

Joaquín Vázquez García
Maura Hiraes Pacheco
Lourdes Rocío Botello Valle
Ma Elena Zermeño Espinosa
Compiladores



**LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO TRANSDISCIPLINARIO
EN LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR
NUEVAS PERSPECTIVAS EN EL CURRÍCULUM**

LA CONSTRUCCIÓN
DEL CONOCIMIENTO
TRANSDISCIPLINARIO EN
LAS INSTITUCIONES DE
EDUCACIÓN SUPERIOR
*Nuevas perspectivas
en el currículum*

Joaquín Vázquez García
Maura Hiraes Pacheco
Lourdes Rocío Botello Valle
Ma Elena Zermeño Espinosa
Compiladores

©Joaquín Vázquez García
©Maura Hiraes Pacheco
©Lourdes Rocío Botello Valle
©Ma Elena Zermeño Espinosa

Primera edición: Agosto de 2017

ISBN: 9781549621260

Edición: Joaquín Vázquez García, Maura Hiraes Pacheco,
Lourdes Rocío Botello Valle y Ma Elena Zermeño Espinosa

Formación y diseño editorial: RR Servicios Editoriales

Diseño de portada: RR Servicios Editoriales, con base en imágenes de Pixabay, y con licencia de Creative Commons CC0

Impreso y hecho en México

Prohibida su reproducción por cualquier medio mecánico
o electrónico sin la autorización escrita del editor.

PRESENTACIÓN

De cara a la vida en el siglo XXI y ante los cambios vertiginosos que acontecen cotidianamente, se reconoce que nuevas formas de construcción de los conocimientos se presentan para visibilizar aquellas dinámicas inherentes al sistema educativo, a los subsistemas institucionales, a las organizaciones educativas y a los actores que las integran.

Se llega a pensar que la regulación institucional a través de normas y procedimientos puntuales definirá los alcances y objetivos que deberán obtenerse debido a la sistematización del trabajo administrativo y académico, sin embargo, la sola estructuración en planes y programas no sustenta la certeza de producir resultados descritos en los documentos rectores. Debido a la premisa referida, el dirigir la mirada a los agentes y actores en el campo educativo, releva importancia medular debido a considerar que desde el diagnóstico del entorno organizacional se promueve la producción de temáticas susceptibles de esgrimir las particularidades que los sujetos académicos vislumbran en sus realidades.

El tópico de transdisciplinariedad trae consigo la afirmación de la necesidad por reconocer que las visiones hogañó son de carácter complejo, sistémico y matizadas por las historias entretajidas en los contextos educativos; pensadas, reflexionadas, pertenecientes a personas cuya carga de significados emerge de supuestos de conocimiento a la luz de sus experiencias vividas y documentadas en aportaciones académicas que sintetizan en su análisis al alumno como sujeto primordial en las acciones formativas, donde

su participación surge desde sus orígenes como ser social, motivado por las particularidades del entorno, del tiempo histórico determinado, además de las condiciones dominantes.

La vorágine de resultados educativos esperados parece definir el papel representativo de la escuela. Las evaluaciones institucionales suelen exponer valores cuantitativos, producto de metodologías diseñadas para estandarizar los alcances de los sujetos, sean estudiantes, mentores o personal relacionado con la gestión y administración. Se integran visiones de autores respecto de planteamientos diversos sobre la propia conceptualización del individuo y su circunstancia (desde la infancia a la adultez mayor), de la inclusión en la tutela y orientación escolar, así como en la ejecución de los programas y propuestas en el modelo educativo del país.

En contraparte, al sujeto docente se le asignan funciones positivas en la concatenación de dichos resultados; los procesos educativos, la innovación, pertinencia, dinamización y consecuentes logros expresados en los sistemas de evaluación representan por necesidad -como cuasi condición per se- la vinculación con los programas de formación y actualización del profesorado en las funciones de docencia, investigación, difusión de los conocimientos y gestión. Es menester subrayar que los acercamientos de los autores a vislumbrar bajo miradas críticas a la calidad, calidad reconocida, logros y resultados óptimos como abordajes deseables a procurar en los espacios escolares, difícilmente se escudriñan bajo referentes no cuantitativos, de ahí la naturaleza del texto presente para escribir las temáticas como esfuerzos acontecidos en

experiencias de investigación transdisciplinares, aquellas que recopilan diversos ángulos de la dimensión educativa, a modo de praxis para posteriores diálogos y postulación de nuevos discursos académicos.

ESTRÉS ACADÉMICO EN LOS ALUMNOS DE LA BENEMÉRITA Y CENTENARIA ESCUELA NORMAL DEL ESTADO DE SAN LUIS POTOSÍ. UN ESTUDIO COMPARATIVO

Lucía Nancy Torres Méndez

Introducción

Hoy en día es muy frecuente escuchar expresiones que mencionan el fenómeno del estrés, en el conocimiento de algunos investigadores, éste es un proceso fisiológico normal que prepara al individuo para responder ante diversas situaciones de exigencia que se le presentarán. Su tratamiento inapropiado puede situar al individuo en una condición de riesgo. En algunos países se manifiesta en más de la mitad de la población, lo experimentan en diversas formas con consecuencias psicológicas, sociales y biológicas.

Las personas se enfrentan cotidianamente a diversos factores que sin darse cuenta en la mayoría de las ocasiones les provocan estrés, pero no lo perciben hasta que se manifiesta en diversos síntomas, desde un agotamiento mental y físico hasta la pérdida de la salud. Los estudiantes de los diferentes niveles educativos se ven afectados por los horarios de clase, las cargas excesivas de trabajos o inclusive por los exámenes a los que se les enfrenta, ya sean mensuales, bimestrales o semestrales.

Teorías del estrés

El desarrollo de algunos estudios, han generado tres orientaciones: como respuesta, ideado por Selye, “el estrés centrado en el estímulo, formulado por Holmes y Rahe y el estrés basado en la valoración cognitiva, propuesto por Lazarus, han marcado el desarrollo de la teoría general del estrés y de su aplicación en el campo psicopatológico”. (Berrío y Mazo, 2011).

Teorías basadas en el estímulo

De acuerdo a cada individuo, los estímulos no se presentan con el mismo efecto estresor en todas las personas. Weitz (1970) clasificó las situaciones generadoras de estrés más comunes, a saber:

Procesar información velozmente, estímulos ambientales nocivos, percepción de amenaza, funciones fisiológicas alteradas, aislamiento y encierro, bloqueos y obstáculos para llegar a una meta, presión grupal y frustración (Berrío & Mazo 2011).

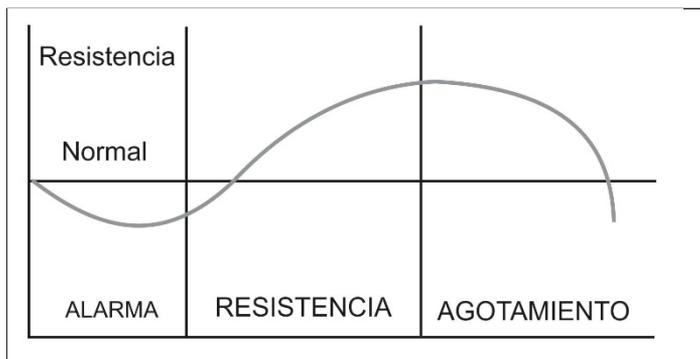
Teorías basadas en las respuestas

Selye, sugiere que en los seres humanos se producen las mismas reacciones fisiológicas ante el estrés independientemente del estímulo provocador.

El Síndrome General de Adaptación (S.A.G.) se encuentra definido en tres fases:

1. Reacción de alarma o movilización
2. Fase de resistencia
3. Fase de agotamiento.

FIGURA I. FASES DEL SÍNDROME GENERAL DE ADAPTACIÓN DE HANS SEYLE.



Reacción de Alarma

En su estudio Barraza (2004), menciona que Hans Selye define el estrés orgánico como la respuesta no específica del cuerpo a la acción del ambiente. El organismo lucha por funcionar de una manera estable, mientras se halla sometido al estrés, pero para hacerlo tiene que desencadenar reacciones que a la larga funcionan como reactivas. Estas reacciones, finalmente, son dañinas para el sistema en general.

Fase de resistencia

Si el estímulo estresante, se mantiene actuando en un tiempo prolongado, es necesario que el organismo se adapte mediante la etapa de resistencia, ya que no es posible mantener el intenso estado de activación inicial durante mucho tiempo. Si el organismo puede resistir

mucho tiempo, no hay problema alguno, en caso contrario, pasará a la fase siguiente.

Teorías basadas en la interacción

El estrés en su enfoque actual aborda la concepción como un proceso transaccional entre el individuo y el ambiente, mediado por la interpretación que el sujeto realiza de las situaciones o demandas y su capacidad para afrontarlas y responder con determinadas conductas. (Dominguez, 2011).

Comúnmente, todas las personas experimentan estrés, pues es un factor manifestado en forma natural o inducida, por consiguiente, el ámbito educativo no escapa de este fenómeno. Se presenta con mayor frecuencia en los alumnos, no quedando exentos los docentes que se ven saturados de cargas administrativas además de lo académico.

El estrés se vive en todos los ambientes en los que el individuo se desarrolla, como en la escuela, especialmente en niveles más avanzados como la universidad, en donde la carga de trabajo y horarios son más extensos, los niveles de exigencia son cada vez más altos. El proceso de formación profesional, es condicionante generador de estrés, situación que puede originar una sobrecarga a los estudiantes y provocar el empleo de recursos de afrontamiento psicosociales, que al resultar insuficientes, pueden condicionar la aparición de trastornos somáticos, mentales o desadaptación social.

Hoy en día, la búsqueda por la calidad en la educación, va dirigida al aprendizaje, por lo que el estrés académico

de los alumnos de educación superior es un tema que adquiere importancia en los primeros años del siglo XXI.

Los requerimientos académicos profesionales, al ingresar a una institución de educación superior son de mayor exigencia para los jóvenes a diferencia del bachillerato, esto contribuye a que algunos de los factores que los estresan en su mayoría son los exámenes, las prácticas profesionales, entre otros. En su estudio Hernández, Pozo & Polo (1994) mencionan que los estudiantes:

Son una población vulnerable a este fenómeno del estrés, sobre todo los estudiantes universitarios, debido a la serie de cambios que implica el mismo nivel escolar, fenómeno mismo que los propios estudiantes a veces ignoran acerca del estrés al que están expuestos, inherentes a estos los síntomas o reacciones que desencadena el estrés.

Es importante considerar que la presión académica de la vida profesional se da cuando se inicia el cambio en relación al sistema de enseñanza en el bachillerato, en que los jóvenes no son autónomos del todo.

Este cambio, que se presenta al ingresar a la educación Superior o Licenciatura, durante la etapa de la adolescencia y adultez joven, representa para el individuo lo que definirá el resto de su vida. Será bueno o no dependiendo del contexto histórico, social, económico y cultural que haya vivido antes.

De ahí que esta investigación tenga como propósito medir el nivel de estrés académico en los estudiantes de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado

de San Luis Potosí a fin de analizar los factores que en mayor o menor medida, afectan el aprendizaje y el éxito académico.

La Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí es una institución formadora de docentes, oferta siete licenciaturas, las cuales son: Preescolar, Primaria, Especial, Educación Física, Educación Secundaria con especialidad en Español, Matemáticas e Inglés. El plan de estudio que se aplica es el que inició en 1997 con Primaria, posteriormente se fueron incorporando las otras licenciaturas, actualmente se trabaja con el del 2000. En el 2012 se da inicio con la reforma educativa en Preescolar y Primaria.

Los estudiantes día con día se enfrentan a una serie de estresores parecidos a los que presentan los trabajadores en su jornada laboral. Los alumnos encuentran que el proceso de aprendizaje les exige estar actualizándose constantemente en el medio, ya que cada día el campo profesional es más competitivo, esto provoca rivalidad, que a la vez puede generar problemas o conflictos, que son potenciales estresores, y esto desencadena dificultades de tipo emocional. También presenta la incertidumbre en relación a su futuro, así como sentirse insatisfechos con el nivel de conocimientos adquiridos en su licenciatura y las exigencias de su ocupación, pueden funcionar como estresores.

Cuando el estrés es originado en el ámbito educativo, se denomina estrés académico, estrés escolar, estrés de examen, entre otros. El nuevo ámbito del estudiante en nivel superior, les presenta un nuevo entorno totalmente desconocido y que es un poco semejante a lo que venían

conociendo en los estudios de secundaria y preparatoria lo que obliga a un cambio de comportamiento para poder adaptarse al actual contexto. Orlandini (1999) hace mención que “desde los grados preescolares hasta la educación universitaria de posgrado, cuando una persona está en un período de aprendizaje experimenta tensión”. A ésta se la denomina estrés académico, y ocurre tanto en el estudio individual como en el aula escolar.

A pesar de que el estrés en el ámbito educativo universitario es un campo muy nuevo de estudio, cuenta con investigaciones que lo relacionan con variables como edad, género, ansiedad, estrategias de afrontamiento, entre otras.

Algunos autores como Labrador (1992), Román (2008), Casuso (2011) y Gutiérrez (2010) mencionan que los efectos a corto plazo del estrés académico podrían agruparse en físicos, psicológicos y conductuales. Dentro de los efectos físicos se han señalado el agotamiento físico, especialmente al levantarse o al final de la jornada (falta de energía, fatiga, sensación de no descansar bien) y trastornos del sueño (sueño inquieto, insomnio, despertar sobresaltado).

La instrucción profesional ha recorrido un largo camino, desde que los estudiantes profesionistas eran muy pocos, pero hoy en día los aspirantes a licenciados y graduados abundan. El cambio de la universidad de “status superior” (tanto social como institucional) a la universidad de “multitudes” ha introducido algunos elementos que pueden inducir estrés. (Hernández, Polo, y Pozo, 1996).

Diversos estudios demuestran estrés entre los alumnos de nuevo ingreso al ámbito de estudio superior

debido a las diferencias de metodologías de estudio y niveles de exigencia de las enseñanzas primaria y secundaria en comparación con la Universidad. (Polo Hernández y Poza, 1996; Celis y Cols 2001; Casaretto y Cols 2003; Barraza, 2004).

Lo que predomina en este ambiente profesional, es la competitividad. Las perspectivas laborales hacen que los alumnos profesionistas se propongan lograr un buen currículo, sobre todo en los últimos años.

Se enfrentan a la presencia de un estrés general en un grupo de estudiantes que ingresa por primera vez en la institución de educación superior. Al entrar al mundo universitario, los estudiantes se encuentran con la necesidad de establecer un cambio de perspectiva en su comportamiento para adaptarse al nuevo ambiente, hablando en términos de Santacreu (1991), al nuevo ecosistema, esto genera en muchos casos, la necesidad de que los estudiantes adopten una serie de estrategias de afrontamiento muy distintas a las que disponían hasta el momento para superar con éxito las nuevas exigencias que se les demandan.

Uno de los factores más ampliamente estudiados en relación al estrés académico de los universitarios ha sido aquél ligado a la transición del nivel preuniversitario al mundo universitario. Fisher, (1984) menciona que:

El cambio o transición de un ambiente a otro son características habituales de la vida, sin embargo, en la mayoría de los casos, estos cambios se asocian a estrés e, incluso, pueden tener efectos poderosamente negativos sobre algunas personas, afectando a su bienestar personal y a su salud en general. (Citado por Álcantara, E., 2010).

El ingreso al nivel superior, con todos los cambios que esto representa, genera un conjunto de situaciones altamente estresantes debido a que el individuo puede sufrir, aunque sólo sea transitoriamente, una falta de control sobre el nuevo ambiente, potencialmente generador de estrés y, en último término, causante junto con otros factores del fracaso académico universitario (Fisher, 1984).

El alumno normalista como maestro en formación, pone en juego sus competencias y habilidades para alcanzar los objetivos en un plazo determinado por la duración de la carrera elegida. Durante esta etapa los estudiantes también deben enfrentar una gran cantidad de cambios, que pueden ser considerados estresores psicosociales, operan solamente sobre los individuos, un ejemplo de ello es el reto que representa obtener calificaciones altas o un desempeño satisfactorio y la sensación de vulnerabilidad e incertidumbre ante el futuro ya que la inseguridad y presión se presenta por la carga de trabajo en la escuela y prácticas que tienen que realizar a la vez. A esto se agregan las que pueden conducir a estados patológicos en el estudiante sometido a un estrés crónico, lo que puede originar estados depresivos y en casos extremos llevarlos a la desertión o suicidio. Por esto, es de importancia estudiar detenidamente la presencia del estrés académico y esta propuesta es un paso más en este proceso.

En la Escuela Normal se presentan bajas en diversos semestres, en los primeros como lo menciona el autor, debido a la falta de control sobre el nuevo ambiente así

como también en algunos otros casos el nivel de exigencia y con esto llegar al fracaso académico.

Pregunta de investigación

¿Cuál es el nivel de estrés académico de los estudiantes de las siete licenciaturas que se imparten en la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí?

Objetivo General

Determinar el nivel de estrés académico de los estudiantes de las siete licenciaturas que se imparten en la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí.

Objetivos Específicos

- Medir el nivel de estrés de los estudiantes entre las licenciaturas que imparte la Normal del Estado de San Luis Potosí.
- Establecer los niveles de estrés de los alumnos por grado académico de las Licenciaturas de la Normal del Estado de San Luis Potosí.
- Comparar los niveles de estrés en los constructos: estrés ante la carga de trabajo académica, uso de métodos y estrategias para disminuir los efectos desagradables, sobre la relación alumno e institución, relaciones interpersonales y eficacia académica.
- Determinar los recursos de afrontamiento psicosociales para el manejo del estrés académico, que emplean estudiantes del curso regular de las Licenciaturas de la Normal del Estado.

Metodología

La presente investigación corresponde a un trabajo de campo, cuantitativo, descriptivo y transversal. Hernández, Fernández y Baptista (2014), mencionan que “el enfoque cuantitativo es secuencial y probatorio, utiliza la recolección de datos para probar hipótesis, con base en la medición numérica y el análisis estadístico, con el fin establecer los pautas de comportamiento y probar teorías”. McMillan y Schumacher (2007) mencionan que la distinción entre una investigación cuantitativa y cualitativa es la forma de presentación de los datos.

La investigación cuantitativa presenta los datos en forma de números; la cualitativa en forma de narración. “La investigación cuantitativa está basada en alguna forma del positivismo lógico, el cual asume que hay hechos sociales estables con la realidad única separados de los sentimientos y de las opiniones de los individuos”. El objetivo de la investigación cuantitativa es establecer relaciones y explicar las causas de los cambios en los hechos sociales medidos.

Hernández (2014) menciona que “los estudios descriptivos buscan especificar propiedades y características importantes de cualquier fenómeno que se analice”. Describe tendencias de un grupo o población, los perfiles de las personas, grupos, comunidades, procesos objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis (Danhke, 1989). Es decir, miden, evalúan o recolectan datos sobre diversos conceptos (variables), aspectos, dimensiones o componentes del fenómeno a investigar. Los estudios descriptivos de acuerdo con Hernández (2014), únicamente pretenden medir o recoger información de

manera independiente o conjunta sobre los conceptos o las variables a las que se refieren, esto es, su objetivo no es indicar cómo se relacionan éstas.

Según Hernández, Fernández & Baptista (2014), el diseño de este trabajo de investigación corresponde a un diseño no experimental, ya que no se van a manipular variables, descriptivo, comparativo y transversal.

Sujetos

Alumnos de la BECENE de las siete licenciaturas de todos los grados, a quienes se les aplicará el SEUU (sobre estrés en estudiantes universitarios), instrumento utilizado en esta investigación para medir el nivel de estrés. La consistencia interna del instrumento, calculada mediante alfa de Cronbach mostró un valor aceptable de .950 (cfr. Nunnally 1991). Fue construido por los investigadores Marco Antonio Pulido Rull y Cols. (2011) en la Universidad Intercontinental en la Ciudad de México.

El cuestionario final consta de treinta y cinco preguntas las cuales se clasificaron según su tipo en: físicos, psicológicos, cognitivos y emocionales.

Físicos

Los estímulos del entorno físico (como el frío, el calor o el ruido) pueden ser desencadenantes del estrés. El propio cuerpo: los estímulos internos (por ejemplo, el dolor, enfermedades) pueden ser fuente de estrés.

Psicológicos

Estresores mentales: muchos factores estresantes están relacionados con la situación individual, en especial con las

exigencias de rendimiento a las que cada uno está sometido. Entre los desencadenantes de estrés mentales figuran, entre otros, los exámenes, la premura, la sensación de exigencia excesiva o la de tener una gran responsabilidad.

Cognitivo

Existen tres tipos de respuestas cognitivas de estrés principales: la preocupación, la pérdida de control y la negación, las cuales se presentan acompañadas de bloqueos mentales, pérdida de memoria, sensación de la irrealidad, procesos disociativos de la mente, entre otros (Sandín 1995) . Estos sentimientos afectan el rendimiento de la persona y las relaciones que establezca con los demás.

Emocional

Estresores sociales: en el día a día hay que convivir y tratarse con otras personas. Los conflictos interpersonales son los factores de estrés más frecuentes. Los problemas sin resolver, la competencia, las separaciones, las experiencias de pérdida de seres queridos y también el aislamiento, pueden provocar estrés.

Prueba piloto

Se aplicó el cuestionario a 30 alumnos de cuarto grado de la Institución que accedieron a participar, para facilitar a los estudiantes y que respondieran a la prueba piloto se les envió electrónicamente. Al procesar los datos estadísticamente, se obtuvo un alpha de Cronbach de 0.878; por lo que el instrumento se considera de una confiabilidad buena.

El presente estudio, permite apoyar al estudiante mediante el conocimiento e identificación de los factores estresores que facilite el implementar estrategias en la resolución de sus problemas y respuestas afectivas, emocionales, familiares o sociales que dificultan el aprendizaje.

Comentario

Este documento contiene solamente son los avances de tesis, hasta el momento se está trabajando con la metodología y la aplicación del instrumento así como la recolección de la información de los sujetos de estudio. Para posteriormente realizar el tratamiento estadístico de los datos.

REFERENCIAS

- Barraza, A. (2004). Informe final de la investigación *El estrés académico de los alumnos de educación media superior, caso: bachilleratos generales en la ciudad de Durango*, disponible en URL: 2004 barraza estrés_académico alumnos durango.pdf
- Berrío G. & Mazo Z (2011). Estrés Académico. *Revista de Psicología Universidad de Antioquía*, Vol. (3) Núm.2: pp. 65-82.
- Cassaretto, Chau, Oblitas, & Valdéz (2003). Estrés y Afrontamiento en estudiantes de Psicología. *Revista de Psicología de la PUCP*, Vol. (XXI), pp.365-392.
- Casuso, J. (2011). *Estudio del estrés, engagement y rendimiento académico en estudiantes universitarios en ciencias de la salud*. (Tesis doctorado). Universidad de Málaga. Recuperado de <http://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle>
- Celis, J., 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*

Estrés académico en los alumnos...

de Medicina Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Vol. (62) No. 1, pp. 25-30.

- Domínguez, R. (2011). *Estrés, ¿enemigo o aliado?* México: Grupo editorial Dharmá
- Fisher, S. (1984). *Stress and perception of control*. London: Lawrence Erlbaum.
- Fisher, S. (1986). *Stress in academic life*. Mental assembly line. Buckingham fle Society for Research into Higher Education. Recuperado de: <http://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/4905/TDR%20GARCIA%20GUERRERO.pdf?sequence=1>
- Hernández, J. M. (1995). Enfoque de la Psicología en torno al proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista Momento Pedagógico*, No. 10, México.
- Hernández, J.M.; Polo, A. y Pozo, C. (1991). *Programa de Entrenamiento en Técnicas de Estudio Servicio de Psicología Aplicada*. UAM
- Hernández, J.M.; Polo, A. & Pozo, C. (1996). *Inventario de Estrés Académico*. Servicio de Psicología Aplicada. U.A.M. México
- Hernández, J.M.; Pozo, C. y Polo, A (1994). *La ansiedad ante los exámenes Un programa para su tratamiento de forma eficaz*. Valencia: Promolibro.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2004). *Metodología de la Investigación*. México: Ed. McGraw Hill.
- Labrador Chacón (2012). *Estrés académico en estudiantes de la facultad de farmacia y bioanálisis*. (Tesis doctorado). Universidad de Alcalá Mérida Venezuela. <http://dspace.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/16001/TesisDoctoral>.
- McMillan, J. y Shumacher, S. (2005). *Diseños y métodos de investigación cuantitativa en Investigación Educativa*. Madrid: Pearson Educación
- Orlandini, A. (1999). *El estrés. Qué es y Cómo Evitarlo*. México: Fondo de Cultura Económica.

Lucía Nancy Torres Méndez

- Santacreu, J. (1991). Psicología Clínica y Psicología de la Salud Marcos teóricos y modelos. *Revista de Psicología de la Salud*, 3 (1),3-20. Recuperado de
- www.uam.es/personal_pdi/psicologia/victor/SALUD/Bibliog/clinica-salud.PDF

LA ATENCIÓN PLENA Y SU IMPACTO EN EL APRENDIZAJE TRANSDISCIPLINARIO

Virginia González Ornelas
Francisca Ortiz Rodríguez

Introducción

Se hace cada día más evidente la necesidad, por parte de los educadores, de conocer más acerca de su propia práctica docente, los conocimientos e ideas que las sustentan, las emociones que experimentan y la de los educandos, así como de acceder a herramientas que permitan ir profundizando en el camino del autoconocimiento como medio para poder gestionar la vida y el acompañamiento a los educandos desde una perspectiva más ecuánime y compasiva.

Por lo anterior se diseñó una metodología innovadora para la formación de profesores en la modalidad de taller que permitiera estudiar el tema de la atención plena en el enfoque de la Educación Holista y su gestión desde una educación transdisciplinaria. Se pretendía que en el taller se revisaran las concepciones, el estado de la investigación sobre el tema y los principios teórico-experienciales que la sustentan.

Se esperaba que durante el taller, los profesores participantes encontrarán una oportunidad de pensarse de una manera diferente y dieran a su interioridad un nuevo orden, que les permitiera una nueva relación consigo mismos y con sus estudiantes, compañeros de escuela y padres de familia que conforman la comunidad educativa.

Otra expectativa era que el taller se conformara como un espacio para trabajar en el desarrollo de la conciencia, desde la gratitud, la humildad y la apertura a los nuevos aprendizajes que se encuentren en este camino.

Atención plena

Las investigaciones acerca del efecto de la atención plena empezaron en los años 70 del siglo pasado. Al principio se concentraron en el programa para la reducción del estrés. Uno de los más altos promotores de la investigación es Jon Kabat-Zinn, de la Universidad de Massachusetts.

Las definiciones sobre la atención plena (*mindfulness*), la caracterizan como una conciencia o atención de una experiencia presente. Así, Smalley, S. y D. Winston. (2012) dicen que la atención plena se puede entender como un estado de conciencia caracterizado por el hecho de prestar atención a una experiencia presente con una actitud de curiosidad abierta, una calidad de atención que se puede aplicar a cualquier experiencia.

Se trata de familiarizarse con la conciencia, una facultad que resulta ajena, por completo. Por ello el entrenamiento en atención plena consiste, en ejercer un recurso que ya se posee. Se trata de aprender a habitar un dominio de la mente del que generalmente se está desconectado.

Sobre este aspecto Kabat- Zinn (1990) advierte que, cuando se presta algo de atención a cómo funciona la mente, se encuentra que ésta “se halla en el pasado o en el futuro, no en el presente”. Situación que mantiene al ser humano en un estado de “piloto automático”, “funcionando de forma mecánica y sin dar cuenta de lo que hacemos o experimentamos”.

La atención plena es una actividad centrada en principios y técnicas que se puede aprender, se trata de un saber hacer en primera persona. Los investigadores a través de sus estudios, aceptan que su práctica cambia los estados subjetivos y psicológicos. La actividad cerebral varía, adoptando pautas que coinciden con estados de atención serenos pero centrados.

También se sabe que los estudiantes con problemas de atención presentan dificultades en el tratamiento de la información, que influyen en el rendimiento académico. Tradicionalmente, se han considerado las medidas de atención como un buen predictor del éxito escolar (Boujon y Quaireau, 1999).

En cuanto a las investigaciones relacionadas con habilidades cognitivas y el impacto directo sobre el rendimiento académico, existen evidencias científicas sobre que: a) la atención plena mejora las habilidades atencionales, incrementa la habilidad de mantener y orientar la atención (Jha, 2007; Lazar, Kerr, Wasserman y Gray, 2005) y se emplea exitosamente en personas diagnosticadas con autismo y con el Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad o TDAH (Zylowska, Ackerman, Yang *et. al.*, 2008); b) la atención incrementa la habilidad cognitiva de procesar la información de forma rápida, con precisión y exactitud; Slagter *et. al.* (2007); y c) la atención plena mejora el rendimiento académico (Cranston *et. al.*, 1991; Sugiura, 2004).

La atención plena en el *aprendizaje transdisciplinario* propicia la atención sobre cómo se ve el mundo, ya que éste se forma a base de las experiencias personales y de la sabiduría que se acumula a través de experiencias con la

ciencia, la literatura, la poesía, entre otros. Cada persona tiene una especie de visión única del mundo. El esquema conceptual que se genera a través de la lengua, la cultura y las vivencias individuales desde el nacimiento hasta la muerte; la memoria y una multitud de factores fisiológicos y psicológicos.

El reto que anima la práctica de la atención plena es aprender a elaborar relaciones con lo que ocurra. Ahí es precisamente donde se encuentra la libertad. Solo ahí se puede experimentar un momento de auténtico aprendizaje, felicidad, ecuanimidad y paz.

Gallegos (1999), en el texto *Declaración Mundial por la Educación Holista para el siglo XXI*, escribe:

Esencialmente, el aprender es un acto total que no puede ser fragmentado, es una experiencia transformadora que produce cambios en el nivel de conciencia, es un proceso en flujo que no se estanca en la mera información. El aprender implica habilidades, actitudes, valores y conocimientos que no pueden ser fragmentados porque están articulados entre sí.

Educar para la vida significa ir más allá del entrenamiento puramente académico, significa educar buenos seres humanos, creativos, responsables, felices, generosos, ciudadanos globales, generadores de concordia en su comunidad, con orden interno, con paz interior, abiertos a la diversidad. Educar para la vida significa una educación más integral, que sólo se puede realizar en las comunidades de aprendizaje (Gallegos, 1999).

En la mayoría de los ambientes educativos, los sucesos del mundo se presentan como verdades universales; sin embargo, se sabe a través de la investigación (Langer, 2011; Clinchy, S/F; Langer E. y., 1987; Amabile, 1983) que si se aprenden los hechos como si fuesen una verdad absoluta, esta acción puede llevar al automatismo; pero si se aprenden como afirmaciones de probabilidad que son ciertas en algunos contextos pero en otros no; y cuando se deja que intervenga la incertidumbre, entonces se vuelve más accesible cuando el contexto cambia.

Este es un aprendizaje que va más allá de la visión reduccionista cognoscitiva, es un proceso integral que transforma la conciencia, permite despertar el autoconocimiento desde la búsqueda de respuestas a preguntas sobre ¿quién soy?, ¿hacia dónde voy?, ¿qué espero?

El principio fundamental de este aprendizaje es el “supuesto de totalidad”, que percibe que en el universo todo está conectado con todo lo demás, es una red viva de relaciones constituida por totalidades/parte, formando sistemas y subsistemas.

Desde este supuesto se requiere una visión centrada en la *transdisciplina*, que integre una gran cantidad de perspectivas, como el arte, la ciencia, las humanidades, la filosofía, las tradiciones, la espiritualidad, etcétera. La *transdisciplinariedad* es un proceso que permite desarrollar una conciencia que acepta al mundo como unidad.

Objetivos

El taller tiene como finalidad principal propiciar en los profesores el desarrollo del nivel de conciencia a través

de la atención plena y de manera específica, las siguientes competencias:

- Conocer el campo de la educación holista y descubrir herramientas innovadoras para fortalecer la atención plena del alumnado.
- Ejercitar la observación de la propia mente y la atención centrada en la experiencia del momento presente con las implicaciones educativas correspondientes.
- Diseñar y practicar técnicas de atención enfocada para que los estudiantes de educación básica aprendan a aprender transdisciplinariamente.
- Crear ambientes de aprendizaje y actividades para cultivar la atención plena en los estudiantes de educación básica.

Metodología propuesta para el desarrollo de la práctica educativa

Ante la necesidad cada vez más evidente por parte de los educadores, de conocer más acerca de su propia práctica docente, los conocimientos e ideas que las sustentan, las emociones que experimentan y la de los educandos; así como de acceder a herramientas innovadoras que permitan ir profundizando en el camino del autoconocimiento como medio para poder gestionar la vida y el acompañamiento a los educandos desde una perspectiva más ecuánime y compasiva, se organizaron talleres de formación para estudiar el tema de la atención plena y su gestión en un enfoque de educación *holístico-transdisciplinaria*, en ellos se revisaron las concepciones, el estado de la investigación sobre el tema y los principios teórico-experienciales que la sustentan.

Participaron en el taller 30 profesores inscritos en la Escuela Normal Superior de Michoacán, la mayoría del programa de maestría.

Los asistentes al taller eran de ambos sexos, su edad oscilaba entre los 23 y los 62 años, ubicados en los diferentes niveles de educación básica y normal: educadoras de preescolar, profesores del nivel de primaria, secundaria, telesecundaria y profesores de educación normal.

El taller se organizó durante un semestre con un total de 40 horas en sesiones sabatinas, de cuatro horas de asesoría directa y además el tiempo que se dedicó a aplicar actividades en las escuelas de educación básica, donde están los participantes adscritos.

Los temas que se abordaron durante el taller fueron: a) Conceptualización, características y principios de la educación holista, b) Atención en el aprendizaje, c) Función del aprendizaje transdisciplinario, d) Herramientas innovadoras transdisciplinarias, y e) Modelo multinivel y multidimensional y la función docente en la perspectiva de la educación holista.

Las actividades de diagnóstico que se realizaron fueron dos, en la primera se aplicó la escala *Mindfulness Awareness Attention Scale* (MAAS) para medir la frecuencia con la que se experimentan estados de atención plena y en la segunda se solicitó a los participantes contestaran la escala de Likert: Componentes de la educación holista, esto es, gratitud, autocompasión, optimismo e inteligencia espiritual, con la finalidad de sondear la relación que tiene su práctica docente con este modelo educativo.

Las actividades básicas de atención plena de los talleres se organizaron en ejercicios de atención plena al

cuerpo; atención a los sentimientos y sensaciones; atención a la mente y los pensamientos, y atención a los sentidos y objetos de la mente que pudieron generar procesos centrados en la *transdisciplina*, considerando los campos formativos previstos en el Plan de estudios de educación básica, así como el arte y la espiritualidad.

Las sesiones comenzaban con un momento de atención plena. Se escucharon de forma consciente, con ojos cerrados, piezas de música clásica o se presentaron videos como el *Poema de los átomos* de Rumí, *Estrellas del bicentenario* y después comentaron en equipo las respuestas a las siguientes preguntas: ¿qué nos evocó? ¿nos generó alguna emoción? Las respuestas fueron variadas: la mayoría habló sobre las sensaciones y emociones experimentadas.

En relación con la atención a la mente y los pensamiento se realizaron actividades de cuenta historias, ver y escuchar videos, colorear mándalas, solución de sudoku. Es posible que algunas actividades les hayan parecido interesantes por su relación con los contenidos escolares y la posibilidad de trabajarlos *transdisciplinariamente*, como es el caso de los videos, que tenían como propósito analizar la vida de personajes célebres u hombres ilustres, como Nelson Mandela, Vicente Ferrer y Ángel Sanz Briz. Reconocieron los valores y el nivel de conciencia que les dio el impulso en su lucha y búsqueda por la igualdad de los seres humanos. Aquí se destacó la necesidad de trabajar con personajes que se pudiesen convertir en ideales para el alumno e incluso para los docentes, como visiones inspiradoras en los proyectos de vida que se van gestando en la educación básica.

La elaboración de actividades para la educación básica sobre atención plena y *aprendizaje transdisciplinario* comprendieron dos aspectos, por una parte el análisis de la experiencia docente y por otra el diseño y aplicación de actividades de educación holista en los grupos de educación básica.

Para el análisis de la historia y la experiencia personal docente se solicitó a los profesores participantes que expresaran a través de actividades artísticas, literarias, pintura, cuento o tecnología respuestas a alguna de las siguientes preguntas que se les plantearon: por ejemplo. ¿Cómo es tu función docente y qué aspectos te gustaría cambiar? ¿Cómo generas el aprendizaje en tus alumnos, que te gustaría modificar?, etcétera.

El objetivo de esta actividad fue que los participantes tuvieran la posibilidad de analizar el proceso educativo holístico desde diferentes ámbitos de la realidad: el contexto de la época, las relaciones económicas, el currículo educativo, las situaciones de reforma educativa o de reforma curricular y aunque esto no se logró, en ese nivel esperado, se considera que por lo menos los profesores se pudieron percatar de que la educación holista es posible. Por lo que se refiere a las actividades de práctica docente, se elaboraron por equipo, planeaciones de *actividades transdisciplinarias* que articularan principios de la educación holista. Se pidió que se aplicaran en sus salones de clase y socializaran la experiencia.

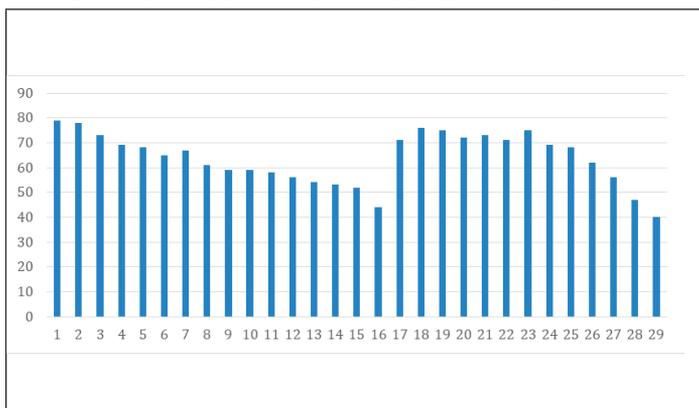
El enfoque de la evaluación del taller fue formativa, proceso que facilitó, orientó y reguló el aprendizaje de los participantes. La información resultante fue, es y será muy útil para la toma de decisiones sobre talleres con metodologías

innovadoras para la formación de profesores. Se registraron los alcances y limitaciones de las estrategias, que se produjeron en el diseño del taller y en su ejecución.

Resultados

En los resultados de instrumentos de atención plena en que se espera un total de 90 puntos, que es la expresión máxima de atención; los participantes obtuvieron una suma mínima de 40 y una máxima de 79. Los promedios ubican a los hombres con un mejor nivel de atención plena (66.38); las mujeres adquirieron un promedio menor (61.68). Es posible que estos docentes estén gran parte del tiempo en un estado de “piloto automático”, “funcionando de forma mecánica y sin darse cuenta de lo que hacen o experimentan”.

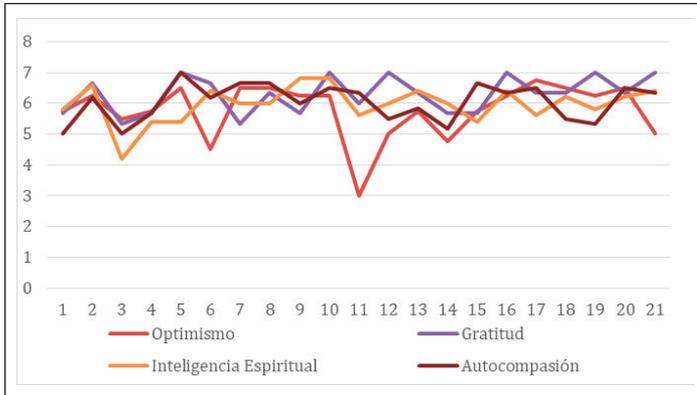
GRÁFICA NO. I. PROMEDIOS POR PARTICIPANTE



La atención plena y su impacto...

Los componentes de la educación holista: gratitud, auto-compasión, optimismo e inteligencia espiritual se registraron con una escala de Likert, la cual consideró 18 ítems, distribuidos en cuatro dimensiones, se monitoreó a través de una prueba piloto con una muestra de diez personas, para evaluar su confiabilidad, se utilizó el método denominado Alfa de Cronbach el valor obtenido es de 0.809.

GRÁFICA 2: DIMENSIONES DE LA EDUCACIÓN HOLISTA



El análisis de los datos destaca que el optimismo tiene menor promedio 5.8, esto significa que los docentes tienden al pesimismo y su comportamiento se caracteriza por: mostrarse recelosos ante el futuro, estar alerta ante los peligros que puedan surgir, suponer que todo podría ir mal y además evaden concentrarse en aquello que podría salir bien.

Las actividades que desde el punto de vista de los docentes fueron más relevantes, en orden de importancia:

los videos, mándala y sudoku, escaneo corporal, atención a los alimentos, relajación – música- respiración, atención a sentimientos y emociones y puesta en común (socialización).

Algunos de los sentimientos que se generaron en el desarrollo de las actividades de atención plena *en el aprendizaje y la transdisciplina* fueron de: sorpresa, agradecimiento, sensibilización, motivación, empatía, también de molestia, angustia e incertidumbre.

Los desafíos reconocidos fueron los de saber escuchar, poner atención al otro, tener conciencia plena, reconocer la posibilidad, transformación del pensamiento, perseverancia, entusiasmo, cambio de pensamiento, aceptación personal y al otro tal como es.

El curso-taller fue una oportunidad de “aplicar” algunos de los principios educación holista, paradigma que se reconoce como una opción para la educación del siglo XXI, y que está impactando en el ámbito internacional, pues a nivel nacional, estatal y local está sembrando semilla en campo fértil.

El curso-taller permitió reconocer la necesidad de paz y plenitud interior, así como las posibilidades y oportunidades que se tienen en el ámbito de la formación de los profesores para compartir además de las experiencias académicas tradicionales, las experiencias espirituales.

Asimismo, este curso-taller fue un espacio que permitió tanto a los asesores como a los participantes hacer un ejercicio vivencial de lo que es la atención plena, observando la actitud corporal, emocional y mental, así como de “ser conscientes de sí mismos”.

El taller permite la posibilidad del compartir solidario en la comunidad educativa, reconociendo a cada uno en su individualidad y al mismo tiempo como unidad, unificados en el objetivo de conocerse más a sí mismos y al mundo; de compartir más entre otros y para otros, de hacer más siendo cada uno la paz y el amor que se desea y considerar esto como el mejor regalo para el bienestar del mundo.

Ésta es una educación centrada en una práctica pedagógica guiada por el amor universal que exige la diferenciación e individualización de los alumnos, entre otros aspectos postula hacer a un lado las actitudes autoritarias y violentas de parte de los actores educativos: maestros, padres de familia, directivos, etcétera; fomentando el interés por el aprendizaje, a través de una planeación elaborada desde la indagación mediante el uso de la pregunta/ el problema, para desarrollar una visión transdisciplinaria que permita el autoconocimiento y una visión contextual y planetaria que dignifique al ser humano.

REFERENCIAS

- Amabile, T. (1983). *The Social Psychology of Creativity*. Nueva York: Springer-Verlag.
- Boujon, CH. y Quaireau, CH. (1999). *Atención, aprendizaje y rendimiento escolar*. Madrid: Narcea.
- Clinchy, J. B. (S/F). Towards a Disciplined Intuition. *Learning about Learning*, nº. 15, pp. 33-35
- Cranson, R.W., et al. (1991). Transcendental meditation and improved performance on intelligence-related measures: A longitudinal study. *Personality & Individual Differences*. Vol. 10, pp. 1105-1116.

- Gallegos, R.(1999). Lectura 3: *Declaración mundial por la educación holista para el siglo XXI*. En R. Gallegos (Ed.), *Antología de aprendizaje holista* (pp. 55-60). Guadalajara, México: Fundación Internacional para la Educación Holista.
- Gallegos, R.(2013). *El aprendizaje holista*. México: Fundación Ramón Gallegos.
- Jha, A., Krompinger, J. y Baime, M. (2007). Mindfulness training modifies subsystems of attention. *Cognitive, Affective, & Behavioral Neuroscience*, vol. 7, pp.109–119.
- Kabat-Zinn, J. (1990). *Vivir con plenitud las crisis: Cómo utilizar la sabiduría del cuerpo y de la mente para afrontar el estrés, el dolor y la enfermedad*. Barcelona: Kairós.
- _____ (2012). *Mindfulness para principiantes*. Barcelona: Kairós
- Langer, E. (1987). The Prevention of Mindlessness. *Journal of Personality and Social Psychology* 53, 280-287.
- Langer, E. (2000). *El poder del aprendizaje consciente*. Barcelona: Gedisa
- Langer, E. (2011). *Mindfulness*. La Atención plena. Madrid: Paidós
- Lazar, S. et al. (2005). Meditation experience is associated with increased cortical thickness. *Neuroreport*, 16 (17), pp. 1893–1897.
- Smalle, S. y D. Winston. (2012). *Conciencia Plena*. España: Obelisco
- Snel, E. (s/f). *Tranquilos y atentos como una rana*. Barcelona: Kairós
- Sugiura, Y. (2004). Detached mindfulness and worry: a meta-cognitive analysis. *Personality and Individual Differences*, Vol.37,169–179.
- Zyłowska, L et al. (2008). Mindfulness meditation training in adults and adolescents with ADHD. *Journal of Attention Disorders*, vol. 11,737–746.

AUTOEVALUACIÓN DE COMPETENCIAS PROFESIONALES DE LOS EGRESADOS DE LA BENEMÉRITA Y CENTENARIA ESCUELA NORMAL DEL ESTADO DE SAN LUIS POTOSÍ

Gisela de la Cruz Torres Méndez
Martha Celia Ramos Lucio

Introducción

Las instituciones de nivel superior como generadoras de conocimientos juegan un papel fundamental en la educación integral, en especial de los jóvenes que posteriormente serán profesionales y que ingresarán al mercado laboral en los diversos campos en los cuales se desempeñarán. En el país existe actualmente una tendencia muy marcada hacia la evaluación del quehacer docente con la intención de reconocer los aciertos para fortalecerlos y descubrir las debilidades para buscar alternativas que ayuden a superarlas, ofreciendo a los estudiantes mejores oportunidades de aprendizaje y más posibilidades de desarrollo.

A partir de la exigencia social sobre la rendición de cuentas en educación y la tendencia en el país de realizar evaluaciones de las actividades del quehacer docente en todos los niveles del sistema educativo nacional, se hace necesaria la inclusión en esta tendencia evaluativa de la labor que realizan las escuelas normales en cuanto a la formación inicial de los docentes de educación básica, lo que se puede traducir en el reconocimiento de los

aspectos positivos para fortalecerlos y la identificación de aspectos negativos para buscar y replantear alternativas que permitan superarlos. Los exámenes para la obtención de plaza son una muestra de ello ya que se tienen los resultados a nivel nacional y por cada uno de los estados mostrando a grandes rasgos las competencias profesionales que tienen los egresados y en cuáles se presentan mayor debilidad.

La formación impartida por las escuelas normales juega un papel fundamental, ya que dichas escuelas formadoras de docentes desde sus comienzos han sido fuente de generación del conocimiento y transmisión del mismo. El formar a los futuros docentes para que adquieran las competencias profesionales y proporcionen una educación de calidad a los alumnos de educación básica de los diferentes niveles educativos de preescolar, primaria y secundaria. En la presente investigación se realiza un diagnóstico cuantitativo de los cinco campos de las competencias profesionales que conforman el perfil de egreso de las licenciaturas que se ofertan en la escuela normal de San Luis Potosí.

La Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí (BECENESLP), tiene siete licenciaturas, las que continúan con el plan de estudios 1997 son las de Educación Especial, Física, Inglés, Educación secundaria con especialidad en Español y Matemáticas. En el año 2012 se reformulan los planes de estudio de las licenciaturas de Preescolar y Primaria, en el ciclo escolar 2015-2016 egresa la primera generación de este plan. El interés por el tema de la evaluación de las competencias profesionales a partir del perfil de egreso surge del análisis

de los resultados del Examen General de Conocimientos (EGC) que aplica el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL) y actualmente con los resultados del ingreso al Servicio Profesional Docente.

Antecedentes

Las Escuelas Normales (EN) de México se han transformado en las últimas décadas, desde la reforma del plan de estudios de 1984 en el que por Acuerdo Presidencial se estableció el nivel de licenciatura para los estudios realizados en las escuelas normales en cualquiera de sus tipos o especialidades; en el cual se instituyó que los alumnos deberían cursar el nivel medio superior como requisito para su ingreso, hasta la transformación curricular de 1997 comprende, en primer término, la elaboración de nuevos planes y programas para la formación de maestros de educación básica en el nivel de licenciatura.

En el plan de estudios 1997 se establecen las competencias que definen el perfil de egreso que se agrupan en cinco grandes campos: Habilidades intelectuales específicas, dominio de los contenidos de enseñanza, competencias didácticas, Identidad profesional y ética, y capacidad de percepción y respuesta a las condiciones de los alumnos y del entorno de la escuela. Posterior a este plan de estudios se realiza la reforma de los planes de estudio 2012 a las licenciaturas de Preescolar y Primaria se presenta un perfil de ingreso y otro de egreso en donde se dividen las competencias en: genéricas en las que se expresan desempeños comunes y se desarrollan a través de la experiencia personal de cada sujeto. Zavala A. (2008) menciona que “La competencia ha de identificar aquello que necesita

cualquier persona para dar respuesta a los problemas a los que se enfrentará a lo largo de su vida” y competencias profesionales en donde los futuros docentes de educación básica deben demostrar su desempeño, tienen un carácter específico y se forman al integrar conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios para ejercer la profesión docente y desarrollar prácticas en escenarios reales.

Los planes de estudio deben de contar con su perfil de egreso en donde se determina las competencias con las que egresan los profesionistas. Perrenoud (2001) menciona que competencia es “la aptitud para enfrentar eficazmente una familia de situaciones análogas, movilizan-do a conciencia y de manera a la vez rápida, pertinente y creativa, múltiples recursos cognitivos: saberes, capacidades, micro competencias, informaciones, valores, actitudes, esquemas de percepción, de evaluación y razonamiento”. Para complementar esta definición Patricia Frola menciona que “las competencias es un aprendizaje integrado por elementos de las esferas de lo conceptual, procedimental y actitudinal, valorar que debe responder a una necesidad del entorno y evidencias con un criterio de calidad”. (2008)

En la Escuela Normal de San Luis Potosí se aplica la evaluación institucional al término del ciclo escolar, esta se enfoca a identificar los conocimientos que adquirieron los alumnos en cada una de las asignaturas, en la actualidad en la institución no se cuenta con una evaluación que permita determinar en qué medida los estudiantes desarrollaron las competencias profesionales de los rasgos del perfil de egreso durante su formación, se considera fundamental evaluar las competencias que van adquiriendo

los estudiantes. Casanova (1988), menciona que “la obtención de información rigurosa y sistemática para contar con datos válidos y fiables acerca de una situación con objeto de formar y emitir un juicio de valor con respecto a ella”. Nos dice que “estas valoraciones permitirán tomar las decisiones consecuentes en orden a corregir o mejorar la situación evaluada”.

El trabajo que se realiza en el séptimo y octavo semestres de las diversas licenciaturas en la EN permite identificar en los estudiantes las competencias logradas a partir de las prácticas docentes mismas que se realizan por periodos prolongados. Los tutores evalúan en dos momentos el desempeño de los maestros en formación, una intermedia y una final, complementándose con la autoevaluación de los estudiantes. En el 2013 se realizó una reunión con los egresados en la que se dialogó de los espacios en los cuales se encuentran laborando así como también de las competencias que desarrollaron durante su formación.

En la investigación se autoevalúan las competencias profesionales que marca el perfil de egreso para identificar las fortalezas y áreas de oportunidad, para implementar acciones de mejora desde las asignaturas que conforman el mapa curricular específicamente observación y práctica docente, con la finalidad de que los egresados de la escuela normal desarrollen las competencias profesionales que plantea el plan de estudios 1997, en las licenciaturas de educación física, educación especial, y secundaria con la especialidad de español y matemáticas. Para autoevaluar las competencias del plan de estudios 2012, de las licenciaturas de preescolar y primaria donde

el perfil de egreso de la educación normal se divide en competencias genéricas y profesionales, se requiere realizar una adecuación del instrumento de autoevaluación de las competencias profesionales. Martha Alles (2006) menciona que “para el análisis de desempeño se usarán las competencias en relación con el nivel requerido para la posición o puesto de trabajo”

Los beneficios que aporta la investigación son: identificar en qué medida los estudiantes desarrollaron las competencias de los cinco campos de los rasgos del perfil de egreso durante su formación en la EN, determinar las áreas de oportunidad y fortalecerlas a través de reuniones colegiadas por semestres, y a partir de los resultados diseñar un programa de seguimiento de egresados en el cual se evalúen las competencias profesionales, no debe servir únicamente para recopilar datos personales de los egresados y la información del lugar en el que se encuentran laborando. Díaz, F. (2005) menciona que “la evaluación centrada en el desempeño demanda a los estudiantes demostrar que poseen ciertas conductas o habilidades en situaciones de prueba ex profeso”.

Las personas que llevan a cabo la evaluación están de acuerdo en que se realizan procesos de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación. Por lo tanto Casanova (1988) menciona que “la autoevaluación se produce cuando el sujeto evalúa sus propias actuaciones... ya que continuamente se toman decisiones en función de la valoración positiva o negativa de una actuación específica”. La investigación se realizó con seis generaciones (2006- 2010, 2007-2011, 2008-2012, 2009-2013 y 2010-2014 y 2011-2015), permitió valorar las competencias profesionales con

base en el perfil de egreso y en qué medida se fortalecieron de manera personal para aplicarlas en su ámbito laboral.

Objetivo general

Determinar el nivel de las competencias profesionales que se encuentran presentes en los alumnos titulados de la BECENESLP.

Objetivos específicos

- Ubicar el nivel de las competencias profesionales de los cinco campos del perfil de egreso de los alumnos titulados de la BECENESLP.
- Clasificar las competencias profesionales que se encuentran presentes por licenciatura en los alumnos titulados de la BECENESLP.
- Identificar los niveles de las competencias profesionales de acuerdo a cada una de las generaciones.

Metodología

La metodología empleada en la presente investigación se encuentra constituida por técnicas y procedimientos utilizados para el logro de los objetivos. El enfoque es cuantitativo, de acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2014), mencionan que “el enfoque cuantitativo es secuencial y probatorio, utiliza la recolección de datos para probar hipótesis, con base en la medición numérica y el análisis estadístico, con el fin establecer los pautas de comportamiento y probar teorías”. Se realizó la aplicación de la autoevaluación para comprobar en qué medida se lograron los rasgos del perfil de egreso.

El estudio es descriptivo, Hernández, Fernández y Baptista (2014) menciona que “los estudios descriptivos buscan especificar propiedades y características importantes de cualquier fenómeno que se analice”. Describe tendencias de un grupo o población, los perfiles de las personas, grupos, comunidades, procesos objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis (Danhke, 1989). Es decir, miden, evalúan o recolectan datos sobre diversos conceptos (variables), aspectos, dimensiones o componentes del fenómeno a investigar.

El diseño es transversal porque recolecta datos en un tiempo único, el propósito es describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado el propósito es la descripción de la variable y analizar el nivel de desarrollo de las competencias de los cinco campos del perfil de egreso, en los exalumnos de las seis licenciaturas.

Al aplicar las encuestas a las diversas generaciones en un primer momento se inició contactando a los egresados mediante su correo electrónico del banco de datos que se tiene en la institución, no se obtuvo respuesta y se optó por utilizar las redes sociales y mediante la técnica de “bola de nieve” se realizó el incremento de respuestas por generación.

Nivel de competencias del perfil de egreso por generaciones

El cuestionario total fue de 30 enunciados por lo que la suma máxima de acuerdo a las opciones de respuesta en valores entre 1 y 5, sería $30 \times 5 = 150$; $30 \times 4 = 120$; $30 \times 3 = 90$; $30 \times 2 = 60$ y $30 \times 1 = 30$.

Para calcular el nivel de competencias del perfil de egreso y tomando en cuenta lo anterior, se utilizó la siguiente escala:

Nivel 1	No desarrollado	30 – 50
Nivel 2	Necesidad de desarrollo	54 – 77
Nivel 3	Mínimo necesario	78 – 103
Nivel 4	Bueno	104 – 125
Nivel 5	Excelente	126 – 150

Materiales

Instrumento de recopilación de información

La técnica utilizada fue la encuesta, Kerlinger (2002), menciona que “la investigación por encuesta estudia poblaciones grandes o pequeñas, por medio de la selección y estudio de muestras... para descubrir la incidencia, distribución e interrelaciones relativas de variables sociológicas y psicológicas”. El tipo de encuesta empleada en la investigación fue el cuestionario, fue validado por docentes expertos que han fungido como asesores de séptimo y octavo semestres de escuelas normales externas. Se presentó a dos investigadores de la EN los que realizaron algunas observaciones en cuanto a la redacción. Se realizaron los ajustes necesarios.

El instrumento está compuesto por 30 afirmaciones que comprenden las competencias profesionales de las que se ubican los cinco campos de los rasgos del perfil de egreso. Toda medición o instrumento debe de cubrir tres requisitos: confiabilidad, validez y objetividad.

Se aplicó el pilotaje en físico a 20 egresados de las distintas licenciaturas y generaciones, el tiempo en el que dieron respuesta al cuestionario de 30 afirmaciones fue de 20 minutos como máximo. Posteriormente se realizó el análisis de la prueba piloto para obtener el coeficiente de confiabilidad.

La medida de la fiabilidad mediante el Alpha de Cronbach asume que los ítems (medidos en escala tipo Likert) miden un mismo constructo y que están altamente correlacionados (Welch & Comer, 1988). Cuanto más cerca se encuentre el valor del alfa a 1 mayor es la consistencia interna de los ítems analizados. El resultado obtenido del cuestionario es 0.89 de confiabilidad esto nos muestra que de acuerdo a la estimación de George y Mallery (2003) se encuentra entre excelente y bueno por lo tanto el instrumento tiene confiabilidad y validez.

Los resultados y análisis estadístico de las encuestas aplicadas a los egresados de las generaciones: 2006-2010, 2007-2011, 2008-2012, 2009-2013 y 2010-2014, 2011-2015 de las licenciaturas de Preescolar, Primaria, Especial, Física, Inglés, Secundaria con especialidad en Español, Secundaria con especialidad en Matemáticas. El programa empleado para el análisis de datos fue el Statistical Package for the Social Sciences o Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales (SPSS) versión 22.

Para la aplicación de los cuestionarios se utilizaron los medios electrónicos mediante la herramienta de Google Drive. Finalmente la muestra quedó constituida por 610 egresados de las siete licenciaturas y seis generaciones de estudio.

Resultados

Los resultados obtenidos de la aplicación del instrumento a los 610 encuestados se muestran a continuación, en donde se consideró necesario determinar el género de los egresados para efecto del análisis sobre las competencias que desarrollaron los hombres y mujeres. No se presentan todos los resultados pero se consideró analizar los datos de las competencias por campo formativo.

Género

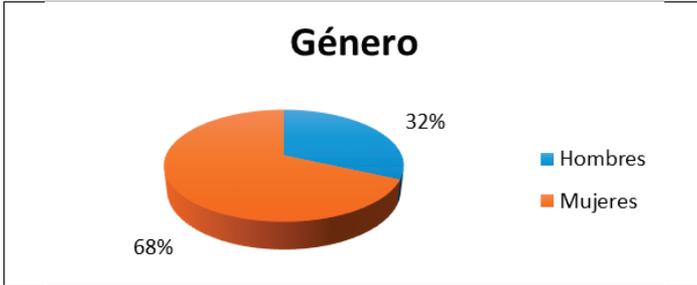
La tendencia del género imperante en el alumnado de la Institución se caracteriza por predominio del sexo femenino, lo cual se ve reflejado en la tabla 1 y figura 1.

TABLA 1. GÉNERO DE LOS PARTICIPANTES

Hombres	Mujeres	Participantes
194	416	610

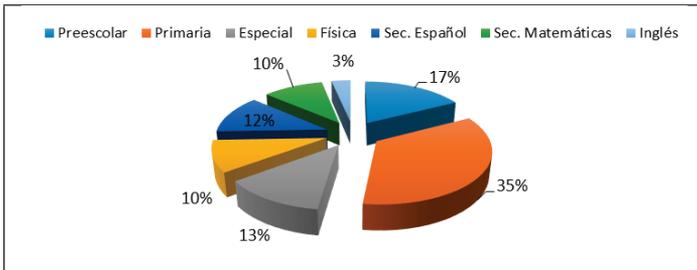
El porcentaje de los alumnos encuestados es el (32%) del género masculino y el (68%) del sexo femenino; esta situación se presenta ya que en la licenciatura de educación preescolar no hay hombres inscritos en la BECENESLP en las últimas generaciones y en las licenciaturas de primaria y especial son pocos. Esta distribución se representa en la figura 1.

FIGURA 1. PORCENTAJE DE GÉNERO DE EGRESADOS



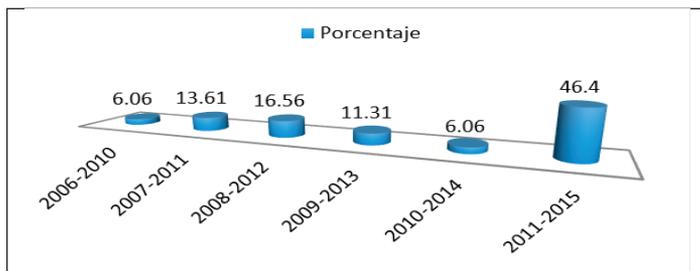
De los 610 egresados, la mayor cantidad que respondieron a la autoevaluación fueron de la licenciatura de Educación Primaria (35 %) seguida por Preescolar (17 %) siendo la licenciatura de Inglés la que tuvo menor número de participantes (3%) figura 2.

FIGURA 2. PORCENTAJE DE PARTICIPANTES POR LICENCIATURA



En la figura 3. Se muestra el porcentaje de alumnos encuestados por generaciones de la 2010 a la 2015.

FIGURA 3. PORCENTAJE DE EGRESADOS POR GENERACIÓN DE LA MUESTRA



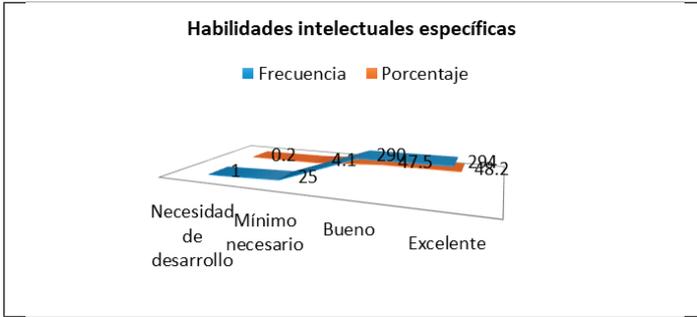
Las generaciones en las que se presentó menor participación fue en la 2010 y 2014 no se logró tener contacto con más egresados a diferencia de la 2015 se tuvo mayor respuesta de los alumnos que contestaron la encuesta debido a que es la más reciente.

Análisis de los niveles de las competencias de los campos del perfil de egreso en la muestra total

TABLA 2. NIVELES DE DESARROLLO DEL CAMPO: HABILIDADES INTELLECTUALES ESPECÍFICAS

Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Necesidad de desarrollo	1	0.2
Mínimo necesario	25	4.1
Buena	290	47.5
Excelente	294	48.2
Total	610	100

FIGURA 4. NIVEL DE LAS COMPETENCIAS DEL CAMPO:
HABILIDADES INTELLECTUALES ESPECÍFICAS



En la tabla 2 y figura 4 se puede identificar que un alumno considera que tienen necesidad de desarrollar las habilidades intelectuales específicas, pero se observa que hay una pequeña diferencia entre excelente y bueno de acuerdo a la autoevaluación realizada, la mayoría de la población se encuentra en estos dos niveles.

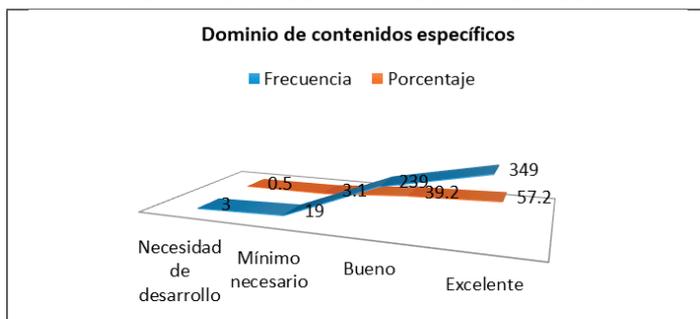
TABLA 3. NIVELES DE DESARROLLO DEL CAMPO:
DOMINIO DE CONTENIDOS ESPECÍFICOS

Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Necesidad de desarrollo	3	0.5
Mínimo necesario	19	3.1
Bueno	239	39.2
Excelente	349	57.2
Total	610	100

En dominio de contenidos la mayoría de los egresados se ubica en excelente seguido de bueno, el permanecer periodos prolongados en las escuelas de prácticas les ha permitido

fortalecer en mayor medida este campo. Consideran conocer a profundidad los contenidos y enfoques que se establecen en los planes de estudio de la educación básica.

FIGURA 5. NIVEL DE LAS COMPETENCIAS DEL CAMPO:
DOMINIO DE CONTENIDOS ESPECÍFICOS

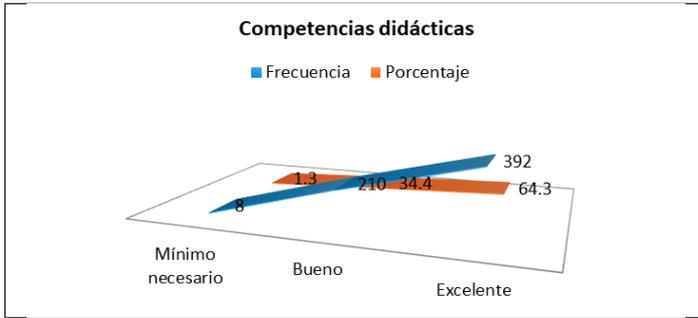


Las competencias didácticas son indispensables en la formación de los docentes en las que tienen que diseñar estrategias adecuados a los grupos y características de los alumnos que atienden, el (64.3%) de los egresados consideran que tienen un nivel excelente mientras que bueno el (34.4%) de la población encuestada como se muestra en la tabla 4.

