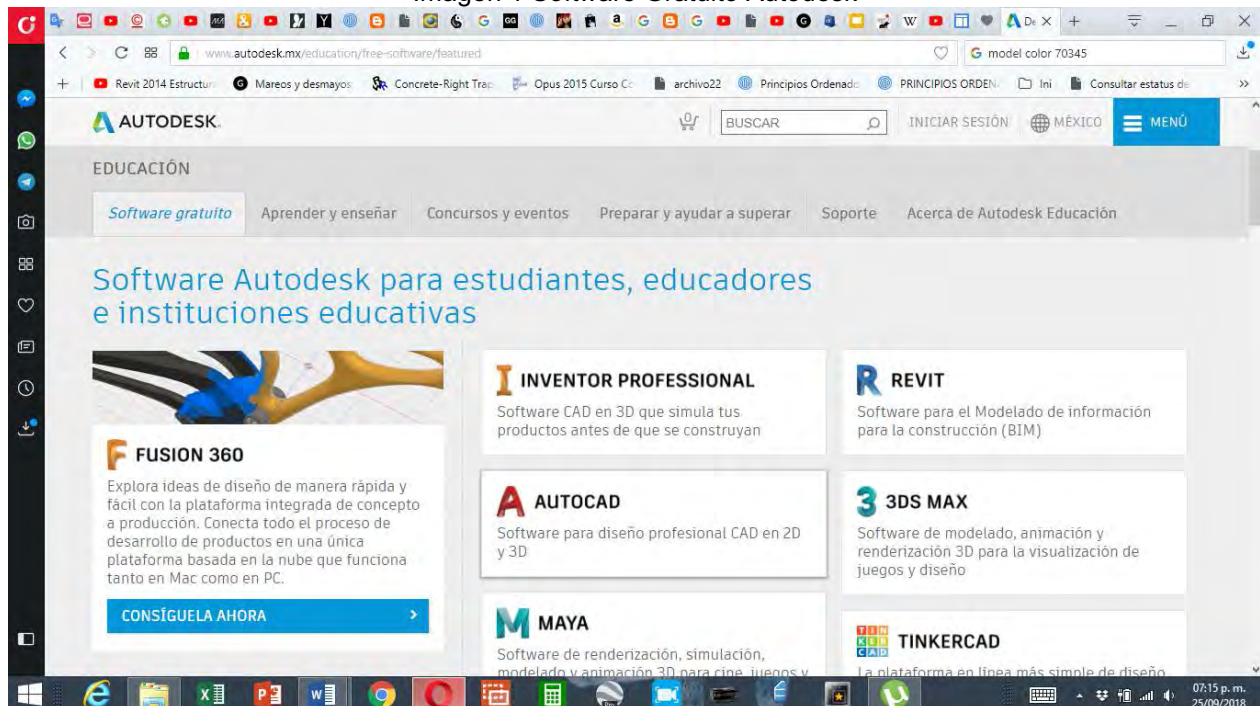
⁶ Revista de la Educación Superior Vol. XVIII (4); No. 172, octubre-diciembre 2014 ISSN; 0185-2760. p. 123

⁷ Rodríguez Landaverde Cesar Manuel, (2018) *Propuesta de inclusión de la metodología BIM en el MEIF de la Facultad de Arquitectura de la Universidad Veracruzana sede Xalapa estudio de competencias*, Centro Veracruzano de Investigación y Posgrado, Xalapa, Ver. Mx.

integrarla a los programas educativos” en este caso de las licenciaturas en arquitectura de las diferentes universidades tratando de que el conocimiento sea impartido con una estructura similar para crear una base sólida.

A las universidades en México normalmente no les gusta hablar de implementar el uso de software comercial porque tienen la idea del alto costo que esto representaría, pero la política de Autodesk ha permitido obtener prácticamente cualquier software de su firma a los estudiantes de forma legal y gratuita por 3 años contando con todo el soporte de la firma, además de existir los convenios para las instituciones educativas.

Imagen 1 Software Gratuito Autodesk



Tomada de: <https://www.autodesk.mx/education/free-software/featured> consultado el 25/09/18 19:17

MARCO REFERENCIAL

A la fecha no existen títulos comerciales comparables al tema en cuestión y los trabajos de tesis que se pueden encontrar en algunas universidades como la UMAM en México y la UPV en España son trabajos de aplicación de la metodología utilizando un software, normalmente revit, pero existen tesis de doctorado similares como los de Billal Sucar en Australia *Building Information Modelling: conceptual constructs and*

*performance improvement tools*⁸ trabajo que realizo para obtener el grado de doctor en filosofía de la Universidad de Newcastle, aparte de muchos trabajos más publicados por el mismo y en España los de Inmaculada Oliver Faubel *Integración de la metodología BIM en la programación curricular de los estudios de grado en Arquitectura Técnica/Ingeniería de Edificación. Diseño de una propuesta*⁹ que también es una tesis doctoral por la universidad politécnica de Valencia a estos dos autores los nombro por diferentes motivos siendo los más importantes en el caso del primero que es considerado el padre de los estudios de implementación de la metodología BIM y la segunda por haber realizado un estudio completo para proponer una implementación BIM en la Universidad Politécnica de Valencia que según el ranking de universidades 2018 de España en la carrera de arquitectura la ubica en el tercer lugar solo detrás de la Politécnica de Madrid y de la Politécnica de Cataluña.

La propuesta completa será una propuesta de aplicación de la metodología BIM en el plan de estudios de una universidad, El presente trabajo es la sección inicial de esta propuesta ya que se centra en la importancia que brindan las universidades mexicanas a las metodologías emergentes y a las tendencias educativas que se implementan en otros países.

METODO

La principal hipótesis de este trabajo es la falta de atención que tienen las facultades de arquitectura de México hacia la herramienta computacional de la arquitectura y es porque en cada revisión de planes de estudio se siguen manejando los mismos ejes, diseño, historia, geometría, etc. sin poner atención en las metodologías emergentes que están haciendo cambiar al mundo.

El objeto de estudio serán algunas de las principales escuelas de arquitectura de México, revisando vía documental sus planes de estudio para evaluar el nivel de atención que tienen hacia el tema en cuestión buscando las materias de computo, los

⁸ Succar, B. (2013). Building Information Modelling: conceptual constructs and performance improvement tools. *School of Architecture and Built Environment Faculty of Engineering and Built Environment, University of Newcastle: Newcastle.*

⁹ Faubel, I. O. (2016). *Integración de la metodología BIM en la programación curricular de los estudios de Grado en Arquitectura Técnica/Ingeniería de Edificación. Diseño de una propuesta* (Doctoral dissertation).

cursos o las materias optativas que toquen el tema todo esto en sus páginas web ya que la tecnología nos brinda esta oportunidad.

Se revisará de forma cuantitativa el número de semestres que dedican a la impartición de los conocimientos de tipo computacional, esto nos dará una clara idea de la importancia que presta la universidad en cuestión a las nuevas tecnologías y al nivel de adecuación al medio laboral ya que las necesidades básicas para encontrar trabajo son el tener los conocimientos y la aplicación de estos en determinados softwares.

Y de forma cualitativa al software del cual imparten el conocimiento y si este conocimiento se encuentra seriado o no, si las opciones con las que cuenta el estudiante son atinentes por el tipo y características de los softwares.

Para escoger las universidades a estudiar se tomaron en cuenta varias publicaciones y la opinión profesional de cada uno de los de los autores resultando las más importantes y representativas para el presente trabajo las siguientes:

UNAM Universidad Autónoma de México

TEC Tecnológico de Monterrey

UAM Universidad Autónoma Metropolitana

IBERO Universidad Iberoamericana

IPN Instituto Politécnico Nacional

UDLAP Universidad de las Américas Puebla

UDG Universidad de Guadalajara

UV Universidad Veracruzana

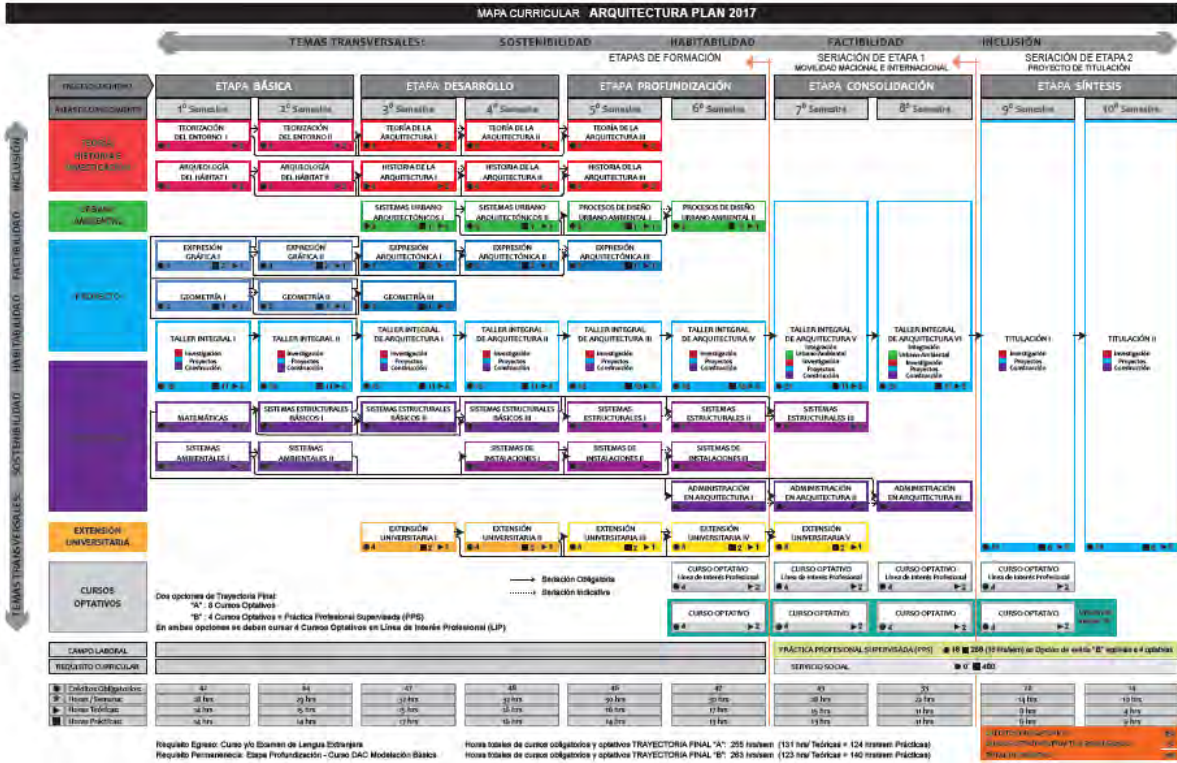
BUAP Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

UANL Universidad Autónoma de Nuevo León

RESULTADOS

UNAM UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

Imagen 2 Malla Curricular UNAM



Tomada de <https://drive.google.com/file/d/0BxITq-awT2cFd1ROTDaYUVc0c2M/view> el 270918 11:45

Imagen 3 Requisito de Computo UNAM

The screenshot shows a website page from <http://arquitectura.unam.mx/cursos-y-servicios-de-coacutemputo.html>. The main heading is "Atención alumnado de la Facultad de Arquitectura de la UNAM". Below it, the text states: "Plan 99, Proceso de Transición y Plan de Estudios 2017, elige uno de los siguientes cursos básicos para cumplir el requisito de cómputo: Diseño Asistido por Computadora 3D." The options listed are: | Rhinoceros | 3ds Max | Revit | AutoCAD | ArchiCAD | SketchUp |. A note specifies: "Soloamente tu primera inscripción a alguna de éstas opciones será sin costo." Below this, it says: "Plan de Estudios 99, Taller de Computación seguirá siendo requisito de ingreso." A footer note reads: "Nota: requisito de ingreso para Plan 99 y en Proceso de Transición. Es requisito de permanencia para Plan de Estudios 2017." At the bottom, there is a section for "Calendario Semestre 2019-1" with the following information: "Se extiende el periodo de inscripciones una semana más. Hasta el día 28 de septiembre de 2018", "Inscripción: 18 al 28 de septiembre de 2018", and "Duración: del 1 de octubre al 6 de noviembre, cursos de los sábados del 10 de octubre al 10 de noviembre".

Tomada de <http://arquitectura.unam.mx/cursos-y-servicios-de-coacutemputo.html> consultado 270918 12:05

Revisando el plan de estudios nos damos cuenta que solo se encuentra una sola materia en el plan que tiene carácter de obligatoria pero que visitando otra página nos encontramos que es materia se puede cubrir cursando softwares completamente diferentes, es decir desde los que solo crean presentaciones como Rhino y 3D max, Sketch que intenta hacer mucho, pero para nada es el mejor, Autocad que es el padre de la tecnología CAD que trabaja en 2D y 3D, Y los dos principales Softwares BIM Revit y Archicad.

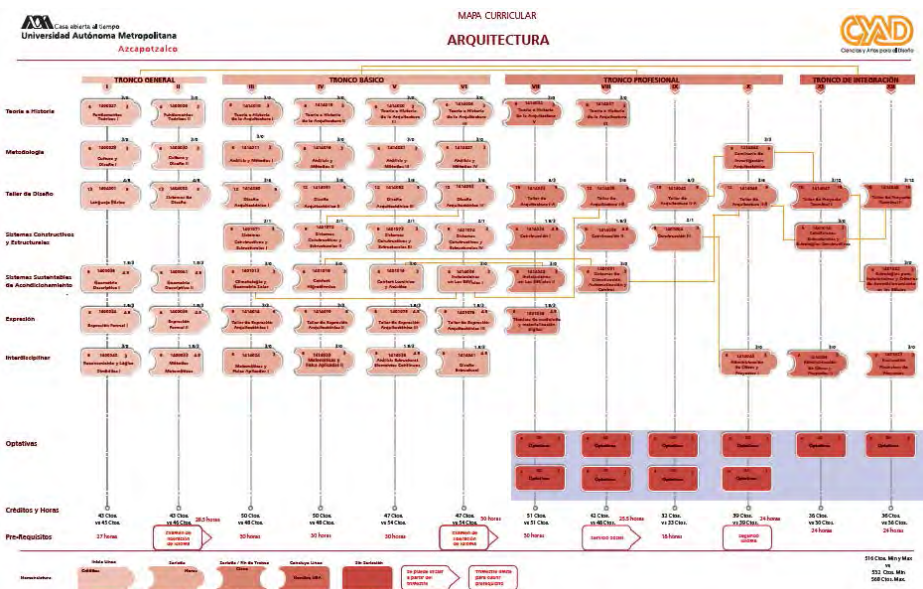
Revisando el programa de la asignatura¹⁰ nos damos cuenta que esta materia está completamente aislada, no tiene seriación y que puede ser tomada desde 6° hasta 10° semestre.

TEC TECNOLÓGICO DE MONTERREY

En la página web de esta institución <http://admisión.itesm.mx/es/arq> no se ofrece la información completa de su plan de estudios, para obtenerlo el interesado deberá de ponerse en contacto con la escuela después de enviar formulario con sus datos ellos valoraran el ponerse en contacto con el solicitante y brindarle la atención requerida.

UAM Azcapotzalco

Imagen 4 Malla Curricular UAM



Tomada de http://www.cyad.azc.uam.mx/doclicenciaturas/MC_Arq_17P.pdf el 270918 18:01

¹⁰ https://drive.google.com/drive/folders/1sxD4w0FfUe_3hRDWaOMLzIKIBvYO_qiG consultado el 270918 12:28

En la misma dirección podemos encontrar las materias optativas y en donde no encontramos ninguna que toque el tema, y el igual que en la UNAM solo encontramos una en el cuerpo principal formativo en este caso en séptimo semestre.

UI UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA

Imagen 5 Malla Curricular IBERO

Plan de estudios

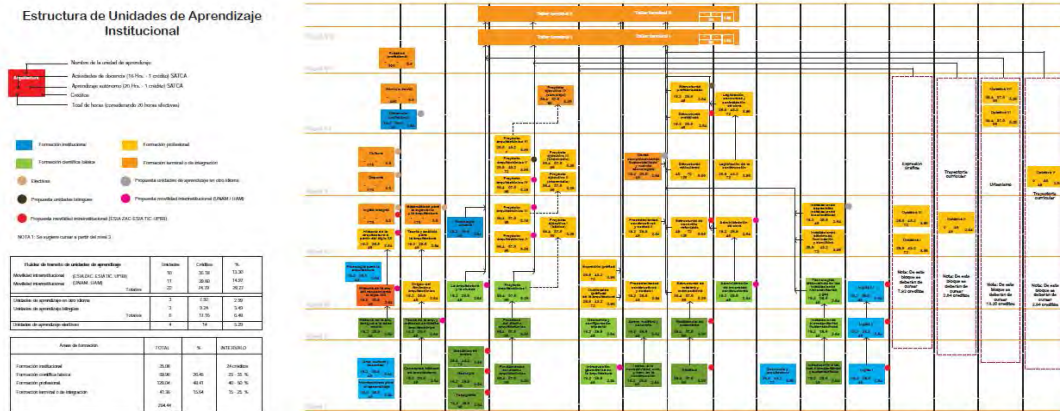
| Primer semestre | Segundo semestre | Tercer semestre | Cuarto semestre | Quinto semestre | Sexto semestre | Séptimo semestre | Octavo semestre | Noveno semestre | Décimo semestre |
|--|---|--|--|---|---|---|---|--------------------------------------|--------------------------------|
| Proyectos I | Proyectos II | Proyectos III | Proyectos IV | Proyecto y Medio Ambiente | Proyecto y Tecnología | Proyecto y Ciudad | Taller de Construcciones Complejas | Optativa I | Optativa III |
| Materiales y Tecnologías Constructivas I | Materiales y Tecnologías Constructivas II | Taller de Construcción en Mampostería | Manejo y Distribución de la Energía | Taller de Construcción en Concreto | Taller de Construcción en Acero | Planeación y Control de Obra | Filosofía de la Arquitectura | Optativa II | Optativa IV |
| Principios de Historia y Teoría de la Arquitectura | La Arquitectura como Sistema Cultural | Análisis y Programación Arquitectónica | Historia y Teoría de la Arquitectura: Antigüedad | Historia y Teoría de la Arquitectura: Edad Media al Siglo XVI | Arquitectura y Comunicación | Diseño Arquitectónico Asistido por Computadora II | Finanzas en la Arquitectura I | Práctica Profesional en Arquitectura | Reflexión Universitaria IV |
| Geometría I | Geometría II | Fundamentos de Diseño Asistido por Computadora | Diseño Arquitectónico Asistido por Computadora I | Expresión III | Diseño Urbano y Taller | Diseño Hábitat y Taller | Práctica Profesional y de Servicio Social | Reflexión Universitaria III | Finanzas en la Arquitectura II |
| Expresión I | Expresión II | Ciudad: Evolución de la Forma Urbana | Reflexión Universitaria II | Diseño de Paisaje y Taller | Sistemas Estructurales I | Sistemas Estructurales II | Proyectos Sustentables | | |
| Estructuras Matemáticas para Arquitectura | Estructuras Isostáticas | Manejo y Distribución del Agua | Resistencia de Materiales | Marco Legal Mexicano en la Arquitectura | Introducción a los Negocios | Historia y Teoría de la Arquitectura de la Modernidad | | | |
| | Taller de Comunicación Oral y Escrita | Reflexión Universitaria I | | | Historia y Teoría de la Arquitectura: Barroco al Neoclásico | | | | |

Tomado de <http://www.iberomx/sites/default/files/arqui.pdf> el 27/09/18 18:35

En este caso se ve la Intensión de incluir las materias de índole computacional y es el primer plan donde se encuentra una seriación de materias con fundamentos del diseño asistido por computadora en tercer semestre, Diseño arquitectónico asistido por computadora I en cuarto semestre y Diseño arquitectónico asistido por computadora II en séptimo semestre, se ve un claro intento de inclusión del tema en la formación del estudiante, sin embargo no se encuentra información de las materias optativas en la página web.