TABLA 4. NIVELES DE DESARROLLO DEL CAMPO:
COMPETENCIAS DIDÁCTICAS

Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Mínimo necesario	8	1.3
Bueno	210	34.4
Excelente	392	64.3
Total	610	100

FIGURA 6. NIVEL DE LAS COMPETENCIAS DEL CAMPO:
COMPETENCIAS DIDÁCTICAS



Al realizar el análisis de la tabla 5 se determina que el (69%) de egresados se ubican en excelente del campo formativo identidad profesional y ética. Mientras que el (30%) en bueno y el (1%) en el mínimo necesario.

TABLA 5. NIVELES DE DESARROLLO DEL CAMPO:
IDENTIDAD PROFESIONAL Y ÉTICA

Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Mínimo necesario	6	1
Bueno	182	30
Excelente	422	69
Total	610	100

FIGURA 7. NIVEL DE LAS COMPETENCIAS DEL CAMPO:
IDENTIDAD PROFESIONAL Y ÉTICA

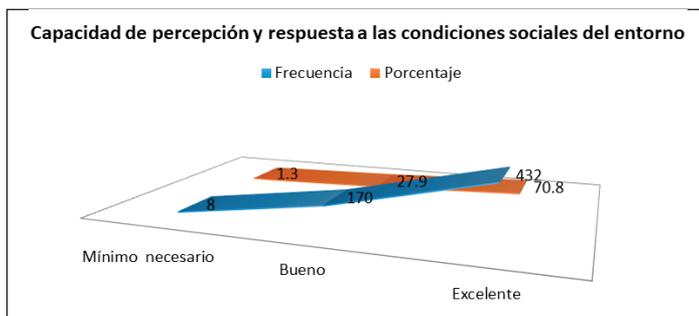


En el campo de capacidad de percepción y respuesta dentro de los aspectos a considerar en el campo se encuentran las relaciones con padres de familia y alumnos, promueven la solidaridad y apoyo de la comunidad a la escuela, reconoce los principales problemas de la comunidad en la cual se encuentra trabajando, en la tabla 6 la frecuencia es de 432 egresados que se ubican en el nivel de excelente, 170 en bueno y 8 en el mínimo necesario de los 610 encuestados.

TABLA 6. NIVELES DE DESARROLLO DEL CAMPO:
CAPACIDAD DE PERCEPCIÓN Y RESPUESTA A LAS
CONDICIONES SOCIALES DEL ENTORNO

Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Mínimo necesario	8	1.3
Bueno	170	27.9
Excelente	432	70.8
Total	610	100

FIGURA 8. NIVEL DE LAS COMPETENCIAS DEL CAMPO:
CAPACIDAD DE PERCEPCIÓN Y RESPUESTA A LAS
CONDICIONES SOCIALES DEL ENTORNO



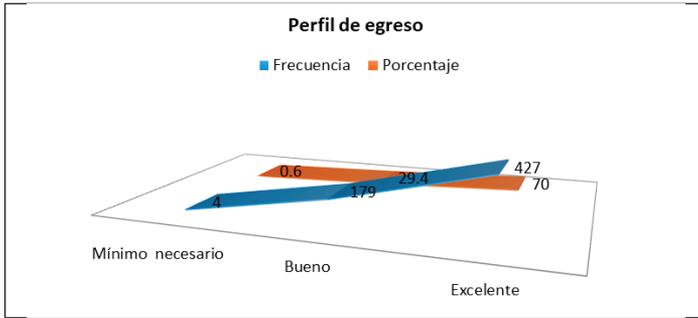
Nivel de competencias del perfil de egreso

En la tabla 7 y figura 9 se presentan los resultados del nivel de logro de las competencias del perfil de egreso, en el que los 427 egresados se encuentran en excelente, 179 en bueno y 4 en mínimo necesario.

TABLA 7. NIVELES DE LAS COMPETENCIAS
DEL PERFIL DE EGRESO

Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Mínimo necesario	4	0.6
Bueno	179	29.4
Excelente	427	70
Total	610	100

FIGURA 9. NIVEL DE LAS COMPETENCIAS DEL PERFIL DE EGRESO



Conclusiones

El objetivo general planteado en la investigación fue determinar el nivel de las competencias profesionales con base en el perfil de egreso que se encuentran presentes en los alumnos titulados de los egresados de la BECENESLP, se encuestó a seis generaciones aplicando desde la 2010, a la 2015 por ser la última del plan 1997 de las licenciaturas de preescolar y primaria, los resultados finales de la autoevaluación realizada el 70% se ubica en el nivel de excelente, el 29.4% en bueno y el 0.6% en mínimo necesario.

En diversas escuelas de educación superior incluyendo las normales se han implementado programas de seguimiento de egresados con la finalidad en un primer momento de identificar el nivel alcanzado de las competencias profesionales y su desempeño en el campo laboral, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) Es una asociación en la el objetivo es promover el mejoramiento integral en los

campos de la docencia, la investigación y extensión de la cultura de las Instituciones de Educación superior (IES), proponen el seguimiento de egresados el a partir de las competencias que desarrollaron del perfil de egreso.

El estudio realizado a los egresados de la EN permite plantear dos propuestas, la primera identificar las áreas de oportunidad en cada uno de los campos del perfil de egreso y en colectivo por semestres con los docentes que imparten las asignaturas en la escuela normal fortalecer las competencias. La segunda es el diseño de un programa de seguimiento de egresados de la BECENESLP.

REFERENCIAS

- Alles, M. (2006). *Desempeño por competencias: Evaluación de 360 grados*, 2da. Edición, Buenos Aires: Editorial Granica.
- Casanova, A. (1998). *La evaluación educativa. Escuela básica*. En la Biblioteca del Normalista, España: Editorial Muralla.
- Danhke, G. (1989). Investigación y comunicación. En Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014) *Metodología de la investigación*. México: Editorial Mc Graw Hill.
- Díaz Barriga, Frida. (2005). *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw Hill.
- Frola, P. (2008). Evaluación de las competencias. *En Competencias Docentes para la evaluación: Diseño de reactivos para evaluar el aprendizaje*, México: Editorial Trillas.
- George, D. y Mallery. P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference*. 11.0 update (4a ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.

Autoevaluación de competencias profesionales...

- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014) *Metodología de la investigación*. Sexta edición. México: Editorial Mc Graw Hill/ Interamericana Editores
- Kerlinger, F. & Lee, H (2002). *Investigación del comportamiento. Métodos de investigación en Ciencias Sociales*. México: McGraw Hill.
- Perrenoud, P. (2002). Competencias y prácticas sociales. *En Construir competencias desde la escuela*. Santiago de Chile: Dolmen Ediciones.
- Secretaría de Educación Pública (2000). *Plan y programa de estudio 1997*. México: SEP.
- SPSS (2014) Statistical Package for the Social Sciences.
- Zavala, A. y Arnau, L. (2008) *11 ideas clave: Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Editorial GRAÓ.

EL CLIMA ORGANIZACIONAL EN UNA INSTITUCIÓN DE EDUCACIÓN SUPERIOR (ANÁLISIS CUALITATIVO)

León Alejandro Pérez Reyna

*Cuando no sabemos a qué puerto nos dirigimos,
todos los vientos son desfavorables.*
Séneca.

Introducción

La medición del clima organizacional en las instituciones de educación superior (IES), ha mostrado un creciente interés en los últimos años, ya sea por un compromiso adquirido al implementar modelos de gestión de la calidad, como objeto de estudio por parte de los investigadores o por intereses de los directivos, que desean conocer las opiniones de los empleados en determinadas áreas o temáticas. Paradójicamente existe falta de difusión de resultados (Ojeda, 2013), porque los estudios se realizan de forma externa a través de empresas consultoras privadas, contratadas para ello, las cuales trasladan y aplican impunemente cuestionarios del ámbito empresarial al medio educativo, situación que se vuelve compleja debido a la diferencia de contextos y perspectivas, además de la secrecía y confidencialidad con la que manejan los datos los directivos, porque no los perciben como una fuente de oportunidades para la mejora y no han construido un modelo con una metodología propia, aplicable a la

realidad de las instituciones educativas tomando en cuenta su nivel educativo y el contexto en que se desarrolla.

Uno de los problemas iniciales al estudiar el clima organizacional, es la multi conceptualización del mismo, en los que términos como ambiente de trabajo, clima institucional, clima organizacional, ambiente laboral se utilizan erróneamente y de manera indistinta como sinónimos. Por otro lado, si se trata de analizar las opiniones de un conglomerado, en este caso los docentes de una IES, las percepciones de cada uno de ellos -en sentido estricto de aceptación, rechazo, valoración o tolerancia con respecto a una situación dada en la organización- van a depender de la historia de vida, edad, nivel profesional, género, estatus social, forma de ingreso a la organización y cultura entre otros, de cada uno de los sujetos que comparten áreas comunes de trabajo.

Ante esta perspectiva es común en la medición uniforme del clima organizacional, la aplicación de cuestionarios para cuantificar diferentes variables que pueden ser relevantes o no para un determinado sujeto, por tanto esta condición no toma en cuenta que cada organización es diferente y que deberán determinar aquellas variables que son de importancia de acuerdo al grupo de la organización educativa que pretende evaluar, ya sean docentes, administrativos, apoyos, o directivos. Esto quiere decir que, la medición del clima organizacional privilegia el análisis cuantitativo de la información y hace del cuestionario su instrumento formal, el cual arroja datos que pueden ser medidos en una escala como la de Likert de acuerdo a la finalidad y complejidad que se pretenda dar, y dada su aplicabilidad a grandes conglomerados, su estandarización y

relativa rapidez, a través de la estadística en la que se procesan los resultados, su uso es conveniente en razón de tiempo y costos para la organización, dejando escaso margen a la evaluación cualitativa de esta problemática.

Marco teórico

En la actualidad, de acuerdo con Brunet (1987) es de particular importancia analizar y evaluar el clima de una organización por tres razones:

1. Evaluar las fuentes de conflicto, de estrés o de insatisfacción que contribuyen al desarrollo de actitudes negativas frente a la organización.
2. Iniciar y sostener un cambio que indique a los tomadores de decisiones, los elementos o dimensiones hacia dónde dirigir las posibles intervenciones.
3. Dar seguimiento al desarrollo organizacional y prevenir los problemas antes de que surjan.

Para Robbins (1988) los datos obtenidos de acuerdo a la percepción del ambiente que los rodea, los trabajadores pueden emitir opiniones favorables o desfavorables con respecto a las cosas, los procesos, las relaciones, la estructura y la supervisión. Los estudios revelan que tres elementos son importantes al valorar el clima organizacional; el compromiso con el trabajo, la satisfacción laboral y el compromiso institucional, lo que lleva a la necesidad del directivo o gestor de conocer cuáles son los factores que están influyendo en las actitudes u opiniones

vertidas en algún instrumento, llámese cuestionario, entrevista, grupo focal o buzón de sugerencias.

El comportamiento de la gente está basado en la percepción de la realidad, de “su realidad” no de la realidad misma como es, -y que para- Likert “Lo que cuenta es la forma como una persona ve las cosas y no la realidad objetiva” la percepción de las cosas con respecto a su organización será determinante en su comportamiento y actitud hacia la misma. Una forma de conocer estas condiciones es difundirlo, y esta condición está plasmada en las opiniones vertidas por los docentes de una institución educativa en un instrumento para conocer qué le agradecería que existiera en la institución para mejorar sus condiciones de trabajo y qué sugerencias hace para la mejora de la misma, instrumento aplicado en noviembre de 2014.

Dado el número de variables encontradas como opiniones al respecto de este tema, y ante la condición planteada como dificultad, emerge la alternativa imperiosa de ordenar y clasificar para su análisis dicha información, por lo que se requiere adoptar un modelo teórico para su comprensión y a través de las percepciones de los docentes, con respecto a su medio ambiente de trabajo, con ello los tomadores de decisiones podrán establecer planes de intervención para mejorar y favorecer el desarrollo de la tarea esencial en un medio adecuado que contribuya a la eficacia, la competitividad y a una mayor identidad que permita incorporarse al paradigma de la calidad en los actuales modelos de administración y gestión institucional en la educación superior.

El desarrollo de una investigación cualitativa, establece la necesidad de contar con un modelo teórico que permita representar un objeto de estudio en un plano abstracto y poder caracterizarlo para establecer elementos para su comprensión, desde la perspectiva heurística se puede descubrir y establecer relaciones para su interpretación. Los modelos establecen dimensiones y en el caso del clima organizacional son las características susceptibles de ser medidas en una organización y que influyen en el comportamiento de los individuos. Por esta razón, para llevar a cabo un diagnóstico de clima organizacional es conveniente conocer las diversas dimensiones que han sido investigadas por estudiosos interesados en definir los elementos que afectan el ambiente de las organizaciones.

Pritchard y Karasick (1973) definen el clima como la cualidad del ambiente interno de una organización, que resulta del comportamiento de los miembros y sirve para interpretar situaciones y orientar las actividades de la organización. En este sentido, el clima implica una función de los individuos que perciben, pero en relación con el contexto organizacional inmediato en el que se encuentran, el modelo elegido de estos investigadores para este estudio, ha sido determinado por las once dimensiones que contiene y que permiten, posterior a un estudio inicial de cribaje y comparativo entre dimensiones con los modelos de Likert (1967), Litwin y Stringer (1968), Halpín y Crofts (1963), establecer y englobar las opiniones de los docentes de esta institución.

Pritchard y Karasick (1973) desarrollaron un instrumento de medida de clima que está compuesto por once dimensiones y sus características:

1. Autonomía: Se trata del grado de libertad que el individuo puede tener en la toma de decisiones y en la forma de solucionar los problemas.
2. Conflicto y cooperación: Esta dimensión se refiere al nivel de colaboración que se observa entre los empleados en el ejercicio de su trabajo y en los apoyos materiales y humanos que éstos reciben de su organización.
3. Relaciones sociales: Se trata aquí del tipo de atmósfera social y de amistad que se observa dentro de la organización.
4. Estructura: Esta dimensión cubre las directrices, las consignas y las políticas que puede emitir una organización y que afectan directamente la forma de llevar a cabo una tarea.
5. Remuneración: Este aspecto se apoya en la forma en que se remunera a los trabajadores.
6. Rendimiento: Es la relación que existe entre la remuneración y el trabajo bien hecho y conforme a las habilidades del ejecutante.
7. Motivación: Esta dimensión se apoya en los aspectos motivacionales que desarrolla la organización en sus empleados.
8. Estatus: Se refiere a las diferencias jerárquicas (superiores/subordinados) y a la importancia que la organización le da a estas diferencias.
9. Flexibilidad e innovación: Esta dimensión cubre la voluntad de una organización de experimentar cosas nuevas y de cambiar la forma de hacerlas.

10. Centralización de la toma de decisiones: Analiza de qué manera delega la empresa el proceso de toma de decisiones entre los niveles jerárquicos.
11. Apoyo: Este aspecto se basa en el tipo de apoyo que da la alta dirección a los empleados frente a los problemas relacionados o no con el trabajo.

El presente trabajo tuvo como propósito realizar un análisis cualitativo con elementos teóricos y prácticos de Atlas.ti, dando tratamiento a los datos no estructurados, vertidos en forma escrita por los sujetos participantes (docentes) a través de 132 opiniones y sugerencias de mejora con respecto al clima organizacional de la institución educativa. Los propósitos para una investigación cualitativa se cumplen, en el sentido de darle estructura a los datos recogidos en el instrumento aplicado (encuesta), y encontrar un valor aplicable a los datos vertidos con respecto a un problema, respetando la descripción de opiniones en su ambiente y lenguaje original que tratan de explicar situaciones, hechos y fenómenos, para relacionar los resultados del análisis con la teoría fundamentada (Hernández, 2010) y (Creswell, 2009).

Objetivos

Conocer, clasificar y analizar la opinión de los docentes de una institución de educación superior, para valorar el clima organizacional, considerando las dimensiones del modelo teórico de Pritchard y Karasik y utilizando los elementos de análisis cualitativo de atlas.ti.

Diseño

Como producto académico del “Curso taller de análisis cualitativo de la información a través del software Atlas.ti, realizado en la IES, se realizó un trabajo de investigación tomando como base una encuesta aplicada por una organización externa para medir el clima organizacional a la planta docente de la institución, de la que se obtuvieron 132 opiniones de los sujetos participantes, producto de dos preguntas “abiertas” agrupadas en sugerencias y lo que les gustaría que la institución ofreciera para mejorar las condiciones de trabajo, se conocieron, clasificaron y analizaron con los elementos del primer nivel de codificación cualitativa, identificando las categorías resultantes de la comparación entre las dimensiones del modelo de Pritchard y Karasik y se establecieron relaciones entre las concepciones, su densidad e importancia de acuerdo a los resultados obtenidos (codificación en segundo nivel), con la finalidad de comprender el fenómeno existente y posteriormente poner a disposición de la IES para establecer acciones encaminadas a su mejora.

Materiales y método

Este trabajo inició el 19 de febrero de 2015 con la creación de una unidad hermenéutica para el procesamiento operativo y análisis, denominada “clima”; se introdujeron como información básica general, seis documentos primarios como propuesta para trabajar con Atlas.ti:

Dp3. Opiniones de los docentes.

Dp4. Ensayo dimensiones del clima organizacional de Sandoval y Caraveo.

El clima organizacional en una institución...

Dp5. Dimensiones del clima organizacional de Halpín y Croft.

Dp6: Dimensiones del clima organizacional de Likert.

Dp.7: Dimensiones generales aceptadas del clima organizacional.

Dp.8: Dimensiones del clima organizacional de Pritchard y Karasick.

Con base en un escrutinio inicial que contrastó las dimensiones contenidas en los modelos de Likert (1967), Halpín y Croft (1963), dimensiones generales de los modelos de Litwin y Stringer (1968), se eligió el modelo teórico de once dimensiones de Pritchard y Karasick, dadas las mejores posibilidades de aplicabilidad y correlación -en comparación con los otros modelos analizados en los documentos primarios- para estructurar, clasificar y categorizar las opiniones vertidas por los docentes en una encuesta de clima organizacional (noviembre de 2014) y proporcionados por la dirección administrativa de la institución para su análisis y tratamiento cualitativo. De acuerdo con el modelo teórico se establecieron los once códigos correspondientes a las dimensiones, como unidades de significado, categorizarles y asignarles un código con la finalidad de establecer categorías de análisis siendo denominados de la siguiente manera:

Autonomía, conflicto y cooperación, relaciones sociales, estructura, remuneración, rendimiento, motivación, estatus, flexibilidad e innovación, centralización de la toma de decisiones y apoyo.

Se clasificaron los códigos (plano inicial) a partir de su densidad teórica y relevancia, para posteriormente

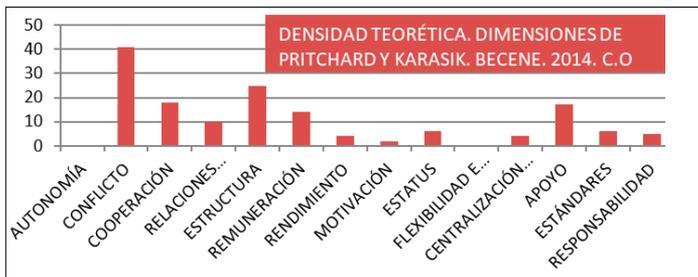
establecer relaciones de pertenencia, dependencia, causa efecto y reciprocidad (vinculación). Posteriormente se formaron supercódigos entre cooperación y conflicto, remuneración, apoyo y responsabilidad.

Se analizaron resultados y se clasificaron en razón de su frecuencia y densidad teórica estableciendo familias y nodos de las codificaciones realizadas. Finalmente se elaboraron memos que contienen la introducción, objetivo, diseño, método, marco teórico, resultados y bibliografía.

Resultados

La figura 1, muestra la relación de las citas desde la opinión docente y las dimensiones del modelo teórico utilizado, resaltan en densidad teórica las dimensiones de conflicto, cooperación y estructura, mientras que la dimensión de autonomía, flexibilidad e innovación no tuvieron citas, en base al modelo propuesto se describen los resultados y sus fuentes más representativas desde la opinión docente.

FIGURA 1. DIMENSIONES Y CITAS (DENSIDAD)



Fuente: Elaboración propia.

El clima organizacional en una institución...

OTROS RESULTADOS REPRESENTADOS EN RED

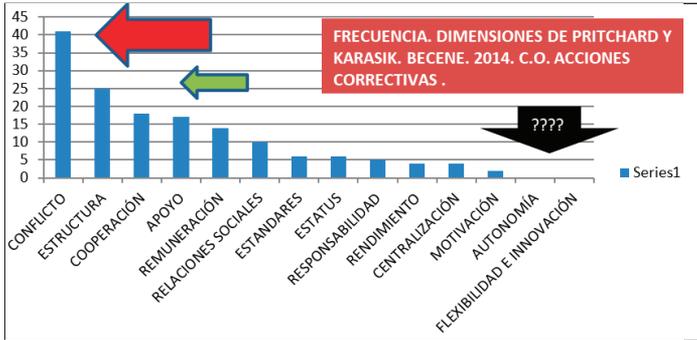


La distribución por códigos primarios y sus citas (opiniones docentes) vertidas en la encuesta muestra la distribución siguiente:

Apoyo Citas:17	Autonomía Citas:0	Centralización en la toma de decisiones Citas:4	Conflicto y cooperación Citas:58
Estatus Citas:6	Estándares: Citas:6	Estructura Citas:25	

La figura 2 muestra que las dimensiones denominadas como fuentes generadoras de conflicto en cuanto a estructura organizacional, infraestructura, cooperación y apoyo, deberán ser analizadas en forma prioritaria, para establecer programas de acción que contribuyan a su mejora, con la finalidad de incidir en la percepción de la planta docente. Las dimensiones autonomía, flexibilidad e innovación que no contienen citas, pueden ser objeto de estudio en un futuro.

FIGURA 2. DIMENSIONES QUE DEBERÁN SER ATENDIDAS POR LA ORGANIZACIÓN, DE ACUERDO A SU RELEVANCIA Y DENSIDAD TEORÉTICA



Fuente: Elaboración propia.

Discusión

Conflicto y cooperación

Esta dimensión muestra mayor densidad teórica, para su comprensión se ha estratificado en subcategorías en las que resaltan como fuentes de conflicto; el desempeño laboral que agrupa opiniones como el considerar las sanciones al trabajo mal realizado [3:24, 3:27, 3:58], la poca y pobre calidad en la supervisión, el proveer de recursos materiales adecuados para la realización de la tarea. Dos consideraciones cuya densidad llama la atención son las quejas con respecto a los sanitarios [3:81, 3:84, 3:88, 3:89, 3:91, 3:95, 3:108, 3:124], sus condiciones de limpieza, la pobre frecuencia de realización, ausencia de supervisión y su cantidad en relación al número de usuarias, además del cuidado y condiciones; el otro aspecto que acapara las opiniones es el ruido como agente generador

de conflictos, entre las subcategorías se menciona a los ensayos de la banda de guerra [3:82, 3:99, 34:138], los horarios de receso de las primarias anexas [3:99, 3:105, 3:115, 3:116], los alumnos que no tienen cátedra [3:97, 3:57, 3:96] y actividades externas no académicas celebradas en las canchas y el mantenimiento de las áreas verdes [3:134, 3:139].

En infraestructura se adolece de un adecuado y efectivo programa de mantenimiento, la limpieza en algunas áreas deja que desear, no hay evidencia de una adecuada supervisión y se hace patente el poco compromiso de los responsables de esta actividad [3:98, 3:100, 3:107, 3:135, 3:119, 3:142].

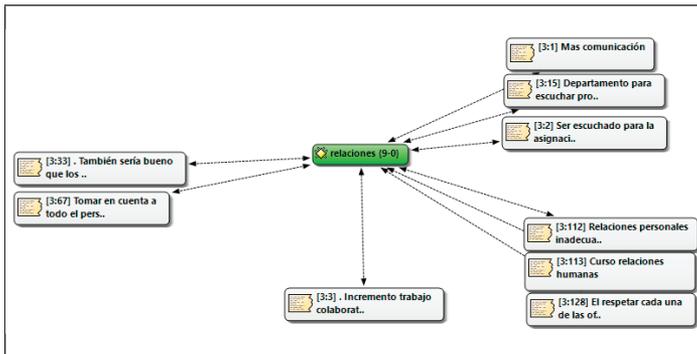
La toma de decisiones en la organización es generadora de malestar al manifestar desde la opinión docente la desigualdad en el trato, se privilegian posiciones, estatus, género y apellidos [3:35, 3:37, 3:42]. Se muestra un incipiente interés en la seguridad laboral y llevar a cabo protocolos y logística relacionados con este tema [3:86, 3:120, 3:127, 3:130].

A continuación se muestra la representación gráfica:

Relaciones

Se evidencia en las opiniones recogidas, el trato preferente a familiares, personas afines y amigos por parte de los directivos y sólo se toma en cuenta a los más allegados a la estructura organizacional, [3:33, 3:67], se encuentra deficiente comunicación y existen pronunciamientos de no ser escuchados en sus opiniones [3:1, 3:2, 3:15], por otro lado las relaciones no son del todo adecuadas se mencionan como generadoras de conflictos, las áreas comunes en el que no existe respeto, privacidad a la tarea académica y exceso de ruido generado por actividades con alumnos en los cubículos y con visitantes [3:112, 3.113, 3.128], los docentes proponen una mejora en este renglón a través de un curso de relaciones humanas y atención al usuario.

REPRESENTACIÓN GRÁFICA



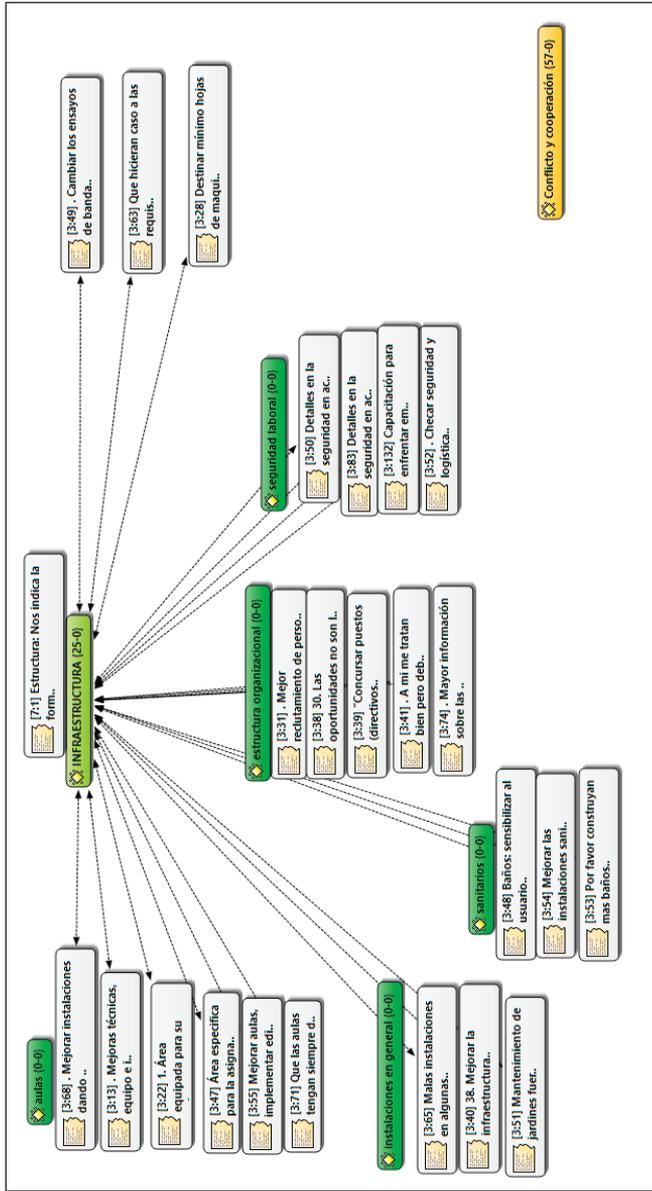
Estructura

Se recaban opiniones que sugieren el mejor reclutamiento de personal académico y administrativo, la falta de oportunidades para ocupar un puesto en la estructura organizacional en la que se ingresa por afinidad y lealtad y no por competencia profesional, se sugiere el concurso por puestos directivos [3:31, 3:38, 3.39,] se enfatiza en el trato igualitario y profesional entre pares y mayor información acerca de las oportunidades de desarrollo profesional en la organización [3:41, 3:74].

Infraestructura

En un principio existió confusión en la dimensión de estructura, el personal de esta organización asocia estructura (estructura organizacional y sus formas de relación) con infraestructura (área física) por lo que se hizo, para su tratamiento una separación entre éstas dos acepciones, en cuanto a las áreas, las aulas ocupan un lugar que debe ser atendido en su limpieza, recursos tecnológicos, equipo, comunicación y temperatura. [3:68, 3:13, 3:22, 3:47, 3:55, 3:71]. Los sanitarios reaparecen como queja, igual que en la dimensión conflicto y cooperación [3:48, 3:54, 3.53] y las instalaciones en general son referidas como en malas condiciones y un deficiente mantenimiento al margen de ser antiguas [3:65, 3.40, 3:51]. Se enfatizan las áreas poco seguras y la necesidad de planes de contingencia [3:50, 3:52, 3:83, 3:132].

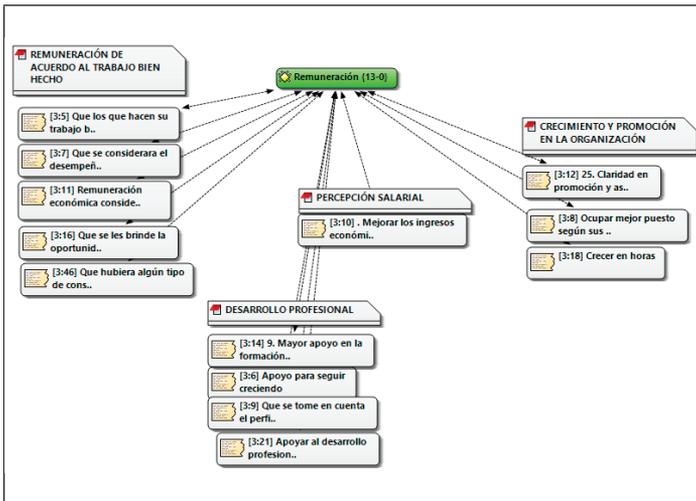
REPRESENTACIÓN GRÁFICA



Remuneración

El ingreso es bajo según la percepción salarial [3:10] y llama la atención la propuesta de que la remuneración se considere de acuerdo al trabajo bien realizado [3:5, 3:7, 3:11, 3:16, 3:46], lo cual deberá tomarse en cuenta por la organización. Las oportunidades de desarrollo profesional que se brindan son adecuadas aunque no suficientes si se considera la variedad de formaciones iniciales presentes en los docentes y los intereses particulares [3.14, 3:6,3:9,3:21]. Por otro lado se enfatiza el clarificar y documentar cuales serían las condiciones para la promoción y el ascenso para ocupar cargos en los departamentos, ya que no se toman en cuenta cualidades como perfil profesional y experiencia específica, predominando la toma de estas decisiones en la alta dirección [3:12, 3.8, 3:18].

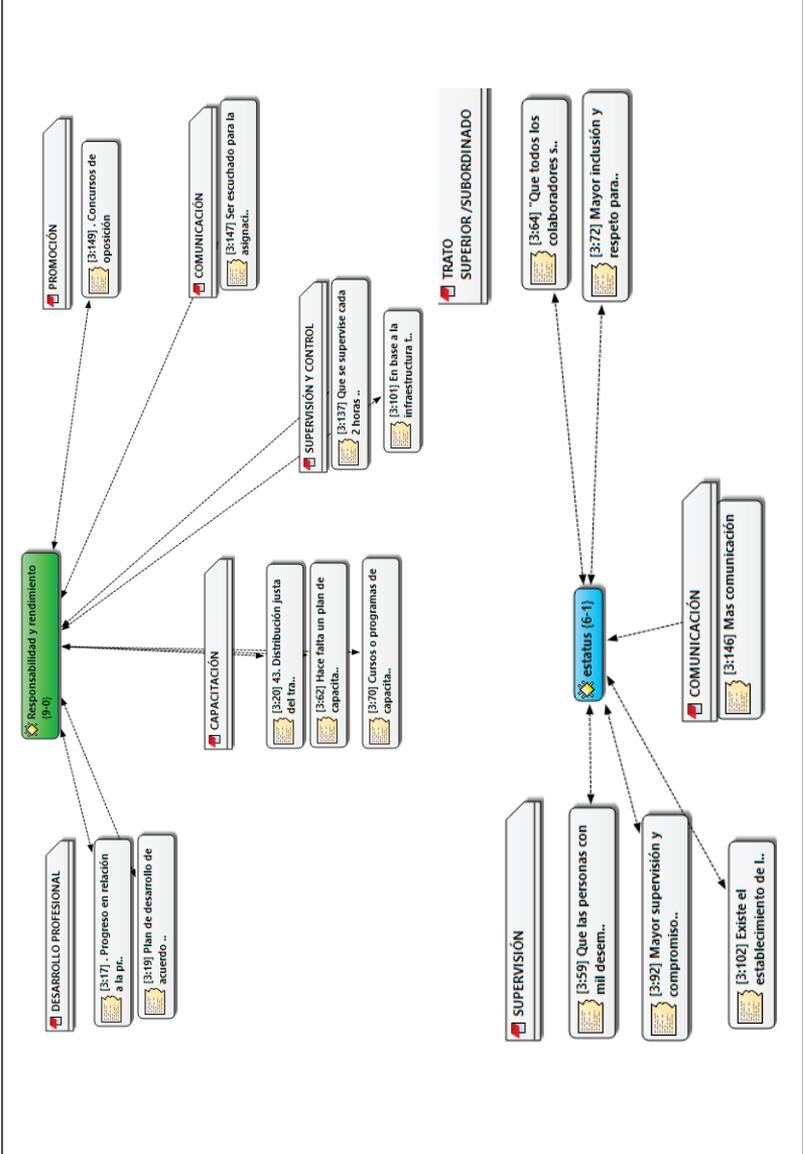
REPRESENTACIÓN GRÁFICA



Rendimiento, responsabilidad y estatus

Se enfatiza en la necesidad de una supervisión clara, responsable y que ayude a mejorar la realización de la tarea en lugar de sólo sancionarla, calidad en la supervisión [3:24, 3:45, 3:26], al evaluar el desempeño los parámetros no son claros y se favorece a unos pocos [3:23, 3:25], se propone tener en cuenta la preparación académica y la experiencia para establecer programas de desarrollo individuales de acuerdo a los intereses de los docentes [3:17,3:19]. Existen opiniones en cuanto a que la distribución del trabajo académico y sus descargas sean equitativas y justas [3:20, 3:62, 3:70]. Se hace énfasis en la capacitación básica obligatoria y continua, en base a tiempo de ingreso, la experiencia y, los resultados de la evaluación al desempeño. [3:20, 3:62, 3:70]. Nuevamente aparecen en esta dimensión la necesidad de mejorar la comunicación y la calidad en la supervisión para no maquillar resultados, así como promover los concursos de oposición [3:147, 3:149, 3:101, 3:137]. Se establece que el trato no es igual para todos, que existen preferencias y se debe favorecer el respeto y la inclusión [3:64, 3:72].

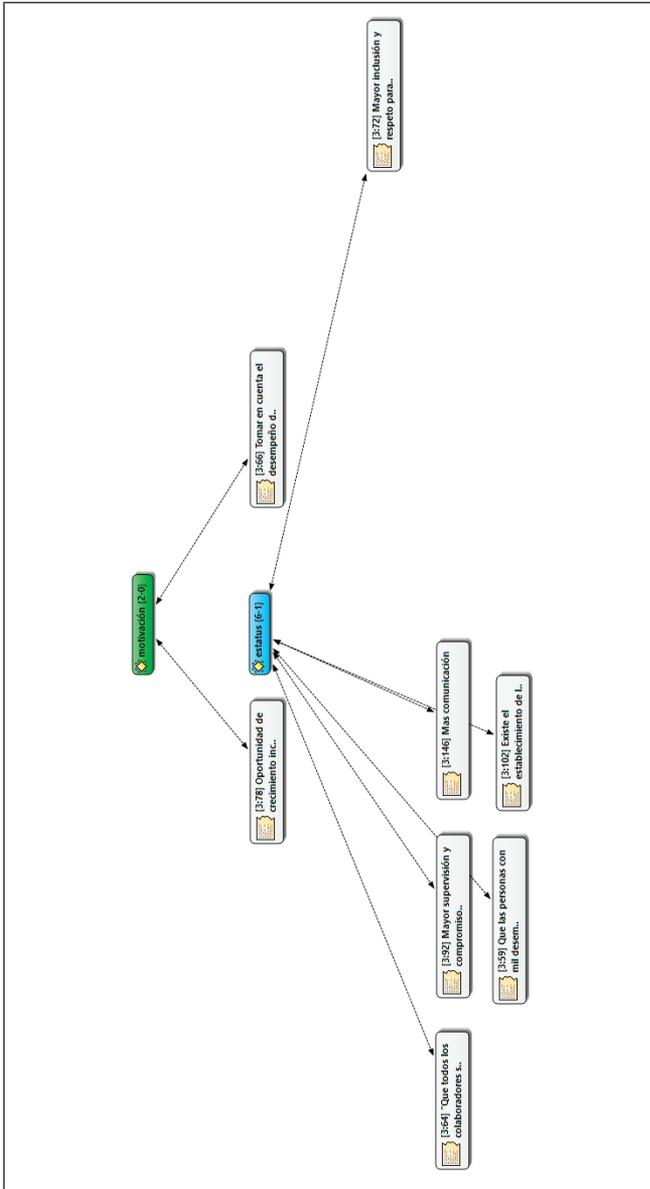
REPRESENTACIÓN GRÁFICA



Motivación

No hay estrategias de motivación propiamente dichas, o no son percibidas por el docente [3:66, 3:78], por lo que se convierte en un área de oportunidad de establecer propuestas motivadoras, retadoras, desafiantes al intelecto individual y colectivo, además que sean debidamente reconocidas en la organización.

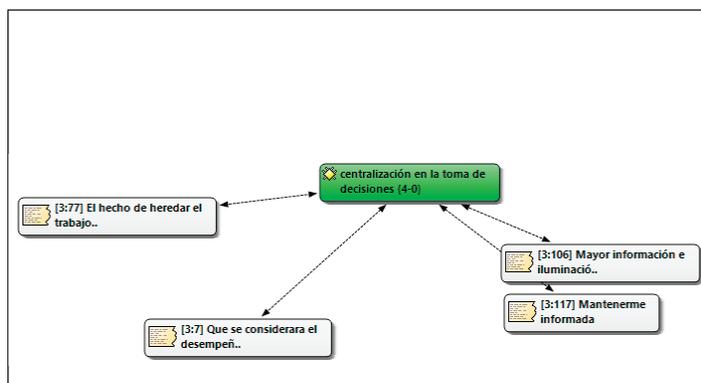
REPRESENTACIÓN GRÁFICA



Centralización en la toma de decisiones

Se critica el hecho de privilegiar la herencia de plaza como causal de limitar las oportunidades de crecimiento y desarrollo al interior de la organización y, además de las relaciones de amistad superan a las variables del desempeño profesional, para ocupar los puestos en la estructura organizacional [3:77, 3:7], nuevamente aparece la necesidad de una comunicación efectiva, vertical, ascendente, descendente y horizontal [3:106, 3:117].

REPRESENTACIÓN GRÁFICA



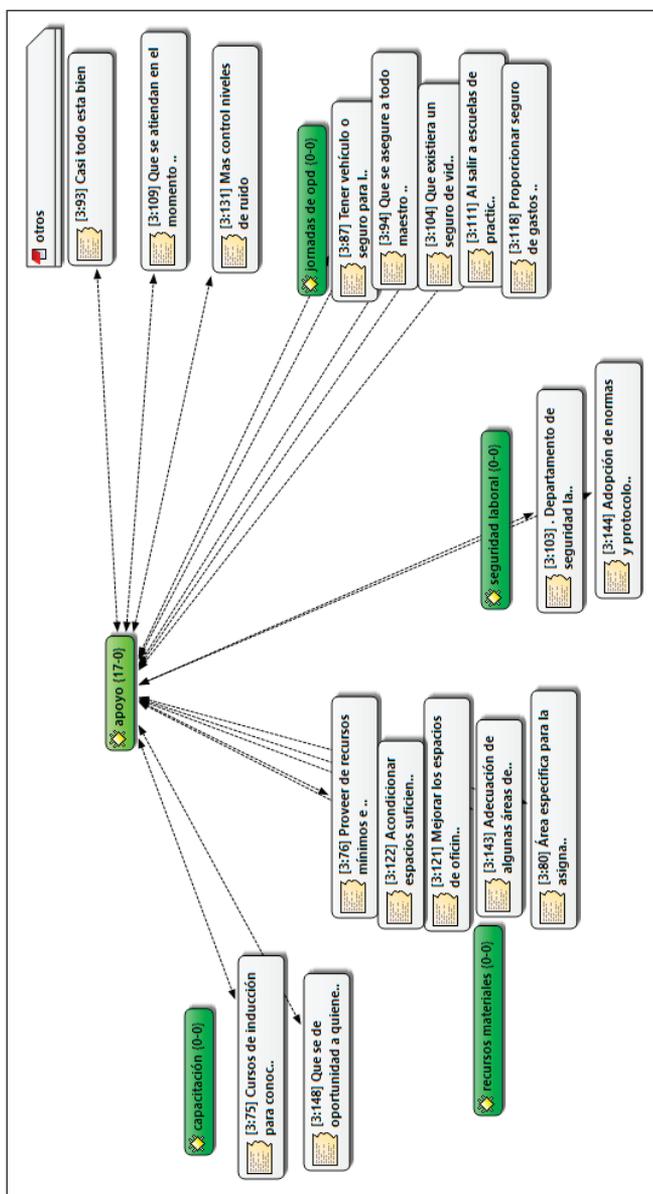
Apoyo

Sobresalen en esta dimensión las peticiones de apoyo en las jornadas de observación y práctica docente, las opiniones vertidas hacen alusión a la necesidad de contar con protección tanto a su persona como a sus propiedades (vehículos) [3:87, 3:94, 3:104, 3:111, 3:118]. Se requiere del departamento de recursos materiales la

atención efectiva y eficiente en relación al tiempo de respuesta en los recursos solicitados [3:109], el mantenimiento de la infraestructura y los recursos tecnológicos en el aula (internet) aparecen en varias citas [3:76, 3:122, 3:121, 3:143]. Se solicita apoyo para contrarrestar los niveles de ruido en la organización [3.131]. Sobresale una cita que menciona que “casi todo está bien” [3:93].

El clima organizacional en una institución...

REPRESENTACIÓN GRÁFICA



Las siguientes dimensiones no contienen citas, es decir opiniones de los docentes que pudieran ser etiquetadas de acuerdo al modelo teórico empleado.

- *Flexibilidad e innovación*: no contienen citas.
- *Autonomía*: no contienen citas

Conclusión

El presente trabajo tiene como punto de partida el estudio del clima organizacional como atmósfera general del centro educativo desde la percepción docente, de acuerdo a Fernández y Asensio (1993), Stewart (1979) citados por González (2004) y como cualidad organizativa que considera a la institución educativa como una organización. El modelo adoptado permitió codificar las opiniones docentes en nueve de sus dimensiones, quedando sin citas la autonomía y la flexibilidad e innovación de la organización, lo que abre otra línea de investigación para documentar y explicar el porqué de esta condición. Las fuentes de conflicto pueden ser ubicadas en la infraestructura física, mantenimiento, sanitarios, ruido excesivo y la provisión de recursos para la realización de la tarea. La comunicación en su estilo, forma y artefactos que utiliza es susceptible de mejorar, mientras que condiciones críticas como el trato preferencial, la forma y estilo de supervisión, toma de decisiones, estructura jerárquica y posibilidades de crecimiento al seno de la organización, requieren un estudio, reflexión y pautas de intervención que escapan al alcance de este trabajo pero que están latentes desde la opinión de los docentes.

El clima organizacional en una institución...

REFERENCIAS

- Brunet, L. (1987). *El clima de trabajo en las organizaciones*. México: Trillas.
- Creswell, J. (2007). *Diseño de investigación. Enfoques cualitativo, cuantitativo y con métodos mixtos*. Universidad de Nebraska.
- García, G. (2006). *Clima organizacional y gestión humana*. Memoria. IV Encuentro de Investigación y Docencia. Unicauca. Popayan.
- González, A. (2004). *Evaluación del clima escolar como factor de calidad*. Madrid: La Muralla.
- Halpin, A. y Crofts, D. (1963). *The organizational climate of schools*. Chicago: University of Chicago.
- Hernández, R. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill.
- Likert, R. (1967). *The human organization*. New York: McGraw Hill.
- Litwin, G., & Stringer, R.. (1968). Motivation and organizational climate. harvard business school research, Noviembre-Diciembre.
- Ojeda Hidalgo, José Felipe. (Marzo - Agosto 2014). Clima organizacional en Instituciones de Educación Primaria. *CICAG*, VOL. 11 N° 2.
- Pritchard, R. y Karasik, B. (1973). The effects of organizational climate on managerial job performance and job satisfaction. . *Organizational Behavior an Human Performance*, 9, 126-146
- Robbins, Stephen P. (1987). *Administración teoría y práctica*. México: Prentice Hall Hispanoamericana
- Robbins, S.(1999). *Comportamiento organizacional*. México: Prentice Hall
- Sandoval Caraveo, María del Carmen. (2004). Concepto y dimensiones del clima organizacional. *Hitos de Ciencias Económico Administrativas*, 27, 78-82.

ANEXOS

La distribución por códigos primarios y sus citas (opiniones docentes) vertidas en la encuesta muestra la distribución siguiente:

Apoyo

Creado:2015-03-17 11:02:11 por Super

Modificado:2015-03-17 14:08:56

Citas:17

Autonomía

Creado:2015-03-17 10:47:11 por Super

Modificado:2015-03-17 10:47:11

Citas:0

Centralización en la toma de decisiones

Creado:2015-03-17 10:50:33 por Super

Modificado:2015-03-17 14:09:36

Citas:4

Conflicto y cooperación

Creado:2015-03-11 12:02:12 por Super

Modificado:2015-03-18 14:04:30

Citas:58

El clima organizacional en una institución...

Estatus

Creado:2015-03-17 10:50:08 por Super

Modificado:2015-03-17 14:07:45

Citas:6

Estándares:

Creado:2015-03-11 12:02:21 por Super

Modificado:2015-03-11 12:40:39

Citas:6

Estructura

Creado:2015-03-11 12:00:02 por Super

Modificado:2015-03-17 14:01:54

Citas:25

EL ESTRÉS Y SU IMPACTO EN EL CLIMA LABORAL DOCENTE DEL SECTOR EDUCATIVO NO. 3 DE EDUCACIÓN PRIMARIA

María del Rosario Guerrero Gómez
Benjamín Ojeda Chávez

Introducción

En la presente investigación se abordan aspectos de suma importancia a la luz de algunos estudios realizados sobre el estrés de manera general, así como fundamentalmente la relación y el impacto que éste tiene en el desempeño de los docentes reflejado en su clima laboral.

En la actualidad los maestros en su ámbito cotidiano, tienen que lidiar con el estrés que es uno de los responsables directos de enfermedades comunes que afectan al trabajador de esta época, impactando la competitividad de los sujetos, las empresas y todo tipo de organizaciones como las educativas. De igual modo sabemos de la relevancia que tiene el clima laboral para el desempeño de los docentes, sobre todo en los marcos actuales que viven los profesores dentro de los procesos de profesionalización y evaluación.

Por lo que el presente trabajo analiza cómo impacta el estrés en el clima laboral de un sector educativo específico del nivel de educación primaria de San Luis Potosí, capital, integrado por ocho zonas escolares abarcando medios rural y urbano en los dos diferentes turnos matutino y vespertino.

Se presentan de manera sintética los modelos teóricos que explican el síndrome, así como la variable efectual que es el clima laboral, se muestran criterios metodológicos aplicados en el desarrollo de la investigación. Se revisan los instrumentos seleccionados para la recogida de datos y la obtención de resultados siendo primordial el uso del cuestionario Maslach Burnout Inventory (MBI), así como el manejo del instrumento que consta de 50 ítems y que da la pauta para medir el clima laboral de los docentes encuestados los cuales dan un total de 578 entre maestras y maestros pertenecientes a este sector.

Por ser una investigación en curso se muestran algunos de los resultados que arroja la primera etapa de procesamiento de la información en cuanto a los aspectos generales. Es innegable que los entornos del desarrollo de las actividades docentes actuales están sufriendo transformaciones sorprendentes y vertiginosas por ello, se enfrenta un incremento de la competencia para el ingreso y permanencia en la mayoría de las instituciones educativas. Esta situación genera altos niveles de presión, que se convierten en parte de la cotidianeidad laboral propiciando la aparición de: el estrés, el Síndrome de Burnout, la adición al trabajo, entre otras.

Es reconocido entre los docentes que su profesión cuenta con un carácter estresante y esta creencia ha sido avalada por los especialistas en el tema de salud del trabajador; en las últimas décadas los maestros presentan perfiles que los distinguen de otros profesionistas. Esto bien pudiera ser atribuido a todos los fenómenos que ocurren en el entorno laboral del maestro, cómo los percibe y cómo se siente frente a éstos, de ahí la importancia que

tiene el presente estudio dada la influencia ejercida en el bienestar psicológico, en las relaciones interpersonales establecidas y de manera particular se pretende revisar el impacto en el clima laboral de los docentes.

Por ello es que se revisa de forma general los factores que crean mayor estrés en los docentes que integran el sector educativo No. 3 y a su vez las repercusiones o consecuencias que estos tienen en el clima laboral es relevante y trascendental, esperando sea una aportación que derive en mayores investigaciones a futuro sobre el tema.

Cabe señalar que la rapidez con la que suceden los cambios sociales, así como una creciente demanda hacia esta labor docente, sumándose la incertidumbre ante las reformas de la enseñanza que los tiempos actuales exigen con la llamada RIEB (Reforma Integral de la Educación Básica, 2009), así como la escasez de los recursos y el empeoramiento de la imagen social de los maestros, sin poder dejar de lado los problemas de conducta y falta de motivación de los estudiantes, son algunos de los factores que aparecen asociados a lo que se denomina estrés docente, desgraciadamente tan actual y en aumento hoy día.

Un antecedente importante es el que nos proporciona la Organización Internacional del Trabajo - OIT - (1993) quedando de manifiesto lo siguiente: Se reconoce que el estrés y el síndrome Burnout no son fenómenos aislados, sino que ambos se han convertido en un riesgo ocupacional significativo de la profesión docente, que afecta de manera muy particular al profesorado.

Por tal motivo y de tales relaciones en los sistemas, en este caso escolares, surge como necesidad imperiosa el promover en la medida de lo posible climas laborales

adecuados con bajos niveles de estrés favoreciendo actitudes de mayor compromiso con la excelencia y calidad en las actividades que se realizan, identificando los principales factores estresores para poder intervenir de manera adecuada en tiempo y forma. Específicamente en el sector de revisión es en donde se han presentado situaciones específicas de manifestaciones del deterioro de la salud, creando algunas señales de alertas importantes a considerar.

Teniendo como base este planteamiento y con el desarrollo de esta investigación surgen los siguientes objetivos:

Objetivo general

Establecer el impacto ejercido por el estrés en el clima laboral docente de los maestros que integran el sector escolar No. 3 de educación primaria en San Luis Potosí.

Objetivos específicos

- Determinar los niveles de desgaste profesional de los docentes a través de la aplicación del cuestionario Maslach Burnout Inventory (MBI), identificando el nivel de estrés que afecta a los maestros de estas comunidades educativas tan diversas.
- Analizar gracias al instrumento seleccionado los niveles del clima laboral que priva en los centros escolares de las zonas que integran el sector educativo No. 3.

En repetidas ocasiones se ha podido apuntar que la profesión docente desarrolla una gran combinación de relaciones interpersonales y se ha convertido en una de las profesiones con más riesgo a sufrir problemas de estrés, según los expertos los docentes son la segunda profesión

con más alto riesgo de sufrir estrés y las consecuencias negativas que se derivan de él.

Al respecto el sector educativo No. 3 de educación primaria en San Luis Potosí, no está exento de este malestar, presentándose en algunas zonas casos críticos que encienden focos rojos a las autoridades por lo relevante del tema.

Se puede señalar que en relación a los entornos y en el mercado laboral actual y la globalización latente se desarrolla una competencia feroz, con múltiples alternativas de productos y servicios que satisfacen las necesidades reales y las que el mismo mercado genera, estableciendo una analogía podemos decir que para las empresas y el factor educativo, esto significa el enfrentar nuevos retos de calidad en procesos y productos o servicios, de eficiencia en la gestión y reducción de costos, de innovación y de rendimiento en general.

Derivado de lo anterior surge una presión organizacional que se traslada a los trabajadores de muchas, si no es que de todas las actividades laborales, potenciado la aparición e incremento de un gran mal del mundo actual: el estrés laboral, que impacta en el bienestar psicológico y calidad de vida de los seres humanos.

Claro que la competitividad, las condiciones, ambiente de trabajo y la calidad de vida del trabajador marchan de una forma paralela, es muy difícil mantener una empresa en el mercado si los procesos de trabajo deterioran la salud de los trabajadores y constantemente se están generando conflictos, lo mismo pasa en las escuelas. Al hablar de salud es necesario retomar la definición proporcionada por la Organización Mundial de la Salud (OMS)

que considera que es: la condición de todo ser vivo que goza de un absoluto bienestar tanto a nivel físico como a nivel mental y social.

Es decir, es aquel proceso que integra lo social, físico y mental, dándose a lo largo de la vida, se puede asumir que la forma en que se da el proceso depende en parte de la persona y por otra de las condiciones y oportunidades concretas que encuentre en el medio sociocultural de existencia que le pueden facilitar o dificultar esta condición, teniendo como resultado un bienestar psicológico y calidad de vida o por el contrario derivando en enfermedades físicas y psíquicas.

A este respecto se puede apuntar que la tarea docente impone demandas físicas, mentales, emocionales y relacionales que en interacción con los recursos individuales pueden impactar negativamente en su salud y bienestar, esto unido a las condiciones de su clima laboral y sociales en las que se desempeñan los docentes se conforma una realidad que se torna compleja y de difícil abordaje por los múltiples aspectos relacionados.

Ahora bien con las nuevas reformas educativas en el marco de la RIEB (Reforma Integral de la Educación Básica), el aumento de demandas por parte de padres y alumnos junto con unas condiciones de trabajo poco óptimas son considerados como obstáculos, los cuales se definen como: factores tangibles del ambiente laboral que tienen la capacidad de restringir el desempeño.

Específicamente existe aquí mucho interés en identificar el impacto del estrés en el clima laboral ya que es un factor determinante para los docentes. Se pueden percibir diferentes tipos de estresores porque el origen y cultura

de ellos es heterogénea, esto debido a que se presentan situaciones de vida y de socialización entre los maestros que pueden ser absolutamente diferentes.

En la actualidad, en el rubro de educación uno de los objetivos fundamentales de nuestro sistema es lograr una educación de calidad entre otras demandas profesionales y sociales que penden del docente, sin embargo, existen factores como el estrés que repercuten en forma desfavorable para el desenvolvimiento de las actividades laborales del profesorado.

Como podemos observar en el Cuadernillo de la Alianza por la educación (2009), en lo que al factor de profesionalización de los maestros y de las autoridades educativas se refiere, señala que es necesario:

Garantizar que quienes dirigen el sistema educativo, los centros escolares y quienes enseñan a nuestros hijos sean seleccionados adecuadamente, a través de una evaluación. Pero como es sabido los procesos de cambio son prioritarios y generan incertidumbre ya sea que hablemos de *Ingreso y promoción *Profesionalización docente, así como *Incentivos y estímulos.

Generando por ende que el estrés laboral se convierta en un fenómeno bastante generalizado en la comunidad educativa actual, caracterizado por cambios constantes y en periodos muy cortos de tiempo, tradicionalmente, la investigación en esta área ha tendido a considerar a los individuos como sujetos pasivos habiendo sido considerado el estrés laboral como un problema de la persona en su ajuste al medio laboral, como lo señala Ayuzo Marente (2006).

Tal parece que la relación entre el estrés y la salud del docente también puede estar afectada por otra serie de variables, tales como la edad, el género o el nivel en que se desarrolla la enseñanza, por lo que resulta de suma importancia profundizar en dicha temática y sobre todo, identificar los niveles del estrés docente, los factores estresores y las posibles repercusiones en el clima laboral del docente, enmarcado en la literatura de las reformas educativas en nuestro país y que hoy día juegan un papel indispensable para el desarrollo personal y profesional de los maestros en ejercicio, esto con la visión de prevenir o incluso atenuar sus efectos en los profesionales de la educación porque se ha considerado al estrés como una verdadera enfermedad a la que se suma una problemática cada vez más frecuente entre el profesorado: el Síndrome de Burnout o síndrome del quemado.

Si bien los maestros reconocen el carácter estresante de su profesión, es menester indagar el nivel de injerencia que tiene el estrés en el detrimento de la salud física y por ende en la laboral, dando lugar a los perfiles epidemiológicos que le distinguen incluso de otros profesionistas, entre los que se pueden señalar alteraciones circulatorias, del aparato fonológico y otros relacionados con la salud mental, en especial la ansiedad y la depresión.

El docente debe lidiar con una serie de conflictos por múltiples tareas de tipo académico y administrativo, pero si a ese le sumamos la desvalorización del trabajo realizado y los tiempos que se viven de reformas, evaluaciones y cambios legislativos se puede apreciar que existe para el maestro una incertidumbre latente sobre su permanencia en el trabajo, la inseguridad, la dualidad entre lo que

desea y lo que puede hacer, la exigencia de atender a las diferencias individuales de grupos numerosos, las demandas emergentes e imperiosas de la escuela, la necesidad de auto preparación para dar respuesta a intereses de estudiantes cada vez mejor preparados e informados, así como la creación de su propia ruta de formación continua.

Según Daniel Sidelski (2009). Existe también una fuerte necesidad de constatar los logros tangibles en el comportamiento de los estudiantes de manera inmediata lo cual hace que el docente asuma soluciones simples a los problemas prácticos que se presentan y se ignore la complejidad creciente de la educación.

Pero muestra inequívoca de que el tema es notable y no está agotado, como señalan Kinnunen y Saló (1994), quienes aportan a este tópico del estrés del docente un análisis de cómo los resultados no han sido tan satisfactorios como podría esperarse de tan abundante investigación, prácticamente desde los años 50s, por ello estos autores apuntan que el campo ha sido complicado por el uso de otros conceptos, como el de burnout, un síndrome que parece surgir como consecuencia del estrés continuado.

Aunque podemos decir que no existe una definición única de este síndrome, los componentes más relacionados y enunciados son el agotamiento emocional, baja realización personal y despersonalización esto en términos de Maslach (1982), por su parte Kinnunen y Salo, (1994) hablan de los componentes que forman parte de las principales categorías de respuesta al estrés y que están asociados indiscutiblemente a otras variables implicadas en el proceso del estrés.

Es menester reflexionar sobre la postura que se debe asumir de servidores públicos, es decir, el docente al servicio de la educación, y la calidad del servicio que el colectivo magisterial preste a los ciudadanos dependerá en buena medida de la relación existente con el buen estado de salud laboral que se disfrute.

El buen desempeño en una actividad como servidores públicos requiere que se profundice y actúe sobre el concepto de salud, al que se debe considerar no sólo como ausencia de enfermedad, sino como ese conjunto integrado de bienestar general: físico, psíquico y social.

Por tanto, es necesario y urgente no sólo que se desarrollen hábitos y costumbres laborales sanos sino que, además es urgente valorar éstos como uno de los aspectos básicos de la calidad de vida, al mismo tiempo que es preciso rechazar aquellas pautas de comportamiento que no conducen a la adquisición de un bienestar físico y mental.

El trabajo docente no puede ni debe quedarse sin ser parte de todas estas transformaciones tecnológicas y organizacionales que van influyendo en las condiciones de trabajo, como señalan Luengo, Luzón y Torres (2008), son tres las tendencias globales que se manifiestan en la evolución de la sociedad actual:

- A.- Hacer frente a los acontecimientos, que implica afrontar situaciones imprevistas y tomar iniciativas
- B.- Capacidad de relación y de comunicación, aceptar trabajar conjuntamente con un objetivo común, manejo y destreza de las nuevas tecnologías, y finalmente

C.- Adoptar una lógica orientada hacia los demás, lo que implica por supuesto desarrollar capacidad de empatía, de escucha y de comprensión de las necesidades del otro, autonomía y capacidad de iniciativa, y sobre todo búsqueda de soluciones adecuadas.

La RIEB y, en particular el plan de estudios 2011, representa un avance significativo en el propósito de contar con escuelas mejor preparadas para atender las necesidades específicas de aprendizaje de cada estudiante, lo cual conlleva un grado mayor de compromiso y responsabilidad.

Es aquí donde se tiene que hacer un alto para considerar que para elevar la calidad de la educación, necesariamente, se tiene que mejorar el cometido de todos los componentes del sistema educativo: docentes, estudiantes, padres y madres de familia, tutores, autoridades.

Para lograrlo, es indispensable fortalecer los procesos de evaluación, que dicho sea de paso requieren de práctica y por supuesto de gran honestidad, además de la transparencia y rendición de cuentas que indiquen los avances y las oportunidades de mejora para contar con una educación cada vez de mayor calidad.

Como se puede notar el maestro asume un compromiso mayúsculo con estas nuevas iniciativas, de las que tenemos como antecedentes:

- El acuerdo nacional para la modernización de la educación básica.
- El compromiso social por la calidad de la educación.
- La alianza por la calidad de la educación.

La alianza por la calidad de la educación, suscrita el 15 de mayo del 2008 entre el Gobierno Federal y los maestros de México representados por el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) estableció los compromisos de profesionalizar a los maestros y a las autoridades educativas, y sobre todo evaluar para mejorar, ya que la evaluación debe servir de estímulo.

Siendo pues el factor humano tan valioso se establece como contexto para llevar a cabo este estudio al sector educativo No. 3 del nivel de primarias de la ciudad de San Luis Potosí, S.L.P.; que tiene su oficina de jefatura de sector en esta ciudad capital y se encuentra integrado de la siguiente manera:

Zona escolar	Docentes
050	53
054	55
070	139
089	71
124	182
125	107
129	56
135	130
Total	793

Lo anterior da muestra del personal que está atendiendo a la población escolar de alumnos que oscilan entre las edades de 6 y 13 años de edad; por ello, como se señalaba los programas de estudio de la educación básica están enfocados a brindar una mayor calidad y dicho objetivo demanda de los docentes gran trabajo, tiempo, empeño y entrega.

También se puede señalar que existen algunos autores con concepciones del estrés como factor positivo y motivante, manejando teorías opuestas en torno a la perspectiva para abrir opciones de afrontamiento, tal es el caso de Sidelski Daniel (2009) quien basándose en la psicoterapia y coaching mediante el modelo de Kevin Wilber, señala que el estrés es un combustible para que el ser humano alcance la victoria ante cada adversidad, por lo que el estrés se convierte en un desafío y un aliado.

Metodología

Se parte de un enfoque de investigación en relación a la práctica docente, por ser aspectos y problemática relacionada exclusivamente con el docente, además de ser empírico-positivista o cuantitativo, correlacional y transversal, Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014) mencionan que en los estudios cuantitativos, el investigador hace una recolección de datos numéricos de los fenómenos o participantes, los cuales se estudian y se analizan mediante procedimientos estadísticos y la recolección de datos se fundamenta en la medición.

Se hace uso del método deductivo para fundamentar la teoría que da sustento a esta investigación, es decir, de lo general a lo particular, lo que facilita el análisis, además se puede puntualizar que el tipo de estudio es descriptivo, debido al análisis detallado que se realiza del fenómeno estudiado.

Hipótesis

A mayor estrés menor será el nivel del clima laboral docente del sector educativo No. 3 de educación primaria.

VARIABLES DE ESTUDIO

En este caso las variables son los elementos que dentro de la hipótesis planteada serán medidos:

- El estrés = variable causal
- Clima laboral docente = variable efectual

Para medir el nivel de estrés se utiliza el cuestionario Maslach Burnout Inventory (MBI) el cual se emplea con el fin de evaluar las tres dimensiones del síndrome de Burnout. La versión utilizada sólo puntúa la frecuencia y está compuesta por 22 ítems tipo Likert, en forma de afirmaciones referidas a actitudes, emociones y sentimientos personales del profesional en su trabajo y hacia las personas a las que tiene que atender.

Evalúa en qué medida el contenido de cada ítem es aplicable al trabajo que desempeña. Pueden ser valorados de acuerdo con la frecuencia con la que el profesor experimenta una serie de sentimientos. Los 22 ítems están agrupados en tres dimensiones o escalas, derivadas de la factorización de las mismas, y cada una evalúa los tres rasgos o síntomas característicos que definen el Síndrome de Burnout: agotamiento emocional, despersonalización y logro personal. El profesorado que sufre este síndrome o desgaste profesional obtendrá en el M.B.I. (1986) puntuaciones altas en agotamiento emocional (el sujeto está soportando una tensión más allá de sus posibilidades y límites), en despersonalización (el trabajador tiende a distanciarse de los demás y a pensar en ellos como objetos) y bajas en logro personal (para el individuo su trabajo no merece la pena).

Para la medición del clima laboral se utilizó un instrumento creado que consta de 50 ítems valorando cuatro factores específicos: trabajo en equipo, liderazgo, motivación y retroalimentación.

Unidades de análisis

Las unidades de análisis nos acotan el marco de intervención y en este caso se utilizaron los criterios de inclusión, exclusión y eliminación.