IPN INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL

Imagen 6 Malla Curricular IPN

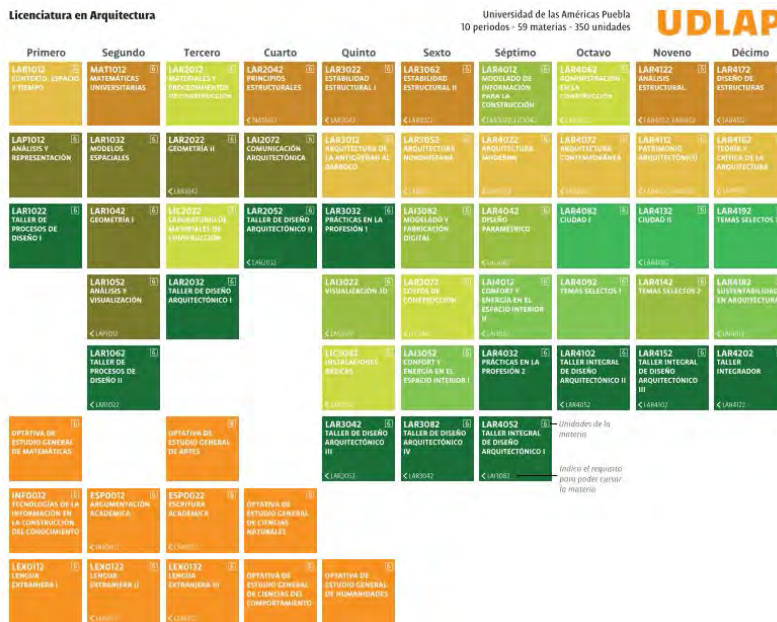


Tomada de: http://www.esiatec.ipn.mx/Documents/mapa_curricular.pdf el 290918 13:29

En el IPN la situación es sui generis, ya que no existe la carrera de arquitectura sino de ingeniero arquitecto, pero sin poner gran atención al ámbito computacional, ya que en el tronco común no existe una sola materia de este tema, existen materias electivas que ninguna toca el tema y en las optativas existen en segundo una materia que se llama *Perspectiva a mano en computadora*, y en quinto semestre existen tres materias del ámbito, pero solo cursaras una.

UDLAP UNIVERSIDAD DE LAS AMÉRICAS PUEBLA

Imagen 7 Malla Curricular UDLAP



Tomada de <https://www.udlap.mx/ofertaacademica/files/plan2017/mallacurricular/LAR.pdf> el 270918 16:18

Aquí nos encontramos que el plan de estudios está balanceado y que las materias de tecnologías digitales ocupan un 8% de la currícula de los estudios de la licenciatura. Aunque en la descripción de las materias de este bloque prácticamente no aportan mayor información, por ejemplo Diseño paramétrico¹¹ no aporta información de temas ni información de software.

Imagen 8 Clasificación de las asignaturas



Tomada de <https://www.udlap.mx/ofertaacademica/files/plan2017/mallacurricular/LAR.pdf> el 27/09/18 16:18

UDG UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA

Imagen 9 Eje: Representación UDG

| EJE REPRESENTACIÓN | | | | | | |
|--|------|--------------|----------------|---------------|-----------|--|
| UNIDADES DE APRENDIZAJE | TIPO | HORAS TEORÍA | HORAS PRÁCTICA | HORAS TOTALES | CRÉDITOS | PREREQUISITOS |
| REPRESENTACIÓN TÉCNICA ARQUITECTÓNICA | T | 10 | 70 | 80 | 6 | |
| CONFIGURACIÓN DEL ESPACIO TRIDIMENSIONAL A PARTIR DE GEOMETRÍA DESCRIPTIVA | T | 10 | 70 | 80 | 6 | |
| REPRESENTACIÓN DIGITAL | T | 0 | 80 | 80 | 5 | REPRESENTACIÓN TÉCNICA ARQUITECTÓNICA |
| PERSPECTIVA APLICADA A LA ARQUITECTURA Y EXPRESIÓN GRÁFICA ARQUITECTÓNICA | T | 10 | 70 | 80 | 6 | CONFIGURACIÓN DE ESPACIO TRIDIMENSIONAL A PARTIR DE LA GEOMETRÍA DESCRIPTIVA |
| REPRESENTACIÓN DIGITAL TRIDIMENSIONAL | T | 0 | 80 | 80 | 5 | REPRESENTACIÓN DIGITAL |
| TALLER DE CREATIVIDAD GRÁFICA Y VOLUMÉTRICA | T | 0 | 80 | 80 | 5 | REPRESENTACIÓN DIGITAL TRIDIMENSIONAL |
| SUBTOTAL | | 30 | 450 | 480 | 33 | |

Tomada de: <http://guiadecarreras.udg.mx/licenciatura-en-arquitectura/> el 29/09/18 14:26

¹¹ <https://www.udlap.mx/ofertaacademica/descripcionmateria.aspx?cveCarrera=LAR&cveMateria=LAR4012> consultado 27/09/18 12:50

Imagen 10 Áreas de Formación UDG


| ÁREAS DE FORMACIÓN | CRÉDITOS | % |
|--|------------|------------|
| BÁSICA COMÚN | 11 | 2.6 |
| BÁSICA PARTICULAR OBLIGATORIA | 356 | 84.2 |
| ESPECIALIZANTE SELECTIVA | 30 | 7.1 |
| ESPECIALIZANTE OPTATIVA | 6 | 1.4 |
| OPTATIVA ABIERTA | 20 | 4.7 |
| NÚMERO MÍNIMO TOTAL DE CRÉDITOS PARA OPTAR POR EL GRADO | 423 | 100 |

Tomada de: <http://guiadecarreras.udg.mx/licenciatura-en-arquitectura/> el 290918 14:26

En la UDG la carrera está dividida en ejes de formación y en el básico particular obligatorio tenemos el eje de representación y ahí se tiene dos materias *representación digital* y *representación digital Tridimensional*, siendo todo lo dedicado al ámbito en cuestión

UV UNIVERSIDAD VERACRUZANA

Imagen 11 Malla Curricular UV


Universidad Veracruzana
Licenciatura en Arquitectura
MAPA CURRICULAR - TRAYECTORIA ESTÁNDAR

2013
Plan de Estudios

| Periodo | I | II | III | IV | V | VI | VII | VIII | IX |
|---|----------------|--|--|---|--|---|---|---|---|
| Experiencias Educativas Licenciatura | | Habilidades del Pensamiento Crítico y Creativo | Composición básica | Cálculo I | Cálculo II | Cálculo III | Cálculo y Geometría (Cálculo II y III) | Cálculo IV (Cálculo III y IV) | |
| | | Inglés I | Inglés II | Gráfica I | Gráfica II | Gráfica III | | | |
| | | Diseño Básico Arquitectónico | Introducción a la Computación Arquitectónica | Diseño Arquitectónico Sistema de Proyecto | Diseño Arquitectónico Fase de la Construcción | Diseño Arquitectónico Fase de Construcción | Diseño Arquitectónico Construcción | Diseño Arquitectónico Detalle | Diseño de Diseño Arquitectónico Detalle |
| | | Materiales y Medios | Diseño de Imagen Gráfica y Fotografía | Diseño del Proyecto Arquitectónico | Introducción a la Representación Gráfica Arquitectónica | Función y Tipología Arquitectónica | Diseño Asistido por Computación | Semestre extra | |
| | | Geometría de las Formas Arquitectónicas | Geometría Descriptiva Básica | Geometría Descriptiva II | Introducción a los Materiales, Materiales y de Gas | Introducción a la Construcción de Cimientos y Estructuras | | | |
| | | Introducción al diseño arquitectónico | Análisis arquitectónico | Diseño de Colecciones de Acero y Madera | Diseño de Colecciones de Concreto | Diseño de Colecciones de Aluminio | Arquitectura General | Diseño y Presentación | Proyecto de caso (residencia, corporativo, colegio, etc.) |
| | | Teoría, Introducción a la Arquitectura | Teoría, Historia de la Arquitectura hasta el siglo XIX | Teoría, Historia de la Arquitectura de los siglos XV al XIX | Teoría, Historia de la Arquitectura Siglo XX y Contemporánea | Taller de Construcción, Clase Prácticas | Taller de construcción, prácticas y teorías | Taller de construcción, prácticas y teorías | Taller de Construcción, Investigaciones |
| | | El Interior y su entorno | El Sitio y el Proyecto | Diseño del Interior para la Sustentabilidad | Introducción al Interiorismo | Introducción al Interiorismo Profesional (Diseño de Interiores) | Diseño de Interiores (Diseño de Interiores) | Diseño de Interiores (Diseño de Interiores) | |
| | | Historia de la Arquitectura | Teoría, Historia de la Arquitectura Moderna | | | | | | |
| | Resumen | T P C 14 14 48 Creditos 48 | T P C 12 12 52 Creditos 52 | T P C 12 12 51 Creditos 51 | T P C 21 12 54 Creditos 54 | T P C 24 11 59 Creditos 59 | T P C 12 18 52 Creditos 52 | T P C 12 18 42 Creditos 42 | T P C 12 18 39 Creditos 39 |

Tomada de: <https://www.uv.mx/arquitectura/files/2016/05/MAPA-CURRICULAR-2013.-optativas.pdf> el 290918 14:34

En este caso encontramos una materia computación básica en tercer semestre y varias opciones como optativas de las academias de proyectos y experiencia recepcional, sin seriación ninguna materia con otra.