Criterios de inclusión

- Docentes adscritos al sector No. 3 del nivel de educación primaria en San Luis Potosí, que pertenezcan a los turnos matutinos y vespertinos.
- Que realicen funciones de apoyo, en oficina o escuela

Criterios de exclusión

- Los que no deseen participar del ejercicio.
- Los que gocen de alguna licencia.

Criterios de eliminación:

- Los que se contabilizaban que no se presentaron.

Muestra

Siendo la totalidad de la población de los docentes de las zonas escolares de 793, se calculó estadísticamente el tamaño de la muestra, resultando en una cifra de 263, sin embargo se logró encuestar a 578, por lo que la muestra se considera probabilística.

Resultados

A continuación se muestran evidencias correspondientes a la parte metodológica de los instrumentos en la parte de los primeros resultados por ser una investigación en desarrollo.

Estadísticos						
		Zona laboral	Género	Turno laboral	Medio laboral	Antigüedad en la práctica educativa
N	Válido	578	578	578	578	578
	Perdidos	0	0	0	0	0

Los datos observables es que todos los docentes encuestados dan respuesta concreta la información solicitada.

Zona laboral					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	050	47	8,1	8,1	8,1
	054	51	8,8	8,8	17,0
	070	106	18,3	18,3	35,3
	089	69	11,9	11,9	47,2
	124	119	20,6	20,6	67,8
	125	70	12,1	12,1	79,9
	129	49	8,5	8,5	88,4
	135	67	11,6	11,6	100,0
	Total	578	100,0	100,0	

La mayoría de los docentes se congregan en dos zonas específicas del sector.

Agotamiento

Cuando termino mi jornada de trabajo me siento agotado					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nunca	31	5,4	5,4	5,4
	Muy pocas veces	191	33,0	33,0	38,4
	Pocas veces	290	50,2	50,2	88,6
	La mayoría de las veces	64	11,1	11,1	99,7
	Siempre	2	,3	,3	100,0
	Total	578	100,0	100,0	

Un ejemplo de los primeros resultados el ítem dos arroja que el porcentaje de respuestas afirmativas merece la pena considerar como focos de alerta en la zona donde se registra.

REFERENCIAS

- Aluja, A. (1997). Burnout profesional en maestros y su relación con indicadores de salud mental. *Boletín de Psicología*, No. 55, 47-61. Recuperado de web.udl.es/usuarios/e7806312/publi/ pu_29.pdf
- Antúnez, S, (2004). *Organización escolar y acción directiva*. México: SEP
- Arís, N. (2007). *El síndrome de Burnout en los docentes de infantil y primaria: un estudio en la zona del Vallés Occidental*. Recuperado

de <http://www.educaweb.com/Educa News/interface/asp/web/NoticiasMostrar.asp?NoticiaID=2129&SeccioID=2298>

- Arredondo, M. (2004). Recomendaciones para manejar el estrés laboral. *Signo Educativo Revista del Consorcio de Colegios Católicos*.
- Ayuso, A. (2006). Profesión Docente y Estrés Laboral. Una Aproximación a los Conceptos de Estrés Laboral y Burnout. Universidad de Cádiz, España. *Revista Iberoamericana de Educación*. Recuperado de www.rieoei.org/deloslectores/1341_Ayuso.pdf
- Cannon, W.B. (1935). Stresses and strains of homeostasis. *American Journal of Medical Science*, 189, - Vol. III N° 3 Julio 1998
- *Fundamentos de la articulación de la educación Básica* (2011). México: SEP
- García, E. G. (1996). Estrés, profesión docente y personalidad del docente. *Ansiedad y Estrés*, 2(2), 245-260.
- Gil-Monte, P. Y Peiro, J. M. (1997). *Desgaste psíquico en el trabajo: El síndrome de Quemarse*. Madrid. Síntesis Psicología.
- Gupta, M.K. (2009). *Controla tu mente y dile adiós al estrés*. México: Grupo editorial Tomo
- Jeansok J. Kim y David M. Diamond, (2002). Publicado en la revista *Nature*.
- Lazarus, R., y Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. México: Editorial Martínez Roca.
- Maslach, C. (1997). *Inventario Burnout de Maslach (MBI): Síndrome del quemado por estrés laboral asistencial*. Madrid: TEA.
- SNTE-SEP. (2009) *Alianza por la calidad de la educación*. México
- Valadez, A. y Bravo, C. (2011). Estrategias de afrontamiento empleadas por docentes universitarios. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*. Vol.14, No1. Recuperado de www.revistas.unam.mx › Inicio › Vol 14, No 1 › Valadez Ramírez.

INNOVACIÓN E IDENTIDAD DOCENTE EN LA PERSPECTIVA TRANSDISCIPLINARIA

Manuel Salvador Saavedra Regalado

Introducción

Esta investigación sustenta que la identidad profesional docente es la forma como los profesores se definen a sí mismos y a los otros. Es una construcción del “sí mismo” profesional, que evoluciona a lo largo de la carrera docente, influida por el contexto y por compromiso personal. Es un “complejo entramado de historias, conocimientos, procesos y rituales” (Lasky, 2005). Esta identidad es una realidad que evoluciona y se desarrolla tanto personal como colectivamente. No es algo “dado” o que se posea, sino algo que se desarrolla a lo largo de la vida. No es un atributo fijo para una persona, sino un fenómeno relacional.

En base a las anteriores premisas, un problema medular de la identidad en la construcción de la identidad docente, es la apropiación de un discurso capaz de romper la subalternidad cultural, experiencial, teórica e ideológica que la condiciona.

Una posibilidad es la práctica de una didáctica permeada por un enfoque dialéctico-transdisciplinario, donde el maestrante cumpla, articulado a las necesidades y exigencias del desarrollo de un proyecto de investigación, los espacios previstos en la malla curricular, en el propósito de lograr el dominio de la matriz de competencias profesionales prevista y de los objetivos del propio proyecto de investigación.

La docencia es una profesión del conocimiento. Se justifica por el compromiso de renovar y transformar el conocimiento en aprendizajes relevantes para los estudiantes “la agradable experiencia de aprender algo nuevo cada día, es un inexcusable principio de sobrevivencia” (Zabalza, 2000, 165).

Las materias primas de la docencia, conocimiento y estudiantes, cambian rápidamente. “Existe actualmente un volumen considerable de investigación que indica que la calidad de los profesores y de su enseñanza es el factor más importante para explicar los resultados de los estudiantes.” (OCDE, 2005).

En la era de la sociedad del conocimiento, de la interculturalidad y del pensamiento complejo, es necesario y posible construir una identidad docente que responda a las exigencias derivadas del movimiento de la realidad en entornos específicos de tiempo y espacio.

La nueva cultura transdisciplinar en la educación básica, media y superior permitirá unificar las culturas presentes en el ámbito académico consideradas muchas veces como antagónicas, la cultura científica y cultura artística, que promoverá la transformación de mentalidades para aceptar esta compleja integración, especialmente en los profesores, quienes requieren vivenciar una actitud abierta, el pensamiento plural, la multi-referencialidad de teorías y de prácticas científicas, artísticas y poéticas.

La identidad profesional docente se construye y modela durante todo el ejercicio profesional, en un proceso individual y colectivo, que configura representaciones subjetivas. Esto consiste en la manera como se piensa el

trabajo, a partir de la satisfacción e insatisfacción sobre la experiencia y sobre el reconocimiento social.

Lo anterior significa que no hay identidad, sino identidades docentes, que dependen de los contextos de trabajo o personales, y de las particulares trayectorias de vida profesional. Es, a la vez, una dimensión común a todos los docentes y una dimensión específica ligada a los contextos y a la individualidad. Una identidad profesional, en consecuencia, es una construcción social, resultado de un legado de relaciones y en transición en un período histórico (Dubar, 1991).

La transdisciplinariedad es una nueva visión, una nueva manera de experimentar la vida, es una vía de auto-transformación orientada hacia el conocimiento de sí mismo, hacia la unidad del conocimiento y hacia la creación de un nuevo arte de vivir, es la formación en las escuelas de educación básica como estética de la existencia, una formación que tiene por objeto el volverse hacia el interior de sí mismo, lo que constituye el arte de cuidarse a sí mismo.

El enfoque transdisciplinar, afecta profundamente el quehacer y el sentido de la educación básica, pues exige consolidar esfuerzos para generar espacios escolares de formación donde ciencia y cultura -física, el arte, la ciencia, la literatura, etc.- sean el encuentro entre los sujetos, trátase de la población estudiantil, docentes, comunidad, profesionales.

Uno de los problemas más complejo de la evolución transdisciplinar en la educación básica es la formación de profesores, dado que requieren vivenciar una actitud abierta, el pensamiento plural, la multi-referencialidad de teorías y de prácticas científicas, artísticas y poéticas; con sentido social, ético y político.

La educación básica transdisciplinaria, transcompleja, deberá atender el proceso clásico tradicional de construir el conocimiento a través de la palabra escrita u oral, pero con sentido, contextualizada interna y externamente a los sujetos; desarrollar en ellos la intuición, el imaginario, la sensibilidad y el cuerpo, la mente, el espíritu. Esto, así como otros aspectos didácticos, es lo que se postula para la formación en las escuelas de educación básica, sobre todo hoy “en una época que exige otro modo de pensamiento para responder a los actuales cambios” (Morin, 1994).

En las condiciones actuales del tejido social de México, y particularmente del Estado de Michoacán, en las escuelas de educación básica es de la mayor importancia el ejercicio de una nueva cultura de la tolerancia que rompa las estructuras que impiden vivir con dignidad. La vida que se vive en las escuelas tiene sentido en la medida en que forme educandos, que se transformen en ciudadanos éticos con competencias necesarias que les permitan enfrentar los desafíos de la sociedad compleja en que viven.

Esta investigación da cuenta de una experiencia en la formación, a nivel de posgrado, de docentes que ejercen en la educación básica, desde el enfoque de la transdisciplina y la transcomplejidad, que incide en la innovación de la práctica docente contextualizada “en una época que exige otro modo de pensamiento para responder a los actuales cambios” (Morin, 1994).

Objetivos

La investigación se propuso potenciar la construcción de la identidad docente de los participantes del Programa de Maestría en Docencia Transdisciplinaria de la Escuela

Normal Superior de Michoacán (México), que implica el diseñar y desarrollar proyectos de investigación en educación básica, sustentados en la racionalidad del pensamiento complejo y de la epistemología del constructivismo radical (crítica) para generar y aplicar conocimiento de opciones innovadoras para la práctica docente, como estrategia para potenciar la construcción de la identidad docente, teorizando, con argumentos, explicaciones y tesis sobre el presente y la prospectiva de la innovación en la perspectiva de la transdisciplinariedad.

Metodología

La estrategia metodológica de la investigación implica el siguiente proceso:

Racionalidad y Epistemología de la Investigación. La Estrategia traduce principios de la racionalidad del paradigma del pensamiento complejo, insumos de la epistemología crítica y presupuestos de la transdisciplinariedad, que articula en los *momentos* siguientes:

Momento visión de futuro. Implica conceptualizar el sentido de la idea de visión de futuro y de lo indeterminado, donde se establece una relación presente-futuro de la formación docente. Para definirla se procede a realizar una lectura del movimiento macro, meso y micro de la realidad en el presente. Se construyen escenarios alternativos de realidad y se definen los rasgos del sujeto-docente-possible a formar.

Momento campo problemático de objetos de conocimiento posible. Se aborda el sentido y la implicación de un campo problemático de realidad capaz de construir una relación de conocimiento con un predominio significativo

de la exigencia epistemológica sobre la teórica. La ubicación de un objeto de conocimiento dentro de un campo problemático, exige que se desarrolle la capacidad de estructurar nuevas relaciones entre el objeto de conocimiento, sus prácticas y las circunstancias de su formación, así como la capacidad para reconocer las mediaciones que las cruzan y la posibilidad de potenciarlas.

En el campo de la práctica docente como campo problemático y de sus posibilidades, exige reconocer las mediaciones que complejizan a la docencia. El desafío metodológico consiste en la construcción de propuestas didácticas innovadoras que aseguren la máxima apertura, que esté abierta como elemento que conforma lo dado y contextos cada vez más inclusivos, incluyendo lo no estructurado. De esta forma, el objeto de conocimiento consiste en construirlo dimensionándolo más allá de los límites de las teorías, pensado e incluyente de nuevas realidades. Así se construyen propuestas de objetos de conocimiento transformadoras.

Momento problematización empírica. Para la problematización de experiencias concretas de práctica docente se emplea un diagnóstico de reconstrucción, diferente al normativo, cuya función está ligada a la necesidad de construir proyectos sociales. Los criterios metodológicos son la definición del problema eje, delimitación de la problemática, definición de los observables, determinación de los puntos de articulación, y articulación de los tres momentos del diagnóstico, que se decanta en tres momentos la determinación de la base o reconstrucción gnoseológica de la realidad; la delimitación del campo de posibilidades; y la determinación de alternativas de opciones, es decir, la viabilidad de lo potencial.

La objetividad, en términos de la capacidad para reconstruir relaciones posibles, puede transformarse en contenidos teóricos, mediante el empleo de *indicatums* y no de indicadores, dado que el proceso gnoseológico supone un proceso reconstrucción de la articulación posible que es anterior a la explicación. La intersubjetividad, en términos de la capacidad para reconstruir relaciones posibles, permite articular antes que explicar y reconstruir las propuestas formativas de Docentes Posibles y de Objetos de Conocimiento.

Momento problematización teórica. Se problematizan cuerpos teóricos, con la finalidad de identificar insumos potenciales para enriquecer las propuestas formativas de Sujeto-Docente-Posible y las propuestas de figuras didácticas innovadoras, utilizando un pensamiento categorial, que intenta recuperar la historicidad del conocimiento desde su misma construcción, lo cual implica no aceptar acríticamente el conocimiento acumulado, sino recuperar el pertinente y posible de articularse a la construcción de opciones viables.

A partir de los insumos potenciales se procede a la construcción de conceptos ordenadores, articulando los insumos potenciales derivados de la problematización de las teorías con las nociones de quienes construye las propuestas. En base a los conceptos ordenadores construidos, nuevamente se reconstruyen las propuestas de Sujeto-Docente-Posible (visión de futuro) y de figura didáctica (objeto de conocimiento).

Momento viabilidad. Implica que los participantes establezcan relaciones con un universo específico donde realizan la práctica de la propuesta didáctica, a efecto de

definir las funciones a cumplir y para reconocer la racionalidad desde la que visualizarán las necesidades, posibilidades y compromisos que les permitan desarrollar el proceso investigativo. Se procede a diseñar un plan de acciones a corto, mediano y largo plazo, a través de los cuales se espera poner en práctica las construcciones realizadas. Se aplica una evaluación diagnóstica y se sistematizan los resultados, categorizándolos; se elabora una propuesta de seguimiento a la administración de la propuesta y una propuesta de evaluación del proceso y de los resultados. En base a las valoraciones realizadas de los resultados de la práctica se identifican insumos para potenciar la propuesta de figura didáctica (objeto de conocimiento) y los rasgos del Sujeto-Docente-Posible.

Momento teorización. Mediante procedimientos de triangulación y especificación se reflexiona sobre lo planificado y realizado, sobre los significados de las elaboraciones conceptuales o de las construcciones categoriales que hicieron los sujetos, sobre el sentido histórico a las visiones utópicas y sobre su dimensión en un horizonte de las propuestas abordadas y de su desarrollo.

Se determina la pertinencia de un procedimiento metodológico que propicie pensar el saber, el saber hacer desde la acción utópica y el saber pensar el saber, en la idea que los sujetos desarrollen un nuevo discurso desde la acción y el pensamiento, reconstruyendo críticamente los contenidos de las opciones construidas para resignificarlos y visualizarlos en un horizonte de lo inacabado.

Procesos y productos se socializan públicamente en el propósito de enriquecerlos con las aportaciones de pares

o de consultores e interlocutores; y se difunden por distintos medios.

Materiales

Durante los 4 semestres del plan curricular, los maestrantes son acompañados por un Tutor y un Director de tesis. El Tutor acompaña al maestrante para apoyarlo en el desarrollo de las cargas académicas previstas en la malla curricular, en el propósito que logre el dominio de las competencias y las vincule con los contenidos del campo de investigación de su proyecto. El Director de tesis asesora sobre la rigurosidad del proceso de la investigación, en los aspectos paradigmático, teórico, metodológico, técnico e instrumental, y valora los avances del trabajo investigativo.

Dependiendo de las exigencias de cada investigación y de los requerimientos del plan curricular, se utilizan diversos espacios de infraestructura física, equipamiento y medios educativos: fuentes bibliográficas especializadas, video conferencias, computadoras, proyectores, internet, asistencia a conferencias, congresos y otras figuras académicas, visitas e intercambio con instituciones nacionales y extranjeras.

Resultados

Se sustenta en principios de la racionalidad del pensamiento complejo y de la epistemología crítica radical. Los participantes abordaron procesos centrados en cinco objetos:

- 1) Investigación sobre competencias para la vida y práctica docente;
- 2) Articulación transdisciplinaria del currículum;
- 3) Aprendizajes esperados en los campos formativos de

educación básica; 4) Aplicación de TIC-TAC en la práctica docente y 5) Didáctica específica para el dominio de competencias educativas integradas; la profundización en los sustentos de racionalidad y epistemológicos y el desarrollo de seis momentos: visión de futuro, campo de objetos de conocimiento posible, problematización empírica, problematización teórica, viabilidad y teorización.

Los procesos y resultados de las investigaciones evidencian la posibilidad de que los Maestros se apropien de una identidad docente en la perspectiva de la racionalidad el pensamiento complejo, la epistemología crítica radical y la transdisciplinariedad.

Discusión

Antes, durante y posteriormente al desarrollo curricular y en el marco de los proyectos de investigación, se discute el tema sentido de la sociedad compleja, de las posibilidades de las epistemologías del segundo orden, de la perspectiva transdisciplinaria en el desarrollo educativo; de igual forma sobre el tema de la identidad docente, en el contexto de la sociedad compleja, intercultural, del conocimiento y digital.

En el debate hay un tema significativo: la innovación de la práctica docente, que implica el cambio de la racionalidad del pensamiento cartesiano que domina en el sistema educativo mexicano.

Igual, se discute sobre la pertinencia y viabilidad de la investigación dialéctica transdisciplinaria, como opción a los límites del pensamiento \neq cartesiano y positivista en que se ha fundado desde el siglo XIX.

La discusión apenas comienza, pero se vislumbran muchas posibilidades de asumirlo en el campo de formación de los profesores.

Conclusiones

La investigación desarrollada muestra su potencialidad para contribuir a la apropiación de una conciencia sobre la identidad docente como recurso metodológico ante los desafíos del movimiento de la realidad social: diversa, mutante, compleja, intercultural, multidisciplinaria, que caracteriza el espacio-tiempo del presente mexicano. La construcción de opciones didácticas innovadoras constituye una herramienta viable para articular la experiencia de la praxis social, insumos teóricos vigentes y pertinentes y, básicamente, la imaginación del futuro que llega.

REFERENCIAS

- Anderson, N. y King, N. (1993). Innovation in Organizations. *International Review of industrial and Organizational Psychology*, 8, pp. 1-34.
- Darling-Hammond, L. y Bransford, J. (2005). *Preparing teachers for a changing world: what teachers should learn and be able to do*. San Francisco: National Academy of Education.
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher Quality and Student Achievement: A Review of State Policy Evidence. *Educational Policy Analysis Archives*, 8(1).
- Dubar (1991). *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*. Paris: A. Colin.

- Esteve, J. M. (2006). La profesión docente en Europa: perfil, tendencias y problemática. La formación inicial. *Revista de Educación*, Madrid, LXVI, n. 340, mayo-agosto 2006, pp. 1940.
- Eurydice. (2008). *Autonomía y responsabilidad del profesorado en Europa*. Madrid: Secretaría General Técnica, Ministerio de Educación.
- _____ (2006). *Quality assurance in Teacher Education in Europe*. Brussels: Directorate-General for Education and Culture.
- Huberman, M. y Thompson, C. (1997). Perspectives on the teaching career, en Biddle, B. Good. T. Y Goodson. I. (eds.). *International Handbook of Teachers and Teaching*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, pp. 11-78.
- Klein (2001). *Interdisciplinarity. History, theory and practice*.
- Lasky, S. (2005). A sociocultural approach to understanding teacher identity, agency and professional vulnerability in a context of secondary school reform. *Teaching and Teacher Education*, 21 899-916
- Larrosa, F (2006). *Análisis de la profesión docente*. España: Caja de Ahorros del Mediterráneo, Obras Sociales.
- Lleras, E. (1982). Las comunidades de aprendizaje como ámbitos de construcción del mundo, en Velilla (Compilador) (1982). *Manual de iniciación pedagógica al pensamiento complejo*. Bogotá: Instituto Colombiano de Fomento a la Educación Superior/UNESCO/ Corporación para el Desarrollo Complexus.
- Luminato, S. (1998). *Epistemología crítica*. Morelia: Escuela Normal Superior de Michoacán.
- Marcelo García, C. y Vaillant, D. (2009). *Desarrollo Profesional Docente. ¿Cómo se aprende a enseñar?* Madrid: Narcea.
- Moreno, J. M. (2006). Profesorado de Secundaria y Calidad de la Educación: un marco de opciones políticas para la formación y el desarrollo profesional docente. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 10, 1.

- Morín, E. (2000). Sobre la interdisciplinariedad, en *Boletín No. 2*. París: Centre International de Recherches et Etudes Transdisciplinaires (CIRET).
- _____ (2000). *La mente bien ordenada. Repensar la reforma. Repensar el pensamiento*. Barcelona: Seix-Barral.
- _____ (2000). Sobre la interdisciplinariedad, en *Boletín No. 2*. París: Centre International de Recherches et Etudes Transdisciplinaires (CIRET).
- Mulkeen, A. (2010). *Teachers in Anglophone Africa: Issues in Teacher Supply, Training and Management*. Washington, D.C.: The World Bank.
- Najmanovich, D. (1991). Interdisciplina y nuevos paradigmas. La ciencia de fin de siglo, en *Suplemento Futuro del diario*, página 12 el 19 de octubre. Buenos Aires.
- Nicolescu, B. (1996a) *La transdisciplinariedad. Manifiesto*. Mónaco: Ediciones du Rocher. Colección Transdisciplinarité.
- _____ (2006b). La Transdisciplinariedad. Evolución de la Universidad, Condición para el Desarrollo Sostenible, en Nicolescu, B. *Alianza por un Mundo Responsable y del Mundo Unido*.
- Nowotny, H. (2008). The potencial of transdisciplinarity. Recuperado el 10 de junio de 2015 de <http://interdisciplines.org/interdisciplinarity/papers/5>
- OCDE (1992). *Escuela y calidad de la educación*. Madrid: Paidós/MEC.
- _____ (2005). *Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers*. París: OCDE.
- Scholz y Marks en Klein, citados por Klein, J. T. et al. (2001) en *Transdisciplinarity: joint problem solving among science, technology and Society - An effective way for manoning complexity*. Basel - Boston - Berlin: Birkhäuser Verlag.

- Tenti, E. (2007). Consideraciones sociológicas sobre profesionalización docente. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n. 99, p. 335-353, mayo/ago, Disponible en <http://www.cedes.unicamp.br>
- UNESCO-UIS (2011). *Compendio Mundial de la Educación 2011. Comparación de las estadísticas de educación en el mundo. Enfoque en la educación secundaria*. Montreal: Instituto de Estadística de la UNESCO.
- Vaillant, D. (2011). Re-pensando la formación docente en escenarios de tecnologías y conectividad. En Báez, M., García, J.M. y Rabajoli, G. (compiladores). *El modelo CEIBAL. Nuevas tendencias para el aprendizaje* (pp. 187-205). Montevideo: Centro Ceibal-ANEP
- _____ (2010). Capacidades docentes para la educación del mañana, en *Pensamiento Iberoamericano*, v.7, p. 113-128.
- _____ (2009). Formación de profesores de Educación Secundaria: realidades y discursos, en *Revista de Educación*, No 350. Ministerio de Educación de España
- _____ (2005). *Formación de docentes en América Latina. Re-inventado el modelo tradicional*. Barcelona: Octaedro.
- Vaillant, D. y Marcelo García, C. (2012). *Ensinando a Ensinar. As quatro etapas de uma aprendizagem*. Curitiba: Editora da Universidade Tecnológica Federal do Paraná.
- Villanueva, R. (2009). *Documento conceptual I: Educación secundaria en las Américas: nuevas perspectivas. Claves para la reforma. Informe preparado para la Sexta Reunión Interamericana de Ministros de Educación*. Washington: OEA.
- Zabalza, M. A. (2000). Los Nuevos Horizontes de la formación en la sociedad del aprendizaje (una lectura dialéctica de la relación entre formación, trabajo y desarrollo personal a lo largo de la vida). En A. Moncloús Estella (Ed.), *Formación y Empleo: Enseñanza y competencias*, pp. 165-198. Granada: Comares.

LA TUTORÍA ENTRE PARES, UNA ESTRATEGIA DE APOYO AL ESTUDIANTE UNIVERSITARIO EN LA UNIVERSIDAD ESTATAL DE SONORA. UNIDAD ACADÉMICA SAN LUIS RÍO COLORADO

CASO: PROGRAMAS EDUCATIVOS DE LICENCIADO
EN ADMINISTRACIÓN DE EMPRESAS TURÍSTICAS Y
LICENCIATURA EN GESTIÓN TURÍSTICA

Luis Rey López Salazar

Introducción

La Universidad Estatal de Sonora (UES) fue creada en 1983 con el objeto de contribuir al progreso social del país, atendiendo las prioridades para el desarrollo integral del Estado de Sonora. La oferta educativa de licenciatura y posgrado se imparte en cinco ciudades ubicadas estratégicamente en la geografía estatal; San Luis Río Colorado, Hermosillo, Navojoa, Magdalena y Benito Juárez.

La UES tiene como objetivo el formar recursos humanos profesionales y científicos con una gran visión global con capacidad para incidir en el desarrollo local, nacional e internacional, por medio de sus funciones de docencia, investigación, extensión del conocimiento y difusión de la cultura. La unidad académica San Luis Río Colorado, ha sido la sede debido a que aquí inició actividades como Universidad de Sonora, posteriormente como Centro de Estudios Superiores del Estado de Sonora (CESUES), y actualmente Universidad Estatal de Sonora (UES), en

esta unidad se imparten 10 programas académicos a nivel licenciatura.

La institución encauza sus esfuerzos a lograr mejores resultados en la educación que contribuyan a la formación de profesionales con visión global y capacidad para insertarse en los sectores productivos que demanda el país: creativos, innovadores, con respeto a las tradiciones y valores, así como una serie de conocimientos, habilidades, actitudes y aptitudes que sólo podrán ser posible lograrse en instituciones de excelencia, reconocidas por su calidad educativa, comprometida de esta manera con una sociedad cada día más exigente y competitiva.

Planteamiento del problema

La Universidad Estatal de Sonora, como muchas otras, pasa por problemas de deserción, reprobación, rezago educativo, entre otros relacionados con sus funciones sustantivas, por lo que se ha establecido la tutoría que constituye una estrategia por parte de la institución para encaminar acciones que de manera sistemática y organizada propicien el tránsito académico satisfactorio de sus estudiantes. Así, la tutoría ofrece una relación pedagógica diferente, donde el docente asume el rol de acompañante de los alumnos, propiciando con ello relaciones más equitativas y solidarias que los conduzcan a la equidad y aprendizaje mutuo y les permita alcanzar una mayor autonomía y responsabilidad de su vida; sin embargo, como menciona Satulovsky y Theuler (2009) es alarmante cómo en los primeros semestres se pierde la mitad de la matrícula, en una suerte de darwinismo educativo donde sobrevive el más apto y queda fuera el que no

puede. En este sentido se requiere innovar, crear nuevas estrategias que permitan que los educandos reciban sus tutorías y que éstas coadyuven a mejorar su tránsito institucional. Existen muchas situaciones que hacen que el alumno pierda el interés en su carrera, en su institución, desde problemas económicos, sociales, psicológicos, motivacionales, etc. La meta es lograr una mayor eficiencia terminal y para esto se requiere mejorar la atención y calidad de las tutorías con estrategias innovadoras que motiven al educando a su atención, aunado a la acción tutorial que la institución ha implementado como requerimiento de los procesos de acreditación y disminución de la problemática presentada en todas las Instituciones de Educación Superior (IES).

En la actualidad no queda claro la eficacia del Programa Institucional de Tutorías (PIT) de la Universidad Estatal de Sonora, unidad académica San Luis Río Colorado, ya que en la población estudiantil no se ha visto reflejado la eficiencia del funcionamiento del PIT, lo anterior debido a que los índices de deserción y reprobación son alarmantes, además del promedio de alumnos que egresan, pocos son los que acreditan el Examen General para el Egreso de la Licenciatura (EGEL-CENEVAL). La idea principal de dicho programa es orientar y brindar seguimiento al potencial del desarrollo de los estudiantes en aspectos cognitivos y afectivos, incluso algunos relacionados con los valores y fomentar en ellos una actitud crítica, analítica, reflexiva, creadora de su rendimiento académico y del entorno, a través de orientación individual y grupal mejorar su rendimiento académico, además de perfeccionar su evolución social y personal, situación que

no se brinda en ningún momento. Existen al interior del programa una serie de problemas entre los que destacan la simulación, la falta de coordinación, adecuada administración, mala distribución de tutorados (de diversos semestres), desinterés por parte del discente en tomar las tutorías, desvaloración del trabajo del tutor, inadecuada comunicación entre control escolar-jefatura de carrera y la coordinación del PIT, regresar a prácticas que ya han demostrado no sumar, sino restar. Por lo anterior se requiere brindar otras opciones a los educandos a fin de que este proceso tan importante en la vida institucional se consolide y se puedan erradicar los problemas que trae consigo, por ende se ha implementado el Programa de Apoyo y Seguimiento Académico (PASA).

El reto para la institución es brindar mejores estrategias que permitan resultados favorables, así como que los estudiantes logren terminar sus estudios, para cumplir con la misión del programa que es la de “contribuir al desarrollo de los estudiantes a través de una atención de calidad y calidez”.

Este conjunto de acciones educativas sistematizadas centradas en el estudiante son congruentes con el modelo institucional denominado ENFACE.

Muller (2007); manifiesta que la población estudiantil se niega a aceptar las tutorías como un medio de avanzar hacia un mejor futuro en el área profesional y rechazan esa estrategia de los profesores y del sistema educativo, por ende la implementación de nuevas estrategias permitirá motivar al discente e incrementar la cobertura.

Con la presente investigación se verán beneficiados la institución con las propuestas resultado de la

investigación, así como los docentes, esperando transformar una realidad alarmante de deserción, reprobación y baja eficiencia terminal.

Definición del problema

Queda más que evidente, que la deserción, reprobación y baja eficiencia terminal son los problemas que aquejan a toda institución, lo anterior debido a que a través del tiempo la enseñanza ha cambiado radicalmente, adoptando modelos que sirven de base para la estructuración de este proceso y las universidades no son ajenas a estos cambios, que no dan los resultados esperados en los aprendizajes de los alumnos, la cultura misma ha ido cambiando, ya no existe el compromiso por parte de los estudiantes en su formación. Por consiguiente, las IES evolucionaron a tal grado que tuvieron la necesidad de modificar constantemente sus modelos educativos, adaptándolos a los requerimientos por los que está atravesando la humanidad.

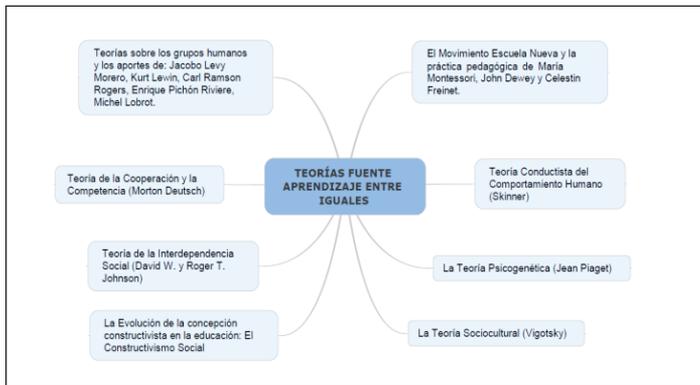
Uno de estos modelos es la denominada tutoría entre iguales, el cual se fundamenta en el aprendizaje entre iguales; esta metodología cuenta con una dilatada tradición en el ámbito educativo anglosajón bajo la denominación de Peer Tutoring y es recomendada por expertos en educación, así como por la propia Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO).

Sus orígenes son el trabajo cooperativo surgido en occidente en el siglo XVI, siendo sus precursores Saint Simon, Robert Owen y Carlos Furier; Joseph Lancaster y Andrew Bell quienes acuñaron el término peer teaching

a finales del siglo XVIII en Inglaterra, y a su vez Francis Parker y John Dewey quienes retomaron el concepto de grupo cooperativo en los Estados Unidos (Vera, 2009).

El siglo XIX fue representado por Francis Parker que aplicó el método de la escuela Lancasteriana y se encargó de difundirlo en Estados Unidos. A partir del Siglo XX es cuando realmente en EEUU se empieza a usar más frecuentemente el método de aprendizaje cooperativo. Se expande a lo largo del siglo como un modo de luchar contra la concepción educativa predominante: el aprendizaje individualista (Vera, 2009).

A partir de 1960 la comunidad científica se interesa por el método sobre todo por su impacto en la eficacia, pues la despreocupación de la literatura en sus fundamentos es evidente (Fernández, 2007).



La fundamentación teórica del aprendizaje entre iguales, parte de las siguientes teorías: teoría conductista, teoría de la cooperación y la competencia, teoría de la interdependencia social, teoría psicogenética.

Fuente: Espinoza, Belén (2012). Aprendizaje entre iguales: Un perfil basado en las habilidades del guía estudiantil en el nivel universitario.

La característica común de todas las investigaciones realizadas sobre el aprendizaje entre iguales, da como resultado que se pretende lograr un mayor aprendizaje significativo en los estudiantes. Es más que evidente que la tutoría entre iguales es muy eficaz para elevar el rendimiento. Peter A. Cohen realiza una recolección de estudios donde se demostró que estos programas favorecen los logros académicos tanto a tutores como a tutorados, se ha mejorado la actitud hacia las materias que se encuentran cursando y se mejora el auto concepto en ambos actores (Solís, 2009).

Tooping (2005) ha realizado trabajos sobre el aprendizaje entre iguales y ha pasado de ser un método de percepción sólo para grupos pequeños o seleccionados, a ser un método utilizado de forma sistemática para toda una clase o institución educativa.

En el ámbito universitario Durán & Huerta (2008) han reportado que ciertas universidades norteamericanas e inglesas han implementado la tutoría entre iguales, lo que ha servido de base para otros países, asimismo se han realizado interesantes prácticas en la Universidad la Laguna, lo anterior según González & Álvarez (2005). De igual forma, en Sevilla, Politécnica de Catalunya, Barcelona, Complutense de Madrid, Granada, Cádiz, Deusto y la Autónoma Nacional de México. (Durán & Huerta, 2008).

En México la tutoría entre iguales a nivel universitario inició a partir de las concepciones de Tutoría Académica,

y es la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), a través de su Secretaría General Ejecutiva que convoca a investigadores y académicos de universidades públicas e instituciones afiliadas, a un representante del Centro Nacional de Evaluación (CENEVAL) y al presidente de la Asociación Mexicana de Profesionales de la Orientación (AMPO), para la implementación de programas de tutoría dirigidos a estudiantes de licenciatura.

En el 2000 se hace una propuesta por parte de ANUIES para la instauración de programas de tutoría académica con la metodología propuesta por la asociación. Es ahí mismo donde se propone el funcionamiento de programas de Tutoría Entre Iguales (TEI), como complemento al programa mencionado (Solís, 2009).

Aunque en México se ha explorado poco sobre el tema “aprendizaje entre iguales”, existen algunas prácticas en el ámbito universitario. Una de ellas es el de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras en el Área de Inglés (LLEAI) de la Universidad Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca, con una experiencia sostenida para la materia de Cultura Escolar (Durán & Huerta, 2008).

A su vez el Aprendizaje Cooperativo ha encontrado su lugar en distintas universidades y tecnológicos en la República Mexicana; por ejemplo, ha sido exitosamente empleado en el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM), campos Ciudad de México (Lara, 2005).

Con lo anterior, es evidente que el aprendizaje entre iguales inició en los años 70, sin embargo de forma muy escasa, en los 80 fue cuando se trabajó de manera más

estructurada y en los 90 se fue haciendo más extensivo abarcando cada vez más áreas del conocimiento.

Del 2000 a la fecha se han realizado mayores esfuerzos en el ámbito educativo por realizar metodologías formales de aprendizaje entre iguales, sin embargo, en nuestra Universidad se formalizó en el 2008 el programa denominado Programa de Apoyo Académico, y en sus lineamientos generales establece que el objetivo es brindar apoyo académico complementario a los alumnos de la Universidad Estatal de Sonora, con la finalidad de impactar en la trayectoria escolar, mediante el apoyo de asesores académicos y jóvenes estudiantes con los conocimientos necesarios, para aumentar la retención, reprobación y titulación de los alumnos de la institución. Dicho programa está operado por las cinco unidades académicas existentes en el Estado de Sonora por la Coordinación de Servicios estudiantiles de la cada unidad, quien es la responsable de hacer que el programa funcione correctamente de acuerdo a los lineamientos establecidos por la institución.

Se pretende que los alumnos destacados funcionen como guías de otros estudiantes y con ello, propiciar el reforzamiento de los conocimientos, al mismo tiempo que desarrolla habilidades de aprendizaje mediante un ambiente menos rígido y de mayor confianza además del desarrollo de habilidades y competencias.

Los guías UES se formalizaron debido a que el Programa de Apoyo y Seguimiento Académico de la Universidad Estatal de Sonora tiene como objetivo general brindar atención y orientación académica complementaria a los alumnos de la UES, promoviendo el desarrollo de actitudes y habilidades en beneficio de la autogestión

de los estudiantes, con el fin de mejorar su desempeño, a través del logro de una trayectoria escolar regular, mejorando los indicadores de retención, aprobación y egreso; lo anterior se ve fundamentado en los comentarios que plasman acerca de la tutoría entre iguales Duran y Vidal (2004) en donde resaltan diferencias pedagógicas entre los alumnos, lo cual permite ver la diversidad no como un problema, sino como un recurso, por PASA se entiende al conjunto de actividades de atención y orientación complementaria a los alumnos de la UES, que transitan de manera regular o irregular en su plan de estudios.

Los objetivos del Programa de Apoyo y Seguimiento Académico son:

- Orientar individualmente a los alumnos regulares que así lo soliciten, en aspectos relacionados con su trayectoria académica.
- Orientar y dar seguimiento a los alumnos regulares en riesgo, en aspectos relacionados con su trayectoria académica.
- Orientar y dar seguimiento a los alumnos irregulares, en aspectos relacionados con su trayectoria académica.
- Brindar asesoría académica integral a los estudiantes de la UES, apoyados por docentes y alumnos que cuentan con las habilidades y capacidades específicas de cada área de conocimiento.

Para lo cual la organización, coordinación, seguimiento, evaluación y control del Programa de Apoyo y Seguimiento Académico es responsabilidad del Departamento de Servicios Estudiantiles de cada unidad académica, quien se encarga de coordinar las actividades realizadas

por los docentes asesores y los alumnos asesores, éste depende de la Dirección de unidad a través de la Secretaría Académica.

El Programa de Apoyo y Seguimiento Académico realiza la detección de los estudiantes irregulares inscritos en la institución y diseña las estrategias que se desarrollarán de acuerdo a las necesidades para cada caso particular, implementa los mecanismos pertinentes para el funcionamiento de las estrategias establecidas con el fin de mejorar el rendimiento académico de los estudiantes. Los docentes responsables del PASA reciben la capacitación y/o entrenamiento que se consideren necesarios para el desarrollo de sus actividades, por medio de la Coordinación, mismos que son electos por el Jefe de Carrera y el Secretario Académico de Unidad, asimismo eligen a los alumnos asesores que fungirán como Guías para cada área de conocimiento.

El Responsable del Programa de Apoyo y Seguimiento Académico presentará su Plan Anual de Trabajo (PAT) al Departamento de Servicios Estudiantiles de su unidad. Y se deberá mantener confidencialidad tanto los docentes y alumnos asesores, de cada caso atendido dentro del programa.

Objetivo general

Identificar la importancia de la tutoría entre iguales en la Universidad Estatal de Sonora, como estrategia de apoyo al estudiante universitario, a través de investigaciones bibliográficas y de campo, con la finalidad de determinar su contribución al logro de los objetivos institucionales,

de disminuir los índices de reprobación, deserción y rezago institucional.

Preguntas de investigación

- ¿Cómo contribuye el Programa de Apoyo y Seguimiento Académico al logro de los indicadores institucionales?
- ¿Realmente el guía UES contribuye a lograr la misión del programa?
- ¿Qué otras estrategias se podrían utilizar para disminuir la deserción, reprobación y rezago educativo?

Justificación

En virtud de los altos índices de reprobación, deserción y rezago educativo por los que está atravesando la institución se hace necesario el establecimiento de estrategias que coadyuven a mejorar los indicadores, así como lograr que cada uno de los estudiantes que llegan a la universidad logren con éxito su meta de formarse como profesionales en alguna rama del conocimiento, es evidente que cientos de alumnos llegan a la universidad con una sonrisa con grandes esperanzas de que cuatro años serán suficientes para poder lograr asegurar su futuro con un buen trabajo en el área de su competencia.

Los resultados dejan claro que el alumno no tiene ese compromiso con su educación y las instituciones se están convirtiendo en maquilas de egresados que en el mejor de los casos se subcontrataran en alguna empresa, otros en su gran mayoría debido a la falta de oportunidades y a la problemática de la economía mundial no tendrán la

oportunidad de contar con un empleo que les permita mejorar las condiciones de vida, y obtener las remuneraciones necesarias que satisfagan sus necesidades, deseos y expectativas, así es que esa sonrisa y encanto desaparece y se convierte en cólera social y frustración, pero es necesario tener en cuenta que todos somos responsables de esa situación imperante no sólo en nuestro país, sino a nivel internacional.

Los discentes no cuentan con los conocimientos, habilidades y actitudes necesarias por diversas causas, por ende, se requiere que la institución educativa formadora de profesionales brinde estrategias de apoyo como la tutoría entre iguales, a través del programa denominado (PASA)

Hipótesis

Existe una estrecha relación entre el programa de seguimiento PASA y la disminución de los índices de reprobación, deserción y rezago educativo.

A mayor apoyo otorgado por la institución a sus alumnos, estos lograrán las competencias requeridas en su formación profesional y obtendrán mayor éxito en el mercado ocupacional.

Marco Teórico

En la actualidad la introducción al sistema de tutorías es parte fundamental del proceso formativo del estudiante universitario y ha sido una propuesta encaminada a brindar el apoyo y seguimiento a la trayectoria del educando en sus estudios, entre las propuestas de la UES está la tutoría entre iguales, denominado Programa de Apoyo y

Seguimiento Académico, la idea es que los mismos educandos con mejores calificaciones funcionen como un elemento más en la formación integral de sus compañeros que están en condiciones de reprobación, deserción y rezago educativo, en la cual los estudiantes puedan apoyarse y encontrar respuesta a sus necesidades.

La diversidad en la percepción del sistema de tutorías varía dependiendo de las condiciones en las que se les ofrecen a los educandos. La finalidad del presente trabajo es identificar la importancia de la tutoría entre iguales en la Universidad Estatal de Sonora, como estrategia de apoyo al estudiante universitario, para determinar su contribución al logro de los objetivos institucionales, disminuir problemas mencionados e incrementar los indicadores de transición y eficiencia terminal. Lo anterior permitirá obtener resultados confiables y fidedignos a través del cual se puedan plasmar las diferentes opiniones vertidas por los estudiantes guías y los que han recibido tutorías de un igual.

A continuación se hará un breve análisis de las teorías que tienen relación con el tema de estudio que, a juicio del investigador, implican una conexión adecuada y pertinente.

La educación desde las teorías sociológica funcionalista de Durkheim, las teorías de la calidad de Deming, Crosby, Juran, Ichikawa, en donde el PIT requiere que la institución educativa se comprometa a mejorar sustancialmente los procesos, áreas o factores en los que se subdivide este proceso de acuerdo a los marcos normativos establecidos por los organismos acreditadores, así mismo se sobreentiende que mientras exista un mayor interés

por parte de la institución en establecer programas que coadyuven al mejoramiento de la calidad de la educación se obtendrán mejores resultados de transición, eficiencia terminal, así mismo permitirá documentar dicho procesos al interior de la IES (Pérez Rocha, 1996 en Martínez, 2006).

La Teoría del Capital Humano propuesta por Grossman manifiesta que los individuos invierten en su educación, mejorando e incrementando sus ganancias en donde a mayor educación y mejor calidad mejores dividendos. Debido a que éste se integra por las habilidades, talento y conocimientos, el alumno busca a través del PIT obtener esos aspectos y agregarlos a su formación profesional que mejoren sus ingresos y calidad de vida al momento de incorporarse al sector productivo (Feito, 2001).

En relación al credencialismo de Collins muy relacionada con el PIT se pretende lograr una mayor calidad en la educación, debido a que en la institución se entrega un título para que los alumnos y egresados se presenten en el mundo laboral. (Feito, 2001).

La meritocracia como teoría sociológica en el proceso tutorías, se requiere que los alumnos logren su objetivo al llegar a la institución que es lograr terminar sus estudios. (Ritzer G., 2002) hace alusión a la movilidad o desplazamientos que hacen los individuos en las instituciones por méritos, el programa de tutorías permite sensibilizar y concientizar al alumno logrando mejoras sustanciales en la habilitación de los alumnos.

En el enfoque holístico de Maslow (1991), existe la teoría de la motivación y de la personalidad que afirma

que el individuo es un todo integrado y organizado comprobando así la realidad de dicha teoría consistente en la motivación, esto significa que el ser humano se motiva completamente no sólo una parte de él, de ser así, que está pasando con los universitarios que abandonan los estudios, no hay motivación en una parte de ellos, o los tutores no propician esa motivación personal en cada uno de ellos, la realidad de las cosas es que la eficiencia terminal académica universitaria, con el transitar del tiempo, es más bajo el porcentaje y esto alarma al sistema educativo, a los padres de familia y la sociedad en general poniendo un sonido de alerta, que para la mayoría de las personas pasa desapercibido o no quieren escuchar, se puede decir que si para el alumno no es esencial sus estudios y su escuela no hace dinámica o activa su vida y por lo tanto, no lo satisface, de tal manera que termina por abandonar la carrera o simplemente haciéndolas sin ningún empeño; de otra manera sucediera que si los estudios son trascendentales para el individuo volvería su vida dinámica en todos los sentidos y sería más importante. La relevancia de estudiar, de concluir los estudios radica en el fin o necesidad que tenga para finalizar en su totalidad la universidad. Maslow, (1991) determina que el estudio de la motivación debe ser en parte el estudio de los fines, de los deseos y de las necesidades del ser humano.

Por lo tanto es necesario que el tutor realice actividades tendientes a motivar constantemente a través del PIT al alumno, obteniéndose así mejores resultados. El objetivo es colaborar con el aprendizaje del alumno alimentando su motivación, el cual no está sólo en el aprendizaje,

sino, también en la producción de cambios continuos para el bienestar de su integridad holística.

Metodología

La presente investigación utiliza un enfoque cuantitativo pues trata de determinar la fuerza de asociación o correlación entre variables, la generalización y objetivación de los resultados, a través de una muestra para hacer inferencia a una población de la cual toda muestra procede, de corte prospectivo, ya que no se tomó información anterior al respecto, puesto que no se había realizado ningún estudio institucional, es transversal debido a que se medirá solamente una vez y no se pretende seguir su evolución en el tiempo.

Al respecto (Barrantes, 2007); considera que la fundamentación filosófica de la investigación cuantitativa es que parte de la realidad social es el resultado de las relaciones del ser humano con otros y su mundo físico y que estas relaciones son reales e igual para todos. Al ser la realidad externa del individuo la misma se impone a éste, dando como resultado que la conducta humana está influenciada por esta realidad.

Para Gómez (2006); el enfoque cuantitativo utiliza la recolección y el análisis de datos para contestar preguntas de investigación y probar hipótesis establecidas previamente y confía en la medición numérica, el conteo y en el uso de la estadística para intentar establecer con exactitud patrones en una población por ejemplo un censo es un enfoque cuantitativo del estudio demográfico de la población de un país.

El uso del enfoque parte principalmente de los objetivos que se pretende lograr la intencionalidad, la concepción sobre la realidad, así como las dimensiones que se quieren analizar plantean diferencias de corte epistemológico y metodológico.

Para identificar la importancia de la tutoría entre iguales en la Universidad Estatal de Sonora, como estrategia de apoyo al estudiante universitario, con la finalidad de determinar su contribución al logro de los objetivos institucionales, de disminuir los índices de reprobación, deserción y rezago institucional.

Para efectos de la presente investigación sólo se considera la población irregular de las carreras de Licenciado en Administración de Empresas Turísticas y Licenciado en Gestión Turística de la Unidad Académica San Luis R. C. por ser ésta la carrera de adscripción de los investigadores, como lo muestra la siguiente tabla:

La tutoría entre pares, una estrategia de apoyo...

TABLA I: ALUMNOS INSCRITOS EN PASA

PROGRAMA EDUCATIVO		MATRÍCULA		TOTAL DE ALUMNOS IRREGULARES		ALUMNOS IRREG. CURSANDO ASIGNATURAS		CURSANDO LA ASIGNATURA REPROBADA POR SEGUNDA OPORTUNIDAD								TERCERA OPORTUNIDAD		ASIGNATURAS ACREDITADAS	
		Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	1 ASIGNATURA	2 ASIGNATURA	3 ASIGNATURA	4 OMS ASIGNATURA	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres		
LC		134	69	19	21	5	8	2	5	0	0	2	2	0	1	1	0	0	
LAE		237	136	57	46	48	24	13	10	5	3	1	0	0	3	5	8		
LAET		52	16	15	2	9	2	5	0	1	1	0	0	0	1	1			
II		17	63	7	33	12	9	1	4	0	2	0	1	1	1	1			
LCI		133	113	32	45	24	11	4	6	2	2	1	1	2	1	4	1		
LSCA		2	12	2	11	10	8	1	4	0	0	1	0	0	1	0	3		
IE		3	38	1	12	7	7	0	5	0	1	0	0	0	0	0	1		
LED		53	127	17	33	9	4	3	1	0	1	0	0	0	2	2	0		
LEI		87	35	14	7	3	1	1	0	0	1	0	0	1	0	0			
IAI		15	22	4	4	2	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1		
IS		23	38	5	32	5	5	0	5	0	0	0	0	0	0	0			
IM		6	70	0	5	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0			
IMM		18	63	0	8	4	4	0	2	0	0	0	1	0	1	0			
LGT		41	14	2	2	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0			
IA		20	32	1	2	1	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0			
TOTAL		841	906	176	263	142	87	32	44	8	10	6	5	3	12	14	16	0	0

Fuente: Programa PASA

Sin embargo se encuestó a alumnos guías y alumnos que son guiados de los diferentes programas educativos, considerando una muestra aleatoria, debido a que reúne las características idóneas de representatividad y suficiencia, requisitos indispensables en cualquier trabajo de investigación.

Las pruebas estadísticas utilizadas fueron el índice de confiabilidad considerando el 70% como mínimo aceptable, la prueba de chi cuadrada con cinco grados de libertad y el índice de relación entre variables para conocer la dependencia o independencia sea esta directa o inversa.

La población objeto de estudio fueron 21 alumnos de las carreras mencionadas que son alumnos irregulares en

el periodo escolar 2015-1. Mismo que ascendió en las dos carreras a 21 elementos.

Las características de los sujetos de estudio es que son sexo indistinto, de tiempo completo, gusto por los viajes, los idiomas, el manejo de relaciones humanas y públicas, de nivel socioeconómico medio-medio; o medio-alto.

De igual manera se entrevistó a dos guías, alumnos que han sobresalido por sus calificaciones y que han obtenido becas por su buen funcionamiento como guías UES y que han contribuido con sus asesorías y apoyo académico con sus compañeros del programa educativo.

La información aportada por los 21 alumnos fue fundamental, ya que posteriormente a través del uso del programa *Statistical Package for the Social Sciences (SPSS)* se procedió a realizar el análisis de los resultados, según lo recomendado por Garza (2007), ya que permite:

- Un control sistemático de una variable sobre otra manteniendo un control estricto sobre la situación experimental y utilizando variables definidas operacionalmente.
- Recopilación y análisis de datos numéricos que se obtiene de la construcción de instrumentos de medición para la prueba de hipótesis.
- Muestras grandes de participantes para proveer datos estadísticamente significativos.
- Observaciones y se determinan los cambios establecidos en la hipótesis.

Es importante analizar la situación en la que se encuentran los alumnos guiados con sus materias, ya que su actividad académica no ha sido constante hablando de

manera efectiva, lo cual afecta profundamente el proceso enseñanza-aprendizaje.

La elección del enfoque cuantitativo y su relación con la presente investigación, se considera el más adecuado ya que las personas participantes en el presente estudio al responder el cuestionario, lo hacen en un ambiente libre de presiones que realmente contribuye a que expresen de manera relajada sus opiniones y percepciones acerca de su situación en la institución.

En cuanto a la técnicas e instrumentos de recolección de datos, Hernández, Fernández y Baptista (2006) considera que *“para el enfoque cuantitativo, la recolección de datos resulta fundamental, que en el caso de lo cuantitativo el propósito es medir variables para llevar a cabo inferencias y análisis estadístico”*. Por ello, se aplicó un cuestionario, consistente en una serie de preguntas dicotómicas, de opción múltiple y de escala de Likert, elaboradas con el propósito de obtener la información que permita cumplir con los objetivos propuestos en la investigación.

De acuerdo con Jaimes (2012) las preguntas deben redactarse con un lenguaje apropiado al nivel de los educadores entrevistados, por ende debe cuidarse la redacción para que puedan ser entendidas, así como no sentir ninguna presión por las respuestas brindadas, buscando con ello obtener información apegada a la realidad que tienen los alumnos que son guiados en sus aprendizajes en las carreras mencionadas de la Universidad Estatal de Sonora, UASLRC.

Para efectos del procesamiento de los datos se utilizó el software denominado SPSS, según Pardo y Ruiz (2002) es un programa estadístico informático muy usado en las

Ciencias Sociales y las empresas de investigación de mercado. Originalmente SPSS fue creado como el acrónimo de *Statistical Package for the Social Sciences* aunque también se ha referido como “Statistical Product and Service Solutions”, lo cual permitió elaborar diferentes tipos de tablas, desde las de frecuencias, contingencia y cruzadas.

Análisis y discusión

La Universidad Estatal de Sonora, Unidad Académica San Luis Río Colorado, pasa por un proceso de deserción muy fuerte, quizás por su ubicación estratégica, ubicada en la zona fronteriza con los Estados Unidos de América a donde la población prefiere irse a trabajar, porque muchos son residentes del vecino país, o bien buscando mejores condiciones de vida, sin embargo, hoy en día es necesario contar con un título profesional que avale y respalde ciertos conocimientos o formación obtenida en las aulas universitarias. De los 1747 alumnos matriculados en el periodo 2015-1, 133 equivalente al 8%, corresponden a las carreras de Licenciado en Administración de Empresas turísticas y Licenciado en Gestión Turística.

De los 133 alumnos inscritos, 21 de ellos presentan problemas académicos y están en posibilidades de desertar, reprobado o rezagarse académicamente, equivalente al 16%. A continuación se harán un análisis de las principales preguntas planteadas en el cuestionario definitivo.

La tutoría entre pares, una estrategia de apoyo...

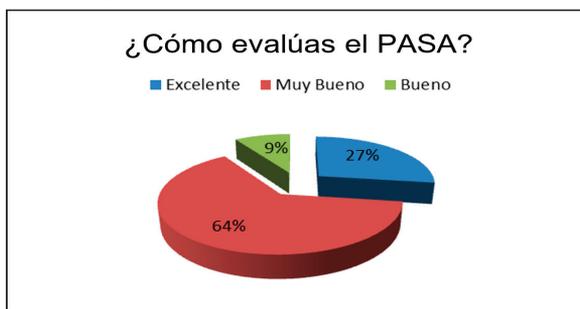
GRÁFICA 1: RAZONES DE ESTAR EN EL PASA



Fuente: Elaboración propia.

El objeto de la pregunta anterior es identificar cuáles son las causas por las cuales están inscritos en el Programa de Apoyo y Seguimiento Académico, el 23% manifestó que por el horario, ya que tienen una actividad laboral y llegan tarde, el 27% otras causas y el 50% por falta de interés en sus actividades académicas, con lo cual se concluye que los discentes son los responsables de sus propios aprendizajes.

GRÁFICA 2. EVALUACIÓN A PASA



Fuente: Elaboración propia.

GRÁFICA 2. EVALUACIÓN A PASA



Fuente: Elaboración propia.

La evaluación del programa es muy importante, el 27% lo considera excelente, el 64% muy bueno y el 9% bueno, con lo cual se considera que el programa está cumpliendo con la visión de disminuir los índices de reprobación y deserción a través del apoyo de un tutor, un alumno, un compañero con el quien sienten mayor comunicación y empatía por la edad.

GRÁFICA 3. ¿RECOMENDARÍAS PASA?



Fuente: Elaboración propia.

El objetivo de la pregunta es conocer si los alumnos que están inscritos en el programa PASA lo recomendarían a sus compañeros, el 95% manifestó que si lo recomendaría por los resultados obtenidos mientras que el 5% comentó que no. Con lo cual, se observa que el PASA ha tenido mucha aceptación entre los alumnos que están en condiciones de reprobación, rezago o deserción académica.

Se concluye que el PASA ha impactado satisfactoriamente en los índices de transición y eficiencia terminal, y que ha venido a cumplir con la misión para la cual se incrementando de esta manera los indicadores institucionales.

Conclusión

La tutoría entre iguales denominado programa PASA que es impulsado por la UES y apoyado por alumnos de alto nivel académico es un programa llegó a la institución para quedarse, propiciando con ello el desarrollo integral de los alumnos, tarea muy compleja particularmente en estos tiempos de violencia y pérdida de valores. Sin embargo, este programa va más allá de la realización de actividades aisladas, sino que la institución UES ofrece una serie de programas de apoyo que benefician la acción tutorial que realiza el tutor permitiendo canalizar las inquietudes y problemas a instancias especializadas como apoyo académico, apoyo psicológico, becas, entre otros dependiendo de la problemática presentada por el educando, en este caso el rezago y la deserción, apoyado por un compañero de la misma carrera.

La tutoría se hace necesaria en todos los modelos educativos y en todo tipo de institución, el alumno como ser biopsicosocial manifiesta una serie de problemas, económicos, sociales, culturales, que requiere de la realización de actividades y acompañándolo en su proceso de toma de decisiones.

El objetivo del programa es claro acompañarlo y brindarle seguimiento al desarrollo de los estudiantes en aspectos afectivos y sociales, que fomente su capacidad crítica, analítica y reflexiva, apoyándolo toda problemática que presente con la finalidad de que cumpla con su objetivo de terminar su formación profesional. Para lograr lo anterior se requiere erradicar el ausentismo, la reprobación y deserción escolar, e incrementar la transición y eficiencia terminal.

Queda de manifiesto que los alumnos guías tienen el compromiso con su Universidad Estatal de Sonora, Unidad Académica San Luis Río Colorado y están convencidos de la importancia y trascendencia del programa de apoyo y seguimiento académico PASA coadyuvando día a día con su mejor esfuerzo para lograr la misión de orientar y brindar un desarrollo del potencial de los estudiantes de la unidad, logrando con ello un mayor compromiso por parte de los estudiantes a lograr su objetivo, siendo la acción tutorial entre iguales un proceso de construcción de valores, actitudes y hábitos que incidirán completamente en el mejoramiento de los aprendizajes y el abatiendo del problema institucional como lo es la deserción escolar, logrando así la anhelada calidad educativa y la excelencia académica, y por ende los indicadores de transición y eficiencia terminal.

REFERENCIAS

- Barrantes, M. (2007). *Elementos de estadística descriptiva*. Costa Rica: EUNED.
- Durán, D. & Vidal, V. (2004) *Tutoría entre iguales de la teoría a la práctica: Un método de aprendizaje cooperativo para la diversidad en la secundaria*. Ed. Grao. España.
- Durán, D., & Huerta, V. (2008). *Una experiencia de tutoría entre iguales en la Universidad Mexicana de Oaxaca*. (O. d. Iberoamericanos, Ed.) Revista Iberoamericana de Educación.
- Espinoza, B. (2012). Aprendizaje entre iguales. Un perfil basado en las habilidades del guía estudiantil en el nivel universitario. Tesis doctoral CUSON. Sonora, México.
- Feito, R. (2001). *Teorías sociológicas de la educación*. España: UCM Universidad Complutense de Madrid.
- Fernández, F. (2007). *La tutoría entre compañeros en la universidad*. Madrid: Universidad de Granada.
- Garza, A. (2007). *Manual de Técnicas de investigación para estudiantes de ciencias sociales y humanidades*. México: Colegio de México.
- Gómez, M. (2006). *Elementos de estadística descriptiva*. Costa Rica: EUNED.
- González, M., & Álvarez, P. (2005). *La tutoría entre iguales y la orientación educativa: una experiencia de formación académica y profesional*. Educar.
- Hernández, R. Fernández C. Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México, MacGrawHill.
- Jaimes, R.M. (2012). *La intervención docente y el desarrollo de la metacognición en la escuela primaria. San Luis Río Colorado, México, CUSON Universidad*.
- Lara, R. (2005). El aprendizaje cooperativo: un modelo de intervención para los programas de tutoría escolar en el nivel superior. *Revista de la Educación Superior*, XXXIV (1) (133), 87-104

- Martínez, B. (2006). *Posturas actitudinales de los docentes en un ambiente de calidad acreditada*. Mexicali, B.C.: CUT.
- Maslow A.H. (1991). *Motivación y personalidad*. Editorial: Díaz de Santos. Madrid España.
- Muller, M. (2007). *Docentes tutores*. Buenos aires: Bonum.
- Pardo, A. & Ruiz, Y. (2002). *SPSS 11 Guía para el análisis de datos*. Madrid, Mac Graw Hill.
- Ritzer, G. (2002). *Teoría sociológica moderna*. México: Mc Graw Hill.
- Satuvlosky, S. T. (2009). *Tutorías un modelo para armar y desarmar*. Buenos Aires: Noveduc.
- Satulovsky y Theuler (2009). *Tutorías un modelo para armar y desarmar*. Ed. Novedades educativas de México, S.A. de C.V. Argentina.
- Solís, M. (2009). *Tutoría entre iguales en las universidades públicas de México*. México: Universidad de Tlaxcala.
- Topping, K. (2000). *Tutoring by Peers*. Ginebra: UNESCO
- Vera, M. (2009). Aprendizaje cooperativo. *Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas* (14).

EVALUACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE DE LOS PROFESORES DE LICENCIATURA A PARTIR DE LA IMPLEMENTACIÓN DEL SISTEMA DE GESTIÓN DE LA CALIDAD BASADO EN LA NORMA ISO 9001-2001 EN LA BENEMÉRITA Y CENTENARIA ESCUELA NORMAL DEL ESTADO DE SAN LUIS POTOSÍ (BECENE)

Iván Pérez Oliva

Introducción

El presente avance de investigación trata sobre la evaluación de la Práctica Docente de los profesores de licenciatura a partir de la implantación de un sistema de gestión de calidad basado en la norma ISO 9001 en una institución formadora y actualizadora de docentes.

En concreto, el caso de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí (BECENE) institución formadora de profesionales de la educación para todo el país, y que en un afán de adecuarse a los tiempos, a las tendencias nacionales e internacionales, ha certificado sus procesos bajo la norma ISO 9001 (actualmente en su versión 2008) y certificado sus programas por los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES).

La investigación permitirá conocer sobre el ambiente, el contexto y las actividades docentes que se desarrollan

en la institución vinculadas al sistema, así como los significados que para los docentes tienen dichas experiencias o vivencias.

El estudio es relevante dadas las tendencias en la política educativa a nivel nacional e internacional para acreditar y certificar procesos de administración y gestión en el nivel superior, como el acuerdo México-OCDE para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas (OCDE, 2010).

En el marco de la mejora de los procesos de formación de los docentes recientemente publicados por las autoridades educativas del país, la evaluación de la práctica docente en las escuelas normales se constituye en elemento central.

Este trabajo es viable porque se cuenta con la infraestructura, la documentación, el campo de investigación disponible, los recursos humanos, bibliográficos y tecnológicos disponibles. La población muestra está cautiva en el proceso académico de la institución y se cuenta con apoyo económico y de las autoridades de la institución. Es de interés porque no se ha explorado este problema en la institución y en el ámbito normalista nacional. Su valor agregado radica en el aprovechamiento de las ventanas de oportunidad que pudieran identificarse con la realización del mismo, los aspectos a mejorar del Sistema de Gestión de la Calidad (SGC), tanto para el mismo sistema, como para la mejora de la intervención de los profesores.

Se pretende que la investigación ofrezca los elementos que permitan ver, a partir de la evaluación de la práctica docente, si se es consistente con la política de calidad institucional que "... tenemos el compromiso y la responsabilidad

de cumplir los requerimientos normativos y regulatorios del Sistema Educativo Nacional, para satisfacer las necesidades educativas de nuestros usuarios en la formación docente inicial, continua y superación profesional de los docentes de educación básica...” (BECENE, 2012) por tanto, evaluar el servicio educativo que ofrecen los docentes de la escuela se vuelve una necesidad que debe ser atendida.

En el manual de calidad del SGC, se señala que se efectuó un análisis diagnóstico situacional en el ciclo 2006-2007... por lo que a nivel directivo y en el seno del consejo [académico de la institución] se planteó y aprobó la decisión de implantar un Sistema de Gestión de Calidad (SGC) para administrar y dirigir a la Institución con respecto a la Calidad, en marzo de 2007 (BECENE, 2007).

Este sistema, estableció la “introducción de metodologías de gestión estandarizadas y aceptadas a nivel internacional en una institución educativa con un enfoque de administración tradicional”, lo que implicó un cambio en la concepción del proceso de gestión y sus posibles aplicaciones, con un enfoque de servicio al usuario basado en una cultura de calidad. Lo anterior, ha representado transformar las formas de trabajo por contingencia y percepción experiencial personal, en una forma sistemática y de aplicación con soporte estadístico y tecnológico (BECENE, 2007) .

Objetivo general

Evaluar la práctica docente de un grupo de profesores de licenciatura de la Benemérita y Centenaria Escuela

Normal del Estado de San Luis Potosí (BECENE) a partir de la implementación del Sistema de Gestión de la Calidad basado en la norma ISO 9001 en la institución.

Objetivos específicos:

- Identificar si la práctica docente de los profesores de licenciatura es influida por el Sistema de Gestión de la Calidad.
- Comprobar si el Sistema de Gestión de Calidad guía y orienta el trabajo docente en la institución.

Metodología

Este trabajo es no experimental debido a que se realiza sin manipular deliberadamente las variables independientes, utiliza una metodología mixta, que integra las fortalezas de la indagación cualitativa y cuantitativa. Representa un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación e implican la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión conjunta, para realizar inferencias producto de toda la información recabada y lograr un mayor entendimiento del fenómeno bajo estudio: (Hernández Sampieri, Fernández Collado, & Baptista Lucio, 1991).

En cuanto a su enfoque, de acuerdo a Bisquerra (1989) el presente trabajo, según su proceso formal, es un estudio inductivo, debido que parte del análisis de una situación particular buscando extraer conclusiones de carácter general, a partir de la realización de una observación sistemática de la realidad.

Es una investigación descriptiva debido a que el objetivo está dirigido a describir un fenómeno, en este caso, la práctica docente de los catedráticos de licenciatura de la BECENE, y su relación con el sistema de gestión implantado en ella. Respecto a la dimensión cronológica, es transversal debido a que se efectúa durante un periodo determinado (2015-2016). Es una investigación con un enfoque correlacional debido a que busca descubrir las relaciones existentes entre las variables del fenómeno; en este caso, el sistema de gestión de la calidad y la práctica docente.

Es un trabajo empírico basado en la observación y la búsqueda de la relación de dos fenómenos, que además, por el número de individuos que participan en él, es una investigación de grupo. También es un estudio orientado a las decisiones, al plantearse como el diagnóstico que sustente posteriormente la elaboración de propuestas de trabajo para la mejora tanto del SGC, como de la intervención de los profesores.

En cuanto a las técnicas que se utilizan para la recogida de datos, se contemplan la encuesta, la entrevista semiestructurada a personajes clave y un grupo focal. Se utilizará la correlación de variables a través del *software* SPSS y Atlas ti para el análisis de los datos cualitativos.



La BECENE es una institución oficial dedicada a la formación de profesores que ofrece siete licenciaturas en educación. En la división de estudios de posgrado oferta dos maestrías y un doctorado en procesos de enseñanza aprendizaje. Dentro de su personal cuenta con 252 elementos, 182 docentes y 70 administrativos y de apoyo y asistencia (octubre de 2015). En cuanto a los alumnos de licenciatura, para este ciclo escolar, hay inscritos 927.

Materiales

Los recursos a utilizar durante la realización de la investigación son los siguientes:



Este trabajo se realiza considerando la legislación siguiente: Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, Ley General de Educación, Ley del Servicio Profesional Docente, Ley del INEE y en cuanto a la gestión de la calidad, la Norma ISO 9001, así como la Norma Oficial Mexicana NMX-CC-9001-IMNC-2000 en Educación.

Resultados

Los resultados se obtendrán a partir de la utilización de las técnicas de observación directa, entrevistas semiestructuradas, grupo focal y encuesta. El planteamiento del

estudio parte de la consideración de dos variables, ambas categóricas nominales; por un lado, el SGC y por otro, la práctica docente. Su operacionalización se presenta de la manera siguiente:

TABLA 2. OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES.

Variable	Dimensión	Indicadores
Sistema de gestión de la calidad	Académica	Programas educativos
		Acercamiento a la Práctica y Trabajo Docente
		Trabajo colegiado
		Tutoría Profesional, Académica y Personal

Indicadores	Registros	Usuario del documento	Uso
	Programas educativos	Planeación de asignatura	Docente
Planeación de asignatura plan 2012		Docente	Administrativo Pedagógico
Registro de entrega de planeación de asignatura		Coordinador de carrera	Administrativo
Rúbrica para la observación del desarrollo de la clase		Coordinador de carrera	Administrativo
Encuesta de opinión para los alumnos		Estudiante	Administrativo
Informe de seguimiento a la aplicación del programa		Coordinador de carrera	Administrativo
Escala para la valoración del portafolio		Coordinador de carrera	Administrativo
Informe de aplicación del programa de asignatura		Docente	Administrativo

En el caso de la encuesta, para la parte cuantitativa, un cuestionario basado en la escala de Likert con cinco niveles, a una muestra representativa de 124 docentes indagando si su práctica docente se ve influida por la implementación del sistema de aseguramiento de la calidad. Esta escala utiliza los niveles: definitivamente sí, probablemente sí, indeciso, probablemente no y definitivamente no. El instrumento será validado por su contenido al tener representados a todos los ítems del dominio de contenido de las variables a medir; por su criterio al tener validez predictiva y comparar los resultados con otros instrumentos y de constructo, al vincularlo con la teoría. En cuanto a su confiabilidad, se utilizará el coeficiente del alfa de Cronbach (Hernández Sampieri, Fernández Collado, & Baptista Lucio, 1991) piloteado con resultados esperados en el sentido de que no hay una relación causal entre la implantación del sistema de gestión de la calidad y la práctica docente de los maestros de licenciatura.

Respecto a las entrevistas, Alejandra Martínez Barrientos (2008) apunta que es una herramienta muy útil cuando se busca información sobre el punto de vista del entrevistado, acerca de aquellos aspectos que no son directamente observables; en este caso, entrevista semiestructurada que permita precisar conceptos o ampliar la información sobre el tema a personajes clave cuyas respuestas en las encuestas hayan sido sobresalientes o por sus características particulares como antigüedad laboral, carga horaria, etcétera.

El grupo focal, integrado por una muestra dirigida de 18 personas, ofrece elementos cualitativos importantes para el estudio, dada la riqueza del diálogo compartido

entre los participantes acerca de su propia práctica y su relación con el sistema de gestión de calidad.

Los resultados obtenidos a través de los diferentes medios serán analizados de acuerdo a su naturaleza cuantitativa o cualitativa. Los datos de los cuestionarios con la encuesta recibirán tratamiento estadístico con el *software* SPSS. En el caso de la información cualitativa, el análisis se desarrollará con el programa Atlas ti.

Discusión

La discusión de los resultados con la información teórica de referencia para la realización de la investigación, parte de los conceptos clave, evaluación educativa, gestión de la calidad y práctica docente.

En lo referente al término calidad, inicialmente Sylvia Schmelkes dice que la calidad de vida es aspiración legítima de todo ser humano, la cual depende primordialmente de la calidad del quehacer humano y, en último término, de la calidad de los mismos seres humanos. Añade que la riqueza de una nación depende de su gente y que la función de la educación es crear seres humanos de calidad:-(Schmelkes, 1994). Agrega que el sistema educativo en los países latinoamericanos ha avanzado de manera considerable en su capacidad demostrada en ampliar la cobertura del mismo sistema, de asegurar la oferta de escuelas, aulas y maestros. Con ello, ha crecido la matrícula, disminuido el analfabetismo, aumentado la escolaridad promedio de la población, sin embargo, lo anterior se ha logrado sin avances consecuentes en el terreno de la calidad de los aprendizajes adquiridos en la escuela y, además con grandes desigualdades entre países y entre regiones al interior de los países.

A partir de considerar la aproximación etimológica al concepto de educación a partir de dos verbos latinos, «educare» y «educere». En la que el primero parece tener más relación con la acción externa para que se produzca la instrucción y la formación y en la que el segundo estaría más relacionado con la acción interna que el ser humano lleva a cabo para extraer de sí mismo la potencialidad que le conduzca a su propio perfeccionamiento: (García Hoz, 1964).

La educación no puede entenderse como un producto físico u objeto manufacturado, sino como un servicio que se presta a quienes se benefician de la misma, tomando en cuenta que implica la participación activa del sujeto educado (Gento, 2002). La preocupación por los problemas que representa la búsqueda del desafío de la calidad en la educación básica lleva por lo menos tres décadas de verse reflejada en los informes de la UNESCO y de otras organizaciones internacionales, regionales y nacionales, desde la publicación del informe “La crisis mundial de la educación (Coombs, 1967) y los estudios de la OCDE en los setenta y ochenta, hasta el *Informe de la Comisión sobre la educación para el siglo XXI*, de Jaques Delors” (UNESCO, 1996 citado por Álvarez García & Topete Barrera, 2004).

En la década de los noventa, Harvey y Green plantearon cinco enfoques de la calidad en la educación superior (Green, 1994; Harvey & Green, 1993; Harvey, 1994; 1999): la calidad como condición excepcional, la calidad como perfección o consistencia, la calidad como adecuación a una finalidad, la calidad como valor por dinero y la calidad como transformación.

La concepción tradicional de la calidad como algo distintivo, exclusivo y que se reconoce en términos absolutos;

es la condición de excelente que unas instituciones disfrutan y de la que otras carecen pero a la que otras aspiran. La segunda variación es una visión de la calidad ligada a la excelencia y cuáles son los estándares que distinguen lo normal de lo excelente. La tercera variación plantea que la calidad mejora en la medida en que se elevan los estándares.

La noción de calidad como perfección o consistencia está asociada al objetivo de cero defectos y con hacer las cosas bien la primera vez. La concepción de la calidad como adecuación a una finalidad sugiere que la calidad sólo tiene significado cuando se interpreta desde el punto de vista de la finalidad que se persigue con el producto o el servicio. En el ámbito de la educación, la calidad se concreta en la capacidad que demuestra la institución educativa para cumplir su misión o, en el caso de un programa de estudio, para cumplir sus objetivos.

La segunda variante de la calidad como adecuación a una finalidad plantea que la calidad puede ser definida como el grado en que la institución cumple con su misión. Una de las pretensiones del trabajo tiene que ver con observar a través de la práctica de los docentes, si el servicio educativo en la institución, es consistente con la política de calidad del SGC que engloba la misión y la visión. Éste es el papel del aseguramiento de la calidad en esta finalidad, implica que si los mecanismos existen, la calidad puede ser asegurada.

En el enfoque de la calidad como valor por dinero descansa la noción de rendición de cuentas; se espera que los servicios públicos rindan cuentas y que demuestren que han seguido un criterio de eficiencia en sus actividades. Se vincula a la satisfacción de los indicadores de

cumplimiento por parte de las instituciones educativas, lo que se convierte en un mecanismo de control por parte de los gobiernos.

Finalmente, la visión de la calidad como transformación radical, por un lado, en desarrollar las capacidades del estudiante y, por otro, en capacitarle para que pueda decidir sobre su propia transformación. En el primer caso, el valor añadido al estudiante, la diferencia entre las calificaciones de entrada y las de salida, es una medida de calidad que equivale al grado en que la experiencia educativa incrementa sus conocimientos, capacidades y destrezas; sin embargo este tipo de indicadores cuantitativos oculta la naturaleza de la transformación cualitativa. En el segundo caso, la educación supone la implicación del estudiante en la toma de decisiones que afectan a su transformación, que a su vez proporciona la oportunidad de ampliar sus posibilidades de participar en los procesos que le afectan: confianza en sí mismo, pensamiento crítico, etc.

Por otro lado, Luis González apunta: Alexander W. Astin en su libro *Achieving Educational Excellence*, señala que la excelencia académica es la que existe en una institución educativa “que facilita los procesos de crecimiento personal y académico de maestros y estudiantes”: (González, 2002).

Señala Samuel Gento, que al referirnos a la calidad de las instituciones educativas, hemos de tener en cuenta que la expansión de la noción de eficiencia (como relación input-output) ha traído como consecuencia el planteamiento de que una «buena escuela» ya no se identifica sólo por los aspectos pedagógicos, sino que ha de considerar también la relación costo-rendimiento. Añade que este

planteamiento relativamente reciente de la calidad de los centros educativos presenta dificultades para clarificar de modo empírico y con certeza la correlación existente entre input-output (inversión-resultados), incluso cuando se manejan pruebas estandarizadas de conocimiento, y más aún si nos referimos a resultados no estrictamente cognitivos, como las PISA de la OCDE (Gento Palacios, 2002).

A partir de la superación de los objetivos cuantitativos de la educación (cobertura: tanto en número de escuelas como en años de estudio), las necesidades de las organizaciones para conseguir eficacia, eficiencia y mejora continua en todas sus funciones y actividades, que generalmente requieren el uso de documentos, conlleva a replantear las estrategias de acción e implementar sistemas de gestión de calidad que les ayuden a entender su comportamiento, su entorno y sus necesidades de información, tendientes al mejoramiento de la calidad de sus procesos, productos y servicios (Castillo Fonseca & Osorio Huacuja, 2011).

Asegurar la calidad de la enseñanza es uno de los retos fundamentales de la educación del futuro. Por ello, lograrla es un objetivo de primer orden para llevar a la práctica transformaciones sustanciales, decisivas, de la realidad educativa. ¿Cómo hacer para alcanzar esa meta? Un servicio educativo de alta calidad es aquel cuyos atributos cumplen en alto grado con expectativas y necesidades de estudiantes y padres de familia. Así como el logro de los resultados deseados por la organización. Existe la premisa de que la calidad de la educación superior se asegurará en la medida en que se implementen políticas, sistemas y procesos externos de evaluación y acreditación que

obliguen a las instituciones de educación superior (IES) a mejorar su evolución interna. Sin embargo, la presión externa no ha sido garantía de que esto suceda (Harvey, 2005; citado por Cano, 2003).

Los programas educativos se pueden modificar y los diseños curriculares pueden contener todos los requerimientos técnicos establecidos para el siglo XXI, pero lo que verdaderamente tiene efecto es lo que los profesores realicen con los alumnos en los espacios educativos (Cano, 2003). Esto es, no se trata de esperar los ejercicios de evaluación externa del INEE, la DGESPE u otros, se trata de que a partir de un ejercicio de autoevaluación, de diagnóstico, sea la propia BECENE quien busque definir el rumbo y emprender las acciones que le habrán de llevar a cumplir sus objetivos de crecimiento y desarrollo institucional, ofreciendo servicios educativos de una cada vez mayor calidad en consonancia con los requerimientos de los usuarios y las necesidades de la sociedad en la que se vive. "... conlleva a replantear las estrategias de acción e implementar sistemas de gestión de calidad que les ayuden a entender su comportamiento, su entorno y sus necesidades de información, tendientes al mejoramiento de la calidad de sus procesos, productos y servicios": (Castillo Fonseca & Osorio Huacuja, 2011).

El enfoque a través de un sistema de gestión de la calidad anima a las organizaciones a analizar los requisitos del cliente, definir los procesos que contribuyen al logro de productos aceptables para el cliente y a mantener estos procesos bajo control. Un sistema de gestión de la calidad puede proporcionar el marco de referencia para la mejora continua con objeto de incrementar la probabilidad de

aumentar la satisfacción del cliente y de otras partes interesadas. Proporciona confianza tanto a la organización como a sus clientes, de su capacidad para proporcionar servicios que satisfagan los requisitos de forma coherente.

Asegurar la calidad de la enseñanza es uno de los retos fundamentales de la educación del futuro. Por ello, lograrla es un objetivo de primer orden para llevar a la práctica transformaciones sustanciales, decisivas, de la realidad educativa. ¿Cómo hacer para alcanzar esa meta? Un servicio educativo de alta calidad es aquel cuyos atributos cumplen en alto grado con expectativas y necesidades de estudiantes y padres de familia así como el logro de los resultados deseados por la organización.

Existe la premisa de que la calidad de la educación superior se asegurará en la medida en que se implementen políticas, sistemas y procesos externos de evaluación y acreditación que obliguen a las Instituciones de Educación Superior (IES) a mejorar su evolución interna. Sin embargo, la presión externa no ha sido garantía de que esto suceda (Harvey, 2005 en Quiroz, 2007). Los programas educativos se pueden modificar y los diseños curriculares pueden contener todos los requerimientos técnicos establecidos para el siglo XXI, pero lo que verdaderamente tiene efecto es lo que los profesores realicen con los alumnos en los espacios educativos (Quiroz, 2007).

Conclusiones

Las entrevistas iniciales a los docentes seleccionados en esta muestra, apuntan que en el espacio áulico su práctica profesional no se ha modificado, excepto en el renglón

que la relación docente-alumno se ha modificado en tanto que los alumnos tienen ahora un espacio formal para emitir quejas o sugerencias (buzón electrónico) con respecto al actuar de los docentes y citan como ejemplo; que es necesario su firma en boletas de calificaciones y entrega recepción de las planeaciones del maestro al alumno en el inicio formal del curso.

Por otro lado, desde la perspectiva del docente, existe en su discurso la opinión de que el SGC se ha convertido una formalización burocrática en el sentido de que las reuniones colegiadas, las visitas de observación en la práctica docente y la evaluación en su desempeño, están formalizadas y reguladas desde la normativa de la institución y operacionalizada desde el SGC, se describe que hoy en día, existe mucho papeleo para documentar las actividades docentes de la gestión. Existen documentos de índole pedagógico a los que se les da sólo un uso meramente administrativo y de control.

Se destacan las mejoras en infraestructura pero se percibe al SGC como un instrumento de control al que hay que cumplir para dejar evidencia documental del quehacer docente cotidiano. Prevalece en el discurso el sentido de que el SGC no determina en esencia la práctica docente al interior del aula en la institución.

REFERENCIAS

- Álvarez García, I., & Topete Barrera, C. (2004). Búsqueda de la calidad en la educación básica, conceptos básicos, criterios de evaluación y estrategias de gestión. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XXXIV (3), 11-36.

Evaluación de la práctica docente...

- BECENE. (2007). *Implantación de un Sistema de Gestión de la Calidad basado en la Norma ISO 9001:2000 en una Institución Pública Formadora de Docentes; La Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí* (Proyecto estratégico). Proyecto Estratégico, Dirección de Investigación educativa, Evaluación y Gestión de la Calidad. San Luis Potosí: BECENE.
- http://www.beceneslp.com.mx/ISO%209001_2000/Documentos%20Vigentes/Manual_Calidad/Politica%20de%20Calidad.pdf
- _____. (2014) Índice de Elementos de Evaluación de la Información Pública que debe Difundirse de Oficio. Obtenido del portal electrónico de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí, consultado el 29 de octubre de 2015 en <http://becene.wixsite.com/transparencia/indice>
- Bisquerra, R. (1989). *Métodos de investigación educativa, guía práctica*. Barcelona: Grupo editorial CEAC.
- Cano, E. (2003). *Organización, calidad y diversidad*. Madrid: La Muralla.
- Cardona Rodríguez, A. (2009). *Concepto y determinantes de la calidad en educación superior. Un sondeo de opinión entre profesores de universidades españolas*. Archivos analíticos de políticas educativas, 1-25.
- Castillo Fonseca, J. M., & Osorio Huacuja, C. (2011). *La información documental para la implementación de sistemas de gestión de calidad aplicando la metodología de sistemas blandos*. Anales de Documentación [en línea], 14, 1-17. (Recuperado el 25 de octubre de 2012, de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=63517100002>
- Gento Palacios, s. (2002). *Instituciones educativas para la calidad total*. Madrid: La Muralla.
- González, L. (2002). La mejora de la calidad educativa. Síntesis de una búsqueda. (ITESO, Ed.) *Revista electrónica sinéctica*, 35-39. <http://www.redalyc.org/pdf/998/99817898006.pdf>

- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, p. (1991). *Metodología de la investigación*. México, México, México: McGraw-Hill.
- IMNC. (13 de 06 de 2008). *Directrices para la aplicación de la Norma Oficial Mexicana NMX-CC-9001-IMNC-2000 en Educación*. Norma Mexicana IMNC. (I. M. Certificación, Ed.) México: IMNC.
- INEGI. (2010). *Resultados definitivos, Censo de población y vivienda 2010*. Recuperado el 25 de Octubre de 2012, de <http://www3.inegi.org.mx/sistemas/TabuladosBasicos/Default.aspx?c=27302&s=est>
- Instituto Mexicano de Normalización y Certificación. (2008). *Sistemas de gestión de la calidad- Directrices para la aplicación de la norma NMX-CC-9001-IMNC-2000 en educación. Implantación de un Sistema de Gestión de la Calidad basado en la Norma ISO 9001:2000 en una Institución Pública Formadora de Docentes: La Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí (Proyecto estratégico)*. México: IMNC.
- ISO: (2000). *Sistemas de Gestión de calidad- requisitos*. ISO 9001-2001. Geneva: ISO Co.
- ISO (2013). I. O. Standardization, Edito. Organización Internacional de Normalización, recuperado el 6 de marzo de 2013 de: http://www.iso.org/iso/home/standards/management-standards/iso_9000.htm
- Martínez Barrientos, A. (2008). *Manual para la elaboración de investigaciones educativas*. La Paz: Universidad Católica Boliviana San Pablo
- Mora Guevara, J. L. (julio-septiembre de 2006). ¿Qué sabe usted acerca de... la calidad en instituciones de educación superior? *Revista mexicana de ciencias farmacéuticas*, 37(003), 72-73.
- Quiroz, E. (Diciembre de 2007). *Competencias profesionales y calidad en la educación superior*. México: UAM Xochimilco, Ed. Reencuentro
- Schmelkes, S. (1994). *Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas*. OEA: Interamer.

UNA EXPERIENCIA INSTITUCIONAL: EL RETO DE CONFORMAR Y MANTENER CUERPOS ACADÉMICOS EN LAS ESCUELAS NORMALES

María Susana Moreno Grimaldo
León Alejandro Pérez Reyna

Introducción

La incorporación en 2005 de las escuelas normales al grupo de Instituciones de Educación Superior (IES), la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE), órgano administrativo y responsable de establecer mecanismos para el mejoramiento de las instituciones y de sus programas, en este caso para los profesionales de la educación, las escuelas normales se introdujeron en una dinámica para ellas desconocida y reservada para las universidades -de las cuales permaneció alejada durante largo tiempo- en las que la transformación de sus prácticas cotidianas comienza, quizá forzada además por su incorporación en el año 2009, al Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP) hoy PRODEP, creado en 1996 y cuyo objetivo inicial y primordial fue impulsar la superación del profesorado de las IES a través de dos instancias; el otorgar por un lado el perfil deseable a los profesores de tiempo completo (PTC) que cumplieran actividades de docencia, investigación y gestión, definido como aquel que posee un nivel de habilitación académica superior a la de los programas educativos que imparten, preferentemente

de maestría o doctorado en el campo de la educación y de la formación docente, lo cual les permite contribuir a la formación pertinente de los profesores de educación básica y responder con calidad a las demandas del desarrollo educativo del país; además realizan de forma equilibrada actividades de docencia, investigación educativa innovadora, vinculación con instituciones y organizaciones del ámbito educativo, tutorías y gestión académica (PROMEP, 2013a, p. 1), y por otro lado la integración de estos profesores, que compartan líneas de investigación y temas de estudio afines, en cuerpos académicos (CA) cuya finalidad es el trabajo colegiado para generar y aplicar el conocimiento.

De acuerdo a PRODEP los cuerpos académicos son grupos de profesores de tiempo completo que comparten una o varias líneas de generación o aplicación del conocimiento (investigación o estudio) en temas disciplinares o multidisciplinares y un conjunto de objetivos y metas académicas. Adicionalmente atienden programas educativos en uno o varios niveles de acuerdo con el perfil de la escuela normal.

Sustento teórico

Uno de los objetivos principales del PRODEP, es lograr la conformación, superación y la consolidación de los cuerpos académicos de las IES fortaleciendo la calidad de la educación en el país. Para alcanzar este objetivo la Secretaría de Educación Pública, a través de la Subsecretaría de Educación Superior ha emprendido en el marco de dicha organización varias acciones enfocadas a promover que

los profesores se integren en cuerpos académicos y con ello sustentar la formación de profesionales competitivos.

Las funciones que los distinguen son entre otras; integrar las competencias y habilidades de un grupo de profesores para aplicar o generar conocimiento en una determinada temática con la finalidad de elevar la calidad educativa de la institución a la que pertenecen, y para las Escuelas Normales (EN) que iniciaron el proceso de formación en CA se establecieron los siguientes criterios que las distinguen de otras IES).

- Existencia de metas comunes para generar conocimientos en la investigación educativa aplicada y de formación de docentes.
- Solidez y madurez de las Líneas de Generación y Aplicación del Conocimiento (LGAC).
- Trabajo colegiado en el diseño y aplicación de proyectos innovadores que generen conocimientos en la investigación educativa y de formación de docentes.
- Que se conformaran con un mínimo de 3 integrantes. El número de profesores participantes se determinó a partir del desarrollo de las LGAC (DGESPE, 2009).

Además se establecen tres grados o niveles de desarrollo de los CA de acuerdo a el fortalecimiento de los perfiles individuales, la consolidación de las líneas de investigación, los productos del trabajo colegiado y la difusión de producción académica; Cuerpo Académico en Formación (CAEF), Cuerpo Académico en Consolidación (CAEC) y cuerpo Académico Consolidado (CC).

Abordaje del tema y/o problemática planteada

De acuerdo al Sistema Nacional de Educación Superior (1998) mostró que un alto porcentaje de profesores de carrera de las universidades públicas estatales no contaba con el nivel académico adecuado (doctorado), ni articulado en las tareas de investigación (Cuerpos Académicos). Con la incorporación de las EN a las dinámicas de las IES las políticas educativas implementadas a nivel nacional involucraron definitivamente y a gran velocidad a las escuelas formadoras de maestros, desde El Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012, en su eje 3 “Igualdad de oportunidades” menciona en el objetivo 14 “Ampliar la cobertura, favorecer la equidad y mejorar la calidad y pertinencia de la educación superior”, y en la estrategia 14.3 se establece: “Elevar la calidad de la educación para que los estudiantes mejoren su nivel de logro educativo, cuenten con medios para tener acceso a un mayor bienestar y contribuyan al desarrollo nacional”. Los efectos en el ámbito nacional no se hicieron esperar, las IES adoptaron esa propuesta y el grado de avance fue considerable excepto en las EN que no se dinamizaron.

En el estado de San Luis Potosí se encuentran incorporadas y registradas ante la DGSPE y por tanto sujetas a los lineamientos de los diversos programas para la mejora las siguientes instituciones formadoras de docentes:

- Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí.
- Centro Regional de Educación Normal “Profra. Amina Madera Lauterio”.
- Escuela Normal de Estudios Superiores del Magisterio Potosino.

- Escuela Normal de La Huasteca Potosina.
- Escuela Normal Experimental “Normalismo Mexicano”.

Universidades públicas estatales

La Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí (BECENESLP) fundada en 1849, ha sido considerada como pionera en la formación de profesores del país, actualmente se imparten siete programas de licenciatura y tres de posgrado, en ella laboran profesionalmente más de 250 profesores, cuenta con un sólido prestigio en el estado y siempre permanece atenta a los cambios, perspectivas y posibilidades de mejora, en este caso, a través de la participación y cumplimiento de la normativa para la obtención de recursos que posibilitaron en un primer momento, la mejora a la infraestructura institucional y en un segundo, a las condiciones del profesorado, en este caso, a potenciarlo en su formación profesional y posibilitar la obtención del perfil deseable e inducir la formación de cuerpos académicos.

En el diagnóstico institucional 2007-2008 se determinan entre otros, dos factores importantes que detonaron la necesidad de implementar estrategias en corto plazo para subsanar; el bajo grado de profesionalización docente y las formas de trabajo en la gestión institucional. Como consecuencia, se establecieron las directrices para la promoción de mejorar la formación profesional a través de acciones internas como; promover e incentivar la titulación en el grado de maestría de los profesores de la planta docente, motivar a la iniciación de estudios doctorales, a formular proyectos de investigación y a participar

en eventos de difusión del conocimiento académico. Para la mejora de la gestión se iniciaron los trabajos de capacitación para implementar un modelo de administración institucional basado en la norma ISO 9001 todo ello con recursos obtenidos del Programa de Fortalecimiento a las Escuelas Normales (PROFEN).

La misión institucional se alineó a la de PRODEP en relación a los establecido en mejorar la calidad de la educación superior en México, mediante el fortalecimiento de los CA y la superación del profesorado de la IES adscritas a ese programa.

La realidad no era halagadora para el 2008, de los profesores de tiempo completo con los que contaba la institución (41), que representaban en esos momentos el 16% de la totalidad de la planta docente, sólo 25 ostentaban grado académico superior al que imparten, es decir el 60% de los profesores de tiempo completo de la institución. Esto se convirtió en un reto por lo que se estableció como meta obtener el perfil deseable para seis profesores y un cuerpo académico para el año 2010, ya que en ambos rubros el número era cero y se documentó como área de oportunidad en la evaluación de los Comités de Evaluación de la Educación Superior (CIEES).

Pese a que se documentaba la actividad académica y de investigación en un grupo de profesores autoconceptualizado como cuerpo académico institucional de la BE-CENESLP, adscrito a la Dirección de Investigación Educativa (DIE) en cuya estructuración y formas de trabajo, se pudieron detectar algunas discrepancias con lo establecido por los lineamientos, regulaciones y normativas de PROMEP; entre ellas fueron:

Una experiencia institucional...

- El número de integrantes era de 9 profesores.
- Su organización era una réplica de una estructura piramidal.
- Permanecían sujetos y adscritos a una dirección de la institución.
- Las líneas de generación y/o aplicación del conocimiento eran individuales.
- Desconocimiento de las reglas de operación del PROMEP.
- No existía un programa de trabajo conjunto.
- El representante institucional (RIP) ante PROMEP era miembro del CA.

Esto da una idea del desconocimiento y confusión, tanto en lo individual como colectivo e institucional, de lo alejado que estaba en ese momento de la realidad, la poca experiencia institucional que se tenía en el tema, por lo que al margen de cambios y reorientación de políticas se establecieron diferentes puntos para su redefinición estableciendo un objetivo general en la Dirección de Investigación paralelo al de PROMEP que dice:

Contribuir al desarrollo de profesionales competentes que requiere el país, a través de elevar permanentemente el nivel de habilitación del profesorado con base en los perfiles adecuados para cada subsistema de educación superior, logrando con ello, la consolidación de los cuerpos académicos en cada una de las IES adscritas al programa.

Como objetivo particular en la institución se estableció; el fomentar que los profesores de tiempo completo de

la BECENESLP con capacidades probadas para realizar investigación-docencia, se articulen en CA significando para cumplir uno de los criterios de profesionalizar a los PTC y en un segundo momento propiciar la integración de los CA en redes temáticas de colaboración.

Se identificaron a los PTC que cumplieran los requisitos y desearan integrarse en grupos de trabajo, desde la dirección se indujo y se hizo patente la necesidad de conformarse de acuerdo a tres vertientes: temas de estudio en común, áreas de trabajo y afinidad afectiva.

Por otra parte, el Sistema de Gestión de la Calidad (SGC) basado en la norma ISO 9001:2008, que se había implementado en la institución, reorganizando los procesos de administración y gestión de toda la organización, coadyuvó a esclarecer los mecanismos para propiciar e integrar cuerpos académicos para la convocatoria de PROMEP (2010) y así clarificar el panorama de confusión anteriormente expuesto, en base a este SGC se diseñó e implementó un Procedimiento Operativo (PO) para la formación de cuerpos académicos, que sirvió para establecer el flujo y temporalidad que permitiera cumplir los requisitos para ser evaluados y dictaminados en los tiempos establecidos. Entre los pasos importantes de este PO destacan:

- La publicación y difusión oportuna de la convocatoria PROMEP.
- Orientar a los docentes para estructurar y definir su CA.
- Determinar su LGAC.
- Revisar la documentación de los PTC y CA.
- Registrar el tema de estudio y nombre del CA.

- Reorientar el papel del RIP.

Estas acciones, operadas de manera coordinada, dieron como resultado que se conformaran cinco cuerpos académicos para ser propuestos, evaluados y dictaminados aptos al grado CAEF que aglutinaron 18 PTC como integrantes y 10 colaboradores como lo muestra la tabla 1.

TABLA 1. CA PROPUESTOS. CONVOCATORIA (2010).
BECENESLP

Nombre del CA	Grado	Estado
Estudio del lenguaje y las humanidades.	CAEF	Propuesto
Formación continua y superación profesional.	CAEF	Propuesto
Formando investigadores.	CAEF	Propuesto
La formación docente y la evaluación de su práctica.	CAEF	Propuesto
Las TIC's aplicadas a la educación.	CAEF	Propuesto

Fuente: archivo institucional (2010).

Desde la opinión de los docentes, al concluir este ejercicio de participación como resultado de la evaluación del procedimiento se pudieron reconocer las bondades que el PO pudo aportar a este proceso, máxime cuando éste se alineó con el SGC de PROMEP en su operacionalización, como elementos favorables se destaca el apoyo de

la dirección general institucional desde la gestión y promoción, así como la asesoría personalizada que se brindó desde la DIE como área responsable de coordinar este proceso, y como factores desfavorables lo “poco amigable” de la plataforma de captura y el escaso apoyo del RIP.

Los resultados de este proceso no fueron favorables de acuerdo a las expectativas creadas, como se puede apreciar en el dictamen del 18 noviembre de 2011 (Fig. 1) sólo un CA fue evaluado y reconocido como (CAEF) “La formación docente y la evaluación de su práctica”, tres más fueron evaluados y no reconocidos; uno más no fue evaluado por falta de información curricular, es decir de cinco (CA) propuestos sólo uno fue reconocido, para una efectividad del 20%.

FIGURA. I DICTAMEN EMITIDO POR PROMEP.
CONVOCATORIA 2010.

Institución: Benemérita y Centenario Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí							México, D. F., 18/11/2011	
							Oficio N° PRO067/203/S/11/1	
I. Propuestas de nuevos cuerpos académicos:								
No.	IDCA	Clave	Cuerpo Académico	Grado propuesto	Grado dictaminado	Fecha de inicio Día/Mes/Año	Fecha de Término Día/Mes/Año	Vigencia
1	9736	BCENE-SLP-CA-1	La Formación Docente y la Evaluación de su Práctica	CAEF	CAEF	18/11/2010	13/11/2013	
II. Cuerpos académicos que se evaluaron y no fueron reconocidos:								
No.	IDCA	Cuerpo Académico			Grado propuesto			
1	9656	Estudios del Lenguaje y las Humanidades			CAEF			
2	9720	Formación Continua y Superación Profesional			CAEF			
3	9727	Formando Investigadores			CAEF			
III. Cuerpos académicos que no fueron evaluados por falta de información curricular:								
No.	IDCA	Cuerpo Académico			Grado propuesto			
1	9724	Las TIC's Aplicadas A la Educación			CAEF			

Fuente: archivo institucional (2010).

Ante este panorama, se planteó la necesidad de revisar como primera instancia los dictámenes hacia los CA para determinar las causas a través de las observaciones emitidas. Desde una perspectiva cualitativa con apoyo del *software* atlas.ti se efectuó un trabajo de investigación mediante el análisis del texto de ocho dictámenes emitidos, se pudieron establecer cinco categorías, de acuerdo a su densidad teórica, mediante las que se identificaron y caracterizaron las áreas de oportunidad para este proceso que fueron: Integrantes, Producción académica, Líneas de generación y/o aplicación del conocimiento, Proyectos de investigación y Vinculación.

Integrantes

Uno de los problemas relevantes detectados durante este trabajo de investigación y al interior de la institución, es la falta de obtención del grado de maestría (titulación) de los integrantes, en consecuencia sólo cuatro PTC cuentan con el perfil deseable (doctorado). Los intereses académicos de los PTC son variados en sus temáticas de estudio aún y cuando pertenecen al mismo CA y no se articulan en el trabajo colegiado. La trayectoria académica de los integrantes del CA no se relaciona con la LGAC propuesta, ya que la producción académica y la gestión no es congruente con las temáticas propuestas. Prevalece la sugerencia que los miembros de los CA se involucren en la formación de recursos humanos a nivel de posgrado. Por otro lado en el caso de un CA no se brindó y capturó la información curricular.

Producción académica

Es escasa y generalmente recae en alguno de los miembros del CA, muestra heterogeneidad en su temática por lo que es difícil compaginar en una sola LGAC, es individual ya que no se mostró evidencia de producciones conjuntas por lo que el trabajo en equipo queda en entredicho, los proyectos de investigación (PI) muestran deficiencias metodológicas y no se articulan en el proyecto del CA.

Líneas de generación y/o aplicación del conocimiento

Las LGAC no muestran correspondencia entre los campos, proyectos y líneas de investigación, las cuales son variadas, excesivas y de tipo individual, por lo que se recomendó establecer menos líneas individuales y más trabajo en equipo, para diseñar una sola que abarque varias posibilidades y poder aglutinar las perspectivas individuales. El compactar líneas y aglutinarse en torno a una, sin duda constituyó un paso importante para desarrollarla de manera plena y poder describirla claramente, condición señalada en los dictámenes de manera frecuente.

Proyectos de investigación

En cuanto a los proyectos de investigación muestran una construcción, descripción y producción individualizada, en su metodología carecen de pertinencia y no se proporcionó el PI de manera integral por lo que fué difícil valorarse por los pares académicos. Existe vaguedad y no se adjunta un párrafo de una descripción general del proyecto el cual, aún y cuando presenta metas, no se especificó el cómo se realizarán. No cuentan con un número

amplio de proyectos asociados por lo que se señala como imperativo diseñar PI conjuntos.

Vinculación

No existe una clara relación entre el nombre del CA y la línea LGAC, el propósito de la formación de un a CA requiere reestructuración enfatizando la formación de maestros y la relación externa con otros CA es pobre.

Con estos datos en mente y trabajando al interior de los CA no reconocidos, se preparó la participación en la Convocatoria 2011, con el apoyo a nivel directivo, las orientaciones del procedimiento operativo del sistema de gestión de la calidad y sus anexos, entre los que destaca que se establecieron los lineamientos metodológicos para proponer proyectos de investigación con reconocimiento institucional atendiendo las recomendaciones detectadas y jerarquizando las áreas de oportunidad , se propusieron tres nuevos CA y se obtuvo el reconocimiento de dos de ellos , efectividad (66%) determinada entre el cociente de CA reconocidos/ CA propuestos como lo muestra la figura 2.

FIGURA 2. DICTAMEN EMITIDO POR PROMEP. CONVOCATORIA 2011.

Comisión Interministerial y Comisión Especial Normal del Sistema de San Luis Potosí

México, 31 de Enero de 2011

Oficio N° PROMEP/10/SLP/11 - 00110

I. Propuestas de nuevos cuerpos académicos:

1	10513	BCENESLUP-CA-2	Evaluación Institucional y Gestión de la Calidad Educativa	CAEF	CAEF	06/11/2011	07/11/2011
2	10841	BCENESLUP-CA-3	Fondos Investigadores	CAEF	CAEF	06/11/2011	07/11/2011

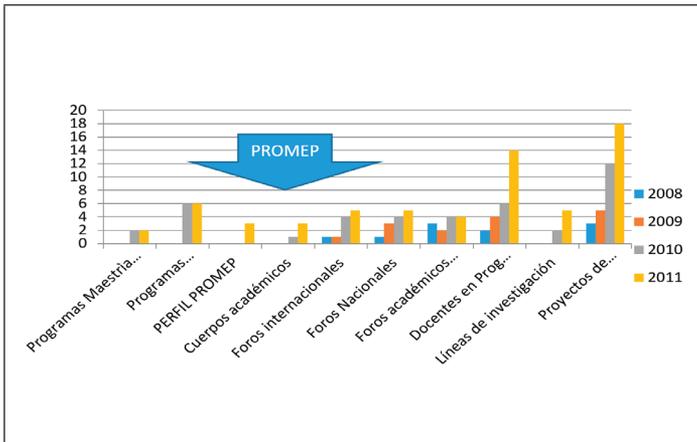
II. Cuerpos académicos que no fueron reconocidos:

10412	Proceso Histórico de la Formación Docente	CAEF
-------	---	------

Fuente: archivo institucional (2010).

Esta condición favorable, determinó la aparición de nuestra institución en el panorama nacional del PROMEP para el año 2011 la BECENESLP tenía sus programas educativas de licenciatura (6) y de maestría (2) en el nivel 1 de los CIEES, tres PTC con perfil deseable y tres cuerpos académicos reconocidos, lo que se tradujo en un incremento en la participación de los PTC en los foros nacionales de difusión y divulgación de información científica, en sus diferentes modalidades como se muestra en la fig. 3.

FIG. 3. SITUACIÓN DE LOS CA DE LA BECENESLP EN EL 2011.

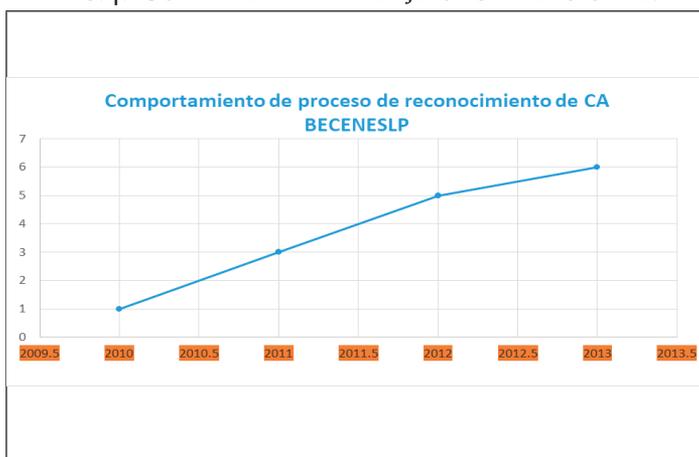


Fuente: archivo institucional (2010).

Con la experiencia acumulada a nivel individual e institucional, el entusiasmo de los PTC por participar en la formación de CA se incrementó, dando como

resultado un número ascendente, el cual podemos observar en la figura 4, la curva de aprendizaje organizacional positiva en cuanto a la conformación, evaluación y reconocimiento de CA de la institución en el período de 2009 al 2013.

FIG.4. CURVA DE APRENDIZAJE ORGANIZACIONAL.



Fuente: archivo institucional (2010).

Para el año 2015, período en el que se evaluarán el grado de avance de los CA, la institución cuenta con 6 CAEF reconocidos, conformados por 24 profesores de tiempo completo implicados en 12 LGAC.

Una experiencia institucional...

TABLA 2. CONCENTRADO DE LOS CAS BECENESLP

NOMBRE DEL CA	CLAVE	AÑO	LGAC	PTC
La formación docente y la evaluación de su práctica	BCENESLP-CA-1 -	2010	Programa de tutoría en el proceso de formación docente. -Evaluación de indicadores del proceso educativo. -Evaluación de la aplicación de planes y programas	7
Evaluación institucional y gestión de la calidad educativa	BCENESLP-CA-2	2011	-Gestión de la calidad -Evaluación institucional	4
Formando investigadores	BCENESLP-CA-2	2011	Formación docente y desarrollo profesional -La práctica docente	3
Temas emergentes en educación básica	BCENESLP-CA-4	2012	Temas emergentes y de relevancia social -Formación continua	3
Historia, educación y formación docente	BCENESLP-CA-5	2012	-Historia de la Educación y formación docente. -Enseñanza de la Historia	3
Poesía mexicana contemporánea	BCENESLP-CA-6 -	2013	-Estudios humanísticos en el área de literatura, poesía.	3
6	¿?	¿?	12	24

Fuente: Promep (2015).

Sin duda es un avance importante, pero ahora se abre la perspectiva de mantenerlos y tratar de avanzar en su grado de consolidación.

Otro camino que las escuelas formadoras de docentes tendrán el reto de transitar, ya que de acuerdo a cifras de DGESPE y PRODEP de las 511 Escuelas Normales Públicas que existen a nivel nacional, sólo 57 aglutinan un total de 115 CA (110 CAEF) y (5 CAEC) con un número de 453 PTC como integrantes.

TABLA 3. CUERPOS ACADÉMICOS EN LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN MÉXICO.

Subsistema	Número de instituciones de educación superior por año											
	1996	2002	2004	2006	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Universidades Públicas Estatales (UPE)	34	34	34	34	34	34	34	34	34	34	34	34
UPE de Apoyo Solidario	5	13	14	15	16	18	19	23	19	22	22	22
IES Federales			3	4	6	8	7	7	7	7	7	8
Universidades Politécnicas		1	4	16	16	23	30	35	43	43	49	55
Universidades Tecnológicas		22	48	60	60	60	60	65	77	88	102	107
Institutos Tecnológicos Federales					110	110	110	111	130	132	132	134
Escuelas Normales						257	250	250	250	255	255	260
Institutos Tecnológicos Descentralizados							49	60	77	82	86	86
Universidades Interculturales							9	9	8	8	8	8
Total	39	70	103	129	242	510	568	594	645	671	695	714

Fuente: <http://dsa.sep.gob.mx/prodep.html>

Es así que la investigación parte de una realidad institucional que ha permitido reorientar y gestionar acciones a través de los CA como una manera de profesionalización y por otro lado como espacios colegiados para generar y desarrollar propuestas de trabajo, de las cuales se pretende fundamentar una metodología que aborde la cuestión humana y del conocimiento desde una perspectiva de interconexión, dirigida al desarrollo de la institución y la vinculación con otras instituciones de nivel superior.

Reflexiones y conclusiones

Uno de los objetivos principales del Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP), es lograr la conformación, superación y la consolidación de los cuerpos académicos de las IES fortaleciendo la calidad de la educación en el país.

La dinámica en las instituciones normales está cambiando, en el sentido de una reconstrucción hacia la mejora y la calidad educativa, en ese sentido, el conjunto de maestros denominados CA vienen a ser parte de un proceso hacia la búsqueda, la orientación de propuestas que sean una oportunidad para la mejora profesional personal como institucional.

Es ese contexto consideramos como las EN se han enfrentado a situaciones complejas y que a la vez han marcado un trayecto de experiencia, retos en alusión a (Juárez, 2012) en cada integrante de los grupos de docentes dejando como evidencia, que la tarea es dar cuenta del panorama particular, de lo que se vive al interior de la escuela, y del camino que siguen los maestros implicados para consolidarse como investigadores educativos.

Así mismo la conformación de CA en las escuelas normales es una estrategia esencial para promover procesos de investigación colegiada y con ello transitar hacia otros escenarios propios de una IES.

Ante el inexorable paso del tiempo, las EN están en un punto de quiebre importante, como señala Yañez (2014), entre la extinción y la consolidación de los cuerpos académicos, las dificultades a las que se enfrentan a nivel nacional son prácticamente las mismas y el aprendizaje institucional proviene de la experiencia difícil del ensayo y error, Chapa (2009) y Cruz (2013). El costo que paga ahora el normalismo, por haberse alejado de la trayectoria de investigación académica típica de las IES se está haciendo patente como lo señala Velázquez (2011), en términos de productividad académica, de allí la expresión tan bien empleada por Vera (2011), en cuanto a la necesidad inminente de una reconfiguración de la vida académica de las EN, es pertinente a la vez que obligada en términos de supervivencia institucional.

La aspiración de pertenecer a grupos de investigación y ser reconocidos por PROMEP desde inicios del 2010 al 2015, ha encontrado en la BECENESLP nuevas rutas de mejora que han permitido fortalecer sus procesos de conformación dentro de los integrantes que conforman los CA. Así como también ha contribuido a reorganizar acciones que se desarrollan del proceder cotidiano, de manera que sea posible ejercer gestiones que permitan fortalecer parámetros en donde prevalece la convicción de que:

- Los CA son una fuerza de desarrollo institucional.

Una experiencia institucional...

- Garantizan el cumplimiento de los objetivos institucionales tanto educativos como de generación y aplicación del conocimiento.
- Son los promotores de la aplicación de nuevo conocimiento en su entorno.
- Auto-regulan el funcionamiento institucional.
- Enriquecen la vida académica institucional a través del intercambio de las experiencias e información con sus pares en otras instituciones.
- Propician ambientes académicos de gran riqueza intelectual.
- Le dan prestigio a la institución.

Ésta es la experiencia institucional acerca del cómo y para qué se ha propiciado la formación de cuerpos académicos en las EN y muy propiamente en la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí.

REFERENCIAS

- Chapa, M., González, I., Ovalle, F. (2009). CASO: La conformación de un cuerpo académico en la Escuela Normal Pablo Livas: el aprendizaje adquirido en la experiencia. *Primer Congreso Internacional de Educación "Construyendo inéditos viables"*.
- Cruz, K. A.; Guzmán, S.A.; Loya, A.; Rivera, S.A. (2013). Una experiencia en la integración de Cuerpos Académicos en las Escuelas Normales Públicas de México. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*. ISSN: 2007-26191-20. <http://ride.org.mx/1-11/index.php/RIDSESECUNDARIO/article/view/219>
- Juárez, H. (2012). *La integración de cuerpos académicos, un reto en las escuelas normales*. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4025672.pdf>

- Programa de Mejoramiento del Profesorado [Promep] (2009) *Profesores beneficiados por convocatoria Cuerpos Académicos*. Documento consultado del 20 de abril de 2012 en <http://promep.sep.gob.mx/ResultadosConvocatoriasPTC/inicio.html>
- Vera, & Vera Noriega, J. A. (2011). Reconfiguración de la profesión académica en las escuelas normales. *Intertextos*, 82-87.
- Velázquez, H., Reyes, B. y González, L. (2011). Diagnóstico de la producción académica en las escuelas normales del estado de México. Los investigadores educativos del valle de Toluca en el marco de Promep. *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*
- Yañez Quijada, A., Mungarro Matus, J. y Figueroa López, H. (2014). Los cuerpos académicos de las Escuelas Normales, entre la extinción y la consolidación. *Revista de evaluación educativa*, 3 (1). <http://revalue.mx/revista/index.php/revalue/issue/>.

FORMACIÓN DE PROFESORES EN EDUCACIÓN SUPERIOR COMO APOYO A LA FUNCIÓN DE TUTORÍA EN EL CURRÍCULUM DE LA UNIVERSIDAD DE SONORA

Luis Ernesto Gerlach Barrera
Ruth Velásquez García

Introducción

La política educativa que la Secretaría de Educación Pública (SEP) ha establecido para la educación superior en México implica un conjunto de declaraciones que inciden en el desempeño docente. Entre otras se pueden mencionar de acuerdo con el Programa Sectorial de Educación 2007-2012, la demanda de incorporar enfoques educativos centrados en el aprendizaje, el señalamiento de promover la actualización y flexibilización de planes y programas de estudio, así como el uso intensivo de las tecnologías de la información y la comunicación; también se demanda la mejora de los procesos e instrumentos para la evaluación de los aprendizajes, así como la atención individual y de grupo a estudiantes por medio de tutorías, y entre otros más, el diseño e implementación de programas orientados a desarrollar hábitos de estudio (SEP, 2007).

La docencia y la tutoría universitarias son funciones interdependientes que confluyen en el aprendizaje del alumno. Una docencia de calidad implica necesariamente una redefinición del trabajo del profesor, de su

formación y desarrollo profesional; un cambio sustantivo en su tradicional papel de transmisor de conocimientos por el de un profesional que genera ambientes de aprendizaje complejos, involucrando a los alumnos en la búsqueda y elaboración del conocimiento, mediante estrategias y actividades apropiadas.

El nuevo escenario de educación superior supone la elección de una filosofía de fondo basada en el trabajo del estudiante, lo cual conlleva un nuevo enfoque de la enseñanza unido a un sistema de aprendizaje autónomo y tutorial, que posibilita que el estudiante, de manera independiente, llegue a construir el conocimiento e interpretar de manera significativa el mundo que le rodea. En este contexto, la docencia y la tutoría universitaria adquieren un papel esencial, no como entes separados, sino como acciones que confluyen en el aprendizaje significativo y autónomo del alumno y que desembocan en el dominio de competencias genéricas y específicas.

Justificación

La función tutorial, en sus diversas modalidades, se plantea como una ayuda ofrecida al estudiante, tanto en el plano académico como en el personal y profesional. Para que el cambio se materialice en una enseñanza de mayor calidad, en un aprendizaje que apueste por el desarrollo de competencias, es necesario que la universidad valore ambas funciones y que ponga los medios para hacerlas efectivas. Con base en lo anterior, las instituciones de educación superior, entre ellas, la Universidad de Sonora, en su nuevo modelo curricular, han implementado el Programa Institucional de Tutorías, como una forma de

apoyar el tránsito académico de los estudiantes universitarios (Universidad de Sonora, 2002). Sin embargo, no existen evidencias que nos permitan relacionar la formación de los profesores con un mejor desempeño como tutor, a través de una mejor atención a los estudiantes en su trayecto por la universidad y que finalmente se refleje en una menor deserción escolar y una mayor eficiencia terminal de dichos estudiantes.

Objetivo

Presentar un análisis sobre la formación de profesores en educación superior, los retos que tiene el docente para enfrentar los cambios derivados de los nuevos modelos educativos, así como las perspectivas en relación a su trabajo en el aula que se reflejen en una mejor atención a los estudiantes a través del Programa Institucional de Tutorías en la Universidad de Sonora.

Sustento teórico

Las funciones del profesor en el salón de clase dependerán de su vocación, experiencia, así como de su formación disciplinaria, humana y didáctica. Para ser un buen maestro no sólo se necesita saber algo acerca de lo que se está enseñando, sino interesarse en ello y en los estudiantes. Un profesor enseña cuando transmite hechos, cultiva hábitos, instruye en habilidades, desarrolla capacidades o despierta intereses. Las consideraciones anteriores definen al profesor como un profesional de la docencia que tenga como punto de partida el conocimiento y la reflexión de su tarea, de manera tal que pueda proveer a sus alumnos de condiciones favorables al logro de

la experiencia del aprendizaje, a partir del diseño de sus cursos. Por lo tanto, se define al docente como un ser capaz de justificar sus acciones en la racionalidad y en el diseño, como su tarea esencial (González y Flores, 1998).

Para entender la función docente del profesor, se tiene que partir de dos grandes dimensiones: profesión y didáctica. Sin analizar hasta dónde la profesión docente cumple con el conjunto de reglas y presupuestos que emanan de la sociología de las profesiones, sí podemos reconocer que una aspiración de la docencia contemporánea es lograr su profesionalización. La práctica docente se realiza en un conjunto de situaciones particulares que significan un nuevo contexto. La globalización también tiene su impacto en la educación, entre otros aspectos se manifiesta en una nueva generación de reformas educativas centradas en la calidad y la eficiencia (Díaz-Barriga, 2005).

En la actualidad se habla del desarrollo de nuevas competencias docentes que requiere un maestro en este nuevo siglo y se visualiza así a un profesor que organiza y anima situaciones de aprendizaje, gestiona la asimilación de conocimientos e involucra a los alumnos en el proceso. Se ve a un docente que hace evolucionar dispositivos de diferenciación, que trabaja en equipo, participa en la gestión de la escuela y que informa e implica a los padres. Además, se añaden tres competencias especialmente significativas: es quien utiliza las nuevas tecnologías, afronta los deberes y dilemas éticos de la profesión, así como organiza su propia formación continua (Perrenoud, 2004).

Los entornos de aprendizaje de hoy, deben estar basados en el uso de las tecnologías de la información y la

comunicación, como un elemento clave para mejorar la calidad educativa, ya que son recursos que facilitan el acceso a otros sectores y posibilitan la educación para toda la vida. La incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación para crear entornos de aprendizaje, de carácter presencial, a distancia, o híbridos, favorecen que las estrategias de enseñanza-aprendizaje sean más flexibles, centradas en el alumno, y promuevan el autoaprendizaje, la reflexión y el trabajo colaborativo.

El cambio más importante en el docente para desempeñar su papel en esquemas centrados en el estudiante, es que debe dejar de ser la fuente del conocimiento, para convertirse en el guía facilitador de información, recursos y estrategias de aprendizaje. Dentro de las nuevas competencias que debe poseer el profesor de educación superior están: debe ser gestor de fuentes de información y orientador de experiencias de aprendizaje con capacidad para: guiar a los estudiantes en la localización e interpretación de la información adecuada; promover y potenciar el aprendizaje auto dirigido; crear entornos de aprendizaje adecuados al estilo y ritmo de sus estudiantes; proporcionar tutoría individualizada; y finalmente, brindar orientación en el uso de los recursos tecnológicos para que éstos funcionen como un apoyo y no como un obstáculo.

De acuerdo con Perrenoud (2004), el profesor del cambio debe ser un verdadero líder, por lo tanto su formación docente debe permitirle mantenerse al día sobre los avances de su disciplina y al mismo tiempo conocer sobre las innovaciones en los procesos de enseñanza-aprendizaje y sobre las posibilidades de las tecnologías de la información y la comunicación. La profesión

docente, en la dinámica que plantea la era del conocimiento, requiere del permanente reciclado de habilidades y competencias; de aquí que el propio profesor deba preocuparse y ocuparse de la actualización de sus recursos profesionales.

Desarrollo de programas de formación de profesores

Un perfil como el anteriormente descrito, requiere de programas de capacitación y formación continua, además de la creación de infraestructura de apoyo que faciliten y potencien el quehacer docente como: bibliotecas en línea, redes de comunicación informática, centros de tecnología educativa y centros de auto acceso para estudiantes. En los programas de formación de profesores, los paradigmas antiguos (relacionados con el tradicional proceso de enseñanza-aprendizaje donde los docentes son los únicos poseedores del conocimiento que sólo transmiten, sin darle la oportunidad al alumno de que vaya construyendo su propio conocimiento) se pueden confrontar; sin embargo, para lograr un cambio, el programa debe permitir a los docentes la oportunidad de examinar sus propias creencias en cuanto a la enseñanza, por lo tanto, la autorreflexión debe incorporarse como parte esencial del programa de formación. Es necesario que los docentes aprendan ciertas técnicas investigativas, ya que a través del autoestudio se asegura su crecimiento profesional continuo; es decir, necesitan aprender la manera de evaluar sus propios métodos didácticos, su propio estilo de enseñanza y el progreso de sus estudiantes.

Un programa de formación docente tendrá más probabilidades de ser eficaz si incluye los siguientes elementos:

la autorreflexión, la oportunidad de observar y trabajar con varios profesores expertos en el aula, el conocimiento de los fundamentos del aprendizaje humano, la colaboración entre compañeros y la utilización de algunas técnicas y procedimientos básicos de la investigación educativa.

La actualización de los profesores en educación superior debe ser vista como un complemento siempre abierto de su formación, es decir, no debe ser un elemento aislado, sino convertirse en un atributo inherente al ejercicio profesional. Por lo tanto, es menester contar, entre otras alternativas, con programas que acentúen otro tipo de formación; ya no sólo la que requiere el profesor para enseñar a sus alumnos, sino sobre todo la que le permite reflexionar cómo es que les enseña y qué teorías explican los resultados que obtiene. No se trata de desarrollar programas que sólo enseñen nuevas técnicas y métodos didácticos, sino de formar en el docente una base científica de producción de conocimiento pedagógico, lo cual solamente se logrará a través de la vinculación estrecha de su práctica docente con la investigación básica y aplicada (Díaz Barriga, 2005).

Si el ejercicio investigativo forma parte de la práctica del docente, es fácil suponer que dejará la receta pragmática, y la curiosidad científica será su principal herramienta de trabajo. Esto obliga a las instituciones educativas que ofrecen programas de formación docente, a no desarrollarlos sin tener algunos mínimos criterios que garanticen la atinada orientación de éstos, como son: desarrollo de líneas de investigación vinculadas a los nuevos contextos educativos, bases de información bibliográfica nacionales e internacionales, sistemas de comunicación

con tecnología avanzada y, sobre todo, profesores que cuenten con apoyos institucionales que les permitan efectivamente dedicarse a su proceso de formación. De no darse estas condiciones, se estará ofreciendo a los docentes una capacitación simulada, la cual ha demostrado su ineficacia y ha ocasionado que los profesores solamente reproduzcan modelos que difícilmente responden a las nuevas demandas.

Implementación del Programa Institucional de Tutorías

La Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) ha documentado que entre los problemas más frecuentes en las instituciones de educación superior de México se encuentran la deserción escolar y el rezago académico, generando esto bajos índices de eficiencia terminal (Díaz de Cossío citado por ANUIES, 2002). Debido a lo anterior, se consideró la actividad de tutorías como una labor esencial para contrarrestar este problema, por lo tanto, se reconoce esta labor tutorial como una actividad con gran potencial para reducir el problema de abandono escolar, por lo que es necesario apoyar a los alumnos con programas de tutoría y desarrollo integral, diseñados e implementados por las mismas instituciones, de suerte que una elevada proporción de ellos culmine sus estudios en el plazo previsto y logre los objetivos de formación establecidos en los planes y programas de estudio (ANUIES, 2001). En este sentido, ANUIES considera las tutorías como un proceso de acompañamiento durante la formación de los estudiantes que se concreta mediante la atención personalizada a un alumno o a un grupo reducido de alumnos

por parte de académicos competentes y formados en esta función, apoyándose conceptualmente en las teorías del aprendizaje.

De acuerdo con la ANUIES (2008), los alumnos de nuevo ingreso son más vulnerables en términos de deserción, por lo que es muy importante en este momento la asignación de un tutor a cada uno de ellos. Asimismo, ANUIES sugiere que para la asignación deben equipararse los perfiles de tutores y tutorados, teniendo en cuenta áreas de especialización del tutor y rendimiento escolar de los alumnos y no de manera aleatoria como normalmente se hace en la mayoría de las instituciones.

Metodología

Para llevar a cabo el trabajo se consultaron diversas fuentes de información, en especial documentos oficiales que permiten conocer los diferentes programas de formación de profesores en educación superior, enfocados a los aspectos disciplinar y didáctico de los Profesores de Tiempo Completo (PTC) que están acreditados como tutores, así como la evolución que ha tenido el Programa Institucional de Tutorías en la Universidad de Sonora desde su inicio en el año 2002 hasta la fecha, haciendo un análisis para determinar si los programas de formación y actualización de profesores han tenido efectos positivos directos sobre la actividad tutorial, reflejados éstos en indicadores como aprovechamiento y rendimiento escolar, así como rezago y deserción escolar.

Resultados

En el caso específico de la Universidad de Sonora, el diagnóstico de necesidades de tutorías, se realizó mediante la aplicación de una encuesta a una muestra representativa de 800 alumnos, con el propósito de conocer aspectos relacionados con su situación económica, condiciones de estudio, orientación profesional, expectativas educativas y ocupacionales y hábitos de estudio, entre otros (Universidad de Sonora, 2002).

La capacitación de los profesores tuvo como primer evento un diplomado en tutorías, impartido por cinco instructores de ANUIES, durante 2001 y 2002 con duración de 120 horas, al cual asistieron 42 maestros, uno por cada licenciatura de la Unidad Regional Centro y por cada departamento de las unidades norte y sur. También se llevó a cabo el primer curso-taller de formación de tutores, el cual estuvo a cargo de algunos profesores que cursaron el diplomado en tutorías, con la participación de 560 profesores de tiempo completo y se realizó un panel de especialistas con una asistencia de 480 personas. Cabe aclarar que dicho curso-taller sobre los fundamentos de la tutoría se ha convertido en un evento de capacitación anual. Los profesores que asisten a dicho curso se entienden capacitados y acreditados para ejercer de tutores. En este sentido, se plantea un programa de formación docente para tutores, consistente en una serie de cursos dirigidos a los tutores para brindar capacitación tanto en los aspectos fundamentales de la tutoría, como en áreas de mayor especificidad, tales como herramientas de la tutoría individual y grupal, características socio-psicológicas del adulto joven, desarrollo de la comprensión

lectora, problemas psicológicos vinculados al rendimiento académico (Universidad de Sonora, 2004).

Actualmente el Programa Institucional de Tutorías considera nuevos elementos que permitan lograr una sensibilización docente, mediante el reforzamiento de conceptos básicos de la actividad tutorial, la integración de dichos conceptos básicos de acompañamiento, así como enfatizar la relación entre el estudio de trayectorias escolares, situación de riesgo y rezago. A través del conocimiento de ambas dimensiones, trayectorias y rezago, se busca alimentar al tutor, brindando elementos clave para conocer a los estudiantes en situación de riesgo bajo el enfoque de las tutorías. Con base en lo anterior, se le ha dado una nueva definición al programa y se le ha denominado como “Programa de Tutorías y Asesoría Académica”, y por lo tanto, se han definido nuevos objetivos y líneas de acción para el mismo (Universidad de Sonora, 2010).

En el seguimiento de trayectorias escolares e implicaciones para la acción tutorial, se analizan enfoques que establecen la relación entre las demandas de formación profesional en la universidad y la acción tutorial que favorece su desarrollo, la manera como las expectativas y actitudes hacia los estudiantes influyen en sus resultados educativos, la importancia de conocerlos a través del seguimiento de su trayectoria escolar para estar atentos a eventuales señales de riesgo y la manera como, de forma colegiada, se pueden ofrecer alternativas para apoyar su fortalecimiento académico.

En la Universidad de Sonora, no existía un programa de formación de profesores de manera formal hasta antes

del año 2010, cuando se diseñó y ofreció un programa denominado “Programa Integral de Formación Docente”, cuyo objetivo es reforzar el proceso de enseñanza-aprendizaje en las áreas temáticas de la formación didáctica-pedagógica y del uso de las nuevas tecnologías, así como la de tutorías. Los cursos y talleres que conforman el programa integral de formación docente, y que están diseñados para desarrollar adecuadamente la función tutorial en el ámbito académico, son: a) Introducción a la docencia universitaria, b) Conducción de grupos, c) Asesor en línea: Escribir para comunicarse, d) Evaluación del aprendizaje, e) Uso de la tecnología en el diseño de material didáctico, f) Introducción al diseño de materiales educativos en línea, g) Iniciación tecnológica, h) Introducción al moodle, i) Planeación didáctica por objetivos y competencias. Además, un curso taller específico para el seguimiento de trayectorias escolares e implicaciones para la acción tutorial.