BUAP BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA

En esta universidad en su página web no existe el mapa de la carrera solo se encuentra el plan de estudios de la licenciatura en arquitectura¹² y en donde no encontramos ninguna materia que venga al caso de esta investigación, existen optativas, pero no existe la información de las mismas.

UANL UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

En la UANL en el plan de estudio¹³ encontramos *Representación gráfica asistida por computadora* en quinto semestre que podríamos tomar como obligatoria, en las optativas¹⁴ encontramos *Autocad* en tercer semestre y en libre elección¹⁵ encontramos *seminario de tópicos CAD*, tres materias que no tienen seriación y solo tocan temas CAD.

¹² http://cmas.siu.buap.mx/portal_pprd/wb/EDUCATIVA/arquitectura_1 consultado 290918 16:03

¹³ http://www.uanl.mx/sites/default/files/Lic_Arquitectura-Malla%20Curricular2.pdf consultado 290918 15:19

¹⁴ http://www.uanl.mx/sites/default/files/Lic_%20Arquitectura%20-%20Unidades%20de%20Aprendizaje%20Optativas.pdf consultado 290918 15:29

¹⁵ http://www.uanl.mx/sites/default/files/Lic_%20Arquitectura%20-%20Área%20Curricular%20de%20Libre%20Elección.pdf consultado 290918 15:38

Imagen 12 Malla Curricular UANL

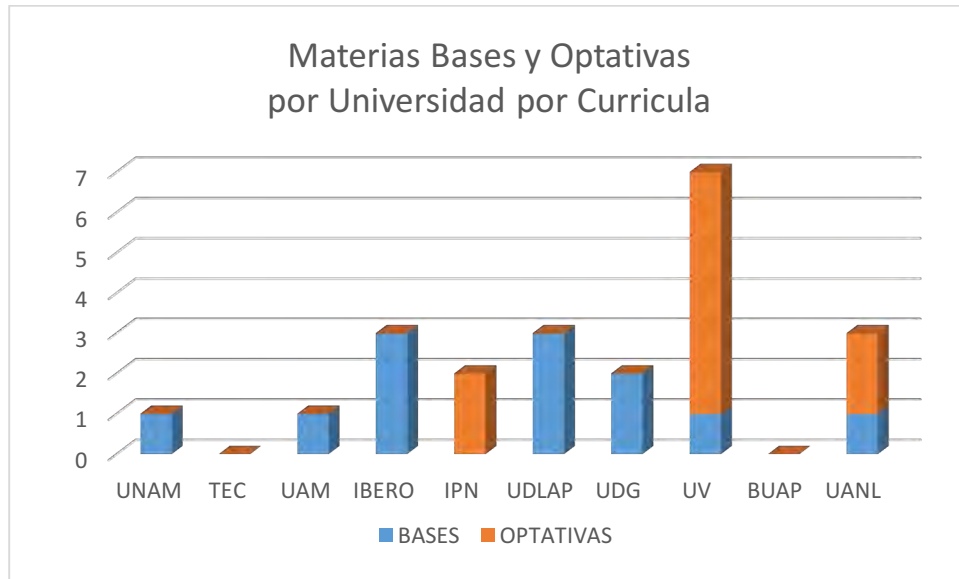
The image displays a curriculum grid for the Architect degree at UANL. The grid is organized into columns representing semesters (1st to 10th) and rows representing individual subjects. Each cell in the grid contains the subject name and its credit value. The subjects are color-coded: blue for core subjects, purple for elective subjects, and green for optional subjects. A legend at the bottom of the grid identifies the color coding: blue for 'Asignatura Obligatoria', purple for 'Asignatura Optativa', and green for 'Asignatura Opcional'. The grid shows a progression of subjects from basic architectural principles in the first semester to advanced topics like BIM and architectural practice in the tenth semester.

Tomada de: http://www.uanl.mx/sites/default/files/Lic_Arquitectura-Malla%20Curricular2.pdf el 29/09/18 15:43

CONCLUSIONES

Como podemos darnos cuenta a través de los resultados de la investigación el panorama para BIM no es halagador ya que las escuelas de carácter público casi olvidan por completo el tema de la producción arquitectónica vía software a excepción de la UV que vía materias optativas es la que más materias ofrece, pero aisladas, sin seriación y sin oportunidad de cursarlas todas.

Tabla 1 Resultados de materias dedicadas a temas computacionales



Las universidades que aparecen en cero es porque en su página web no existe la información o no se encuentra completa, pero es parte del trabajo mostrar los resultados ya que estas también son universidades con gran prestigio y con una larga trayectoria que como las otras universidades deberían de informar de primera vista las generalidades de las materias que ofrecen en sus licenciaturas para que el futuro alumno tenga una idea de la línea que seguirán sus estudios.

En las escuelas de arquitectura de iniciativa privada se le pone más énfasis en la formación disciplinar, pero sin llegar a concretar nada claro ya que en los planes que difunden en sus páginas web las descripciones de las materias no se encuentran completas o simplemente no tienen cohesión entre sí.

Siendo increíble que en estos momentos en el quehacer cotidiano del arquitecto prácticamente el 100% de los trabajos se producen en algún software dedicado a la profesión en las escuelas de arquitectura no se dé la capacitación necesaria que después el estudiante tendrá que aprender por si solo o invertir en cursos extra que no estarán ligados a ningún programa académico.

Como lo vimos BIM no es el futuro en otras partes del mundo, es el presente, también vimos que en algunos países de Hispanoamérica se hacen esfuerzos por difundirlo y aplicarlo, en México sin apoyo gubernamental solo unas cuantas instituciones como la Cámara Mexicana de la Industria de la Construcción en su Maestría en Construcción

incluye al software Revit en cada uno de los semestres que la comprenden y en sus tres principales líneas

Imagen 13 Plan de estudios Maestría en Construcción CMIC

| GRADO DE DIPLOMADO | GRADO DE ESPECIALIDAD | GRADO DE MAESTRÍA |
|--|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> Geotécnica e hidrología aplicadas a la construcción Construcción de cimentaciones y movimiento de tierras Aspectos legales de la construcción, seguridad y calidad Ingeniería de costos y presupuestos Computación I. Revit diseño | <ul style="list-style-type: none"> Diseño y construcción de estructuras concreto y mampostería Diseño y construcción de estructuras de acero Diseño y construcción sustentable y bioclimática Computación II. Revit estructuras Seminario de investigación I | <ul style="list-style-type: none"> Planeación, programación y control de obras Instalaciones en edificaciones y urbanizaciones Computación III. Revit Instalaciones Instalación del proyecto ejecutivo Seminario de investigación II |

Tomada de <https://itc-ac.edu.mx/maestria-en-construccion/> el 30/09/18 17:04

Esto es un esfuerzo que se debe de multiplicar en nivel licenciatura ya que es un gran apoyo en toda la vida de la obra desde su concepción, su construcción y su operación, en eficiencia e interoperabilidad entre diferentes especialidades no existe nada parecido a BIM en el mundo es por eso que las Universidades en México deben de implementarlo en sus Planes de Estudio.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Faubel, I. O. (2016). Integración de la metodología BIM en la programación curricular de los estudios de Grado en Arquitectura Técnica/Ingeniería de Edificación. Diseño de una propuesta (Doctoral dissertation).

Piedecausa-García, B., Mateo Vicente, J. M., & Pérez Sánchez, J. C. (2015). Enseñanza de sistemas BIM en el ámbito universitario.

Revista de la Educación Superior Vol. XVIII (4); No. 172, octubre-diciembre 2014 ISSN; 0185-2760. p. 123

Rodríguez Landaverde Cesar Manuel, (2018) Propuesta de inclusión de la metodología BIM en el MEIF de la Facultad de Arquitectura de la Universidad Veracruzana sede Xalapa estudio de competencias, Centro Veracruzano de Investigación y Posgrado, Xalapa, Ver. Mx.

Succar, B. (2013). Building Information Modelling: conceptual constructs and performance improvement tools. School of Architecture and Built Environment Faculty of Engineering and Built Environment, University of Newcastle: Newcastle.

<http://www.gsa.gov/portal/category/21062>

https://drive.google.com/drive/folders/1sxD4w0FfUe_3hRDWaOMLzIKIBvYO_qiG

<https://www.udlap.mx/ofertaacademica/descripcionmateria.aspx?cveCarrera=LAR&cveMateria=LAR4012>

http://cmas.siu.buap.mx/portal_pprd/wb/EDUCATIVA/arquitectura_1

http://cmas.siu.buap.mx/portal_pprd/wb/EDUCATIVA/arquitectura_1

http://www.uanl.mx/sites/default/files/Lic_Arquitectura-Malla%20Curricular2.pdf

http://www.uanl.mx/sites/default/files/Lic_%20Arquitectura%20-%20Unidades%20de%20Aprendizaje%20Optativas.pdf

http://www.uanl.mx/sites/default/files/Lic_%20Arquitectura%20-%20Área%20Curricular%20de%20Libre%20Elección.pdf

EL LENGUAJE INCLUYENTE: HACIA UNA CULTURA DE LOS DERECHOS HUMANOS

MARÍA FERNANDA HUESCA LINCE¹, YESIKA ORTEGA RODRÍGUEZ², NAYELI VELASCO DE LA
ROSA³

RESUMEN

Los Derechos Humanos necesitan de una herramienta poderosa que permita trascender en la transformación cultural hacia el respeto, equidad y no discriminación de todas y todos. La única arma capaz de re-construir paradigmáticamente la humanidad es el lenguaje, a través del cual las problemáticas humanitarias y sus derechos se re-construyan con nuevas reglas dinámicas de convivencia equitativa.