Actualmente se continúa con la capacitación en la plataforma de cursos en línea y sesión presencial, que forma parte del programa integral de formación docente, buscando que los participantes dispongan de un marco teórico y referencial que les brinde elementos de análisis y reflexión sobre su práctica docente y tutorial. En dicho programa participan 1,137 profesores, los cuales están capacitados y acreditados como tutores, quienes atienden a 23,207 alumnos (Universidad de Sonora, 2013). En este sentido, de acuerdo a Jiménez (2008), el maestro tutor necesita contar con una formación psicopedagógica que permita reconocer las problemáticas personales y académicas que están influyendo en el bajo rendimiento

escolar de los alumnos. Por lo tanto, es muy importante que el tutor cuente con las habilidades necesarias para poder orientar a los alumnos en las diferentes situaciones que se les presenten.

El impacto que ha tenido el programa de tutorías ha sido muy positivo, ya que los principales indicadores de trayectorias escolares muestran en el período 2008-2012 una tendencia inequívoca de mejoramiento: la tasa de retención del primero al segundo año global evolucionó positivamente de 76.7 a 85.2%, el índice de reprobación por materia disminuyó de 13.7 a 11.3%, el porcentaje de alumnos regulares aumentó de 53.9 a 58.9, el tiempo promedio de duración de estudios se redujo de 11.7 semestres a 10.9, la eficiencia terminal de titulación por cohorte aumentó de 13.7 a 20.0% y el índice de titulación se incrementó de 76.8 a 86.6% (Universidad de Sonora, 2013).

Conclusiones

El mejoramiento en la calidad de la educación está en función de la formación constante del personal académico, y cada institución debe aplicar sus propias estrategias de actualización y formación docente, en las que se debe promover que los profesores desarrollen más su capacidad en el ámbito profesional y brindarles alternativas de innovación docente, necesarias para atender los nuevos modelos educativos.

Es de suma importancia plantear la necesidad de la formación de profesores en su ámbito de actuación, en la medida que muchos tienen diferentes tipos de formación

profesional, sin embargo, no basta con saber la asignatura o los contenidos para ser docentes.

En la Universidad de Sonora, como en cualquier otra institución de educación superior, la acción tutorial, además de fomentar el desarrollo de habilidades, permite el aprendizaje en la formación profesional e influye en el desarrollo personal de los alumnos, hecho de gran importancia para su vida personal y su vida académica, propiciando así un buen desempeño profesional futuro.

Aunque el impacto que ha tenido el programa de tutorías ha sido muy positivo, de acuerdo a los indicadores actuales de trayectorias escolares, no existe suficiente evidencia sobre el papel que tienen los programas de formación y actualización de profesores en el mejoramiento de dichos indicadores.

Resulta de suma importancia saber si la formación y actualización docente tiene un efecto positivo en el nuevo Programa de Tutorías y Asesorías Académicas, al disminuir los índices de rezago y/o deserción; en este sentido es muy importante diseñar e implementar los mecanismos de evaluación más adecuados para tal fin.

REFERENCIAS

- ANUIES. (2001). Programas Institucionales de Tutoría. Una propuesta para su organización y funcionamiento en las Instituciones de Educación Superior. *Serie Investigaciones*. México
- _____. (2002). Programas Institucionales de Tutoría. Una propuesta de la ANUIES para su organización y funcionamiento en las Instituciones de Educación Superior. *Colección de Biblioteca de Educación Superior*. México

Formación de profesores en educación superior...

- _____. (2008). *El papel del profesor tutor en el marco de la nueva dinámica institucional*. México
- Díaz-Barriga, A. (2005). El profesor de educación superior frente a las demandas de los nuevos debates educativos. *Perfiles Educativos*. Vol. 27, No. 108. México.
- González, C.O. y Flores, M. (1998). *El trabajo docente: enfoques innovadores para el diseño de un curso*. ITESM-ILCE. México: Trillas.
- Jiménez Moreno, José Alfonso (2015). Atención tutorial a estudiantes universitarios. *Psicología Científica*, Revista electrónica, 17 disponible en <http://www.psicologiacientifica.com/atencion-tutorial-estudiantes-universitarios/>
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Biblioteca para la Actualización del Maestro. México: SEP
- SEP. (2007). *Programa Sectorial de Educación 2007-2012*, disponible en <https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/93128/5/PSE-PISAV2.pdf>
- Universidad de Sonora (2002). Informe Anual 2001-2002. UNISON, disponible en <http://www.uson.mx/paginadelrector/informes/1er-informe2001-2002.pdf>.
- _____ (2004). Informe Anual 2003-2004. UNISON, disponible en <http://www.uson.mx/paginadelrector/informes/3er-informe2003-2004.pdf>
- _____ (2010). Plan de Desarrollo Institucional 2009-2013. UNISON, disponible en <http://www.uson.mx/institucional/pdi2009-2013.pdf>
- _____(2013). Informe Anual 2012-2013. UNISON, disponible en <http://www.uson.mx/paginadelrector/informes/informe2012-2013.pdf>

EXPERIMENTACIÓN COMO APOYO Y MOTIVACIÓN PARA DESARROLLAR COMPETENCIAS Y SIGNIFICANCIA

María del Carmen González Cortés
Margarita Portilla Pineda

Introducción

Hoy por hoy, los actores del proceso educativo y debido a la rapidez con la que se generan nuevos conocimientos científicos, deben de modificar los marcos de referencia y actuación. Esta necesidad ha generado acciones que han derivado en la implementación de metodologías, mediante el cual se promueva la búsqueda del conocimiento de un estudiante dentro de un marco de referencia bien definido, donde es conveniente que los estudiantes desarrollen actividades centradas en sus habilidades para así poder consolidar sus aprendizajes y que además éstos les sean significativos.

Hay que recordar, que la reforma educativa mundial se empieza a gestar desde los 70's, y toma en consideración cómo aprenden los alumnos, más que cómo enseñan los docentes, sin embargo, no es hasta los 90's que realmente se toma conciencia de la pertinencia de este cambio y se le nombra como modelo por competencias. México entra a esta dinámica a partir de la firma del tratado de Libre Comercio de América del Norte y su incorporación a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) (Rodríguez, 2009).

Por primera vez se habla de competencias en la Declaración de Bolonia, en 1999, y se dividen en genéricas y profesionales. Las competencias genéricas que se seleccionaron para América Latina están divididas en once competencias sistémicas, ocho instrumentales y ocho interpersonales; y se empezaron a aplicar en 4 carreras profesionales, para luego extenderse a otras 14.

Así, actualmente la enseñanza está dirigida a generar competencias en los alumnos que los preparen para una profesionalización acorde a los requerimientos de la sociedad. Las competencias genéricas son importantes debido a que son la base para generar las demás. Este tipo de competencias son aquellas que cualquier estudiante debe desarrollar e incrementar conforme pasa por los diferentes niveles educativos.

Las competencias genéricas se dividen en instrumentales, sistémicas y auto personales. Algunas de las competencias genéricas que se buscan en un egresado de alguna licenciatura de ingeniería son: capacidad de abstracción, análisis y síntesis, capacidad para organizar y planificar el tiempo, capacidad para adquirir conocimientos de la asignaturas, capacidad de comunicación oral y escrita, habilidades en el uso de la tecnología de la información y la comunicación, capacidad para identificar, plantear y resolver problemas, de autocrítica, de aprender y actualizarse, habilidad para trabajar en forma autónoma y en equipo, capacidad para tomar decisiones y de investigación, entre otras.

Para la propuesta presentada en este trabajo, el sustento teórico y conceptual, de tipo pedagógico-didáctico que se exhibe, concibe a la enseñanza y al aprendizaje

como un binomio, mientras que la función educativa se centra en el aprendizaje y está orientada para que el estudiante sea gestor de su propio proceso de aprendizaje con la guía del profesor (Martín-Lunas, 1991).

La base teórica cognitiva, que permite un trabajo de este tipo es el constructivismo, que promueve la búsqueda del conocimiento de un estudiante dentro de un marco de referencia bien definido, donde indica que es conveniente que los estudiantes desarrollen actividades centradas en sus habilidades para así poder consolidar sus aprendizajes de manera adecuada (Ravanette, 2002), por lo tanto, es un planteamiento en donde se indica que el proceso de enseñanza y de aprendizaje se debe de dar en un ambiente creativo y de innovación. Con esta orientación, el interés reside en favorecer el desarrollo de los procesos cognitivos y creativos, para que posteriormente el estudiante se desarrolle con autonomía e independencia en su práctica profesional, con sus propias innovaciones.

Por lo tanto, se debe de buscar una formación integral, de alta calidad mediante el desarrollo de conocimientos, actitudes, habilidades y valores de una manera equilibrada, que genere un aprendizaje autónomo, considerando a los estudiantes como constructores de su propio proceso formativo, mediante una enseñanza centrada en el aprendizaje de los alumnos, quienes aprenden por experimentación, a partir de sus propias inferencias, descubrimientos y conclusiones.

El presente trabajo se realizó en la Universidad Autónoma Metropolitana, en donde se imparten 10 diferentes licenciaturas de ingeniería y los alumnos que se inscriben en alguna de ellas deben de cursar asignaturas de

química de manera obligatoria. Una característica de estos cursos es que a los alumnos no les gusta la química por diferentes razones; sin embargo, una que ellos indican repetitivamente es el hecho de que se les hace muy difícil, porque no le encuentran la relación con la práctica en el ámbito profesional, sobre todo en las clases de teoría, en donde para aprobar la asignatura, memorizan los contenidos; y aunque el resultado final es satisfactorio en cuanto a calificación, no ocurre lo mismo con la significancia del aprendizaje del alumno.

Así, la significancia del aprendizaje es, generalmente, atribuible al alumno; sin embargo, también se puede deber a otros factores como son los procesos de enseñanza y a las particularidades escolares (Fend, 1990). En niños de primaria, Eduardo Pérez (1986) indica que los estilos de enseñanza y los métodos utilizados pueden ser factores que influyen en el rendimiento académico y por lo tanto en el aprendizaje de los alumnos, siendo esta premisa aplicable a nivel superior. Por su parte, Imídeo Nerici (1985) asegura que para tener un proceso educativo óptimo, el docente debe de trabajar con las estrategias metodológicas adecuadas para llevar al alumno a la autonomía y emancipación intelectual.

Por otro lado, Vygotsky expresa en su teoría, que los jóvenes aprenden significativamente cuando construyen activamente su conocimiento; al interpretar y analizar el concepto a aprender; por lo tanto, mientras más participativo sea el alumno más rápidamente se va a apropiarse del conocimiento (Ganem y Ragasol, 2010).

Empero Ausubel (s.f.) indica que para que un alumno aprenda significativamente debe de poder relacionar el

nuevo conocimiento con la estructura cognoscitiva previa, o sea, que se va a dar por una relación sustancial entre las ideas nuevas con los conceptos existentes conocidos por él y que le son además muy relevantes. Uno de los supuestos que maneja Ausubel y que potencializa el aprendizaje significativo es el uso de materiales adecuados, relacionables de forma intencional y sustancial con las ideas que se hallan disponibles en la estructura cognoscitiva del alumno, por lo tanto, es imprescindible escoger, adecuadamente, aquel material que tenga significancia para los alumnos.

Un método que permite que el alumno sea activo es el de descubrimiento guiado, propuesto por David Ausubel, mencionado por Klausmeier y Goodwin (1977), involucrándolo de una manera activa a través de una acción directa en la construcción de su propio aprendizaje, teniendo como finalidad el aprender a aprender. Este tipo de aprendizaje implica que el estudiante debe de reordenar la información disponible e integrarla a su estructura cognitiva lo que va a provocar una transformación en ésta, de tal forma que se genere así el nuevo conocimiento; estas acciones dependen de la disponibilidad de la persona para aprender, que según Ausubel es una de las premisas que se maneja en este tipo de método: la persona que desea aprender debe de estar dispuesta a hacerlo mediante una actitud abierta, inquisitiva y cooperativa.

Bruner (en Guilar, 2009), indica que el docente debe de organizar las actividades del curso de manera que los alumnos aprendan a través de una participación activa, siendo dirigidos por el docente, mediante indicios o preguntas y una retroalimentación oportuna. Según este

autor, igual que Ausubel, entre los aspectos importantes para que se dé el aprendizaje están: la disposición para aprender por parte del alumno, la estructuración que le dé el docente a los temas a tratar en el curso, y la forma en que se dé la retroalimentación, la cual puede ser desde una palabra de aliento o un castigo, hasta una felicitación frente al grupo.

Con todo lo anterior, es posible hacer cambiar una actitud, siempre y cuando el proceso de aprendizaje sea motivacional para el alumno. Se propone utilizar un método activo, debido a que la instrucción debe de cumplir con tres principios:

- Estar descrita conforme las experiencias y al contexto en el que se encuentra el estudiante
- Estar estructurada de tal forma, que al alumno le sea fácilmente comprenderla y
- Estar organizada en forma de espiral: los mismos conceptos o temas se debe de trabajar cada vez más con mayor profundidad
- Según Ausubel, mediante este método el docente provoca que los alumnos descubran el conocimiento progresivamente a través de experimentos, investigaciones, reflexiones, etc. Entre las ventajas que se tienen de la aplicación de este método, están que disminuye el olvido y la falta de interés, centraliza el aprendizaje y no las acciones de enseñanza, incrementa la capacidad de comprensión y que se puede aplicar en todas las asignaturas (Cisneros, s.f.).

Aquí, el docente debe de estar consciente que no se debe de dar el conocimiento, exclusivamente, de manera

tradicional: de una manera expositiva; sino que la actividad se debe de diseñar de tal forma que la secuencia de pasos a seguir permita que el alumno lo vaya descubriendo, apoyándose en sus capacidades y aptitudes, para que logre el aprendizaje significativo.

Básicamente este método se ha utilizado generando la reflexión del alumno, siendo guiado por el docente a través de indicios o preguntas. Se presenta otra forma de trabajar: a través de experimentos diseñados expresamente para que el alumno se cuestione el qué y el para qué de lo que hace y que mediante ciertas indicaciones y preguntas, sea capaz de inferir el conocimiento.

Por otro lado, también se debe de considerar la direccionalidad escolar para la generación adecuada de los materiales. Así, en este caso, la función principal de un ingeniero es el proponer diseños y soluciones tecnológicas a necesidades sociales y económicas, considerando las limitaciones que se encuentre durante el proceso, para esto los ingenieros deben desarrollar competencias que les permitan expresar sus conocimientos en un sentido práctico. Estas competencias se obtienen con la práctica, por tal motivo es conveniente que desde que el joven ingresa a una institución de educación superior, trabaje en este campo.

En el estudio se muestra el trabajo desarrollado en asignaturas de química para lograr que el alumno, además de adquirir los conocimientos propios de esta área, comience a relacionar la teoría con la práctica ingenieril. Este trabajo está basado en el modelo activo de aprendizaje en donde el alumno desarrolló tareas experimentales, fuera de un laboratorio, a partir de la teoría y de las

observaciones obtenidas en los experimentos, la inferencia de los resultados, sus conclusiones y propuesta de nuevas experimentaciones, relacionadas tanto con el tema en cuestión como con el mismo experimento realizado.

La metodología de trabajo aplicada permitió un desarrollo más óptimo y con mayor significancia comparativamente a un grupo de compañeros que no participaron en este estudio.

Objetivos

El objetivo principal de este trabajo es que los estudiantes desarrollen competencias genéricas a la vez que el trabajo les sirva de motivación para aprender de forma significativa, los conocimientos de química de materiales, necesarios que tenga y aplique un ingeniero de cualquier especialidad mediante experimentos diseñados exprofeso para un tema en concreto.

Objetivos específicos

- Desarrollar la capacidad de abstracción, análisis y síntesis a partir de experimentos diseñados exprofeso, para los temas de los cursos de química del Tronco General de la División de Ciencias Básicas e Ingeniería de la UAM, Unidad Azcapotzalco.
- Ampliar las habilidades de comunicación oral y escrita de los alumnos mediante la realización de reportes y propuestas.
- Acrecentar la habilidad para trabajar en forma autónoma y en equipo.

- Incrementar su habilidad de interpretación de situaciones.

Metodología

El método fue aplicado a los alumnos que cursaron las asignaturas de Química, del tronco general en las carreras de ingeniería que se imparten en la Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Azcapotzalco denominadas “Estructura atómica y enlace químico” en dos grupos, denominados “grupo 1” y “grupo 2”; y “Estructura y propiedades de los materiales para ingeniería” en otros dos grupos, denominados “grupo 3” y “grupo 4”.

En los grupos 1 y 3 se aplicó la metodología, teniendo un total de 71 alumnos. Por su parte los grupos 2 y 4 se tomaron como grupo control (61 alumnos), para hacer la comparación y verificar las ventajas de utilizar esta metodología. Las condiciones de trabajo fueron: el docente frente al grupo era el mismo en los cuatro grupos y el turno de actividades de los alumnos era de tiempo completo y matutino.

El procedimiento que se siguió fue: en un día de clase se les indicaba el tema a tratar en la siguiente sesión y se les dejaba como tarea un experimento relacionado a ese tema, y dependiendo del experimento debían de tomar fotografías del mismo o video, por lo cual tenían que pedir ayuda a un familiar o amigo. Posteriormente, la siguiente sesión se iniciaba con preguntas acerca del experimento: cómo se hizo el experimento, qué observaron, qué concluyeron. También los alumnos tenían que entregar un reporte con las observaciones y las conclusiones a las que llegaron; y posterior a la clase teórica, se trabajaba

en equipo, para una propuesta de experimento que tenían que presentar oralmente.

En total se trabajaron 2 experimentos en curso denominado “Estructura atómica y enlace químico” y 4 experimentos de esta clase en el segundo curso “Estructura y propiedades de los materiales en ingeniería”. Las características de estos experimentos es que los pueden realizar en sus casas, sin problemas o peligros, no son caros, los materiales los tienen a su alcance, ya que son de uso común y no necesitan equipos especiales para realizarlos.

Un ejemplo de este tipo de experimentos, es el que se refiere al tipo de enlace presente en una sustancia. El experimento consistió en verificar qué sucedía con tres materiales sólidos al colocarlos, en diferente tiempo, en trozos pequeños, dentro de un salero herméticamente cerrado y el cual se debía de agitar por un cierto tiempo.

En este caso, las preguntas que se hicieron al iniciar la clase posterior al experimento, fueron: ¿de qué tamaño eran los cristales antes de introducirlos al salero?, ¿de qué tamaño eran los cristales después de realizar el experimento?, ¿a qué se debe el cambio en el tamaño de los cristales?, ¿qué propiedad del material se vio afectada visiblemente, en cada caso?, ¿qué adjetivo calificativo se le puede poner a esa propiedad, que represente lo ocurrido en el material?, ¿qué tipo de enlace presenta cada tipo de material? y ¿qué relación hay entre el tipo de enlace y el comportamiento de la propiedad?

En este punto, se revisó que utilizaran palabras adecuadas al mensaje que querían dar, por ejemplo, al hablar del tamaño de los cristales, que no los calificara como “pequeños” o “grandes”, y se les explicó que son términos

muy relativos y que como ingenieros tienen que ser precisos, por lo que es mejor que indiquen una longitud. Esto con el fin de mejorar sus habilidades de comunicación.

Al finalizar la sesión se entregaron los reportes con las observaciones y conclusiones, de manera individual y el docente revisaba el contenido, la ortografía y la redacción, con la finalidad de mejorar las habilidades de comunicación escrita de los alumnos; en caso de tener fallas en esta sección, los alumnos podían volver a entregar el reporte, pero obteniendo una calificación menor. También se entregaron las fotografías o los videos, según fuera el caso para ser revisados posteriormente; una vez revisados el docente le pidió a cada alumno, que en su nombre, le diera las gracias a la persona que les había ayudado, por su cooperación en ese trabajo.

Dentro de este ejemplo, finalmente, los alumnos formaban equipos y entregaban una propuesta de experimento, la cual debería estar sustentada por la teoría, de tal forma que debería de responder a la pregunta: ¿cómo explica este experimento la presencia de los diferentes tipos de enlace?

Las propuestas se revisaron siguiendo la misma metodología usada para el reporte, verificando si se había logrado un aprovechamiento de los alumnos, tanto en conocimiento, como una mejora en la ortografía y en la redacción; además de verificar la pertinencia de la propuesta.

En los grupos de control, no se llevaron a cabo estos experimentos, dándose una clase completamente expositiva, en donde la participación de los alumnos era a través de ejercicios en clase y tareas.

Resultados

Según la teoría, la aplicación de esta metodología permite llevar al alumno descubrir el concepto o idea perseguida, que él comprenda el conocimiento, se apropie de él y no utilice la memoria como factor de aprendizaje.

La verificación de los resultados, se dio en tres tiempos:

- Primer tiempo. En el segundo experimento, en cada curso, debido a que cada alumno, después de verificar cuales fueron sus errores, tanto de conceptos como de ortografía y redacción, en la primera práctica, debía de mejorar en su reporte de la segunda práctica.
- Segundo tiempo. En las propuestas experimentales generadas después de realizar el segundo experimento, ya que las nuevas propuestas deberían de mostrar más coherencia con el tema y una lógica en el procedimiento.
- Tercer tiempo. Al finalizar el trimestre y asignar la calificación obtenida por los alumnos, considerando su participación en los experimentos y la calificación obtenida en sus exámenes.

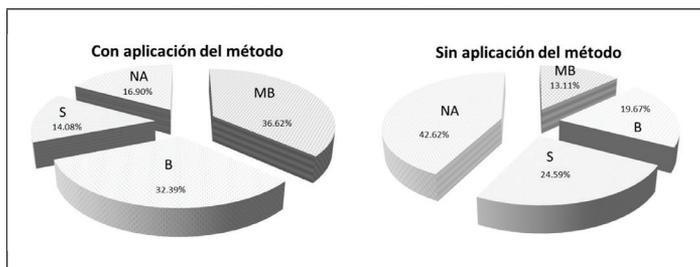
En el primer tiempo, en el “grupo 1”, la mejoría de los alumnos en cuanto a redacción y ortografía fue leve, mientras que en el segundo tiempo las propuestas tanto de la primera práctica como de la segunda fueron muy creativas, en general y efectivamente las propuestas de la segunda práctica tenían una mayor coherencia con el tema revisado en la práctica.

Para el grupo 3, al tener cuatro prácticas, los alumnos se ejercitaron más, por lo tanto, cualitativamente, se observó una mejoría sustancial en el primer tiempo de evaluación,

esto es, en cuanto a los conceptos utilizados en los reportes, la forma de redactar los textos y en la ortografía. Sin embargo, en cuanto a creatividad, disminuyó esta calificación, ya que sus propuestas no eran originales, sino que en algunos casos presentaban la práctica que habían realizado con ligeras modificaciones; sin embargo la evaluación en el segundo tiempo, mostró mejoría al presentar mayor orden en sus propuesta y una mejor relación con los temas en las últimas prácticas a comparación de las primeras.

Por último, en el tiempo 3, que es la calificación final del curso, considerando las actividades y los exámenes, al compararlo con los grupos 2 y 4, en los que no se aplicó esta metodología de trabajo, se observó una mayor cantidad de alumnos que aprobó la asignatura y con la mejor calificación posible (las calificaciones aprobatorias en la UAM son: MB –equivalente a 10.0-, B –equivalente a 8- y S –equivalente a 6.0-). En la figura 1 se muestran las cantidades, en porcentajes, que obtuvieron, en conjunto, los grupos en los que se aplicó el método y en los que no se aplicó esta metodología

FIGURA 1.- CALIFICACIONES OBTENIDAS POR LOS GRUPOS CON Y SIN APLICACIÓN DEL MÉTODO DE DESCUBRIMIENTO GUIADO



Por otro lado, entre los resultados obtenidos, el docente reportó una mejor atención en los grupos de alumnos en los que se aplicó el método y, mayor creatividad entre los alumnos que tomaron el primer curso de química.

También se observaron algunas situaciones no previstas, como el trabajo colaborativo para el desarrollo de las prácticas entre alumnos que viven solos y una mayor participación a partir del segundo experimento de los familiares de los alumnos.

Conclusiones

Lo más importante en este método es que la actividad principal la realiza el alumno, es él quien descubre, el profesor solamente le guía mediante múltiples preguntas de carácter intermedio, bien formuladas, que lo apoyan para avanzar en el proceso de adquisición de los contenidos.

Se motiva al alumno a aceptar que los conocimientos de química le pueden ser útiles en algún momento y que esta área de conocimiento es importante, igual que las matemáticas o la física en el desempeño de su carrera, pero sobre todo a considerar que pueden aplicar este conocimiento en actividades para encontrar soluciones a problemas, aunque no tengan todos los recursos físicos necesarios, tales como un laboratorio.

Los resultados muestran que aplicar el método les trajo beneficios a los alumnos, que se reflejaron tanto en sus calificaciones, como en el comportamiento en clase.

Como se indicó, Ausubel menciona que para que un alumno aprenda, mucho depende de la predisposición con la que llegue a tomar la clase; si se logra motivar al alumno haciendo este tipo de actividades, la

predisposición para aceptar los conocimientos va a ser elevada, lo cual permite que los alumnos aprendan y que ese aprendizaje sea significativo, además de obtener una calificación alta, que le apoya en su promedio.

Por último, esta metodología favorece, no solo el aprendizaje de un conocimiento, sino también el desarrollo de diferentes competencias y una relación social-académica entre los jóvenes, provocando, al interior del salón de clases, una sensación de bienestar, tranquilidad y compañerismo que facilita la enseñanza, el aprendizaje y la convivencia entre todos los que intervienen en el proceso educativo al interior del aula.

REFERENCIAS

- Ausubel, D. (s.f.). *Teoría del aprendizaje significativo*. Revisado en: http://delegacion233.bligoo.com.mx/media/users/20/1002571/files/240726/Aprendizaje_significativo.pdf
- Cisneros, L. (s.f.). *Métodos activos y técnicas didácticas aplicables a la educación inicial, primaria, secundaria y superior*. Revisado en: http://www.utchvirtual.net/recursos_didacticos/documentos/educacion/metodos.pdf
- Fend, H. (1990). Factores determinantes de los rendimientos escolares: *¿Cuál es la importancia del maestro?* *Revista Pedagógica*, 20. Caracas.
- Ganem P., Ragasol, M. (2010). *Pilares del constructivismo². Piaget y Vygotski en el aula. El constructivismo como alternativa de trabajo docente*, Colección Formación y Práctica Pedagógica. Ed. Limusa. ISBN: 978-607-05-0153-1.

- Guilar M. E. (2009) Las ideas de Bruner “de la revolución cognitiva” a la “revolución cultural”. *Educere*, 13(44), pp. 235-241. <http://www.redalyc.org/pdf/356/35614571028.pdf>
- Klausmeier, H.; Goodwin, W. (1977). *Psicología Educativa: Habilidades humanas y aprendizaje*. Mexico: Tec-Cien
- Martín Lunas, A. (1991). Eficiencia en el Aprendizaje: Una Experiencia. *Universidad Futura*. Vol. 3 No. 8 y 9, pp 119-124, UAM.
- Nericí, I. (1985). *Hacia una Didáctica General Dinámica*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Pérez, E. (1986). Consideraciones en torno a los índices de reprobación en el I grado de educación primaria. *Colección Pedagógica Universitaria* No. 13. México: Universidad Veracruzana
- Ravanette, T. (2002). *El constructivismo en la Psicología Educativa*. Sevilla: Editorial Desclee de Brouwer.
- Rodríguez, C. K.; Salgado, F. L. I. (2009). Puntos críticos sobre la reforma en Educación Básica y Media Superior en México. *Revista del Centro de Investigación*. Vol. 8, Núm 32, pp. 121-134. <http://www.redalyc.org/pdf/342/34213107009.pdf>

LA INTELIGENCIA EMOCIONAL Y LA PSICOLOGÍA POSITIVA COMO HERRAMIENTAS AL SERVICIO DE LAS TUTORÍAS UNIVERSITARIAS: LOS PROFESORES HABLAN

Claudia Salinas Boldo

Introducción

De acuerdo con Borja (2010), la universidad cuenta con tres acciones sustantivas: la docencia, la investigación y la difusión; también con dos indicadores que sirven para evaluar la eficacia de sus procedimientos educativos, éstos son la reprobación y la deserción escolar. Pero se debe de ir más allá, hacia el bienestar subjetivo del alumno, que debe de ser el más importante objetivo en una tutoría.

Ese mismo autor menciona que muchos jóvenes entran a las universidades sin tener la suficiente preparación, reprueban en los exámenes de admisión y aun así son aceptados. Se confía tácitamente en que los profesores podrán subsanar esas carencias que los estudiantes traen desde el principio. Esto, por supuesto, no ocurre en la generalidad de los casos y es aquí donde surge la figura del tutor.

La deserción y el bajo rendimiento son problemáticas que se siguen presentando en las universidades. Cardozo-Ortiz (2011) destaca la importancia de la tutoría en su abatimiento. Pero la tutoría no solo abarca la ayuda académica. La tutoría se desarrolla y apunta a una

comprensión del otro como ser individual y social, no sólo académico.

Dicha autora también destaca la importancia de mantener una concepción integral y humanista de los estudiantes para construir sociedades más justas donde las personas sean la razón de ser.

La responsabilidad de la universidad

Dentro de las obligaciones de las instituciones educativas se cuentan la de preparar a los jóvenes para la vida adulta en todos sus ámbitos, es decir, no solamente en el laboral. Asimismo, tiene el deber de motivar a los alumnos hacia el aprendizaje y de procurar en ellos una sensación de bienestar total que les permita desarrollar sus capacidades y aprovechar mejor todo el conocimiento que se les brinda en las aulas (Ramo, 2000).

Lo anterior cobra sentido pues se ha demostrado que es imposible desvincular lo emocional con lo académico, ya que el ser humano es básicamente afectivo. Es decir que es imposible lograr un aprendizaje verdaderamente significativo si nuestros estudiantes se encuentran desmotivados o insatisfechos. Esto es porque las emociones interfieren con procesos tales como la percepción, el juicio y la conducta, los cuales son básicos para el proceso de aprendizaje. Los alumnos insatisfechos y desmotivados presentarán bloqueos, ausentismos, resistencia e inseguridad, mientras que los alumnos mejor adaptados se conducirán con interés, perseverancia y creatividad (Chabot y Chabot, 2009; Núñez y González, 1994).

La psicología positiva

La psicología positiva describe ciertos rasgos del individuo positivo, los cuales son: autocontrol, autodeterminación, autoconocimiento y auto cultivo. Esta tendencia psicológica empieza con el trascendentalismo de Emerson, el cual desafía al Calvinismo que postulaba la idea de que analizar el interior del ser humano era algo inútil ya que ahí solo había impureza y tendencia al pecado. Luego entonces era necesario huir de ese interior y dedicarse al trabajo. Emerson desafía ese puritanismo diciendo que el uno mismo siempre es inacabado. Es decir, se tiene la visión del individuo como proceso. El ser humano tiene capacidad para determinarse, más allá de cualquier contexto social, ya que puede cambiarse a sí mismo y al mundo que le rodea. Se enfoca en la felicidad.

La psicología positiva defiende la existencia de pensamientos y emociones de índole tanto constructiva como destructiva. Algunas críticas a esta corriente son el hecho de que se asume: a) Que crea subjetividades ligadas a los modos de producción, favoreciendo el conformismo b) Que va ligada a una ideología individualista utilitarista y c) Que mira a las emociones de una forma superficial, inmediata y clasificatoria, con lo cual se ignora la función amplia que éstas tienen. Otra crítica a la psicología positiva es que se considera que pretende universalizar al ser humano, como si las técnicas que recomiendan sirvieran para todos, sin tomar en cuenta el contexto del que viene, su historia, su cultura, (Cabanas y Sánchez, 2012).

Contreras y Esguerra (2006) nos dicen que el término de psicología positiva fue propuesto por Seligman en 1999, quien la define como el estudio científico del

bienestar y los aspectos positivos de la vida de las personas. Estudia las virtudes y las potencialidades humanas, los aspectos sanos del individuo.

Uno de los propósitos y reto a futuro de la psicología positiva es el de destacar las fortalezas de los seres humanos y motivar a su desarrollo, ya que los individuos optimistas tienen bienestar, más esperanza en el futuro, estrategias de afrontamiento saludables, reaccionan de forma más apropiada a los eventos de la vida, se adaptan mejor y confían más en sus propias capacidades, lo cual los ayuda a alcanzar el éxito. Estos autores también recomiendan estudiar el efecto de la psicología positiva en el campo de la educación.

Cuadra y Florenzano (2003) retoman la importancia de abrirse a una comprensión más integral del ser humano; no sólo positiva, sino también completa. Porque desde la psicología se ha hecho énfasis en los aspectos patológicos, pero esta es una mirada parcial, es decir incompleta del ser humano que también tiene aspectos positivos que tendrían que ser destacados. Habilidades como el buen humor, la simplicidad, empatía, optimismo, creatividad y sabiduría son completamente susceptibles de ser aprendidas y por lo tanto tendrían que incluirse en los programas escolares.

Esto puede ser difícil ya que la psicología tradicionalmente ha estado enfocada en el dolor y la patología y no se trata de negarlos o suprimirlos, como apuntan quienes critican esta corriente, sino de integrarlos y significarlos porque son parte de la vida, tienen una función y pueden ser transformados en algo constructivo.

Al respecto, estos mismos autores nos dicen que “El bienestar subjetivo entendido como una apreciación subjetiva de estar bien es susceptible de ser estudiado empíricamente.” (p.93).

Y no solo es posible sino necesario, el estudiar formalmente el bienestar de la misma forma en la que se estudia la patología, el defecto y la carencia, porque es en el bienestar en donde encontramos esas áreas fuertes que habrán de servir al ser humano para sortear los retos que, en este caso, la vida académica le plantea.

La inteligencia emocional

La inteligencia emocional está constituida por cinco dimensiones: autoconocimiento, autorregulación, motivación, empatía y habilidades sociales: (Goleman, 1996).

Anadón (2006) que analizó a estudiantes de educación, llama la atención sobre el hecho de que las mujeres suelen salir más altas en pruebas de inteligencia emocional que los varones. Asimismo, asegura que las personas que son hábiles para interrumpir sus estados de ánimo negativos e intensificar los positivos tienden a ser más optimistas que otros. Contreras, Barbosa y Espinosa (2010) hicieron una investigación con estudiantes de áreas empresariales y asociaron la inteligencia emocional con la posesión de habilidades de liderazgo, el optimismo, la afectividad positiva y concluyeron que la inteligencia emocional constituye un factor de protección en contra de la ansiedad y la depresión.

De la Torre y Tejada (2006) trabajaron con estudiantes universitarios de las carreras de educación y magisterio, sugieren una educación encaminada a coordinar

los componentes afectivos y cognitivos de los estudiantes. Asimismo, mencionan que los estilos de vida se constituyen a partir de preferencias y tendencias básicas en las personas pues si bien todos los seres humanos percibimos, pensamos, actuamos, sentimos, persistimos, interactuamos y nos comunicamos, siempre tenderemos a acentuar alguno de estos aspectos sobre los demás, lo cual debe ser tomado en cuenta cuando hablamos de procesos educativos; ya que, si bien es importante el desarrollo de habilidades intelectuales también resulta indispensable favorecer el equilibrio emocional; puesto que, es un elemento fundamental para la buena adaptación a la vida profesional. Encontraron que las mujeres tienen mayor tendencia a acentuar el sentimiento y los hombres el pensamiento.

Por su parte, Extremera y Fernández-Berrocal (2004) concluyen que los estudiantes con niveles altos de inteligencia emocional tienen mejor nivel de ajuste psicológico y mayor sensación de bienestar; tienen mayor cantidad y calidad de relaciones interpersonales; son menos agresivos y consumen una menor cantidad de sustancias adictivas. Es por esto que la inclusión de la inteligencia emocional como tema a tratar en las aulas es algo impostergable pues su papel es fundamental en el adecuado aprovechamiento escolar de los alumnos en todos los niveles y en su desarrollo integral como ser humano.

Por esto es que los tutores a nivel universitario deben propiciar que las sesiones de tutorías se conviertan en verdaderos espacios de educación emocional, la cual, según Bisquerra (2007) es el proceso que tiene la intención inmediata de potenciar las competencias emocionales en el

alumno para cumplir con una finalidad última, que sería la de promover el desarrollo integral de la persona.

Objetivo

El presente trabajo tuvo como objetivo analizar los constructos de profesores-tutores universitarios en torno al tema de la utilidad de la inteligencia emocional y la psicología positiva como herramientas al servicio del programa de tutorías universitarias con jóvenes en situación de bajo rendimiento; probable deserción y/o afectados por algún conflicto emocional.

Metodología

La metodología empleada fue la cualitativa, haciendo uso de los métodos de observación y grupo focal.

El presente estudio se realizó en una universidad privada ubicada en la Ciudad de México. Como toda institución educativa, esta universidad se ha enfrentado al problema de la deserción escolar y el bajo rendimiento académico, además de problemas de índole no académica, como son los conflictos emocionales que, en conjunto, contribuyen a que el estudiante universitario no presente un desempeño más acorde con sus habilidades y talentos o que abandone sus estudios a pesar del elevado interés que pudiera tener en sus estudios.

Ante este panorama, la universidad, atendiendo a su compromiso de formación integral hacia su comunidad estudiantil, implementó el programa de tutorías académicas.

El programa de tutorías involucra a profesores que imparten cátedra en diversas licenciaturas, lo cual implica

que, a excepción de aquellos que pertenecen al área de psicología, no cuentan en su formación profesional con herramientas encaminadas a la orientación y contención emocional. Y aún aquellos profesores que pertenecen al área de psicología, no realizan las tutorías desde un enfoque unificado, pues trabajan desde sus diversos enfoques de especialidad. Es decir, no se cuenta con intervenciones mínimamente estandarizadas.

En 2014, se aplicó un programa piloto de capacitación a veinte tutores de la universidad, elegidos aleatoriamente. Dicho programa se integró con un seminario de veinte horas de introducción a la psicología positiva para el ámbito educativo y otro, también de veinte horas, de inteligencia emocional aplicada al proceso de tutoría. Durante las sesiones de ambos seminarios se realizaron registros de las aportaciones brindadas por los profesores, los cuales se complementaron con dos grupos focales llevados a cabo de forma inmediata posterior a los seminarios.

Resultados

Los profesores participantes en el estudio compartieron los siguientes análisis, posteriores a los seminarios anteriormente mencionados:

Algunos consideran que la escuela debe de ser un apoyo para la formación integral del estudiante, pero no es la principal responsable. La responsabilidad principal está en los padres. Otros más, si consideran a la escuela como co-responsable de la formación humana de los alumnos.

Si bien todos coincidieron en afirmar que la mala gestión emocional repercute de manera significativa en el

desempeño escolar, las opiniones se dividían entre aquellos maestros que afirmaban que las tutorías deberían de verse limitadas a lo académico –dejando lo emocional a cargo de los padres y de profesionales de la salud mental– y aquellos que decían que las tutorías deberían de ir más allá de lo académico pues un profesor conoce bien a su alumno; lo observa; cuenta con su respeto y los jóvenes no siempre cuentan con el dinero, el tiempo y/o la disposición para acudir a servicios de salud mental.

Todos coinciden en reconocer el hecho de que sigue siendo común el que los estudiantes tomen a los profesores como confidentes, consejeros y ejemplos a seguir, lo cual coloca una responsabilidad sobre el maestro que no debe de ser ignorada. Los profesores no-psicólogos, orientan desde su “sentido común” y su experiencia de vida a sabiendas de que muchas veces esto puede resultar insuficiente. Aseguran estar interesados en adquirir herramientas provenientes de la psicología que les ayuden a responder de forma más adecuada a las diversas situaciones que día a día se les presentan en las aulas.

La inteligencia emocional y la psicología positiva son herramientas prácticas que se adaptan perfectamente a las necesidades de la tutoría universitaria, pues su nivel de complejidad resulta accesible para aquellos profesores que no cuentan con formación como psicólogos o pedagogos. Asimismo, trabaja desde las fortalezas del estudiante, ya que el foco de atención no se coloca en el defecto o la carencia, sino en los talentos y habilidades del alumno.

Los profesores consideran que no es suficiente el conocimiento académico para garantizar el éxito del

estudiante, pues muchos alumnos cuentan con la inteligencia y el talento, pero reprobaban o desertan debido a problemas de baja autoestima, acoso escolar o mal manejo del estrés, lo cual habla de una pobre inteligencia emocional.

Coinciden en opinar que la empatía y la asertividad son actitudes que se modelan. Los estilos docentes directivos y agresivos no funcionan. Si bien no está de más discutir en torno a estos conceptos con los alumnos, es mucho más importante que ellos los vean puestos en práctica en la conducta de sus profesores, de tal manera que aprendan con el ejemplo, que es posible relacionarse de formas más saludables.

Muchos alumnos tienen como meta última la obtención de buenas calificaciones, cuando no deben de perder de vista que el objetivo final siempre debe de ser el aprendizaje significativo. Las buenas calificaciones son meras consecuencias o indicadores, pero no son medida del éxito y mucho menos están relacionadas con su valor como personas.

Los estudiantes pueden perderse en metas falsas como son las de competir, procurarse reconocimiento o buscar la aprobación de los profesores, olvidando que lo más importante es construir la idea del éxito en torno a la satisfacción personal y el aprendizaje.

Es importante que el estudiante comprenda que las correcciones y recomendaciones escolares no representan un rechazo hacia su persona, sino una oportunidad de mejora y superación. Asimismo, las tareas que involucran colaboración de equipo requieren de asertividad,

tolerancia y aceptación de la diferencia, algo que se debe de transmitir a la par de los contenidos disciplinares.

Con respecto al control de las emociones, existe el que es funcional, que tiene que ver con la gestión y canalización que se hace de las mismas y otro que resulta disfuncional, que está relacionado con la represión y negación de las propias emociones. Ellos deben entender la diferencia.

Cuando se trata de disciplina, resulta indispensable dar el ejemplo, ya que existen profesores que buscan imponer a los estudiantes esas mismas reglas que ellos no respetan. Igualmente, es necesario que el alumno comprenda las razones que se encuentran detrás de cada regla, de tal manera que aprenda a respetar la normatividad, no porque necesariamente siempre esté de acuerdo o para evitar el castigo, sino por una cuestión de responsabilidad hacia los demás y el entorno.

A los futuros profesionistas siempre se les motiva a pensar en la responsabilidad que tendrán hacia sus clientes o receptores de servicios; pero a los profesores se les olvida mencionar que primero está el cuidado hacia uno mismo y el alumno debe aprender a tenerse paciencia, aceptación y confianza, pues la búsqueda de la perfección sólo le llevará a negar sus errores o sentirse culpables por ellos, algo que impide el aprendizaje.

Los profesores indicaron como habilidades imprescindibles la de tener visión a futuro; tolerancia a la frustración; atención a los procesos más que a las metas y tomar distancia emocional del enojo, los miedos y el ambiente actual, plagado de estimulación sensorial excesiva, que no nos deja acercarnos a nosotros mismos.

Concluyen que el programa de tutorías universitarias es un servicio necesario que no “cualquiera” puede realizar. Los tutores ideales serían aquellos elegidos por los propios alumnos –algo que no ocurre en la realidad- y que, además, se sometieran a procedimientos de capacitación que le prepararan para realizar su labor. Hacen notar la necesidad de más espacios de interacción e intercambio entre tutores, así como estrategias, procedimientos y herramientas de tutorías estandarizados que asegurara el mismo nivel de calidad en todas las intervenciones.

Discusión

Borja (2010) indica que los jóvenes muchas veces entran a la universidad sin tener la suficiente preparación, pues se confía en que la escuela se encargará de subsanar sus carencias. Los profesores participantes mencionaron la existencia de limitantes académicas como pueden ser la falta del hábito de la lectura o la redacción deficiente, pero consideran que son aquellas cuestiones vinculadas a la mala gestión emocional las que constituyen “verdaderas” limitantes en el contexto de la educación universitaria.

Tanto Borja (2010) como Ramo (2000) hablan de la importancia de atender al alumno de manera integral. Y es Cardozo-Ortiz (2011) quien habla de la tutoría como una herramienta eficaz para abordar al alumno como ser humano integral y, de esta manera, combatir la deserción y el bajo aprovechamiento académico. Sin embargo, es importante mencionar que en la universidad en la cual se hizo el estudio, el programa de tutorías es algo relativamente nuevo, ya que es una estrategia que se implementó

no precisamente en respuesta a una necesidad sino como requisito para obtener certificaciones varias. Si bien la necesidad de tutorías se ha sentido desde siempre, y en esto coinciden los maestros, no fue sino hasta que las certificadoras lo requirieron, que la universidad implementó el programa que, consideran, requiere de muchos ajustes como serían: espacios para llevar a cabo las tutorías; capacitación para tutores; manuales de procedimientos; formatos más funcionales; espacios de intercambio de experiencias no sólo entre tutores, sino también con los otros maestros y la posibilidad de que éstos también soliciten apoyo en caso de requerirlo cuando se presentan situaciones conflictivas con algún alumno o grupo.

Tanto Chabot y Chabot (2009), como Núñez y González (1994) coinciden en señalar que factores emocionales: desmotivación, insatisfacción, resistencia e inseguridad, pueden ser causa directa de bajo rendimiento y claudicación en los estudios. Los profesores participantes señalan además situaciones de especial gravedad como lo son la violencia intrafamiliar, las adicciones, el acoso escolar y la depresión como cuestiones comunes a los estudiantes. Si bien, ellos consideran que estos problemas requieren de intervención profesional, creen que en las sesiones de tutoría pudiera lograrse que el joven aceptara buscar ayuda externa y de esta forma fuera canalizado a la institución o profesional más adecuado.

Contreras y Esguerra (2006) destacan la importancia de usar la psicología positiva al servicio de la educación. Los tutores participantes coinciden en esto. Ellos piensan que si algo tiene el potencial de ser útil debe de ser utilizado. Consideran que no se trata de hacer psicoterapia, ni

de resolver todos los problemas pues, esta última, es una tarea que corresponde al estudiante, pero que tampoco es correcto el ignorar ciertas necesidades que los alumnos presentan cuando la universidad no sólo se ha pronunciado a favor de una formación integral, sino que cuenta con los recursos para brindar algún apoyo a sus estudiantes. Además de que se beneficia con el mantenimiento de la matrícula y calificaciones más elevadas en los procesos de certificación que exigen el servicio de tutorías como parte de los requisitos para obtener la distinción.

Cuadra y Florenzano (2003) dicen que una psicología centrada en el defecto o la falla es una psicología limitada, patologizante. Al respecto, los profesores participantes nos dicen que el estigma negativo y las etiquetas son factores que, lejos de ayudar, propician el bullying, el prejuicio e incluso malos tratos por parte de maestros y directivos hacia el alumno señalado como “problemático”, “flojo” o “caso perdido”, etiquetas que se han puesto a muchos estudiantes, sin que exista un verdadero interés por saber cuáles son las motivaciones o causas que se encuentran detrás de esa actitud o conducta disruptiva del alumno. También señalan el hecho de que, en general, los alumnos no están demasiado conscientes de sus talentos y capacidades, se muestran inseguros y esto se hace aún más evidente en el espacio de prácticas universitarias y de servicio social. La psicología positiva, consideran, es una herramienta útil, que se puede poner al servicio, no sólo de aquellos estudiantes “con problemas” sino de todos, de tal manera que, al llegar al espacio de prácticas y servicio social, vayan mejor preparados para demostrar “fuera de casa” todo lo que han aprendido a hacer dentro.

Anadón (2006) dice que las mujeres suelen salir mejor calificadas en pruebas de inteligencia emocional que los varones. Los maestros participantes disienten de esto, dicen que si bien es verdad que las mujeres no se enfrentan físicamente y tienden a ser más colaborativas que sus compañeros varones, ellas se enfrentan verbalmente o aplican violencia emocional –señal de que tampoco tienen un buen manejo de emociones-, además de que son muy comunes los casos de mujeres estudiantes, receptoras de violencia por parte de la pareja, que no saben reaccionar asertivamente y, en vez de eso, se someten y niegan la situación que viven.

Barbosa y Espinosa (2010) concluyen que la inteligencia emocional constituye un factor de protección en contra de la ansiedad y la depresión. De la Torre y Tejada (2006) dicen que si bien es importante el desarrollo de habilidades intelectuales también resulta indispensable favorecer el equilibrio emocional, ya que es un elemento fundamental para la buena adaptación a la vida profesional. Los maestros participantes coinciden con ambas ideas.

De la Torre y Tejada (2006) encontraron que las mujeres tienen mayor tendencia a acentuar el sentimiento y los hombres el pensamiento. Los maestros indican que esto es verdad, pero que no necesariamente es indicador de una inteligencia emocional más elevada en las mujeres. Consideran que tanto mujeres como varones requieren de educación emocional pues nuestra cultura no favorece este aprendizaje en los seres humanos y lo que los alumnos aprenden en casa no siempre es lo más favorable

para desarrollar habilidades como la empatía, la asertividad y el autocontrol.

Extremera y Fernández-Berrocal (2004) indican que las personas con inteligencia emocional elevada son menos agresivas y consumen menos sustancias adictivas. Los participantes consideran que esto es muy cierto, pues afirman que las adicciones, ; la falta de empatía y el bajo control de impulsos están directamente relacionados con una gestión emocional deficiente.

Bisquerra (2007) considera que las tutorías son el espacio ideal para brindar educación emocional. Los profesores dividen opiniones en torno al tema. Algunos están de acuerdo a reserva de tomar en cuenta la necesidad que tienen los tutores de ser capacitados, mientras que otros afirman “no soy psicólogo” dejando en evidencia que es de suma importancia que, no sólo para los tutores sino para la institución misma, tienen que quedar bien definidos la naturaleza de la tutoría, sus objetivos, alcances y procedimientos. Esto antes de iniciar un proceso de capacitación, observación y evaluación constantes, que unifiquen el trabajo del equipo de tutores y les brinden las herramientas que requieren para llevar a cabo su labor de manera oportuna y adecuada.

Conclusiones

La educación emocional también es educación. No es un lujo, ni un adorno ni un “extra”. Es un servicio que, como escuela comprometida con el desarrollo integral de los estudiantes, se debe de brindar. El espacio de tutorías da la oportunidad de hacer esto, pues no sólo debe de ser visto como un espacio de apoyo a la alfabetización

disciplinar, sino también como uno desde el cual acompañar al estudiante en su proceso de aprender mejores formas de relación consigo mismo y con los demás, de tal manera que su rendimiento académico y su permanencia en la licenciatura no se vean negativamente impactadas por cuestiones ajenas a lo puramente educativo, como muchas veces ocurre.

No se es responsables de lo que se siente, pero sí de la forma en la cual se reacciona ante ello. Los maestros opinan que es importante explicar, modelar y propiciar esto en el alumno, de tal manera que aprenda a aceptar sus emociones como parte de su naturaleza, pero también entienda que estas no justifican las acciones que se decida adoptar hacia otros o hacia sí mismos.

La inteligencia emocional es algo que todos hemos aprendido de forma no explícita de las personas que más conviven con nosotros. En el caso de los estudiantes universitarios, los profesores son figuras principales que con su ejemplo contribuyen a su formación, no sólo como profesionistas, sino como seres humanos. Cuando un profesor asume además el papel de tutor, se convierte en guía y modelo de formas más saludables de relación, que sin duda orientarán al estudiante hacia la consecución de una vida futura más exitosa, satisfactoria y constructiva para la comunidad que se beneficie de sus servicios.

REFERENCIAS

- Anadón, Óscar. (2006). "Inteligencia emocional percibida y optimismo disposicional en estudiantes universitarios". En: *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 9 (1). Pp.

1-13. España: Asociación Universitaria de Formación del Profesorado. [Consultado el día 24 de abril de 2015]

- <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217017165002>
- Bisquerra, Rafael y Nùria Pérez. (2007). “Las competencias emocionales”. En: *Educación XXI*, 10. Pp. 61-82. España: Universidad Nacional de Educación a Distancia. [Consultado el día 24 de abril de 2015] <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70601005>
- Borja, Jorge. (2010). “Las tutorías: el caso de psicología en la Universidad de Sonora”. En: *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 15 (2), 417-422. [Consultado el día 7 de mayo de 2015] <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29215980012>
- Cabanas, Edgar y José Carlos Sánchez. (2012). “Las raíces de la psicología positiva”. En: *Papeles del psicólogo*, 33 (3), 172-182. [Consultado el día 24 de abril de 2015]
- <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77824828005>
- Cardozo-Ortiz, Claudia. (2011). “Tutoría entre pares como una estrategia pedagógica universitaria”. En *Educación y educadores*, 14 (2), 309-325.
- <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83421404006>
- Contreras Francoise y Gustavo Esguerra. (2006). “Psicología positiva: una nueva perspectiva en psicología”. En *Diversitas, perspectivas en psicología*, 2 (2), 311-319.
- Contreras, Francoise; Barbosa, David y Juan Carlos Espinosa. (2010). “Personalidad, inteligencia emocional y afectividad en estudiantes universitarios de áreas empresariales. Implicaciones para la formación de líderes”. En *Diversitas: Perspectivas en Psicología*. Vol. 6, Núm. 1. Pp. 65-79. Colombia: Universidad Santo Tomás. [Consultado el día 16 de abril de 2015] <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=67916261006>

La inteligencia emocional y la psicología positiva...

- Cuadra, Haydée y Ramón Florenzano. (2003). “El bienestar subjetivo: hacia una psicología positiva”. En: *Revista de Psicología*, 12 (1), 83-96. [Consultado el día 24 de abril de 2015]
- Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26400105>
- Chabot, Daniel y Michel Chabot. (2009). *Pedagogía emocional. Sentir para aprender. Integración de la inteligencia emocional en el aprendizaje*. México: Alfaomega
- De la Torre, Saturnino y José Tejada. (2006). “La dimensión emocional en la formación universitaria”. En *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de profesorado*, 10 (2). España: Universidad de Granada. [Consultado el día 17 de marzo de 2015]
- <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56710205>
- Goleman, Daniel. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Editorial Kairós.
- Extremera Pacheco, Natalio y Pablo Fernández-Berrocal. (2004). “El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas”. En: REDIE Revista Electrónica de Investigación Educativa. Vol. 6, Núm.2. P. 0. México: Universidad Autónoma de Baja California. [Consultado el día 22 de abril de 2015]
- <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15506205>
- Núñez, José Carlos y Julio Antonio González. (1994). *Determinantes del rendimiento académico. Variables cognitivo-motivacionales, atribucionales, uso de estrategias y autoconcepto*. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- Ramo, Zacarías. (2000). *Éxito y fracaso escolar. Culpables y víctimas*. España: Ciss Praxis.

EMPRENDEDURISMO COMO APORTE CURRICULAR EN LOS PROGRAMAS EDUCATIVOS

Elsa del Carmen Villegas Morán
Ma Elena Zermeño Espinosa

Introducción

En México la obtención de trabajo para los jóvenes se ve limitado principalmente por falta de un crecimiento económico suficiente (apenas el 1.6% en la última década) y la tendencia a no ser iniciados al trabajo en el periodo de formación educativa, por lo cual no presentan suficiente acumulación de experiencias empresariales.

Por su parte el Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática (INEGI) refiere que en el 2009 los jóvenes desempleados con educación media superior o superior eran 524, 275, muy por encima de los 55,495 con primaria inconclusa; 207,510 con primaria completa y solamente superados por las 570,040 personas desempleadas con secundaria terminada, es decir que los jóvenes con educación media superior o superior son un gran sector del país. Se está frente a un problema que debe ser reflexionado ya que son este grupo, quienes deberían ser fuerza y sustento del país, y en lugar de eso permanecen en el desempleo.

Según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco, por sus siglas en inglés) la formación escolar pretende acrecentar las capacidades humanas, que son un elemento esencial del

desarrollo sostenible. De esta manera, ofrecer a los jóvenes modos de ganarse la vida por medio de una actividad productiva es la forma básica para la erradicación de la pobreza.

El desempleo y la precaria situación en que se encuentra la juventud, requiere de los organismos públicos soluciones para incentivar el mercado laboral. De manera general se puede identificar dos tipos de respuestas que el Estado ha tenido frente al problema laboral de la juventud: en primer lugar, políticas de empleo a escala macro económica y en segundo lugar, políticas de regulación del mercado de trabajo (Jaramillo, 2004).

Como políticas de empleo macroeconómicas se consideran aquellas que regulan la política económica y social a partir de la estrategia misma del desarrollo nacional, es decir, instrumentos fiscales, monetarios, de precios e ingresos, de desarrollo tecnológico, así como también políticas y programas de desarrollo regional (Jaramillo, 2004).

Por otro lado, dentro de las políticas de regulación del mercado laboral se encuentran las normas que afectan, tanto al trabajador, como al empleador y buscan influir en las condiciones en que se desenvuelve la relación laboral debido a que el empleador tiene más poder que el trabajador, la posibilidad de discriminación, la escasez de información sobre los derechos del trabajador y la necesidad de la existencia de seguros contra riesgos laborales (Jaramillo, 2004: 31).

En México, de enero a septiembre de 2015, el porcentaje de desempleo de personas con educación superior fue del 37.41 al 42.51% (registrado en enero y septiembre).

De las personas desempleadas entre el 89.19 y el 92.18 % (agosto y mayo, respectivamente) señalaron tener experiencia laboral, lo cual es una característica distintiva en nuestro país, ya que se consideran que en épocas de depresión económica, las personas sin experiencia son expulsadas más rápidamente del mercado laboral.

Aunado a lo anterior, se incrementó el porcentaje de personas con educación superior, ya que en 2000 se reportó un 10.9 % de la población total con nivel de educación superior, mientras que en 2005 un 13.6 % y en 2010 un 16.5% (INEGI, 2015).

Es decir, se ha hecho un esfuerzo importante; sin embargo se puede observar que la oferta de empleo no se incrementa y el nivel de desempleo no cede, asimismo, aumenta el número de desempleados con educación superior. Visto de esta manera, el esfuerzo de las Instituciones de Educación Superior (IES) por empatar competencias a las necesidades de la demanda de trabajo no es una solución real, ya que lo único que generan es desplazamiento del desempleo, manteniendo la misma cantidad de empleados (Jaramillo, 2004).

La Organización Internacional del Trabajo (OIT, 2010) ha definido el trabajo docente como una labor productiva con remuneración justa, seguridad en el lugar donde labora y protección social para el trabajador y su familia, perspectivas para el desarrollo personal y social, libertad para manifestar preocupaciones, posibilidad de organización, así como la igualdad de oportunidades y de trato. Este es el trabajo que se requiere para los jóvenes.

La respuesta debe ser, por tanto las microempresas y el auto empleo que contribuyen a la generación de empleos

adicionales, rebasando los bajos salarios y las difíciles condiciones del mercado laboral, que persisten en nuestro país.

Enfocados hacia el emprendimiento

Como consecuencia de la problemática expuesta, en México a partir del 2007 nació el Programa Nacional de Emprendedores, dirigido por el Gobierno Federal con el apoyo de fondos Pyme, este programa parte de las siguientes consideraciones: existían 65 millones de habitantes entre 14 y 59 años, de ellos el 47% eran jóvenes de 14 a 29 años; el 22 % de los jóvenes de 20 a 29 años tenían acceso a educación superior; solamente el 5 de las IES tenían un modelo emprendedor.

Se define a un emprendedor como:

Aquella persona que identifica una oportunidad de negocio o necesidad de un producto o servicio y organiza los recursos necesarios para ponerla en marcha, es decir, convertir una idea en un proyecto concreto, ya sea una empresa o una organización social, que genere algún tipo de innovación y empleos. Y que emprende no solo por necesidad momentánea de sobrevivencia sino por vocación empresarial (Rodríguez, 2010, p.15).

El Programa Nacional de Emprendedores nace con el objetivo de impulsar en los mexicanos la cultura y desarrollo empresarial para la creación de más y mejores emprendedores, empresas y empleos. Parte de tres estrategias de acción:

Emprendedurismo como aporte curricular...

1. Semillero de emprendedores y jóvenes emprendedores.
2. Fábrica de empresas, incubadoras de empresas.
3. Financiamiento, capital semilla.

El semillero de emprendedores y jóvenes emprendedores tiene como objetivos promover y desarrollar el espíritu emprendedor y cultura empresarial a partir de tres acciones: La caravana del emprendedor, donde se imparten conferencias, paneles y exposiciones, así como actividades lúdicas con tema de emprendedurismo. El taller “Yo emprendo” donde se imparte información tanto de la cultura emprendedora como de los modelos de propiedad y los eventos para jóvenes con este perfil; apoya la difusión de programas para emprendedores que ofrecen los distintos organismos del país.

Por su parte, la fábrica de empresas facilita el registro de incubadoras de empresas para dar apoyo en las diferentes ciudades del país. Existen además programas de financiamiento que permiten obtener un capital básico para el arranque de las empresas. Como un aliciente más en México se otorga el Premio Nacional de Emprendedores a quienes hayan desarrollado una idea exitosa de negocios.

En 2012 el gobierno de México presentó como resultados del Programa Nacional de Emprendedores 2007-2012 los siguientes:

TABLA I. RESULTADOS DEL PROGRAMA NACIONAL DE EMPRENDEDORES 2012, SECRETARÍA DE ECONOMÍA

Año	Incubadoras	Empresas	Empleos	Caravanas	Emprendedores	MJE	Taller	Emprendedores	Recursos**
2007	286	5,476	11,317	Na	Na	Na	Na	Na	\$168
2008	450	6,518	20,340	9	13,135	Na	Na	Na	\$257
2009	500	6,107	24,394	30	84,990	100	1,000	30,000	\$315
2010	500	8,467	29,394	20	56,585	3	30	1,000	\$374.6
2011	500	10,000	35,000	20	75,966	50	500	15,000	\$480
2012	473	12,000	36,000	16	32,000	100	1,000	30,000	\$570
Total	473*	48,568	156,445	95	262,676	253	2530	76,000	\$2,164.6

Según el Programa sectorial de educación 2013-2018, creado por la Secretaría de Educación Pública, el país requiere profesionales especializados que impulsen el desarrollo económico y social ofreciendo alternativas a los jóvenes que egresan de la educación media superior y superior (SEP, 2013).

Por ello, este Programa propone aumentar tanto la oferta como la pertinencia de la educación superior: la meta será elevar la cobertura hasta llegar a 40 por ciento en el 2018... se propiciará una mayor vinculación con el sistema productivo. Se buscará desarrollar en los estudiantes una cultura de emprendedores y mejorar la oferta de posgrados (SEP, 2013, p. 13).

De ahí que, en dicho programa se propongan como estrategias específicas: impulsar una cultura emprendedora y empresarial, es decir promover y fomentar la vocación emprendedora en los egresados de los tipos medio superior y superior, como una opción profesional, de igual

manera impulsar el desarrollo de los estudiantes emprendedores de comunidades indígenas y de alta marginación. Se menciona la importancia de la preparación de los jóvenes para una inserción y desempeño laboral exitosos, es decir desempeño en empleos más productivos y mejor remunerados, o bien como emprendedores (SEP, 201, p. 47, 52 y 58).

Emprendedurismo en la Universidad Autónoma de Baja California, una acción inconclusa

De acuerdo con los datos proporcionados por la empresa GAUSS, el egresado de la UABC tarda menos de 1 año para conseguir su primer empleo y las recomendaciones personales son el principal medio para obtenerlo. Con respecto a la apreciación de los empleadores, cuatro de cada diez califican de muy bueno el desempeño profesional de los egresados de licenciatura de la UABC.

Según el mismo estudio, casi tres cuartas partes de los egresados están satisfechos con la organización académica y administrativa de la institución; en términos generales el 89% de los egresados entrevistados se siente satisfecho; el 94.33% siente gratitud y el 92.33% tienen sentido de pertenencia a la UABC.

A nivel institucional existe una bolsa de trabajo para apoyar con la inserción laboral de los egresados, ésta funciona a través de un convenio general con la empresa Online Career Center México (OCCM) que presta servicios de bolsa de trabajo por internet. La bolsa de trabajo del Departamento de Formación Profesional de Vinculación Universitaria de (DFPYVU) comprende dos

procedimientos: uno para el sector externo y el otro para estudiantes y alumnos.

De igual manera, como parte del apoyo a egresados para la obtención de empleo el DFPYVU de la UABC, favorece la inserción de alumnos o egresados en el campo laboral y les muestra cómo hacer su currículum con un tutorial.

Dentro de la Facultad de Ciencias Humanas (FCH) los docentes e investigadores participan en el desarrollo curricular del programa académico, acercándolo de manera constante a los nuevos conocimientos y realidades, de igual forma se retroalimentan los programas educativos mediante los proyectos y/o convenios de vinculación con el sector externo, lo cual permite la adecuación de las competencias programáticas a las necesidades laborales.

En reuniones realizadas con los empleadores de las licenciaturas que se imparten en la Facultad de Ciencias Humanas, éstos señalaron la necesidad de que los egresados contaran con conocimiento del contexto en que llevan a cabo su labor, de mejorar ortografía y redacción; elevar su bajo nivel del idioma inglés; falta de conocimientos básicos sobre planeación, administración y una actitud emprendedora (FCH, 2011).

Una de las fortalezas de la FCH es la vinculación con valor en créditos, la cual permite al estudiante incorporarse a modalidades no convencionales de obtención de créditos (Heras, 2011, p.27). De igual forma, la FCH favorece la firma de convenios con instituciones externas a la UABC, con el fin de vincularse con los sectores público, social y productivo, sobre todo en lo que respecta a la

prestación de servicios y prácticas académicas y profesionales (Heras, 2012, p.19).

Los alumnos de la FCH tienen como requisito la obligación de prestar un total de 780 horas de servicio social que se encuentran divididas en dos etapas: 300 para la primera y 480 horas para la segunda. La lista de unidades receptoras de prestadores de servicio social se encuentra disponible en la página del Sistema Integral de Servicio Social. Uno de los indicadores para la evaluación de un programa de servicio social es que éste sea congruente con el profesional requerido. En consecuencia, el 99% de los alumnos que pasan a cuarto semestre tendrán acreditada la primera etapa del servicio y más del 90% de los alumnos de noveno tendrán la segunda etapa concluida, de esta manera se observa que en la FCH realmente no se percibe la realización del servicio social como una dificultad, sino como una oportunidad para obtener experiencia externa.

Dentro del portal electrónico en internet la Universidad Autónoma de Baja California está un programa de emprendedores llamado Cimarrones emprendedores, que es una incubadora de negocios tipo tradicional donde se les brinda gratuita capacitación y adiestramiento sobre las Micro, Pequeñas y Medianas Empresas (MI-PyMEs) de nueva creación; este programa surge con la finalidad de brindar las herramientas necesarias para la generación de empresas competitivas, de esta manera se impulsa la creación y el crecimiento de micro, pequeñas y medianas empresas, a través de la formación de empresarios exitosos.

Debido a que esta incubadora se encuentra ubicada en el centro comunitario UABC y dentro del Instituto de Ciencias Agrícolas, tanto los alumnos como los maestros de la FCH desconocen su existencia y objetivos; además de que la página electrónica no permanece vigente, por lo que se puede señalar que desde 2011 hasta la fecha no se ha registrado un sólo caso de éxito a partir de esta incubadora de negocios dentro de la FCH. De igual manera al analizar los cursos impartidos dentro de esta Facultad podemos encontrar un sólo curso “Empreser” que constó de 2 horas. A pesar de que en el plan de desarrollo de la UABC 2011-2015 indica que se establecieron incubadoras de empresas, unidades de gestión de la propiedad intelectual y el Centro de Desarrollo y Transferencia de Tecnología.

En el mismo sentido el Plan de Desarrollo Institucional 2015-2019 establece como objetivos: fortalecer los esquemas y programas vigentes de vinculación de la UABC con la sociedad, el mercado laboral y con los egresados, mantener la pertinencia de la oferta educativa y estimular el acercamiento del estudiante a la empleabilidad y el conocimiento de áreas de oportunidad laboral. Por lo que buscará promover la formación de emprendedores.

Lo anterior se ve ilustrado en el esquema actual de la organización del proceso formativo de la UABC, donde se indica en el área disciplinaria como actividades a realizar el emprendedurismo.

Emprendedurismo como aporte curricular...

FIGURA I. ESQUEMA DE LA ORGANIZACIÓN DEL PROCESO FORMATIVO DE LA UABC.

Posgrado	Investigación básica y aplicada Profesionalización		
Licenciatura Técnico superior universitario	Terminal	Proyectos de vinculación Prácticas profesionales	Formación valoral Idioma extranjero Cultura y deportes Tutoría Orientación educativa y psicopedagógica
	Disciplinaria	Investigación, desarrollo tecnológico Servicio social profesional Emprendedurismo Estancias de aprendizaje Movilidad e intercambio	
	Básica (tronco común)	Servicio social comunitario	
Niveles	Etapas de formación	Actividades	Ejes transversales

Fuente: Plan de Desarrollo Institucional UABC 2015-2019.

Se considera como una debilidad el que los programas de emprendedores no han logrado consolidarse; por lo cual retoma esta idea en la Misión señalando que es:

Formar integralmente ciudadanos profesionales, competentes en los ámbitos local, nacional, transfronterizo e internacional, libres, críticos, creativos, solidarios, emprendedores, con una visión global, conscientes de su participación en el desarrollo sustentable global y capaces de transformar su entorno con responsabilidad y compromiso ético; así como promover, generar, aplicar, difundir y transferir el conocimiento para contribuir al desarrollo sustentable, al avance de la ciencia, la tecnología, las humanidades, el arte y la innovación, y al incremento del nivel de desarrollo humano de la sociedad bajacaliforniana y del país: (UABC, 2015).

Reflexiones y conclusiones

Dentro de la Universidad Autónoma de Baja California y de la Facultad de Ciencias Humanas se reconoce en los proyectos de desarrollo la importancia de la acción emprendedora; sin embargo, esto no se ha logrado aplicar en la amplitud y con la constancia necesaria para lograr metas reales. A través de este análisis se observa que se ha cubierto la aproximación con la experiencia laboral, y el acercamiento de las competencias a las necesidades del campo laboral; pero no se han logrado abatir los niveles de desempleo.

Existe la necesidad de creación de una coordinación que realice las tres estrategias propuestas por el gobierno federal: formación de emprendedores, incubación de empresas y financiamiento para lograr resultados reales y que mantenga estrategias en sintonía con la federación, permitiendo que los beneficios del Programa Nacional de Emprendedores lleguen a los alumnos.

Los jóvenes en México tienen un creciente caudal educativo; no obstante los niveles de empleo y los salarios no corresponden a esta mejora, así un país como México, que ha invertido crecientemente en la educación no puede darse el lujo de tener un grupo poblacional tan grande en el desempleo, por lo que es necesario dejar de pensar en el egresado-empleado para lograr egresados- auto-empleados o bien empleadores.

En México no se puede señalar que se ha cumplido al formar jóvenes con educación superior terminada, hasta cubrir la falta de acción empresarial en dicho sector.

REFERENCIAS

- Facultad de Ciencias Humanas. (2011). *Plan de Estudios 2011-2*. México: UABC. Recuperado en: <http://fch.mx.uabc.mx/wp-content/uploads/2015/04/plan-de-estudios-comunicacion-2011-1.pdf>
- Heras, R. (2011). *Plan de desarrollo de la Facultad de Ciencias Humanas*. México: FCH. Recuperado en: http://transparencia.uabc.mx/Planes_Desarrollo/Mexicali/PDi-FCH2011-2014.pdf
- Instituto Nacional de Estadística; Geografía e Informática. Características educativas de la población. (2010). Recuperado en: <http://www3.inegi.org.mx/sistemas/sisept/Default.aspx?t=medu10&s=est&c=26365>
- Instituto Nacional de Estadística; Geografía e Informática. Desempleo por nivel escolar. (2015). Recuperado en: <http://www.inegi.org.mx/sistemas/bie/cuadrosestadisticos/GeneraCuadro.aspx?s=est&nc=617&c=25440>
- Jaramillo, M. (2004). *Los emprendimientos juveniles en América Latina ¿una respuesta ante las dificultades de empleo? - 1a ed.* - Buenos Aires: Red Etis. Recuperado en: http://www.oei.es/etp/emprendimientos_juveniles_AL_jaramillo.pdf
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2007). *Cómo iniciar mi propio negocio. Guía del animador. Formación par uso en enseñanza secundaria*. Francia: UNESCO. Recuperado en: <http://www.unesco.org/education>
- Organización Internacional del Trabajo. (2010). *Trabajo decente y juventud en América latina*. Perú: OIT. Recuperado en: http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/@ed_emp/documents/publication/wcms_146022.pdf
- Reynaga, E. (2015, 22,08). 50 mil jóvenes desempleados en el estado. *La Crónica de Baja California*. Recuperado de <http://www.la-chronica.com/EdicionEnlinea/Notas/Noticias/22082015/1001008-50-mil-jovenes-desempleados-en-el-estado.html>

- Rodríguez, L- (2010) *Políticas Públicas para promover el empleo juvenil y el emprendedurismo de los jóvenes en México*. México: Proyecto Prejal.
- Secretaría de Economía. (2012). Programa Nacional de emprendedores. México: Gobierno Federal. Recuperado en: http://www.imjuventud.gob.mx/imgs/uploads/Municipio_Joven_SLP.pdf
- Secretaría de Educación Pública. (2013). *Programa Sectorial de Educación 2013-2018*. México: SEP. Recuperado en: http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/4479/4/images/PROGRAMA_SECTORIAL_DE_EDUCACION_2013_2018_WEB.pdf
- Universidad Autónoma de Baja California. (2011). *Plan de Desarrollo Institucional UABC 2011-2015*. México: UABC. Recuperado en: <http://www.uabc.mx/planeacion/pdi/2011-2015/pdi2011.pdf>
- Universidad Autónoma de Baja California. (2015). *Plan de Desarrollo Institucional UABC 2015-2019*. México: UABC. Recuperado en: <http://www.uabc.mx/planeacion/pdi/2015-2019/>.

CAMPOS FORMATIVOS DE LA EDUCACIÓN BÁSICA Y FORMACIÓN TRANSDISCIPLINARIA

Eréndira Camargo Cántora
Martina López Valdovinos

Introducción

Se presentan datos iniciales del estudio sobre los aprendizajes logrados por los estudiantes del programa de Maestría en Docencia Transdisciplinaria de la Escuela Normal Superior de Michoacán (ENSM) en los campos formativos planteados en la Reforma Curricular de la Educación Básica en México y que coinciden con las líneas de formación e investigación que el posgrado mencionado propone.

El trabajo es parte de una investigación amplia denominada *Constitución de la Identidad Docente* que para efectos de abordaje se organizó a través de ángulos de lectura, a saber: 1. Investigación transdisciplinaria; 2. Uso y dominio de TIC; 3. Didácticas específicas; y 4. Aprendizajes esperados en los campos formativos de educación básica.

La investigación sobre los aprendizajes esperados en los campos formativos del programa articulado 2011 de educación básica está orientada a generar conocimiento sobre el proceso seguido y los resultados alcanzados en los aprendizajes conceptuales, procedimentales y actitudinales de educandos en un trayecto formativo de la educación básica y la construcción de propuestas didácticas

apropiadas para potenciar los aprendizajes, este apartado 4, es el que se aborda en el manuscrito.

Con la investigación amplia, se intenta responder a la pregunta de si es posible que a través de una formación transdisciplinaria se contribuya a la configuración de la identidad profesional docente que desarrolle una inteligencia colectiva multi-dimensional, flexible y empática y con ello, el desarrollo de una conciencia re-ligante que dirija la práctica docente transformadora.

En el programa de maestría y la Reforma de la Educación Básica subyace la idea de que el ser humano vive procesos constantes de aprendizaje y es posible la reconfiguración de la identidad docente por influencia de la formación y el desempeño docente e inició con la valoración de los niveles formativos en que se encuentran los maestrantes, tomando a dos grupos como muestra representativa: uno integrado por 18 estudiantes del curso medios educativos e innovación pedagógica y otro con 7 participantes en la línea de investigación transdisciplinaria del primer semestre, la segunda fase de aplicación se realizó con 16 estudiantes del segundo grupo, los datos no están aún incorporados. Las 12 rúbricas utilizadas fueron validadas por un equipo de expertos.

La Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) se expresa en el Acuerdo 592, publicado en el *Diario Oficial* en el mes de agosto de 2011, como:

... política pública que impulsa la formación integral de todos los alumnos de preescolar, primaria y secundaria con el objetivo de favorecer el desarrollo de competencias para la vida y el logro del perfil de

egreso, a partir de aprendizajes esperados y del establecimiento de Estándares Curriculares, de Desempeño Docente y de Gestión (SEP, 2011a: 9).

En este marco la Escuela Normal Superior de Michoacán diseñó e implementó desde el ciclo escolar 2013-2014 la maestría en Docencia Transdisciplinaria cuyo objetivo central es la potenciación de actitudes y habilidades transdisciplinarias para la generación y aplicación de conocimiento en la práctica docente, a través de la investigación.

Otra premisa de la maestría es que durante el proceso de análisis, reflexión y transformación de la práctica docente se va reconfigurando la identidad profesional, reposicionando al profesor ante sí mismo, los centros educativos y el contexto social y haciéndole co-partícipe en la consolidación del tejido profesional.

En la era de la sociedad del conocimiento, la interculturalidad y la transdisciplina, es necesario y posible construir una identidad docente que responda a las exigencias derivadas del movimiento de la realidad.

La investigación sustenta que la identidad profesional docente es la forma como los profesores se definen a sí mismos y a los otros. Es una construcción del “sí mismo” profesional, que evoluciona a lo largo de la carrera docente, influida por el contexto y por compromiso personal. Es un “complejo entramado de historias, conocimientos, procesos y rituales” (Lasky, 2005). Esta identidad es una realidad que evoluciona y se desarrolla tanto personal como colectivamente. No es algo “dado” o que se posea, sino algo que se desarrolla a lo largo de la vida.

No es un atributo fijo para una persona, sino un fenómeno relacional.

La identidad profesional docente se construye y modela durante todo el ejercicio profesional, en un proceso individual y colectivo, que configura representaciones subjetivas. Esto consiste en la manera como se piensa el trabajo, a partir de la satisfacción e insatisfacción sobre la experiencia y sobre el reconocimiento social.

Para desarrollar el proceso de formación y exploración de la práctica se incorporaron algunos componentes de la Reforma Integral de la IEB, entre otros, el de campos formativos, precisamente porque los estudiantes provienen de preescolar, primaria, secundaria y algunos más de educación media superior y superior, con ello la valoración en los niveles de desempeño para lo cual se diseñaron rúbricas analíticas específicas de cada nivel educativo, respetando, en un primer momento, indicadores y descriptores planteados por la RIEB.

Se diseñaron y aplicaron 12 rúbricas para los diferentes campos formativos en las que se registraron los niveles de desempeño, con lo que se identificaron fortalezas, debilidades y aspectos que requieren mejora. La valoración se realizó durante las sesiones académicas del curso medios educativos e innovación pedagógica del módulo III y en las socializaciones de avances de las investigaciones individuales, también se consideraron los proyectos de práctica docente diseñados y presentados por los estudiantes, así como los reportes reflexivos y productos de avances en las investigaciones.

Objetivo general

Potenciar la construcción de la identidad docente de los participantes del Programa de Maestría en Docencia Transdisciplinaria de la Escuela Normal Superior de Michoacán, mediante la investigación dialéctica transdisciplinaria, sustentándola en la racionalidad del pensamiento complejo, la epistemología crítica y la transdisciplinariedad.

Objetivos específicos

- Potenciar la construcción de la identidad docente, recuperando insumos teórico-prácticos, desde principios del pensamiento complejo, la epistemología crítica, el enfoque de la educación basada en competencias y en la transdisciplinariedad.
- Identificar los niveles de logro que poseen los estudiantes del programa de maestría de la ENSM en los campos formativos que plantea la RIEB.

Metodología

Abordaje teórico

El desafío actual de la humanidad es la creación de una civilización basada en una concepción de una unidad múltiple, y en una dinámica social global/local/global. Las paradojas y tensiones actuales son inevitablemente perpetuadas y agudizadas por un sistema de educación fundado sobre los valores de otro siglo, y en una organización del conocimiento totalmente obsoleta y muchas veces dogmática y autoritaria. A pesar de la diversidad de sistemas educativos existentes en los distintos países, su relativa obsolescencia y la mundialización de sus déficits,

ha generado la mundialización del desafío de la transformación de la educación (Motta, 2012: p. 9).

Las formas de producción y organización del conocimiento científico requieren ser transformadas por otras, en las cuales se relacione el mundo y todas sus manifestaciones desde una visión amplia y sin fronteras, en la unidad del conocimiento y la comprensión de las múltiples manifestaciones de la realidad y sus interconexiones. La formación de docentes requiere un impulso sustantivo en su enfoque como en sus estrategias de acción y concepciones sobre los espacios tradicionales de aprendizaje, “aula”, “escuela” y la creación de nuevos ambientes que como dice Assman, permitan recuperar la capacidad de seducir a los estudiantes.

Conseguir deshacer las resistencias al placer del conocimiento. ¿Seducir para qué ? Para un saber/sabor, por lo tanto, para el conocimiento como fruición... pedagogía es encantarse y seducirse recíprocamente con experiencias de aprendizaje. En los docentes se debe hacer visible el gozo de estar colaborando con algo tan estupendo como hacer posible e incrementar la unión profunda entre procesos vitales y de conocimiento. (Assman, 2002. p.: 33)

Se requiere del diseño y ejecución de programas transdisciplinarios para la formación de los profesores en el marco de los propios ámbitos de desempeño de las instituciones y personas, los gobiernos y sujetos de la creación de una civilización basada en una concepción.

Desde la perspectiva de la transdisciplina la formación de los docentes puede expresarse en las relaciones de tiempo (presente-futuro) “desplegando lo dado como apertura hacia lo nuevo (discontinuidades), en la intencionalidad de construir subjetividades, entendidas como la capacidad para construir sentidos formativos” (Saavedra, 2009: p. 187).

La transdisciplina, se basa en la certidumbre de que todo está interconectado, que estamos unidos unos con otros y a la naturaleza que nos rodea, en una compleja red de vivencias; el aprendizaje transdisciplinario parte de campos problemáticos del conocimiento del contexto, se direcciona incluyendo la intuición, la imaginación, la sensibilidad, la actitud de apertura. Es un aprendizaje que dialoga, pregunta, relaciona, comprende la interrelación de los procesos mentales-actitudinales-conceptuales-espirituales.

La formación de profesores es una visión incluyente, local y global; integra contextos macro globales y micro locales de la educación; se aborda a partir de la relación entre el sujeto docente y el sujeto que aprende, con los aprendizajes articulados desde una visión transdisciplinaria.

La experiencia de aprender, requiere del principio de la transdisciplina, el cual reconoce; la articulación de los niveles de preescolar, primaria y secundaria que se organizan en campos formativos; éstos se integran por las competencias y los aprendizajes esperados, su finalidad es articular los espacios curriculares de forma transdisciplinaria tienen un carácter interactivo entre sí, y son congruentes con las competencias para la vida y los rasgos

del perfil de egreso. Además, encauzan la temporalidad del currículo sin romper la naturaleza multidimensional de los propósitos del modelo educativo en su conjunto.

El pensamiento complejo abordado a través de los campos formativos permite la comprensión del entorno geográfico e histórico, su visión ética y estética, el cuidado del cuerpo, el desarrollo sustentable, la objetividad científica y crítica, así como los distintos lenguajes y códigos que permiten ser universales y relacionarse en una sociedad contemporánea dinámica y en permanente transformación.

Los campos de educación básica, organizan, regulan y articulan los espacios curriculares; tienen un carácter interactivo entre sí, a través de los aprendizajes esperados, en coherencia con las competencias para la vida y los rasgos del perfil de egreso. En cada campo se expresan los procesos graduales del aprendizaje, de manera continua e integral que exige el pensamiento complejo, el desarrollo sustentable, y la objetividad científica y crítica, así como los distintos lenguajes y códigos que permiten ser universales y relacionarse en una sociedad contemporánea dinámica y de transformación (SEP, 2011).

Son cuatro los campos formativos:

Lenguaje y comunicación

Desarrolla competencias comunicativas y de lectura en los estudiantes a partir del trabajo con los diversos usos sociales del lenguaje, en la práctica comunicativa de los diferentes contextos.

Pensamiento matemático

Desarrolla el razonamiento para la solución de problemas, en la formulación de argumentos para explicar sus resultados, y en el diseño de estrategias y procesos para la toma de decisiones.

Exploración y comprensión del mundo natural y social

Integra diversos enfoques disciplinares relacionados con aspectos biológicos, históricos, sociales y políticos económicos, culturales, geográficos y científicos. Contribuye a la formación del pensamiento científico e histórico, basado en evidencias y métodos de aproximación a los distintos fenómenos de la realidad.

Se trata de conocerse a sí mismo y al mundo en toda su complejidad.

Desarrollo personal y para la convivencia

Integra diversos enfoques disciplinares relacionados con las ciencias sociales, las humanidades, las ciencias y la psicología; también a la formación cívica y ética, la educación artística y la educación física, para una formación plena de las personas. Se trata de formar a los estudiantes para que aprendan a actuar con juicio crítico a favor de la democracia, la libertad, la paz, el respeto a las personas, la legalidad y los derechos humanos.

Significa además formar para la convivencia, entendida ésta como la construcción de relaciones interpersonales de respeto mutuo, de solución de conflictos a través del diálogo, así como educación de las emociones para crear personas capaces de tener relaciones personales y afectivas que desarrollen positivamente su persona y

su identidad personal y, desde ésta construir identidad y conciencia social.

Desarrollo de la Experiencia

Por la amplitud y complejidad que plantea la RIEB en el abordaje de los niveles de logro por los estudiantes de la maestría en docencia transdisciplinaria se consideró pertinente previo a la realización de las rúbricas, hacer una lectura puntual del Plan Articulado 2011 para identificar las competencias en cada campo formativo, así como la secuencia y articulación que existen entre estos.

Universo de investigación

Se decidió trabajar con los 70 estudiantes que integran los grupos de Maestría en Docencia Transdisciplinaria que realizan actividades docentes en preescolar, primaria, secundaria y educación media superior y superior. De este universo son pocos los profesores-estudiantes que han implementado paulatinamente la reforma desde el ciclo escolar 2012 a la fecha, ya que Michoacán es uno de los estados en los que aún no ha sido aceptada en su totalidad. En este momento de la investigación se muestran los primeros hallazgos correspondientes a dos grupos: uno integrado por 18 estudiantes del curso medios educativos e innovación pedagógica del módulo III y otro con 7 participantes en la línea de investigación transdisciplinaria del primer módulo.

Instrumento

Hasta el momento se han utilizado rúbricas, proyectos de práctica docente, reportes reflexivos sobre la práctica y

avances de investigación dialéctica transdisciplinaria solicitados a cada estudiante en tanto productos establecidos en el curso y desarrollo de la investigación para su análisis y discusión grupal y en colectivo transdisciplinario.

Procedimiento

Se determinó realizar el estudio con el total de participantes en la maestría en docencia transdisciplinaria, eligiéndose el curso medios educativos e innovación pedagógica del módulo III porque durante éste se diseñan, implementan y evalúan los proyectos de práctica docente innovadora, y en los colectivos de investigación, dirigidos por profesores del cuerpo académico de posgrado.

En un primer momento con el grupo 2-1 y el colectivo de investigación que trabaja en la línea transdisciplinaria.

Se elaboraron 12 rúbricas analíticas con descriptores especificados en los campos formativos, mismos que fueron puestos a consideración de un grupo de expertos en educación y de la RIEB, una vez validados se utilizaron para registrar los niveles de logro considerando el desempeño que tuvieron los estudiantes en sus proyectos de práctica, los reportes reflexivos durante los meses de junio y julio del 2015 y en la socialización, así como la entrega de productos de avances de investigación durante los meses de mayo, junio y julio del 2015.

Resultados

Estimando que los estudiantes se encuentran en procesos iniciales (6 meses) y medio (10 meses) en sus estudios de maestría, los niveles de logro obtenidos en los indicadores de los diferentes campos formativos son los vinculados

a: 1) Actitudes de escucha, de interacción, apertura, reflexión y de apertura al conocimiento en todas sus manifestaciones; 2) Observación del contexto, la realidad, los acontecimientos geográficos, históricos y culturales estatales y mundiales; 3) Descripción y contextualización; 4) Valores y reflexión ética y de conocimientos ligados a los grados y niveles educativos en los que trabajan así como a los vinculados con las investigaciones en proceso.

Los casos en que muestran niveles de logro de excelencia se encuentran vinculados a temática de arte y ciencias; en estos casos la relación estrecha entre conocimiento, actitudes y diseño de estrategias didácticas enfatizan la innovación como rasgo distintivo.

También se aprecia mayor apropiación de la transdisciplina, así como una relación de conocimiento-conciencia –innovación en los estudiantes que trabajan con la RIEB en sus centros educativos y cursan los estudios de maestría.

La articulación de los campos formativos no se reduce al tema del desarrollo curricular, sino que posibilita una visión amplia y flexible en la que dan cuenta las relaciones áulicas, de los centros educativos y el contexto en el desempeño de prácticas docentes innovadoras.

Campos formativos de la educación básica...

Materiales

				
ESCUELA NORMAL SUPERIOR DE MICHOACÁN CUERPO ACADÉMICO "FORMARE" PROYECTO DE INVESTIGACIÓN <i>IDENTIDAD DOCENTE</i> CAMPOS FORMATIVOS				
RÚBRICA 2				
1 CAMPO FORMATIVO. LENGUAJE Y COMUNICACIÓN/ ESPAÑOL				
CATEGORÍA INDICADOR	A EXCELENTE	B SATISFACTORIO	C REGULAR	D NECESITA MEJORAR
Habla, escucha e interactúa con los otros	En diversas actividades grupales, de equipo, dentro y fuera del aula Habla e interactúa	En diversas actividades grupales, de equipo, dentro y fuera del aula	En actividades grupales, de equipo, dentro y fuera del aula	Le cuesta trabajo escuchar, hablar e interactuar en el aula
Identifica problemas y formas para solucionarlos,	En diversas actividades grupales y en las tareas de equipo e individuales. Pone en práctica Utiliza ejemplos	En diversas actividades grupales y en las tareas de equipo	En diversas actividades grupales	Requiere apoyo de otros
Comprende, interpreta y produce diversos tipos de textos	En diversas actividades grupales y en las tareas de equipo e individuales. Contextualiza Pone en práctica	En diversas actividades grupales y en las tareas de equipo Contextualiza	En diversas actividades grupales	Requiere apoyo de otros
Transforma textos y crea diferentes tipos de formatos	En diversas actividades grupales y en las tareas de equipo e individuales. Contextualiza Utiliza en sus actividades Utiliza ejemplos	En diversas actividades grupales y en las tareas de equipo e individuales. Contextualiza	En diversas actividades grupales y en las tareas de equipo e individuales.	Requiere apoyo de otros
Reflexiona individualmente y/ o en colectivo sobre las ideas y textos Posee habilidad en las prácticas sociales del lenguaje	En diversas actividades grupales y en las tareas de equipo e individuales. Contextualiza Pone en práctica	En diversas actividades grupales y en las tareas de equipo e individuales. Contextualiza	En diversas actividades grupales y en las tareas de equipo	Requiere apoyo de otros
Comprende y utiliza la literatura para hacerse sobre el mundo	En diversas actividades grupales y en las tareas de equipo e individuales. Contextualiza Pone en práctica	En diversas actividades grupales y en las tareas de equipo e individuales. Contextualiza	En diversas actividades grupales y en las tareas de equipo	Requiere apoyo de otros

E. Camargo Cántora - M. López Valdovinos



**ESCUELA NORMAL SUPERIOR DE MICHOACÁN
CUERPO ACADÉMICO "FORMARE"
PROYECTO DE INVESTIGACIÓN IDENTIDAD DOCENTE**

CAMPOS FORMATIVOS

**ESCUELA NORMAL SUPERIOR DE MICHOACÁN
CUERPO ACADÉMICO "FORMARE"
PROYECTO DE INVESTIGACIÓN IDENTIDAD DOCENTE**

CAMPOS FORMATIVOS

RUBRICA 1

1. Campo formativo: <i>Lenguaje y Comunicación</i> Favorece las competencias comunicativas				
CATEGORÍA INDICADOR	A EXCELENTE	B SATISFACTORIO	C REGULAR	D NECESITA MEJORAR
(LO) Obtiene y comparte información mediante diversas formas de expresión oral	Formula preguntas y expresa ideas e información claramente y la relaciona con el tema principal proporcionando varias ideas secundarias y/o ejemplos	Retoma preguntas de los otros y expresa algunas ideas e información dando respuesta a las preguntas, pero no da detalles y/o ejemplos. 1-2 ideas secundarias y/o ejemplos	Retoma preguntas de los otros y expresa algunas ideas e información dando respuesta a las preguntas.	La información tiene poca relación o nada con el tema
(LO) Utiliza el lenguaje para regular su conducta en distintos tipos de interacción con los demás	Utiliza su lenguaje para regular su conducta en distintos tipos de interacción (exposición, trabajo en equipo, en grupo de amigos, en simbiosis, etc)	Utiliza su lenguaje para regular su conducta en la exposición, trabajo en equipo, de amigos.	Algunas veces utiliza el lenguaje propio de los otros para regular su interacción con los demás	No regula su lenguaje o lo hace rara vez
(LO) Aprecia la diversidad lingüística de su región y su cultura.	Promueve información y muestra ejemplos de la diversidad lingüística y cultural de su región y utiliza ejemplos e información	Promueve información sobre la diversidad lingüística y cultural de su región y utiliza ejemplos e información	Retoma algunas veces información sobre la diversidad lingüística y cultural de su región.	La información tiene poca relación o nada con la diversidad lingüística y cultural de la región
(LO) Escucha y cuenta relatos literarios que forman parte de la tradición oral	Formula preguntas relacionadas con la tradición oral. Escucha y narra cuentos, leyendas, datos históricos basados en la tradición oral. Los vincula con el tema o brinda ejemplos	Formula preguntas relacionadas con la tradición oral y narra cuentos, leyendas, datos históricos basados en la tradición oral. Los vincula con el tema	Retoma preguntas relacionadas con la tradición oral y narra cuentos, basados en la tradición oral	No utiliza información de la tradición oral
(LE) Reconoce características del Sistema de escritura al utilizar recursos propios (marcas, grafías, letras) para expresar por escrito sus ideas.	Utiliza recursos propios o de los estudiantes y del contexto para promover la expresión oral y escrita. Los vincula con el tema o brinda ejemplos	Utiliza recursos propios o de los estudiantes y del contexto para promover la expresión oral y escrita.	Retoma recursos propios para promover la expresión oral y escrita	No utiliza recursos propios para expresar sus ideas o los de los estudiantes
(LE) Utiliza textos diversos en actividades guiadas o por iniciativa propia, e identifica para qué sirven.	Utiliza textos diversos y expresa iniciativa para promoverlos. Explica su importancia. Los vincula con el tema o brinda ejemplos	Utiliza textos diversos y expresa iniciativa para promoverlos.	Retoma y utiliza textos diversos	No utiliza textos diversos ni brinda ejemplos
(LP-BIB) Assume las prácticas sociales del lenguaje familiar y comunitaria de la tradición oral, la literatura y los testimonios históricos, la vida inter-comunitaria y la relación con otros pueblos y el estado y difusión del conocimiento	Expresa prácticas sociales del lenguaje, tradición oral, literatura, testimonios, de vida intercomunitaria y de conocimiento y relación con los otros pueblos. Expresa iniciativa para promoverlos. Explica su importancia. Los vincula con el tema o brinda ejemplos	Manifiesta algunas de las prácticas sociales del lenguaje, tradición oral, literatura, testimonios, de vida intercomunitaria y de conocimiento y comprensión relacionada con los otros pueblos. Expresa iniciativa para promoverlos.	Retoma algunas de las prácticas sociales del lenguaje, tradición oral, literatura, testimonios, de vida intercomunitaria y de conocimiento y comprensión y relación con los otros pueblos	No expresa, ni utiliza prácticas sociales
(LP-BIB) Desarrolla un lenguaje utilizando prácticas sociales sobre la diversidad comunitaria de su región y para ampliar la interacción y conocer otras culturas	Utiliza prácticas sociales sobre la diversidad y promueve la importancia de interacción con otras culturas. Los vincula con el tema, el grupo o brinda ejemplos	Utiliza prácticas sociales sobre la diversidad y promueve la importancia de interacción con otras culturas.	Retoma algunas prácticas sociales sobre la diversidad	No expresa, ni utiliza prácticas sociales

Discusión

El análisis de los resultados obtenidos a través de la aplicación de las rúbricas se ha llevado a la reflexión y discusión con el colectivo transdisciplinario de los participantes para reconocimiento del nivel apropiación de sus actitudes y habilidades transdisciplinarias, así como de la experiencia de práctica en los niveles de educación básica en los que se desempeñan (preescolar, primaria, secundaria), así como de educación media superior y normal indígena.

El segundo nivel de discusión se realizará con los responsables de cada uno de los ángulos que articulan el proyecto general para arribar a conocimientos puntuales sobre rasgos configurativos del docente, la formación y la práctica docente.

Conclusiones

La articulación de la educación básica con la formación de profesores, desde las evidencias presentadas permite visualizar una nueva conformación del campo formativo, donde se integra centrada en los sujetos en auto-ecoformación; todos los referentes, guías, trayectos formativos interdisciplinarios y transdisciplinarios que expresen y trasciendan los espacios tradicionales de aula, escuela; hacia contextos culturales, de ciencia, tecnología y manejo de lenguajes, en relaciones de convivencia que se recuperen en aprendizajes con mayor significado para el que aprende, y en encuentros y generación de sentidos con proyectos y propuestas de innovación de la práctica profesional de los docentes.

Si bien la formación profesional docente en el nivel de posgrado construye desde herramientas de indagación e investigación, esta relación de conocimiento la establece con los estudiantes de educación básica, que son el eje de reflexión e innovación desde la cual el docente se forma y transforma sus actitudes, amplía su nivel de conciencia desde la responsabilidad de educar.

REFERENCIAS

- Assman, H. (2002). *Placer y ternura en la educación. Hacia una sociedad aprendiente*.
• Madrid: Narcea
- Saavedra, M. (2009) *Complejidad y transdisciplina: utopía posible para la formación docente*. Morelia: Michoacanas.
- Secretaría de Educación Pública (2011). Plan de estudios 2011. Educación Básica. México
- Lasky, S. (Noviembre 2005). A sociocultural approach to understanding teacher identity, agency and professional vulnerability in a context of secondary school reform. *Teaching and Teacher Education*, 21, 899-916
- Motta, R. (2012, 11). Complejidad, educación y transdisciplinariedad. *Polis*. Obtenido 08, 2015, de <http://polis.revues.org/7701>.

VARIABLES QUE DIFERENCIAN A LOS DOCTORES QUE PERTENECEN O NO AL SISTEMA NACIONAL DE INVESTIGADORES EN UNA UNIVERSIDAD PÚBLICA

María Lorena Serna Antelo
Karla Marcela López Coreas

Introducción

El principal reto que tienen las universidades, es la generación del conocimiento científico y tecnológico para incrementar los niveles de desarrollo del país. Lo cual compromete en justa medida a buscar estrategias que impulsen al interior de cada institución de educación superior, el incremento en la producción científica generada por sus profesores e investigadores que involucren en su quehacer académico y científico a sus estudiantes, se vinculen con el entorno y desarrollen conocimiento conjunto entre pares.

En México ha sido creado como una alternativa para impulsar el desarrollo científico del país el Sistema Nacional de Investigadores (SNI), el cual fue fundado; por decreto presidencial, el 26 de julio de 1984, en respuesta a un reclamo realizado por los académicos sobre el apoyo que requerían los científicos mexicanos para sobrevivir concentrados en sus tareas, en un contexto de crisis económica que estaba favoreciendo la fuga de cerebros, la división y dispersión de la comunidad científica (Paredes y Fernández, 2005).

En el presente tiempo, 30 años después, de acuerdo con García (2014), el SNI se ha convertido en un actor relevante para la investigación en México al otorgar a sus miembros, además de un estímulo económico; el reconocimiento y prestigio nacional que acredita la calidad de su trabajo académico y científico.

Lo anterior, ha venido redituando en el prestigio que el SNI ha adquirido, como un programa atractivo para los profesores con grado de doctor que pueden acceder al mismo, cumpliendo con la productividad científica y de investigación que el quehacer demanda dentro de las universidades y que resulta, en algunos casos, suficiente para ingresar al SNI y gozar de los privilegios que tiene su incorporación y reconocimiento.

El presente estudio, pretende identificar las variables que diferencian a los profesores con grado de doctor que pertenecen o no al Sistema Nacional de Investigadores (SNI), con miras a orientar la toma de decisiones que le permitan incorporarse de forma exitosa al mismo. Para realizar esta investigación, se utilizará un estudio mixto, en la fase cuantitativa se llevará a cabo un estudio explicativo y en la fase cualitativa se realizarán grupos focales. Lo aquí presentado, muestra los resultados obtenidos en la fase cuantitativa.

Cabe resaltar que este trabajo, es parte del avance que se tiene de una investigación en proceso, cuyo proyecto ha sido aprobado y financiado por el Programa de Fomento y Apoyo a Proyectos de Investigación (PROFAPI) pertenecientes al Instituto Tecnológico de Sonora (ITSON).

Descripción del Problema

Definición de la situación problemática

Como una iniciativa global que han emprendido las naciones para elevar su desarrollo económico y social, ha sido el invertir una cantidad importante de recursos a la ciencia y la tecnología, con la deliberada intención de que la ciencia habrá de impulsar el nuevo conocimiento que al ser divulgado se promueva la creación de nuevas tecnologías para impulsar el crecimiento y desarrollo del país.

En el caso de México, desde la creación del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) en 1984, cuyo propósito fundamental ha sido el de reconocer, y promover el trabajo de las personas dedicadas a la investigación científica y tecnológica reconociéndolas con un nombramiento de investigador nacional y un estímulo económico mensual; a la fecha, ha permitido la formación y consolidación de investigadores de todas las disciplinas científicas del país, permitiendo que la actividad científica se desarrolle mejor. (Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, 2012).

Pese a los esfuerzos por impulsar y fortalecer las actividades de investigación, Moreno, M. G. A., García, J. J. S., & Fontes, J. F. G. (2013), señalan que en los noventa se encontró que un alto porcentaje de profesores de tiempo completo en las IES no contaba con el nivel académico ni estaba integrado en actividades de investigación, por lo que la Secretaría de Educación Pública creó en 1996 el Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP). El objetivo del programa es incrementar el nivel de formación a través de becas para estudios de posgrado de alta calidad, reconocimiento a profesores con

perfil deseable que realizan actividades de docencia, investigación, gestión y vinculación y apoyo a la incorporación de profesores de tiempo completo. En su creación se consideró que se necesitarían de 10 a 12 años para modificar el perfil del profesorado y que luego se integrarían en cuerpos académicos como los profesores de otras IES de calidad en el mundo.

Hoy en día, puede afirmarse que el PROMEP (actualmente PRODEP), ha habilitado con posgrado a un alto porcentaje de profesores en las IES mexicanas y estos se han agrupado en cuerpos académicos en las categorías de formación, en consolidación y consolidados (Programa de Mejoramiento del Profesorado, 2012). No obstante el incremento sustancial que se ha dado en la formación de los grados mínimo preferente (maestría) y el grado deseable (doctorado), los académicos universitarios siguen sin ingresar en una proporción similar al SNI.

Cabrero (2015), señala que en la medida en que se vinculen los avances científicos y tecnológicos con el sector productivo nacional, esto llevará por el sendero de una economía basada en el conocimiento, capaz de garantizar que el país crezca conforme a su verdadero potencial y eleve la calidad de vida de sus habitantes. Ésta es la visión que recoge el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 (PND), que confiere a las actividades de ciencia, tecnología e innovación un papel protagónico en el esfuerzo nacional para alcanzar el México promisorio del futuro. En efecto, en el marco de la Meta Nacional III, México con Educación de Calidad, el PND se plantea el objetivo de: “Hacer del desarrollo científico, tecnológico y la innovación pilares para el progreso económico

y social sostenible”. Además, como lo sabemos, el capital humano es el pilar fundamental para avanzar en esa dirección, tal como lo reconoce el Programa Especial de Ciencia Tecnología e Innovación 2014-2018 (PECiTI).

A 30 años de su formación, el SNI es un dispositivo de evaluación de la productividad científica y es una agrupación central para la estandarización internacional del campo científico nacional de la Educación Superior (Didou, 2011).

La fortaleza del SNI no estriba en lo absoluto en que se trate de un instrumento aislado de política pública. Al contrario, su fortaleza deviene en gran medida por su interrelación con otros programas con los que se complementa y genera múltiples sinergias para la formación de capital humano de alto nivel en el país. Por ejemplo, es un hecho reconocido que la membresía en el SNI del personal académico adscrito a una institución es una medida de su capacidad para realizar actividades de ciencia, tecnología e innovación. Igualmente, en las instituciones de educación superior, la adscripción al SNI es un parámetro de la capacidad de sus docentes para ofrecer educación de buena calidad, particularmente a nivel de programas de posgrado.

En lo relativo a los investigadores pertenecientes al SNI, el estado de Sonora, ha ido creciendo paulatinamente, ya que mientras que el 2002 tenía 134 investigadores en el sistema, lo cual representaba el 1.7% del total nacional, en el 2009 esta cifra ascendió a 293, representando el 1.9% del total del país con una tasa de crecimiento anual del 11.2% (FCCyT, 2010).

De forma específica el Instituto Tecnológico de Sonora, se ubica a nivel estatal con el 8.1% en el tercer lugar de las IES con investigadores en el SNI de acuerdo a la estadística vigente, resultado de la convocatoria 2014. Al interior de la institución, se cuenta con 267 profesores de tiempo completo, de los cuales 85 ya cuentan con el grado de doctor y sólo 29 se encuentran en el SNI. Lo que representa un 34% de la población con la formación adecuada para lograr el ingreso y permanencia en el sistema. Ante esto, en el presente estudio se valora necesario impulsar en mayor medida la incorporación de más doctores al SNI que vengan a fortalecer la carrera del investigador nacional como una categoría especializada dentro de la educación superior y la estructura de valores colectivos, a fin de impulsar el interés de las nuevas generaciones por la ciencia.

En concreto, se plantea como situación problema, el identificar ¿Cuáles son las variables que diferencian a los académicos con grado de doctor, el ingreso o no al Sistema Nacional de Investigadores?

A nivel nacional, la estrategia planteada en el SNI ha ido proliferando, donde la evolución de la primera generación del SNI que estaba conformada por 1396 investigadores; y en diez años después, en 1994, esta cantidad se incrementó en más de 300% para llegar a 5879 miembros. En 2004, a 20 años de su origen, los investigadores miembros del sistema ascendían a 10.189, lo que significaba un incremento de 629% respecto a la cifra inicial. En 2014, esta cantidad asciende a 21.338 científicos y tecnólogos vigentes, cifra 14 veces superior a la de hace tres décadas. Sin embargo a nivel institucional, no se ha

logrado una proporción equiparable al esfuerzo nacional por generar mayores investigadores con ingreso al SNI.

De acuerdo con González (2005), señala que no existe a nivel nacional, estudios suficientes que exploren los determinantes de la productividad científica. Resaltando que el análisis de los determinantes de la productividad científica puede tener importantes implicaciones para las autoridades universitarias y de centros de investigación, ya que les permitiría pronosticar la productividad de su institución, diseñar políticas que la promuevan, hacer un uso más eficiente de los recursos destinados a ciencia y tecnología y hasta comparar la productividad de distintas áreas de investigación.

Por lo anterior, se hace necesario contar con un estudio que permita identificar las variables que diferencian a los profesores con grado de doctor que pertenecen o no al Sistema Nacional de Investigadores de manera tal, que se pueda encontrar aquellas variables que viabilizan u obstaculizan el ingreso de los doctores al SNI con la pretensión de coadyuvar en la generación de más productos de investigación que los miembros del SNI puedan desarrollar. Impulsando así, a nivel institucional, mayor financiamiento para proyectos, promover investigadores que den prestigio a la institución y elevar los indicadores que favorecen el impulso de la ciencia y la tecnología.

Objetivo general

Identificar las variables que diferencian a los profesores con grado de doctor que pertenecen o no al Sistema Nacional de Investigadores para promover el ingreso al mismo y coadyuvar así en la calidad de la investigación

científica y tecnológica, y la innovación que se produce en la institución.

Objetivos específicos

- Identificar si existe diferencia estadísticamente significativa entre las variables que determinan que los profesores con grado de doctor estén o no en el SNI.
- Identificar si existe diferencia estadísticamente significativa entre la opinión de los profesores que tienen grado de doctor, que están y los que no están en el SNI, por tipo universidad en la que obtuvieron el doctorado, género, edad, área de conocimiento, cohorte, país donde obtuvieron el doctorado y edad en la que se obtuvo el doctorado.

Metodología

Participantes

Se consideró para este estudio al total de los profesores de tiempo completo con grado de doctor que están en el SNI en una universidad pública de Cajeme, la cual corresponde a una cantidad de 43 investigadores. De los cuales 27% son del género femenino y 73% del género masculino. De esta población, se seleccionó una muestra estratificada por área disciplinar de 26 doctores que pertenecen al SNI para recabar la información.

Materiales

Se aplicó una encuesta de opinión dirigida a doctores que pertenecen al SNI, que se dividió para su análisis cuantitativo en 3 secciones referidas a datos personales, datos académicos y datos laborales. De igual manera para el análisis cualitativo, se trabajará en grupos focales con la indagación sobre las condiciones institucionales, vida personal y familiar, afrontamiento y proyecto de vida. Para una mayor referencia de lo contenido en el instrumento, en su fase cuantitativa, ver el apéndice 1.

Complementario a lo anterior, se aplicó de igual forma, una encuesta sobre las habilidades de investigación que posee un doctor investigador. Ver apéndice 2.

Procedimiento

Se solicitó la participación voluntaria e informada de los profesores de tiempo completo que están en el SNI. Se les garantizó la confidencialidad de la información por ellos suministrada y se acordó la entrega de un reporte de los resultados del estudio a cada una de las áreas involucradas.

El análisis de los datos se realizó con apoyo del software SPSS. 21 y se utilizaron estadísticas descriptivas para el análisis e interpretación de resultados.

Resultados

En este trabajo investigativo se estudió cuáles son las variables que diferencian a los doctores que ingresan al SNI en una universidad pública del sur de Sonora. Para ello, en esta fase de investigación cuantitativa, se identifican 3 variables de análisis: características generales personales/

atributivas, características formativas y características laborales.

Los resultados de la investigación incluyen el análisis estadístico de las respuestas de la encuesta, arrojó entre las características atributivas de los participantes, que los doctores que cuentan con reconocimiento SNI, son del sexo masculino en un 65.4%, tiene un estado civil casado en el 84.6 % y la edad promedio es de 44.7 años.

En los siguientes datos generales que se presentan en el cuadro 1, puede consultarse una mayor referencia.

CUADRO 1: CARACTERÍSTICAS GENERALES
PERSONALES/ATRIBUTIVAS

Edad promedio	Media: 44.7 años	Máxima: 59 años / Mínima: 30 años
Género	Masculino: 65.4%	Femenino: 34.6 %
Estado civil	Casado: 84.6%	Soltero: 15.4 %
Número de hijos	Mediana: 1 hijo (a)	Máximo: 4 / Mínimo: 0

Respecto a las características formativas, se enuncia de forma preponderante que el haber estudiado el grado de doctor en un PNPC, es clave para la incorporación al SNI. De ahí se tiene que el 61.5% de los SNI, estuvo en un PNPC, cursando sus estudios doctorales.

En el cuadro 2, se muestran algunas otras de las características formativas que distinguen a los doctores que actualmente están en el SNI.

Variables que diferencian a los doctores...

CUADRO 2: CARACTERÍSTICAS FORMATIVAS

Tiempo que demora entre el año que obtuvo el grado y el año en que ingreso al SNI	Mediana: 2 años	Máximo: 8 años / Mínimo: 0 años
Edad a la que obtuvo el grado de doctor	Mediana: 37.5 años	Máximo: 51 años / Mínimo 27 años
Obtuvo el grado de doctor en un PNPC	En un PNPC: 61.5 %	No en un PNPC: 39.5%
Estudio su doctorado con una beca	Con beca: 96.2 %	Sin beca: 3.8%
Número de artículos publicados al terminar el doctorado	Mediana: 4 artículos	Máximo: 10 artículos Mínimo: 1 artículo

En cuanto a las características laborales, se destaca que el tipo de contrato es un factor determinante en la incorporación al SNI, de tal suerte que son los profesores de planta o con contrato de Profesor de Tiempo Completo quienes logran el reconocimiento con gran ventaja.

En el cuadro 3, se enuncian otras más de las características laborales que presentan los doctores que pertenecen al SNI.

CUADRO 3: CARACTERÍSTICAS LABORALES

Tipo de contrato	Profesores de Tiempo Completo: 80.8 %	Diferentes tipos de contrato: 19.2%
Tiempo con una plaza definitiva	Mediana: 10 años	Máxima: 36 años / Mínimo: 0 años
SNI que han ocupado un puesto administrativo	Si han ocupado: 42.3 %	No han ocupado: 57.7%
Tiempo dedicado a la docencia	Mediana: 6 horas en licenciatura	Mediana: 3 horas en posgrado

Duran-Bellonch e Ion (2014), mencionan la importancia que tiene el lugar en el que se formó el investigador, es claro el efecto positivo que tiene en los académicos el formarse en una institución educativa extranjera de habla inglesa, el dominio del inglés fue mencionado por algunos de los encuestados como un factor limitante para su tarea como investigadores y la difusión de su trabajo.

El impacto o la escuela de un académico, está en parte determinado por la influencia del mentor durante los estudios de posgrado. Dado que éste lo integra y conduce a sus actividades propias de investigación, lo cual lo va formando en las habilidades correspondientes a la productividad científica. Situación que puede ser contrastante con la influencia de un mentor escaso de productos de investigación.

Sin embargo, hay un claro sesgo en el número de investigadoras dentro del sistema nacional, algunos autores lo atribuyen a los sistemas sociales inherentes de nuestros tiempos (Duran-Bellonch e Ion, 2014). Esto sin contar

con las constantes barreras y retos que implican para las investigadoras el buscar un balance entre la vida académica y la familiar. (Wolf-Wendel y Ward, 2006. Morales, 2007).

Un factor que no fue explorado es la capacidad que tienen los investigadores para formar y mantener redes de trabajo intra e interinstitucionales, es decir, grupos de investigación, ya que esto incrementa el alcance en la difusión de la investigación, en la percepción de recursos y en la movilidad del investigador.

Otra reflexión respecto a las diferencias que se asocian al género es que el porcentaje de mujeres en ciencias sociales y en ciencias duras o tecnológicas que forman parte del SNI es de menor proporción a la de los hombres.

Discusión

El estudio aporta relevancia al área de docencia, puesto que de la incorporación de más profesores con grado de doctor al SNI, por un lado marcará la pauta en materia de involucramiento de estudiantes, tesis, becarios, que apoyen como asistentes de investigación, los cuales van adquiriendo las competencias investigativas en sus fases iniciales de preparación profesional. Y por otro lado, facilita el profesor estando en un ritmo de alta productividad científica con las publicaciones (artículos, libros, capítulos) y los reportes, tecnologías o productos de investigación intermedios estar en la frontera del conocimiento, lo cual enriquece su práctica docente.

El estudio retoma elementos requeridos para determinar las oportunidades internas y externas que tenemos para desempeñarnos en actividades de investigación, con

miras al ingreso en el SNI, con la finalidad de que identifique las áreas susceptibles de mejora.

El estudio podría marcar la pauta para definir variables predictoras de incorporación al SNI, lo cual se puede utilizar para generar política educativa tanto a nivel institucional como para otras universidades públicas.

Con los resultados de la investigación se pretende generar mayor número de estudios relacionados con la productividad científica que guardan los doctores para ingresar y mantenerse en el SNI.

Esta investigación, brinda un marco de referencia que proviene de un estudio de carácter empírico para analizar las variables que diferencian a los doctores que pertenecen al SNI, contrastada con la perspectiva de quienes no lo han logrado.

Los resultados demuestran la necesidad de incorporar a edades tempranas a los profesores titulares de las universidades a la obtención de grado doctoral dado que esto los impulsará a la obtención inmediata del reconocimiento SNI.

Es indispensable que los profesores titulares de las universidades, realicen sus estudios doctorales en programas acreditados por el PNPC, dado que los porcentajes obtenidos de forma favorable a este tipo de programas, marca tendencia en la incorporación al SNI.

La ausencia del factor de artículos publicados durante los estudios doctorales, es un elemento en contra para la incorporación al SNI.

Fue inesperado encontrar que los doctores con reconocimiento SNI aun dedican un 30% de tiempo de su

jornada de trabajo a la docencia tanto a nivel licenciatura como a nivel posgrado.

Conclusiones

Los investigadores interesados en continuar este estudio podrían concentrarse en el factor cualitativo del resto de variables que pueden relacionarse con la obtención del grado y con ello revisar su influencia en la incorporación al SNI. Existe un abundante campo todavía por explorarse en lo que se refiere a encontrar los elementos invariantes por región, por tipo de universidad, por tipo de doctorado, por condiciones institucionales, por situación familiar entre otros. Que vayan permitiendo definir los elementos predictores de éxito para la incorporación al SNI.

REFERENCIAS

- Cabrero, E. (2015). Principales logros y desafíos del Sistema Nacional de Investigadores de México a 30 años de su creación. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad - CTS*, Volumen 10 - Número 28. <http://www.revistacts.net/volumen-10-número-28>
- CONACYT (2012). Indicadores de actividades científicas y tecnológicas. México: Conacyt.
- Didou, S. (2011). El Sistema Nacional de Investigadores en 2009 ¿un vector para la internacionalización de las élites científicas?, *Revista Perfiles Educativos*, 33(132), 27-45.
- Duran-Bellonch, M. e Ion, G. (2014). Investigadoras Con Éxito En La Universidad... ¿Cómo Lo Han Logrado? *Educación XXI*. 39-57.
- FCCyT (2005). Una reflexión acerca del Sistema Nacional de Investigadores a 20 años de su creación. México: FCCyT.
- García, M.L. (2014). Reflexiones sobre los retos que enfrentan las mujeres en el ingreso, la permanencia y la promoción en el Sistema

Nacional de Investigadores. *Revista de Comunicación de la SEECI*. (Diciembre 2014). Número extraordinario, 18-25 ISSN: 1576-3420

- Moreno, M. G. A., García, J. J. S., & Fontes, J. F. G. (2013). La productividad académica en las instituciones públicas tecnológicas mexicanas. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 13(2), 1-19.
- Paredes, O. y Fernández, J. (2005) El Sistema Nacional de Investigadores a veinte años de su creación, en Foro Consultivo Científico y Tecnológico y la Academia Mexicana de Ciencias, Una Reflexión sobre el Sistema Nacional de Investigadores a 20 años de su creación, pp. 11-15, México.
- Ramírez, M. (2012). *Taller con profesores de la UABC*. Recuperado de http://www.cudi.edu.mx/primavera_2012/presentaciones/SNI.pdf
- Wolf-Wendel y Ward, Kelly. (2006). Academic life and motherhood: Variations by institutional type. *Higher Education*. 52:487-521.

Apéndice 1
Cuestionario utilizado en la investigación
Cuestionario Profesión Docente

I. Datos Personales

- Edad: _____
- Sexo: Masculino () Femenino ()
- Estado civil: Soltero ____ Casado _____
- Número de hijos: _____
- Datos Laborales
- Institución de adscripción: _____

- Departamento o Facultad: _____

- Tipo de nombramiento: _____

- Tiene plaza definitiva de tiempo completo: Si ()
No ()
- Hace cuanto tiempo en años plaza definitiva:

- Ha ocupado puestos administrativos: Si ____ No
____ ¿Por cuánto tiempo en total? _____ Fecha
de inicio: _____ Fecha de término: _____
- Cantidad de horas semanales dedicadas a la do-
cencia en el último semestre en licenciatura:

- Cantidad de horas semanales dedicadas a la
docencia en el último semestre en posgrado:

Trayectoria académica

- Grado Máximo de estudios: _____

- Año en que obtuvo el grado: _____
- Institución en que obtuvo el grado: _____

- Obtuvo el grado en un programa adscrito al PNPC: Si () No ()
- Conto con beca Conacyt para estudiar su Doctorado: Si () No ()
- Conto con beca PRODEP para estudiantes su Doctorado: Si () No ()
- Conto con algún otro tipo de beca: Si () No ()
¿Cuál? _____
- Pertenece al SNI: Si () No () ¿En qué año ingreso? _____
- Nivel SNI: C () I () II () III () Emérito ()
- A qué área del SNI pertenece: _____

- Pertenece a un Cuerpo Académico En Consolidación o Consolidado: Si () No ()
- Pertenece al Núcleo Académico de un posgrado en el PNPC: Si () No ()

III. Condiciones institucionales: Indique en qué medida está de acuerdo o en desacuerdo con las afirmaciones siguientes relativas a su universidad (marque con una X la respuesta que refleje su opinión).

Totalmente en desacuerdo (1), Bastante en desacuerdo (2), Algo en desacuerdo (3), Algo de acuerdo (4), Bastante de acuerdo (5), Totalmente de acuerdo (6)

	1	2	3	4	5	6
Se promueve la investigación						
Se incentivan actividades de vinculación con otras instituciones						
Se reconoce el trabajo que realizan los investigadores						
Facilita el establecimiento de redes con otros investigadores						
Se apoya con recursos a los investigadores						
Existen reglamentos para regular la carga docente de los investigadores						
Las áreas administrativas apoyan efectivamente el trabajo de los investigadores						

Vida personal y familiar: Indique en qué medida está de acuerdo o en desacuerdo con las afirmaciones siguientes relativas a su universidad (marque con una X la respuesta que refleje su opinión).

Nunca (1), Casi Nunca (2), A veces (3), Casi siempre (4), Siempre (5)

	1	2	3	4	5
Ha tenido problemas familiares por su trabajo					
Su familia comprende las demandas de su trabajo					

Comparte actividades de recreación con su familia					
Asisto a las actividades académicas de mis hijos					
Asisto a eventos sociales no relacionados con la universidad					
Apoyo en las labores del hogar					
Salgo de vacaciones con mi familia					
Realizó ejercicios					
Convivo con compañeros de trabajos fuera del horario familiar					
Convivo con mis amigos en actividades recreativas					
Me siento satisfecho con mi vida personal					
Me siento satisfecho con mi vida familiar					

V. Afrontamiento: Indique en qué medida está de acuerdo o en desacuerdo con la s afirmaciones siguientes relativas a su universidad (marque con una X la respuesta que refleje su opinión).

	1	2	3	4	5
Mantengo una salud buena					
Puedo manejar el estrés de mi trabajo					
Puedo manejar las presiones de tiempo de mi trabajo					
Manejo efectivamente las demandas de nuevas habilidades que implica mi trabajo					

Apéndice 2

Competencias para la investigación

A continuación se le ofrecen una serie de competencias y se le pide que usted valore el desarrollo que posee de las mismas. Debe marcar con una X la opción que mejor refleje su opinión al respecto.

Nada desarrollado (1), Poco desarrollado (2) Algo desarrollado (3) Desarrollado (4), Bastante desarrollado (5), Totalmente desarrollado (6)

Atributos del investigador:	11	22	33	44	55	66
Planificar el tiempo						
Administrar el tiempo						
Comunicarse de manera escrita						
Comprensión de textos en un segundo idioma						
Comunicarse de manera oral en un segundo idioma						
Comunicarse de manera escrita en un segundo idioma						
Uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación						
Crítica y autocrítica						
Actuar de manera creativa						
Actuar en nuevas situaciones						
Tomar decisiones						
Trabajar en contextos multidisciplinares						
Trabajar en contextos multidisciplinares						
Trabajar en contextos internacionales						

Compromiso ético y social						
Buscar información en bases de datos especializadas						
Desarrollar marcos teóricos de referencia						
Utilizar un sistema de referencias para dar crédito a las fuentes bibliográficas consultadas						
Elaborar fichas documentales y de trabajo						
Conocimientos acerca de los paradigmas de investigación						
Identificar de problemas y/o necesidades de investigación o desarrollo tecnológico						
Formular problemas de investigación						
Redactar preguntas y objetivos de investigación						
Elaborar de hipótesis de investigación						
Utilizar de diseños experimentales						
Utilizar de diseños no experimentales						
Diseñar instrumentos adecuados para la recolección de datos.						
Validar instrumentos adecuados para la recolección de datos.						
Análisis de datos (cuantitativos y cualitativos)						
Utilizar software para el análisis de datos						
Desarrollar prototipos de productos						
Elaborar informes técnicos						

Divulgar resultados en medios científicos (revistas, congresos, consejos técnicos entre otros)						
Divulgar resultados al público en general (Foros empresariales, instituciones y usuarios y revistas de divulgación científica)						
Conocimientos de las formas de patentar						
Conocimientos de los fondos públicos de apoyo a la investigación y desarrollo tecnológico						
Conocimientos de los fondos privados de apoyo a la investigación y desarrollo tecnológico						
Habilidades para elaborar proyectos donde se gestionen fondos públicos						
Habilidades para elaborar proyectos donde se gestionen fondos privados						
Desarrollar prototipos de procesos						
Implementar a nivel comercial de prototipos de productos y/o procesos						
Conocimientos de las normas de propiedad intelectual						

MÉTODO DE CASOS: DISEÑO, RELEVANCIA Y PERTINENCIA DESDE LA PLANEACIÓN DEL CURSO

María Teresa Rivera Morales
Oswaldo Méndez Ramírez

Introducción

En la actualidad, las prácticas didácticas se han convertido en un reto constante debido a las nuevas exigencias que tienen los jóvenes para enfrentarse al mundo globalizado. Incluso los modelos educativos han tenido que enfrentar este reto modificando su estructura y exigiendo al docente la implementación de métodos y estrategias de enseñanza que permitan al estudiante el saber ser, hacer y convivir. Con dicho cambio surge la necesidad de centrar la enseñanza en el sujeto que aprende. Se exige al docente reestructurar sus prácticas tradicionales y enfocar su proceso de enseñanza-aprendizaje en las necesidades del estudiante, que conlleva a la necesidad inminente de la realización de una planeación didáctica efectiva que integra la creación de ambientes de aprendizaje donde el estudiante se apropie de conocimientos, desarrolle habilidades, forme valores y adquiera destrezas que le permitan resolver problemas de forma independiente y responsable.

Lo anterior implica seleccionar y planificar técnicas didácticas que traigan consigo un aprendizaje intencional y reflexivo, donde se generen vínculos entre las cuestiones afectivas y cognitivas del estudiante. Bajo tales encomiendas los docentes se encuentran en una búsqueda constante de

alternativas que le permitan cumplir con los estándares de su labor docente y asegurar el aprendizaje de los estudiantes por medio de la construcción de su propio conocimiento.

El manuscrito presenta el método de casos como una alternativa metodológica diseñada para el cumplimiento de las competencias definidas por el programa de curso. Cabe mencionar que en su implementación se precisaron ciertos elementos para ampliar su efectividad. El método de caso se trata de la descripción de una situación real que incluye un problema, una oportunidad, un desafío o la toma de una decisión de una persona dentro de una realidad organizacional y social (Rosker, 2006). Es una estrategia que consiste en representar una determinada situación conflictiva y capacitar a los alumnos para que analicen la toma de decisiones resolutorias (Martínez, 2006). Consiste en la utilización en el curso de casos, los cuales son narrativas de situaciones problemáticas ya sean reales o ficticias que han sido escritas a manera de narración, en las que hay que tomar algunas decisiones en base al análisis que se realice. Los casos pueden ser un hecho social, personal, familiar o empresarial.

Según Amat (1994), los objetivos que persigue la aplicación del método del caso son: “Formar y perfeccionar a los alumnos en lo que se refiere a capacidad de identificación de problemas, de análisis y de síntesis de situaciones y de búsqueda de posibles alternativas. También se pretende fomentar las habilidades de toma de decisiones, de relacionar la teoría con la práctica, de comunicación y de trabajo en grupo” (1994: 97)

Es básicamente el análisis y la discusión de una situación real en la que se presentan problemas o escenarios relacionados con los temas de clase, similares a los que el

estudiante puede encontrar en su vida profesional, de tal forma que el alumno, tras haber analizado la información de la que dispone, tiene que realizar un diagnóstico de la situación, obtener conclusiones y arbitrar posibles soluciones al caso expuesto.

Núñez y Fuentes (2015) mencionan que dentro de este método son más importantes las preguntas que las respuestas, ya que es un método participativo en el que el estudiante debe desarrollar sus propios criterios a partir de la adquisición previa de conocimientos teóricos y el profesor debe saber conducir y arbitrar oportunamente la discusión sobre el caso. Por lo que el objetivo de este método es conseguir participación, iniciativa y discusión constante entre el alumnado, pues el proceso de reflexión y argumentación que lleva posteriormente a una solución es tanto o más interesante que esta última.

La experiencia de la propuesta metodológica tuvo lugar en la Facultad de Ciencia, Educación y Humanidades dentro de la materia de observación y apreciación en un total de 12 estudiantes en el año 2015.

Objetivo

El objetivo de este manuscrito es presentar una propuesta metodológica a partir del método de casos así como los resultados de su implementación.

Metodología propuesta para la práctica educativa

La propuesta metodológica que se presenta es un ajuste de planeación para la implementación del método de casos. Dicha propuesta consiste en precisar las fases previas

a la aplicación del método para ajustar los casos a contextos y necesidades de los estudiantes.

Fase 1. Planeación de implementación del método de caso

Previo al inicio del semestre el docente debe iniciar su planeación semestral organizando el curso dentro del cual incluirá una serie de casos que concuerdan con el contenido temático que va a desarrollar, decide si el caso abre o cierra la unidad, si integra conocimientos de más de una unidad temática e incluso si primero se dan elementos teóricos necesarios o si estos serán derivados del caso.

El planear la implementación sugiere que el docente cuente con la habilidad para desarrollar un curso o bien, para adaptar la técnica del método de caso a un curso cuyo programa sintético ya ha sido desarrollado. Para hacerlo es necesario conocer con precisión el contenido del curso, así como tener la capacidad para redactar o adaptar un texto para ser presentado como caso en clase, así como tener la habilidad para identificar y fundamentar el momento en que el o los casos serán presentados; dicha decisión será tomada a partir de la carta descriptiva de la materia y del objetivo general de la misma.

Se plantea que la técnica mostrará eficiencia en el desarrollo de las competencias y habilidades en los estudiantes, cuando al menos el curso integre como mínimo tres casos y se puedan combinar con otras técnicas didácticas.

Estas decisiones serán tomadas a partir de la carta descriptiva de la materia y del objetivo general de la misma, se sugiere se tengan a lo largo del semestre un mínimo de 4 casos y estén planeados estratégicamente para el desarrollo de habilidades, como la búsqueda de información.

Fase 2. Diseño de casos

Existen diversos casos elaborados con antelación que pudieran utilizarse, sin embargo la propuesta es el diseño de casos propios a la materia que contenga características del contexto y parta hacia el desarrollo de habilidades deficientes de los estudiantes. Para ello se requiere realizar un examen de diagnóstico al inicio de la materia, así como la implementación de algunos test que nos permitan tener la mayor cantidad de datos de nuestro grupo, esto con la finalidad de trabajar no solamente en base a necesidades si no a intereses de los estudiantes.

Una vez que se recaba la información se inicia con la redacción de los casos, para ellos se requiere usar el estilo que se sigue en los casos: una narración muy detallada y centrada en un contexto, se parte de un personaje central el cual normalmente enfrenta una situación problemática, involucra a otros personajes, se da cierta información (no toda) y se deja abierto sobre la decisión que se debe tomar. Las decisiones pueden ser técnicas que conlleven conocimientos específicos, para que el estudiante tienda a asumir ese rol y buscar información, adquirir conocimientos suficientes, escuchar las partes involucradas, es decir, hacer lo que se tenga que hacer para tomar la mejor decisión y poder llegar a la plenaria con conocimientos, procedimientos, información precisa y una decisión fundamentada la esencia de la técnica para luego presentar en forma oral y argumentada su decisión.