Es por ello que el lenguaje incluyente juega un papel importante en el re-establecimiento de los Derechos Humanos hacia la consciencia comunitaria de aquellas prácticas que pongan en riesgo la estabilidad de la humanidad ante el marco de los nuevos contextos sociales dinámicos.

Sin olvidar la complejidad del lenguaje (como práctica cultural) y sus usos, la cultura de los Derechos Humanos está aprovechando el lenguaje incluyente para intentar impactar no sólo en los constructos alrededor de las tensiones epistemológicas de los roles de género, sino como una plataforma cultural hacia la empatía colectiva y respeto a la diversidad, hacia un mundo libre de discriminación.

ABSTRACT

Human rights need a powerful tool that transcends the cultural transformation towards respect, equity and non-discrimination. The only weapon capable of paradigmatically reconstructing humanity is language, through which humanitarian

¹ Universidad Pedagógica Veracruzana. maferhuesca@gmail.com

² Universidad Pedagógica Veracruzana. yortegar@yahoo.com

³ Universidad Pedagógica Veracruzana. nvelasco@msev.gob.mx

problems and their rights are reconstructed with new dynamic rules of equitable coexistence.

That is why inclusive language plays an important role in the re-establishment of Human Rights towards community consciousness of those practices that put at risk the stability of humanity in the context of new dynamic social contexts.

Without forgetting the complexity of language (as a cultural practice), the culture of human rights is taking advantage of inclusive language to try to impact not only the constructs around the epistemological tensions of gender roles, but as a cultural platform towards collective empathy and respect for diversity, in regards to a world free of discrimination.

INTRODUCCIÓN

Colocar al lenguaje como objeto central de discusión en este escrito, nos ubica en un tema de atención desde la mirada de diversas perspectivas y disciplinas que han intentado organizar, analizar, comprender y reflexionar alrededor de un mundo dinámico y complejo del lenguaje y sus diversas manifestaciones.

La idea que se desea desarrollar en estas líneas está enfocada en resaltar la importancia del lenguaje como objeto de construcción sociocultural, a través del cual se legitiman, reproducen y, sobre todo, se transforman las formas del pensamiento y de actuación del ser humano.

Es el lenguaje la herramienta más poderosa de la conciencia humana, reflejo de los constructos socio-históricos que determinan y manifiestan el conocimiento comunitario del mundo que nos rodea. Es el que permite no sólo expresar o socializar estos constructos socioculturales, sino que a través de él somos capaces de reproducir, enseñar, aprender y validar; consciente o inconscientemente, prácticas que fortalecen o demeritan los Derechos Humanos.

Existe una falsa dicotomía entre el lenguaje y los Derechos Humanos, siendo que en muchas ocasiones nos olvidamos que es a través del lenguaje que se reconstruye el pensamiento y por tanto todos aquellos constructos alrededor del ser humano, sus interacciones, sus roles y todas aquellas prácticas que re-definen a una persona en un tiempo y contexto específico de actuar. El lenguaje se convierte

en un medio y un fin de construcción discursiva que potencializa la injerencia en los procesos de comunicación y práctica de los Derechos Humanos.

Se podrían pensar que los Derechos Humanos requieren un lenguaje exclusivo y particular, sin embargo, no debemos olvidar que, inconscientemente, en nuestra cotidianidad estamos educando sobre el tema; el problema se centraría en poder hacer consciente nuestro papel y generar discursos que potencialicen y maximicen a estos como parte central de nuestro vivir diario.

Es por ello, que desde los diferentes debates alrededor de los humanos y sus derechos hace evidente la priorización de crear una forma de explicitar los rasgos característicos de los derechos de todos desde el campo jurídico para llegar a la penetración y consolidación en las prácticas culturales cotidianas con la finalidad de llegar a la “in-violabilidad de la dignidad humana y los Derechos a ella vinculados” (Barraca, 2009).

En consecuencia, los discursos apuntan a darle un espacio consciente a las prácticas del lenguaje que respeten la diversidad de la humanidad, en el sentido de la legitimación del lenguaje de los Derechos Humanos que requiere un espacio radical y contundente que lo lleve a ser decisivo en los cambios paradigmáticos de las sociedades actuales.

Por tanto, los usos de un lenguaje incluyente proclaman un espacio contra la violencia simbólica que naturalizan la discriminación y la desigualdad que históricamente han creado

usos y costumbres de una sociedad y cultura determinadas [...] las cuales tienen su origen en los roles y estereotipos de género que limitan y encasillan a las personas partiendo de sus diferencias sexuales y biológicas (Comisión Nacional para Prevenir y Erradicar la Violencia contra las Mujeres, 2017).

Esta problemática social requiere de un lenguaje que establezca nuevas reglas en las dinámicas sociales actuales hacia una sociedad equitativa y una cultura del respeto y libre de violencia. De ahí que estas líneas dedican un espacio de discusión sobre la importancia de crear procesos conscientes, a través del lenguaje, donde se prioricen los Derechos Humanos.

DESARROLLO

La cultura debe ser entendida como todas aquellas prácticas del ser humano que reflejan los constructos y representaciones sociales históricamente re-construidas, son a través de ellas que el ser humano vive su cotidianidad, comprende e interpreta el mundo que lo rodea. Cada práctica manifiesta y refleja una carga simbólica de ideas y de conocimientos que moldean realidades subjetivadas a partir de diferentes objetos de apreciación que guardan estrecha relación con los medios sociales, temporales y contextuales de manifestación

Bajo cualquier perspectiva, la cultura define la condición del género humano: ella ha posibilitado explicarse su alrededor y el rol que juega ante el mundo, de ahí que en el terreno axiológico su reconocimiento cobra especial relevancia para la realización de las condiciones de existencia tanto del individuo como de las sociedades (Comisión Nacional de los Derechos Humanos, 2016).

El lenguaje es una de las prácticas y uno de los instrumentos sociales más complejo de la humanidad, que tiene como característica particular una carga sociocultural común entre los diferentes usuarios lingüísticos y a su vez responder a actos e interacciones personales de acuerdo a las experiencias particulares de cada individuo.

Las prácticas lingüísticas se convierten, por tanto, en únicas e irrepetibles; donde se conjugan una serie de intercambios experienciales internos y externos que otorgan un sentido histórico-social de acuerdo a las diferentes comunidades lingüísticas donde se interactúa,

se convierten en una red de interrelaciones compleja entre una serie de elementos y características que rebasan a los sujetos involucrados en ella, existen elementos de la cultura [...] que delimitan las representaciones (Huesca, 2010).

Por esa razón, es importante crear una consciencia de la complejidad de las prácticas lingüísticas, pero sobretodo resaltar el papel que juegan en la construcción, delimitación, legitimación y reproducción/transformación de las representaciones.

Hablar, entonces, del lenguaje como herramienta para el cambio paradigmático hacia la maximización y fortalecimiento de los Derechos Humanos se convierte en tema crucial. Es por ello que, desde diferentes instancias internacionales, los

debates se han concentrado en la construcción de un lenguaje incluyente que permita priorizar una cultura de respeto, equidad y libre de violencia.

Para comprender este proceso decisivo de construcción social del lenguaje incluyente es importante detenerse a reflexionar cómo el ser humano desde el principio de su existencia ha creado herramientas que le permiten adaptarse a este mundo tan cambiante y en constante transformación. Esta adaptación nos ha obligado a re-construir prácticas que responden a necesidades sociales y culturales específicas de su tiempo y contexto.

Dentro de los procesos evolutivos sociales, el lenguaje ha formado parte central de las transformaciones del pensamiento comunitario y, por tanto, decisivo en el entendimiento de la evolución de la sociedad, tal y como la conocemos en la actualidad.

Por consiguiente, el lenguaje debe ser pensado como un objeto social dinámico vinculado a propósitos socialmente definidos. Esto lo convierte en un reto más en el análisis y propuestas que utilicen al lenguaje como herramienta base de transformación; siendo que esto conlleva un estudio detallado de la historia de la humanidad y de las comunidades específicas donde se quiera impactar paradigmáticamente.

Lo cual es un arma de doble filo, siendo que para transformar hay que comprender los procesos culturales del lenguaje, utilizando al mismo como forma de interpretación. Un lenguaje interpretativo que contiene las propias cargas representativas del usuario/a.

Por ello, la propuesta de la construcción de un lenguaje incluyente lleva consigo una carga histórica y cultural que ha detonado diversos posicionamientos alrededor de ella y además una diversificación de usos de acuerdo a los diferentes contextos donde se ha intentado implementar e impactar.

El lenguaje incluyente tiene por tanto muchas formas de representación y de reconstrucción, que lo ha llevado a la aceptación, indiferencia o, incluso, al rechazo rotundo; creando un ambiente de tensión en su implementación.

La difícil tarea de utilizar al lenguaje para concientizar sobre las diferentes prácticas culturales (incluyendo al mismo lenguaje) que favorecen o no una cultura hacia la discriminación, violencia o desigualdad; han guiado a quienes promueven los Derechos Humanos a constituir reglas lingüísticas que propicien y promuevan el respeto a la dignidad de todas las personas, a través de actos lingüísticos conscientes y reiterativos.

Las bases del lenguaje incluyente desde la perspectiva de género, tiene sus fundamentos teóricos en estudios antropológicos que dan cuenta de la desigualdad de oportunidades que las mujeres han vivido a lo largo de la historia en los diferentes contextos sociales de interacción.

Las mujeres han vivido procesos de participación social diferentes a los de los hombres, a partir de los constructos sociales de género que han definido a la mujer con roles, que en la mayoría de los casos la coloca en una posición de subordinación, opresión o invisibilidad en los procesos ciudadanos y sociales.