Fase 3. Realizar notas de enseñanza

Las notas de enseñanza son la guía del docente para la implementación de cada uno de los casos, integra las

preguntas que se realizarán al momento de la plenaria y las posibles soluciones que los casos puedan encerrar. Con ello el docente prepara su plan de clase (discusión) y no realiza una intervención improvisada que lo aleje del cumplimiento de los objetivos.

La nota de enseñanza debe incluir una síntesis del caso que permita ubicarse al docente de un solo vistazo. El objetivo del caso, donde se precise lo que se quiere lograr con el mismo tomando a consideración que sea medible y alcanzable. Finalmente deben aparecer las preguntas que se realizarán a los estudiantes durante la plenaria. Las interrogantes deben diseñarse con base en cuestionamientos sobre el análisis del contexto, causas, puestas en común del problema, consecuencias, posibles alternativas de solución y conceptos requeridos para la solución del caso.

Se recomienda que después de la lista de preguntas aparezca la lista de cotejo para evaluar la plenaria, con la finalidad de registrar las participaciones inmediatamente al término de la misma.

Fase 4. Diseñar el instrumento de evaluación para cada caso

La evaluación es el momento en el cual se valora el nivel de cumplimiento con el objetivo planteado, por lo que es fundamental tener los instrumentos convenientes para este cometido y para cada uno de los casos debido a que poseen objetivos diferentes. Dado que el método de casos permite adquirir conocimientos y habilidades se sugiere formular un plan de evaluación considerando los siguientes elementos:

Método de casos...

- Proceso analítico
- Identificación del problema
- Uso de información relevante del caso
- Claridad en el establecimiento de alternativas de solución del caso, entre otras.

Algunos autores se pronuncian por una evaluación de tipo cualitativo, incluso no numérica, en la que se identifique el logro de aspectos involucrados en el proceso individual; otros autores se pronuncian por evaluaciones de tipo cuantitativo, en donde el profesor lleva un registro exhaustivo de las participaciones individuales, ponderando la calidad de las mismas de acuerdo a criterios previamente establecidos, pues la riqueza del aprendizaje se encuentra en la participación de los alumnos.

Se sugiere, como propuesta, evaluar solo al momento de la plenaria y por medio de un producto final basados en listas de cotejo. En el caso de la plenaria deberán contener conductas observables que muestren las estudiantes al momento de estar en la dinámica tales como: respeto al contestar solo cuando se le pregunta, la atención para seguir la discusión, los argumentos que da a sus respuestas, entre otras.

Como producto final tendrá que entregarse un reporte de la reflexión de lo aprendido en el caso, incluyendo la solución a la cual llegó, esto con la finalidad de que el estudiante sintetice su experiencia y exponga sus argumentos de solución en al menos tres cuartillas centradas en puntos cruciales referidos por el docente.

Fase 5. Implementación del método de caso

Una vez cubiertas las fases de la planeación efectiva de la implementación de casos se prosigue con la implementación, la cual de acuerdo a la teoría consiste en:

1. Reflexión individual: Proceso individual de lectura, estudio y búsqueda de información adicional del caso, que le permita al estudiante analizar y dar solución a la situación que el caso le presenta.
2. Reflexión grupal: Proceso grupal (3 o 4 personas) en el estudiante comparte con otros el análisis de la situación y los fundamentos de solución.
3. Plenaria: momento de plenario en la que el docente guía la discusión del caso con todo el grupo haciéndolo en forma de preguntas a estudiantes específicos, los cuales deben estar atentos a la pregunta y su respuesta, así como a presentar argumentos para tal respuesta.

Dichos pasos deben presentárseles a los estudiantes durante la primera sesión clase como parte de la dinámica de la materia, así como realizar una práctica del mismo. Esto con la finalidad de evitar sesgo por la falta de conocimiento del método. Dentro de dicha práctica se explicará abiertamente el rol de los participantes, lo que se espera de ellos y la dinámica que se habrá de emprender para asegurar las ventajas que el método ofrece por sí mismo. Los casos de práctica no necesariamente tienen que ver con el material de la clase y pueden ser cuantos se consideren necesarios para el dominio del método.

Una vez que se inicia con la implementación del método las acciones a emprender por cada uno de los protagonistas son las siguientes:

El docente:

Previo a la plenaria

- Dar a conocer el caso a los estudiantes
- Agrupar a los estudiantes en grupos pequeños, para poder emprender el segundo momento del método.

Durante la plenaria

- Guiar la discusión de la plenaria haciendo preguntas específicas a cada uno de los estudiantes (por turno) abarcando la situación problemática, como el análisis del contexto, causas, puestas en común del problema, consecuencias y posibles alternativas. La labor moderadora implica el dominio del tema, ya que el docente debe agotar en la discusión el caso, pero vinculándolo a los contenidos teóricos, así como orientar hacia el cumplimiento del objetivo.
- Solicitar de manera clara que las aportaciones sean fundamentadas y relevantes.
- Dar la palabra o negarla.
- Se llama por su nombre a los participantes para que den respuesta
- Confronta las ideas de los participantes para invitar al análisis
- Pide a los participantes que clarifique ideas o amplíe los puntos de respuesta.

Los estudiantes:

Previo a la plenaria

- Leer el caso
- Realizar un análisis minucioso de los hechos presentados en el caso.
- Identificar claramente cuál es el problema, que conocimientos requiere para su solución
- Buscar el conocimiento en fuentes confiables para plantear su solución
- Trabajar en equipo por medio de una discusión preliminar que le permitirá confirmar su análisis, despejar dudas del caso, escuchar y valorar las opiniones ofrecidas por el pequeño equipo de trabajo.

Durante la plenaria

- Participan de manera ordenada a la hora de la plenaria, fundamentando sus respuestas.

Posterior a la plenaria

- Entregar un reporte del caso, el cual integra una reflexión individual de lo aprendido en el caso y la solución del mismo.

Resultados

Los resultados de la implementación del método se hacen evidentes desde tres rubros:

Al implementar la estrategia

- De forma inmediata, se aprecia un alto grado de implicación y dinámica en la clase, lo que redundará en un incremento de la satisfacción tanto para el profesor como para el alumnado.

Método de casos...

- Implica a los estudiantes en su aprendizaje y su trabajo.
- Se logra contribuir con el perfil de egreso.
- Se logra tener procesos educativos vinculados con competencias definidas por los programas de aprendizaje.
- Se vuelve a percibir la importancia de la planeación didáctica.

Docente

- Clarifica los objetivos de aprendizaje
- Dominio de los temas en situaciones reales.
- Desarrolla habilidades para la moderación tales como: formular preguntas precisas e incisivas, desarrolla la escucha atenta de las respuestas, anima para que los estudiantes den respuestas más elaboradas.
- Exige del docente el poder implementar esquemas de evaluación eficientes.
- Observa la participación y avance de cada estudiante.
- Asegura un fuerte análisis e involucramiento de cada participante en la discusión

Estudiantes

- Interés en la materia por el dinamismo que exige la técnica.
- Combinación de trabajo individual y grupal del alumno, ayudando a la mejor comprensión y análisis de los conceptos abordados en el caso.
- Muestra una motivación por un autoaprendizaje.

- Logran apreciar la aplicación de los temas abordados en clase.
- Fomenta el trabajo en grupo y la comunicación entre los alumnos.
- Aplican sus conocimientos teóricos a un caso real.
- Construyen su aprendizaje de forma colaborativa al escuchar otros puntos de vista sobre la posible solución al caso.
- Contrastan los elementos teóricos con la aplicación en situaciones cercanas a su realidad.
- Desarrolla habilidades tales como: capacidad de aprender por cuenta propia, búsqueda y selección eficiente de información, capacidad de análisis, pensamiento crítico, capacidad de identificar y resolver problemas, capacidad para tomar decisiones.
- Muestra conductas de responsabilidad, respeto, interés, atención a su entorno y actitud emprendedora.
- Muestran valores como la prudencia, puntualidad, el orden y la crítica.
- Socializar el caso después de aplicado para buscar otras alternativas de respuesta.

Dentro de las principales limitantes de la aplicación del método tenemos:

Se requiere tiempo de práctica para que el estudiante se adapte al método. Por lo que resulta conveniente tener casos de práctica, sin valor para que el estudiante se adecue a cada una de las fases, observando lo que se requiere de él en cada una de ellas.

Método de casos...

Solo es aplicable a grupos reducidos, de tal manera que se permita un diálogo fluido y una participación de todos los integrantes al momento de la plenaria.

En síntesis, se han dado evidencias de que la metodología propuesta es una estrategia de éxito que asegura la construcción de aprendizajes significativos y el desarrollo de habilidades en los estudiantes.

REFERENCIAS

- Amat, O. (1994). *Aprender a enseñar*. Barcelona: Gestión 2000.
- Martínez, P. (2006), “El método de estudio de caso. Estrategia metodológica de la investigación científica”, en *Pensamiento y Gestión: revista de la División de Ciencias Administrativas de la Universidad del Norte*, núm. 20, pp. 165-193.
- Núñez, J. y Fuentes, F. (2015). Análisis de elaboración e implementación del método del caso en el ámbito de la educación superior. *Universia*, 6, 33-45.
- Rosker, E. (2006), “El método de casos como herramienta transformadora de la sociedad”, en *Universidad y Empresa*, núm. 11, pp. 109-122.

EL INTERÉS POR LAS PERSONAS MAYORES DESDE EL ÁMBITO ACADÉMICO ESPAÑOL. UNA PERSPECTIVA DEL ÁREA DE EDUCACIÓN

María Remedios Belando Montoro

Introducción

El envejecimiento de la población española y sus consecuencias.

Uno de los principales fenómenos que ha caracterizado la sociedad española durante las últimas décadas es el notable envejecimiento de la población española, lo que, como se verá en las siguientes páginas, ha tenido y está teniendo importantes consecuencias en diferentes áreas, una de ellas el área académica y científica. Y dentro de este proceso continuo de envejecimiento, ha despertado gran interés desde los ámbitos políticos, sociales y económicos el denominado “envejecimiento del envejecimiento”. Esta expresión se refiere al crecimiento espectacular experimentado por la población de 80 y más años en las últimas décadas. En la tabla 1 se puede ver en detalle la evolución sufrida desde principios del siglo XX con proyecciones hasta la mitad del siglo XXI a través de datos obtenidos del Instituto Nacional de Estadística. En dicha tabla se percibe claramente el trascendental proceso de envejecimiento desarrollado, tanto en términos relativos como absolutos.

TABLA I. EVOLUCIÓN DEL PROCESO DE ENVEJECIMIENTO DE LA POBLACIÓN ESPAÑOLA

Años*	Total España	65 años y más		65-79 años		80 años y más	
	Absoluto	Absoluto	% respecto al total	Absoluto	% respecto al total	Absoluto	% respecto al total
1900	18.618.086	967.774	5,2%	852.389	4,6%	115.385	0,6%
1910	19.995.686	1.105.569	5,5%	972.954	4,9%	132.615	0,7%
1920	21.389.842	1.216.693	5,7%	1.073.679	5,0%	143.014	0,7%
1930	23.677.794	1.440.744	6,1%	1.263.632	5,3%	177.112	0,7%
1940	26.015.907	1.699.860	6,5%	1.475.702	5,7%	224.158	0,9%
1950	27.976.735	2.022.523	7,2%	1.750.045	6,3%	272.478	1,0%
1960	30.528.539	2.505.165	8,2%	2.136.190	7,0%	368.975	1,2%
1970	34.040.989	3.290.800	9,7%	2.767.061	8,1%	523.739	1,5%
1981	37.683.362	4.236.740	11,2%	3.511.599	9,3%	725.141	1,9%
1991	38.872.268	5.370.252	13,8%	4.222.384	10,9%	1.147.868	3,0%
2001	40.847.371	6.958.516	17,0%	5.378.194	13,2%	1.580.322	3,9%
2012	47.212.990	8.221.047	17,4%	5.729.347	12,1%	2.491.700	5,3%
2021	47.111.888	9.221.878	19,6%	6.456.179	13,7%	2.765.699	5,9%
2031	47.600.362	11.450.819	24,1%	8.027.162	16,9%	3.423.637	7,2%
2041	47.959.400	14.020.232	29,2%	9.517.427	19,8%	4.502.865	9,4%
2049	47.966.653	15.325.273	31,9%	9.680.933	20,2%	5.644.340	11,8%

* De 1900 a 2012 los datos son reales; de 2021 a 2049 se trata de proyecciones

Fuente: INE: INEBASE: 1900-2001 Cifras de población. Resúmenes provinciales de población según sexo y edad desde 1900 hasta 2001. 2012: Avance del Padrón municipal a 1 de enero de 2012. Datos provisionales. Consulta en mayo de 2012. 2021-2049: Proyecciones de la población a largo plazo. Consulta en mayo de 2012.

Este aumento de mayores en la sociedad española se ha visto acompañado de considerables cambios en las nuevas generaciones de mayores tanto con relación a su estado de salud, como su formación y también en sus condiciones de vida. De hecho, tal y como revela el trabajo de García (2014), entre las causas socioepidemiológicas del incremento de la esperanza de vida destacan dos: la reducción de la mortalidad en las edades avanzadas y la disminución de la mortalidad por enfermedades cardiovasculares. Si bien también señala la mejora de las condiciones sociales y de vida.

El envejecimiento de la población ha contribuido a una mayor visibilidad social y económica de los mayores y a que desde las administraciones públicas (estatales y autonómicas) se hayan desarrollado diversos planes y programas de atención a las necesidades y bienestar de este grupo de población. Igualmente desde organismos

privados se han multiplicado las iniciativas en torno a los mayores ya sea a través de fundaciones y empresas de servicios, como con la creación de productos específicos dirigidos a este colectivo. Paralelamente, también desde el ámbito académico se ha producido un notable crecimiento del interés por todos los asuntos relacionados con la vejez.

Atendiendo a este panorama, las preguntas a las que se pretende responder en este trabajo son las siguientes:

- ¿A qué nos referimos cuándo hablamos de vejez o de personas mayores?
- ¿Los mayores son una carga para la sociedad? ¿cuál es la contribución social de las personas mayores?
- ¿Cuál es el desarrollo de la gerontología educativa en el ámbito académico español?
- ¿Cuál es la principal producción científica realizada?
- ¿El incremento del porcentaje de personas mayores en la población española ha conllevado un mejor conocimiento de esta etapa de la vida?

Un acercamiento a la etapa de la vejez y a términos relacionados

Como hemos visto, la situación de las personas mayores en España dista mucho de ser homogénea. A ello hay que sumar el continuo crecimiento de este grupo de población y el aumento de la longevidad, lo que ha llevado -esto último- a que la vejez sea la etapa más larga de la vida. Este hecho condujo a algunos autores a distinguir dentro de la vejez varias subetapas, especialmente con la intención de atender mejor las características específicas

de cada una de ellas y sus necesidades. Es el caso de Thomas (1992), para el que la tercera edad comienza en torno a los 60-65 años, siendo la etapa en la que los procesos de degradación empiezan a acelerarse; la cuarta edad se iniciaría a partir de los 85 años y supone un camino hacia un estado crítico. Cubero (1991) realiza una distinción similar pero, en este caso, sustituye la expresión “cuarta edad” por ancianidad.

Aunque estos términos han sido duramente criticados por sus connotaciones negativas y por la asociación de la vejez con pérdidas, limitaciones o deficiencias, lo cierto es que en la actualidad se sigue reclamando una especial atención a las diferentes necesidades e intereses de las personas mayores.

Desde estas páginas se defiende el envejecimiento como un fenómeno que no es homogéneo ni uniforme, sino altamente diferencial y asincrónico en sus manifestaciones. De hecho, hay una gran variación en el envejecimiento interindividual, cada persona envejece de una manera diferenciada, y no todos envejecemos a la misma velocidad. Por otro lado, el envejecimiento es una creación sociocultural, un fenómeno sociocultural, pues cada cultura lo vive y lo interpreta de una manera distinta; pero a la vez, la cultura y la sociedad son también modificadas por el envejecimiento (Belando-Montoro, 2001).

En la evolución conceptual asociada a la vejez y al envejecimiento, llegamos hace unos años a adoptar la expresión “envejecimiento activo” propuesta por la Organización Mundial de la Salud como un concepto más positivo, más completo y con un enfoque más realista al

utilizado hasta entonces (el relacionado con el envejecimiento saludable).

“El envejecimiento activo es el proceso de optimización de las oportunidades de salud, participación y seguridad con el fin de mejorar la calidad de vida a medida que las personas envejecen” (OMS, 2002).

Es en el marco de este concepto en el que se desarrolla el estudio presentado en estas páginas.

Las dos caras de la vejez. La persona mayor como “carga” y la contribución social de los mayores

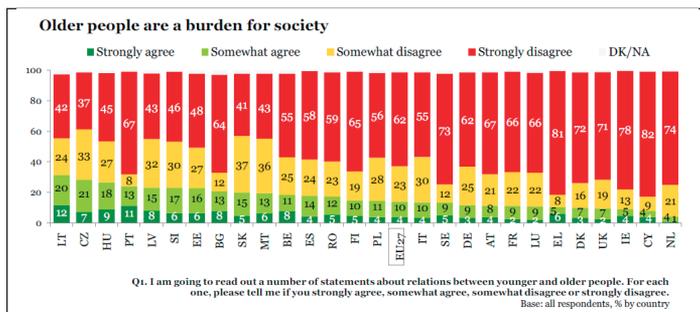
Aunque el envejecimiento de la población española es un fenómeno que se viene desarrollando más significativamente desde hace más de un siglo, lo cierto es que ha sido especialmente en las últimas tres décadas cuando se ha desarrollado la atención a este colectivo desde diferentes ámbitos. Paralelamente la sociedad en su conjunto, y la vida cotidiana de los ciudadanos, ha experimentado cambios constantes asociados al espectacular desarrollo de las nuevas tecnologías y la consolidación de la denominada sociedad del conocimiento. En este contexto, y aunque no es propio sólo de esta época aunque quizás ahora se ve más acentuado, se ha producido un cierto “desapego” hacia las personas mayores. Esto es debido principalmente a dos motivos. En primer lugar, los cambios familiares, especialmente, la vida en las grandes ciudades, ha provocado que las familias ya no compartan hogar con las terceras generaciones. Si bien es cierto que, en los años de crisis económica, en casos extremos

de problemas económicos, algunas parejas con hijos han tenido que “refugiarse” en casa de los abuelos (maternos o paternos). De este modo, el mayor ha pasado de suponer una carga para sus hijos (una persona a la que atender y de la que ocuparse) a una ayuda fundamental en la vida de sus hijos y nietos. En segundo lugar, los continuos avances científicos y tecnológicos con aplicaciones directas en nuestras vidas diarias (trabajo, transporte y comunicaciones, entre otros) han postergado a las personas mayores, ya que se considera que no pueden seguir el ritmo o no pueden manejarse hábilmente en los nuevos espacios y con las nuevas tecnologías. Además, las múltiples ocupaciones de la vida diaria, tanto de los jóvenes como de los adultos, dificulta encontrar espacio o tiempo para compartir actividades con los mayores.

En el marco de esta realidad, en el Eurobarómetro sobre Solidaridad Intergeneracional (European Commission, 2009) se preguntó si se consideraba que los mayores eran una carga para la sociedad y los resultados señalaron que al menos dos tercios de los entrevistados en cada país miembro estaba en desacuerdo. En estos datos, hay que destacar que en España un 18% estaba algo o muy de acuerdo, frente al 14% del total de los entrevistados (EU 27). Esta cifra, si bien no es excesivamente alta, debe abrir un proceso de reflexión sobre las causas de esta percepción negativa de la población mayor.

El interés por las personas mayores...

GRÁFICO I. LOS MAYORES, UNA CARGA PARA LA SOCIEDAD

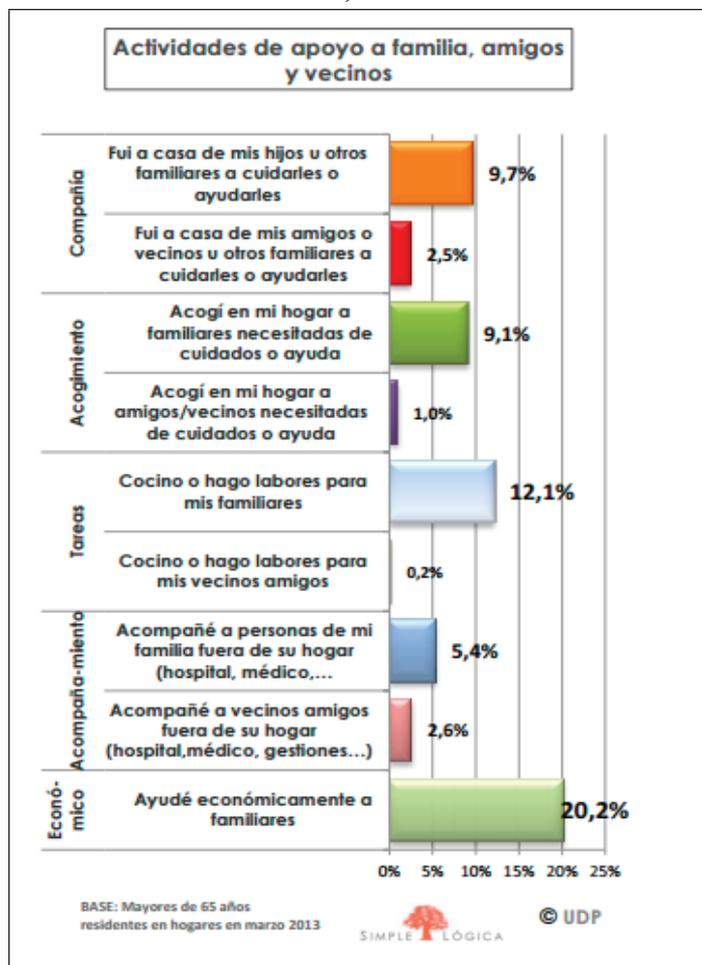


Fuente: European Commission (2009)

Frente a ello, la disponibilidad de los mayores y su interés por ayudar ha sido y sigue siendo una constante. Así, es frecuente la ayuda a los hijos en la crianza de los nietos. Pero su disponibilidad no se agota en el contexto familiar, los mayores también participan en actividades de voluntariado. El Barómetro Mayores de la UDP (2013) nos ofrece el siguiente dato: un 67,5% de los mayores entrevistados habían realizado en el último mes algún tipo de apoyo solidario a otras personas y colectivos. Entre las actividades de ayuda en organizaciones los mayores manifiestan realizar mayormente donaciones, recogida y distribución de alimentos, ropa y dinero, aunque también mencionan otras tareas educativas, culturales y de asesoría. También la ayuda a personas de su familia alcanza un porcentaje importante, un 40,3%. En la ayuda familiar lo más frecuente es el apoyo económico pero las actividades que realizan para la familia es muy diversa, incluyendo desde el acogimiento hasta la compañía o tareas del

hogar (cocinar y otras labores), como se puede comprobar en el gráfico 2.

GRÁFICO 2. LOS MAYORES, UN APOYO PARA LOS DEMÁS



Fuente: UDP (2013).

Esta contribución social de los mayores es reconocida por otros grupos de edad, como lo muestra el barómetro del Centro de Investigaciones Sociológicas (2009). Una de las preguntas incluidas en el cuestionario hacía referencia a la idea que se tiene acerca de las personas mayores y un 13,1% manifestaron que son personas que ayudan a sus familias y a otras personas.

¿ Interesa la vejez en el ámbito académico español? Un análisis desde la producción científica en el ámbito de la educación

Se podría decir que, en términos generales, el interés académico por todos los asuntos relacionados con la vejez está creciendo considerablemente, paralelamente al aumento de este grupo de población. Giménez y otros (2009), en un análisis bibliométrico de la gerontología y geriatría en España en el período 1981-2005, indican la existencia de tres estadios de la producción científica:

Tras un período de estabilidad en los primeros 80, se produce una fase de transición con incremento del peso relativo desde mediados de esa década hasta mediados de la siguiente, en paralelo a la progresiva expansión del Estado del bienestar; desde entonces hasta 2005 se estabiliza esa relevancia que se ha multiplicado por ocho en tesis doctorales y por tres en producción de artículos. (Giménez y otros, 2009, 30).

Pero el peso de las diferentes disciplinas es muy distinto. Las Ciencias Médicas y de la Salud son las que con diferencia dominan sobre las otras. A continuación se sitúan

las Ciencias Sociales y las Ciencias Psicológicas. La contribución de esta última es la que más ha crecido en los últimos años (Giménez y otros, 2009).

En el caso del ámbito de la Educación, que es el que aquí nos ocupa, hemos realizado un análisis de su desarrollo a través de dos de las producciones científicas más relevantes. En primer lugar, las publicaciones en revistas españolas de impacto y, en segundo lugar, la producción de tesis doctorales.

Los datos sobre los artículos publicados en revistas de educación españolas se muestran en la tabla 2.

TABLA 2. ARTÍCULOS SOBRE GERONTOLOGÍA EDUCATIVA PUBLICADOS EN REVISTAS ESPAÑOLAS DE EDUCACIÓN EN EL PERÍODO 2000-2014

	Revista Española de Pedagogía	Comunicar	Revista de Educación	Estudios Sobre Educación	Educación XXI	Totales
2000		1	1			2
2001			2		1	3
2002						0
2003	1					1
2004						0
2005		1	1			2
2006						0
2007	1					1
2008	1		1			2
2009				1		1
2010						0
2011		1				1
2012		1				1
2013			1			1
2014	0	2	0	0	0	2
Total	3	6	6	1	1	17

Fuente: Belando-Montoro (2016)

Las revistas seleccionadas para el análisis son las recogidas en la categoría “Education & Educational Research” del *Journal Citation Report* (2012) de Thomson Reuters, por ser el listado de mayor valía considerado en el ámbito académico español. Si bien hay que aclarar que en la tabla 2 sólo aparecen aquellas que tenían al menos un artículo publicado sobre esta temática en el periodo examinado. El número de artículos publicados sobre educación y personas mayores en dichas revistas durante los quince años analizados es de 17. Se considera un número muy escaso y más aún teniendo en cuenta el panorama social de España en los años analizados. Otro dato de interés obtenido en dicho estudio es que, entre dichos artículos, sólo uno puntualiza que los datos allí recogidos son parte de una investigación financiada por el Ministerio de Ciencia y Tecnología. Este último dato es coherente con el escaso número de proyectos de investigación financiados sobre esta temática por los principales organismos españoles (el Ministerio de Economía y Competitividad, el Instituto de Salud Carlos III y el Instituto de Mayores y Servicios) desde el año 2000 hasta el 2014 (Belando-Montoro, 2016).

Otro aspecto a destacar, y más aún teniendo en cuenta que, por un lado, se trata de un ámbito de investigación en el que otros campos científicos tienen un peso mucho mayor que el de educación y, por otro, el abordaje de la gerontología educativa resulta más efectivo desde una perspectiva multidisciplinar, es el análisis de la coautoría de dichos artículos. Los resultados del análisis revelan que la mitad de los autores son doctores en educación y de éstos la mayoría escriben el artículo como único autor. Además, de los

10 artículos escritos con coautores, seis son de compañeros de Facultad, de lo que se deriva una escasa colaboración no sólo entre universidades sino también entre facultades dentro de la misma universidad. Los resultados obtenidos confirman así la tendencia general española hacia las investigaciones “disciplinares” sobre envejecimiento (Rodríguez, 2011).

Un último análisis interesante es el de las palabras clave de los diferentes artículos pues permite determinar el campo de estudio o de intervención abordado. Los resultados obtenidos apuntan los siguientes: Conceptos/modelos, políticas, salud, ocio, tecnologías y relaciones intergeneracionales. Esta diversidad de temas de estudio nos hace plantearnos de nuevo la necesidad, o el interés, del trabajo multidisciplinar. ¿No sería más adecuado que un artículo sobre gerontología educativa y salud lo escribieran un especialista del ámbito educativo junto a otro del ámbito sanitario?

Centrándonos ahora en la producción de tesis doctorales, hemos creído pertinente ampliar el período de estudio para tener una mayor y más actual perspectiva al respecto. Según la base de datos TESEO del Ministerio de Educación de España, que incluye información de las tesis doctorales desde el año 1976, las tesis sobre “Senectud” o “Geriatría” (la búsqueda en TESEO por palabra clave obliga a utilizar el Tesoro de la UNESCO, y en éste los únicos términos relacionados con las personas mayores son “senectud” y “geriatría”) han crecido significativamente desde el curso 1979/1980. Pero si comparamos las cifras relativas a tesis sólo sobre “Senectud” con las tesis que incluyen también el descriptor “Geriatría” observamos el destacable peso que las Ciencias Médicas y de la Salud siguen

El interés por las personas mayores...

teniendo en este campo de estudio, suponiendo en el último quinquenio analizado casi el 80% de las tesis defendidas (Belando-Montoro, 2015).

TABLA 3. TESIS DOCTORALES SOBRE GERONTOLOGÍA Y GERIATRÍA

Cursos académicos	Número de tesis sobre "Senectud"	Número de tesis sobre "Senectud" o "Geriatría"
1979/1980-1984/1985	0	3
1985/1986-1990/1991	1	60
1991/1992-1996/1997	17	105
1997/1998-2002/2003	27	112
2003/2004-2008/2009	35	98
2009/2010-2014/2015	26	127

Fuente: TESEO. Elaboración propia

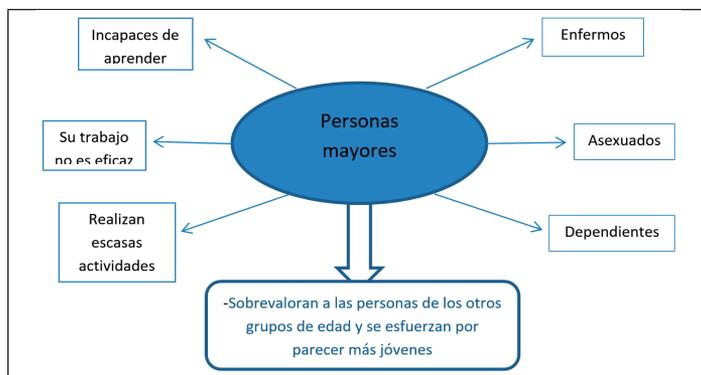
Estos datos plantean un reto importante para las ciencias sociales y, de igual forma, para el área de educación, desde donde las aportaciones a la gerontología podría decirse, en base a lo analizado, que están todavía en ciernes o, al menos, con una posibilidad de desarrollo importante.

Conclusiones. ¿Se conoce mejor qué es la vejez?

Los datos recogidos en este trabajo sobre el destacado peso demográfico de las personas con más de 65 años y el crecimiento de la producción científica en España sobre este colectivo de la población podrían suponer un conocimiento preciso de lo que es la vejez y de lo que supone ser mayor pero, como se ha podido apreciar, lamentablemente sigue predominando una imagen parcial de la vejez. Esta imagen resalta especialmente los aspectos negativos, las limitaciones y los problemas que este grupo ocasiona al resto de la sociedad. Los estudios de Ramos-Soler y Carretón-Ballester (2012) y Díaz (2013) sobre los medios de comunicación son ejemplo de ello.

En el gráfico 3 se han incluido los tópicos negativos que todavía en la actualidad se mantienen sobre las personas mayores y las principales consecuencias que se derivan de ello.

GRÁFICO 3. TÓPICOS NEGATIVOS SOBRE LAS PERSONAS MAYORES Y PRINCIPALES CONSECUENCIAS



Fuente: Elaboración propia.

Resulta pertinente ante esta situación, traer aquí una referencia al escritor español José Martínez Ruíz, más conocido por su seudónimo Azorín. Este escritor, adscrito a la conocida Generación del 98, prefería usar el arcaísmo “vejecer”, pues cuando utilizamos el término envejecer parece que es la fuerza de la edad la que conduce a la persona hasta el final de sus días, sin embargo, cuando decimos vejecer se interpreta como si el propio individuo guiara su ancianidad (Díaz-Plaja, 1995). Esta elección de Azorín ofrece protagonismo al propio mayor. Se entiende, con ello, que cada uno es de alguna manera el constructor de su vejez, por lo que depende de cada persona en particular el vivir una senectud plena y satisfactoria. Esta es la perspectiva que cada mayor debe adoptar en la vivencia de su propia vida, y es también la perspectiva desde la que se debe interpretar e investigar todos los asuntos relativos a la vejez. Desde este enfoque, resulta alentador comprobar que este camino hacia la investigación sobre los aspectos positivos en la vejez ya ha sido subrayada por algunos investigadores, como es el caso de Arias y Iacub (2015).

El mejor conocimiento de la vejez pasa necesariamente por un respeto a los propios mayores y una aceptación de la diversidad de circunstancias vitales. Pero evidentemente, y al menos en España, tal y como hemos visto en los resultados de los análisis de la producción científica, requiere también de un mayor número de investigaciones que respondan a las necesidades actuales y futuras de los mayores, una mayor colaboración entre los diferentes especialistas relacionados y una mayor formación, desde las instituciones de educación superior, a los futuros

profesionales que trabajarán directa o indirectamente con mayores, médicos, enfermeros, pedagogos, psicólogos, trabajadores sociales, educadores sociales, arquitectos, abogados y un largo etcétera.

REFERENCIAS

- Arias, C. J. y Iacub, R. (2015). Aspectos positivos en la investigación y en la intervención con personas mayores. *Revista Kairós Gerontología*, 18 (20), 1-13.
- Belando Montoro, M. R. (2001). *Vejez física y psicológica. Una perspectiva para la educación permanente*. Cáceres: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Extremadura.
- Belando Montoro, M. R. (2015). Conflicto intergeneracional y algunos caminos hacia la sociedad intergeneracional. Una mirada pedagógica. *Prisma Social. Revista de Ciencias Sociales*, nº14, 545-573.
- Belando Montoro, M. R. (2016). La investigación sobre gerontología educativa en España. Análisis a través de las revistas españolas de educación incluidas en el JCR, *Holos*, vol. 5, 70-85.
- Centro de Investigaciones Sociológicas (2009). *Barómetro de mayo. Estudio nº 2.801*. Recuperado de: http://datos.cis.es/pdf/Es2801mar_A.pdf
- Cubero, M. V. (1991). *La animación sociocultural: una alternativa para la tercera edad*. Madrid: Siglo XXI.
- Cruz Roja Española (2013). *Informe sobre la vulnerabilidad social 2011-2012*. Madrid.
- Díaz, L. (2013). La imagen de las personas mayores en los medios de comunicación. *Sociedad y Utopía. Revista de Ciencias Sociales*, 41, 483-502.
- Díaz-Plaja, F. (1995). *El arte de envejecer*. Oviedo: Nobel.

El interés por las personas mayores...

- European Commission (2009). *Intergenerational Solidarity. Analytical Report*. Flash Eurobarometer nº 269. The Gallup Organisation. Recuperado de: http://ec.europa.eu/public_opinion/flash/fl_269_en.pdf
- European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions (2009). *Second European Quality of Life Survey: Overview*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- García, J. M. (2014). ¿Por qué vivimos más? Descomposición por causa de la esperanza de vida española de 1980 a 2009. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 148 (1), 39-59.
- Giménez Toledo, E., Sevillano Bermejo, A., Pérez Díaz, J., Sancho Castiello, M. T. y; Abellán García, A. (2009). Análisis bibliométrico de la Gerontología y la Geriátrica en España en el período 1981-2005. Madrid, Portal Mayores, *Informes Portal Mayores*, nº 88. [Fecha de publicación: 23/02/2009]. <<http://www.imsersomayores.csic.es/documentos/documentos/pm-analisisbibliometrico-01.pdf> >
- Instituto de Mayores y Servicios Sociales (2002). *Percepciones sociales sobre las personas mayores*. Madrid: IMSERSO.
- Instituto Nacional de Estadística (2013). *Principales series de población desde 1998*. Disponible en: <http://www.ine.es/jaxi/tabla.do> [consulta 2013, 9 de febrero]
- Naciones Unidas (2002). *Informe de la Segunda Asamblea Mundial sobre el Envejecimiento*. A/CONF.197/9. Nueva York: Naciones Unidas.
- Organización Mundial de la Salud (2002). Envejecimiento activo: un marco político. *Revista Española de Geriátrica y Gerontología*, 37 (S2), 74-105.
- Ramos-Soler, I. y Carretón-Ballester, M. C. (2012). Presencia y representación de las personas mayores en la publicidad televisiva: el caso español. *Revista Española de Geriátrica y Gerontología*, 47 (2), 55-61.

- Rodríguez, V. (2011). Futurage. Prioridades de la Investigación sobre Envejecimiento en Europa. Resultados de la consulta en España. *Informes Portal Mayores*, 107.
- Thomas, L.-V. (1992). Actitudes colectivas hacia los ancianos: un problema de civilización. En H. Bianchi, J. Gagey, J.-P. Moreigne, G. Balbo, D. Poïvet y L.V. Thomas (Eds.), *La cuestión del envejecimiento. Perspectivas psicoanalíticas* (pp. 133-167). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Unión Democrática de Pensionistas y Jubilados de España-U.D.P. (2013). *Barómetro mayores UDP. Informe 4.2. El compromiso social de las personas mayores, la mayor riqueza de España*. UDP e IMSERSO. Recuperado de: <http://www.mayoresudp.org/bddocumentos/4.2-Mayores-y-acciones-solidarias.pdf>.

ADMINISTRACIÓN PARA EL DESARROLLO DEL TRABAJADOR EN SU REALIDAD LABORAL

Ma. del Consuelo Salinas Aguirre
José Ricardo Ramírez Cerecero
Carlos Daniel Emiliano Castillo

Introducción

Las palabras “trabajo y trabajar” desde la antigüedad están relacionadas con conductas físicas y nacen con una connotación negativa, los griegos por ejemplo consideraban los quehaceres corporales como actividades para personas de bajo nivel jerárquico en su sociedad, en cambio las funciones mentales llamadas por ellos “ocio”, que refiere a la reflexión racional que era trabajo de los pensadores y clases privilegiadas.

La palabra trabajo viene del latín “tripalium”, que es un instrumento de tortura constituido por tres palos, usado por la Santa Inquisición en la edad media y la palabra trabajar viene de “tripaliare”, que corresponde a la acción de trabajar.

El significado moderno de trabajo lo dan los franceses, refiere a ocuparse, aplicarse o realizar alguna acción o ejercicio del cual resulte un producto tangible o no. Actualmente el trabajo implica un esfuerzo corporal o mental de implicaciones físicas orientado hacia diversos fines. Del latín “labor” se origina la palabra que refiere a la labranza de la tierra de igual nombre, son las actividades agrícolas, manuales y artesanales.

El concepto de “*trabajo*” tiene tres significados: 1º. El original refiere a “energía física que pone en movimiento a un cuerpo y hace que se desplace en el espacio”. 2º. Jurídicamente son “actividades laborales remuneradas a cambio de un sueldo, salario o compensación económica”. 3º. Y el que engloba a los tres factores que determinan la producción: trabajo, tierra y capital, que proviene de las ciencias económicas.

En la investigación trabajar y laborar serán usados como sinónimos en el entendido que tienen sus diferencias ontológicas y de aplicación práctica.

Analicemos enseguida algunos términos relacionados con el aprendizaje laboral:

1º. *Capacitación* es el proceso educativo para enseñar al trabajador la adquisición de conocimientos que le proporcionen el aprendizaje necesario y suficiente para realizar sus actividades y funciones laborales dentro de límites permisibles. Aprendizaje es una fuerza en potencia que se puede desarrollar hasta donde lo permitan las aptitudes personales heredadas.

2º. *Ser apto* corresponde en latín a “*aptus-áperere*” de ligar o añadir algo idóneo para realizar alguna acción.

3º. *Habilitación* significa el ser hábil en la acción, proviene del latín “*hábilis*” que es la disposición o inclinación a obrar con gracia y destreza de alguna manera en su medio natural o hábitat, entonces ser hábil implica el empleo útil y pertinente del proceder humano en su campus laboral.

4º. *Destreza* es la propiedad que hace del ejecutor un experto de la acción de trabajar. Así, la habilitación vendría a hacer diestro al trabajador en el desarrollo de las

disposiciones naturales que intervienen en el saber para realizar el trabajador las funciones laborales.

5°. *Desarrollo humano* es aumentar en calidad el saber y conocer de las personas en función de los objetivos naturales del “inter-esse” del trabajador, con una didáctica intencional y orientarlos hacia habilidades personales y el “modus vivendi” que incluye el campo vital laboral donde se trabaja.

6°. *Realidad laboral* son las condiciones de trabajo con las que cuenta el trabajador en sus labores y que hacen posible y condicionan los acontecimientos del trabajo en un contexto y momento determinado.

Propósitos

Administración del factor humano implica la aplicación del proceso enseñanza-aprendizaje en adultos trabajadores para su desarrollo en el campo laboral. La investigación propone como producto un modelo procesal y dinámico basado en las propias necesidades del trabajador con nuevas perspectivas paradigmáticas, al visualizar el trabajo como una función inmanente a la naturaleza humana. Se investigan la importancia que dan los trabajadores a los temas: habilitación laboral, capacitación en el trabajo, desarrollo humano y realidad laboral.

El eje de la realidad en el trabajo está basado en los estudios que sobre la motivación de los empleados proponen Hackman y Oldham desde 1980. Ellos concluyen que los factores importantes para el trabajador son: variabilidad en la tarea, identidad laboral, importancia en el trabajo, autonomía en las funciones del puesto y retroalimentación de información externa.

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

“Habilitación laboral” es una investigación que se inició en septiembre del 2014 en el departamento de postgrado e investigación de la Facultad de Ciencia, Educación y Humanidades de la Universidad Autónoma de Coahuila. Es un proyecto del cuerpo académico que en desarrollo humano tiene la facultad, dentro del programa PRODEP.

El objetivo principal de “La Habilitación Laboral” es conocer importancia de factores laborales desde la experiencia de los trabajadores para gestionar los cambios administrativos pertinentes para el bienestar y desarrollo de sus empleados y proponer un nuevo modelo metodológico de capacitación y desarrollo.

Materiales y Metodología

Investigación cuantitativa donde se realizó un instrumento “ex profeso” (ver en anexos), de 121 variables simples, de medición decimal de razón, con cuatro variables complejas que corresponden a los ejes temáticos ya citados. Las variables nominales son ocho: puesto, sexo, departamento, turno, función principal de trabajador, número de cursos de capacitación recibidos en ese año, áreas de trabajo donde recibió los cursos y la edad que tiene medición de intervalo.

La recolección de datos es recolectada de una muestra representativa al azar de 104 trabajadores de 6 dependencias del sector público del estado de Coahuila: Secretaría de Educación Pública, Procuraduría Federal del Consumidor, Universidad Autónoma de Coahuila, Secretaría de Relaciones Exteriores, Congreso del Estado de Coahuila y Presidencia Municipal de Saltillo Coahuila.

Para realizar una descripción de la muestra se procesa la información estadística mediante frecuencias y porcentajes. De los 104 trabajadores encuestados 61 son mujeres y 33 hombres, cuyas edades fluctúan entre 21 y 76 años, siendo muestra representativa la de 35 años y sus turnos son 65 del turno matutino, 4 del vespertino y 5 en mixto. Sus funciones son muy variadas desde intendentes, operarios, secretarias, etc. hasta directivos pasando por mandos medios. Después se procesó la información recolectada con un análisis de factores con el método de componentes principales en el software Statistic 6.0.

Resultados del Análisis Factorial

Éste análisis estadístico se realizó mediante el método de extracción de principales componentes con una $r^2=0.25$ y una rotación varimax normalizada, muestra una explicación acumulativa de un 87.02 %. Se realizó una lectura arriba de $r^2=0.60$ y solo los primeros 7 factores, que contienen un eigenvalor de 60.18 y un porcentaje acumulado del 49.74 % que muestra la mitad de toda la investigación explicada.

Los factores representativos son: 1º. Desarrollo Humano mediante funciones mentales; 2º. Importancia del trabajo como modo de vida personal del trabajador;

3°. Administración laboral impersonal que origina falta de motivación; 4°. Importancia de conocer el trabajo e iniciativa para la realización personal; 5°. Actividades físicas musculares y movimiento corporal en el trabajo; 6°. Calidad de vida laboral y 7°. Trabajo orientado hacia objetivos y resultados.

1°. Factor. Desarrollo Humano mediante funciones mentales.

Explica un 19.9 % de variancia total con un eigenvalor de 23.13. Las variables significativas del primer eje son: aporta a su trabajo $r^2 = 0.49$, usa la razón $r^2 = 0.41$, adaptación al trabajo $r^2 = 0.37$, potencial trabajador $r^2 = 0.26$ y conocer las funciones para su trabajo $r^2 = 0.25$.

Los atributos con mayor peso representativo están en el eje del desarrollo humano: reconocimiento necesario del trabajo $r^2 = 0.80$, concentración $r^2 = 0.79$, responsabilidad $r^2 = 0.76$, memoria $r^2 = 0.71$, tolerancia $r^2 = 0.69$, atención múltiple $r^2 = 0.67$, compromiso $r^2 = 0.66$, atención secuencial $r^2 = 0.65$, perspectiva o punto de vista del trabajador $r^2 = 0.64$ y disfrutar en el trabajo $r^2 = 0.62$.

Del eje de la realidad laboral están: la organización con un $r^2 = 0.87$ y la importancia del trabajo $r^2 = 0.65$.

2°. Factor. Importancia del trabajo como modo de vida personal del trabajador.

Con una variación total de 9.56 % y un eigenvalor de 11.57, de 33 variables con un valor de significancia acentuado en el eje de habilitación en el laboral se incluyen 22: trabajo como modo de vida $r^2 = 0.89$, el trabajo incentiva $r^2 = 0.84$ a su existir como ser humano $r^2 = 0.77$,

realizar productos y servicios en el trabajo $r^2=0.70$, desarrollarse mediante el trabajo y las actividades laborales que forman parte de la vida personal del trabajador, ambas con una $r^2=0.63$.

3º. Factor. Administración laboral impersonal que origina falta de motivación.

Son 12 variables de las cuales 9 de ellas están en el eje de capacitación laboral con un eigenvalor de 7.52 y una variabilidad de 6.21 % total del fenómeno. Se presentan: con una $r^2=0.85$ el aceptar que la administración del trabajo está en las manos de otras personas, que organizan y programan el trabajo de los subordinados $r^2=0.71$, por ello a los trabajadores les parecen las tareas mecánicas y repetitivas $r^2=0.66$.

4º. Factor. Importancia de conocer el trabajo e iniciativa para la realización personal.

Este factor tiene un peso total de 5.52, que representa el 4.57% de la variancia total, con un porcentaje acumulativo del 39.45%, del 87.02% de explicación total. Tiene 8 variables de las cuales 5 están en el primer eje de habilitación laboral: los trabajadores conocen bien las actividades que realizan en el trabajo $r^2=0.82$ y tienen iniciativa que aplican en el mismo $r^2=0.57$.

5º. Factor. Actividades físicas musculares y movimiento corporal en el trabajo.

Este factor tiene un peso de 4.79 con una varianza de 3.96% y un porcentaje acumulativo de explicación sumatoria del 43.41 % del total.

Tiene 9 variables del primer eje de estudio: $r^2=0.68$ es la de mayor valor, que refiere a la habilidad física necesaria para el trabajo y luego se muestran las que guían su trabajo $r^2=0.57$. En el eje del desarrollo humano hay 9 variables: la influencia del movimiento muscular y la expresión corporal de agilidad física y desplazamiento en el trabajo $r^2=0.80$, la importancia de las relaciones afectivas $r^2=0.76$, la importancia de características físicas como: distancia, equilibrio, posición, orientación, fuerza, peso y tamaño $r^2=0.59$.

6°. Factor. Calidad de vida laboral.

Factor con una varianza de 3.37 % y con un eigenvalor 4.08 que equivale acumulativamente a una explicación del 46.79 % del total de 87.02 del 100% de la explicación. En el eje de Habitación laboral se presentan solo dos variables una con un $r^2=0.81$ que refiere a la calidad de vida laboral y otra es el uso del razonamiento en su trabajo con $r^2=0.41$. La aplicación de la capacitación para los conocimientos de ejecución del trabajo $r^2=0.70$. En eje de desarrollo humano es representativa la variable de la importancia de los órganos de los sentidos en la realización del trabajo $r^2=0.65$ y en el eje de la realidad laboral es importante la variable que expresan los trabajadores para que se realicen autoevaluaciones $r^2=0.60$ de su trabajo.

7°. Factor. Trabajo orientado hacia objetivos y resultados.

Hasta éste séptimo factor se muestra casi la mitad acumulativa de todo el fenómeno estudiado el 49.74 % de su explicación factorial total de 87.02 %, donde tiene una varianza del 2.96 % con un eigenvalor de 3.58.

Este factor solo muestra una relación significativa en el eje de capacitación que refleja lo orientado que están los trabajadores hacia objetivos y resultados en su trabajo $r^2=0.86$ %, posiblemente se deba a la cultura empresarial que predomina en la actualidad.

Discusión

Existen otras perspectivas diferentes en investigaciones relacionadas con la habilitación laboral para el desarrollo del trabajador, algunas la estudian como estrategias de inclusión para personas con capacidades diferentes en el sector productivo.

Muchos estudios asignan la habilitación para el trabajo como inclusión del género femenino hacia cuestiones de equidad laboral, éstos responden a problemas de identidad laboral como un concepto aprendido culturalmente. La identidad natural hacia el trabajo es inmanente al desarrollo vocacional de las personas que le darán aptitudes y habilidades por desarrollar, solo que, en ocasiones e aprendizaje cultural le da otro curso diferente.

En el área médica, otras investigaciones sugieren la habilitación como reincorporación a la salud, es un sinónimo de rehabilitación física. Aquí la habilitación es visualizada como un proceso de reconstrucción en atención a pacientes y no como desarrollo laboral del trabajador.

La habilitación laboral significa solo el servicio a los demás o gestión de calidad asistencial en otros estudios.

En derecho laboral la habilitación se hace presente para regresar al trabajo y toma un matiz de reinserción laboral respecto al despido injustificado del trabajador.

La habilitación aplicada hacia el cambio de actitudes negativas de las personas referidas a la reinserción social o socialización de las personas es llamada readaptación social y son aplicaciones del tema a la sociología y psicología.

Se encuentran tesis y artículos donde la habilitación y desarrollo son sinónimos de capacitación con un enfoque organizacional de aprendizaje y desarrollo educativo externo a los trabajadores. El cambio la investigación del aprendizaje centrada en las necesidades del que aprende o trabajador para nuevas gestiones de relaciones laborales es una perspectiva diferente para la capacitación. La administración de personal deberá trabajar en transformar la connotación negativa que arrastra el concepto trabajo a través de la historia. Además de evitar la concepción de habilitación para reparar “daños” hacia una visión nueva y positiva como función necesaria humana que se disfruta.

Una administración eficaz y humana comprenderá que el desarrollo del ser humano implica aprendizajes y transformación de pensamientos y perspectivas paradigmáticas que se dan a través de la educación formal e informal. Tomas Kuhn dice en su libro “La estructura de las revoluciones científicas” (1962), que “un cambio de paradigma nunca se da de manera drástica, se va dando paulatinamente y lleva tiempo histórico”, algunas veces se presentan revoluciones científicas como en el renacimiento. Culturalmente para transformar y cambiar la mentalidad que da una connotación negativa al “trabajo” desde la concepción de que es “un mal necesario para poder sobrevivir” hacia un pensamiento positivo como un modo de vida natural. La resistencia al cambio de las masas sociales es la principal limitante para transformar las

ideologías sociales asegura el Dr. Erick Fromm en su “Psicología de las Masas” (1947), escribe “las transformaciones son repentinas y opuestas a las ideas imperantes como cualquier sistema nuevo a implementarse en una época y momento histórico determinado”,

La implementación de un modelo nuevo personalizado y con otra visión en el sector laboral es posible, pero lleva tiempo, esfuerzos e inversiones económicas y personales. Es necesario una administración que transforme la cultura organizacional y haga gestiones para su aplicación técnica en “cascada, desde los directivos y gerentes hacia los operarios y/o empleados”, para convertir las organizaciones en campos de cultivos laborales productivos en donde los seres humanos trabajadores se desarrollen, transformen y generen nuevas y mejores formas de vida sanas, cuidando del ambiente natural.

Conclusiones

En una administración eficiente enfocada al desarrollo humano de su personal ve necesario el gestionar un cambio laboral en la capacitación de los trabajadores basado en la realidad que ellos perciben.

Se pueden clasificar los aspectos importantes para los trabajadores en dos vertientes a desarrollar:

1.1. Factores internos-personales. Refieren directamente al trabajador en procesos mentales/racionales y emocionales como: sentirse protegido, concentración, memoria, atención múltiple y secuencial para aplicar en sus funciones laborales, razonamiento, paciencia, análisis, elaboración y generalización de ideas con representación mental de imágenes por aplicar en la generación de nuevos

productos, servicios y procesos que se den en su campo laboral.

Las conductas actitudinales también se hacen presentes: automotivación, expectativas respecto al trabajo, responsabilidad, tolerancia, compromiso con su trabajo y una actitud emprendedora hacia el cambio. Además, añaden los trabajadores, son importantes aspectos como la paciencia y objetividad.

1.2. Factores externos-organizacionales. Engloban las relacionadas con su empresa o lugar de trabajo, como son: el sentido de pertenencia a una organización, sentirse importante en su puesto de trabajo y que tenga un significado personal y social, pues las opiniones de sus compañeros son relevantes.

Además opinan se le tome en cuenta sus propuestas laborales y se le reconozca en su trabajo para lograr una verdadera identificación empresarial, que logre que los empleados se sientan seguros y confortables en su trabajo. Requieren como parte de su expresión, creatividad e innovación de una gerencia dinámica, que les permita desarrollar habilidades de transformación y cambio en productos, servicios y procesos nuevos o a los ya existentes.

Los administradores deberán tomar en cuenta las evaluaciones y sistemas de recompensas en las organizaciones, el trato a sus trabajadores, los cuales esperan ver retroalimentación de su trabajo en resultados factibles y reales personales y grupales, pues ellos dicen que las relaciones interpersonales son indispensables en su trabajo para crecer y desarrollarse, así como también, le dan importancia al puesto y las jerarquías de mando socio-laborales.

El departamento de factor humano tomará en cuenta las necesidades detectadas en la presente investigación para desarrollar sus programas de capacitación y desarrollo de personal y lograr en los trabajadores una mejor adaptación a su empresa, departamento y funciones, pero lo más importante el desarrollo de sus potencialidades como trabajador y ser humano.

Aprendido culturalmente, los trabajadores refieren que su trabajo está orientado hacia objetivos y resultados y en menor medida hacia sí mismo.

Aunque el trabajo constituye lo que hacen diariamente en su vida, a veces le es falta de motivación, ya que es administrado impersonalmente por los directivos de las instituciones donde laboran. Sienten no ser tratados como personas porque solo obedecen órdenes que siguen mecánicamente, por ello las tareas laborales les parecen aburridas e impersonales.

Propuestas de gestión y cambio

Se propone un nuevo modelo de capacitación y desarrollo humano en la administración del factor humano basado en la atención de las necesidades que importan a los trabajadores, con una aplicación administrativa en “cascada” desde los mandos altos hasta los empleados de cualquier nivel.

Este modelo será dinámico, personalizado, flexible y adaptado a las necesidades de cada trabajador para planear una “carrera profesional” dentro de la institución como forma de vida y crear las condiciones necesarias para maximizar el desarrollo óptimo del trabajador en la institución donde trabaja o campo vital laboral.

El modelo de capacitación y desarrollo planteado en un libro como producto de la investigación, consta de cuatro etapas para su implementación y gestión administrativa: 1º. Condiciones preliminares; 2º. Diagnóstico de necesidades reales de aprendizaje laboral; 3º. Realización del programa de desarrollo personalizado; 4º. Aplicación del programa de capacitación considerando la realidad laboral del trabajador y 5º. Evaluaciones de desempeño laboral posteriores.

REFERENCIAS

- Arias, Galicia, F. & Espinoza, Víctor. (2004). *Administración de Recursos Humanos* (3era reimpresión). México: Trillas.
- Chruden, Herbert, J. & Sherman, Arthur, W. (2007). *Administración de Personal*. México: Grupo Editorial Patria
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, art. 123. (4ta. Ed.). México: Noriega editores.
- Davis, K. y Newstrom, J.W. (2007). *Comportamiento Humano en el Trabajo* (13era. Ed.). México: McGraw-Hill Interamericana.
- Robbins, S. & Judge, T. (2009). *Comportamiento Organizacional* (13era. Ed.). México: Pearson Educación.
- McFarland, Dalton, E. (1989). *Administración de personal: Teoría y práctica* (2da. Ed.). México: Fondo de Cultura Económica
- Schultz, Duane P. (1997). *Psicología Industrial* (3ra. Ed.). México: McGraw-Hill.
- Trueba, Urbina, A. & Trueba, Barrera, J. (2013). *Ley federal del trabajo comentarios, prontuario, jurisprudencia y bibliografía*. México: Porrúa.
- Werther, William, B. & Davis, Keith, D. (2008). *Administración de Recursos Humanos* (6ta. Ed.). México: McGraw-Hill.

LA NIÑEZ Y SU VISIÓN SOBRE CALIDAD DE VIDA

Marta Nieves Espericueta Medina
Sara M. Yañez Flores
Verena Solis Solis

Introducción

Según el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), el desarrollo humano consiste en la libertad y la formación de las capacidades humanas, es decir, en la ampliación de la gama de cosas que las personas pueden hacer y de aquello que pueden ser. Martirelli (2010); indicando, además, que el desarrollo humano es la adquisición de parte de los individuos, comunidades e instituciones de la capacidad de participar efectivamente en la construcción de una civilización mundial que es próspera tanto material como espiritualmente.

Rodríguez (2008) señala que el desarrollo humano, “está orientado a lograr la ampliación de las opciones de la gente: socialmente deseable y técnicamente posible (conjunto de logros); el subconjunto alcanzable que cada persona considera importante para su realización y que puede efectivamente alcanzar (capacidades) implica el logro de las capacidades pero tiene que ver, además, con el proceso de procurarlas de manera equitativa, participativa y sostenible”.

Aunado a lo anterior, la equidad y la libertad son condiciones de carácter instrumental para el desarrollo y su bienestar está íntimamente ligado a la calidad de vida, la cual comenzó a definirse como un concepto

integrador de todas las áreas de la vida, dándole su carácter multidimensional.

Para Delors (1996), el desarrollo humano “es la capacidad de evolucionar, avanzar y superarnos en distintos aspectos como el corporal, el mental y el medio físico que nos rodea para tener una buena calidad de vida”. Coincidente es la aportación de González (1965), el cual concibe al desarrollo humano como, “un proceso conducente a la ampliación de las opciones de que disponen las personas, ampliación y aprovechamiento de la capacidad humana”, desde esta perspectiva se analizan todas las cuestiones sociales- sean éstas el crecimiento económico, capacidad física, la libertad política o los valores culturales-, centrándose en ampliar las opciones humanas.

Existe coincidencia entre autores, al señalar que la Calidad de Vida se basa en cuatro ejes fundamentales: la salud física, la salud mental, condiciones educativas y un contexto sano: social, económico, cultural, entre otros. Sin embargo, Martínez-Solimán al presentar el Informe Mundial de Desarrollo Humano (2011) señala que, “La desigualdad sigue siendo una constante, un gran reto y una gran cicatriz para México, América Latina y el Caribe; la región es una de las más desiguales del planeta y México no es la excepción a esa regla. La región pierde hasta 26 por ciento en su desarrollo debido a las diferencias en educación, salud e ingreso, y para México la cifra es de 23 por ciento”.

Acorde con lo presentado, se aborda el desarrollo humano desde diversos aspectos de calidad de vida donde se hace énfasis en la descripción de la depresión a través de síntomas que presenta el niño en relación al mundo en

que vive, retomando características como la edad, sexo, grado, además de relaciones familiares. Cuando se habla de depresión no solo se mide en la población general, sino también en contextos escolares; Silvia (2002) midió la depresión en estudiantes de Medicina de Medellín, Colombia, donde se registró para la leve 20.9% y 2.7% para la severa o grave.

Para el caso México, la problemática no presenta mejores perspectiva, ya que Mejía (2016) indica que en la Encuesta Nacional de Epidemiología Psiquiátrica (2003), pone de manifiesto que, “la incidencia de niños con rasgos depresivos oscila entre 8 y 9%, y algunos estudios reportan una presencia de hasta 20% en ciertos grupos de la población pediátrica, como infantes enfermos o maltratados”.

Por su parte, González et al (2008) del Centro de Control de Estudios Epidemiológicos, midieron la depresión en adolescentes de una escuela superior establecida en el centro Histórico de la Ciudad de México, donde se encontró un 8.2% de depresión mayor.

Aragonés et. al. (2005), encontraron que en los adolescentes el 26.4% de las mujeres (1 de cada 4), y 15.5% de los hombres (1 de cada 7), tenían signos relevantes de problemas depresivos. Además del género, otros factores de riesgo que intervienen en la depresión, es la edad, donde en algunas ocasiones han sido las mujeres más jóvenes o las mayores de 60 años las que presentan mayor frecuencia de la enfermedad; por su parte Gómez et. al. (2004) comentan que en la mujeres de 46 a 60 años se presentó la depresión en un 11%.

Newton (2008) observó que una quinta parte de la población experimenta depresión la mayor parte de su vida, y si a esta se agrega un trastorno de la personalidad, tienen 2.18 (IC 95% 1.7-2.8) veces más riesgo de presentar un pronóstico desfavorable, que los que no tienen trastorno de la personalidad, como son el neuroticismo e introversión, que conllevan mayores tasas de trastornos depresivos.

Desde las aportaciones cognitivo-conductual se ha considerado a la ansiedad y depresión como indicadores psicológicos que contribuyen en la disminución de la calidad de vida, mediante una inadecuada percepción y valoración que hace el adulto mayor de su calidad de vida, específicamente en lo relacionado con el área física, psicológica y de autoestima en la estructura funcional dentro de la familia y la sociedad (Fernández-Ballesteros, 1998; Acosta, 2007; Franco-Fernández, 2009).

En relación a la familia Molina (1997), señala que las dificultades en el aprendizaje pueden tener distintas causas, entre ellas las socio-familiares. La dimensión familia es la que más contribuye a la percepción de alta calidad de vida y que constituye la principal fuente de ayuda, compañía, cuidado y respeto para las personas de edad avanzada, denominada: ambiente familiar, Álvarez, Bayarre, Quintero, (1996).

Kornblit (1984a), enfatiza en que la familia, por ejemplo, los diferentes estadios evolutivos por los que inevitablemente atraviesa, ubican al sistema en un estado de constante transformación, vehiculada con el crecimiento, por lo que debe regular su funcionamiento, alcanzando cierto grado de estabilidad. La enfermedad de uno de los

miembros de la familia, ya sea *orgánica* o *mental*, puede entenderse como un tipo de mecanismo de autorregulación al que apela el sistema en aras de su cohesión.

Por su parte, Sansó (2000) asegura que la reorganización de la vida familiar y ajuste de roles debido a la ausencia definitiva de uno de los miembros de la pareja, los hijos adultos asumen responsabilidades por los padres; así mismo se presenta un reajuste del proyecto de vida frente a la viudez, los problemas en lo que refiere al insuficiente apoyo familiar y la transferencia de afectos y necesidades hacia los hijos o nietos.

Luna, H, M, Á. Ortega. Quiroz, P, J, R. Rodríguez, L, J, L., (2008) mencionan que las funciones de la familia pueden variar según el eje de estudio, alguno autores comentan que influyen los factores como la religión, que es una de las funciones de la familia; debe de incluir a sus elementos y que al compararla con otros autores esta misma función puede entrar en otra categoría analógica. Consideran a una familia en toma como una unidad dinámica y sus características estarán determinadas por el tipo de sociedad en que se desarrolla y por el momento histórico en que vive.

La finalidad de la educación familiar se centra en proporcionar los medios adecuados para la realización de su misión educadora en los frentes que la corresponden como grupo primario de encuentro y comunicación perfecta y entre cuyas prioridades hay que destacar los procesos que abarcan los tipos, niveles y características del contacto y comunicación entre el sujeto en educación y las figuras del sistema familiar, Enciclopedia de Educación Especial, (1989).

García y Ochoa (2000), resaltan que la importancia de la misma en el mundo actual radica en que de ella depende la fijación de las aspiraciones, valores y motivaciones de los individuos y en que, por otra parte, resulta responsable en gran medida de su estabilidad emocional tanto en su infancia y en su vida actual. Fisher (1997), agrega que en la actualidad no se debe de reducir al ambiente social únicamente en factores de corte sociológico ó psicológico, sino que debe considerarse también las interacciones entre el sujeto social con respecto a otros, así como al entorno, los procesos, las características de los actores, los roles y las actividades desarrolladas por los propios sujetos.

Metodología

El presente estudio se basa en la muestra n=322 alumnos de 4°, 5° y 6° grado de nivel primaria, en cuatro escuelas: tres de sostenimiento público y una de sostenimiento privado.

Dadas las características de la muestra así como el tipo de estudio a realizar, este es de corte transversal ya que la recolección de datos se llevó a cabo en un solo momento.

Los procesamientos estadísticos de frecuencia y porcentaje se realizaron a través de programas computacionales que permitieran la heterogenización de los datos en función de las variables caracterizadoras que fueron consideradas en este estudio: Biológicas. Edad en años cumplidos y Género: mujer y hombre. Educativas. Escuela y Grado: 4°, 5° y 6°.

Lo que refiere a los tres ejes de estudio: depresión, familia y aprendizaje que se eligieron para medir la Calidad

de Vida como desarrollo humano, están conformados a su vez por las siguientes variables simples y las cuales se midieron de acuerdo a la escala de Likert presentada como Nunca, Casi Nunca, A veces, Casi siempre, Siempre.