Aunque la lucha por la igualdad, equidad y visibilidad de las mujeres parece un debate que ha tomado mucha más fuerza en la actualidad, es una realidad que históricamente existen indicios de la emancipación femenina desde varios siglos atrás. Como es el caso de la Declaración de los Derechos de la Mujer y la Ciudadana de 1791, que toma como base la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano para crear el primer documento histórico que le da un lugar a la mujer en los temas sociales, jurídicos y legales.

A pesar de este antecedente histórico tan importante, la participación de la mujer y la igualdad de oportunidades sociales pareciera moverse lentamente. El caminar histórico sobre los discursos oficiales y documentos jurídico-legales que visibilizan y promueven el empoderamiento de la mujer en igualdad de oportunidades reacciona a un proceso ininterrumpido de trabajo desde varios siglos atrás. Pero, parecieran no estar impactando de la manera más contundente como se desearía en las prácticas cotidianas.

Esto ha llevado a pensar que en este mundo donde la mirada general está construida desde el androcentrismo, donde “se fija en lo masculino, y desde lo masculino [...] la mirada androcéntrica invade los múltiples espacios públicos y

privados en nuestra sociedad” (Guzman & Bolio, 2010, p. 31); se debe aceptar entonces que muchos de los documentos oficiales y discursos que visibilizan a las mujeres a través de los años, han podido penetrar de manera superficial en el pensamiento de la humanidad, siendo que el lenguaje cotidiano

no contribuye a un desarrollo social e individual en igualdad de derechos y oportunidades. No elimina todo el rol cultural estereotipado que se educa desde el nacimiento sólo por el hecho de pertenecer a determinado sexo, y no fomenta un nuevo modelo cultural que comprenda los valores del rol femenino y del masculino sin calificaciones despreciativas (Guzman & Bolio, 2010, p. 31)

No puede negarse que el camino ya recorrido ha logrado crear un posicionamiento más crítico ante la equidad de género y la lucha a favor de los Derechos Humanos, y la implementación de un sistema simbólico consciente de lenguaje incluyente que da pauta a re-pensar el horizonte que se desea trazar en la promoción del respeto a la diversidad hacia la solidez de una humanidad cada vez más empática.

Pensar de esta manera y utilizar al lenguaje como centro de transformación paradigmático permitirá visibilizar no sólo a las mujeres, sino

a todas las personas, reconociendo las condiciones específicas de cada individuo o grupo humano; así, pone en práctica esta equidad ayuda a reconocer la diversidad sin que ésta signifique razón para discriminación, lo cual contribuye al bienestar de todos los individuos (Guzman & Bolio, 2010, p. 47).

La incorporación del lenguaje incluyente en las prácticas lingüísticas cotidianas de la humanidad es una tarea primordial que no sólo da respuesta a la lucha de las mujeres por encontrar espacios equitativos en los diferentes contextos sociales, sino que dará cuenta de un rompimiento de barreras que abrirá el camino hacia la trascendencia de una cultura de Derechos Humanos para todas y todos.

CONCLUSIONES

Como podemos vislumbrar, este análisis y reflexión sobre el uso e impacto que tiene el lenguaje es fundamental para alcanzar el pleno goce de los Derechos Humanos de todas las personas.

Es necesario reconocer que el lenguaje refleja la realidad de la sociedad en la que vivimos y por tanto las desigualdades existentes que no sólo son dadas entre mujeres y hombres sino entre otros grupos, por ello reconocer, mencionar y visibilizar a la diversidad es una tarea pendiente.

En México, el uso de un lenguaje incluyente ha quedado reducido a la incorporación del femenino gramatical, por tanto, es un reto socializar e informar a la sociedad sobre el origen e implicaciones reales para una sociedad igualitaria.

Este texto pretende detonar un análisis más profundo sobre el lenguaje incluyente y las diversas aristas que tiene, pero sin perder de vista la base sobre la cual se hace la reflexión, que son los Derechos Humanos universales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Barraca, J. (2009). El lenguaje de los derechos humanos y la cuestión de los límites: Algunas sugerencias. *Revista Prisma Jurídico*. Vol. 8, núm. 2, julio-diciembre, 2009, pp. 315-336.

Comisión Nacional para Prevenir y Erradicar la Violencia contra las Mujeres (2017)

Comisión Nacional de los Derechos Humanos (2016). *Los Derechos Humanos Culturales*. México.

Guzmán, G. & Bolio, M. (2010). *Construyendo la herramienta perspectiva de género: cómo portar lentes nuevos*. Universidad Iberoamericana. México.

Huesca, M. (2010). *Tesis: la tarea de leer para el aula universitaria. El trinomio: profesor, estudiante y texto*. Universidad Veracruzana. México.

PANORAMA ACTUAL DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR: DE LA VISIÓN GLOBAL AL CONTEXTO NACIONAL.

YESIKA ORTEGA RODRÍGUEZ¹, ELENA DEL ROCÍO MANRIQUE BANDALA²

RESUMEN

El presente documento expone una recopilación de análisis presentados por diversos autores, principalmente de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) a fin de mostrar el contexto mundial y nacional en el que las Instituciones de Educación Superior (IES) de México desarrollan principalmente la incansable labor de formación de talento humano así como la generación de conocimientos y de cómo adolecen de la necesidad de renovación que las empodere y asegure su permanencia ante los nuevos retos provocados por las constantes transformaciones del entorno global en el que se transita.

Palabras clave: Educación superior, globalización, sociedad del conocimiento, cuarta revolución industrial, talento humano, políticas públicas, innovación, pertinencia, sostenibilidad, cobertura, calidad, responsabilidad social.

ABSTRACT

This document presents a collection of analyzes presented by various authors, mainly from the National Association of Universities and Institutions of Higher Education (ANUIES) in order to show the global and national context in which the Institutions of Higher Education (IES) of Mexico develop mainly the tireless work of training human talent as well as the generation of knowledge and how they suffer from the need for renewal that empowers them and ensures their permanence in the face of the new challenges caused by the constant transformations of the global environment in which they are passing.

Key words: desertion, analysis, factors, variables, and strategies.

¹ Universidad Pedagógica Veracruzana. yortegar@yahoo.com

² Universidad Pedagógica Veracruzana. nvelasco@msev.gob.mx

INTRODUCCIÓN

Vivimos en un mundo donde la única constante es el cambio, a tal punto que la necesidad de adaptación en las Instituciones de Educación Superior (IES) exige una preparación continua que nos permita formar parte de esta sociedad del conocimiento llevándola implícitamente en las áreas tecnológicas y económicas estrechamente relacionadas con las tecnologías de información y comunicación; en el ámbito de planificación de la educación y formación; en el ámbito de la organización y gestión de conocimiento; y del trabajo de conocimiento (Krüger, 2006). Esta evolución del conocimiento abre paso a fenómenos tales como la Cuarta Revolución Industrial que Pedroza (2018) plantea conceptualiza como la disrupción de las nuevas tecnologías, de los nuevos procesos y de las nuevas relaciones entre las personas y los avances tecnológicos; y que está asociada al desarrollo que tienen las tecnologías emergentes y los impactos positivos y desafíos que traen consigo y que implican alteraciones en los estilos y modos de vida (Pedroza, 2018). Lo anterior exige un replanteamiento en procesos y desarrollo de productos y servicios; en este sentido, los sistemas educativos toman gran relevancia al convertirse en elementos conductores y potenciadores del talento humano, particularmente las aportaciones generadas en las Instituciones de Educación Superior (IES), considerando a la educación superior (ES) como un bien de carácter estratégico para las naciones, en tanto es el vínculo indisoluble entre la generación de capital humano altamente capacitado y la producción y difusión de conocimientos que favorecen la conformación de sociedades más justas y economías más competitivas en estos tiempos en que el conocimiento es fundamental para el conjunto de actividades sociales, económicas y culturales. En ello se basa la importancia de contar con una educación superior a la altura de las mejores prácticas y estándares internacionales en materia de formación profesional, investigación científica y desarrollo tecnológico (Fernández, 2017).

EDUCACIÓN SUPERIOR DESDE LA PERSPECTIVA GLOBAL

Fernández (2017) afirma que, en correspondencia con lo expuesto en la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior de la UNESCO (CMES) en el año 2009 los retos que enfrenta la ES radica en la comprensión de los complejos problemas

sociales y constituirse como un medio para afrontarlos a partir de sus funciones sustantivas de docencia, investigación, vinculación, extensión, difusión de la cultura y transferencia de conocimientos; y es por esto que su fortalecimiento adquiere protagonismo en la conformación de las actuales políticas públicas.

Si bien todas las épocas se han visto impactadas por procesos de cambio, lo novedoso ahora es la complejidad con la que se dan éstos, provocado por factores tales como la rapidez de las transformaciones y el factor globalización; las IES no han estado exentas de esta ola transformacional que ha provocado modificaciones en sus condiciones de operatividad y la reducción de la disponibilidad de sus recursos afectando incluso su autonomía, al punto de verse en la necesidad de desarrollar un sentido de adaptación que posibilite su sostenibilidad y permanencia, aun cuando las tendencias en materia de política pública a nivel internacional coaccionen a recibir el apoyo de los gobiernos para su crecimiento y desarrollo, debido a la importante función social que desempeñan (ANUIES, 2018).

Aunado a esto y con el surgimiento de la Cuarta Revolución Industrial (4RI) es imperante iniciar un proceso de transformación por parte de las IES que atienda estas nuevas exigencias. Pedroza (2018) plantea un modelo disruptivo retroalimentado de la innovación basado en el uso y desarrollo de alta tecnología en sectores industriales de ventajas competitivas, que transforme las relaciones del mercado y del entorno social, así como la forma en que el ser humano se relaciona con sus producciones tecnológicas, esta disrupción también es hacia adentro; así como cambiar a formas inéditas de uso y desarrollo de nuevas tecnologías para el aprendizaje dentro de la práctica de la enseñanza en sus diversas modalidades de formación académica, para dar paso a una visión de pensamiento complejo y de comunicación abierta entre las disciplinas, transformando procesos y prácticas académicas en la formación de recursos humanos preparados para desarrollar altas tecnologías.