Los resultados que en este trabajo se presentan, aluden a las variables caracterizadoras de la muestra y se destacan los hallazgos que indican si los estudiantes presentan o no, calidad de vida como desarrollo humano

Resultados

El trabajo *La niñez y su visión sobre calidad de vida*, muestra los resultados extraídos de los procesos estadísticos; así en el nivel descriptivo, se hace uso de frecuencias y porcentajes, además, presenta los resultados del procesamiento de correlación; todo ello con el propósito de observar el fenómeno de investigación desde diferentes perspectivas pero sobre todo haciendo énfasis en sus características y relaciones.

En el nivel de frecuencias y porcentajes se analiza el número de veces que se repiten las opiniones conociendo el valor en porcentaje. Se trabaja a partir del análisis de variables aprendizaje y familia, depresión y síntomas de estrés; de la cual se derivan un conjunto de reactivos, con un N poblacional de 322 sujetos.

En relación a la variable de, *el mundo es un buen lugar para vivir* se destaca que el 54.97% de los niños encuestados consideran el mundo un buen sitio para vivir, mientras que 45.03% dudan de que esto sea posible; cabe destacar que no existe una diferencia significativa entre cada grupo de opinión. Estos resultados indican que no existe

un consenso unificado al respecto, sin embargo, la mayoría presenta una actitud positiva ante los retos que presenta la sociedad.

En relación a la variable *Platicar en familia lo aprendido en la escuela*, se observa que un 51.55% dicen platicar con su familia el aprendizaje obtenido en la escuela, sin embargo el resto de los alumnos participantes no lleva esta acción en su casa.

En relación a que *lo aprendido sirve en la vida diaria*, se destaca que el 48.45% de los sujetos encuestados consideran que los conocimientos que reciben en la escuela tienen gran utilidad en su vida diaria; destacando que para el resto de los niños de primaria encuestados no todo lo enseñando en la escuela les resulta útil al estar en contacto con su entorno.

De acuerdo a la lectura de la variable *el gusto por compartir lo que sabes*, se observa que 43.17% de los sujetos muestran gusto por compartir las enseñanzas impartidas, mientras que 56.83% dicen no estar muy de acuerdo con esto, sin embargo al preguntar por *el gusto por enseñar lo que sabes* se destaca que el 34.47% dicen sentir gusto por enseñar los conocimientos que se tengan, mientras que el 65.53% refiere hacerlo, pero no tan seguido como se espera. Observándose que un poco más de la población no es participe de compartir o enseñar lo que se sabe o conoce.

Respecto al *gusto por aprender cosas nuevas*, se percibe que 74.84% de los sujetos encuestados dicen sentir agrado por aprender cosas nuevas, mientras que 25.16% indican no estar muy seguros de esto, así mismo en lo que concierne *al gusto por lo que aprendes en la escuela* se observa que el 54.35% responde tener agrado por los

aprendizajes impartidos por la escuela, por otro lado el 45.65% dice no estar muy seguro de ello en este punto, los resultados indican que la mayoría de los alumnos, les agrada aprender.

En relación a la *depresión como un sentimiento de desgano durante el día* se destaca que el 33.54% de los sujetos encuestados dice sentirse en algunas ocasiones agotados durante el día; sin embargo el 66.46% de las otras respuestas se encuentran dispersa. De las respuestas que indican o manifiestan *que todo parece aburrido*, el 58.07% de la población dicen estar cómodos ante cada situación y el 41.93% respondieron que algunos de los ambientes les resultan apáticos e indiferentes.

Sentir que nadie te comprende, indica que el 63.04% de la población estudiada responde que nunca ha sentido falta de comprensión por parte de las personas, sin embargo, el 36.96% opina lo contrario. Así como que el 48 % de los estudiantes percibe que en algún momento ha sentido que todo le parece aburrido.

En relación a *la dificultad para llevarse bien con los demás* muestra que de un total de 322 alumnos encuestados el 27.33%, dicen tener dificultad para entablar relaciones con las personas de su alrededor, mientras que las respuestas del 72.67% se encuentran dispersas con diferentes puntos de opinión; sin embargo el 76.09 % considera que en algún momento de su vida le ha costado trabajo llevarse bien con los demás, de ellos el 47 % (n=115) son mujeres y el resto hombres, ubicándose el 50% en el 6° grado y el 30% en 5° y solo el 23.91% de los encuestados nunca ha tenido problema para relacionarse,

presentándose así en mayor medida presencia un síntoma de depresión

Al cuestionar respecto a *dificultad para dormir toda la noche* el 55.28% de la población encuestada dice no presentar dificultad para dormir. Mientras que el 44.72% apunta lo contrario.

El convivir con compañeros de escuela produce estrés / angustia indica que el 70.50% de los 322 alumnos de primaria, no les produce estrés ni angustia, por otro lado el 29.50% inclinan sus respuestas a diferentes puntos de vista.

El 31.68% indica que *el enojarse depende mucho de la situación en la que se encuentren* ya que no es muy común que lo hagan, mientras que el 68.32% representa respuestas variadas. Se observan los valores de un 39.75% de los sujetos encuestados dicen no tener dificultad para concentrarse en clase, sin embargo, un 60.25% responden a que en ocasiones les sucede perder la concentración ante la clase del docente.

con alusión al análisis correlacional, se encontró que las variables complejas *de depresión, aprendizaje y familia* los alumnos que tienden a *tener gusto por lo que aprenden en la escuela*, consideran que lo que aprenden les va a servir en su vida diaria, les permite enseñar y compartir lo que saben. Son niños que les gusta platicar a su familia lo que aprenden y además consideran que el mundo es un buen sitio para vivir. Por el contrario un niño que le cuesta trabajo llevarse bien con los demás siente que nadie lo comprende y como todo le parece aburrido se siente desganado durante el día.

Es importante mencionar que la variable que *considera poder cambiar el mundo* no se correlaciona con ninguna

variable. En relación a las variables señalíticas, se observa que solo el grado que cursa el alumno lo impulsa a considerar que puede cambiar el mundo, sin embargo también es posible ver que esto no tiene ninguna relación con síntomas de depresión, con el aprendizaje que pudiera tener en la escuela o las relaciones que establece en familia.

Conclusiones

En este trabajo se encontró un grupo de adolescentes que se conduce con emociones inhibitorias y hostiles como un niño que le cuesta trabajo llevarse bien con los demás siente que nadie lo comprende y como todo le parece aburrido se siente desganado durante el día.

Otro de los aspectos más relevantes fue que se detectaron 56 casos que pudieran considerarse en riesgo ya que presentan al menos 4 de los 8 síntomas de depresión y representan un 17 % de la población total, de ellos el 64 % son mujeres.

Alarmante al detectar que en relación a la variable de *el mundo es un buen lugar para vivir* el 45.03% dudan de que esto sea posible, cabe destacar que no existe una diferencia significativa entre cada grupo de opinión. Con lo anterior se infiere que los sujetos encuestados tienen inconformidad por los acontecimientos que suceden hoy en día, sin embargo, la mayoría presenta una actitud positiva ante los retos que presenta la sociedad; así mismo, el hecho de platicar en familia lo aprendido en la escuela se observa que el 48.45% refiere hacerlo pero no tan seguido como se espera. Con esto se concluye que las relaciones entre padres e hijos mejoran mucho cuando existe

una comunicación efectiva, esto a su vez ayudará a los niños a entablar buenas relaciones con su entorno.

El hecho de que *lo aprendido sirve en la vida diaria* se destaca el 51.55% opina que no todo lo enseñando en la escuela le resulta útil al estar en contacto con su entorno. Con esto se infiere que la mayoría de los niños consideran que depende de los aprendizajes que el docente imparte y de cómo lo hace para que este juzgue en base a sus procesos cognitivos, afectivos e instrumentales el beneficio de tal enseñanza.

En relación a la *depresión como un sentimiento de desganado durante el día* el 33.54% de los sujetos encuestados dice sentirse en algunas ocasiones agotados durante el día, por lo que se concluye que parte del cansancio que presenten pudiera deberse a una mala alimentación o síntomas de trastornos de sueño, esto a su vez estará influenciado por las condiciones del aula o el sitio donde se encuentren.

En lo que concierne a *todo parece aburrido*, se observan que el 41.93% respondieron que algunos de los ambientes les resultan apáticos e indiferentes. Con esto se infiere que los niños encuestados presentan síntomas de cansancio y/o fastidio ante los escenarios en los que estos estén.

Sentir que nadie te comprende indica que el 63.04% de la población estudiada responde que nunca ha sentido falta de comprensión por parte de las personas. Al analizar esta situación se concluye que los niños a cierta edad, pueden sentir una falta de atención y comprensión por parte de sus padres, amigos o personas cercanas a ellos, esto podría presentar repercusiones en su desempeño

académico y en la autoestima de los infantes. Es alarmante ver que el 48 % de los estudiantes percibe que en algún momento ha sentido que todo le parece aburrido.

Existe dificultad para llevarse bien con los demás en donde el 76.09% considera que en algún momento de su vida le ha costado trabajo llevarse bien con los demás, indicando que menos de la mitad de la población encuestada son mujeres y se encuentran en el quinto y sexto.

El tener dificultad para concentrarse en clase, se manifestó en un 60.25% y considerando el cerebro como un músculo que debe entrenarse para conseguir un buen control mental y centrarse en la tarea, también se debe tener en cuenta la necesidad de hacer descansos para que éste no se agote, por lo tanto los niños que presentan problemas de concentración deben de prestar atención en todo lo que le concierne a su salud

REFERENCIAS

- (2010, 2009, 2008-2007) Informe Anual Mundial sobre el Desarrollo Humano Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.
- Alvarado, L. (2007). Modelo Teórico-Práctico derivado de la Participación Comunitaria en busca del Mejoramiento de la Calidad de Vida en la Comunidad de La Represa de El Guapo. Caracas. Tesis doctoral no publicada. Instituto Pedagógico de Caracas.
- Aragonés-Benaiges, E. (2005). Estudio de los trastornos depresivos en la atención primaria de salud. *Revista de Psiquiatría de la Facultad de Medicina de Barcelona*, 32, 30-37.
- Delors, J.(1997) La educación encierra un tesoro. Informe de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. México, Correo de la UNESCO.

- Educación familiar (1989). In Diccionario Enciclopédico de Educación Especial.
- Fisher G.N. (1997) *Psychologie Sociale de L'`environnement*, Tolouse, Privat.
- Flores, et al (2012). Ansiedad y depresión como indicadores de calidad de vida en adultos mayores. *Revista de Psicología da IMED*, vol.4, n.1. Recuperado en, file:///C:/Users/facultaddecienciaedu/Downloads/233-835-1-PB.pdf
- García Fuster Enrique, Musito Ochoa Gonzalo. (2000). *Psicología Social de la familia*. (pp. 52-53). España.: Paidós.
- García Salinas Telmo (2003) *Nociones de Psicología*. Ed. Adunk SRL, Lima (Perú).
- Gaviria Silvia, Rodríguez María de los Ángeles, Álvarez Tatiana (2002) Calidad de la relación familiar y depresión en estudiantes de medicina de Medellín, Colombia, *revista chilena de neuropsiquiatría*, Santiago de Chile
- Gómez-Restrepo, C., Bohórquez, A., Pinto, D., Gil, J., Rondón, M. & Díaz-Granados, N. (2004). Prevalencia de depresión y factores asociados con ella en la población colombiana. *Revista Panamericana de Salud Pública*, 16, 378-386.
- González Casanova Pablo (1965). *La Democracia en México*. (Serie Popular ERA, pp. 333) México, ERA.
- González Forteza Catalina, Juárez López Carlos Emilio, Montejó León Liliana de los Ángeles, Oseguera Díaz Gonzalo, Wagner Echeagaray Fernando A., Jiménez Tapia Alberto (2008) Ideación suicida y su asociación con drogas, depresión e impulsividad en una muestra representativa de estudiantes de secundaria del estado de Campeche, México 2001-2017 Fundación Dialnet
- Kornblit Analía (1984). Capítulo 1. Sistema corporal y sistema familiar: algunas articulaciones teóricas. In *Somática Familiar- Enfermedad orgánica y familia*.

- Martinelli, A (coord., 2010) Cultura y desarrollo. Un compromiso para la libertad y el bienestar. Fundación Carolina, Siglo XXI.
- Mejía, R. (2016) 9% de los niños mexicanos sufre depresión. Salud y medicinas.com.mx Recuperado en noviembre 2016, en <http://www.saludymedicinas.com.mx/centros-de-salud/salud-mental/articulos/9-de-los-ninos-mexicanos-sufre-depresion.html>
- Membrillo Luna, M.A. Fernández Ortega, J.R. Quiroz Pérez, L.J. Rodríguez López (2008) Familia, introducción al estudio de sus elementos 1.^a ed., Editores de Textos Mexicanos,
- Molina García, Santiago, Representaciones mentales del profesorado con respecto al fracaso escolar Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado [en línea] 2003, 17 [Fecha de consulta: 25 de febrero de 2017] Disponible en:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27417110>> ISSN 0213-8646
- Newton-Howes G, T Weaver, P Tyrer (2008) Attitudes of staff towards patients with personality disorder in community mental health teams, Australian and New Zealand Journal of Psychiatry,
- Nussbaum, Martha C. y Amartya Sen Kumar (1996) La calidad de vida /comp. de Martha C. Nussbaum y Amartya Sen Kumar ; trad. de Roberto Ramón Reyes Mazzoni—México : FCE, UNU, 1996.
- Quiceno JM y Vinaccia S (2008). Calidad de vida relacionada con la salud infantil: Una aproximación conceptual. Psicología y Salud, 18, 33-44
- Rice, Philip F. (1997), Desarrollo humano. Estudio del ciclo vital, segunda edición, México, Prentice Hall
- Rodríguez Barrero Héctor Flavio (2008, Marzo). Desarrollo Humano y Trabajo Social, Ponencia presentada en el Foro organizado por el programa de Trabajo Social de la Fundación Universitaria Monserrate, Colombia. Recuperado en Mayo 19, 2010 disponible en http://www.fum.edu.co/snies/inst/programas/p_trab_social/

M. N. Espericueta M. - S. M. Yáñez F. - V. Solís S.

eventos/foro_des_hum/DESARROLLO%20HUMANO%20Y%20TRABAJO%20SOCIAL%20HECTOR%20FABIO.pdf

- Verdugo, M.A. & Sabeh, E. (2002). Evaluaci6n de la percepci6n de calidad de vida en la infancia. *Psicothema*, 14(1), 304-312.

EL MALESTAR DOCENTE Y LA SATISFACCIÓN LABORAL EN EDUCACIÓN BÁSICA Y MEDIA SUPERIOR

Luis Fernando García Hernández
Sandra Carina Fulquez Castro
Montserrat Alguacil de Nicolás
Joaquín Vázquez García

Introducción

En 1995 la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) definió la calidad en Educación como aquella acción que logra que todos los estudiantes adquieran conocimientos, capacidades, destrezas y actitudes necesarias para desarrollarse óptimamente en la adultez. La herramienta principal a través de la cual se logra o no esta calidad educativa es por medio del profesorado, herramienta mediante la cual se implementa el currículum establecido en los sistemas educativos. Como resultado el docente es el facilitador que impulsa el desarrollo del estudiante en el ámbito educativo formal. Partiendo de esta idea desde hace años en educación se habla de lograr la calidad educativa, y no es algo de un país determinado, sino que es un fenómeno que se promueve a nivel mundial

Partiendo de lo que la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, citado por Fulquez, 2008), se comprende que el desequilibrio emocional y la falta de satisfacción laboral han sido situaciones que se pueden observar de manera indirecta en los

docentes. Difícil es entender hasta donde parar y hasta donde uno puede llegar ante estas situaciones que conducen a desequilibrios y posteriormente a enfermedades. El trabajo docente ha sido una profesión difícil, sin embargo, siempre ha sido fundamental en el camino de las sociedades y pilar determinante en su desarrollo social y de la vida. Desde que se nace y hasta que se muere se encuentra de una manera directa impactando en el sujeto y en su formación, todo esto procedente de distintos actores sociales como son la familia, en un primer momento y, posteriormente con la educación formal, bajo la figura del docente.

Por lo tanto, el maestro se constituye bajo una dimensión biopsicosocial, por las funciones que desempeña en la sociedad y en la cual la desempeña un papel determinante en la educación, donde actúa y regula el funcionamiento de los educandos. Con lo mencionado hasta ahora, se busca destacar la importancia de la función docente en la educación y en la vida, así como todos los elementos que están inmersos en ella.

De esta forma, el actuante principal es el alumno y en el cual se centra el aprendizaje, sin embargo, es el docente el participante activo y que tiene una relación directa con éste. A mediados del siglo pasado y hasta la década de los ochentas, el docente se limitaba a transmitir solamente conocimientos. A partir de la década de los noventa del siglo pasado la acción docente ha cambiado su función ahora es un guía, facilitador, etc., y el cual tiene un vínculo directo con los educandos en el proceso enseñanza-aprendizaje.

Por todo ello su función actual va más allá de solo transmitir el conocimiento. El docente como ser humano, tiene unos valores, una ética, unos estímulos, etc., que influyen en su desarrollo profesional y personal que son guía para el alumno, en consecuencia en cierto grado determinarán si es un buen o mal maestro, así como, el grado de satisfacción e insatisfacción laboral y que en corto o mediano plazo puede conducir a lo que se conoce como malestar docente.

El enseñar es un proceso que implica una comunicación constante entre los actuantes del proceso enseñanza-aprendizaje, donde se dan *inputs* y *outputs* en todos los niveles educativos siempre centrados en los principales actores docentes y discentes. Es perceptible que si un maestro no encuentra la satisfacción laboral por todas las situaciones que se dan en el entorno, se puede observar en consecuencia que puede estar propenso a desarrollar o padecer malestar docente, por lo cual esto determinara mucho su desempeño profesional. Es un síndrome que se manifiesta con un profundo malestar, fatiga, sentimientos de impotencia y de desánimo y se da una pérdida del interés por el trabajo.

Con lo mencionado hasta ahora y partiendo de los estudios de Zubieta & Susinos (1992); Grasso (1992); Esteve (1994), Gil-Monte & Peiró (2000); Guerrero (2000); y más recientemente Salanova, & Llorens (2011) se puede entender el motivo que condujo al desarrollo del presente trabajo y el cual busca dar una explicación de que está sucediendo y como está impactando el malestar docente en los diferentes niveles educativos que componen el sistema educativo mexicano.

El artículo se fundamenta en el estudio del docente desde sus diferentes concepciones biológicas, social, y psicológica –las cuales determinan el malestar docente- que viene determinado por un contexto social que determina su desempeño y como por medio de este se determina mucho lo que el docente desarrolla en su entorno.

Diversos son los aspectos a tomar en cuenta ya que son los que rodean el entorno del docente, compañeros de trabajo, alumnos, padres de familia, directivos, comunidad, etc., y los estudios mencionados en párrafos anteriores son investigaciones que se centran solo en un nivel educativo o en áreas específicas de profesionalización, sin embargo, se hace necesario ver el desarrollo de este entre los diferentes niveles educativos. Por lo que se ha planteado, se busca con este estudio el poder ampliar la concepción del malestar, entender por qué los docentes pueden padecer *burnout* y como éste puede ser un detonante que influya en el proceso enseñanza-aprendizaje y por consiguiente en una educación de calidad.

Planteamiento del tema

El escaso reconocimiento social, la estructura profesional con pocas posibilidades de promoción y las características del contexto escolar, favorecen niveles altos de malestar docente, más elevada en el caso de los maestros de la etapa media superior que en los docentes de la etapa básica de la ciudad de Mexicali, Baja California, México.

Formulación del problema

¿Se puede cuantificar como el escaso reconocimiento social, la estructura profesional con pocas posibilidades de

promoción y las características del contexto escolar, favorecen niveles altos de malestar docente, más elevada en el caso de los maestros de la etapa media superior que en los docentes de la etapa básica de la ciudad de Mexicali, Baja California, México?

Objetivos

- Determinar entre los docentes de educación básica y medio superior si existe una relación entre padecer *burnout* y que la sociedad les reconozca su labor docente.
- Determinar si las situaciones que se dan a partir de la inadecuada organización, distribución y situaciones que se dan dentro del aula y el entorno escolar son detonantes para que los docentes presenten *Burnout*.

Metodología

La muestra que se ha seleccionado son docentes de educación básica y media superior (preescolar, primaria, secundaria y bachillerato) de la ciudad de Mexicali (Baja California, México). Por su parte los encuestados fueron del ciclo escolar 2013-2014 que laboran en dichos niveles educativos, así mismo estos docentes se encontraban cursando cursos de Maestría y Doctorado en diferentes instituciones de Educación Superior de la Ciudad de Mexicali como lo son la Universidad Estatal de Estudios Pedagógicos, Centro Universitario de Tijuana, entre otras instituciones de educación superior.

Por otro lado estas mismas fuentes consultadas y a las que se les recurrió para obtener la información necesaria

para este estudio surgió a partir de la temática y la selección de personas calificadas y conocedores del tema. La selección de la muestra se llevó a cabo por medio de maestros que laboran en diferentes centros escolares de educación dentro de los niveles educativos, y con una experiencia laboral dentro del sistema.

Para obtener el número de muestra representativo de la población objeto de estudio se hace un cálculo mediante la fórmula:

$$n = \frac{28569 * (1.96)^2 * 0.05 * 0.95}{(0.03)^2 * (28569 - 1) + (1.96)^2 * 0.05 * 0.95} = \frac{5213.15}{25.711}$$

$$n = 202.75 = 202 \text{ sujetos}$$

La selección de la muestra se efectúa mediante la técnica de muestreo probabilístico aleatorio simple. Se registran e identifican numéricamente todos los elementos pertenecientes a la población, considerando como elementos las diversas organizaciones educativas y no a los individuos. El procedimiento a seguir para seleccionar la muestra será la tabla de números aleatorios. Se determina aleatoriamente el punto donde se comenzará a leer la tabla y se anotan los números que progresivamente van apareciendo hasta completar el valor estimado. Esta selección se lleva a cabo en cada centro escolar, considerando que de cada ámbito geográfico se extraerán como objeto de estudio los centros pertenecientes a la ciudad de Mexicali, por lo que el tamaño de la muestra supera al

valor mínimo estimado como muestra representativa de la población.

Con base en lo anterior, se puede decir que se trabajó con una muestra representativa, por lo que la confiabilidad de los datos obtenidos es significativa, todas las personas encuestadas estuvieron en la mejor disposición de colaborar en este estudio por lo que representaba y fueron muy directas en sus respuestas ya que de alguna manera es una temática que les inquieta ya que tiene que ver con su estabilidad emocional y profesional. Con la información obtenida de ellos se permite establecer relaciones y detectar afirmaciones comunes que se obtienen de los docentes encuestados, así como contrastar lo que plantea la flexibilización curricular con lo que realmente ha acontecido en la práctica e implementación de este tipo de modelo curricular.

La muestra con la que se trabajó fue de 105 sujetos de educación básica -preescolar, primaria y secundaria- y por otra parte 105 docentes de educación media superior. A pesar de las condiciones de la muestra que mencionamos, debido a la técnica utilizada y que podíamos tener acceso a docentes de diferentes centros escolares, la población correspondió a diferentes centros escolares de la ciudad de Mexicali. Esto mismo permitió tener docentes procedentes de centros con diferentes características, económicas, culturales, sociales y de infraestructura en los centros escolares.

Método

Desde la década de los setenta del siglo XX se ha querido conocer si la labor docente presenta un riesgo para los

maestros es servicio. Así mismo se busca conocer en qué niveles de malestar docente y estrés se encuentran a raíz de su trabajo con los discentes en su actividad cotidiana. Para entender este fenómeno se debe dirigir al universo de docentes en servicio de los niveles de educación básica y media superior.

Este grupo es extraído de los docentes en servicio en el año 2013-2014 realizando este estudio de investigación, concretamente con docentes que laboran en la ciudad de Mexicali. Ante la necesidad de conocer y entender lo que acontece alrededor del malestar docente, se ve necesario hacer una investigación de tipo descriptivo no experimental, donde se permita la oportunidad de dar respuesta a las distintas interrogantes que en relación al tema se tiene.

La investigación partió de un estudio cuantitativo y la cual se centra en el paradigma positivista. Se desarrolla bajo el enfoque descriptivo, el cual requirió de una metodología de tipo no experimental, lo que indica que la situación no se modifica en ningún momento debido a que se trabaja con un grupo de sujetos en un contexto donde se permita obtener la información buscada. Desde el punto de vista de Arnal (1992) “los métodos no experimentales o ex-post-facto se limitan a describir una situación que ya viene dada al investigador, aunque ésta pueda seleccionar valores para estimar relaciones entre las variables”.

Por otro lado, el método que se selecciono fue de tipo descriptivo, “estos estudios buscan especificar las propiedades, las características y los perfiles importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno

que se someta a análisis” (Danhke, 1989, citado por Buendía, 2001). Es por ello que este método es el más adecuado para este estudio porque permite medir o recoger información de manera independiente o en conjunto sobre los conceptos o las variables con las que se labora. Por consiguiente, y como es un estudio de tipo cuantitativo, la información será obtenida por medio de una encuesta tipo test de escalamiento de Likert en la cual los sujetos calificarán el objeto de estudio. Para algunos investigadores la aplicación de cuestionarios es algo que está en duda y por lo tanto los excluyen de sus estudios, sin embargo, los estudios donde el instrumento utilizado es una encuesta o cuestionario son muy utilizados debido a que resultan muy útiles y el ámbito educativo no es la excepción.

Distintos autores hacen énfasis en que este método se basa en la aplicación de una serie de preguntas dirigidas a sujetos que representan una muestra significativa o representativa de una población con el fin de describir diferentes situaciones desde distintos ámbitos que se hacen necesarios para dar respuesta a nuestra pregunta de investigación como lo pueden ser: creencias, percepciones, experiencias o actitudes, ya sea individual o grupal. La información que se recaba permite hacer diferentes descubrimientos de tipo estadístico (frecuencias, distribuciones, correlaciones, entre otros), para entonces generalizar en alguna conclusión. Por consiguiente, se puede señalar que el método tiene como característica que para obtener la información de la muestra de estudio, se realizan una serie de preguntas obtenidas a través de un instrumento tipo test (MBI, CBP-R) de encuesta o cuestionario, que

busca realizar estimaciones o balances de las conclusiones a partir de los datos que se obtienen de la muestra. Cabe mencionar que la encuesta que se les presenta proviene de un marco de referencia estructurado que facilita recabar la información necesaria para dar respuesta a la hipótesis general y a los objetivos planteados al inicio de la investigación. Así también, la misma estructura permite que el sujeto las desarrolle de una mejor manera, con una determinada secuencia, garantizando de esta forma la satisfacción de los resultados obtenidos y su evaluación.

Desarrollo empírico

El estudio de campo permite recoger la información directamente de nuestras muestras (docentes). Por medio de estos se completa la información referente al estudio que ya previamente se había analizado, concepciones teóricas y lo que establece el marco normativo y legal respecto al tema.

Los estudios empíricos además de basarse en la lógica, es el más usado en el campo de las ciencias sociales y preponderantemente las de tipo descriptivo.

Material

Debido a la naturaleza de esta investigación, el medio para obtener información en referencia al malestar docente detectado originado por las variables dependientes lo constituye un cuestionario realizado para tal fin y la pasación del *Inventario "burn out" de Maslach y el CBP-R*.

Discusión

En lo que respecta a los niveles bajos de realización personal, los docentes de educación básica se encuentran en una posición inferior a los docentes de educación media superior. Esto quiere decir que los maestros de educación básica tienen niveles más bajos en lo que respecta a realización personal. Así mismo cuando observamos los niveles medios, es de notar que las tendencias no varían mucho ya que tanto los docentes de educación básica como los de media superior presentan niveles muy similares, donde los datos son más relevantes es en los niveles altos, a pesar de que los docentes de educación media superior pueden presentar niveles altos de cansancio emocional y despersonalización, en este apartado se puede observar que se encuentran más estables que los docentes de educación básica.

De los docentes que presentan altos niveles de realización personal, se observa que las diferencias son de 3 a 1 es decir por cada 3 maestros de educación media superior que se encuentran en este nivel, solamente se puede observar que se encuentra 1 de educación básica, lo que indica que los docentes de primaria presentan mayores niveles de realización personal. Esto corrobora lo ya mencionado en párrafos anteriores y que estudios como el Párida (2009) o el de Arias y Jiménez (2013) que de acuerdo con los grados en los cuales los docentes enseñan, se identifica que aquellos que trabajan con los grados mayores presentan mayores niveles de agotamiento emocional y despersonalización, que con los de grados menores y en el caso de nuestro estudio cansancio emocional.

Por su parte en lo que respecta a los docentes que se encontraron en un nivel de *me afecta poco* en cuanto a la falta de reconocimiento personal, los docentes de educación básica se encuentran en una posición inferior a los docentes de educación media superior. Esto quiere decir que los maestros de los niveles de educación básica cuentan con mejores niveles de aceptación a diferencia de los de primaria y por consiguiente les afecta poco.

De igual manera, cuando se observa que en los niveles de *me afecta moderadamente*, es de notar que las tendencias son muy similares a las del nivel de *me afecta*.

Los datos son más relevantes en el nivel de *me afecta bastante*; se pudo observar que los docente de educación media superior presentan niveles muy por encima a diferencia de los docentes de educación básica, lo que nos ha entender que los docentes de Educación Media Superior no están muy estables en cuanto a su satisfacción labora.

Por último, en el nivel de *me afecta muchísimo* también se puede observar pero en menos porcentaje el anterior que los docentes de educación media superior siguen siendo el más afectado en comparación a los docentes de básica. Sin embargo, se observa que las diferencias no son muy altas ya que de los docentes que padecen la falta de reconocimiento en ambos niveles son iguales.

De los docentes que presentan el nivel de *me afecta bastante* la falta de reconocimiento, se observa que las diferencia son de 3 a 1 es decir por cada 3 maestros de educación media superior que se encuentran en esta situación, solamente se puedo observar que se encuentra 1 de educación básica.

Partiendo de las dimensiones de síndrome de burnout y en base a la ya expuesto y que se pudo observar que el 30% de los docentes de educación media superior en comparación con el 10% de los docentes de educación básica presentan grados altos de baja realización personal. Estudios como el de Arís (2009) señalan que el 48% de los docentes que conformaron su muestra presentaron una baja realización profesional. En la investigación de Fernández (2010) los resultados fueron muy similares el 50% de los docentes encuestados presentaron grados altos de baja realización personal. La realización profesional sería la dimensión más afectada en el caso de los profesores de estos estudios debido a la baja aceptación

De lo anterior se puede concluir que los docentes de educación media superior presentan grados altos de baja realización personal y por consiguiente de reconocimiento profesional en comparación con los docentes de básica que en esta situación se encuentran más estables.

Resultados

Se observó que si existe una relación directa ya que al momento que un docente no es reconocido en lo profesional y a las escasas posibilidades de promoción, de antemano se entiende que tampoco es reconocido socialmente eso ha sido una latente de las últimas décadas y es por ello que se realizó una reforma educativa en la década de los noventa en el siglo pasado, pero, que a pesar de que han pasado ya casi 2 décadas de la misma sigue siendo una incógnita esa revalorización docente. Por otro lado esto se ha acrecentado con la Ley del Servicio Profesional

Docente que viene a regular el Ingreso, la Promoción, el Reconocimiento y la Permanencia en el Servicio.

Partiendo de lo que mencionan en su estudio Arias y Jiménez (2013); Arís (2009) y Fernández (2002) (citado por Arias y Jiménez, 2013). Los resultados que se han obtenido han sido muy similares sobre el 30% de la población de la muestra padecen *burnout* pero además podemos ver que los resultados más altos en estos estudios se asemejan a los resultados obtenidos en nuestro objeto de estudio y que la realización personal es unos de los más afectados y con niveles altos.

Sin embargo, a pesar de que 3 de cada 10 padecen malestar docente, se observa que otro número similar de docentes en servicio se encuentren en el límite de padecer alguna de las situaciones que produce el malestar docente, cansancio emocional, despersonalización, reconocimiento profesional o realización personal, estrés del rol, etc., y esto si es de llamar la atención por los datos podían crecer hasta el 60%

El estudio busca poder crear conciencia de este nuevo mal que está creando situaciones de alarma dentro de los centros escolares, y que nuestro sistema debe de buscar la manera de capacitar a los docentes y enseñarles cómo afrontar estas situaciones. El Generar conciencia de la importancia de la salud del profesor en el marco de la enseñanza, es importante ya que de esto dependerá que pueda lograr estabilidad emocional, laboral y social dentro de su vida y su entorno profesional.

Por su parte otros estudios hacen mención que con el tiempo Los síntomas del estrés suelen aparecer en forma de episodios bien de ansiedad o de carácter psicossomático

cuando las demandas exceden los recursos de los individuos. Cuando el estrés pasa a ser crónico puede aparecer el agotamiento emocional y puede desembocar en *burnout* (Maslach, 2003; Oramas, Almirall y Fernández, 2007), por otro lado mencionaron como factores que provocaban el estrés se debía al el déficit de reconocimiento por el salario y beneficios, y la inseguridad en el entorno de la escuela Ramírez, D'Aubeterre & Álvarez (2008). Por otro lado como se ha observado durante el proceso de investigación la problemática docente nace a raíz de todas las situaciones que se le presentan en su contexto. Este tipo de situaciones a corto o mediano plazo con llevan al docente a situaciones de estrés y por consiguiente al desarrollo del malestar docente o *burnout*.

El estudio arroja un perfil de nuestros docentes, donde uno de cada tres padece y uno de cada tres están propensos a padecerlo, lo cual son indicadores de alerta, ya que por medio de estos resultados podemos asegurar que un alto porcentaje de docente padecen malestar o están propensos a padecerlo, en comparación a otros estudios realizados en países europeos los resultados obtenidos son similares.

En un análisis realizado en Francia por Martínez.-Abascal y Bornas en 1992, mencionan que desde la década de los setentas (siglo XX) ya se presentaban índices similares que los obtenidos por nuestro estudio donde ellos mencionan que el 35% se encuentran en situación de depresión y problemas de ansiedad características valoradas por el MBI y por consiguiente referente de que los docentes presentan Malestar docente o *burnout*.

Por su parte otros estudios realizados en Estados Unidos (Coates 1976, Zuo, Qiu y Zhen, 2003) citados por cornejo 2009, mencionan datos similares de docentes que presentan malestar docente.

En países de habla hispana se puede observar que los datos son superiores oscilando sobre el 50% un porcentaje muy por encima del obtenido en nuestro estudio pero si consideramos a los docentes que están propensos a padecer que es del 30% al sumarlos al porcentaje de los que lo padecen se observa que el porcentaje podría alcanzar el 60%.

Otro estudio realizado por De la Torre C & Godoy A. (2002) hacen mención a datos más bajos sobre el padecimiento de los docentes con porcentajes, sin embargo al hacer el cálculo por el número de alumnos que estarían en sus manos durante los años de servicio la problemática se veía agravada por dicha situación.

Como se ha podido observar, sin duda el malestar docente se presentando cada día más por las diferentes circunstancias en las que se encuentran inmersos los docentes y que los están llevando a padecer *burnout* y que penetra en las entrañas del sistema educativo.

Así mismo otras investigaciones recientes como la realizada con maestros del Estado de Guanajuato, que ubicaba como causa principal del estrés al ambiente físico y como se encuentran las aulas donde laboran (Rodríguez Guzmán, 2012). Por su parte, un estudio realizado en China con 1460 docentes, determinó como causa de estrés el ambiente físico y el exceso de trabajo. Se elaboró un estudio con centros escolares venezolanos, de los niveles de enseñanza básica y nivel medio. Se encuentra

que los factores laborales que provocan mayor estrés son el volumen de trabajo, los factores relacionados con los alumnos, el salario inadecuado y el déficit de recursos materiales y escasez de equipos y facilidades para el trabajo (Oramas, Almirall y Fernández Díaz, 2007). Con otro método, en 295 docentes de aula, del área metropolitana de Caracas, se reportan altos niveles de estrés por diversos factores, entre los que se destaca el reconocimiento por el salario y beneficios, y la inseguridad en el entorno de la escuela (Ramírez; D'Aubeterre y Álvarez, 2008).

Conclusiones

La investigación no experimental permitió entender más a fondo el fenómeno del malestar docente, así como el abrir nuevas líneas de futuros estudios que vayan encaminados a un mayor entendimiento de los factores que presentan y evaluar todo lo que interviene en el proceso de la aparición del malestar docente. Así mismo, sería interesante afrontar este tipo de estudios desde otros paradigmas metodológicos que nos permitirán tener información desde diferentes perspectivas y poder afrontar mejor las situaciones que se presentan en el entorno de los docentes. La información que se obtiene podría ser difundida para que los docentes, autoridades educativas y sociedad en general, para que entiendan mejor este tipo de situaciones y sobre todo que el malestar docente sea como el cáncer y cada día crecer más y afecta a más profesionales de la educación.

De esta forma se fomentará una cultura de atención y cuidados hacia la psique del ser humano y se incidirá implícitamente sobre la calidad de la enseñanza. Por otro

lado, después de haber realizado la investigación y analizado la información acerca del síndrome de *burnout* o malestar docente, nos podemos dar cuenta que no encontramos ante una situación relevante por lo que está implicando para los docentes tanto de manera individual como social, presente en todos los países sin excepción y en cualquier nivel educativo desde preescolar hasta universidad (investigaciones). Es como el cáncer va invadiendo poco a poco y no respeta ni sexo, ni edad, y cada día crece el número de profesionales afectados por este síndrome.

Es un fenómeno difícil de entender ya que en cada país se puede presentar de diferente manera mientras que algunos docentes la parte emocional es fundamental, para otros lo es el reconocimiento profesional y realización personal, pasando por la despersonalización, el estrés del rol, etc. Por todo ello, siempre es importante educar a los docentes sobre este tipo de situaciones y que sean conscientes de que este siempre estarán presentes en su entorno laboral y pueden verse de alguna forma afectados por esta, esto en el mejor de los casos ya que puede que ya los docentes presenten síntomas, o ya estén aquejados por esta situación.

Es una realidad que el número de docentes aquejados por esta situación está en aumento, sin embargo, lo alarmante es que hay docentes que no están conscientes de la situación en que se encuentran y siguen laborando y no buscan ayuda interna o externa para poder encontrar una solución. Este tipo de estudios nos ayuda a poder entender el fenómeno pero sobre el poder brindar una orientación para que los profesionales puedan ser atendidos, y

sobre todo encuentren el camino adecuado para un buen desempeño profesional.

Los resultados obtenidos fueron importantes, ya que se pudo observar que la falta de una realización profesional y sistemas de mejoramiento o promoción en el ámbito laboral de los docentes de educación básica y media superior, si presentaron malestar docente por la falta de mejores condiciones de trabajo. Esto se pudo notar ya que 4 de cada 10 docentes encuestados lo presentaron independientemente del nivel en que laboran. Por otro lado también se observa que en cuanto a lo que tiene que ver con la realización profesional a pesar de que en Educación Básica (preescolar, primaria y secundaria) es menos latente en Educación Media Superior (Bachillerato) se observa que es mayor pero igual que en la realización profesional 4 de cada 10 encuestados presentan niveles altos de falta de realización.

Por su parte, estudios como el de Arias y Jiménez (2013) obtuvieron los siguientes resultados 13,3% de docentes presenta agotamiento emocional, 51,5% presenta despersonalización, y 66,1% baja realización personal en grados severos. Por otro lado, Arís (2009) señala que el 46% de profesores presenta agotamiento emocional, 20% despersonalización y 48% baja realización profesional. En la investigación de Fernández (2002) (citado por Arias y Jiménez 2013), que es más próxima a las condiciones socioculturales de nuestra muestra, el 33,7% de los docentes evaluados presentan grados altos de agotamiento emocional, 33%, grados altos de despersonalización y 50% grados altos de baja realización personal. En nuestra investigación los resultados que se obtuvieron

fueron muy similares sobre el 40%. Lo anteriormente señalado significa que la falta de realización profesional y sistemas de mejoramiento o promoción en el ámbito laboral de los docentes, favorecen niveles altos de *burnout* o malestar docente.

Todo ser humano requiere de una aceptación por parte de la sociedad y esto queda de manifiesto en el momento de identificarse, colaborar y pertenecer a grupos sociales con los cuales nos identificamos. Este proceso de socialización nos ayuda a tener una retroalimentación de parte de los demás miembros del grupo ya que los intereses suelen ser comunes, en nuestro caso hablamos de un grupo de profesores, normalmente determinado por una academia. Por lo tanto y haciendo un análisis de lo mencionado se puede entender que en el momento que uno pertenece a un grupo social comienza la necesidad de alcanzar un cierto nivel de prestigio, éxito, alabanza y reconocimiento de los demás hacia sus acciones. Partiendo de este principio podemos concluir que si el profesional de la educación satisface este tipo de necesidades su satisfacción laboral será buena y por consiguiente siempre buscará dar lo mejor de sí a los que les rodean y esto conlleva que siga creciendo como persona.

REFERENCIAS

- Aldrete R.M, Preciado S. M. Franco C. J, Perez J y Aranda B.C (2008) *factores psicosociales laborales y síndrome de burnout diferencias entre hombres y mujeres docentes de secundaria, zona metropolitana de guadalajara, mexico*. Segundo foro de las américas en investigaciones sobre factores psicosociales. recuperado de: <http://>

factorespsicosociales.com/segundoforo/trabajos_libres/ALDRETE-PRECIADO-FRANCO-ETAL.pdf

- Arias G W, Jiménez B N. (2013) *Síndrome de burnout en docentes de Educación Básica Regular de Arequipa*. Revista Educacion Vol. XXII, N° 42, marzo 2013, pp. 53-76 / ISSN 1019-9403
- Arís, N (2009). *El síndrome de Burnout en los docentes de infantil y primaria: un estudio en la zona del Vallés Occidental*. Recuperado de: <http://www.educaweb.com/EducaNews/interface/asp/web/NoticiasMostrar.asp?NoticiaID=2129&SeccioID=2298>
- Cornejo, R. (2009). *Condiciones de trabajo y bienestar/malestar docente en profesores de enseñanza media de Santiago de Chile*. Educación y Sociedad (online). 2009, vol.30, n.107, pp. 409-426. ISSN 0101-7330.
- Esteve, J.M; Franco, S; Vera, J (1994). *Los profesores ante el cambio social*. Barcelona, España: Antrhopos.
- Gil-Monte, P. & Peiró, J. (2000). *Un Estudio Comparativo Sobre Criterios Normativos y Diferenciales para el Diagnóstico del Síndrome de Quemarse por el Trabajo (Burnout) según el MBI-HSS en España*. Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones, 16 (2), 135-149.
- Grasso, L.(1993). *La insatisfacción laboral del docente*. Consultado mayo 2015. Recuperado de: <http://biblioteca.uahurtado.cl/ujah/reduc/pdf/pdf/00.773-03.pdf>
- Guerrero, E. (2000). *Una investigación con docentes universitarios sobre el afrontamiento del estrés laboral y el síndrome del "quemado"*. OEI- Revista Iberoamericana de Educación. Consultado octubre 2015. Recuperado de: <http://www.campusoei.org/revista/deloslectores/054Ancizar.PDF>
- Kadi, A., Beytekin, O. F., & Arslan, H. (2015). A Research on the Burnout and the Teaching Profession Attitudes of Teacher Candidates. *Journal Of Education And Training Studies*, 3(2), 107-113.

L. F. García H. - S. C. Fulquez C. - M. Algacil - J. Vázquez G.

- Maslach, C; Jackson, S (1997). *Manual del Inventario Burn out de Maslach. Síndrome del “quemado” por estrés asistencial*. España: TEA.
- Orasma V. A (2013) Estrés laboral y sindrome de Burn out en docentes cubanos de educación primaria. Consultado octubre 2015 . [en red]. Recuperado de: http://tesis.repo.sld.cu/680/1/Tesis_-_ARLENE_ORAMAS_VIERA.pdf
- Salanova, M. & Llorens, S. (2011). *Hacia una perspectiva psicosocial del burnout. Cuando el trabajo “nos quemamos”*. En E. Agullá, J. L. Álvaro, A. Garrido, R. Medina & Schweiger (Eds.), *Nuevas formas de organización del trabajo y la empleabilidad*. Oviedo, España: Servicio de Ediciones Ediuono.
- Ramírez, T., D’ Aubeterre, M. & Álvarez, J. (2008). *Un estudio sobre el estrés laboral en una muestra de maestros de educación básica del área metropolitana de Caracas*. Revista Extramuros, 29.
- Rodríguez Guzmán, L. (2012) *Condiciones de trabajo docente: Aportes de México en un estudio latinoamericano*. Revista electrónica diálogos educativos. Consultado octubre 2015. Recuperado de: http://www.dialogoseducativos.cl/articulos/2012/dialogos-e-24_rodriguez.pdf
- Vandenberghe, R. & Michael H. (Ed.) (1999) *Understanding and preventing teacher burnout: a sourcebook of international research and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 362.
- Velázquez, R. A., García, C. R., Díaz, J. S., Olvera Rodríguez, J. A., & Ávila, S. M. (2014). Estrés y burnout en docentes de educación media superior. (Spanish). *Revista Electrónica Medicina, Salud y Sociedad*, 4(2), 119-141.
- Zubietta, J. & Susinos, R. (1992). *Las satisfacciones e insatisfacciones de los enseñantes*. Madrid, España: Secretaría General Técnica Centro de Publicaciones.

LA BUENA CALIDAD DEL PROFESOR UNIVERSITARIO CONFIRMA LA FORMACIÓN DE PROFESIONALES COMPETENTES

Alma Adriana León Romero
M. de Jesús Gallegos Santiago
Joaquín Vázquez García

Introducción

Desde hace tiempo las instituciones de educación superior han venido manifestando ciertos cambios importantes en su ámbito educativo que de alguna manera impacta en la formación profesional y por ende en nuestra sociedad. En lo referente a la formación profesional existen variantes, ya que los cambios provocan la aparición de nuevas organizaciones en los procesos de enseñanza y aprendizaje, mismas que tienden a constituirse en una variedad compleja de actividades, entre ellas la conformación de grupos o redes de trabajo colaborativo en el interior de las instituciones; una preparación docente efectiva para desarrollar la práctica docente de calidad. Esto exige a las instituciones de educación superior una flexibilización en sus procedimientos y en su estructura administrativa, para adaptarse a modalidades de formación acordes con las necesidades sociales y educativas actuales.

Algunos de estos cambios, de acuerdo a Salinas (2004) pueden ser el desplazamiento de los procesos de formación desde entornos convencionales hasta otros ámbitos; una demanda generalizada para que los estudiantes

desarrollen las competencias necesarias para el aprendizaje; también la comercialización del conocimiento, lo cual genera oportunidades para nuevos mercados y competencias en los respectivos sectores, entre otras demandas o necesidades.

Tomando en cuenta este panorama, en décadas pasadas un porcentaje alto del profesorado de tiempo completo de las universidades públicas en México no posee el nivel académico característico en algunas instituciones de educación superior a nivel internacional, constituyendo una limitación a la calidad de la educación superior en México. Para tratar de resolver esta problemática, la Secretaría de Educación Pública (SEP) con el apoyo del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT) y la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), crea en 1996 el Programa de Mejoramiento del Profesorado (Promep), Garza (2006), mismo que ocho años después cambia a Prodep – Programa para el Desarrollo del Personal Docente– en el cual se plantea, una estrategia de largo plazo que mejora la preparación y formación de los profesores de tiempo completo de las universidades, lo cual lo lleva a realizar el trabajo en equipo entre maestros y alumnos, para alcanzar su finalidad, es decir, elevar el nivel de la educación superior.

Según Garza (2006) al principio del programa, para que el profesor obtenga el reconocimiento, es suficiente tener maestría o doctorado; pero a partir de 2002, el proceso se hace más exigente y selectivo, es decir para conseguir el perfil ya no sólo bastan los estudios de posgrado, sino que, también se requiere del desarrollo de una gama de actividades académicas laborales que, de acuerdo a

la SEP, deben de realizar los profesores universitarios de tiempo completo.

En ese tiempo las actividades son las siguientes:

- Desarrollo de la docencia a nivel de licenciatura y/o posgrado
- Dirección de tesis, consejería, entre otras.
- Investigación, aplicación y diseminación del conocimiento, y
- Labores colegiadas

Al establecerse el programa entre la SEP (2014) y las universidades públicas e instituciones afines inscritas al Prodep el compromiso es que en el transcurso de 10 años el perfil de todos los profesores esté conformado en cuerpos académicos (CA) competentes. De acuerdo a Garza (2006) los resultados esperados son para ese tiempo:

- Duplicar el profesorado de tiempo completo; y
- Aumentar a 22% los profesores con doctorado; y que el 78% de los profesores restantes alcancen el grado de maestría o especialidad.

A la fecha esas cifras han aumentado, ya que el programa se ha desarrollado de acuerdo a la estrategia trazada a largo plazo en ese tiempo, además ha superado los indicadores considerados para su desarrollo, existiendo un mayor número de profesores de tiempo completo con grado de doctor, el desarrollo de investigaciones apoyadas por Conacyt a través del Sistema Nacional de Investigadores en las distintas disciplinas, y el trabajo colaborativo gracias a

la conformación de cuerpos académicos que se convierten en grupos de trabajo cotidiano a favor de la mejora de la calidad de la educación en el país.

Es así como este tipo de acciones permiten en la actualidad que el sistema educativo considere como el objetivo principal formar ciudadanos competentes, capaces de asumir sus responsabilidades éticas y sociales, con capacidad para adaptarse a los cambios sociales, tecnológicos y productivos, así la competencia se convierte en un elemento clave para que la sociedad progrese. Esto no significa una renuncia a la formación profunda e intelectual, sino a la búsqueda de la excelencia ciudadana en todos sus niveles. Por tanto, la preparación y formación del profesorado se convierte en un elemento fundamental, es decir es su deber adquirir la preparación enfocada al estudio pedagógico y disciplinario de su competencia, para coadyuvar a la formación de profesionales, con una visión integradora, social y global.

Ante esta situación, el trabajo que presentamos forma parte de la investigación *El profesor con Perfil Prodep y su impacto en la práctica docente*, la cual hemos realizado con el objetivo de analizar el Perfil Prodep de algunos profesores de tiempo completo de la Universidad Autónoma de Baja California, específicamente de la Facultad de Pedagogía e Innovación Educativa (FPIE), considerando los fundamentos basados en las observaciones y percepciones de los profesores de tiempo completo y de alumnos; así como las propuestas de los teóricos que abordan este tipo de temáticas, además de lo señalado por la SEP.

Dentro de las distintas propuestas teóricas de varios autores, los temas que se abordan son:

- La relación entre la formación y preparación del docente y el compromiso de las instituciones de educación superior en materia de docencia, investigación, tutorías y gestión académica.
- El Perfil Prodep propuesto por la SEP, de acuerdo a las distintas funciones de los profesores de tiempo completo, donde la práctica docente conforma la guía para la mejora de la calidad de la educación.
- La función del docente en la educación superior, considerando a la docencia como profesión.

Gracias a este estudio se puede analizar la relación entre la preparación, formación y actualización del profesor con Perfil Prodep y su práctica docente para identificar la calidad de su formación y su desempeño en el campo pedagógico y disciplinar, así como su impacto en la enseñanza universitaria, ya que la preparación y formación de quienes practican la docencia es una función sustantiva, es decir es deber del profesorado adquirir la preparación enfocada al estudio pedagógico y disciplinar de su competencia, para coadyuvar a la solución problemáticas de la disciplina con una visión integradora, social y global. Para Oliver (2003), la necesidad de cambio e innovación son elementos ineludibles para transformar ese propósito, la organización escolar y la práctica docente.

Así mismo, la formación profesional que se promueve en las universidades, al ser estudiado desde la perspectiva del desarrollo de las fuerzas productivas, permite entender las exigencias y presiones del mercado ocupacional global. Para el Prodep antes Promep (SEP, 2006),

la calidad de la educación superior está determinada por múltiples factores, uno de ellos es el profesor de carrera, cuyas características principales son:

- Una formación completa, estar capacitados y habilitados para sus funciones académicas.
- La experiencia apropiada, adquirida mediante su práctica docente durante un tiempo adecuado.
- La diversidad de actividades equilibradas en tiempos.
- La atención de los cursos por los profesores adecuados.
- Los cuerpos académicos articulados y vinculados con el exterior.

Objetivo

El objetivo general de la investigación es demostrar cómo repercuten las actividades de docencia, investigación, tutorías y gestión realizadas por el profesor universitario de tiempo completo para la formación de profesionales competentes, mediante las opiniones manifestadas por las personas involucradas con profesores que cumplen con ese perfil.

Metodología

La investigación es de tipo cualitativo, a través de la cual se busca comprender en profundidad las interpretaciones sobre la relación entre el desempeño del docente y las necesidades y retos actuales de la educación. Para la interpretación, la acción principal es descubrir el sentido que tiene para alumnos y profesores el desarrollo del Prodep

—establecido por la SEP— como objeto del conocimiento, es decir el sentido de fortalecer el nivel del profesorado en su actividad de docencia, investigación, tutoría y gestión académica para la formación de profesionales competentes.

Para recoger la información se utiliza técnicas como la entrevista semiestructurada y la observación en alumnos y profesores con grupos de trabajo; además la revisión de documentos oficiales relacionados con el objeto de estudio. El trabajo etnográfico se realiza en la Facultad de Pedagogía e Innovación Educativa (FPIE), unidad académica con una población de 581 alumnos y 16 profesores de los cuales 14 tienen Perfil Prodep. Los alumnos entrevistados son de II, V, VI y VIII semestre, los cuales corresponden al 25% de la población. Los profesores entrevistados, corresponden al 15% de la planta docente de la FPIE. Así mismo se aplica la encuesta a 10 alumnos para obtener información complementaria.

Por consiguiente, y de acuerdo a la metodología de la investigación, se expone en el reporte final de investigación el contenido de cada categoría construida en base a la información recogida, tanto teórica como empírica, aunque en este trabajo se presentan resultados parciales.

Resultados

Algunos de los resultados a través de lo investigado están ligados con los propósitos del programa considerando lo señalado por Martínez (2009), como es el hecho de que los académicos participen en grupos y en proyectos de investigación con sus colegas, nacionales y del extranjero, para mejorar la calidad de su quehacer que acredita

su perfil, y expresar en productos el fruto de su quehacer individual y colectivo en perspectivas llamadas multi o interdisciplinarias.

El docente universitario está en medio de exigencias respecto a la eficiencia de su labor, por un lado, debe integrar el dominio de conocimientos respecto a un campo del saber para el ejercicio de la profesión, y por otro, debe hacerse de un marco teórico de la educación que favorezca una adecuada práctica docente para convertirla en un espacio de investigación (Garduño, 1997).

También el conocimiento disciplinar deriva de la capacidad del profesor para hacer la selección y el análisis adecuado de la disciplina e individualizar el significado y la validez social y formativa que contiene (Imberón, 2007).

De acuerdo a la clasificación de la información o categorización base para el análisis e interpretación de los resultados se puede afirmar que:

La preparación y formación docente ayuda a desarrollar una práctica docente efectiva

La preparación y formación docente es base para desarrollar la práctica docente de calidad, al realizarla de manera efectiva el profesor conoce las necesidades, inquietudes y conocimientos de los alumnos y de la propia institución o contexto escolar.

Las actividades realizadas por el profesor universitario deben ser interactivas al momento de desarrollar el proceso de enseñanza y trabajar con los alumnos de manera equitativa, es decir fijar su atención en todos los integrantes del grupo; asimismo en esa práctica docente incluir actividades extraordinarias o extraclase, es decir la realización de

distintas tareas, una de ellas es indispensable, el caso del seguimiento y evaluación objetiva del aprendizaje, ya que el quehacer docente no se limita sólo al hecho de estar en clase frente a grupo y exponer un contenido temático señalado en el programa o curso asignado.

La formación permanente es básica para la formación de profesionales competentes

Las acciones de formación del profesorado universitario se inscriben en el marco de planes y programas institucionales de mejora de la oferta educativa, tratando de ir acordes con las demandas del contexto donde se van a desarrollar. También es importante fomentar el carácter colegiado de la formación, es decir la participación en grupos de trabajo con personas involucradas en actividades de competencia para la misma institución. En esta categoría, se constata que el docente debe estar en una formación permanente, además sus competencias deben modificarse de acuerdo a las requeridas en la actualidad, en el caso específico debe prepararse para el desarrollo de trabajos de investigación sobre la docencia para indagar más en su campo de trabajo y dar solución a problemáticas detectadas en el quehacer cotidiano; también es importante se prepare en el uso de las tecnologías, ya que los alumnos en su mayoría han crecido en un ambiente tecnológico.

La vocación y práctica docente influyen en la formación profesional

La práctica docente debe llevar a cada docente a descubrir, despertar e incrementar sus posibilidades creativas, es decir trascender una visión más que instrumental de la

educación, siendo la vía para obtener mejores resultados la experiencia, el desarrollo de capacidades de investigación, el apasionamiento y compromiso que se debe tener hacia la propia práctica docente, entre otras. Se considera pertinente y necesario que instituciones educativas se den a la tarea de atender la problemática relacionada con la preparación de los docentes, así mismo promover en los docentes su participación en la formación continua, tomando en cuenta estrategias adecuadas para la formación de las nuevas generaciones.

¿Prodep, sinónimo de calidad e innovación educativa?

La respuesta a una de las incógnitas sobre si las políticas establecidas para el desarrollo de este programa ha generado algún beneficio, se puede afirmar que en efecto el Perfil Prodep es sinónimo de calidad e innovación, ya que, al existir este tipo de políticas, las instituciones se comprometen a preparar mejor a sus profesores de tiempo completo, además a nivel institucional mejoran la calidad de la educación que se imparte, porque un profesor mejor preparado puede integrar en la práctica diaria la diversidad de actividades que favorezcan el desarrollo de capacidades, habilidades, aptitudes y actitudes idóneas para enfrentar nuevos retos profesionales y personales reflejándose en la formación de profesionales competentes, preparados para integrarse a su campo profesional.

El interés profesional como consecuencia de la remuneración económica

Un punto importante que debe mencionarse es que en el trabajo cotidiano como profesor existen razones para ser

perfil Prodep, una de ellas es la cuestión económica, ya que dicho programa otorga en una ocasión 30,000 pesos una vez extendido dicho nombramiento y 10,000 pesos al obtener el grado de doctor, además de otras retribuciones económicas. El Prodep hasta la fecha ha otorgado a profesores de tiempo completo integrados a la actividad de formación docente e investigación, miles de becas. Existe un gran número de graduados de programas de posgrado –doctorado, maestría y especialidad– Asimismo, se otorgan miles de reconocimientos a profesores que cumplen con las funciones académicas deseables para un profesor de tiempo completo –Perfil Prodep–, datos que anualmente se van incrementando, debido a la consistencia del mismo programa. Por último, de lo anterior se desprende que las ideas planteadas por Guzmán, Hernández y Guzmán (2008), manifiestan que la convocatoria de Prodep, con respecto a programas de maestrías y doctorados para los profesores de tiempo completo, son un estímulo para su formación disciplinar y personal.

Para discusión y conclusiones

En consideración a los objetivos del Prodep al momento que el profesorado cuenta con el grado académico y las cuatro actividades básicas señaladas como evidencias, cumple automáticamente con el requisito para ser denominado Perfil Promep, esto trae como consecuencia que los indicadores de las políticas educativas se cumplan al pie de la letra.

Es evidente que algunas manifestaciones empíricas demuestran que el profesor se ve interesado en participar en este tipo de programas por mejorar su preparación, actualización o formación profesional, por otro lado, también

dan cuenta del interés de los mismos por participar en estos programas con la idea de alcanzar la remuneración económica –obtenida en otros programas– como consecuencia de cumplir con los requisitos señalados por la SEP.

El realizar la presente investigación permite conocer con mayor profundidad el desarrollo de la diversidad de actividades realizadas por los profesores de tiempo completo y su impacto en la práctica docente. Además, se constata a través de las diversas manifestaciones teóricas y empíricas, que el Prodep ha venido a modificar el concepto de práctica docente, haciéndola más variada y compleja, lo cual se refleja en el quehacer docente cotidiano, ahora los alumnos no sólo ven al profesor como una persona que ante ellos está sólo para «darles clases». Es decir, el profesor actúa sobre lo que pasa dentro y fuera del aula, generando en él una actitud crítica que le permite ser más abierto a las sugerencias y recomendaciones que otros profesores y alumnos le brindan, está dispuesto a aceptar las recomendaciones de otros.

Podemos afirmar que para el profesor ser Perfil Prodep, le genera más trabajo, pero a su vez genera conciencia de su propia formación y se interesa aún más en incrementar su conocimiento para compartirlo con los demás.

Por otro lado, la información recabada permite coincidir o discernir sobre la importancia o «imposición» de algunas políticas públicas para el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje. El hecho de que el profesor realice la diversidad de actividades conlleva a que existan ciertas tendencias hacia algunas actividades de mayor preferencia y que otras sean abordadas de manera superficial sin beneficio alguno para el alumnado.

REFERENCIAS

- Garduño, (1997). *La docencia como profesión: sus nuevos retos*. México: UNAM.
- Garza, V. (2006). PROMEP o Perece: ¿Qué hacer para que los profesores universitarios obtengan el perfil? Recuperado de <http://www.acuedi.org/ddata/1414.pdf>
- Guzmán, T., Hernández, O. y Guzmán, J. (2008). *El Promep en la Universidad Autónoma de Tamaulipas. Una primera evaluación de su impacto entre los académicos*. Nayarit, México: Memorias del VIII Congreso Internacional “Retos y Expectativas de la Universidad”.
- Imbernón, F. (2007). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona, España: Graó.
- Martínez, S. (2013). *Posgrado, Promep y académicos en la internacionalización de la educación superior: 1970-2008*. Recuperado de: http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/programa_academico_x_cnie_20090903_150000.pdf
- Oliver, C. (2003). *Estrategias didácticas y organizativas ante la diversidad*. Barcelona, España: Octaedro.
- Salinas J. (2013). *Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria*. Recuperado de <http://cmapspublic.ihmc.us/rid=1HB67HZSF-16FT4P2-1001/Innovaci%C3%B3n%20docente%20y%20uso%20de%20TIC.pdf>
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2014). *Programa para el desarrollo profesional docente*. Recuperado de <http://dsa.sep.gob.mx/prodep.html>
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2006). *Programa de mejoramiento del profesorado. Un primer análisis de su operación e impactos en el fortalecimiento académico de las universidades públicas*. México, D.F.: SEP.

Seudónimos de las personas entrevistadas:

Adela, Bautista, Dalia, Liliana y Magda.

ÍNDICE

Presentación	3
Estrés académico en los alumnos de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí. Un estudio comparativo	7
Lucía Nancy Torres Méndez	
La atención plena y su impacto en el aprendizaje transdisciplinario	23
Virginia González Ornelas y Francisca Ortiz Rodríguez	
Autoevaluación de competencias profesionales de los egresados de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí	37
Gisela de la Cruz Torres Méndez y Martha C. Ramos Lucio	
El clima organizacional en una institución de educación superior (análisis cualitativo)	59
León Alejandro Pérez Reyna	
El estrés y su impacto en el clima laboral docente del Sector Educativo No. 3 de educación primaria	89
Ma. del Rosario Guerrero Gómez y Benjamín Ojeda Chávez	
Innovación e identidad docente en la perspectiva transdisciplinaria	107
Manuel Salvador Saavedra Regalado	
La tutoría entre pares, una estrategia de apoyo al estudiante universitario en la Universidad Estatal de Sonora. Unidad académica San Luis Río Colorado	121
Luis Rey López Salazar	

Evaluación de la práctica docente de los profesores de licenciatura a partir de la implementación del Sistema de Gestión de la Calidad basado en la norma ISO 9001-2001 en la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí (BECENE)	149
Iván Pérez Oliva	
Una experiencia institucional: El reto de conformar y mantener cuerpos académicos en las escuelas normales	167
Ma. Susana Moreno Grimaldo y León A. Pérez Reyna	
Formación de profesores en educación superior como apoyo a la función de tutoría en el currículum de la Universidad de Sonora	189
Luis Ernesto Gerlach Barrera y Ruth Velásquez García	
Experimentación como apoyo y motivación para desarrollar competencias y significancia	205
Ma. del Carmen González Cortés y Margarita Portilla Pineda	
La inteligencia emocional y la psicología positiva como herramientas al servicio de las tutorías universitarias: Los profesores hablan	221
Claudia Salinas Boldo	
Emprendedurismo como aporte curricular en los programas educativos	241
E. del Carmen Villegas Morán y Ma Elena Zermeño Espinosa	
Campos formativos de la educación básica y formación transdisciplinaria	255
Eréndira Camargo Cíntora y Martina López Valdovinos	
Variables que diferencian a los doctores que pertenecen o no al Sistema Nacional de Investigadores en una universidad pública	271

María Lorena Serna Antelo Karla Marcela López Coreas	
Método de casos: diseño, relevancia y pertinencia desde la planeación del curso	295
María Teresa Rivera Morales y Oswaldo Méndez Ramírez	
El interés por las personas mayores desde el ámbito académico español. Una perspectiva del área de educación ...	309
María Remedios Belando Montoro	
Administración para el desarrollo del trabajador en su realidad laboral	327
Ma. del Consuelo Salinas Aguirre, José Ricardo Ramírez Cerecero y Carlos Daniel Emiliano Castillo	
La niñez y su visión sobre calidad de vida.....	341
Marta Nieves Espericueta Medina, Sara M. Yañez Flores y Verena Solis Solis	
El malestar docente y la satisfacción laboral en educación básica y media superior	357
Luis Fernando García Hernández, Sandra Carina Fulquez Castro, Montserrat Alguacil de Nicolás y Joaquín Vázquez García	
La buena calidad del profesor universitario confirma la formación de profesionales competentes	379
Alma Adriana León Romero, M. de Jesús Gallegos Santiago y Joaquín Vázquez García	

La construcción del conocimiento transdisciplinario en las instituciones de educación superior, de Joaquín Vázquez García, Maura Hirales Pacheco, Lourdes Rocío Botello Valle y Ma Elena Zermeño Espinosa, fue impreso en agosto de 2017, en los talleres de Artificios Media, S.A. de C.V. (Abelardo L. Rodríguez 747, Col. Maestros Federales, Mexicali, Baja California). El tiraje consta de 100 ejemplares.