Se requiere entonces, que las IES operen bajo esquemas de modelos flexibles, innovadores, articulados, centrados en el estudiante, orientados hacia el logro de aprendizajes significativos, de tal manera que se constituyan como un elemento potenciador de una sociedad inclusiva, más justa y equitativa.

Como se mencionaba anteriormente la globalización constituye un elemento detonante para los procesos de cambio, este fenómeno no solo repercute en el aspecto económico, sino que permea el educativo, político, cultural, científico y tecnológico, obligando a orientarse hacia líneas de internacionalización como la cooperación y la movilidad con valores centrales de la calidad y la excelencia sin perder de vista que la enseñanza superior es un bien público (De Wit, 2011).

En el aspecto educativo México tiene sus propios problemas de rezago, la ANUIES (2018) informa que:

- El promedio de grados de escolaridad de la población de 15 años y más es de 9.2 en 2015;
- Nuestro país ocupa el lugar 82 en el mundo en cuanto a acceso a Internet en las escuelas;
- 9% de los hombres y 35% de mujeres es el número de jóvenes entre 15 y 29 años que no estudian ni trabajan;
- En 2015 el gasto en investigación y desarrollo experimental (GIDE) alcanzó 0.53% del PIB. (el promedio en los países de la OCDE fue de 1.99%).
- En el componente de educación superior y capacitación, de acuerdo al Índice de Competitividad Global 2017-2018, ocupamos el lugar 80, evidenciando un mayor atraso en Calidad del sistema educativo (posición 108), Calidad de la educación en matemáticas y ciencias (posición 117), y una baja tasa de cobertura de ES (posición 81, de 38.4%, diez puntos porcentuales debajo de la media de América Latina y el Caribe, con 48.4%) en 2015; con relación a ésta, ES, solo el 16% de la población mexicana de 25 a 64 años contaba con estudios superiores, 1% con estudios de maestría y 36 por cada 100 mil habitantes mayores de 14 años son alumnos de doctorado.

El reto es como internacionalizar el conocimiento posibilitando acelerar el progreso humano sin profundizar las desigualdades sociales, la marginación y exclusión social, y el rezago en educación, ciencia y tecnología en los países en desarrollo (ANUIES, 2018). Por tanto, es necesario que nuestro país transite hacia una sociedad del conocimiento conceptualizada por Olivé (2005) como el incremento del ritmo de creación, acumulación, distribución y aprovechamiento de la información y del conocimiento, así como al desarrollo de las tecnologías que lo han hecho

posible, incorporados en las prácticas personales y colectivas y almacenados en diferentes medios, especialmente los informáticos como factor de empoderamiento. Lo anterior posibilitará entre otras cosas, mayores oportunidades de escolarización para la población, desarrollo de las tecnologías, generación e incorporación del conocimiento en procesos productivos, valorización del talento humano, relaciones sociales con un sentido de inclusión, y desarrollo de las IES hacia una real pertinencia social.

El concepto de pertinencia social en la educación superior se circunscribe en la actualidad a variables como: sistema general de educación; sector productivo; gobierno; cooperación internacional; cultura política y democrática; y, regiones de aprendizaje, que le permita conceptualizarse como espacios de construcción de conocimientos contribuyendo a la solución de problemas sociales a través de propuestas inter y transdisciplinarios que hagan frente los retos de un entorno globalizado (CMES en Malagón, 2003).

De aquí que una de las directrices mundiales este orientada hacia la expansión e innovación de la ES, la educación “se concentrará en desarrollar las habilidades y competencias netamente humanas para las cuales, (...), las máquinas no ofrecen una alternativa viable, tales como la empatía, el trato personal y las relaciones de grupo”, por ello es necesario que no solo se apunte hacia la ciencia y la tecnología, sino a las ciencias sociales y humanidades” (Aoun en ANUIES, 2018).

También tendrán cabida el desarrollo de estrategias pedagógicas, la capacitación y el reentrenamiento constantes, dejando a un lado las actuales formas de “acreditación”; facilitando la inserción al mercado laboral de los egresados de la ES, de quienes se requiere un alto nivel de preparación con capacidades técnicas, habilidades para el aprendizaje permanente y para la reconversión ocupacional que les permita competir por los mejores puestos en un mercado globalizado (ANUIES, 2018).

Con la llegada de esta 4RI se prevé también una valoración del talento humano, por lo que las IES deben desarrollar el sentido de la innovación, no solo practicarla en promover la capacidad de desarrollo científico y tecnológico, sino en fomentar nuevos esquemas de organización al interior, nuevos modelos educativos, innovaciones curriculares y en métodos de enseñanza-aprendizaje a partir de las

Tecnologías del Aprendizaje y del Conocimiento (TAC) que repercutan en la formación del alumnado y en su actualización permanente durante el ejercicio de la vida profesional de tal forma que se constituyan como generadoras de talento humano preparado para incorporarse a escenarios laborales competitivos y en constante transformación hacia un desempeño exitoso bajo esquemas de trabajo aun no establecidas donde se promueva la solución de problemas actuales bajo ambientes colaborativos multiculturales y multidisciplinares (Pedroza, 2018).

Con respecto a la búsqueda de la ES de pertinencia social, referida está, entre otros aspectos, la necesidad de interacción entre las instituciones educativas, los sectores productivos y la sociedad en general. En este sentido se hace necesaria una adecuada identificación de los requerimientos profesionales establecidos por el mercado laboral globalizado a fin de garantizar una oferta educativa pertinente. Al lograr articular el entorno laboral con educativo será posible determinar el desarrollo de competencias que aseguren un desempeño laboral exitoso. Actualmente se ha generado una creciente demanda en el desarrollo de competencias intelectuales y habilidades personales dejando a un lado las manuales y el trabajo físico (Malagón, 2003).

Otro aspecto a considerar para esta renovación de la ES lo conforma la sostenibilidad en las instituciones utilizando todos los aspectos de la concienciación pública, la educación y la formación para crear y aumentar la comprensión de las relaciones entre los elementos del desarrollo sostenible para desarrollar conocimientos, habilidades y valores que capaciten a las personas para asumir la responsabilidad de crear y disfrutar un futuro sostenible. Ante esto se habla de la tercera dimensión de la universidad: la social; donde desempeña el papel de gestión, extensión y conexión con la comunidad, de ahí que se le vea potencial como ejemplo y principal agente de cambio con la capacidad de dar solución a problemas sociales, partiendo de constituirse como elemento de sostenibilidad hacia el interior, llegar hasta la ambientalización curricular incorporando en los planes y programas de estudio saberes y conocimientos en materia ambiental hacia la generación de proyectos de sostenibilidad de vida desde su diversidad (Rebolledo, Huckle en Alba, 2017).

ESTADO ACTUAL DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN NUESTRO PAÍS.

Actualmente es posible ver un sistema de educación superior expandido y diversificado pues en el ciclo escolar 2017-2018 se encuentran inscritos 4,562,182 estudiantes (2.4 millones más que en el año 2000), más de tres mil instituciones que ofertan 35 mil 500 programas educativos, 417 mil profesores (85% más que en el año 2000). La tasa bruta de cobertura (TBC) pasó de 20.6% en 2000 a 38.4% en 2018 (ANUES, 2018).

Siguiendo con la ANUIES (2018) presenta un panorama actual de la ES a través de cinco ejes de análisis, los que se tratarán de resumir:

- Gobernanza sistémica entendida como la idoneidad de los medios y los procesos que aseguran la articulación entre los subsistemas e instituciones que forman parte del sistema de educación superior, sus relaciones e interacciones con los poderes públicos, en particular con las autoridades educativas de niveles federal y estatal, así como la interlocución y colaboración con grupos y partes interesadas de los sectores social y productivo, con el propósito de lograr resultados socialmente significativos (ANUIES, 2018, pag.48). La ES tiene importantes retos en materia de planeación, coordinación, gestión, regulación y expansión a fin de contar con un sistema integral y articulado para lo que se han emprendido varias acciones de mejora cuyos resultados serán objeto de posteriores análisis.
- Cobertura nacional y brechas interestatales: a) cobertura; se ha expandido considerablemente, todavía es significativamente baja frente a los estándares internacionales, insuficiente e inequitativa para atender las necesidades educativas de millones de jóvenes. Las brechas de cobertura que separan a los estados más rezagados de los más avanzados se vienen ensanchando, reduciendo la equidad territorial y aumentando las desigualdades sociales. En los últimos 17 años se han incorporado a las aulas poco más de dos millones de estudiantes en los niveles de Técnico Superior Universitario (TSU) y licenciatura, alcanzando una matrícula de poco más de 4.2 millones; los subsistemas con mayor crecimiento relativo (por creación de nuevas instituciones) fueron: las universidades politécnicas, las interculturales, las tecnológicas y los institutos tecnológicos descentralizados; en términos

absolutos el mayor incremento de matrícula se dio en las IES particulares y en las universidades públicas estatales. Las universidades federales tuvieron un incremento considerable principalmente por la creación de la Universidad Abierta y a Distancia de México (UnADM); las escuelas normales públicas presentaron una tendencia a la baja tanto en el número de instituciones como en su matrícula; b) posgrado; la expansión se considera insuficiente para atender los requerimientos de profesionistas de alto nivel que necesita el país; c) sostenimiento; a partir del 2000 la matrícula atendida por las IES públicas y particulares se ha estabilizado en una relación de 7 a 3 alumnos, en el posgrado la matrícula en las IES privadas supera a la pública en una relación de 6 a 4 alumnos (debido a la gran oferta educativa que tienen las particulares en el nivel de maestría 79% de los estudiantes de posgrado); c) modalidad; TSU, licenciatura y posgrado ha combinado las modalidades presenciales y las no presenciales, la matrícula en modalidades no escolarizadas (mixtas, abiertas, a distancia y virtuales) ha tenido un crecimiento importante (en el 2000 existían cerca de 150 mil estudiantes, en el ciclo 2017-2018 se atendieron 696 mil: 584 mil de licenciatura y 111 mil de posgrado, representando el 14% de la matrícula de licenciatura y el 32% de la de posgrado); d) distribución: Las IES particulares son las que concentran el mayor número de alumnos en la modalidad no escolarizada con 81%, seguidas por otras IES públicas que atienden 14%, mientras que las normales y las universidades públicas estatales suman alrededor de 2%; e) Cobertura por entidad federativa: aun cuando ha habido un importante incremento en la TBC desde el año 2000, el avance ha sido desigual en el territorio nacional despuntando nueve entidades federativas por arriba de la meta de 40% propuesta en el Programa Sectorial para 2018: Ciudad de México (97.5%), Sinaloa (53.0%), Nuevo León (48.4%), Puebla (44.8%), Aguascalientes (44.4%), Querétaro (41.8%), Colima (41.6%), Sonora (41.3%) y Nayarit (40.8%); siete entidades se situaron por debajo de 30%: Oaxaca (19.7%), Guerrero (21.5%), Chiapas (21.8%), Michoacán (27.5%), Tlaxcala (28.7%), Quintana Roo (28.9%) y Guanajuato (29.1%).

- Calidad de la ES. Con respecto al reconocimiento de la calidad de los programas educativos, en enero del 2018, solo el 16.81% de las IES que ofrecieron estudios de TSU y licenciatura contaron con programas acreditados por organismos reconocidos por el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior A. C. (COPAES) o en el Nivel 1 de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES). Respecto a la matrícula, en el ciclo escolar 2016-2017 44.7% de la matrícula total de TSU y licenciatura se encontraban en programas reconocidos por su calidad y solo el 17.5% de los programas tuvieron reconocimiento de calidad. Con relación al posgrado, solo 11.2% de las IES y centros de investigación cuentan con programas registrados en el Padrón del Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) y sólo 23.4% de sus estudiantes está inscritos en algún programa registrado en el PNPC. El país cuenta con 9,737 programas de posgrado y sólo 21% ha sido evaluado y reconocido por el PNPC.
- Responsabilidad social entendida como la operación de una política de gestión académico-administrativa, definida por cada institución en el marco de su misión, sus principios y valores, para llevar a cabo con calidad y pertinencia sus funciones, orientada al logro de resultados socialmente significativos mediante los cuales busca contribuir al desarrollo integral y sustentable de su entorno y participar en la construcción de una sociedad más próspera, democrática y justa (ANUIES, 2018) En los últimos años muchas IES han iniciado un proceso de reflexión sobre el impacto social de sus actividades con una perspectiva innovadora, incorporando el concepto de responsabilidad social aun cuando se ha puesto en práctica en menor medida, han avanzado en mejorar sus sistemas de gestión, agregando tanto valores como procedimientos y tecnologías para el mejor desempeño de sus funciones; aún se requiere lograr una mayor congruencia entre su misión y sus logros; realizar cambios en su normativa y su cultura para una buena gobernanza institucional con la participación de todos los integrantes de su comunidad académica; y establecer estrategias de mejora continua de la calidad de todos sus procesos y resultados.

- **Financiamiento;** este rubro resulta insuficiente, en 2017 el gasto público total de ES alcanzó el 1.0% aun cuando en 2016 había ascendido al 1.1%. Con respecto al subsidio público y las transferencias ordinarias de los gobiernos federal y estatal a las instituciones públicas de educación superior (IPES) constituyen su principal fuente de financiamiento, con estos recursos pagan los salarios del personal y gastos fijos de operación, que representa más del 90% de dicho subsidio; situaciones como el crecimiento de la matrícula, el incremento de las obligaciones laborales y la insuficiencia del subsidio ordinario han generado crecientes pasivos laborales, particularmente en las universidades públicas estatales (UPE), alrededor de la mitad de éstas opera con algún grado de déficit financiero que las obliga a llevar a cabo negociaciones cíclicas para obtener ampliaciones líquidas ante la SEP, la SHCP, los gobiernos estatales y los congresos tanto federal como estatales, así también para las IPES de los subsistemas de educación tecnológica el presupuesto asignado resulta insuficiente para mantener su operación académica con altos estándares de calidad dificultando que se fortalezcan y preparen para transitar hacia la sociedad de la información y del conocimiento.

CONCLUSIONES.

La discusión sobre educación superior obliga a comprender sus dinámicas para elaborar políticas adecuadas que permitan orientarla en un sentido público, y así, aprovechar su potencial para el desarrollo del país. En los análisis de la Educación Superior ES debemos tomar en cuenta los siguientes vectores: las tendencias globalizadoras en la educación superior ya que al intensificarse el flujo de conocimiento, de estudiantes e incluso de la oferta de servicios de educación superior, también se intensificará la competencia por la excelencia entre las IES del mundo; el surgimiento del concepto de sociedad del conocimiento donde la ventaja competitiva depende de los conocimientos que se adquieran a lo largo de la vida útil y de la capacidad de actualizarse; la influencia y las posibilidades de las tecnologías de información y comunicación donde es posible llevar más educación a más personas geográficamente sin infraestructura inmobiliaria; los cambios demográficos

y la cobertura de demanda educativa; la comercialización de los servicios de educación sin dejar de lado que el quehacer educativo es una actividad de interés público; la internacionalización de la educación que supone el libre tránsito entre las IES de estudiantes, profesores, contenidos y conocimiento que responde a la disminución de la brecha educativa ligada a una mayor capacidad para generar productos con un mayor valor agregado; la problemática de financiamiento de las IES que se han visto en la necesidad de recurrir a nuevas fuentes de fondeo; las consideraciones de aseguramiento de la excelencia de la educación a través de marcos de referencia de acreditación por regiones y por rama del conocimiento que permiten evaluar las condiciones bajo las que se proporciona determinada oferta educativa; la pertinencia y relevancia de la educación respecto a las necesidades sociales y el mundo del trabajo; el rol de la investigación en las IES; la eficiencia en la gestión que permitan a las IES hacer más con menos; y por último la transparencia en la gestión de las IES como un efecto de los avances democráticos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alba, D. (2017), Hacia una fundamentación de sostenibilidad en la educación superior. *Revista Iberoamericana de Educación* Vol. 73, pp. 15-34- OEI/CAEU. Recuperado en 06 de noviembre de 2018, de: <https://rieoei.org/RIE/article/view/197>
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (2018). *Vision y acción 2030. Propuesta de la ANUIES para renovar la educación superior en México. Diseño y concertación de políticas públicas para impulsar el cambio institucional.* Recuperado en 06 de noviembre de 2018, de http://www.anui.es/media/docs/avisos/pdf/VISION_Y_ACCION_2030.pdf
- De Wit H. (2011) Globalización e internacionalización de la educación superior. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*. Vol. 8, n.º 2, págs. 77-84. UOC. Recuperado el 09 de noviembre de 2018 en <http://rusc.uoc.edu/rusc/ca/index.php/rusc/article/download/v8n2-globalizacion-e-internacionalizacion-de-la-educacion-superior/1247-2211-1-PB.pdf>. ISSN 1698-580X
- Fernández E. (2017). Una mirada a los desafíos de la educación superior en México. *Innovación educativa* (México, DF), 17(74), 183-207. Recuperado en 06 de noviembre de 2018, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732017000200183&lng=es&tlng=es. Barcelona: Anagrama.
- Krüger, K. (2006) El concepto sociedad del conocimiento. *Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales, Universidad de Barcelona*, Vol. XI, nº 683, 25 de septiembre <<http://www.ub.es/geocrit/b3w-683.htm>>. [ISSN 1138-9796].
- Malagón, L. (2003). La pertinencia de la educación superior: elementos para su comprensión. *Revista de la Educación Superior*, Volumen 32, Num. 127 Julio-Septiembre. ANUIES. Recuperado el 11 de noviembre del 2018 en: http://publicaciones.anui.es/pdfs/revista/Revista127_S4A1ES.pdf
- Olive, L. (2005). La cultura científica y tecnológica en el tránsito a la sociedad del conocimiento. *Revista de la Educación Superior*, Volumen 34, Num. 136 Octubre-Diciembre. ANUIES. Recuperado el 07 de noviembre del 2018 en el link: http://publicaciones.anui.es/pdfs/revista/Revista136_S2A2ES.pdf
- Pedroza, R. (2018). La universidad 4.0 con currículo inteligente 1.0 en la cuarta revolución industrial. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo* ISSN 2007.7467. Recuperado el 07 de noviembre del 2018 en: <https://www.ride.org.mx/index.php/RIDE/article/view/377>

Reflexiones y Avances en Innovación Educativa

El libro presenta experiencias de investigación de cuerpos académicos y grupos disciplinarios participantes en la Red Iberoamericana de Academias de Investigación que a través del trabajo colaborativo de manera multidisciplinaria e interinstitucional difunde avances en el uso sistemático del conocimiento y la investigación dirigidos hacia la innovación educativa conceptualizada como el mejoramiento significativo de los procesos de enseñanza aprendizaje en instituciones educativas y la gestión de sus funciones sustantivas con una cultura hacia el respeto, equidad y no discriminación de todas y todos. La educación es uno de los ejes de mayor trascendencia para lograr el crecimiento de un país por ello el realizar investigaciones que estén enfocadas en la innovación educativa permitirá crear nuevas políticas enfocadas en una educación de excelencia con impacto social.



ISBN: 978-607-8617-16-6

